

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№7 2020 (ИЮЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

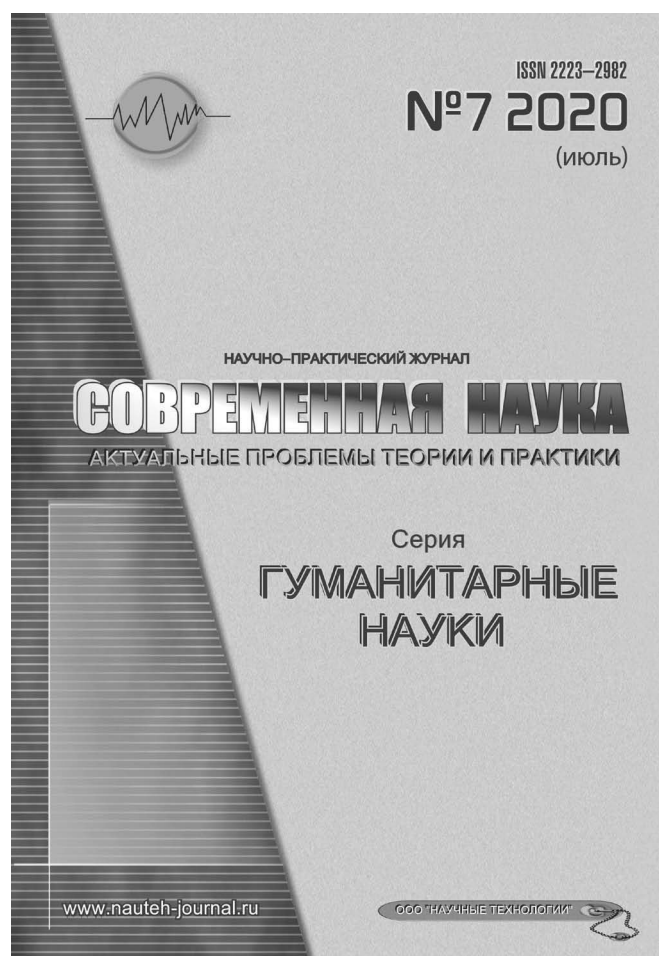
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 7 (июль) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 25.07.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Калимуллина Ф.Г.** – Основные вехи биографии татарского государственного деятеля К.Г. Мухтарова (1896–1937)
Kalimullina F. – The main milestones of the biography of the tatar statesman K.G. Mukhtarov (1896-1937) . . 6
- Тухватулин А.Х., Столяров А.М.** – Обсуждение проблем преподавания истории и общественных наук в журнале «Историк-марксист» за 1928 г.
Tuhvatullin A., Stolyarov A. – A discussion of the problems of teaching history and social sciences in the journal “Marxist-historian” in 1928 10
- Фазлиев А.М., Люкшин Д.И., Саттарова А.И., Галеева М.А.** – «Неудобный класс» в Российской и Советской империях: перспективы аграрных исследований в поле отечественной истории
Fazliev A., Lyukshin D., Sattarova A., Galeeva M. – «Inconvenient class» in the Russian and Soviet empires: prospects of agrarian researches in the field of fatherland history 15

Педагогика

- Абдулкадиров У.Х.** – Формирование интереса обучающихся к дистанционному обучению в условиях самоизоляции
Abdulkadirov U. – Formation of students’ interest in distance learning in conditions of self-isolation 20
- Аметов А.К., Сапух Т.В.** – Характеристика компонентного состава грамматической компетенции учащихся
Ametov A., Sapukh T. – Characterization of component composition of students’ grammatical competence 23
- Асриева С.В.** – Креативные проекты в социокультурном пространстве города Смоленска
Asrieva S. – Creative projects in the social and cultural space of the city of Smolensk 27

- Бешинская Н.В.** – Поликультурное воспитание в современных условиях глобализации
Beshinskaya N. – Multicultural education in modern conditions of globalization 30
- Би Цюшуан** – К вопросу о воспитании молодежи: российский аспект
Bi Qiushuang – On the issue of youth education: the Russian aspect 33
- Бурнашева Т.В.** – Методы и приемы обучения жанрам устной речи учащихся билингвальной школы
Burnasheva T. – Methods and receptions of teaching genres of oral speech of students of bilingual school 37
- Егорова Е.М.** – Теоретические основы цифровизации в профессиональном образовании
Egorova E. – Theories of digitalization in vocational education 40
- Емельянов А.Д.** – Модель педагогической системы формирования профессиональной компетентности курсантов военного вуза в условиях модернизации ФГОС
Emelyanov A. – The model of pedagogical system of formation of professional competence of cadets of military higher school in conditions of modernization of the FSES 46
- Канина С.Ю., Ермолаева Е.В., Гмызина Г.Н.** – Возможности вариативного образования в подготовке будущих учителей иностранного языка
Kanina S., Yermolayeva E., Gmyzina G. – Possibilities of variable education in the training of future foreign language teachers 51
- Колобкова А.А.** – «Языку французскому была преотлично обучена»: императрица Елизавета Петровна – начало эпохи галломании в России
Kolobkova A. – «Was taught the french language very well»: empress Elizabeth Petrovna – the beginning of the era of gallomania in Russia 54

Кошечкина Н.С. – Анализ профессионально значимых качеств профессиограммы современного экономиста <i>Kosheva N.</i> – Analysis of professionally significant qualities and job description of the modern economist 58	Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Бай И. – Культуроведческий аспект в практике преподавания русского языка китайским студентам <i>Teremova R., Gavrilova V., Bai Yi</i> – Culturological aspect in the practice of teaching Russian to Chinese students 90
Ли Цзинбо – Методики обучения игре на фортепиано: зарубежный опыт <i>Li Jingbo</i> – Piano teaching approaches: foreign experience 64	Усманова Т.А. – О повышении эффективности обучения студентов неязыковых вузов иноязычной письменной речи с использованием дистанционных образовательных технологий <i>Usmanova T.</i> – On improving the effectiveness of teaching of foreign language writing using distance learning technologies 96
Макарова А.А. – Гибридизация национальных образовательных систем <i>Makarova A.</i> – Hybridization of national educational systems 68	Федотова Е.А. – Диагностика формирования информационно-аналитической культуры <i>Fedotova E.</i> – Diagnostic formation of information analytical culture 105
Морозова А.А. – Развитие творческих способностей младших школьников в процессе преподавания программ конструирования и моделирования художественных образов через создание мультфильмов <i>Morozova A.</i> – Development of creative abilities of younger students in the process of teaching programs designing and modeling artistic images through the creation of cartoons 72	Чижов С.В. – Аспекты методологии воспитательной деятельности в инженерном вузе в связи с актуальными изменениями законодательства <i>Chizhov S.</i> – Aspects of the methodology of educational activity in an engineering higher education institution in connection with actual changes to the legislation 110
Мягкова В.В. – Культура отношений младших школьников в инклюзивной среде <i>Muagkova V.</i> – Culture of relations of primary school children in an inclusive environment 75	Чэнь Сюе – Способы включения лексических единиц в учебное общение <i>Chen Xue</i> – Ways to include lexical units in educational communication 115
Серебренникова Н.Г. – Особенности изучения лексического материала на уроках русского языка как иностранного <i>Serebrennikova N.</i> – Features of studying lexical material in russian as a foreign language lessons ... 79	
Синюкова Е.Ю. – Роль социального партнерства в процессе формирования профессиональных ценностей <i>Sinyukova E.</i> – Role of social partnership in the process of formation of professional values 82	
Ситникова Н.В., Николаева А.Д. – Зарубежная практика образования детей кочующих коренных народов <i>Sitnikova N., Nikolaeva A.</i> – Foreign practice of educating children of nomadic peoples 85	

Филология

Архипова И.В. – Таксис и кондициональность в аспекте поликатегориального синкретизма <i>Arkhipova I.</i> – Taxis and conditionality in the aspect of poly-categorical syncretism 120
--

Балаганов Д.В. – Факторы профессиональной надежности синхронного переводчика <i>Balaganov D.</i> – Factors of professional reliability of a simultaneous interpreter123	Туктарова Г.Р. – Метафорическая природа загадки в английском, русском и башкирском языках <i>Tuktarova G.</i> – Metaphorical nature of riddles in english, russian and bashkir languages158
Валькова Ю.Е. – Организация дистанционного обучения иностранному языку в высшей школе: использование платформ Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab и SkyEng <i>Valkova Yu.</i> – Distance learning a foreign language in higher education: use of Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab and SkyEng platforms127	Фролова Е.А. – Конструкция с расщепленным инфинитивом в английском языке <i>Frolova E.</i> – The split infinitive construction in the english language161
Кудрин Е.П., Павлова И.П. – Репрезентация концепта «борьба» в высказываниях и афоризмах якутских писателей <i>Kudrin E., Pavlova I.</i> – Representation of the concept “fight” in the statements and achorisms of yakut writers134	Христофорова Н.И. – Особенности реализации категории информативности в электронных научно-популярных текстах с невербальным компонентом <i>Hristoforova N.</i> – Features of implementing the informativity category in electronic popular science texts with a non-verbal component166
Лукина М.П. – Особенности словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в тундренном диалекте юкагирского языка <i>Lukina M.</i> – Features of word-formation and functioning of lexical units used in the role of “adjective” in the tundra dialect of yukagir language139	Цуй Юйфэй – Употребление прецедентных имён во фразеологических единицах китайского языка <i>Cui Yufei</i> – The use of precedent names in phraseology171
Медведева Ю.И. – Прагмалингвистический подход к деловой презентации <i>Medvedeva Yu.</i> – Pragmalinguistic approach to business presentation144	Цуй Юйфэй, Чан Ин – Исследование перевода на русский язык китайских конструкций «глагол + обстоятельство результата» ㄨㄇㄨㄝ с помощью корпуса языковых материалов <i>Cui Yufei, Chan In</i> – Research of translation of chinese constructions «verb + circumstance of result» ㄨㄇㄨㄝ into russian using the corpus of language materials ...174
Попова Е.А. – Репрезентация суточной шкалы в русском и испанском языках: национальные особенности и современные тенденции <i>Popova E.</i> – The day-and-night scale representation in russian and spanish: culturally-bound features and modern tendencies148	Щелокова А.А. – Когнитивные основы ошибок в употреблении глагола у изучающих русский язык как иностранный <i>Schelokova A.</i> – Cognitive basis of errors in verb usage made by learners of russian as a foreign language179
Поцыбина Е.П. – Метафора как вид регулярной полисемии <i>Potsybina E.</i> – Metaphor as a type of regular polysemia153	Информация
	Наши авторы. Our Authors186
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале188

ОСНОВНЫЕ ВЕХИ БИОГРАФИИ ТАТАРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ДЕЯТЕЛЯ К.Г.МУХТАРОВА (1896–1937)

THE MAIN MILESTONES OF THE BIOGRAPHY OF THE TATAR STATESMAN K.G. MUKHTAROV (1896-1937)

Kalimullina F.

Summary: The article examines the biography and state, social and political activities of the people's Commissar of health, Chairman of the SNK of the TASSR K. G. Mukhtarov. It reveals his contribution to the construction of the Tatar ASSR, overcoming the famine of the early 1920s in the Volga region. The author emphasizes its role in the formation of the Tatar language as the state language of the Republic. Attention is drawn to little-known facts in his biography: K.G. Mukhtarov was the champion of the first Ural Olympic games and the champion of Moscow in football.

Keywords: Mukhtarov Kashaf, Tatar ASSR, people's Commissar of health of the Republic of Tatarstan, Chairman of the SNK of the Republic of Tatarstan, Decree on the status of the Tatar language, Sultan-Galiev Mirsaid, I.V. Stalin, political repression, Moscow football champion.

Калимуллина Фирдаус Галимовна

*к.и.н., в.н.с., ОП ГНБУ «Академия наук РТ»; Институт татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ
kfirdaus@list.ru*

Аннотация: В статье рассматривается биография и государственная, общественно-политическая деятельность наркома здравоохранения, председателя СНК ТАССР К.Г. Мухтарова. Выявляется его вклад в строительство Татарской АССР, преодоление голода начала 1920-х гг. в Поволжье. Подчеркивается его роль в становлении татарского языка государственным языком республики. Обращается внимание на малоизвестные факты в его биографии: К.Г. Мухтаров являлся чемпионом первой Уральской Олимпиады и чемпионом Москвы по футболу.

Ключевые слова: Мухтаров Кашаф, Татарская АССР, нарком здравоохранения ТАССР, председатель СНК ТАССР, Декрет о статусе татарского языка, Султан-Галиев Мирsaid, И.В. Сталин, политический репрессии, чемпион Москвы по футболу.

В 2020 г. Татарстан отмечает столетие образования Татарской АССР. В связи с этим становится более актуальным изучение жизни и деятельности первых государственных лиц, участвовавших в организации и становлении республики. Одним из таких деятелей являлся первый нарком здравоохранения, председатель СНК ТАССР Кашаф Гильфанович Мухтаров. Его годы правления историки называют периодом «татарского ренессанса». Судьба талантливого политического деятеля оказалась трагичной. Его обвинили в национализме, попытке развалить РСФСР. К.Г. Мухтаров пал жертвой политического режима большевиков.

Мухтаров (Мохтаров) Кашаф родился 14 июля 1896 г. в с. Тавели Лаишевского уезда Казанской губернии в купеческой семье [1]. Его отец Гильфан имел колбасную мастерскую, дом и мясную лавку в г. Пермь [2]. В семье, кроме Кашафа, было еще 2 сыновей и 2 дочери. В 1916 г. Кашаф окончил Пермскую гимназию, в 1916–1917 гг. учился на медицинском факультете Пермского университета. В 1917 г. являлся одним из организаторов и редактором газеты «Безне к ннәр» («Наши дни», г. Пермь).

Кашаф профессионально увлекался футболом. В составе команды яхтсменов в 1918 г. стал чемпионом Перми по футболу. Это был первый чемпионат города при Советской власти. Известно, что в 1920 г. он с капитанской повязкой на руке вывел сборную команду Перми

для участия в первой Уральской Олимпиаде (первая губернская Красная Олимпиада). Красные Олимпиады в те годы проводились сразу в нескольких регионах России и должны были стать альтернативой «буржуазной Олимпиаде» – VII Олимпийским играм в бельгийском Антверпене, на которые спортсмены Советской России не были приглашены по причине международного бойкота, объявленного молодой стране. Пермские футболисты прекрасно выступили в турнире и стали чемпионами первой Уральской Олимпиады. После окончания соревнований, попрощавшись с друзьями, Кашаф Мухтаров навсегда покинул Пермь [3].

При вступлении в ряды коммунистической партии Кашаф скрыл свое социальное происхождение. Он верил в идеалы Октябрьской революции и решил посвятить себя служению интересам татарского народа. В 1918 г. Кашаф Мухтаров был назначен руководителем комиссариата по делам национальностей Пермского губисполкома. В 1918–1919 гг. являлся заведующим татаро-башкирским отделом Вятского губкома. Он – участник Гражданской войны, политрук 21-го мусульманского полка 51-й дивизии Блюхера, сотрудник политотдела 3-й армии. В 1920 г. был назначен заведующим отделом здравоохранения ВРК, затем – наркомом здравоохранения ТАССР. В 1920–1921 гг. являлся членом Временного революционного комитета, в 1921–1924 гг. – председателем СНК ТАССР.

Основным государственным органом, оказывающим в период голода 1920-х гг. медицинскую помощь местному населению, был Наркомат здравоохранения ТАССР во главе с К.Г. Мухтаровым. Работа по преодолению голода 1922–1923 гг. и его последствий проходила в нескольких направлениях: борьба с эпидемиями, участие в эвакуации и реэвакуации населения и санитарно-просветительская кампания. В июле 1921 г. в составе Санитарно-эпидемиологического подотдела Городского отдела здравоохранения Казани была создана санитарно-пищевая секция. Горздрав ежемесячно проводил обследования различных учреждений города на доброкачественность продуктов, которые они производили, хранили и распространяли. Всего к концу июня 1921 г. в ведении Горздрава находилось 24 амбулатории, из которых восемь работали при больницах, остальные функционировали самостоятельно. При содействии иностранных организаций, снабжавших холерной вакциной и шприцами, путем создания специальных отрядов и пунктов удалось провести весьма широкую прививочную кампанию. Для оказания помощи болевшему на почве голода населению в течение августа 1921 г. Лечебный отдел Наркомздрава занимался формированием эпидемических отрядов в кантоны, были организованы бани.

Одним из основных направлений деятельности правительства ТАССР по спасению голодающих стала их эвакуация в более благополучные регионы страны. Особо нуждающиеся голодающие дети в кантонах ТАССР направлялись для реабилитации в Казань. Был создан специальный орган – Татпродсовещание, который помогал организовать продовольственную кампанию по ТАССР [4]. Все эти меры помогли преодолеть голод и эпидемии в республике. К.Г. Мухтаров является одним из организаторов помощи голодающему населению Поволжья. Его по праву называют «премьером, победившим голод в республике».

«Правительство под руководством Кашафа Мухтарова, пришедшее на смену выдворенному из Татарской республики С. Саид-Галиеву за действия, наносящие ей ущерб, пыталось организовать своеобразный татарский «ренессанс», – отмечает историк Булат Султанбеков [5]. Видную роль в национальном возрождении играли главный идеолог, заместитель председателя СНК и одновременно заведующий пропагандистским отделом обкома Гасим Мансуров, нарком земледелия Юнус Валидов, нарком просвещения, бывший личный секретарь И.В. Сталина Микдат Брундуков, заместитель наркома земледелия Ариф Енбаев и другие. Их взгляды разделял Председатель ТатЦИКа Рауф Сабиров. Активную помощь оказывал Мирсаид Султан-Галиев, занимавший в Москве несколько ответственных постов, в том числе должности председателя Федерального земельного комитета и члена Коллегии Наркомнаца. Среди наиболее заметных дел,

которое успело осуществить это правительство, были: ликвидация последствий голода, возвращение татарских деревень на берега Волги и в окрестности Казани, существенное повышение статуса татарского языка как государственного. Под руководством Кашафа Мухтарова Совнарком начал воссоздавать татарские населенные пункты около Казани и по берегам Волги и Камы, откуда татары были выселены после ликвидации Казанского ханства в XVI веке. На карте республики появились названия на татарском языке. Именем крымскотатарского писателя и просветителя И. Гаспринского была названа и одна из школ Казани. В эти же годы на берегу Кабана была построена первая после 1552 г. мечеть на «русской» стороне города. На ее стены частично пошли кирпичи сгоревшего городского театра.

В эти годы одновременно с поиском путей выхода из социально-экономического и политического кризиса велась и национальная политика. С приходом к власти команды Кашафа Мухтарова была существенно конкретизирована программа по реализации татарского языка, началась реальная работа по приданию ему статуса государственного языка в республике. Кроме того, под его непосредственным руководством началась широко-масштабная работа по коренизации государственных, культурных, судебных и общественных учреждений. В те годы был проведен также ряд мероприятий по переселению малоземельного татарского крестьянства на земли государственного фонда вблизи артерий больших рек и улучшению его экономического положения [5].

В этот период были сделаны и определенные послабления татарскому населению в реализации своих религиозных интересов. Все это способствовало расширению сети конфессиональных учебных заведений и оживлению религиозной жизни в Татарстане. Представители мусульманского духовенства относительно самостоятельно начали регулировать религиозную жизнь татарского общества. Обладая относительной свободой, они, наряду с расширением круга богословских книг и приспособлением их к учебным программам, постепенно начали переходить к внедрению светских предметов в учебную практику в мусульманских конфессиональных школах. Велась также активная подготовка к празднованию 1000-летия ислама на Волге. Именно в контексте этих событий надо рассматривать выход в 1923 г. книги М. Худякова «Очерки истории Казанского ханства» и специальной брошюры, посвященной исламской культуре в Поволжье, получивших высокую оценку в прессе.

В 1920–1924 гг. происходили становление и развитие татарской государственности и продвижение на передний план национальных интересов татарского народа. Автономия была образована на завершающем этапе Гражданской войны. Несмотря на очень сложную со-

циально-экономическую и общественно-политическую ситуацию в республике, в эти годы велась полемика по поводу статуса татарского народа. В результате, Комиссией по реализации татарского языка 25 июня 1921 г. был принят Декрет «О введении татарского языка в делопроизводство советских учреждений республики», в котором татарский язык, наряду с русским, был объявлен государственным. Ставилась задача к 10-летию ТАССР (к 1930 г.) установить юридическое и практическое равноправие татарского и русского языков в общественных и государственных учреждениях, а также на предприятиях, где большинство составляли татары. Также интересно, что декрет 1921 г. объявил добровольный принцип изучения татарского языка – для всех желающих [6].

Некоторых татарских общественно политических и государственных деятелей статус автономной республики не устраивал. Председатель Центрального бюро коммунистических организаций народов Востока при ЦК РКП(б), член Коллегии Народного комиссариата по делам национальностей РСФСР Мирсаид Султан-Галиев при поддержке руководителей ряда автономий добивался того, чтобы республики в составе РСФСР непосредственно вошли в союзное государство. По его инициативе перед началом X съезда Советов (23–27 декабря 1922 г.) состоялось собрание представителей национальных республик и областей, на котором присутствовали более 30 человек. В своем выступлении представитель Казахстана Мурзагалиев нарисовал мрачную картину, делая упор на рост имперских тенденций в республике. В том же духе выступили и представители Туркестана. Было решено обратиться со специальным заявлением на имя ЦК партии и выступить на съезде с требованием включить автономные республики и области непосредственно в СССР [7, с. 471]. Заявление было составлено Шамилем Усмановым и Кашафом Мухтаровым. И.В. Сталин на съезде обвинил его авторов в «стремлении расчленить РСФСР». На свертывании политики национального возрождения сказались болезнь и смерть В.И. Ленина. Но были и другие причины. Как предупреждение чересчур самостоятельным «националам» в 1923 г. последовали арест М. Султан-Галиева и разгромное Четвертое совещание по национальному вопросу, знаменовавшее собой победу сталинской концепции национально-государственного строительства [5].

В Четвертом совещании, которое состоялось в июне 1913 г. в Москве, речь шла о национальном вопросе. На нем присутствовали председатели всех национальных республик и все члены политбюро, кроме А.И. Рыкова и больного В.И. Ленина. Совещание вел И.В. Сталин, который ясно дал понять, что в советской стране свобода для автономных республик недопустима. М. Султан-Галиев к тому времени был уже арестован и лидерство в этом вопросе взял на себя Кашаф Мухтаров [8]. Он вы-

ступил с требованием дать больше прав национальным республикам, на что И.В. Сталин ответил: «Что вы все время спорите со мной? Ведь мы все одной дорогой идем». Кашаф Мухтаров в сердцах воскликнул: «Дорога одна. Все на том свете будем». Своим противостоянием он прикрепил к себе статус «неблагонадежного наркомана». Татарский «ренессанс» был оборван. Этапами этого регрессивного процесса стали дело Султан-Галиева, приведшее к политическому уничтожению крупнейшей политической фигуры, и разгром правительства Кашафа Мухтарова. Он и его соратники были сняты со своих постов и перемещены на второстепенные должности в Москву [5].

С 1924 г. Кашаф Мухтаров был переведен в столицу, работал заведующим лечебным отделом Наркомата здравоохранения РСФСР, являлся членом Комиссии ВЦИК РСФСР по улучшению быта женщин. Принимал активное участие в разработке Конституции СССР [1]. Известно, что в подготовительных документах Конституции речь шла о союзном статусе Татарии [5]. Можно полагать о том, что на этом настаивал именно Кашаф Мухтаров. Но стремления татарского политического деятеля не воплотились в жизнь.

Говоря о московском периоде жизни, следует отметить, что здесь Кашаф Мухтаров возобновил свои занятия футболом. В конце 1920-х гг. он входил в состав футбольной команды «Трехгорка», участвовал в турнире Чемпионата Москвы и даже в составе команды стал в 1927 г. чемпионом, в 1928 г. – вице-чемпионом города [9, с. 69].

События 1923 г. отозвались эхом в 1929 г.: Кашаф Мухтаров был арестован по делу «Султан-Галиевской контрреволюционной националистической организации» («султангалиевщине») и исключен из партии. Приговорен к расстрелу с заменой на 10 лет исправительно-трудовых лагерей. Отбывал наказание в Соловецком лагере, работал заведующим песчовой секцией Пушхоза на острове Анзер. Повторно был судим Особой тройкой УНКВД 9 октября 1937 г., приговорен к высшей мере наказания. Расстрелян 27 октября 1937 г. в с. Сандармох Медвежьегорского района Карельской АССР [1]. Его гражданская жена Л.А. Соколова-Миллер была расстреляна там же 1 ноября 1937 г. Один из братьев Кашафа – Нурислам был уполномоченным Наркомата земледелия РСФСР по заготовке зерна в Уральской области и Татарии. 13 ноября 1937 г. он также был репрессирован и расстрелян в Свердловской области. Братья были реабилитированы посмертно [10].

Кашаф Мухтаров является автором работы «Трехлетие ТАССР. 1920 – 25 июня 1923» (Казань, 1923). В 2019 г. в Казани на бывшем здании Народного комиссариата

здравоохранения (на пересечении улиц Астрономическая и Профсоюзная) была установлена мемориальная доска с бюстом Кашафа Мухтарова.

Подводя итоги, можно сказать, что К.Г. Мухтаров внес большой вклад в строительство Татарской АССР. При нем был ликвидирован голод в республике, наблюдалась положительная динамика в экономике, татарский язык получил статус государственного языка, были сделаны

определенные послабления татарскому населению в реализации своих религиозных интересов, построены мечети. Он сыграл ключевую роль в возрождении после Октябрьской революции 1917 г. татарских культурных и духовных ценностей. Один из малоизвестных фактов в его биографии – это его спортивная карьера. К.Г. Мухтаров являлся чемпионом первой Уральской Олимпиады и чемпионом Москвы по футболу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калимуллина Ф.Г. Мухтаров Кашаф Гильфанович // Татарская энциклопедия. – Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2008. – Т. 4. – С.319.
2. Бикбов Рустам. Материалы по истории татар и башкир на Урале [Электронный ресурс]. URL: <https://rbvekpros.livejournal.com/43327.html> (дата обращения: 15.03.2020).
3. Рогожников И. Мы помним вас, кумиры былых баталий [Электронный ресурс]. URL: <http://kniga.pmem.ru/2-53-му-pomnim-vas-kumiry-bylyh-batalij.htm> (дата обращения: 15.03.2020).
4. Федотова Анастасия. Голод в 1920-е: татарстанцев спасали от тифа и холеры банями и переселением [Электронный ресурс]. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/71898-kak-gosudarstvo-pomogalo-zhitelyam-tassr-vyzhit-v-1920-e> (дата обращения: 15.03.2020).
5. Кашаф Мухтаров – Сталин обвинил его в «попытке расчленения РСФСР» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.business-gazeta.ru/article/361439> (дата обращения: 15.03.2020).
6. Как преподавали татарский язык в СССР [Электронный ресурс]. URL: <https://tatpolit.com/tatar-ile/bolshoy-tatarstan/kak-prepodavali-tatarskiy-yazik-v.html> (дата обращения: 15.03.2020).
7. Султанбеков Б.Ф. Султан-Галиев Мирсаид // Татарская энциклопедия. – Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2010. – Т. 5. – С.471 – 472.
8. Измайлова С.Ю. Четвертое совещание ЦК РКП(б) // Татарская энциклопедия. – Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2014. – Т. 6. – С.311.
9. Савин А.В. Москва футбольная. Полная история в лицах, событиях, цифрах и фактах. – М.: Изд-во «Спорт», 2017. – 276 с.
10. Бикбов Рустам. Репрессии. Осетинка в «татарском» деле 1937–1938. [Электронный ресурс]. URL: <https://rbvekpros.livejournal.com/162989.html> (дата обращения: 15.03.2020).

© Калимуллина Фирдаус Галимовна (kfirdaus@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБСУЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК В ЖУРНАЛЕ «ИСТОРИК-МАРКСИСТ» ЗА 1928 Г.

Тухватулин Айрат Халитович

К.и.н., доцент, Казанский федеральный университет
tayrat@mail.ru

Столяров Алексей Михайлович

К.и.н., доцент, Казанский федеральный университет
yagello1386@mail.ru

A DISCUSSION OF THE PROBLEMS OF TEACHING HISTORY AND SOCIAL SCIENCES IN THE JOURNAL "MARXIST-HISTORIAN" IN 1928

**A. Tuhvatullin
A. Stolyarov**

Summary: In the conditions of modernization in the teaching of social science and history in the Russian Federation with an emphasis on the educational and patriotic aspect, it is necessary to study its formation and development in the Soviet school. The search for the most effective means and methods of forming a historical and social science worldview of students in the context of a variety of information requires understanding the positive and negative experience of the Soviet education system. This article examines the issues that were raised in the publications of the leading Soviet historical journal «Marxist Historian» for 1928. After a wide discussion held in 1927, a separate section appears on the pages of the journal devoted to the teaching of social studies and history, in which a serious discussion of the problems of teaching these disciplines continues. The formation of social science teaching in the Soviet Union in the 1920s took place in four stages and by 1928 textbooks were published, the contents of which caused serious objections from the magazine's staff. Didactic and educational materials on social studies could not replace the full teaching of social-humanitarian and historical disciplines in grades 5-7. Therefore, on the pages of the magazine the question was again raised about the need to return the teaching of history to school. Article materials may be useful for researchers of the history of pedagogy in the USSR.

Keywords: Marxist Historian Journal, methodology of teaching history, social studies, discussion, curriculum, Marxism, idealism.

Аннотация: В условиях модернизации в преподавании обществознания и истории в Российской Федерации с упором на воспитательный и патриотический аспект, необходимо изучить становление и развитие этих дисциплин в советской школе. Поиск наиболее эффективных средств и методов формирования историко-обществоведческого мировоззрения обучающихся при росте объема разнообразной информации требует осмысления позитивного и негативного опыта советской системы образования. В данной статье изучаются вопросы, которые были затронуты в публикациях ведущего советского исторического журнала «Историк–марксист» за 1928 год. После проведенной в 1927 году широкой дискуссии, на страницах журнала возникает отдельный раздел, посвященный преподаванию обществоведения и истории, в котором продолжается серьезное обсуждение проблем преподавания указанных дисциплин. Становление преподавания обществоведения в Советском Союзе в 1920-е годы происходило в четыре этапа и к 1928 году были изданы учебники, содержание которых вызвали серьезные возражения со стороны сотрудников журнала. Дидактические и учебные материалы по обществоведению не могли заменить собой полноценное преподавание социально-гуманитарных и исторических дисциплин в 5-7 классах. Поэтому на страницах журнала вновь был поднят вопрос о необходимости возвращения преподавания истории в школьный курс. Материалы статьи могут быть полезными для исследователей истории педагогики в СССР.

Ключевые слова: «Историк-Марксист», методология преподавания истории, обществоведение, дискуссия, учебные планы, марксизм, идеализм.

Становление обществоведческого образования в советской школе в до конца 1920-х гг. шло достаточно трудно, методом проб и ошибок. Исследователи выделяют несколько этапов в этом процессе:

1. В 1917-1920- гг. история и основы социально-экономических наук в школах первой и второй ступени изучались параллельно;
2. В 1921-1922 гг. обществоведение в школах-семи-летках преподается как самостоятельная дисциплина;
3. В 1923-1925 гг. учащиеся школ стали изучать на первой ступени обществоведение пропедевтически, на второй - по двум центрам вопросы раз-

вития общественной жизни [Протасова, 2002 – с. 82].

4. Начиная с 1925 года, после принятия новой программы по обществоведению для первого центра школ II ступени, где основное внимание уделялось изучению развития природы, трудовых отношений и общества.

Данная программа должна была «координировать свой материал с работой по другим дисциплинам, формулируя и размещая свои основные темы так, чтобы оставалась возможность совместной работы по комплексу без ущерба для планомерных занятий по другим

дисциплинам» [Программа 1925, - с.40]. Как указывает Чемоданова Т.В. программы 1925 г. завершили планомерную ликвидацию систематического курса истории. Вместо него в тематических планах педагогов появились социологические экскурсы в прошлое (история крестьянства, история рабочего класса и т.д.) [Чемоданова: 2009].

В 1927 году на страницах журнала «Историк-марксист», была проведена широкая дискуссия о состоянии преподавания обществоведения и истории в школе. Участники дискуссии обратили внимание на схематизм при изучении серьезных и актуальных вопросов, на формализм при проведении занятий по «бригадному» методу и выступили за создание полноценного школьного курса истории.

Серьезным недостатком социально-гуманитарного образования не только в советской школе, но и в следующих ступенях образования было выборочное изучение периодов всеобщей и советской (русской) истории. Начиная с 1928 года, на страницах журнала появляется раздел посвященный преподаванию истории и обществоведения, где продолжается обсуждение, поднятых в 1927 году вопросов.

Серьезные претензии выдвигались содержанию учебников по обществоведению для 5-7 классов школы II ступени. Так, исторические сведения были ограничены лишь календарными справками. Как утверждал Жаворонков Б.Н. в сборнике «Борьба за обществоведение» за 1925 год «в настоящее время опять, наверное, в последний раз зашевелились историки в надежде, что история будет восстановлена в своих правах. Однако напрасные надежды. Если они вчитаются в программу, то они увидят к своему ужасу, что в ней нет даже Великой французской революции» [Дзюбинский С.Н., Жаворонков Б.Н, 1925 – с.27].

Исключение исторического материала из учебных пособий приводило к тому, что приходилось искать дополнительную информацию из различных справочников, хрестоматий, журналов и даже газетных статей. «Соединение» теории с практикой выглядело как социологический опрос извозчиков или дворников, а при разборе темы «Рабочий и крестьянин» предлагалось ученикам провести беседу с крестьянами, приехавшими из сельской местности: «Рано утром посетите вокзалы во время прибытия поездов и наблюдайте приезд в город крестьян. Зачем они приехали, что привезли? Поговорите и запишите, откуда они приехали» [Из практики преподавания обществознания. Сборник, 1925 – с. 58].

Подобный метод исследовательской работы не давал объективную информацию, приводил к формальному отношению к учебе и становлению «мозаичного» миро-

воззрения у обучающихся.

Но ситуация к 1928 году стала меняться в лучшую сторону. Как отмечает А. Иоаннисиани в своей статье «Рабочие книги по обществоведению»: «Программы ГУС'а (государственного учебного совета) 1927 г. стабилизировали свое существование на ряд лет. Это обстоятельство позволило подсекции подростков организовать работу в спешном порядке по составлению учебников по этим программам» [А.Иоаннисиани,1928 – с.210].

В 1927-1928-е гг. были изданы рабочие книги по обществоведению для 5,6,7 классов обучения по городской школе II ступени. Дидактический материал в этих учебниках соответствовал возрастному развитию школьников.

В 5 классе изучали разделы посвященные развитию города, села и взаимосвязей между ними [Рабочая книга по обществоведению для пятого года обучения, 1927].

В 6 классе основное внимание уделялось истории промышленного переворота, развитию индустриального общества и рабочему революционному движению в Европе и России в XIX- начале XX вв. [Рабочая книга по обществоведению для шестого года обучения, 1928].

В 7 классе изучали мировое хозяйство и империализм в XIX- начале XX вв., деятельность II Интернационала, события Первой мировой войны, Февральской и Октябрьской революций 1917 г., Гражданскую войну в России и историю СССР в первой половине 1920-х гг. [Рабочая книга по обществоведению для седьмого года обучения, 1927].

А. Иоаннисиани считая, что выпуск новых пособий является громадным достижением в области учебно-методической литературы, подвергает жесткой критике их содержание. Большое недовольство у него вызывает схематичное отношение к историческому материалу: «Исторические процессы, изучаемые рабочими книгами, обезличены, почти анонимны. Исторических лиц не видно. Изредка мелькнет один, другой и исчезнет. Это одинаково касается всех эпох: отдаленных и близких. В Великой французской революции, которой посвящено около 35 страниц в книге 6-го года, вскользь упоминаются 3—4 лица. <...> Ни одной карты по истории Европы, ни одной карты в книгах пятого и седьмого годов обучения. Имеются только две карты России в тексте, касающиеся эпохи революции 1905 года» [А.Иоаннисиани,1928 - с. 212].

Наиболее слабым пособием, по его мнению, является учебник для 5 класса: «Надо сказать, что она по недоразумению названа рабочей. Это - типичный учебник вида политграмоты. Книга не пропорциональна в своих частях <...> Больше политграмотических схем и

рассуждений. Задания в этой части отличаются трудностью, скучны, непонятны, и, пожалуй, не достигают цели» [А.Иоаннисиани, 1928 – с.213].

Таким образом, многие недостатки в учебных пособиях, которые критиковались в ходе обсуждения в 1927 году (схематизм, несоответствие уровня заданий возрасту школьников, формальный подход к отбору материала) сохранились. Поэтому выдвигалось пожелание, чтобы в последующих изданиях учебников по обществоведению внесли серьезные дополнения и переработки.

Сторонники социализации обществоведения и использования этой дисциплины в прагматических целях в процессе обучения не остались на стороне. И уже в №9 журнала «Историк-марксист» за 1928 год Дзюбинский С. выступил с развернутой статьей, где доказывал необходимость ограниченного преподавания истории в рамках обществоведения. Его аргументы опирались на принцип функционирования трудовых школ во второй половине 1920-х гг.

К тому времени в секции Обществоведения Института исследования народного просвещения при МГУ сложились два направления основ этой дисциплины: 1) интеллектуально-образовательное и 2) воспитательно-трудовое [Дзюбинский, 1928 – с.136].

Первое направление ставило задачу дать фактические знания, при этом практические навыки должны были приобретаться во внешкольное время или в ходе самостоятельных работ. Распространение такого подхода на местах объяснялось тем, что местные педагоги считывали перенести на советские школы лучший опыт классических гимназий. Но, в связи, с появлением программ ГУСа перешли на принципы трудовых школ, где исторические факты стали иллюстративным материалом для актуализации социально-экономических процессов в 1920-е гг.

Представители другого направления, доминировавшего в эти годы, поставили основной целью воспитание борцов за пролетарские идеалы и полноценных строителей социалистического социума. К этому времени в СССР сложилась двухступенчатая система образования, которая напоминает современную систему общего и среднего образования в России. В первой ступени или семилетке учились дети от 8 до 15 лет, и она представляла собой I концентр изучаемых дисциплин. Во II концентре учились 2 года и изучая более усложненную программу.

Основное внимание при изучении обществоведения в первой ступени уделялось формированию марксистского мировоззрения у школьников, для чего требовалось усвоить различные знания – по экономике, со-

циологии, истории и другим дисциплинам. И главными вопросами на тот момент были: в каком объеме и для какого возраста должны быть предложены эти сведения. Как отмечали авторы Очерков методики обществоведения в школе II ст.: «Воспитательно-трудовое направление в методике обществоведения ни в коем случае не исключает «истории» из понятия обществоведения <...> Более того, при изучении отдельных конкретных вопросов современной жизни придется охватывать количественно Довольно значительный исторический материал» [Дзюбинский, Жаворонков, Сингалевич, 1925 – с.15].

В то же время Дзюбинский утверждает, что с необходимостью изучения отдельных исторических фактов в рамках обществоведения, необходимо отказаться от систематического курса истории. «Учащимися от 8 - 15 лет недоступны сложные исторические знания, которые всегда - и в дореволюционной школе - оставались тяжелым балластом в памяти учащихся. Кроме того, и практические задачи школы не позволяют систематического «исторического» отвлечения от изучения и непосредственного участия в окружающей трудовой действительности» [Дзюбинский, 1928, - с. 138]. Исходя из этих аргументов, он приходит к выводу о том, что курс истории в I ступени вводить нецелесообразно, а во II ступени (концентре) можно начать изучение основ марксистского курса истории.

Подобный подход к преподаванию истории привел к тому, что уровень знаний поступающих в вузы выпускников характеризовалось как «историческое невежество». Поэтому на страницах того же номера с жесткой критикой сторонников воспитательно-трудового подхода выступил Л.П. Мамет. Он прямо обвинял Дзюбинского в мелкобуржуазном подходе к преподаванию обществоведения, ссылаясь при этом на авторитет главного редактора «Историка-марксиста»: «Мелкобуржуазное извращение марксистских положений выразилось между прочим в том, что, не понимая ни истории, ни современности, они давали окаррикатурное обществоведение, что они изгоняли исторические знания из школы, а современности придавали такую ужасную форму, которую недаром так ярко заклеил М. Н. Покровский» [Мамет, 1928, -с. 142].

Сваливание в единый массив общественной работы в школе, процессы социализации детей и взрослых, деятельность клубных и комсомольских институтах и фрагментарное изучение основ советского права, экономической географии, политической экономии и марксистской истории приводит не к становлению коммунистического мировоззрения у школьников, а к поверхностным знаниям, которые не отражают объективную действительность.

Апелляции С.Н. Дзюбинского к программам ГУСа для

защиты своих аргументов тоже подвергается критике Л.П. Маметом. Он приводит обширную цитату из методического пособия для учителей обществознания, доказывая тем самым, что оппонент приводил выдернутые из контекста сведения из указанных программ. Подытоживая свое несогласие со сторонниками лозунга «историю – за борт семилетки», Л.П. Мамет пишет: «ГУС в новых программах встал на правильный путь создания таких обществоведческих программ, в которых и история и современность получили бы и должное место, и должное содержание, чего не было в старых программах (для чего и потребовались новые)» [Мамет, 1928 – с.14]. Таким образом, ГУС не отказывается от преподавания курса истории в школе, а испытывает определенные методические и дидактические сомнения. Задачей же академического сообщества историков является помощь коллегам в преодолении объективно возникших затруднений.

Не менее важной была проблема методики преподавания социальных и исторических дисциплин в советских высших учебных заведениях. Как отмечал М. Митин в предисловии к учебнику для комвузов и вузов «Диалектический и исторический материализм в 2-х частях»: «Дискуссия на философском фронте и постановление ЦК ВКП(б) о журнале «Под знаменем марксизма» поставили в центр внимания работников философского фронта задачу создания партийного учебника по марксистско-ленинской философии» [Митин, 1934 – с. 5].

Преподавание диалектического и исторического материализма, политической экономии, различных исторических дисциплин к концу 1920-х гг. сталкивалось с рядом затруднений. В каждом высшем учебном заведении создавались собственные варианты учебных программ, а так же отсутствовали учебники и хрестоматии. Преподавателям общественно-исторических дисциплин приходилось рекомендовать большой круг литературы основоположников и популяризаторов марксизма. Учитывая низкий уровень знаний по обществоведению у студентов, изучение неадаптированных текстов было достаточно тяжелым делом. С другой стороны, не всегда удавалось находить нужную литературу, которая имела в ограниченном количестве в вузовских библиотеках [Кривцов, 1929 - с.3]

В 10 номере журнала «Историк-марксист» была опубликована статья казанского преподавателя В. Дитяткина, посвященного проблемам преподавания курса истории торгового капитализма, который он преподавал в различных вузах в течение 8 лет [Дитяткин, 1928 – с. 202].

Эта дисциплина в Казани преподавалась в стенах Восточного педагогического института профессором В. Смолиным, издавшим в 1928 году «Программы по общественным дисциплинам» [Смолин, 1928]. Необходимо отметить, что в то время редко кто из преподавателей

публиковал программы и курсы лекций по своим дисциплинам. Это объясняется с отсутствием общей программы рекомендательного или директивного характера, а так же возможными обвинениями в реальном или мнимом «антимарксизме» содержания учебных пособий.

Дитяткин считает, что в основе преподавания истории, должен лежать принцип марксистского подхода, а не «вообще» истории. [Дитяткин, 1928 – с.198]. Понимая сложность преподавания развития торгового капитала, в ходе которого нужно рассмотреть историю ряда европейских стран в XVI-XVIII за ограниченный рабочей программы время, тем не менее, нужно было рассмотреть и сопутствующие процессы и явления. Возражения на необходимость преподавания подобных специализированных курсов высказывались еще в ходе дискуссии 1927 года. Как отмечал П.И. Кушнер: «Или полнейшее невежество, или подлинная зубрёжка» [Кушнер, 1927 – с.106].

Главными недостатками курса В. Смолина являлись его недостаточное обращение к марксистской методологии и обращение к трудам тех исследователей, которые более тяготели к «идеалистическому» подходу при изучении исторических и общественных процессов. Отсюда и возникают вопросы к дидактическому содержанию курса, где были допущены ряд серьезных недочетов. Например, «он берет почему то крестьянскую войну в Германии, а аналогичные ей крестьянские движения, вызываемые развитием тех же процессов торгового капитализма, оставляет за бортом, видно только потому, что они не укладываются в принятые им хронологические рамки» [Дитяткин, 1928 – с.201].

Какие же меры предлагались для изживания подобных недостатков. В отличие от П. Кушнера, автор указанной критической статьи, признает важность изучения курса истории торгового капитализма в Европе на «твердом марксистском основании». Важным профессиональным критерием преподавателей вузов должно было стать изживание «идеалистического» подхода к общественным и историческим процессам.

Исходные положения данного спецкурса должны были включать взгляды основоположников марксизма на эпоху торгового капитализма, разработки проблем изучаемой эпохи в трудах признанных марксистских исследователей, а так же носить не теоретически-абстрактный, а историко-генетический характер.

Таким образом, в 1928 году в публикациях на страницах журнала «Историк-марксист» сохранилась тенденция, которая была заложена в ходе дискуссии 1927 года. Во-первых, большое внимание уделялось проблемам преподавания истории, как в рамках синтетического курса обществоведения, а так же шла борьба за прида-

ние изучению этой дисциплины как отдельного предмета в советских школах. Во-вторых, начинается обсуждение проблем преподавания социально-экономической

истории в высших учебных заведениях СССР, которое впоследствии затронуло и философские аспекты обществоведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дзюбинский С.Н., Жаворонков Б.Н. Борьба за обществоведение и школьная практика последних лет. Сборник-под редакцией С.Н. Дзюбинского, Б.Н. Жаворонкова. - М.: «Мир», 1925. -164 с.
2. Дзюбинский С.Н. Вперед или назад // Историк-марксист, № 9. 1928 - С. 134-140.
3. Дзюбинский С.Н., Жаворонков Б.Н., Сингалевич С.П.. Очерки методики обществоведения в школе II ст., - Татгиз, Казань, 1928 г. - 224 с.
4. Дитяткин В. Курс истории торгового капитализма в ВУЗах // Историк-марксист, № 10. 1928. – С. 197-202.
5. Из практики преподавания обществоведения (сборник). – М.:Гиз, 1925.
6. Иоаннисиани А.З. Рабочие книги по обществоведению // Историк-марксист, № 7. 1928. – С. 207-217.
7. Кушнер П.И. «Нужно ли изучать общественные формы»// Историк-марксист, №6, 1927. С. 206-214.
8. Кривцов С.С. От редактора / Основы исторического материализма. В отрывках произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, Г. Плеханова, В. Ленина и др. Под ред. С.С. Кривцова. Часть первая. Исторический материализм. – М., Изд-во Коммунистической академии, 1929. – 726 с.
9. Л.П. Мамет. Ответ С. Дзюбинскому // Историк-марксист, № 9. 1928. – С. 141-144.
10. Митин М.Б. Предисловие / Диалектический и исторический материализм. В 2-х частях. Учебник для Комвузов и Втузов. Коллектив Института философии Коммунистической академии. Под руководством М. Митина. М., ОГИЗ Соцэкгиз, 1934. – 356 с.
11. Программы для первого центра школ II ступени. - М.-Л.: Госиздат, 1925. – 208 с
12. Протасова И.А. Школьное историко-обществоведческое образование в России. XVIII-XX вв.: Учебное пособие для вузов. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2002. - 248 с.
13. Рабочая книга по обществоведению для пятого года обучения. Составлена под общим руководством подсекции подростков Научно-политической секции ГУСа авторами: Станчинским, А.П., Шенбергом Е.Е., Аникиным, П.А. и Вирской, И.Л., под общей редакцией тов. Станчинского, А.П. М.Л., Гиз, 1927-237 с.
14. Рабочая книга по обществоведению. Шестой год обучения. Составлена под общим руководством подсекции подростков Научно-политической секции ГУСа. Авторы: Дахшлегер, Котрохов, Моносов, Смушков, Щуцкевер. Под общей редакцией тт. Минца и Моносова. М. Л., Гиз, 1928. – 350 с.
15. Рабочая книга по обществоведению. Седьмой год обучения. Составлена под общим руководством подсекции подростков Научно-политической секции ГУСа авторами: Кабо, Эссенном, Генкиной, Хавинсоном, Литвиновым, Шульманом и Вольфсоном. Под общей методической редакцией А.И. Стражева М. Л., Гиз. 1927. – 350 с.
16. Смолин В.Ф. Программы по общественным дисциплинам. Восточн. Пед. Институт. Казань. 1928 . – 106 с.
17. Чемоданова Т.В. Становление школьного обществоведческого образования в 1920-е годы (на материалах нижнего Поволжья) // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2009. № 1 (20): в 2-х ч. Ч. II. - С. 173-176.

© Тухватулин Айрат Халитович (tayrat@mail.ru), Столяров Алексей Михайлович (yagello1386@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«НЕУДОБНЫЙ КЛАСС» В РОССИЙСКОЙ И СОВЕТСКОЙ ИМПЕРИЯХ: ПЕРСПЕКТИВЫ АГРАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПОЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

«INCONVENIENT CLASS» IN THE RUSSIAN
AND SOVIET EMPIRES: PROSPECTS OF
AGRARIAN RESEARCHES IN THE FIELD OF
FATHERLAND HISTORY

A. Fazliev
D. Lyukshin
A. Sattarova
M. Galeeva

Summary: Relevance of the studied problem is caused by need of full function restoration of a self-reflection in relation to the Russian history discourse. Article purpose: judging the results of the intellectual storm undertaken by domestic historical community at the end of the last century when by the end of the ninetieth years the majority of questions too difficult or inconvenient for the Soviet historiography were still not solved, but at least put. The leading approach to researching this problem is the problem-and-chronological, allowing both to group challenges on subjects and to analyses the course of their overcoming. Inability of national history to solve its own professional problem, as a matter of fact, makes the main content of so-called «domestic historiography crisis»; according to the anamnesis, symptomatology and therapy of this problem distinct understanding of the fact, that without research results of the Soviet historiography in discourse formation of the contemporary national history, reception of world historiographic tradition will be impossible. Materials of article can be useful for understanding and minimization of historiographic tradition rupture consequences, to form the basis for further development of historical researches in the field of civil and agrarian history.

Keywords: History of Russia, historical community, crisis of historical knowledge, historical science, historical studies.

Фазлиев Айваз Миннегосманович

*К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
aivazik@mail.ru*

Люкшин Дмитрий Иванович

*К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
dmitryi.lyukshin@kpfu.ru*

Саттарова Аделя Ильхамовна

*К.и.н., старший преподаватель, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
satadel@inbox.ru*

Галеева Марьям Арслановна

*К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет
galeeva_mariyam@mail.ru*

Аннотация: Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью восстановления в полном объёме функции саморефлексии, применительно к дискурсу российской истории. Цель статьи: осмысление результатов интеллектуального штурма, предпринятого отечественным историческим сообществом в конце прошлого века, когда к концу девяностых годов большинство вопросов, слишком сложных или неудобных для советской историографии были, если и не окончательно решены, то, во всяком случае, поставлены. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является проблемно-хронологический, позволяющий как сгруппировать вызовы по темам, так и проанализировать ход их преодоления. Неспособность отечественной истории решить собственную профессиональную задачу, собственно говоря, и составляет основное содержание т.н. кризиса отечественной историографии; по анамнезу, симптоматике и терапии этой проблемы должно предшествовать внятное осознание того, что без учёта исследовательских результатов советской историографии в дискурсивной формации новейшей отечественной истории, рецепция мировой историографической традиции окажется невозможной. Материалы статьи могут быть полезными для осознания и минимизации последствий разрыва историографической традиции отечественной истории.

Ключевые слова: история России, историческое сообщество, кризис исторического знания, историческая наука, исторические исследования.

Историческое сообщество в конце девяностых, поднявшееся на штурм бастионов истины, ныне в беспорядке отступает, ссылаясь на очередной кризис исторического знания. К счастью, то, что виделось, как последний бой оказалось банальной кабацкой потасовкой, как по результатам, так и по набору аргументов и мобилизуемых лингвистических конструкций. А, «к счастью», потому что историкам всё ещё удаётся сохранять некое единство корпоративного духа и способность, а главное

– вкус к анализу сделанного и получившегося.

Наличие рефлексии относительно содержания и результатов познавательного процесса имманентно присущей здоровому исследовательскому сообществу внушает – по крайней мере – сдержанный оптимизм относительно состояния и перспектив развития отечественной исторической науки [2;3;5;10]. Однако очевидная дисфункция в деле поиска новых смыслов – несколько настораживает. Непрерывный синтез означающих,

исходным материалом для которого выступают сами же означающие, составляя основное содержание процесса, так называемого научного поиска в социальных дисциплинах, обуславливает мутацию образа истины в гуманитарной исследовательской традиции. Эффект мерцающей семантики – врождённый дефект и одновременно способ существования дискурсивной формации наук об обществе – когда означающее скользит над означаемым (в соответствии с Соссюровским алгоритмом S/s) не коррелируя с ним, время от времени инспирирует генерацию исследовательским сообществом серии образов, которые, будучи наброшены на ткань социального более или менее удачно презентуют содержание общественных трендов и даже предоставляют шанс рассмотреть сочетание воли и процессов: между текущими массами означающего и означаемого возникают «тонкие, подобные струям дождя, вертикальные пунктирные линии», оказывающиеся «слишком хрупкими в этом двойном потоке» [8]. Однако и этого довольно, чтобы позволить социологам или философам выгибать формат дискурса под свои концепты, втискивая в одинаковые лингвистические формы иногда совершенно разное содержание. И при этом поддерживать иллюзию, что они не просто понимают друг друга, но и говорят об одном и том же. В прорицании о прошлом, претендующем на роль квинтэссенции гуманитарного знания, шум дождя слышится сегодня, пожалуй, наиболее отчётливо, напоминая, что дискретность является атрибутом дискурсивной формации исторической науки, которой закрыт доступ к *Ultima ratio* спасительного эксперимента.

Истоки и следствия дефицита инструментов исторического познания.

Культурный шок и нищету методологии, опосредованную организационно-идеологической сегрегацией советского периода, можно было с полным основанием числить по списку детских болезней новейшей российской историографии, когда бы не наследственность, отягощённая укоренением в качестве атрибутов отечественного исторического знания этацентристского подхода и, – скажем так, – дедуктивной хронологии, в пределах которой любой исторический сюжет мнится эманацией державного тела. Строго говоря, традиция эта родом даже и не из СССР, она возникла непосредственно в процессе формирования дискурса русской истории, квинтэссенцию которого составляла апология государства российского. Более того, ребячливая державность – необходимый этап становления зрелой историографической традиции: своего рода пубертатный период собирающегося под знамёнами национально-государственной историографии сообщества юных друзей Клио. Беда в том, что у нас он несколько затянулся, а обрюзгшие в своих синекурах Мальчиши-кибальчиши, выехав на деревянных лошадках закономерностей прямо

из шестидесятых, всё продолжают размахивать картонными мечами в нумерологических дискуссиях, имеющих к постижению заявленного объекта такое же отношение как «поллюция к деторождению» [9]. Зрелище, прямо скажем, «на любителя», хотя, пожалуй, единственная проблема, связанная с использованием дедуктивного метода в качестве профессионального инструмента отечественной истории, в том, что поднимающиеся из «низов» интеракции с его помощью «не берутся», оставаясь вне исследовательского поля. Принимая во внимание весьма умеренную политическую активность населения нашей страны, это затруднение можно игнорировать, однако некоторые события в прошлом Отечества, всё же требуют для истолкования методов, так сказать, индуктивных. Не случайно русская смута XVII века неизменно оставалась наиболее сложным сюжетом для русских историков, а непротиворечивое разъяснение её внутренней логики предполагало некоторую методологическую раскованность. Возникшая на исходе прошлого века задача осмысления Второй русской смуты – с лёгкой руки В.П. Булдакова [4] поименованной «Красной» – также потребовала мобилизации методологических практик, выходящих за пределы традиционной номенклатуры приёмов отечественной историографии.

Методологический переворот поневоле.

Решительная трансформация социума не оставила представителям русской исторической науки шанса описать события Семнадцатого года, а для обществоведения советского извода методологический плюрализм был немислим. Впрочем, советские цеховики, подвизавшиеся на ниве прорицания о прошлом, нашли два способа обойти это затруднение. Первый – предполагал подравнивание событий прошлого под тяжёлый ритм законов исторического развития (в итоге Октябрьский переворот Семнадцатого года, например, предстал в качестве закономерного явления, что – попутно – освождало любознательных исследователей от необходимости углубляться в детали политических технологий большевиков), второй – интерпретацию социально-политических трендов, воплощённых в стихийных массовых движениях, как реакции социального тулова на интеракцию власти или политической группы (в результате появилась возможность настаивать на ведущей роли большевиков в революции 1905 года, например, или, скажем, определить конец 1917-го года как период «триумфального шествия советской власти»), претендовавший на статус актора исторического процесса. Решение для страны с минимально эффективной экспрессивной функцией права весьма смелое, однако же, в дискурсе советского истмата приемлемое. Но вот сбережение этого концептуального комплекса в арсенале современной историографии обуславливает сохранение угрозы непредсказуемости со стороны прошлого.

Впрочем, отказом от истматовского наследства ограничиться уже и не удастся: осваивая «короткие», а в отечественном исполнении – ещё и мизерные – гранты, движимое стремлением к популяризации и публичной самопрезентации историческое сообщество в начале нынешнего века усвоило себе стиль фастансеринга (от англ. fast – быстрый и answers – ответы), позволяющий быстро фабриковать односложные ответы на вопросы, обращаемые к прошлому. Отличительной особенностью этой методологической новеллы становится безразличие к исследовательской традиции и неограниченная редукция, позволяющая бесконечно рекомбинировать проплывающие по волнам означающего смыслы, более или менее осмысленно симулируя некие подобия концептов, сгущающиеся по мере актуализации темы и развеивающиеся после смещения тренда. Сложилась уже целая генерация учёных, которые просто не имеют представления о природе исторического исследования, ограничиваясь компиляциями в рамках годичных грантов.

Начав со второй половины девяностых годов прошлого века переосмысление ключевых сюжетов отечественной истории, сообщество историков к началу века нынешнего естественным путём пришло к осознанию необходимости рекомбинации символической структуры дискурса. Однако эта проблема, к которой стянуты и высокая наука, и школьная пропедевтика, до сих пор остаётся открытой. Тому есть объективные объяснения: научно-историческая традиция, размытая за годы советской власти, пока история подвизалась на поприще служанки идеологии, не может пока что в полной мере удовлетворить запросы сообщества на генерацию актуальных тем; отмеченный родовым клеймом этацентризма дискурс отечественной истории с трудом акцептует новеллы, в которых отсутствует «руководящая и направляющая» субстанция...

Но заглавной причиной, необходимым условием реализации кризисного сценария в деятельности исторического сообщества является, похоже, потеря историческим сообществом способности к идентификации прошлого нашей Родины с имеющимся в распоряжении обществознания набором шаблонов социально-политического строя. Эдакое патологическое неузнавание, блокирующее как возможность с помощью легального инструментария исторического познания нарисовать непротиворечивую картину прошлого, так и (что намного тяжелее) – реализацию сообществом познавательной интенции.

В качестве симптома это состояние появляется в конце девяностых годов, когда на смену добросовестным попыткам приспособить для нашего прошлого инстру-

ментарий теории тоталитаризма, не пришло ничего. Требовавшие прорыва этацентристского дискурса крестьяноведческие и гражданско-исторические подходы по известным причинам были отвергнуты, но и полноценная рецепция формационного подхода, на фоне глобального банкротства марксистской идеологии, оказалась невозможна. Затянувшаяся саморефлексия, которая уже начинает смахивать на нирвану, обуславливает «гниение» дискурса, не испытывающего бодрящего воздействия критики и благотворного влияния динамики.

Строго говоря, как вслед за «великим Ранке», отмечал почти столетие назад Эрнст Трёльч, кризис в исторических исследованиях невозможен, поскольку архивная работа и поиск новых документов прошлого не прекращаются в любых условиях, но трогательная беспомощность концептуализации при детальной проработке локальных сюжетов, доходит «до-смешного» уже в буквальном смысле: «Деятельность крестьянина в традиционном обществе не нацелена на получение прибыли» [6], – кто же станет спорить – деятельность подавляющего большинства людей во все времена не направлена на получение прибыли, просто потому, что нормальные здоровые люди ищут наслаждений и иногда власти... детей хотят, или – там – баньку поставить. Дело не в том, что крестьянин в своих жизненных стратегиях не ориентировался на получение прибыли, а в том, что рыночная координация хозяйства сама по себе не формирует экономически рационального поведения. Или вот, усмотрев в подноготной сокращения «трудоспособного сельского населения», государственную политику «расселения «неперспективных деревень», автор подчёркивает, что тормозом трансформаций выступали, слабо развитая инфраструктура села, традиции труда, досуга, быта, культурно-психологический строй деревенской жизни» [7]. Это надо так понимать, что по хорошим дорогам колхозники бежали бы в города ещё быстрее, или речь идёт о каких-то разнонаправленных трансформационных потоках? Причём одному из них явно мешал деревенский *modus vivendi*. И почему при переходе из второй в третью фазу модернизации и интенсификации аграрного производства «дефицит молочных и мясных продуктов стал постоянным явлением»? И это ещё из лучших!

Эвристический потенциал концепта этики выживания в приложении к российской истории был очевиден два десятка лет назад, очевиден – и сейчас. Проблема в том, что даже в 2011 году всё ещё всерьёз требовалось: «...привести доказательства того, что теоретическая концепция «моральной экономики» крестьянства имеет прямое отношение к положению дел в деревне России в начале прошлого века и внятно объяснить, зачем вообще это требуется доказывать» [1].

Историческое сообщество: попытки саморефлексии.

Сообществу крестьяноведов, ревниво коснеющих в сознании своей «незалежности», тяжело отслеживать актуальные тренды [11], но и в истории, претендующей на мобилизацию инновационных эвристических практик, аналогичная ситуация. Хотя, и здесь всё объяснимо: идеологическая подоплёка исторического нарратива, составляющая нечто вроде скелета исторического самопознания (каким уж оно сложилось на сегодняшний день), в отечественной истории практически невозможно, поскольку любая национальная самопрезентация, апеллирующая к прошлому, содержит некий урок, позитивное содержание которого, собственно говоря, и призвано легитимировать существование той или иной социальной общности.

Вот и отечественная история рефлекторно стремится развернуть ретроспективу прогресса. Правда, после 1917-го и 1991-го рассчитывать на позитивную нотату из прошлого россиянам явно не приходится, хотя бы потому, что тотальное отрицание исторического опыта, – коим отмечены указанные даты, – исключая идею поворота из интерпретации прошлого, обяывает популяризатора, подвизающегося в амплу прорицателя о прошлом, расставить напротив этих цифр знаки «+» и «-» (причём два одинаковых знака ставить нельзя, и «минус на минус» – плюса не даёт). Задача, сродни классической апории: «Казнить нельзя помиловать», вот только результат в обоих случаях получится членовредительским. Ну а поскольку отыскать образцы для подражания в прошлом не получается, постольку и поиски исторического смысла бытия Отечества несколько осложняются, вплоть до полного его отрицания в согласии с доктриной постмодерна, – этой французской «болезнью», неосторожно подхваченной группой доверчивых неопитов.

Соответственно, вопрос о вскрытии природы неузнавания пока, во всяком случае, остаётся открытым. Экспертная площадка здесь определяется формирующимся *par excellence* резюме о патогенном характере этого феномена. И, между прочим, поднимать руку до того, как успеешь додумать ответ – не самый удачный выбор. Пределы саморефлексии исторического сообщества, конечно той его части, которая ещё способна на такую процедуру, ограничиваются двумя крайними вариантами интерпретации синдрома неузнавания: первый, – это симптом тяжкого недуга, поразившего членов исторического цеха; второй, неузнавание – всего лишь очередной лукавый способ выживания сообщества, сродни практикам замещённого познания – Синто, открывающий путь к снятию симптоматики.

Итоги самопознания: диагноз или эпикриз.

Поскольку диагноз в данном случае ставится на основе самообследования, – оно должно быть максимально объективным, что весьма непросто гарантировать – на кону оказывается не просто профессиональное реноме национального исследовательского сообщества, но и перспектива поддержания автономного исследовательского дискурса. Не вполне понятно, куда авторы клонят? Попробуем пояснить. Сразу оговоримся, что каждый из ответов имеет как лестные, так и нелицеприятные аспекты. Начнём с версии симптома, в рамках которой диагностируется усталость декомпеницировавшегося сообщества историков, которое, утратив параметры научной школы, больше не способно исполнять познавательную функцию и формировать знаково-символическую систему образов прошлого. Проще говоря, историческое сообщество не перенесло тягот постсоветского периода и приказало долго жить. Поэтому ближайшая задача сохранившихся в наличии историков – обеспечить, во избежание нарастания энтропии, скорейшую реставрацию дискурса. Такая точка зрения позволяет опереться на развитую традицию русской истории, волшебным образом совместив её с дискурсивной формацией Истории СССР.

Реализация заглавной интенции научного познания, – поиска объективной истины, – предполагает напряжённую и постоянную рефлексию и саморефлексию научного сообщества относительно хода и результатов собственной деятельности. Между тем в отечественной истории разрывы исследовательской традиции препятствуют решению научных задач. Рассогласование дискурсивных формаций русской истории и отечественной истории постсоветского времени исключает не только возможность прямого заимствования исследовательских результатов имперских историков, но и непосредственное продолжение исследований досоветского периода.

Ближайшие перспективы исторического сообщества. По-человечески понятная и выглядевшая вполне логичной попытка избавиться от марксистской методологии, – сполна показавшей свою неэффективность, – обернулась расколом исследовательского сообщества и методологическим кризисом, преодолеть который, удалось лишь вне рациональной сферы, задействовав механизм забывания прошлого, вытеснения его сюжетов за рамки исторической памяти. Результатом этого процесса, продолжающегося в исторических исследованиях без малого два десятка лет как раз и стала невозможность идентифицировать и описать российский и советский

социум в границах исторического поля. В этом смысле для российских историков весьма полезным может оказаться опыт постсоветского штурма, предпринятого отечественным историческим сообществом, когда к концу девяностых годов большинство вопросов, слишком сложных или неудобных для советской историографии были, если и не окончательно решены, то – во всяком случае – поставлены. Однако разрыв исследовательской традиции не позволил большинству российских истори-

ков адекватно воспринять результаты дискуссий, развернувшихся в исследовательских центрах на закате XX века. В результате, отечественное историческое сообщество вынуждено вновь осваивать уже пройденные темы. И хотя мы можем утешаться мыслью о том, что это естественный процесс, требующий определённого времени, именно его дефицит во многом определяет отставание гуманитарного сектора российской науки от современных исследовательских трендов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабашкин В.В. Концепция «моральной экономики» крестьянства и российская деревня начала XX века // Крестьяноведение: теория, история, современность. 2011., Вып. 6. С. 135-156.
2. Бордюгов Г.А., Бухараев В.М. Вчерашнее завтра: как «национальные истории» писались в СССР и как пишутся теперь. М.: АИРО-XXI, 2011. 247 с.
3. Бордюгов Г.А., Ушаков, А.И. «Поиски альтернативных структур в исторической науке. М.: АИРО-XX, 1998. 143 с.
4. Булдаков В.П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия. М.: РОССПЭН, 1997. 376 с.
5. Вашик К. Представление исторического знания и новые мультимедийные технологии. М.: АИРО-XX, 1999. 128 с.
6. Есиков С.А., Есикова М.М. Традиции и новации в аграрной культуре России (1880-1917 гг.) // Крестьяноведение. Теория. История. Современность. 2011, Вып. 6. С. 157-175.
7. Корнилов Г.Е. Модернизация аграрной сферы России в XX веке: региональное измерение // Крестьяноведение. Теория. История. Современность. 2011, Вып. 6. С. 210-228.
8. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда / [пер. с фр. А.К. Черноглазова, М.А. Титовой]. Москва: Русское феноменологическое о-во, 1997. 183 с.
9. Ленин В.И. Материализм и эмпириокритицизм (1909). URL: <http://www.magister.msk.ru/library/lenin/len14v02.htm> (пופер. 24.5.2020).
10. Поляков Ю.А. Наше непредсказуемое прошлое. Полемические заметки. М.: АИРО-XX, 1995. 216 с.
11. Скотт Дж. Благими намерениями государства. М.: Университетская книга, 2005. 568 с.

© Фазлиев Айваз Миннегосманович (aivazik@mail.ru), Люкшин Дмитрий Иванович (dmitryi.lyukshin@kpfu.ru), Саттарова Аделя Ильхамовна (satadel@inbox.ru), Галеева Марьям Арслановна (galeeva_mariyam@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Абдулкадиров Умар Халович

Аспирант, Чеченский государственный педагогический университет; Директор, МБОУ «Корен–Беноевская СШ»

Курчалоевского муниципального района

Чеченской Республики

abdulkadirov-70@mail.ru

FORMATION OF STUDENTS' INTEREST IN DISTANCE LEARNING IN CONDITIONS OF SELF-ISOLATION

U. Abdulkadirov

Summary: The modern world makes its own adjustments in all spheres of human life. The emergence of new ways of obtaining information not only speeds up the process of obtaining it, but also forms a special culture, information. The development of students' cognitive abilities within the framework of improving information culture are one of the main tasks of modern education. The conditions of necessary self-isolation caused by the viral disease pandemic have become a challenge to the entire education system, as they have led to a temporary rejection of traditional forms of education, making distance learning methods the most effective means of teaching, if not the only one. The article considers the aspects of creating conditions for improving information literacy and increasing the cognitive interest of students in the conditions of necessary self-isolation.

Keywords: distance learning, self-isolation, information culture, cognitive interest, pedagogical process, information technologies.

Аннотация: Современный мир вносит свои коррективы во все сферы жизнедеятельности человека. Появление новых способов получения информации не только ускоряет процесс её получения, но и формирует особую культуру, информационную. Развитие познавательных способностей школьника в рамках совершенствования информационной культуры является одной из главных задач современного образования. Условия необходимой самоизоляции, вызванные пандемией вирусного заболевания, стали вызовом всей системе образования, поскольку привели к временному отказу от традиционных форм обучения, выведя методы дистанционного обучения в разряд, если не единственных, то наиболее эффективных средств осуществления педагогической деятельности. В статье рассмотрены аспекты создания условий к совершенствованию информационной грамотности и повышению познавательного интереса учащихся в условиях необходимой самоизоляции.

Ключевые слова: дистанционное обучение, самоизоляция, информационная культура, познавательный интерес, педагогический процесс, информационные технологии.

В условиях стремительного развития пандемии и вынужденной необходимости перехода в режим самоизоляции, способы дистанционного обучения становятся основой педагогического процесса. Примером использования электронных образовательных технологий и дистанционного обучения в настоящее время может являться развернутая, практически во всех школах страны, системная платформа «Сетевой город». Цифровая площадка призвана создавать единое информационное образовательное пространство и осуществлять удаленные образовательные функции. Однако, как показала настоящая действительность, система не является достаточно эффективной. Попытки использования платформы для целей полнофункционального уровня дистанционного обучения, терпят неудачи. Стоит признать, что имеющиеся в настоящее время в стране электронные образовательные платформы недостаточно эффективны и слабо способны осуществить поддержание дистанционного учебного процесса на необходимом уровне. Причинами низкой функциональности лежат не только в различиях технических характеристик применяемого компьютерного оборудования, но, также в низкой готовности учащихся осуществить полноформатный переход к формам дистанционного обучения [8, с.163].

Низкая эффективность электронных образовательных систем подвержена влиянию следующих факторов:

- незавершенность национального проекта «Образование». В рамках его реализации, в стране к 2024 году, должна быть создана современная и безопасная цифровая образовательная среда, способная обеспечить установленное качество и максимальную доступность образования всех видов и уровней [7];
- отсутствие доступа к сети «Интернет», например в удалённых населённых пунктах Северного Кавказа, Якутии, Дальнего Востока и т.д.;
- отсутствие актуального компьютерного оборудования, как со стороны преподавателей, так и со стороны учащихся. Здесь стоит отметить, что не все участники образовательного процесса имеют необходимое компьютерное оборудование, кроме того, эффективная дистанционная работа возможна в условиях обеспеченности достаточной пропускной способности Интернет-соединения;
- неготовность учащихся осуществлять выполнение учебных заданий в удалённом режиме;
- низкий уровень умений и навыков преподавателей во владении базовыми цифровыми продуктами

ми, предназначенными осуществлять дистанционный учебный процесс [3, с.105].

Одной из причин обнаруженной неспособности школы осуществлять эффективный образовательный процесс в дистанционном режиме, наряду со слабой технической оснащённостью, а в отдельных случаях полного отсутствия таковой, является падение интереса самих учащихся получать знания. Подобный феномен достаточно нов и слабо освещен в педагогическом научном дискурсе. А между тем, образовательный процесс есть процесс взаимодействия, как преподавателя, так и самого обучаемого. Кроме того, значимую роль в этом учебном взаимодействии играет благоприятная домашняя среда. Роль родителей обучающихся, в поддержании необходимого уровня мотивации, стремлении освоить учебный материал в условиях изоляции, возрастает кратно. Именно в семье осуществляется закрепление мотивационных позиций, определяемых педагогом. Только совместными усилиями: школы, ученика, родителей, возможно достижения необходимого уровня мотивации и формирования устойчивого осознанного интереса ученика к обучению [2, с.73]. По нашему мнению, в случае отсутствия личностного контакта в системе: педагог – обучающийся – семья, образовательный процесс невозможен. Наоборот, в условиях активной информационной образовательной среды возможно формирование устойчивого познавательного интереса обучающихся [4, с.104]. Самоизоляция создала условия, когда уровень мотивации ученика, стал подвержен неизбежному ослаблению. Активно взаимодействующая информационная среда, будет не только поддерживать необходимую степень побудительных мотиваций, но и способна улучшить образовательный уровень.

Формирование основ информационной культуры и определения места в ней ученика, является одним из приоритетных направлений педагогического процесса. Знакомство с основными способами получения учебной информации, с последующим формированием устойчивых навыков применения цифровых образовательных платформ, должны закладываться еще на уровне начальной школы, что особенно важно, поскольку именно в этот период происходит становление психологической основы личности и формируется информационное мировоззрение [6, с.53]. В этом направлении эффективную работу проводит ЧИПКРО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования». Такие проекты ЧИПКРО для начальной школы; «Будущее Чеченской Республики» и «Фестиваль исследовательских работ» втянули детей и родителей в процесс изучения и использования электронных образовательных ресурсов. Практика показала, что обучающиеся и родители, которые были приобщены к электронным образовательным ресурсам наиболее удачно и успешно стали работать в дистанционном режиме с электронными образо-

вательными ресурсами.

Информационная среда, способствующая формированию устойчивой мотивации учащихся начальной школы, может состоять из трех взаимодействующих компонентов:

1. Деятельность педагога в границах образовательной программы. В рамках данного компонента может быть предусмотрено включение обязательного обучения основам работы с программно-аппаратным комплексом для формирования устойчивого навыка использования дистанционных образовательных технологий.
2. Внеурочная педагогическая деятельность. В рамках данного компонента, возможно, предусмотреть практическую работу, направленную на развитие и закрепление полученных знаний в области дистанционных образовательных технологий в сочетании с использованием электронных образовательных платформ.
3. Самостоятельная работа учащихся с обязательным привлечением родителей, в целях закрепления необходимых уровней практических навыков, а также достижения необходимой степени контроля над выполнением полученных дистанционно учебных заданий. Стоит подчеркнуть, что участие семьи в развитии дистанционных форм обучения является важной и неотъемлемой частью удалённого образовательного процесса.

Основными формами деятельности, направленной на формирование интереса, к дистанционному обучению могут быть:

- комплексное применение педагогических подходов. Основным, по нашему мнению будет являться лично-ориентированный, поскольку в рамках его реализации возможно создание смыслообразующих мотивов [5, с.22]. В условиях реализации коммуникативного подхода, важным будет взаимодействие учащегося в образовательном пространстве. Реализация деятельностного подхода будет наиболее эффективна в условиях внеурочной педагогической деятельности;
- создание необходимых педагогических условий. К таким условиям стоит отнести учет индивидуальных психологических и возрастных характеристик учеников, а также, степень развития профессионально-значимых характеристик учителя.

Основными методами работы педагога, направленными на усиление мотивации учащихся к дистанционным учебным формам, может являться:

- активное взаимодействие обучаемых и обучающихся, в информационно-образовательной среде, включая интерактивные формы. Подобное взаимодействие проходит стадии развития, от уровня

ознакомления в условиях класса до самостоятельного использования технологий удаленного доступа к учебным платформам [1, с.81];

- применение способов передачи учебного материала от простой пересылки учебного материала на электронную почту учащихся до проведения полноценной он-лайн трансляции урока;
- стимулирование учебной деятельности обучаемых с применением педагогических условий цифровой образовательной среды в системе: педагог – ученик – семья;
- применение форм контроля. По нашему мнению, особенно важным будет создание как форм контроля в системе педагог – ученик, так и в системе ученик – семья. Итоговой целью будет создание условий для осуществления учащимся самостоятельного контроля над собственной учебной деятельностью.

Стоит отметить, что важным условием успешного применения дистанционного образования будет являться комплексная работа, как образовательного учреждения, так и учащегося и его родителей. Только в этом случае возможно формирование необходимых стимулов и системного трёхстороннего контроля над индивидуальным образовательным процессом.

Дистанционные методы образования не только способствуют совершенствованию информационной культуры учащихся и их родителей, но и требуют от педагога высокого уровня профессиональных компетенций, стремления формировать необходимый уровень личностного взаимодействия со своими учениками, поскольку только тогда возникают условия позволяющие формировать информационно-грамотную личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брановский Ю.С., Беляева А. Работа в информационной среде. Высшее образование в России. 2002; 1: 81 – 87.
2. Додонов Б.И. О сущности интересов и подходе к их исследованию //Советская педагогика 1971. — № 9. — С. 72-82.
3. Ильина, Т.Ю. Проблемное обучение информатике младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук - Санкт-Петербург, 1995. - 172 с.
4. Константинов Б.Б. Формирование основ информационной культуры младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук - Москва, 2005. - 273 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
6. Магомеддбирова З.А. Альбекхаджиева З.Г. Формирование информационной культуры младших школьников // Мир культуры науки, культуры образования. Выпуск 57 / Горно-Алтайск, 2016 г. с.53-54
7. Паспорт национального проекта образование URL: <https://base.garant.ru/72192486/>. (Дата обращения: 03.05.2020).
8. Розина И.Н. Учебная компьютерно-опосредованная коммуникация: Теория, практика и перспективы развития. Университетская книга. 2003; 2: 160 – 175.

© Абдулкадиров Умар Халович (abdulkadirov-70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

CHARACTERIZATION OF COMPONENT COMPOSITION OF STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE

**A. Ametov
T. Sapukh**

Summary: In the article the component composition of students' grammatical competence is analyzed. In the beginning of this article authors give definitions of grammatical competence from the point of view of different researchers. As a research task was the authors' attempt to evaluate different approaches in determining the component composition of grammatical competence. And the conclusion is drawn about the actual component composition of students' grammatical competence.

Keywords: grammatical competence, grammatical competence of students, component composition of grammatical competence, theoretical and cognitive component, language component, speech component, intercultural competence.

Аметов Азиз Куанышевич

Оренбургский государственный университет
azizametov@mail.ru

Сапух Татьяна Викторовна

К.п.н., доцент, Оренбургский государственный университет
tatsap@mail.ru

Аннотация: В статье приведён анализ компонентного состава грамматической компетенции учащихся в современных реалиях иноязычного обучения. В начале статьи даются определения грамматической компетенции с точки зрения разных исследователей. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить современные подходы в определении компонентного состава грамматической компетенции для успешного формирования грамматической компетенции учащихся. В конце статьи делается вывод об актуальном компонентном составе грамматической компетенции в современных условиях обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, грамматическая компетенция учащихся, компонентный состав грамматической компетенции, теоретико-когнитивный компонент, языковой компонент, речевой компонент, межкультурная компетенция.

Существует ли общепринятая трактовка понятия «грамматическая компетенция» в современных реалиях иноязычного образования? Какой компонентный состав является оптимальным для формирования грамматической компетенции? Данная статья направлена на то, чтобы ответить на два этих вопроса, опираясь на описание основных, актуальных в современных реалиях обучения иностранным языкам, трактовок понятия «грамматическая компетенция» и современных исследований ее компонентного состава.

После принятия ФГОС в 2004 как одного из основополагающих документов в области образования, были проведены ряд исследований, направленных на изучение грамматической компетенции. Отечественные учёные Р. П. Мильруд, И.Р. Максимова, И.Л. Бим, Л. К. Бободжанова, С.В. Мерзляков, О.М. Рябцева, А.С. Шимичёв, Н.А. Кафтаилова, Е.Н. Белова и др. внесли свой вклад в исследование этой проблемы, трактовки термина и, соответственно, определения компонентного состава грамматической компетенции. Термин «грамматическая компетенция» был принят многими учёными в качестве одной из требуемых компетенций при формировании коммуникативной компетенции. В доказательство этого можно привести высказывания А.С. Шимичёва: «Традиционно грамматическую компетенцию, наряду с фонетической и лексической, включают в состав языковой (лингвисти-

ческой) компетенции, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции» [1, с.132] и О.Н. Подгорской, которая отмечает: «Грамматическая компетенция – это составная часть языковой компетенции, входящей, в свою очередь, в структуру иноязычной коммуникативной компетенции» [2, с.132].

Исследовав работы вышеуказанных учёных, мы можем сказать, что грамматическая компетенция является одним из компонентов языковой компетенции, которая, по мнению А.С. Шимичёва, «предполагает владение словарным составом языка в сочетании с умением объединять лексические единицы в высказывания посредством использования грамматических правил оформления речи» [1, с.132].

Рассмотрим общеизвестное определение, принятое Советом Европы: «Грамматическая компетенция - это знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. <...> Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определённый смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов)» [3, с. 107-108]. В этом определении ясно сказано, что грамматическая компетенция - это не заученные знания, а способность оперировать грамматическими правилами для оформления высказывания. На начальном этапе

внедрения компетентного подхода эта трактовка была общепризнанной, но впоследствии оказалось, что грамматическая компетенция не была в полной мере исследована, в частности не был чётко определён ее компонентный состав. В результате учёные начали предлагать свои наработки в определении этого понятия. Изучив литературу по данной теме, мы выяснили, что на современном этапе существует три современных подхода (когнитивный, коммуникативно-когнитивный и межкультурный) для формирования грамматической компетенции.

Отечественный учёный, автор когнитивного подхода в изучении грамматической компетенции, Р.П. Мильруд утверждает, то что прежде всего грамматическая компетенция связана с грамматической компетенцией учащихся. Грамматическая компетенция учащихся - это семантическая сеть (**Sternberg R.2009**), в которой взаимосвязанные узлы выполняют функцию слотов для заполнения информацией. «Применительно к грамматической компетенции учащихся, ментальные пространства (в терминологии всемирной паутины Web 3.0 их именуют «онтологиями») представляют собой содержательные области усвоенных *практических и теоретических* знаний грамматики. Это еще раз подтверждает положение о том, что грамматическая компетенция учащихся проявляется на двух уровнях: *осуществления и контроля* грамматической стороны речевой деятельности»[4, с.137-138].

Р.П. Мильруд представляет грамматическую компетенцию в виде модели и приводит следующее определение: «Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся» – это абстрактное отображение вербальными и графическими средствами психолингвистического механизма организованной и обратимой трансформации «мысль – предложение» в коммуникативно-познавательной деятельности»[4, с.134].

В построении структуры грамматической модели компетенции учащихся Р.П. Мильруд использовал терминологию когнитивной психологии и лингвистики и внёс в эту модель следующие компоненты:

1. грамматические концепты
2. грамматические экземпляры
3. грамматические категории
4. грамматические прототипы
5. грамматические фреймы
6. грамматические сценарии
7. грамматические схемы
8. грамматическое творчество.

Далее Р.П. Мильруд описывает процесс работы этой структуры следующим образом:

«.....грамматические концепты обобщают идентич-

ные «экземпляры» и позволяют отнести их к тому или иному грамматическому явлению с помощью соответствующего термина. Грамматические категории дают возможность объяснить грамматические структуры с помощью выведенных правил. Грамматические прототипы нужны для того, чтобы выделить типичные экземпляры английского предложения, осознавая существование смешанных по форме и функции структур (пограничных случаев и исключений из правил). Грамматические фреймы позволяют более четко очертить границы правильных грамматических явлений и ошибочных употреблений языка. Грамматические сценарии нужны для построения предложений различных типов. Грамматические схемы интегрируют элементы знаний в единую систему языкового строя. Грамматическое творчество есть реальная форма речевого поведения учащихся»[4, с.144].

Проанализировав вышеуказанное исследование грамматической компетенции, мы пришли к выводу: в основу этой модели положены принципы работы компьютера, компьютерных программ и других вычислительных устройств, в которых есть основная память и оперативная память. В основную память загружаются данные, которые хранятся в ней, а в случае необходимости оперативная память будет пользоваться этим данными для выполнения определённых задач. Данный учёный делает акцент на то, что сам учащийся и его творческие способности при составлении высказывания являются основополагающими.

Коммуникативно-когнитивного подхода придерживаются Ю.А. Ситнова и Е. А. Рублева. Е.А. Рублёва определяет грамматическую компетенцию как «формирование специальных грамматических когнитивных моделей, которые хранятся в мозге отдельно от моделей смысловых и вызываются при речепорождении согласно грамматическим обязательствам смысловых моделей. Однако грамматические обязательства не предполагают автоматический вызов определенной грамматической модели, они несут в себе лишь первичное означивание, вторичное означивание осуществляется коммуникантом в соответствии с его прагматической интенцией (мотивом)»[5, с.12].

В своих исследованиях Е.А. Рублёва согласна с представителями когнитивного подхода, в концепции хранения данных, а также принципов работы при составлении высказывания, но в плане реализации автор этого определения утверждает, что назначение составленного высказывания могут отличаться от первичного означивания, то есть автор отмечает важность не только когнитивного подхода, но и важность коммуникативного подхода в развитии грамматической компетенции.

Ю.А. Ситнов выделяет следующие компоненты грам-

грамматической компетенции:

1. знание грамматических единиц как носителей обобщённых грамматических свойств, а также средств выражения грамматических значений,
2. умение адекватно использовать их в речевой деятельности в различных ситуациях общения.)» [6, с.7-8].

Упрощённая модель Ю.А. Ситнова выглядит следующим образом: теоретические знания и способности в грамматике реализуются с помощью умения использовать эти знания и способности в разных контекстах. Полагаем, что данное определение грамматической компетенции является близким к истине, а модель понятной для читателей и методистов. Действительно, информация хранится в мозге в виде моделей грамматических явлений, но в реальных ситуациях общения каждое грамматическое явление может быть реализовано по-разному, исходя из того, что все речевые ситуации могут отличаться друг от друга.

Следующий подход - межкультурный, который сейчас активно разрабатывается А.С. Шимичёвым и др. учёными. В своих исследованиях А.С. Шимичёв дал следующее определение грамматической компетентности: «... владение определенным набором грамматических знаний, навыков и умений, способность в ходе межкультурного взаимодействия извлекать и адекватно интерпретировать явления иноязычной культуры, выраженные грамматическими средствами, выполнять иноязычную речевую деятельность согласно нормам изучаемого языка» [7, с.12]. А также добавляет к определению, что все компоненты грамматической компетенции подчинены межкультурной компетенции, при выборе моделей высказывания межкультурная компетенция играет ведущую роль. Он определяет межкультурную компетенцию как «... способность воспринимать, осознавать и интерпретировать родную и иноязычную картины мира, учитывать межкультурные различия в процессе иноязычной коммуникации с представителями иного лингвокультурного сообщества» [7, с.11].

Модель грамматической компетенции он выстраивает следующим образом:

1. Теоретико-когнитивный компонент.
2. Языковой компонент.
3. Речевой компонент. (Там же)

Все эти компоненты подчинены межкультурной компетенции, которая позволяет формировать грамматическую компетенцию.

Изучив работы А.С. Шимичева, делаем следующие выводы:

1. Теоретико-когнитивный компонент - это познания учащихся в теоретической части грамматики,

в этом компоненте ведущую роль играет межкультурная компетенция. Каждое правило учащийся соотносит с родным языком, и достигает понимания с помощью картины мира своего языка.

2. Языковой компонент - это способность производить различные операции с составляющими теоретико-когнитивного компонента. Также и в этом компоненте межкультурная компетенция играет ведущую роль, так как все эти операции будут производиться с учётом разницы между картиной своего языка и иностранного языка.
3. Речевой компонент, как мы об этом уже говорили, в других подходах - это умение реализовать содержание двух предыдущих компонентов в речевых ситуациях. В этом компоненте также главную роль играет межкультурный компонент, так как речевая ситуация и предполагает межкультурное общение с носителем языка, и межкультурная компетенция является основополагающей для выбора моделей всех трёх компонентов. В защиту перспективности этого подхода нужно сказать, что за последнее время изучением влияния культурного компонента занимаются всё больше и больше учёных (Л.К. Бободжанова, Н.А. Кафтайлова, М.В. Лебедева, О.Н. Подгорская, С.Г. Терминасова и др.).

Все вышеуказанные учёные, в общем, сходятся во мнении, что формирование межкультурной компетенции невозможно без формирования грамматической компетенции. Определением Н.А. Кафтайловой можно подытожить общее описание межкультурного подхода: «Грамматическая компетенция – это способность индивида понимать и формулировать в ходе межкультурной коммуникации смысл высказывания на основе осуществления когнитивной деятельности по выявлению специфики грамматических форм выражения национально-культурных концептов, присущих иной и родной картина мира». [8, с.112-113].

Эти три основных подхода, чаще всего упоминаются в научных изданиях, а также имеют существенное число сторонников на современном этапе развития обучения иностранным языкам.

В связи с изменениями в образовании в целом и в связи с тем, что за последнее время широкое распространение стало получать дистанционное обучение нужно обратить внимание на исследования отечественных учёных С.В. Мерзляков и Е.Н. Белова – сторонников автономного обучения для формирования грамматической компетенции. Приведём Определение С.В. Мерзлякова: «...готовность и способность человека к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному использованию иноязычных грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого

поведения на данном иностранном языке в процессе общения» [9, с.97]. В этом определении учёный утверждает, что способность и готовность к применению грамматических правил языка необходимо при формировании грамматической компетенции. Описывая его концепцию автономного обучения, можно сделать следующие выводы:

- Для формирования грамматической компетенции нужно формировать готовность применять грамматические правила для составления высказывания;
- Формирование грамматической компетенции будет более успешным вместе с формированием автономной деятельности учащегося.

Автономная деятельность учащегося, по определению Мерзлякова, – «это обучение по индивидуальному плану, дополняющему, расширяющему и углубляющему знания, получаемые школьником во время классной и внеклассной активности» [9, с.97].

Мерзляков подчёркивает, что грамматическая компетенция - это не что-то застоявшееся и неизменное, она требует постоянной работы над ее развитием. И в этом процессе автономная деятельность учащегося является одним из важных факторов формирования грамматической компетенции.

Подводя итоги всего вышесказанного, нужно отметить, что в каждой из современных трактовок понятия «грамматическая компетенция» определяют как способность составлять высказывания, используя грамматические правила или грамматические модели, хранящиеся в памяти. Основные дискуссии ведутся именно по компонентному составу грамматической компетенции. Изучив три основных подхода к развитию грамматической компетенции, нужно отметить, что межкультурный подход является одним из самых оптимальных на данном этапе. Действительно, для того, чтобы составить высказывание нужно иметь багаж знаний в грамматике, нужно уметь оперировать с этим багажом знаний, нужно уметь выбирать грамматические модели для составления высказывания с учётом специфики каждой речевой ситуации. При этом межкультурная компетенция управляет всеми этими компонентами, так как при формировании каждого компонента картина мира родного языка соприкасается с картиной мира иностранного языка. Но вместе с этим к компонентному составу, по нашему мнению, необходимо добавить ещё и такой компонент как автономная деятельность учащегося, так как сформированное умение учиться и работать самостоятельно является необходимым в современных реалиях обучения иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шимичев А.С. «О межкультурной профессионально ориентированной грамматической компетенции учителя иностранного языка» // Педагогическое образование в России изд. Уральский государственный педагогический университет, 2014 г. № 9. – С. 131-136.
2. Подгорская О.Н. «Формирование грамматической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка» // Известия Волгоградского Государственного педагогического университета, 2018 г. № 8. – С. 19-24.
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка // Департамент по языковой политике, Страсбург. М.: МГЛУ, 2005. 247 с.
4. Мильруд Р.П. Максимова И.Р. «Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся» // Язык и Культура изд. Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2014. № 2. – С. 134-145.
5. Рублева Е.А. Совершенствование иноязычной грамматической компетенции с использованием тестовой композиции (на материале испанского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2006.
6. Ситнов, Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : автореф. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Ситнов. – Пенза, 2005. – 35с.
7. Шимичев А.С. Формирование грамматической компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» (Межкультурный подход): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2018г.
8. Кафтайлова Н.А. Сущностная характеристика грамматической компетенции как компонента межкультурной компетенции // Альманах современной науки и образования изд. «Грамота», 2011. № 1. – С. 109-113.
9. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования изд. Издательский дом «Академия Естествознания», 2014г. № 4. – С. 97.

© Аметов Азиз Куанышевич (azizametov@mail.ru), Санух Татьяна Викторовна (tatsap@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КРЕАТИВНЫЕ ПРОЕКТЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА СМОЛЕНСКА

Асриева Снежана Вячеславовна

К.п.н., ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»
sgii@mail.ru

CREATIVE PROJECTS IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF THE CITY OF SMOLENSK

S. Asrieva

Summary: In the article such notions as «historical city», «city space», «sociocultural space» are revealed. Special attention is paid to «mental image of the city», which significantly influences creative projects of sociocultural space of Smolensk. The content of the makerspace technology is revealed from the point of view of designing a collective creative workshop with involvement of different creative communities. Modern trends in the process of designing the social and cultural space of the city of Smolensk are described.

Keywords: historical city, city space, social and cultural space, mental image of the city, makerspace.

Аннотация: В статье раскрываются такие понятия как «исторический город», «пространство города», «социокультурное пространство», Особое внимание уделяется «ментальному образу города», который существенно влияет на креативные проекты социокультурного пространства города Смоленска. Раскрывается и содержание технологии мейкерспейса, с точки зрения проектирования коллективной творческой мастерской с вовлечением разных творческих сообществ. Характеризуются современные тенденции в процессе проектирования социокультурного пространства города Смоленска.

Ключевые слова: исторический город, пространство города, социокультурное пространство, ментальный образ города, мейкерспейс.

В научных публикациях за последние годы, всё чаще появляются исследования, отражающие опыт внедрения креативных проектов в социокультурном пространстве городов Центральной России. Это самобытные, со сложной историей города – Калуга, Смоленск, Орёл. Они не крупные, расположены на неотдалённом расстоянии друг от друга, численность населения не превышает 300 - 400 тысяч.

«Исторические города – населённые пункты, имеющие архитектурные памятники, градостроительные ансамбли и комплексы, являющиеся памятниками истории и культуры, а также сохранившиеся природные ландшафты и древний культурный слой земли, представляющий археологическую и историческую ценность». [5, с.87]

Смоленск является не только историческим уникальным городом, но и инновационной площадкой для развития креативных проектов в социокультурном пространстве региона.

Этот уникальный город имеет специфический вариант социокультурного пространства, то есть является самодостаточной саморазвивающейся системой, функционирующей на основе собственных социокультурных, исторических, архитектурных особенностей.

Система складывается из следующих составляющих: ментальный образ города в сознании горожан; придание местам и объектам культурных значений и смыслов;

высокой степени дифференциации категории «норма»: привычки, обычаи, традиции, нравы; меньшей степенью отчуждённости горожан; интеграции различных форм и видов человеческой активности в контексте одной саморазвивающейся системы. [5]

Актуализация проблематики социокультурного пространства обусловлена неоднозначностью научного понимания и определения данного понятия.

В мировой и отечественной практике выделяют несколько ключевых подходов, интерпретирующих специфику пространства:

Семиотический подход (Н.П. Анциферов, Ю.М. Лотман, Д.Л. Спивак, А.С. Мухин, Е.В. Николаева); социологический подход (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Дэвид Б., Кларк, Г. Зиммель, А. Лефевр, Л. Мамфорд); архитектурно-эстетический подход (Я. Гейл, Д. Фризби, Н.А. Масталерж, У. Митчелл и другие); антропологический подход (Ю. Хабермас); концепция «третьего места» (Р. Ольденбург).

В рамках данной статьи невозможно подробно рассмотреть все подходы, поэтому акцентируем внимание на социально-культурном подходе, представляющий наибольший интерес.

По мнению российских авторов Е.В. Зеленцова, С.А. Капкова, Н.В. Шарковской, Л.И. Шептухина он направлен на создание уникальной развивающей среды, обладающей вариативностью самоорганизованных форм не-

формального общения людей на основе досуговых интересов и культурных потребностей, где инициаторами выступают сами члены данного сообщества различных возрастов. [1]

Пространство города – «территория», где объективно присутствуют источники социокультурного влияния: факторы (культурное наследие, традиции, культурный ландшафт) и субъекты (сферы жизнедеятельности горожан), где вступают в силу определённые закономерности и принципы, способствующие – созданию креативной среды.

Наиболее популярное определение социокультурного пространства города, принадлежит И.В. Тулигановой, согласно которой – это «система информационно-коммуникативных оснований социальной деятельности, воплощенных в разнообразных знаково-символических продуктах социокультурной практики, локализованных в определенных территориальных границах. [6]

В современных исследованиях все чаще прослеживается сравнение города с брендом – в русской языковой культуре оно аналогично понятию «торговая марка».

Сегодня существенным преимуществом региона является уникальный бренд «Смоленск - один из древнейших городов России». Это ментальный образ территории, который сложился у смолян или людей, посещающих, или кто о нем когда-либо слышал.

Сегодня он используется как концепт, маркирующий особенности социокультурного пространства города.

По мнению А.Я. Гуревича «ментальность» – есть некий «психологический инструментарий» и «специфическая структура сознания». [5]

В общественном сознании россиян генерализированы и другие образы, позиционирующие Смоленск как: «Город – Крепость», «Город-щит», «Город – воин», «Смоленщина льняная»; представление о городе, как западном форпосте православия, земле патриарха, родине святых Бориса и Глеба, подкрепленные очень значимыми материальными составляющими как икона Одигитрии, Успенский Собор. [3]

В русскую историю Смоленск вошел под названием «Город-ключ», так как он много раз был своеобразным щитом, ключом к сердцу России – городу Москве. Смоленская область – наследница исторических традиций древней Смоленской земли. [2]

Это означает, что в восприятии, представлении, отношении, территориального поведения жителей Смоленска важную роль играет «Древнерусская тематика».

Историческая и культурная тематика Смоленска бук-

вально разобрана на «цитаты»: текстовые и визуальные изображения (объявления, реклама, календари), название предприятий, банков «Смоленский», ресторан «Смоленская крепость», фестиваль исторической реконструкции и славянской культуры «Гнёздово», кинофестиваль «Феникс»; «стихийные» упоминания древней истории в пространстве города: граффити на стене «Варяги за Русь!». Как исключительный случай – использование псевдославянского шрифта кафе «СамоварЪ. [2]

Максимальная концентрация этих объектов сосредоточена в историческом центре города, на набережной Днепра, а также местах ярмарок и проведения досуга – вдоль главных улиц, вокруг площадей, в парках.

В исторической тематике города прослеживаются и другие компоненты: польский, белорусский, дореволюционный, военный, советский.

Такое обильное наследие рождает в людях чувство гордости за место своего обитания, чувство сопричастности. При этом спецификой креативного проектирования в социокультурном пространстве является создание креативной среды, формируемой в границах этого пространства, являющейся средоточием импульсов и стимулов для развития творчества, инициативы горожан. Это своеобразный перекрёсток солидарных действий, отношений, настроения горожан, формирующие и воспроизводящие городские идентичности.

Особый интерес представляет проектирование мейкерспейсов.

Мейкерспейс – это публичное пространство, интегрирующее традиционные ремёсла и новые технологии; рассчитанное на коллаборацию специалистов и любителей и их труд с материальными объектами (индивидуальное производство).

По сути, это коллективная творческая мастерская – сообщество творческих людей, объединённых общими интересами делами, чтобы творить, генерировать новые идеи, создавать и продвигать свой проект. Это место, куда может прийти любой горожанин любого возраста и профессии, гость города, воспользоваться оборудованием и материалом, и воплотить свою идею.

Появление мейкерства в России связано с движением «Сделай сам», которое зародилось в 1940 –е годы в Америке. В основе движения лежит принцип: «Люди должны быть творцами, а не потребителями». [4]

Примером мейкерспейса является творческая мастерская «Смоленская Изба, объединяющая традиции гончарного дела и новые технологии. Основная цель:

- приобщение к народной культуре, изучение и передача навыков традиционного искусства;
- ориентация на производство по индивидуальным

- запросам;
- приобщение к новым технологиям;
- экологическое сознание (влияние материала на окружающую среду);
- развитие социокультурных связей, основанных на свободных коммуникациях;
- самореализация, развитие творческого потенциала.

Здесь каждый может научиться керамическому делу, принять непосредственное участие в работе на гончарном круге, лепке из глины или росписи изделий. Это место, где рождаются новые инициативы для города, горожан и себя.

Кроме того, можно разработать собственную коллекцию сувениров, а также изделий по индивидуальному заказу, необычных корпоративных сувениров или продать в лавке уникальных товаров «Своя полка» для горожан и гостей города.

Именитые смоленские мастера, являются наставниками. Это молодые, креативные, творческие люди, готовые делиться своими знаниями, демонстрировать свои умения, обучать и помогать создавать настоящие произведения искусства. Все занятия проходят с элементами интерактива. [2]

Интерактивное взаимодействие всех субъектов, даёт возможность включиться в продуктивный диалог, где создаётся определённая творческо - развивающая среда, где ключевыми словами является: «действую, думаю, творю, принимаю решение». Отсюда, основу интерактивного взаимодействия составляет «культурное событие», интерактивные лекции, концерты. В эту структуру входят и мастер-классы приглашённых специалистов, презентации уникальных творческих работ.

В проектировании креативных проектов в современном социокультурном пространстве города Смоленска можно выделить следующие тенденции:

1. Тематизация городских локаций в зависимости от сосредоточения исторических ансамблей: примером может служить международный фестиваль исторической реконструкции и славянской культуры «Гнёздово», которому семь лет. Творческая идея фестиваля – историческая реконструкция дружинной культуры и условий жизни населения одного из крупнейших раннегородских центров Древней Руси – Гнёздово. Программа включает: реконструированные военно-полевые лагеря славян и варягов; показательные выступления воинов; индивидуальные турниры, бои пятёрок, массовое сражение; конкурс исторического костюма; ярмарка средневековых товаров; ремесленные мастер-классы и эксперименты; лучный и сулицный тир; аутентичная кухня; выступление фолк-групп. [2]
2. Проектирование креативных проектов в торгово-развлекательных центрах. Креативность, досуг становятся его новым элементом, а материальные продукты и сервис уходят на второй план. Современные торговые центры присваивают черты классических социально-культурных институтов, так как в нём появляются зоны для экспозиций, проведения мастер-классов, интерактивных лекций, конференций; выставочные центры, творческие студии, зоны коворкинга, центры современного искусства, всевозможные учебные центры, зоны для проведения концертов, праздников города, зрелищных шоу программ, квест игр итд.

Каждая из перечисленных тенденций, разумеется, требует своего самостоятельного рассмотрения. Это, несомненно, способствует созданию условий для личностных креативных практик горожан, и предоставляет возможности для социальной практики специалистам социально-культурной сферы, через которых преобразуется социокультурное пространство города.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акунина, Ю.В. Проектирование креативных общественных пространств: социокультурный подход / Ю.В. Акунина, О.В. Ванина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. - № 3(89). - С. 169-173.
2. Визит-Смоленск: [электронный журнал]. – URL: <http://www.visitsmolensk.ru/chem-zanyatsya/tvorchestvo/>. - Режим доступа: для авторизир. пользователей. – Текст: электронный
3. Замятин, Д.Н. Моделирование образов историко-культурной территории: методологические и теоретические подходы / Д.Н. Замятин, Н.Ю. Замятина, И.И. Митин. - М.: Институт наследия, 2010. - 760 с.
4. Иванова, Е.В. Университетский мейкерспейс: территория творчества и взаимодействия // Молодёжь и общество. - 2015. - № 4. - С. 56-61.
5. Порозов, Р.Ю. Культурно-образовательное пространство города: монография / Р.Ю. Порозов; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 174 с.
6. Тулиганова, И.В. Социокультурное пространство современного города: автореферат диссертации / И.В. Тулиганова. – Саратов, 2009. - 18 с.

© Асриева Снежана Вячеславовна (sgii@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Бешинская Нелли Витальевна

старший преподаватель, Московский
Авиационный Институт (Национальный
Исследовательский Университет)
777net@inbox.ru

MULTICULTURAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS OF GLOBALIZATION

N. Beshinskaya

Summary: The article describes the relationship of multicultural education and multicultural education. The emphasis is on the impact of multicultural education on the formation of personality in the modern globalization environment.

Keywords: multicultural education, multicultural education, globalization.

На современном этапе развития постиндустриального общества возрастает интерес исследователей к человеку как цели деятельности общественных и государственных институтов, в том числе, и институтов образования. С одной стороны, это объясняется, проявляющимися себя в развитых странах тенденциями гуманизации общественного сознания, основанными на общечеловеческих ценностях. С другой стороны, это связано с повышением требований к человеку как носителю определенных компетенций, которые могут быть использованы в решении значимых для общества задач экономического, социального, политического и духовно-нравственного плана. Все большее значение в условиях постиндустриального общества обретает индивид, владеющий определенной совокупностью знаний, умений, навыков, здоровья и личностных качеств, позволяющих обеспечить экономический рост [4, с.1].

Обсуждаемая в научной среде проблема человеческого капитала, как ключевого фактора развития не только народного хозяйства, но и общества в целом, по нашему мнению, является одной из ключевых при определении миссии системы образования. Вместе с тем, важно понимать, что требования к человеческому капиталу определяются изменениями, происходящими в характере труда.

Всесторонний анализ настоящих и будущих особенностей трудовой деятельности был представлен в итоговых документах Всемирного банка 2019 года. Так, в докладе Всемирного банка «Изменение в характере труда» (2019) акцентируется ряд неизбежных тенденций в развитии экономических систем: расширение возможности занятости в сфере услуг благодаря техническому прогрессу; продолжение процесса снижения доли занятых в промышленном производстве в развитых странах; высокие темпы роста компаний, развивающихся на информационных платформах; изменение характера работы

Аннотация: В статье описывается взаимосвязь поликультурного образования и поликультурного воспитания. Делается акцент на влияние поликультурного воспитания на становление личности в современных условиях глобализации.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, поликультурное образование, глобализация.

компаний из-за развития информационных технологий; уменьшение количества долгосрочных договоров и увеличение – краткосрочных; рост спроса на работников с навыками «приспособляемости» и «обучаемости».

Кроме констатации изменений в характере труда, авторы доклада сформулировали ряд рекомендаций, реализация которых, по их мнению, позволит правительствам максимально использовать складывающиеся экономические реалии для развития народного хозяйства стран: создание условий для развития у действующих и потенциальных работников когнитивных, социально-поведенческих и адаптивных навыков [3, с.3].

Очевидно, что ключевую роль в развитии значимых для работников навыков играет система образования, что проявляется в росте спроса на институты обеспечивающие обучение на протяжении всей жизни, а также на создание предпосылок и условий для повышения уровня профессиональной компетенции работника посредством диалога с коллегами за рамками национальных границ.

Важно подчеркнуть, что в условиях современных коммуникационных систем, а также возможностей к профессиональной мобильности, развитие способностей к диалогу, к налаживанию контактов и сотрудничеству, формируются принципиально новые предпосылки для развития экономических институтов, не ограничивающихся рамками национальных экономик и, в конечном итоге, способствующих развитию народного хозяйства страны.

Отечественные и зарубежные исследователи, анализируя складывающиеся экономические реалии в контексте глобализации и интернационализации, однозначно констатируют рост значимости для общества и отдельных его представителей готовности индивидов к про-

фессиональной и иной деятельности в поликультурной среде. Причем, особое внимание уделяется проблеме поликультурного образования и воспитания на всех их уровнях, как инструментах формирования компетенций конструктивной и эффективной жизнедеятельности, а также как на необходимых условиях самореализации личности на постиндустриальном этапе развития.

Следует отметить, что в педагогических исследованиях категории «образование» и «воспитание», подчас, рассматриваются в качестве тождественных [5, с.87]. Мы же придерживаемся версии, согласно которой процесс образования, включает в себя диалектически взаимосвязанные процессы обучения и воспитания. Причем, необходимым педагогическим эффектом успешной реализации процессов воспитания и обучения является развитие личности учащегося. Таким образом, процессуально воспитание не может быть не связано с обучением и наоборот. Вместе с тем, обучение и воспитание решают свои особые задачи. Обучение, прежде всего, предполагает формирование знаний, умений и навыков или их совершенствование. Воспитание же, в свою очередь, подразумевает создание условий для целенаправленного воздействия на определенные личностные качества индивида с целью их формирования или развития [8].

Понятие «поликультурное воспитание» является производным от дефиниции «поликультурное образование» и, следовательно, несет в своем содержании смысловые нагрузки производные от нее. Причем, согласно нашей позиции, поликультурное воспитание, прежде всего, связано с формированием конкретных личностных качеств, которые будут способствовать конструктивной жизнедеятельности в поликультурной среде, сохраняя свою этнокультурную идентичность.

Соответственно, чтобы определить сущность поликультурного воспитания необходимо уточнить особенности феномена поликультурной среды, к конструктивной жизнедеятельности в которой поликультурное воспитание должно готовить учащихся. Очевидно, что поликультурная среда, представляет собой некоторое многообразие культур и субкультур, которые окружают индивида и носителем которых он является.

Вместе с тем, личностные качества человека являются продуктом его жизнедеятельности в пространстве, оформленном по правилам и нормам культуры. Освоение культуры индивидом осуществляется в воспитательном процессе, а также процессе социализации, через освоение опыта, ценностей, норм и социальных ролей, присущих обществу, в которое тот включен. Таким образом, культура, характерная для общества в целом становится частью личности, а личность человека, наделенная способностью творить, меняет то, что мы называем культурой.

Становится очевидным, что индивиды не существуют независимо друг от друга и образуют определенные социальные общности и группы со схожими, хотя и не полностью тождественными, характеристиками индивидуальной культуры. Именно эти группы и общности, составляя основу социальной структуры общества, и являются, по нашему мнению, ключевыми компонентами поликультурной среды.

Однако, следует подчеркнуть, что индивидуальная культура личности, сложившаяся в условиях конкретного общества может проявлять себя и как открытая система, ориентированная на диалог культур, так и как закрытая система, которая игнорирует иное как малозначимое или враждебное. Перспективной представляется идея рассматривать открытость и закрытость индивида как носителя конкретной культуры, с точки зрения его выбора вариантов стратегии взаимоотношения с представителями конкретных иных культур [2]. Причем, индивид либо готов допускать широкое взаимодействие с носителями иной культуры, либо нет. Следовательно, личность на основе, имеющегося опыта, решает какую модель поведения выбрать в качестве приоритетной и, что немало важно, полезной в конкретный момент времени при конкретном взаимодействии. Вместе с тем, важно понимать, что выбор во многом осуществляется на основании сформированной в процессе социализации и воспитания культуры, которая является частью его личности.

Важно отметить, что в отечественной педагогической традиции многие авторы, изучающие феномен поликультурного воспитания, в качестве одного из ключевых направлений формирования личностных качеств индивида, прямо или косвенно делают акцент на необходимость развития у воспитуемого открытости к иному. Причем внимание проблеме закрытости индивида в процессе межкультурного взаимодействия, чаще всего, уделялось в контексте выявления препятствий для развития межкультурной коммуникации.

Мы считаем, что закрытость индивида от внешнего влияния в процессе межкультурного взаимодействия имеет позитивное значение для сохранения его идентичности вообще, а при межэтническом взаимодействии для сохранения его позитивной этнической идентичности в частности. Развитие способности личности регулировать проявление диалектически связанных качества открытости и закрытости в ситуации межкультурного взаимодействия, по нашему мнению, является одной из значимых задач поликультурного воспитания.

Исследуя проблему поликультурного воспитания учащихся, Е.А. Абрамова сделала вывод, с которым следует согласиться. Исследователь подчеркивает, что поликультурное воспитание является одним из «аспектов

воспитания, направленным на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры (поликультурных знаний и умений, качеств (толерантности, эмпатии, бесконфликтности, гражданственности, гуманности, многокультурной идентичности), мотивов, ценностей и др.), которые необходимы им для активной и эффективной жизнедеятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире» [1 с.11].

Таким образом, возможно сформулировать ряд положений, на которые необходимо опираться при осмыслении сущности поликультурного воспитания в современных условиях глобализации, изменения характера труда и повышения интенсивности межличностных контактов индивида с представителями различных культур. Во-первых, личностная культура индивида формируется в контексте объективно существующей культуры общества и является не только неотъемлемой ее частью, но и условием ее развития, что детерминирует значимость феномена воспитания вообще и поликультурного воспитания в частности. Во-вторых, индивиды объединяются в социальные группы и общности, прежде всего, благодаря схожим элементам личностной культуры, которая формируется в процессе социализации и воспитания. В-третьих, к основным социальным общностям, составляющим поликультурную среду, возможно отнести: этнические, религиозные, демографические, научные и профессиональные. Однако, в современных условиях следует отметить этнический ренессанс – повышение

интереса индивидов к истории и культуре собственного этноса, что обусловлено геополитическими изменениями и противостоянием государств в информационной сфере. В-четвертых, как в личностной культуре индивида, так и в культуре общества, в котором он осуществляет свою жизнедеятельность, проявляется диалектика открытости к диалогу с другими культурами в сочетании с закрытостью от диалога. В-пятых, закрытость или открытость личностной культуры и культуры общества зависит от ряда обстоятельств: приверженности носителя культуры традициям; готовности индивидов к свободному обращению к собственной культуре и ее развитию; уровня убежденности индивида и общества в целом в собственной уникальности; сформированности в индивидуальном и общественном сознании ценности иных культур.

Подводя итоги, важно отметить, что в современных условиях глобализации поликультурное воспитание на всех ступенях образования имеет свои особенности, без учета которых невозможно построить эффективную систему воспитательной работы в целом и систему поликультурного воспитания в частности, а также решить задачи подготовки учащихся к профессиональной деятельности в поликультурной среде. Следовательно, поликультурное воспитание представляет собой целенаправленный процесс формирования и развития системы личностных качеств, необходимых в современных условиях глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Е.А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода: на примере обучения иностранному языку // 2011, Москва. – 162 с
2. Горин Д.Г. Неотчуждаемое и чуждое в перспективе открытости/закрытости современных культур // Культура культуры. 2016. №2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neotchuzhdaemoe-i-chuzhdoe-v-perspektive-otkrytosti-zakrytosti-sovremennyh-kultur>
3. Изменение в характере труда // Доклад Всемирного банка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://documents.worldbank.org/curated/en/469061544801350816/pdf/WDR-2019-RUSSIAN.pdf>
4. Ионова М.Л. Человеческий капитал, компетенции и конкурентоспособность специалиста // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2007. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-kapital-kompetentsii-i-konkurentosposobnost-spetsialista>
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Ремизов Вячеслав Александрович Культура личности как ресурс развития общества: к постановке проблемы // Вестник МГУКИ. 2011. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-lichnosti-kak-resurs-razvitiya-obschestva-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 08.01.2020).
7. ФЗ «Об образовании в РФ» <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html>
8. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vozpitanie-studentov-vuza-ponyatie-struktura-genezis-razvitiya>

© Бешинская Нелли Витальевна (777net@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: РОССИЙСКИЙ АСПЕКТ

Би Цюшуан

*Аспирант, Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова, Якутск
1650518521@qq.com*

ON THE ISSUE OF YOUTH EDUCATION: THE RUSSIAN ASPECT

Bi Qiushuang

Summary: Today's young people represent the future of the country, so their education is one of the most important issues facing the state, so it is important to use all available resources to ensure that true values are in the first place in society, young people know and appreciate the traditions, understand and respect the history of the country. To do this, it is necessary to understand the theoretical aspects of youth education, which is the subject of this article.

Keywords: the education of the younger generation, the concept of upbringing of viable generations, patriotic education.

Аннотация: Сегодняшняя молодежь представляет собой будущее страны, поэтому ее воспитание является одним из важнейших вопросов, который стоят перед государством. Важно задействовать все имеющиеся ресурсы, чтобы в обществе на первом месте стояли истинные ценности, молодежь знала и ценила традиции, понимала и уважала историю страны. Для этого необходимо понимать теоретические аспекты воспитания молодежи, чему и посвящена данная статья.

Ключевые слова: воспитание, молодое поколение, концепции воспитания жизнеспособных поколений, патриотическое воспитание.

А.С. Макаренко в своей работе «Педагогические сочинения» писал о воспитании: «... есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего — люди... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка» [1]. Хотя здесь А.С. Макаренко говорит о детях, это его высказывание в полной мере относится и к молодёжи в целом. При этом надо понимать, что воспитание не является отдельно протекающим процессом, это совокупность многих параллельных и взаимосвязанных процессов, социализирующих молодого человека, направленных на становление его личности, обретения своего места в жизни, социального и профессионального самоопределения. Проблемы воспитания на протяжении многих веков, изучали многие исследователи, от Аристотеля до А.С. Макаренко и К.Д. Ушинского, от Френсиса Бэкона до Карла Роджерса. Указанные ученые рассматривали воспитание в философском и прикладном аспектах. Это обуславливается тем, что эта проблематика чрезвычайно значима и для самих молодых людей, и для общества в целом. Здесь существенны два основных фактора:

- во-первых, без овладения социальными ролями молодежь не может само идентифицироваться в социальной жизни и реализовать свою субъектность;
- во-вторых, в силу того, что молодежь является источником и резервом для стабильного культурно-

го, научного и производственно-экономического развития страны, то проблематика ее воспитания и социализации приобретает исключительную важность.

Логически обоснованная политика воспитания молодежи должна учитывать влияние общественного уклада и культуры на восприятие молодежью окружающего социума в частности, и мира в целом, что отражается в ее поведении. Непродуманность деятельности в этой сфере может привести к равнодушию к ценностям общества, рождая цинизм, эгоцентризм, безнаказанность и безжалостность [2]. Поэтому проблема устранения отрицательного воздействия на современную молодежь должна носить комплексный и системный характер, основанного на всем спектре возможных к использованию методов и социально приемлемого инструментария.

В Российской Федерации разработан закон «Основы государственной молодежной политики до 2025 года», который устанавливает тактические и стратегические мероприятия, сконцентрированные на борьбе с отрицательными аспектами в системе воспитания молодежи. Вместе с тем, необходимо учитывать и то, что современные социально-экономические и политические реалии существенно изменили как теоретические и практические подходы и методы воспитания как отдельной личности, так и молодежи как социальной группы. В данной статье рассматриваются некоторые исследования по трем направлениям проблематики воспитания молодежи (см. табл. 1).

Таблица 1

Основные направления воспитания молодежи в современных условиях

Проблематика	Исследователи
Вопросы воспитания студенческой молодежи	Антонова Л.Н., Зубова Е.И., Меренков А.В., Ушамирская Г.Ф. и др.
Разработка и обоснование концепции воспитания жизнеспособных поколений	Бабочкин П.П., Ильинский П.М. и др.
Патриотическое воспитание	Бузский М.П., Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. и др.

Меренков А.В., Рыбцова Л.Л. и Кольцова В.А. в своем исследовании утверждают, что современная эпоха требует от человека значительных адаптивных свойств, постоянного расширения знания и навыков как для приспособления к современному духовному и научно-техническому развитию, так и деятельно создавать новые конфигурации своей жизни. Это можно выработать только при соответствующем изменении форм и содержания общественного и семейного воспитания. Стихийно эти изменения не свершатся, а значит здесь необходима особая работа по формированию современной системы воспитания [3]. По их мнению еще не все понимают значение предстоящих преобразований и основывают свою деятельность в данной сфере по устаревшим стереотипам, что, безусловно, сдерживает реализацию необходимых трансформаций в системе организации воспитания нового поколения. Это неминуемо приведет к возрастанию отрицательных тенденций в молодежной среде. Поэтому, то общество, которое сможет реорганизоваться, сможет не формально, а реально создать условия для новых поколений по овладению требований будущей эпохи.

Антонова Л.Н. и Зубова Е.И. выделяют в отдельную проблему воспитательную работу с «трудной молодежью». По их мнению, эта категория требует очень деликатного отношения к ним общества и государственных органов. Здесь необходимо включать молодежь в разнообразную трудовую и образовательную и деятельность, что должно обеспечить восстановление расстроенных социальных взаимосвязей с обществом, формирование способности противостоять асоциальным рецидивам, освоение социально-одобряемых и предотвращение негативных форм поведения [4].

Но, требуя от молодого поколения принятия социально-ролевых правил общества, государство и общество должны сами, по мнению Ушамирской Г.Ф., сформировать свой взгляд в отношении сущности последних [5]. Это обусловлено тем, что отсутствие ясности эталонов и норм поведения приводит как к хаосу и неопределенно-

сти в сознании молодежи, так и к кризису социального доверия.

Поэтому Ушамирская Г.Ф. обоснованно полагает, что необходимо определить конвенциональные рамки для установления структуры социальных ролей, которые должны основываться с учетом приоритета характеристик, объединённых с будущей перспективой социального статуса современной молодежи. Практика, когда роли молодых людей рассматриваются в ситуативно, и как следование текущим поведенческим нормам, исторически ограничена и ошибочна, так как не обеспечивает эффективную и результативную адаптацию в условиях развития современного общества.

Бабочкин П.И. исследовал вопрос жизнеспособности молодежи в изменяющемся обществе [6]. По его мнению, жизнеспособность человека как социального индивида значит то, что он может выжить как социально, так и биологически в условиях конкретной природной и социальной среды, произвести жизнеспособное в психическом и физическом плане потомство, социализировать его в обществе. Жизнеспособность полагает как адаптацию к социальной и природной среде, так и активность как члена социума, нацеленную на реорганизацию социоприродной среды для развития общества и личности. Помимо этого, жизнеспособность конкретного индивида предполагает, что он сможет выработать свое понимание смысла жизни, ее цели, раскрыть и развить свои способности, воплотить в жизнь свой творческий потенциал. В целом Бабочкин П.И. делает вывод о том, что одной из важнейших задач воспитания молодежи в современных реалиях российского общества должно быть формирование ее жизнеспособности и социально-психологической устойчивости.

Ильинский И.М. в своей концепции воспитания жизнеспособного поколения предлагает систему воспитания, включающей два основных уровня [7].

1. Первый уровень – стратегический, фундаментальный, который формирует основные качества, определяющие жизнеспособность личности в современной России. Ильинский И.М. обосновывает это тем, что Российское общество значительно дифференцируется и по источникам доходов, и по уровням благосостояния, а также по отношению к собственности, и здесь необходимо:

- во-первых, формировать и поддерживать те идеалы и ценности, которые могут привести к национальному консенсусу;
- во-вторых, предоставить для вновь образующихся стратов населения возможность создания своих ценностей. Совместное применение двух этих принципов поможет формировать стержневые ценности у молодежи с учетом возможностей всех

существующих методов и средств воспитания и, при этом, сохранит прозрачность и открытость системы воспитания, избегая очередного фанатизма или заблуждения. Таким образом, стратегический уровень формирует:

- единый подход к формированию молодого человека, его способностей, воспитания гражданина, постижения ценностей и достижений национальной и общечеловеческой культуры;
- систему восприятия и оценки молодым человеком духовных и материальных явлений культуры и жизни с тех позиций, которые определены системой воспитания.

2. Второй уровень системы воспитания, предложенной Ильинским И.М., направлен на уровень различных социальных групп и слоев общества. Здесь необходимо существенная диверсификация вариативности форм, методов и содержания воспитания в самих структурах системы воспитания. Если на стратегическом уровне складываются общие гражданские качества и способности личности, необходимые любому представителю молодежи, то на втором уровне вырабатываются специфические способности, личностные качества, мировоззренческие воззрения и морально-этические убеждения в зависимости от требований той или иной социальной группы к конкретной личности, к пониманию и принятию ценностей группы, ее традиций, интересов и целей. Вариативность второго уровня в концепции системы воспитания Ильинского И.М. позволяет формировать и другие аспекты личности, например: воспитание в вопросах семьи и брака, воспитание по уровню возрастных групп молодежь и т.п.

В области патриотического воспитания молодежи исследования в основном сконцентрированы на выявление методов формирования у молодого поколения мировоззрения гражданина и патриота, а также снижения степени влияния негативных духовных и идеологических воздействий. В современной общественной жизни практика и теория патриотического воспитания молодого поколения переживает серьезные изменения, и все более явственна недостаточность традиционных методов и подходов по решению задач и функций патриотической работы, а также косность формализма, проявляющегося прежде всего в увлеченности парадными массовыми мероприятиями и др. Данной проблематикой, занимались в разное время множество отечественных и зарубежных исследователей. Рассмотрим работы некоторых из советских и российских авторов.

Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. считают, что необходимым условием для всестороннего воспитания патриотизма является формирование высокого уровня морально-психологического климата социума, повышение уровня общественной активности разных социальных

групп и слоев. Это должно реализовываться посредством роста эффективности и результативности деятельности не только средних и высших учебных заведений и органов власти, но и предприятий и организаций, учреждений культуры и др.

Бузский М.П. замечает: «Субъект, это такой уровень личности и общества, при котором для него возникает мир, так как субъект способен проектировать (определять, выделять) соответствующий ему объект. Несмотря на то, что мир существует и без субъекта, как определенный объект, который может обнаружить и раскрыть свои качества, он существует лишь в отношении к субъекту и через него. Это значит, что если народ становится субъектом, то содержание данного общества уже не оторвано от него, не отчуждено, а согласовано с самими свойствами субъекта - его целями, потребностями, интересами, ориентирами. Народ как субъект выражает не состояние и не ситуацию, в которой он находится, но коренные свойства бытия самого общества» [9]. По его мнению, воспитывать молодежный патриотизм – это означает предоставить свободу жизненным интересам молодого человека, способствующим его личностному развитию, через формирование определенного социального вектора, создание связи с жизненными ценностями предыдущих поколений, как базы патриотической жизненной позиции.

В целом, исследования указанных авторов, приводят к схожим выводам: государству и обществу требуется новая и не раздробленная узкогрупповыми интересами система ценностей, основанная на традициях российского социума и отвечающая современным и перспективным целям, которая позволит сконцентрировать усилия и ресурсы всего народа на пути к благоденствию. Это может быть и честная конкуренция, и добросовестный труд, и сознательная законопослушность. И именно такой взгляд на рассматриваемую проблему показывает важность поиска путей и методов созидательного осуществления воспитания молодежи как одного из важных направлений деятельности федеральных, региональных и муниципальных органов, формирующих государственную политику для укрепления государства, консолидации всего общества и повышения качества жизни его граждан.

В этом аспекте для совершенствования воспитания необходимо более тщательно осмыслить его сущность, цели и задачи. Соответственно методы и средства воспитания молодежи должны быть: во-первых, связаны с процессом ее гражданского становления; во-вторых, иметь специфические подходы, предполагающие моделирование различных обстоятельств процесса воспитания, учитывающие патриотические основы и ценностные ориентации.

В целом, при совершенствовании воспитания молодежи, по мнению российских исследователей, следует использовать все составляющие образовательно-воспитательного пространства:

- а) цели, адекватные структуре готовности к служению Родине, соответствующие разным возрастным группам;
- б) содержание, где ясно определены понятия и категории, мировоззренческие идеи и общечеловеческие ценности, которые в совокупности будут содействовать развитию убеждений и знаний в важности служения Отечеству, тесно связанных с ценностными ориентирами и установками личности;
- в) методы воспитания должны учитывать сформированные потребности, интересы и ценностные ориентации молодого поколения, его коммуникативные и психологические характеристики и осо-

бенности;

- г) современные возможности процесса воспитания, где сегодня значимую роль представляет групповая работа, моделирующая ситуации социально-общественных процессов, которые способствуют более глубокому и личностному восприятию исторических, национальных и международных событий в многовековой истории страны, стратегических перспектив ее развития;
- д) систему подготовки организаторов и исполнителей процесса воспитания.

Таким образом, воспитание молодежи должно основываться на тщательном изучении жизни молодого поколения, выявление всего спектра их ценностных ориентаций, что невозможно осуществить без глубокого анализа информации, основывающегося на «реперных точках» адекватных этим ориентациям форм поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения. Т. 5. / А.С. Макаренк. – М.: Педагогика, 1985. – С. 14.
2. Byrnes, J.P. Naive theories and decisionmaking as part of higher order thinking in social studies / J.P. Byrnes, J.V. Torney-Purta // *Theory and Research in Social Education*. – 1995. – Vol. 23 (3). – P. 260–277.
3. Меренков А.В., Рыбцова Л.Л., Кольцова В.А. Семейное воспитание: кризис и пути его преодоления / Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета. – 1997. – 105 с.
4. Антонова Л.Н., Зубова Е.И. Воспитание в условиях социального многообразия: взаимодействие семьи и школы // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4 (10). С. 3–8.
5. Ушамирская Г.Ф. Интернализация социальных ролей учащейся и студенческой молодежи. — Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2002. — 170 с.
6. Бабочкин П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе. Москва. – 2000. – 175 с.
7. Ильинский И.М. Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений: докл. Ком. РФ по делам молодежи / авторский коллектив : Ильинский И. М. [и др.] ; Ком. РФ по делам молодежи. – М. : [б.и.], 1995. – 256 с.
8. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе / Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
9. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания : монография / М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев ; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования «Волгоградский гос. ун-т». – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2008. – 90 с.

© Би Цюшун (1650518521@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЖАНРАМ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бурнашева Татьяна Владимировна

Аспирант, ФГАОУ «Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова» (г. Якутск)
tanya.burnasheva.87@mail.ru

METHODS AND RECEPTIONS OF TEACHING GENRES OF ORAL SPEECH OF STUDENTS OF BILINGUAL SCHOOL

T. Burnasheva

Summary: The article actualizes the problems of finding effective teaching methods and techniques for teaching the spoken genres of bilingual students of senior classes of basic comprehensive schools. The author approaches the solution of this problem by identifying the didactic-methodological potential of traditional and innovative methods and techniques of teaching oral genres. The article identifies difficulties in mastering and developing the spoken language of bilingual students. Methods and teaching methods based on a standard and non-standard approach to the development of oral speech genres are presented.

Keywords: oral speech, genres, bilingual students, means of the Russian language and literature, teaching, methods, techniques.

Аннотация: В статье актуализируется проблематика поиска эффективных методов и приемов обучения жанрам устной речи обучающихся-билингвов старших классов основных общеобразовательных школ. Автор подходит к решению данной проблемы путем выявления дидактико-методологического потенциала традиционных и инновационных методов и приемов обучения жанрам устной речи. В статье выявлены трудности в усвоении и развитии устной речи обучающихся-билингвов. Представлены методы и приемы обучения, основанные на типовом и нетиповом подходе к освоению жанров устной речи.

Ключевые слова: устная речь, жанры, обучающиеся-билингвы, средства русского языка и литературы, обучение, методы, приемы.

В условиях современных социокультурных требований общества к уровню владения языком особую значимость приобретает разработка дидактико-методологических концепций, моделей, систем эффективному обучению неродному языку обучающихся билингвальных школ (в нашем случае обучающихся 8-9 классов якутской школы). Данная проблема обусловлена сегодня «возвращением» устных интеллектуальных испытаний в программу Государственной итоговой аттестации школьников, что предопределяет эскалационную значимость формирования у обучающихся должного уровня речевой компетенции [3; 6].

Языковой экзамен, предполагающий овладение такими видами компетенций как языковая, коммуникативная, лингвистическая, культуроведческая, предписывает реализацию основной цели Федерального государственного образовательного стандарта не только в формировании у школьников старших классов устойчивой и функционирующей системы знаний о языке и речи, речевых умений и навыков, но и совершенствование в рамках процесса языкового и когнитивного развития владения жанрами устной речевой коммуникации [2; 4].

Для уверенного овладения устной жанровой спецификой в речепродуцирующей деятельности обучающихся-билингвов достаточно серьезное значение имеет сформированная когнитивная готовность, которая обеспечивает способность к абстрагированию, аргументации, классификации, синтезу-вычленению особенностей

коммуникации в той или иной ситуативной обстановке (беседа, интервью, диалог, полилог и пр.), а также преодоление трудностей в усвоении и развитии устной речи обучающихся-билингвов, среди которых необходимо особо учитывать следующие:

- трудности в работе над семантикой лексических единиц, имеющие различные жанровые компоненты в зависимости от определенной стилистики речи;
- трудности, определяемые особенностями грамматических форм слов, что необходимо соотносить с развитием способности обучающихся-билингвов экстраполировать структуру речевого паттерна на специфику родного языка;
- трудности, заключающиеся в работе над словоупотреблением в речи, что характеризует умения и навыки обучающихся грамотно осуществлять речепродуцирование с позиций соответствия стилю и жанру;
- трудности собственно стилистического характера, требующие углубленное изучение знаний о языке на основе интеграции лингвистических культурологических, социолингвистических знаний, определяемых традициями, нормами вербальной и невербальной коммуникации в той или иной речевой ситуации и др. [1; 5].

Таким образом, считаем необходимым отметить, что обучение жанрам устной речи обучающихся-билингвов

в основной школе требует практической разработки эффективной методики, основанной на использовании средств и методов, отвечающих требованиям современных инноваций в обучении языку. Именно жанры устной речи, с нашей точки зрения, представляют собой тот дидактико-методологический потенциал, который способен обеспечить результативность формирования языковой компетенции для последующей успешной самореализации и самоактуализации школьников в поликультурном пространстве.

В этой связи, работа по изучению жанров устной речи на уроках русского языка в 8-9 классах билингвальной (в нашем случае якутской) школы должна не только строиться на основе методов и приемов, обеспечивающих развитие способности обучающихся в нормативном построении устного текста различных типов и стилей, но и расширять спектр жанрового разнообразия с целью увеличения диапазона многогранности речевого общения на русском языке в самых различных ситуациях.

Основываясь на императивах компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов считаем, что эффективность обучения жанрам устной русской речи может быть достигнута на основе следующих методов и приемов, которые можно охарактеризовать как методический инструментарий в контексте типового (традиционного) и нетипового (инновационного).

Так, среди продуктивных методов и приемов типового характера можно выделить такие распространенные как:

- метод заготовок будущего устного высказывания; необходимо отметить, что так как обучение жанрам устной речи является особой прерогативой не только предметной области русского языка, но и литературы, то метод заготовок может быть «усилен» дидактическим потенциалом праздноречевых жанров, эффективность овладения устной речью, в рамках которых можно увеличивать на основе приемов сопровождения или наделения задания проблемностью, например, праздноречевые жанры различных эпох, различных временных континуумов одной эпохи или праздноречевой жанр в проекции различных пространственно-действенных форм речевой коммуникации;
- метод и приемы синтетической стратегии в чтении с последующим вычленением жанроопределяющих признаков, по которым (по заданному образцу) необходимо выявить смысловые узлы, идею, повороты мысли и т.д. с последующим употреблением их в устном высказывании; данный метод эффективен тем, что помогает обучающимся-билингвам научиться безошибочно «схватывать» структурные единицы любого текста и на основе

этих принципов, а именно принципов построения речевого высказывания, формировать структуру любого жанрового высказывания, используя ее как речевой паттерн, характеризующийся определенными жанровыми границами;

- метод ошибок, при котором обучающимся в диалоговой или полилоговой коммуникации требуется найти ошибки, нарушающие границы какого-либо жанра; необходимо отметить, что в рамках уровневого подхода (когда задание ориентировано на уровень сформированности языковой компетенции обучающихся и способ их мышления, восприятия, индивидуальной аналитической стратегии и пр.) ошибки могут быть заранее продуманы, генерированы в ходе коммуникации (по плану и на усмотрение, например, при работе в парах, группах) и др.

Тем не менее, современная ситуация, требующая не только высокого уровня сформированности языковой компетенции, но и определенной функциональности мыслительных операций в речепродуцирующей деятельности, диктует субъектам образовательного процесса интегративный принцип к обучению, заключающийся в интеграции традиционных методов и приемов обучения жанрам устной речи и инновационных, обуславливающих синтез современных жанров и трансформацию имеющихся на основе формирования новой когнитивно-лингвистической реальности, включая и информационно-коммуникационную сферу.

В этой связи приобретает эскалационную значимость разработка инновационных методов и приемов обучения жанрам устной речи, среди которых можно выделить следующие:

- метод сравнительного диалога на основе выявления границ явления речевого этикета; так, обучающимся может быть задан любой речевой паттерн относительно одной ситуации (например, необходимо узнать точное время) и поставлена проблема – устно обыграть жанровую ситуацию в таких стилях как: официальный, бытовой, нейтральный; в данном случае обучающимся предстоит решение нескольких проблемных задач: определить характеристики стиля; определить жанры, подходящие к каждому из стилей; осуществить устную презентацию речевых ситуаций на основе явления границ речевого этикета; данный метод в лингвистике близок к методу квест-технологии и позволяет эффективно совершенствовать не только языковую компетенцию, но и приобретать исследовательские, рефлексивные и иные навыки в речевой деятельности;
- метода аудиовизуализации на основе инноваций, предполагающий использование аудиовизуальных средств, но не в типовом варианте, а в про-

блемном, творческом; так, например, достаточно действенных в обучении жанрам устной речи является для обучающихся-билинггов метод синквейна, который, с точки зрения методики и технологии образовательного подхода представляет собой особый вид «стихотворения» из 5-ти иерархически взаимосвязанных строк: название жанра; описание жанра; описание действия обучающегося; отношение обучающегося к жанру; синоним жанра или его частный ситуативный оттенок; для того, чтобы выполнить задание, школьнику дается от одного до пяти слов в каждой строке, что способствует конструктивному выражению речемыследействия:

например,

- Жанр беседа.
- Дружеская беседа двух товарищей.
- Общение с удовольствием, стиль бытовой.
- Имеет частое проявление в жизни.
- Два друга болтают.

В рамках синквейна на уроке можно «проигрывать» достаточно большое количество устных речевых ситу-

аций, которые будут интересны обучающимся и эффективны за счет новизны подачи средств визуализации.

В рамках инновационных методов и приемов необходимо также рассматривать и возможности информационно-коммуникационных, интерактивных технологий, которые помимо усложнения речевого навыка в контексте использования инновационной образовательной среды, предоставляют широкие возможности обучению жанрам устной речи на основе широкого спектра образовательных ресурсов (подкастинги, речевые тренинги, видеоматериал, литературные гостиные и мн. др.).

Таким образом, считаем необходимым еще раз отметить, что, исходя из целевых установок и требований к образовательным результатам школьников в ходе формирования языковой компетенции при учете коммуникативных потребностей обучающихся, необходима продуманная подготовка к обучению жанрам устной речи: от знакомства с определением жанра, ситуациями общения, в которой жанр функционирует, до распознавания и структурирования логико-композиционных структур и определения набора языковых средств для создания текста какого-либо жанра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, Н.Д. Особенности преподавания русского языка как иностранного в билингвальной аудитории / Н.Д. Афанасьева, С.С. Захарченко, И.Б. Могилёва // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2019. – № 1. – С. 95-101.
2. Жеребило, Т.В. Речевая культура билингва / Т.В. Жеребило // LINGUA UNIVERSUM. – 2016. – № 3. – С. 3-10.
3. Клинг, В.И. Билингвальное обучение: проблемы и перспективы / В.И. Клинг, Е.В. Сурдина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5. – С. 142-144. doi:10.24411/1991-5497-2019-00057
4. Коннова, Д.М. Развитие устной речи билингвов с использованием современных интерактивных технологий [Электронный ресурс] / Д.М. Коннова // Язык и текст. – 2019. – Том 6. – № 2. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/langpsy/2019/n2/Konnova.shtml>
5. Маханькова, И.П. Обучение билингвов русскому языку: проблемы и решения / И.П. Маханькова, Н.С. Степанова, Л.К. Серова, Е.Г. Хворикова // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2013. – № 2. – С. 52-57.
6. Пханаева, С.Н. Проблема обучения русскому языку как неродному в современных условиях образования / С.Н. Пханаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 12 (декабрь). – С. 106-110.

© Бурнашева Татьяна Владимировна (tanya.burnasheva.87@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Егорова Елена Михайловна

к.п.н., преподаватель, Колледж инфраструктурных технологий ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск
Elena-sakha@mail.ru

THEORIES OF DIGITALIZATION IN VOCATIONAL EDUCATION

E. Egorova

Summary: The article devotes to the urgent problem of the introduction and using the digital technologies in the educational process, namely the disclosure of the essence and determination of the prerequisites for using digital technologies in professional education in the context of the development of the global trend of society's digital transformation. The author defines the role of digitalization of education in the learning process. The article substantiates the need of application the capabilities of digital technology in the training of specialists as the main link in the formation and implementation of human capital. **The aim of the article** is to analyze the modern understanding of the pedagogical phenomenon of digitalization of education and to identify the possibilities of digital technologies in the framework of the educational process.

The conduction of the research work was under **the methods** of scientific analysis of the phenomenon under study, namely: a review of modern analytical sources that describe the phenomenon of digitalization of education and digital technologies. Also as a research material the author used regulatory documents defining the priority of development of the educational system in the Russian Federation.

The result of the study is the possibility of introducing such a multifaceted phenomenon as digitalization of education, which covers all spheres of human life, also the justification and the use of digital technologies in the educational process in order to successfully socialize in the emerging digital economy and society. The results of the study are to apply them in the field of vocational education in the new conditions.

Keywords: digitalization, professional education, digitalization of education, educational process, teaching methods, digital technology, online courses, submission of information.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме внедрения и использования цифровых технологий в образовательный процесс, а именно раскрытию сущности и определению предпосылок использования цифровых технологий в профессиональном образовании в контексте развития глобального тренда цифровой трансформации общества. Автором определена роль цифровизации образования в процессе обучения. В статье обоснована необходимость применения возможностей цифровых технологий в обучении специалистов как основного звена формирования и реализации человеческого капитала. **Целью** статьи является анализ современного понимания педагогического феномена цифровизации образования и выявление возможности цифровых технологий в рамках образовательного процесса.

Исследование проводилось **методами** научного анализа исследуемого явления, а именно: обзор современных аналитических источников, описывающих феномен цифровизации образования и цифровых технологий. Также в качестве исследовательского материала послужили: нормативно-правовые документы, определяющие приоритетное развитие системы образования в РФ.

В результате исследования можно сделать **вывод**, что обоснована возможность внедрения такого многогранного феномена как цифровизация образования, который охватывает все сферы жизнедеятельности человека и рассмотрено применение цифровых технологий в образовательном процессе с тем, чтобы успешно социализироваться в формирующуюся цифровую экономику и общество. **Результаты** исследования могут быть применены в сфере профессионального образования в новых условиях.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональное образование, цифровизация образования, образовательный процесс, методы обучения, цифровые технологии, онлайн курсы, подача информации.

Сегодня развитие цифровой среды и глобальной сети охватывает практически все сферы жизни. Ориентиром, в частности, в принятии на работу является владение человеком цифровыми навыками, которые дают возможность быстро и эффективно выполнять поставленные задачи, быть успешным и использовать потенциальные возможности [7].

В то же время потребности решения специфических теоретических и практических проблем стимулируют разработку новых абстрактных методов и отраслей различных наук. Можно с уверенностью сказать, что в нынешних условиях, в связи с процессом автоматизации науки и практики, будущие специалисты разных отраслей нуждаются в серьезной цифровой подготовке.

Традиционное обучение упрощает способность студентов постигать основные дисциплины и препятствует их пониманию структуры и функции предмета, делает студентов пассивными получателями знаний. Таким путем трудно достигать образовательной цели в современных условиях. Мультимедийное обеспечение курса изучаемых дисциплин в системе среднего профессионального образования (СПО) может активизировать взгляды студентов; визуальное и яркое мультимедийное обеспечение учебного курса позволяет воспринимать знания разными способами (визуально, аудиально и т.п.).

Важную роль играет использование инновационных телекоммуникационных технологий и сети Интернет в подготовке специалистов технического профиля, так как

без глубоких знаний по дисциплинам профессиональной компетентности в этой области достичь крайне трудно. Поэтому особое значение в системе профессионального образования приобретает вопрос, как обеспечить учебный процесс соответствующими информационными средствами, методами и учебными программами, чтобы образовательная организация, преподаватель и система повышения квалификации преподавателей отвечала современным глобальным и национальным вызовам и предоставляла современную поддержку в сфере цифровых технологий, развивала и формировала цифровые компетенции.

Значимость данной проблемы определена тем, что в современных условиях система российского образования должна интегрироваться в цифровую экономику. Поэтому требования к переходу к цифровизации профессионального образования на фоне повышения уровня компетентности во многих областях определяет требования к подготовке современных специалистов. Актуальность данной статьи обусловлена преодолением традиционной системы обучения различными ресурсами цифрового формата, в особенности технологиями обучения.

В связи с этим в 2016 г. был принят Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который утвержден Правительством Российской Федерации. Представленный документ предполагает «модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте» [4].

Также Правительством РФ 28 июля 2017 года была утверждена государственная программа «Цифровая экономика», которая дала толчок к развитию и внедрению термина «цифровизация» в российском образовании. Сегодня цифровые технологии становятся необходимой составляющей всех сфер жизнеобеспечения человека. Также цифровая экономика выступает для профессионального образования и обучения одним из средств получения знаний и формирования компетенций у обучающихся.

Следует отметить, что на данном этапе анализа термина «цифровизация», существует достаточно много разных определений. На анализе литературы по заданной теме исследования мы выяснили, что:

Цифровизация - это:

- новая социальная ситуация — «цифрового разрыва», «цифрового гражданства», «цифровой социализации»;
- цифровизация — это объективный процесс вытеснения всего аналогового из технологии, экономики, культуры;
- цифровая реальность «оцифровывает» и нас, накапливает наши цифровые следы», опережая не только вычислительную технику, но и наше воображение [16].

Энциклопедия «Викисловарь» объясняет семантический смысл термина «цифровизация» как «цифровой способ связи, записи, передачи данных с помощью цифровых устройств» [4]. А. Марей трактует цифровизацию как «изменение парадигмы общения и взаимодействия друг с другом и социумом» [15]. Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, М.И. Макеенко, С.С. Смирнов уточняют содержание этого понятия: «...это не только перевод информации в цифровую форму, а комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера» [7, с. 17].

В современных условиях перехода к цифровой экономике, к цифровому обществу можно с уверенностью сказать, что цифровизация прочно внедряется в образовательный процесс.

В своих работах Т.В. Никулина, В.Б. Стариченко отмечают, что «в образовании цифровизация направлена на обеспечение непрерывности процесса обучения, life-long-learning – обучение в течение жизни, а также его индивидуализации на основе advanced learning-technologies – технологий продвинутого обучения» [18, с. 107].

Термин «цифровизация» (от англ.«digital» цифровой) относительно системы образования можно понимать как комплексную методологию преобразований в учебном процессе, направленную на совершенствование гибкости, приспособленности к реалиям и вызовам современного общества, и способствующую формированию конкурентоспособных профессионалов, адаптированных к «цифровому миру» [17].

То есть под самой структурой цифровизации в данном контексте мы понимаем некий набор средств, технологий, направленных на повышение результативности, качества профессионального образования, а именно новый во всех отношениях образовательный процесс, который должен дать обучающимся максимальный объем знаний, компетентностей и возможностей для саморазвития, готовый дать ответы на вызовы цифрового общества, а будущим работодателям – компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистов.

Вполне очевидно, что цифровая революция российского образования также в корне меняет методику, технологию преподавания.

На современном этапе развития общества новые цифровые технологии коренным образом меняют не только экономику общества, различные бизнес процессы, модели управления, но и весь жизненный уклад человека.

По мнению многих авторов, использование цифровых технологий открывает новые возможности для экономического развития, социальной интеграции труда, образования, хобби и отдыха, мобилизуя на это весь человеческий капитал.

Для адаптации к цифровому инфраструктурно-изменяющемуся миру необходимы различные виды цифровых знаний. Эксперты выделяют следующие основные движущие силы, обуславливающие необходимость развивать навыки труда и цифровые знания будущих специалистов всех отраслей хозяйствования страны: растущая глобализация; увеличение продолжительности человеческой жизни; автоматизация рабочих мест; быстрое распространение данных и вычислительных мощностей; распространение средств коммуникации и средств массовой информации с использованием ИКТ; беспрецедентная реорганизация работы благодаря новым технологиям и социальным медиа, которые значительно расширяют возможности сотрудничества на международном уровне [12].

Относительно области развития профессионального образования, по мнению основателей нового тренда российского образования, цифровизация приведет к кардинальному изменению рынка труда, появлению новых компетенций, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные обоснованные и максимально эффективные решения и т.д. [15].

В скором будущем, по мнению аналитиков, школьное образование ожидают кардинальные изменения: Единый государственный экзамен (ЕГЭ) сменится на портфолио на основе распределенного реестра; тьютор – на маршрутизатор на основе искусственного интеллекта; тренинг – чат-бот; тестирование – компьютерные образовательные игровые модели; симуляторы заменят дорогостоящие и сложные по организационной структуре комплексы для тренировки навыков; разработку рабочих программ произведут голосовые ассистенты учителя и т.д. Нам остается только предположить, что в профессиональном образовании данный спектр изменений, решаемых с помощью цифровых технологий, будет значительно расширен.

Надо подчеркнуть, что цель цифровизации профессионального образования состоит в обеспечении широкой доступности к информационно-цифровым ресурсам и использовании цифровых технологий в образовательном процессе и воспитании. С переходом на «цифру» образовательная организация и преподавательский состав должны получить более комфортные, удобные и экономичные средства деятельности.

Мы согласны с тем, что цифровые технологии в образовании - это способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях.

Как отмечают эксперты в области образования, широкое и быстрое развитие цифровых технологий в этой сфере диктуется рядом проблем:

- цифровые технологии в образовании поддерживаются на государственном уровне и широкой общественностью;
- это инструмент эффективной доставки информации и знаний студентов;
- это инструмент создания учебных материалов;
- это инструмент эффективного способа преподавания;
- это средство построения новой образовательной среды [14].

Анализируя научную, методическую литературу, мы отмечаем появление новых цифровых технологий, которые обладают большим педагогическим потенциалом.

В последнее время самыми распространенными можно считать облачные технологии, которые позволяют хранить огромное количество информации и имеют удобный сетевой доступ к информационным ресурсам.

Также следует отдельно отметить, такие образовательные технологии, получившие широкое распространение, как онлайн-курсы, предоставляемые многими вузами для всех обучающихся. Данные дистанционные курсы помогают студентам обучаться в любой удобной для них форме, в удобное для них время и являются средством получения качественного обучения по любой, нужной и интересной для конкретного студента тематике по избранному направлению подготовки.

Российские массовые онлайн-курсы ведущих вузов размещены на образовательных платформах «Открытое образование», «Одно окно» (online.edu.ru), We.Study и др.

Указанные платформы предоставляют возможность зарегистрироваться любому желающему на эти курсы и обучаться, затем получить сертификат и предъявить в свой вуз для перезачета по соответствующей дисциплине. Инициатором этого проекта является «Открытое об-

разование», предлагающее своим пользователям более 250 учебных курсов по разным дисциплинам [24].

Онлайн-обучение в цифровой образовательной среде следует рассмотреть в двух формах обучения: синхронное и асинхронное. Синхронное онлайн-обучение предполагает электронное взаимодействие обучающегося и преподавателя в конкретное указанное время. И, наоборот, в асинхронном обучении преподаватель выкладывает в Интернет теоретические материалы и различные практические задания по курсу, а обучающиеся работают с выложенной информацией в любое удобное для них время. Мы в своей практике используем «смешанное обучение», которое предполагает «совмещение реального обучения» лицом к лицу с преподавателем в аудитории и интерактивными возможностями.

Также следует отметить, что не теряет свою востребованность обучение с помощью мобильных приложений, позволяющее использовать учебную информацию через персональные цифровые устройства (смартфоны, планшеты и т.д.). На практике такая технология широко используется при онлайн-обучении.

В образовательной деятельности важную дидактическую цель должна иметь технология «Игрофикация (геймификация)» - обучение в игре. В ней применяются технологии, которые используются в знакомых нам видеоиграх. Одним из вариантов геймификации являются веб-квесты. Эта технология позволяет использовать и интегрировать ресурсы Интернет и новые технологии в учебный процесс и эффективно формировать с их помощью общую и профессиональную компетенции обучающихся, также такая технология позволяет организовать научно-исследовательскую и проектную деятельность студентов. Использование технологии геймификации позволяет овладевать новыми знаниями и компетенциями в увлекательной, творческой, активной среде.

Следует отметить, что использование указанных технологий позволяет педагогам решать такие дидактические задачи, как повышение мотивации, качества обучения; достижение ситуации успеха в обучении; формирование информационной культуры, компетенций; проявление интереса к обучению; решение творческих задач; активизация учебной деятельности.

Процесс цифровизации образования предусматривает такие перспективные инновационные технологии, как искусственный интеллект, блокчейн и виртуальная реальность, которые позволяют формировать у обучающихся широкий комплекс социальных компетенций, необходимых в условиях цифрового общества.

Искусственный интеллект - это технология, которая используется при решении интеллектуальных задач, и

все ее разработки направлены на создание программ для распознавания образов, систем для выполнения творческих функций, которые традиционно считаются прерогативой человека. В образовании применяется компьютерная обучающая программа, которая усиливает интерактивность; и искусственный интеллект будет контролировать образовательный процесс от начала до конца.

Искусственный интеллект в профессиональную цифровую образовательную среду можно интегрировать разными путями, например:

- он может быть репетитором-тьютором. На практике уже существуют различные приложения, которые дают многие ответы на непонятные вопросы тем. Искусственный интеллект сможет контролировать, проверять, проанализировать работы студентов, указать ошибки, определить существующие пробелы, проблемы в учении, далее создать индивидуальные образовательные траектории;
- может автоматизировать оценку знаний и уровень компетенций. С помощью заданных критериев, шкал может проверять промежуточную и итоговую оценку знаний обучающихся и определить уровни сформированности компетенций по той или иной дисциплине;
- может анализировать поведение обучающихся. С помощью систем можно распознавать и оценивать, как студенты воспринимают тот или иной материал, это даст преподавателю определить индивидуальный темп усвоения тем для дифференциации обучения. С помощью искусственного интеллекта можно будет также проанализировать адаптацию студентов к обучению, причины прогулов, психологическое, эмоциональное, физическое состояние обучающихся.

Блокчейн технология, обеспечивающая хранение данных, обладающая распределенным ресурсом, как мы знаем, обычно используется в финансовой сфере. Она гарантирует безопасность хранения данных в цифровом формате, а также осуществляет контроль за их изменением.

В системе образования блокчейн может решить такие актуальные вопросы как аккредитация, цифровая сертификация, оплата студенческих платежей, хранение документации.

Технологии виртуальной реальности – созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание и другие. Существуют следующие виды систем виртуальной реальности – это технические устройства и программное обеспечение, создающие для человека иллюзию присутствия в этом искусственном мире и в ряде случаев по-

зволяющие манипулировать его объектами:

- обычная (классическая) виртуальная реальность (VirtualReality - VR), где обучающиеся взаимодействуют или погружаются в виртуальный мир с помощью компьютерной программы;
- дополненная или компьютероопосредованная реальность (AmendedReality - AR), где осуществляется накладка на генерируемую компьютером информацию сверху на изображения реального мира;
- смешанная реальность (MixedReality - MR), где реальный мир связан с виртуальным, и они объединены между собой.

Технология MR может использоваться для решения различных задач и является универсальной. Например, у преподавателей и обучающихся есть возможность создания и использования виртуальных лабораторий для изучения окружающей действительности, формирования умений и отработки навыков, для демонстрации их освоения и оценивания с помощью искусственного интеллекта и т.д.

Эти технологии широко используются для виртуальных путешествий, ознакомления с другими культурами и применяются при изучении иностранного языка. Они облегчают и упрощают совместную деятельность людей, которые находятся на расстоянии. Например, виртуальная реальность дает возможность проведения видеоконференций, создавать совместные проекты, чувствовать себя так же, как в реальном мире.

При изучении естественнонаучных дисциплин студенты при помощи виртуальной реальности могут оказаться в виртуальных лабораториях и проводить различные эксперименты, научные опыты, осуществлять взаимодействия с различными объектами и вести наблюдение за различными процессами, происходящими в природе.

С помощью виртуальной реальности можно осуществлять проектирование трехмерных объектов. На-

пример, обучение авиапилотов, обучение медицинским навыкам осуществляется с помощью приложения MR.

Цифровизация образования не только меняет содержание преподаваемых дисциплин, но и подачу информации, это не только презентации или видео, это уже прямые подключения к информационным сетям, базам данных, форумам. Когда проводятся практические занятия, возможно использование социальных сетей, что и доказала практика дистанционного обучения последних дней. В цифровом мире педагоги должны уметь анализировать, применять различные информационные ресурсы, разрабатывать дистанционные курсы и создавать эффективные учебные среды, в том числе интернет-мессенджер WhatsApp.

Следует подчеркнуть, что актуальными в обучении становятся электронные издания и многие издательства, специализирующиеся на издании учебной и методической литературы, переходят на электронные версии учебников, что очень удобно, например, в дистанционном обучении.

В настоящее время в условиях пандемии, связанной с распространением коронавирусной инфекции в мире, студенты и преподаватели получили неограниченные возможности для развития своего образовательного пространства и его совместного использования. Но, наша система образования показала местами недостаточную подготовленность к такой перестройке, и, как показала практика, несмотря на огромный потенциал цифровых технологий, который востребован в образовании, он используется не всеми и не в полной мере, это обусловлено с недостаточной цифровой грамотностью преподавателей и материально-техническим оснащением в области IT образовательных организаций.

Доступ и использование цифровых технологий должно являться актуальной задачей цифровой трансформации образования в каждом учреждении, реализующем основные образовательные программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цифровая Россия: новая реальность Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 г.г.» URL:http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/809/Проект_Развитие_образования_2013-2020.pdf
2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р.
3. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://neorusedu.ru> (дата обращения: 25.05.2020).
4. Свободная энциклопедия «Викисловарь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://iktionary.org/wiki/цифровизация#Семантические_свойства_ru.
5. Баева Л.В. Электронная культура: опыт философского анализа // Вопросы философии. 2013. № 5. С. 75-84.
6. Богданова Н.В., Пузанкова Л.В. Особенности применения мультимедийных технологий в преподавании дисциплин информатики с учетом цифровизации образования // Информатика и прикладная математика: межвузовский сборник научных трудов. 2019. № 25. С. 29-34.

7. Вартанова Е.Л. Индустрия российских медиа : цифровое будущее / Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, С.С. Смирнов, М.И. Макеенко. – М.: МедиаМир, 2017. – 160 с.
8. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2017. № 8. С. 19-24.
9. Гусакова Е.М., Гусакова Т.А. Реализация активных методов преподавания математики в условиях цифровизации образования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 610-619.
10. Горбачев В.И., Язвенко М.Д. Технология реализации учебной дисциплины «прикладная математика» в содержании компетентного подхода СПО // Ученые записки Брянского государственного университета. 2018. № 1 (9). С. 7-11.
11. Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 24–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-kak-osnova-podgotovki-uchitelya-xxi-veka-problemy-i-resheniya>.
12. Клейменова Е.В. Педагогические условия реализации технологии вариативного обучения /Е.В. Клейменова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – Тамбов: Издательско-полиграфический центр ТГТУ, 2009. – № 11(25). – С. 52–57.
13. Кудлаев, М.С. Процесс цифровизации образования в России / М.С. Кудлаев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 31 (217). — С. 3-7. — URL: <https://moluch.ru/archive/217/52242/> (дата обращения: 26.05.2020).
14. Кузьминов Я. Главный тренд российского образования — цифровизация. URL: www.ug.ru (дата обращения: 12.05.2019).
15. Марей А. Цифровизация как изменение парадигмы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bcg.com/ru/about/bcgeview/digitalization>.
16. Мультимедийная журналистика. М.: ВШЭ, 2017. 413 с.
17. Николенко Д.В., Большичева Я.К. Дистанционные образовательные технологии как средство повышения эффективности учебного процесса в СПО при изучении физико - математических дисциплин // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития». Уфа: Омега сайнс, 2020. С. 5-7.
18. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление /Т.В. Никулина, В.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
19. Уваров А.Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. - 2018. - №4. - С.108-117.
20. Сапожкова Н.А. Модель формирования готовности будущих учителей математики к развитию системного мышлению в условиях цифровизации образования // Перспективы науки. 2019. № 7 (118). С. 194-196.
21. Смирнова Н.В. Организация работы преподавателя математики в системе СПО с применением современных образовательных технологий // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. № 2 (50). С. 532-534.
22. Сучкова Н.В. Современные методы обучения математике студентов СПО на основе информационных технологий // Сборник статей по материалам LIX международной научно-практической конференции «Инновационные подходы в современной науке». М.: Интернаука, 2019. С. 55-58
23. Третьяков В.С., Ларионова В.А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 55–66.
24. Аналитический отчет экспертной группы Digital. ООО «Мак-Кинзи и Компания СиАйЭс», 2017. Available at: www.mckinsey.ru
25. Kiron D., Prentice P.K., Ferguson R.B. Raising the bar with analytics // MIT Sloan Management Review. 2014. Vol. 55.P. 29-33.
26. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. World Econom- [15] ic Forum, Geneva, Switzerland, 2016. 172 p. URL: <https://luminariaz.files.wordpress.com/2017/11/the-fourth-industrial-revolution-2016-21.pdf> (дата обращения: 25.05.2020).

© Егорова Елена Михайловна (Elena-sakha@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ФГОС

Емельянов Андрей Дмитриевич

Филиал ВА РВСН им. Петра Великого в г. Серпухов,
emelyanovad@bk.ru

THE MODEL OF PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CADETS OF MILITARY HIGHER SCHOOL IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE FSSES

A. Emelyanov

Summary: The article considers the existing models of relations that arise in the learning process and make up the classical organizational model of the pedagogical system. Based on modeling of professional activity was the model of professional training, re-gausa system of formation of professional competence of cadets of military higher school in conditions of modernization of the FSSES.

Keywords: competence, cadet, operation of automated control systems, problem, training, model.

Аннотация: В статье рассмотрены существующие модели отношений, возникающих в процессе обучения, и составляющих классическую организационную модель педагогической системы. На основе моделирования профессиональной деятельности была построена модель профессиональной подготовки специалиста, отражающая систему формирования профессиональной компетентности курсантов военного вуза в условиях модернизации ФГОС.

Ключевые слова: компетенция, курсант, эксплуатация АСУ, проблема, обучение, модель.

Классическая модель педагогической системы представляет собой модель, объектами которой являются преподавание и учение - базовые процессы, протекающие в педагогической системе. Субъектами этих процессов выступают обучающий и обучающиеся (рис. 1).

Взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность субъектов и объектов педагогической системы определяются задачами педагогического процесса. Каждый из элементов функционально-содержательной структуры педагогической системы представляет собой, по существу, относительно самостоятельную подсистему, имеющую свои цели, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, формы и средства, а также характеризующие ее результаты.

Ограниченность классической модели педагогической системы обнаруживается при ее применении в системе профессионального образования, где процесс и результат зависят от организационных условий обучения.

Организационная модель педагогической системы профессионального образования носит интегральный характер и включает группу самостоятельных, но связанных между собой моделей отношений, возникающих в процессе обучения (рис. 2).

Особого внимания в составе организационной модели педагогической системы заслуживает модель специалиста, которая служит системообразующим элементом системы. Модель специалиста строится на основе квалификационной характеристики, которая содержит состав знаний, профессиональных компетенций и профессионально значимых качеств личности специалиста.

Модель содержания обучения представляет собой устойчивые отношения между корпусом знаний и способов деятельности, которые могут быть освоены обучающимися в процессе обучения. Обязательным элементом модели является критерии оценки уровня освоения содержания обучения.

Модель управления процессом обучения строится с учетом условий реализации дидактических возможностей принятой технологии и методики обучения:

- особенности методики обучения и дидактических принципов, на которых эта методика основывается;
- соответствие средства и способа представления учебного материала уровню информационной модели курсантов (сложность материала, темп предъявления, стиль учения и др.).

Результатом проектирования и конструирования модели управления процессом обучения служит учебно-

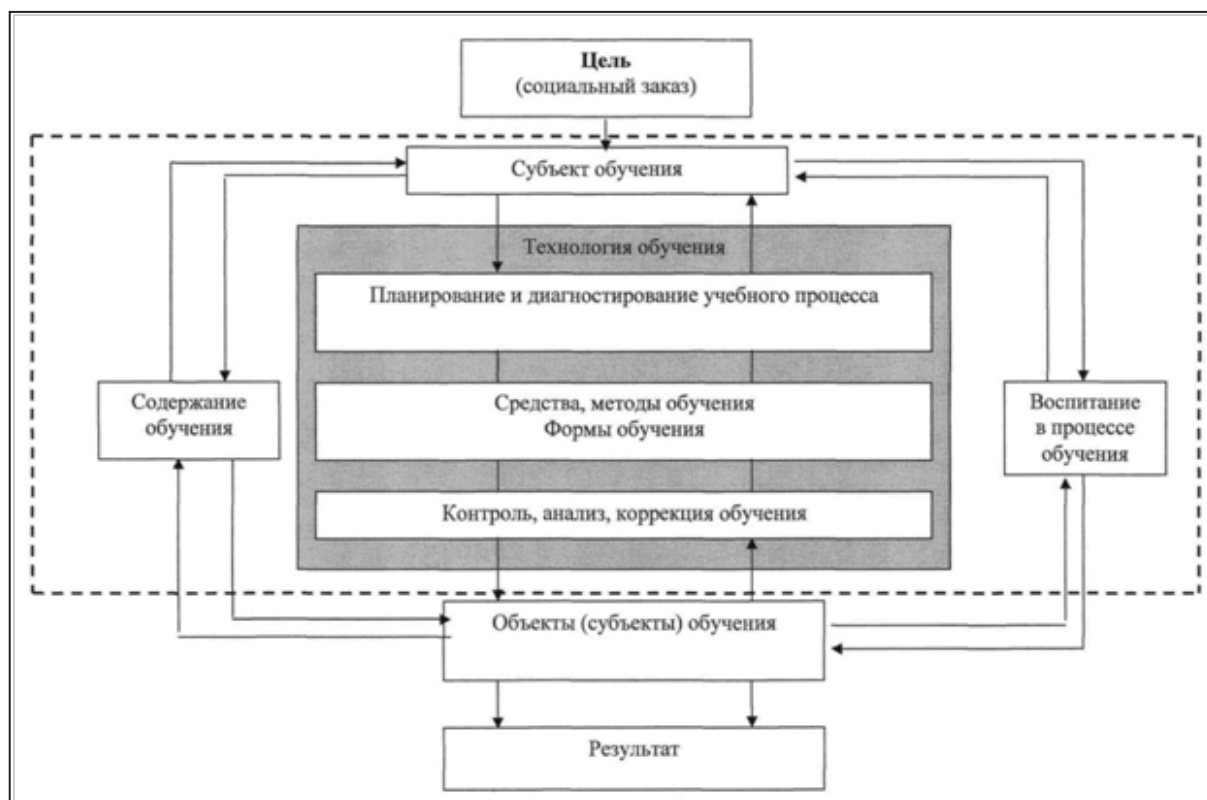


Рис.1. Модель педагогической системы

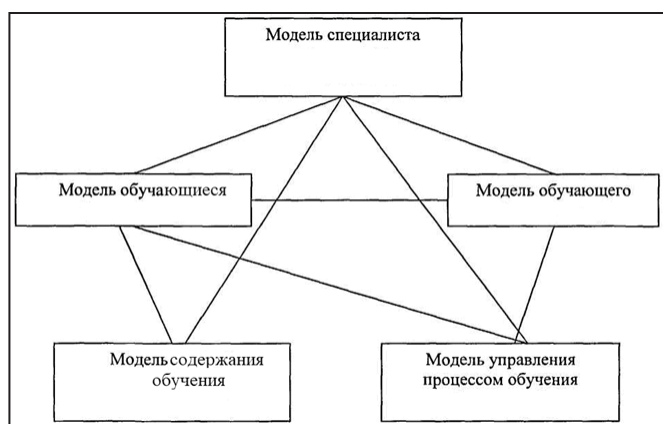


Рис.2. Организационная модель педагогической системы



Рис.3. Модель содержания образования

методическое обеспечение процесса обучения.

Модель обучающегося отражает отношения, возникающие в образовательном процессе, к которым относятся отношения: обучающийся - обучающий, межличностные и межгрупповые отношения обучающихся. Кроме того, модель может содержать отношение обучающегося к содержанию обучения в виде индивидуальных образовательных потребностей и интересов.

Модель содержания образования является предметом педагогической деятельности, в которой под дей-

ствием знаний и опыта педагога рождается содержание обучения (рис.3).

В представленной выше модели учебно-воспитательного процесса, элементами которой являются организационные формы деятельности преподавателя и обучающихся, в качестве системообразующего фактора принимается развитие познавательных способностей обучающихся, стиля их мышления и самостоятельности.

Основой такого развития является система учебных понятий, которые выработаны обучающимся в про-

цессе обучения и которыми он оперирует в своей деятельности. Существует, по крайней мере, два способа построения систем: теоретическая разработка на основе понятий и эмпирическое обобщение наблюдаемых процессов и явлений. При этом, без формирования у обучающихся научных понятий по изучаемому предмету, невозможен переход от воспроизводящей к творческой самостоятельной учебной деятельности.

Как отмечает И.С. Якиманская, если не осуществляется согласование «на-учного» и «учебного» в обучении, оно перестает быть познанием, как отражением объективного мира.

Поэтому в любом виде самостоятельности обучающихся необходимо четко прослеживать два этапа учебной деятельности:

1. этап фиксации понятий;
2. этап их трактовки, понимания, объяснения.

Как сказано выше, для практики обучения имеет большое значение вопрос о критериях оценки уровня освоения обучающимися содержания обучения. Наличие системы критериев и показателей уровней усвоения позволяет оценить качество процесса обучения. При этом содержание обучения должно рассматриваться в аспекте соотношения представленной системы знаний и избираемой методики организации самостоятельной деятельности обучающегося с уровнями самой его познавательной деятельности.

Уровни сформированности знаний, выделенные Н.А.Менчинской, являются универсальными и соответствующими целям исследования [2] (табл 1).

Таблица 1
Уровни сформированности знаний

Уровни	Критерий
Первый	Обучающийся может отличить один предмет от другого, но отдельные признаки их указать не может
Второй	обучающийся может указать признаки понятий, но не может отделить существенные признаки от несущественных
Третий	обучающийся усваивает все существенные признаки, но понятие оказывается еще скованным единичными образами, служившими опорой при формировании понятия
Четвертый	обучающийся свободно оперирует понятием в решении различного рода задач

А.В. Усова добавляет к перечисленным выше уровням пятый, который характеризуется установлением межпредметных связей, высоким уровнем систематизации и обобщения знаний об объектах, отражаемых в сознании

посредством понятия и методов поэлементного и пооперационного анализа для проверки количественной оценки качества усвоения понятий [3].

Примером структурной модели учебной деятельности является модель обучения, которая основана на классической теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [4].

Соответствующее дидактическое положение утверждает, что при получении информации обучающийся воспринимает и усваивает одни виды информации в большей степени, чем другие. При этом «в процессе усвоения и использования этой информации, обучающийся оценивает ее по-разному» [5].

Согласно модели учебной деятельности, по отношению к информации обучающиеся отличаются друг от друга по двум характеристикам.

1. Способу сбора информации.
2. Способу оценки и использования информации (рис.4).

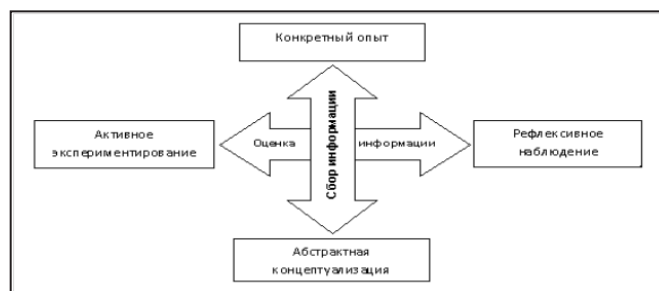


Рис.4. Процесс обработки информации обучающимся

Самые существенные связи и отношения, которые характеризуют процесс обучения – это отношения между обучающим и обучающимися, представлены в модели обобщенно в виде организационных отношений (рис.5).



Рис.5. Модель процесса обучения

Педагогическая модель деятельности создается для системного представления деятельности обучающего и обучающихся (преподавание и учение), как через общий предмет их деятельности – содержание обучения, так и отношения, возникающие между ними в процессе обучения. При разработке модели деятельности используются анализ реальной профессиональной деятельности

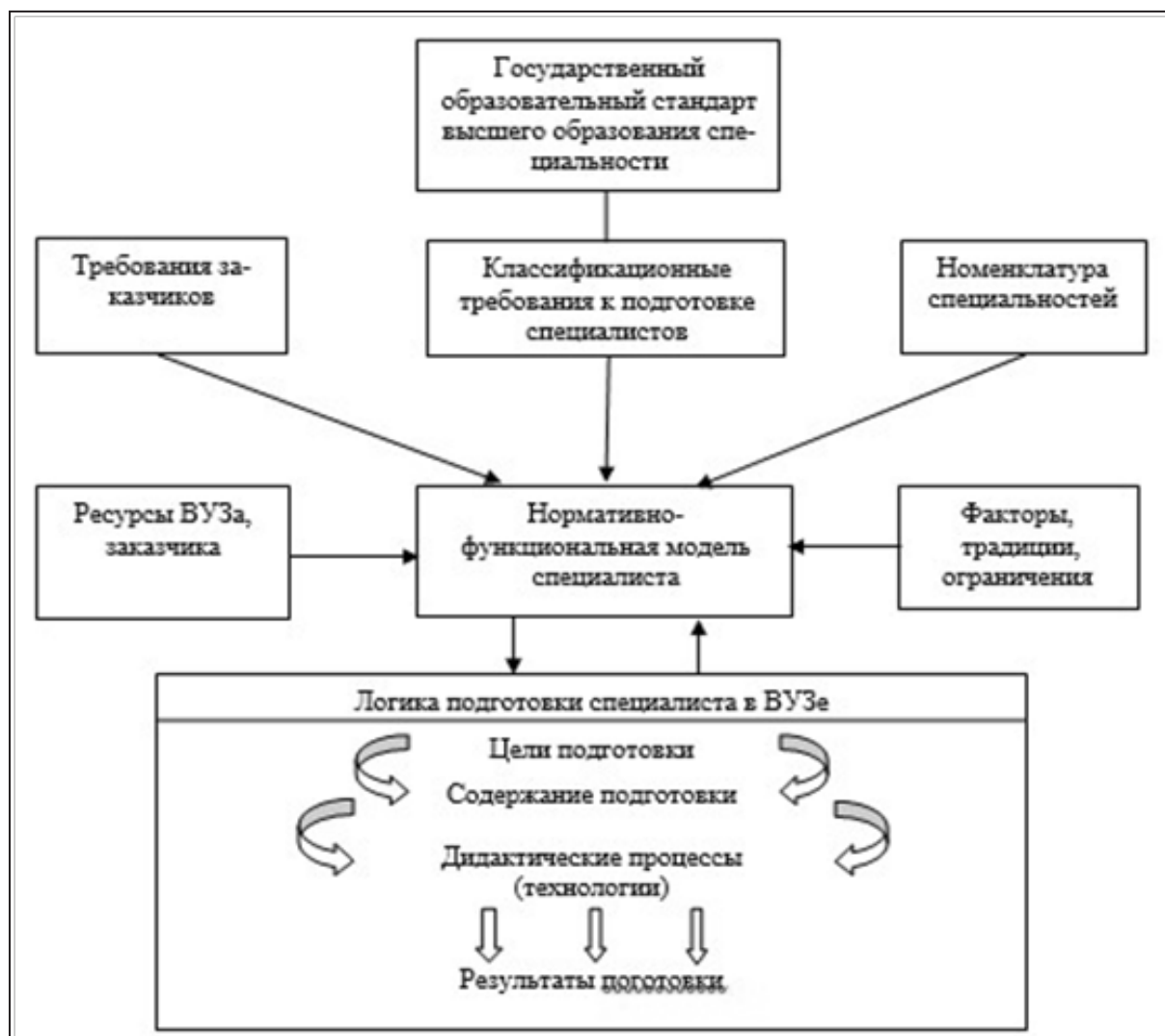


Рис.6. Модель профессиональной подготовки специалиста

и прогноз ее развития в соответствии с научно-техническим прогрессом и др.

Таким образом, модель педагогической системы формирования профессиональной компетентности курсантов военного вуза должна отражать существенные свойства процессов, происходящих в системе. Содержательной основой модели педагогической системы являются представления субъекта исследования, который с ее помощью определяет характер и количество связей, определяющих поведение объекта моделирования.

В педагогических исследованиях используются разного вида модели, служащие средством изучения закономерностей педагогических явлений и процессов. Каждая педагогическая модель строится на основе определенных теоретических положений и раскрывает сущность спроектированной педагогической системы.

Подобные модели широко используются и при решении практических и теоретических проблем в военном образовании [5, 6].

Таким образом, необходимо констатировать, что на основе развития представлений о структуре, видах и компонентах профессиональной деятельности специалистов, возможно формирование модели военно-профессиональной подготовки будущего военного инженера АСУ.

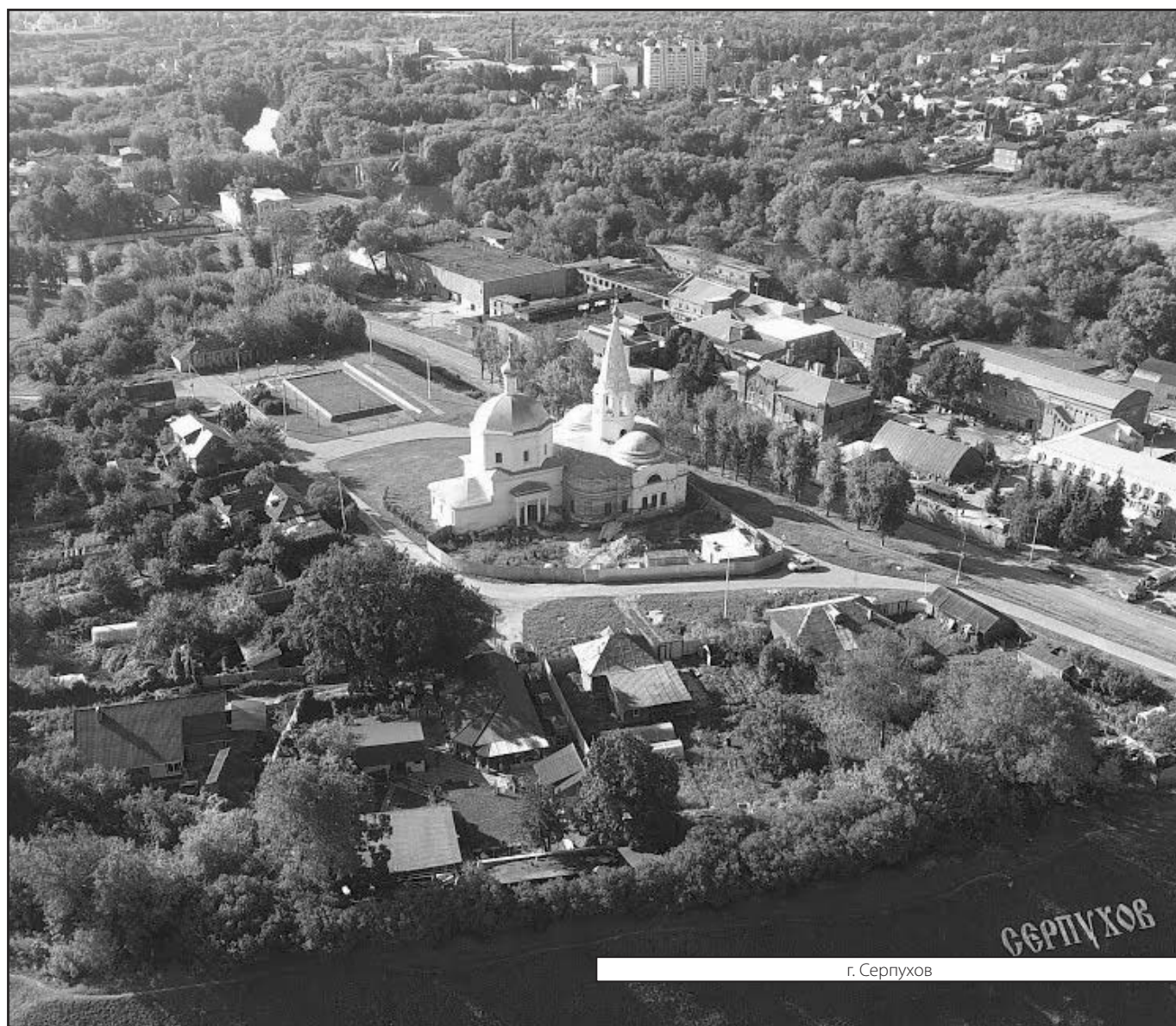
Рассмотренные выше особенности моделирования профессиональной деятельности позволяют построить модель профессиональной подготовки, которую, в соответствии с предложенной В.П. Беспалько классификацией педагогических систем, можно представить в виде замкнутого управляемого процесса (рис.6).

ЛИТЕРАТУРА

1. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М.: Педагогика. 1989. 218 с.
2. Усова А.В. Психолого-дидактические условия формирования у учащихся научных понятий. Челябинск: ЧГПИ, 1988. 88 с.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1985. 45 с.
4. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. Изд-во МГУ, 1969. 268 с.
5. Полякова В.А., Козлов О.А. Модель подготовки педагогических и управленческих кадров в области использования средств информационных и коммуникационных технологий для системы высшего профессионального образования // Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 44-57.
6. Козлов О.А. «О возможности применения методов математического моделирования и информационных технологий в оценке деятельности учреждений профессионального образования» // В сборнике: Инновации и традиции: современные вызовы развития педагогического образования Материалы Международной научно-практической конференции. Печатается по решению Ученого совета Института социально-гуманитарных технологий, протокол № 9 от 19 мая 2016 года. 2016. С. 504-511.

© Емельянов Андрей Дмитриевич (emelyanovad@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Серпухов

ВОЗМОЖНОСТИ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

POSSIBILITIES OF VARIABLE EDUCATION IN THE TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

**S. Kanina
E. Yermolayeva
G. Gmyzina**

Summary: The article discusses the various possibilities of variable education in the field of «Foreign languages» in the training of future teachers. The authors analyse the positive and negative trends that exist in distance and mixed teaching of foreign languages in higher education institutions.

Keywords: variable education, the methodology of foreign language teaching, information technology, internet technology, distance learning, online learning, blended learning.

Канина Светлана Юрьевна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
kmasu@yandex.ru*

Ермолаева Елена Владимировна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
e_jermolajeva@mail.ru*

Гмызина Галина Николаевна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова»
gng13@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются различные возможности вариативного образования в сфере «Иностранные языки» в подготовке будущих учителей. Авторы анализируют положительные и отрицательные тенденции, существующие в дистанционном и смешанном обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: вариативное образование, методика обучения иностранным языкам, информационные технологии, интернет-технологии, дистанционное обучение, онлайн-обучение, смешанное обучение.

В настоящее время в методике обучения иностранным языкам идет поиск новых форм и методов. Современное общество невозможно представить без использования различных информационных технологий. Этот процесс неизбежно затронул и методику обучения различным предметам, в том числе иностранным языкам. Обучение с помощью компьютера становится очень популярным. Интернет – это мир неограниченных возможностей. Но возможно ли обучение будущих учителей иностранных языков с помощью интернета? Ответ на этот вопрос не может быть однозначным.

В последнее время в литературе можно встретить различные термины, связанные с дистанционным обучением: дистанционное обучение, электронное обучение, онлайн-обучение, смешанное обучение. Электронный словарь Википедия дает следующее определение электронного обучения (от английского слова «Electronic Learning») - «это система электронного обучения, обучение при помощи информационных, электронных технологий», иными словами, обучение с использованием мультимедийных средств [1]. В методике применение мультимедийных средств на уроках и за их пределами становится традиционным. В интернете размещено огромное количество обучающих программ, которые можно использовать как на уроках, так и дома. В настоящее время существуют и мобильные приложения, спо-

собные принести пользу в обучении.

В онлайн-обучении ключевым элементом является использование интернета. Лекции, тесты и практические задания размещаются на онлайн платформе, что позволяет обучающимся выполнять задания в любом удобном для них месте и времени и при наличии любого гаджета, в котором имеется доступ к интернету.

Дистанционное обучение понимается и часто используется как синоним онлайн-обучения. Дистанционное обучение – «взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1]. Онлайн обучение является частью дистанционного обучения, но так как задание в настоящее время удобнее отправить посредством интернета, то онлайн обучение и дистанционное обучение воспринимаются как синонимы.

Первый университет, предложивший дистанционное обучение, был the Open University в Великобритании, который уже 50 лет дает образование, используя информационные технологии. Представители the Open University верят, что информационные технологии могут принести

пользу в обучении людей на высоком уровне, особенно тех, которые по разным причинам не могут посещать занятия. До сегодняшнего дня университет привлекает студентов со всего мира, готовых получать образование на высоком уровне благодаря образовательным онлайн и дистанционным программам. К тому же, the Open University входит в 50 лучших университетов Великобритании.

Стоит отметить, что количество университетов, предлагающих дистанционное образование, растет с каждым днем не только в Великобритании, но и в Европе в целом. Появились такие университеты и в России. В университетах Великобритании, США, Канады, Австралии, Германии, Франции доступно большое количество курсов дистанционного обучения для бакалавров, а некоторые из них можно найти в учебных заведениях Ирландии, Нидерландов и Швейцарии. Университеты предлагают дистанционное обучение по всем направлениям и на всех уровнях, начиная с уровня бакалавра, и заканчивая уровнем доктора наук.

Преимущества подобных университетов, предлагающих дистанционное обучение, очевидно. Такое обучение очень удобно для тех студентов, которые работают параллельно с учебой. Возможности посещать и находиться на занятиях весь день у таких студентов нет. Даже если они работают в вечернее время, прийти на 1 и 2 пару иногда не представляется возможным. Известно, что студенты часто пропускают занятия по причинам личного характера или просто по болезни. Не каждый преподаватель с сочувствием и пониманием относится к подобным проблемам.

Дистанционное обучение – возможность учиться в любой точке мира без особых затрат. Если хотите жить в Пакистане, но учиться в Нидерландах, программа дистанционного обучения позволит вам это сделать без проблем.

Одна из наиболее важных причин, по которой образовательная онлайн-программа имеет преимущества перед традиционным обучением – это большая гибкость. Дистанционное обучение позволяет легче совмещать свою карьеру с получением университетской или научной степени. Некоторые университеты дистанционного обучения предлагают несколько дат и мест проведения обязательных собраний в университете, поэтому студент может выбрать наиболее удобные для себя варианты.

Диапазон программ дистанционного обучения, предлагаемых университетами по всему миру, может быть огромным. Но учитывая специфику обучения иностранному языку, можно предположить, что онлайн и просто дистанционное обучение будет не очень эффек-

тивным. Смешанное обучение является лучшим для обучения иностранному языку. Смешанное обучение — это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом-к-лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1]. N.Friesen подчеркивает, что смешанное обучение представляет собой «диапазон возможностей, представленных путём объединения интернета и электронных средств массовой информации, с формами, требующими физического присутствия в классе преподавателя и учащихся» [2].

Преимущества смешанного обучения («blending teaching»), в частности, иностранному языку очевидны. Смешанное обучение предполагает не просто обучение с использованием онлайн технологий, но и самообучение по новой, более творческой методике. Это требует нового подхода, как со стороны преподавателей, так и учащихся. Время, проведенное в классе, в ходе смешанного обучения, можно использовать более рационально на интерактивную работу со студентами, а работа на усвоение лексических и грамматических навыков выполняется самостоятельно в удобное для студентов время. В связи с этим подходом роль учителя меняется от простого передатчика знаний на «координатора»-помощника в освоении новых знаний.

Обучение иностранному языку требует особого контроля со стороны учителя. Во-первых, обучение слухопроизносительным навыкам невозможно без учителя. Любые обучающие онлайн программы объясняют и даже произносят звуки, но только учитель услышит неправильное произношение и исправит его. Даже объяснение и отработка грамматического материала доступнее для понимания, когда дается традиционными методическими приемами в классе.

Студенты, учащие в педагогическом ВУЗе, видят работу преподавателя практически ежедневно и у них складываются определенные представления о сложностях и проблемах как самой профессии, так и о работе с людьми в целом. Проблема преподавателя-координатора становится еще более актуальной, когда встает вопрос о том, как предоставить студенту возможность опыта практической деятельности при сокращенном количестве аудиторных часов дистанционных программ? Большинство учебных предметов педагогических вузов нацелены на овладение практическими навыками, т.к. студентам необходимо не только получить теоретические знания в своей сфере, но и уметь донести эти знания до своих учеников в школе. Так возникает диссонанс между огромным потенциалом не только дистанционного, но и смешанного обучения с точки зрения освоения изучаемого иностранного языка и потребностями в на-

работке практического опыта его использования в своей будущей профессии будущими учителями.

обучения иностранным языкам в педагогическом ВУЗе остается открытым, но определенно можно сказать, что обучение некоторым предметам с частичным использованием интернет технологий не исключается.

Таким образом, вопрос использования смешанного

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистанционное обучение [электронный ресурс] - Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>
2. Friesen, N. Report: Defining Blended Learning [электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf

© Канина Светлана Юрьевна (kmasu@yandex.ru), Ермолаева Елена Владимировна (e_jermolajeva@mail.ru),
Гмызина Галина Николаевна (gng13@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

«ЯЗЫКУ ФРАНЦУЗСКОМУ БЫЛА ПРЕОТЛИЧНО ОБУЧЕНА»: ИМПЕРАТРИЦА ЕЛИЗАВЕТА ПЕТРОВНА — НАЧАЛО ЭПОХИ ГАЛЛОМАНИИ В РОССИИ

Колобкова Анастасия Анатольевна

*К.п.н., доцент, АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», г. Мытищи
akolobkova@yandex.ru*

«WAS TAUGHT THE FRENCH LANGUAGE VERY WELL»: EMPRESS ELIZABETH PETROVNA – THE BEGINNING OF THE ERA OF GALLOMANIA IN RUSSIA

A. Kolobkova

Summary: The article examines the origins of such a widespread social and cultural phenomenon as gallomania in Russia in the XVIII-XIX centuries. This term is used to refer to the widespread fascination of the noble class with everything French – language, literature, culture, fashion, music, theater. In historical science, the beginning of gallomania is associated with the reign of Elizabeth Petrovna, the daughter of Peter I. The Future Empress learned French at the age of 11-12, and read a lot in French. The article discusses the specifics of home education and training Elizabeth Petrovna received, reveals the aspects of home training of tsarevna Elizabeth in French by Isaac Pavlovich Veselovsky – a teacher whose pedagogical service influenced the lifestyle of representatives of subsequent generations of the highest society in Russia. The author explores the reasons for the passion for everything French, lists the signs of increasing gallomania during the reign of Elizabeth Petrovna.

Keywords: gallomania, Francophonie, Empress Elizabeth Petrovna, Isaac Pavlovich Veselovsky, learning French, home schooling.

Характерным явлением общественной и культурной жизни России XVIII века, повлиявшим и на образовательную среду, стала галломания – увлечение всем французским, преклонение перед французским образом жизни. Появление этого феномена относится ко времени правления императрицы Елизаветы (1741–1761), а причины объясняются ее воспитанием и обучением.

Елизавета Петровна – дочь императора Петра Великого, родилась 18 декабря (по старому стилю) 1709 года в селе Коломенском. Отец был довольно обрадован рождению дочери, хотя заниматься воспитанием и просто находиться в кругу семьи ему приходилось довольно редко. Очень рано, буквально с трех лет, Елизавету стали учить немецкому языку [1, с. 7]. Девочка достигла таких успехов, что сделала немецкий языком домашнего обихода: общалась на нем со своей семьей. «Царевна Елизавет Петровна больше гаварит по-немецки, нежели по-русски», – писала любимая сестра Петра I царевна Наталья Алексеевна в одном из своих писем [1, с. 8].

Аннотация: В статье рассматриваются истоки такого распространенного в России XVIII-XIX вв. общественного и культурного явления, как галломания. Этим термином принято называть повсеместное увлечение персон дворянского сословия всем французским – языком, литературой, культурой, модой, музыкой, театром. В исторической науке начало галломании связывают со временем правления Елизаветы Петровны, дочери Петра I. Будущая императрица выучила французский язык в 11-12 лет, много читала по-французски. В статье рассматриваются особенности домашнего воспитания и обучения Елизаветы Петровны, раскрываются аспекты домашнего обучения цесаревны Елизаветы французскому языку Исааком Павловичем Веселовским – учителем, педагогическое служение которого повлияло на образ жизни представителей последующих поколений высшего света российского общества. Исследуются причины увлечения всем французским, перечисляются приметы нарастающей галломании в период правления Елизаветы Петровны.

Ключевые слова: галломания, франкофония, императрица Елизавета Петровна, Исаак Павлович Веселовский, изучение французского языка, домашнее обучение.

Французский же язык цесаревна Елизавета выучила только к 11–12 годам. Родители очень рассчитывали, что кто-нибудь из их дочерей породнит дом Романовых с фамилией Бурбонов, а маленькая Лиза станет невестой Людовика XV, в этой связи призвали для домашнего обучения девочек французскому языку полиглота, дипломата, незаурядного человека, и как оказалось, результативного учителя, привившего любовь ко всему французскому у будущей императрицы – Исаака Павловича Веселовского (1690–1754).

Родился Исаак Павлович в Москве. В гимназии пастора Эрнста Глюка, куда Исаак поступил вслед за своим старшим братом Авраамом, он слыл не самым прилежным учеником, к тому же еще и озорником [3], но уже в те годы отличился феноменальной способностью к иностранному языку, смекалкой, остроумием, а его оригинальные острооты и каламбуры мгновенно становились популярными.

Как и его братья, Исаак Павлович отлично овладел

несколькими иностранными языками, именно поэтому его дипломатическая карьера была предрешена, в 1707 году он поступает на службу в Посольский приказ, где получает должность переводчика с немецкого и латинского [4, с. 97]. Способности молодого дипломата очень быстро были справедливо оценены, уже в 1709 году Исаак Павлович был направлен для службы в российское посольство в Пруссии, а в 1710 году – в Дании [5].

Опыт и обширные знания И.П. Веселовского, приобретенные во время службы в названных странах, были высоко оценены самим Петром I, дипломат сопровождал его во время путешествия по Европе в 1716–1717 гг., в ходе которого русский царь хотел заключить военный союз с Пруссией и Данией против Швеции [3]. Помимо этого, Петр Великий восхищался тем, насколько виртуозно владел Веселовский французским языком. Во время пребывания Петра I в Париже, когда Петр держал на руках маленького мальчика – короля Людовика XV, ровесника дочери, царевны Елизаветы, когда, смеясь предположить, и мелькнула мысль Петра Алексеевича о возможности породниться с французским монархом, именно Исаак Павлович был при Петре переводчиком с французского, что и послужило впоследствии выбору Российского государя назначить Веселовского быть домашним учителем французского для дочерей Анны и Елизаветы.

Исаак Веселовский был близок с А.Д. Меншиковым и с самим Петром I, и карьера Исаака Павловича после европейского путешествия царя взметнулась на новую высоту: с 1718 г. он секретарь и одновременно глава Иностранной экспедиции Посольской канцелярии, а с февраля 1720 г. – секретарь всей Коллегии иностранных дел [3]. Однако, когда один из братьев Веселовских, Авраам, попал в опалу, Веселовский Исаак был сразу переведен в менее престижную Берг-коллегию. Но там Исаак Павлович долго не пробыл: Петр I вспомнил о лингвистическом даровании бывшего дипломата и доверил именно ему домашнее обучение своих дочерей Анны и Елизаветы французскому языку. Как мы уже говорили выше, император Петр Великий желал, чтобы его дочь стала женой французского короля, поэтому он считал чрезвычайно важным знание французского языка в высокой степени.

В течение трех лет с июня 1722 по июнь 1725 гг. юная цесаревна с помощью своего учителя Исаака Веселовского приобщалась к французской словесности и культуре [3]. Превосходно выучив язык, Елизавета Петровна пристрастилась к чтению французских книг, причем читала она не только художественную литературу, но и книги по философии, истории, политике. Об этом свидетельствует опубликованный в 1895 г. в седьмом томе «Материалов для истории императорской Академии

наук» [5, с. 332–339] каталог французской литературы, которая принадлежала Елизавете Петровне. Список этот опровергает расхожие представления о Елизавете как «веселой царице», капризной и изнеженной любительнице развлечений и праздников. Каталог французских изданий свидетельствует о том, что императрица очень интересовалась политической историей различных европейских стран. К 1745 г., по сведениям В.К. Тредиаковского, в каталоге было уже 583 издания [1, с. 9].

Во времена правления предшественницы Елизаветы, Анны Иоанновны, в России «безраздельно господствовали немцы», и это вызывало повсеместное народное неодобрение. Как свидетельствует историк С.М. Соловьев, чувства русских людей оскорбляло то, что фаворитом императрицы был иностранец, первый кабинет-министр – также иностранец. Иностранцами были двое действующих фельдмаршалов, а также президенты коллегий [6, с. 636]. Елизавета Петровна положила конец засилью немцев в управлении. Она руководствовалась принципом своего отца: иностранные специалисты использовались как профессионалы, но важнейшие государственные должности занимали только русские.

Вместе с уменьшением влияния немцев падает и престиж немецкого языка. В моду входит французский язык. Во время правления Елизаветы резко вырос интерес ко всему французскому. Предпочтения дворян можно проследить по выбору учебных дисциплин в Шляхетском корпусе. По данным, приведенным С.В. Девятовой и В.И. Купцовым, в 1733 г. французский язык стал третьим по популярности предметом (после немецкого языка и танцев), выбранным студентами (на его изучение подписался 51 учащийся) [7, с. 8].

Принято говорить о том, что во время правления Елизаветы Петровны начался период галломании в России, пик которого пришелся на вторую половину XVIII – первую треть XIX в. Термин «галломания» Т.Ю. Загрязкина определяет как «интенсивное проникновение французского языка и культуры в русский ареал, восприятие и переработка этого влияния» [9, с. 29]. Действительно, французская культура быстро проникает во все сферы жизни дворянского общества, российской аристократии. На французском языке общаются в светских салонах, его изучают при помощи домашних учителей, гувернеров, и в учебных заведениях, на французском языке пишутся художественные произведения, огромное количество галлицизмов входит в русский литературный язык. Хорошим тоном стало иметь дома книги на французском языке. Известные русские просветители М.В. Ломоносов и В.С. Тредиаковский много переводят с французского языка. Французская книга в России начинает занимать 3-е место по количеству изданий, уступив только книгам на латинском и немецком языках [9, с. 34].

Знание французского языка для любого образованного человека становится обязательным, и это объясняется несколькими причинами. Конечно, прежде всего здесь определяющую роль сыграло приоритетное экономическое, культурное и политическое положение Франции в Европе [Кол]. Во-вторых, французский язык был высоко развитым языком, который был «нормализован» (аспекты языкознания) значительно раньше, чем другие европейские языки. Так называемый «образцовый язык» (*le bon usage*) уже в XVII в. использовался в сфере светской жизни, а также как язык науки и образования [9, с. 35]. Французский двор был образцом для подражания во всех странах Европы. Соответственно, своеобразным «образцом» постепенно становится и французский язык.

Отметим, что французский язык и культура во время правления Елизаветы Петровны проникали в Россию не только через книги, но и через носителей этого языка. В Россию все чаще стали въезжать деятели культуры, писатели, дипломаты, военные, аристократы и представители низших слоев, которые, в первую очередь конечно же, пытались найти в России заработок.

Необходимо сказать, что уже в тот исторический момент французы в какой-то степени начали играть значимую роль и в Российской политике. Так, большую роль в восхождении Елизаветы на трон сыграл французский посланник маркиз де ла Шетарди [9, с. 39]. Помогая Елизавете, Шетарди надеялся, что внешняя политика России станет более благоприятной для Франции. Елизавета действительно испытывала симпатию к Людовику XV, питала слабость ко всему французскому. Первое время Шетарди входил в число наиболее близких к императрице людей. В «Энциклопедическом словаре» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона Шетарди характеризуется как «великосветский француз», который обладал живым умом, любил блистать в высшем обществе и мог преподавать «уроки высшего этикета и утонченного изящества» [10, с. 537]. Однако его интриги против канцлера А.П. Бестужева, его навязчивость и стремление управлять волей императрицы вызвали сильное недовольство Елизаветы, и, в конце концов, француз был выслан на родину [11, с. 58].

Наступает целая эпоха, когда приезжие небогатые французы, в поисках лучшей жизни в России, становились гувернерами – домашними учителями французского языка. Если в университетах по-прежнему важная роль отводилась латыни и немецкому языку, то домашнее образование было преимущественно французским, когда обучали не только французскому языку, но и – на французском. Спрос на французов – учителей возрастал, и зачастую намного превышал предложение, в этой связи нередко должность гувернера, учителя французского занимал человек без всякой профессиональной

подготовки [12, с. 33]. Конечно, существовал указ, предписывавший всем желающим заниматься преподаванием языка пройти аттестацию в Петербургской Академии наук либо в Московском университете. Однако далеко не все являлись на эту аттестацию. В любом случае французский язык моментально открывал перед приезжим двери помещичьих домов, ведь даже в самых захолустных городках владение французским языком считалось принадлежностью к «высшему свету», и его изучение являлось обязательным.

Качество преподавания, конечно, было весьма низким. Так, в мемуарах русского ученого-ботаника, философа, писателя А.Т. Болотова можно прочесть как проходило его обучение французскому языку в 1750–1752 гг. в доме генерал-аншефа Я.В. Маслова в Петербурге [13]. Учителем был француз Лапис. Он был довольно образованным человеком, но совершенно не умел учить детей. Русского языка он не знал. Все обучение заключалось в том, что ученики переписывали статьи из толкового словаря, изданного Французской академией наук. Дети плохо понимали, о чем идет речь в этих статьях, а учитель не стремился помочь им какими-то пояснениями. Переписанные статьи механически заучивались наизусть без понимания смысла. Конечно, такой способ обучения не приносил детям ни малейшей пользы. Как пишет мемуарист, «бездельники-французы не учат, а мучат наших детей сущими пустяками, стремясь чем-нибудь да проведать время» [13].

Работали французы-эмигранты и преподавателями в учреждениях образования – гимназиях, школах, частных пансионах, университетах. Профессиональная подготовка и квалификация этих сотрудников была гораздо выше, чем домашних учителей, ведь принимали их на должность лишь при наличии диплома и рекомендаций [12, с. 33]. Преподаватели французы занимались и научной, исследовательской деятельностью.

В университетах французский язык начинал играть все более значимую роль. По-французски читались, в первую очередь, курс французского языка и литературы, однако часто также и такие предметы, как история и география. С каждым годом правления Елизаветы Петровны все ощутимее было влияние французской литературы и искусства на мировоззрение российского высшего общества.

И все же при Елизавете эпоха Российской галломании, франкофонии лишь зарождалась, набирала обороты, наибольшую значимость и развитие это явление получило уже в эпоху Екатерины II, когда французский язык стал доминирующим в дворянской среде. Французский язык в то время стал языком международного общения, а Париж – столицей европейской политики. Сама

императрица переписывалась с выдающимися французскими философами (Вольтер, Дидро и др.). А дети русских дворян сначала изучали французский, а затем свой родной язык. Для самопозиционирования в своей социальной среде, для приобщения к приоритетным на тот момент ценностям французского общества, владение французским языком признавалось обязательным атрибутом образованного, воспитанного человека [14, с. 624]. Галломания в Российской империи сохранилась и

даже укрепилась после французской революции 1789 г. под влиянием многочисленных французских иммигрантов. Французский язык активно использовался не только в дипломатической переписке, но и в переписке чиновников в России. Только с середины XIX в. российские писатели, журналисты, государственные деятели стали все громче говорить о том, что франкомания губит русскую культуру и русский язык. Увлечение всем французским пошло на спад.

ЛИТЕРАТУРА

1. Писаренко, К.А. Елизавета Петровна / К.А. Писаренко. – М.: Молодая гвардия, 2014. – 462 с.
2. Бердников, Л. Веселовские / Л. Бердников // День и ночь. – 2010. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/din/2010/6/veselovskie.html>. – Дата доступа: 10.06.2020.
3. Энциклопедический словарь. Том VI. Венцано – Винона / издатели: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – С.-Петербург: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1892. – С. 97–98.
4. Материалы для истории Императорской академии наук. – СПб: Тип. Императорской акад. наук, 1895. – Т. 7: (1744–1745). – 822 с.
5. Серов Д. О. Администрация Петра I / Дмитрий Серов. — 2-е изд. — М.: ОГИ, 2008. — 288 с.
6. Соловьев, С.М. Сочинения: в 18 кн. / С.М. Соловьев; [отв. ред. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриев]. – Кн. 10: История России с древнейших времен: Т. 19–20 / [коммент. С. М. Троицкого, И. В. Волковой]. – М.: Мысль, 1993. – 751 с.
7. Девятова, С.В. Развитие отечественной культуры при императрице Елизавете Петровне (1741–1761) / С.В. Девятова, В.И. Купцов // Человеческий капитал. – 2013. – № 4 (52). – С. 5–15.
8. Колобкова А.А. К вопросу об изучении французского языка в Российской империи в середине XVIII – начале XIX века // Ценности и смыслы. 2019. № 6 (64). С. 118–130.
9. Загряжская, Т.Ю. Следы Франции в России / Т.Ю. Загряжская // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 3. – С. 29–42.
10. Энциклопедический словарь. Т. 39а: Шенье – Шуйский монастырь / издатели: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – С.-Петербург: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1903. – С. 537–538.
11. Валишевский, К.Ф. Вокруг трона / К. Валишевский. – М.: Рипол классик, 2005. – 384 с.
12. Загряжская, Т.Ю. Следы Франции в России / Т.Ю. Загряжская // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 4. – С. 32–45.
13. Болотов, А.Т. Жизнь и приключения А. Т. Болотова, описанные им самим для своих потомков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/b/bolotow_a_t/text_0080.shtml. – Дата доступа: 10.06.2020.
14. Колобкова А.А. Российское национальное самосознание: обращение к образам прошлой педагогической реальности России XVIII–XIX веков, аспекты ретро инноваций в преподавании французского языка // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4–2. С. 623–631.

© Колобкова Анастасия Анатольевна (akolobkova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРОФЕССИОГРАММЫ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИСТА

Кошечкина Наталья Сергеевна

старший преподаватель, Российский университет
дружбы народов
natysik-1969@mail.ru

ANALYSIS OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES AND JOB DESCRIPTION OF THE MODERN ECONOMIST

N. Koshevaya

Summary: The professionally significant qualities of a modern economist constitute one of the important characteristics of his profession. For the formation of these qualities, it is necessary to know the requirements that the profession of an economist imposes on the individual. Based on the specific features of economic activity, in this article, using the method of theoretical analysis, we have analyzed some of the essential professionally significant qualities of a modern economist, which, we believe, contribute to the effective implementation of his professional activity.

Keywords: profession, professionally significant qualities of an economist, good memory of an economist, analytical thinking, mathematical thinking, intuition, creativity, business acumen, self-improvement, modernity.

Аннотация: Профессионально значимые качества современного экономиста составляют одну из немаловажных характеристик его профессиограммы. Для формирования данных качеств необходимо знать те требования, которые предъявляет профессия экономиста к личности. Исходя из специфических особенностей экономической деятельности, нами в данной статье методом теоретического анализа проанализированы одни из существенных профессионально значимых качеств современного экономиста, которые, как мы полагаем, способствуют эффективной реализации его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиограмма, профессионально значимые качества экономиста, хорошая память экономиста, аналитическое мышление, математическое мышление, интуиция, креативность, деловая хватка, самосовершенствование, современность.

Анализ профессиональной деятельности современного экономиста способного конкурировать на рынке труда показал, что они должны обладать стремлением к совершенствованию своих профессиональных способностей, уметь оценивать социально-экономические процессы, анализировать, прогнозировать результаты собственных решений и брать за них ответственность, быть коммуникабельными и творческими личностями.

Как видим, перечисленные характеристики в аддитивности своей представляют базовую основу профессионально значимых качеств экономиста, которые в свою очередь составляют один из аспектов его профессиограммы.

Поэтому основной целью данной статьи является анализ профессионально значимых личных качеств будущего экономиста, составляющие одну из базисных платформ его профессиографической структуры.

Профессиограмма — это документ, который описывает содержание работы по определенной профессии (функции, обязанности, операционные задачи и т.д.) и определяет требования к представителям данной профессии (личные, профессиональные и деловые качества).

Анализ образовательного стандарта направления «Экономика», профессионального стандарта экономических специальностей показал, что в профессиографическую структуру бакалавра экономического направления можно включить следующие качества:

– *хорошая память*, посредством которой экономист способен обработать большой объем экономических показателей. Хорошая память экономиста — это один из самых востребованных психических процессов профессионала экономики, благодаря которому он может запоминать, сохранять и воспроизводить в нужный момент необходимую информацию. Благодаря хорошей памяти экономист способен воспроизводить не только отдельные экономические явления и процессы, но и целостную последовательность связанных между собой событий.

Эффективность профессиональной деятельности экономиста зависит от того, насколько развиты его ведущие виды памяти. К одним из таких видов мы относим оперативную и долговременную память.

Оперативная память функционирует в рамках фиксированного времени, а долговременная память сохраняет информацию на долгий срок. Посредством данных видов памяти экономист способен решать как ситуативные, так и прогностические профессиональные задачи.

Следующий вид памяти, который также определяет, по нашему мнению, эффективность профессиональной деятельности экономиста — это зрительная память. Зрительная память способствует сохранению и воспроизведению зрительных образов, к которым относятся большие массивы текстовых, числовых и графических показателей.

Немаловажная роль в профессиональной деятельности экономиста отводится словесно-логической памяти, на основе которой экономист способен запоминать экономические явления, процессы, а посредством суждений осуществлять необходимые умозаключения. Данный вид памяти является уникальным, поскольку мысли не существуют без языка, поэтому точную, объемную экономическую информацию не нужно запоминать, достаточно запомнить ее смысл, поскольку запомненная суть информации легко воспроизводится своими словами.

Таким образом, рассмотренная классификация видов памяти в своей взаимообусловленной связи определяют фундамент хорошей памяти экономиста, что способствует выполнению его качественной профессиональной деятельности.

Аналитическое и математическое мышление – способность проанализировать и произвести расчетную деятельность в соответствии с поставленной задачей.

Аналитическое мышление — это одно из редких качеств экономиста, на базе которого он способен к анализу и логике необходимой информации, поскольку аналитическое мышление включает в себя:

- анализ экономических фактов, явлений и процессов;
- построение логических цепочек;
- способность к абстрагированию;
- прогнозирование;
- четкое изложение мыслей;
- последовательность умозаключения.

Экономисты, владеющие аналитическим мышлением способны видеть выход в самых сложных профессиональных ситуациях, строить логические причинно-следственные связи в экономике и обрабатывать большое количество информации, которая систематически обновляется.

Аналитическое мышление тесно взаимосвязано с математическим мышлением и опирается на его математический инструментарий. Такая связь помогает экономисту методами математического моделирования не только устанавливать экономические закономерности, но и рассчитывать на основе предполагаемых связей между объектами и процессами их дальнейшее разви-

тие и с помощью математических методов обосновывать выводы.

Математическое мышление экономиста — это абстрактное мышление, в котором все рассматриваемые объекты должны быть связаны каким-либо отношением. Специалист экономики, у которого развито математическое мышление, понимает, что у любой профессиональной задачи есть решение и в процессе этого решения он должен уметь разложить цепочку поиска проблем на последовательные этапы.

Анализ типов математического мышления показал, что эффективность экономической деятельности будет зависеть от таких типов математического мышления как топологическое, порядковое, метрическое и проективное, поскольку при топологическом мышлении экономист способен определить траекторию действий, изучить проблему, а затем не спеша и тщательно довести решение профессиональной задачи до конца. На основе порядкового мышления придерживается строгий линейный порядок профессиональной деятельности, который осуществляется от начального к конечному этапу. При решении профессиональных задач основное значение придается параметрам объектов изучения и их соотношению, деятельность осуществляется по четко разработанному плану и по конкретному алгоритму. Посредством метрического мышления экономическая деятельность сводится к рассмотрению конкретных величин. Экономисты с данным типом мышления руководствуются точными параметрами, точно знают, какие конкретные результаты должны, получиться в ходе решения профессиональных задач, и какими путями этого можно добиться. Проективное мышление экономиста позволяет же рассматривать экономические явления и процессы с различных сторон, определять множества вариантов действий в нестандартных решениях.

Таким образом, аналитическое и математическое мышление экономиста — это высокоорганизованное мышление, которое в современном мире является важным параметром для осуществления деятельности на высоком профессиональном уровне.

Высокая концентрация внимания – способность выявлять из обширной экономической информации необходимую и важную.

Концентрация — это способность экономиста сфокусировать свое внимание на конкретной задаче в течение некоторого времени. Профессиональная деятельность экономиста связана с необходимостью обрабатывать большие объемы информации и выполнять монотонные и однообразные задачи в течение долгого времени, поэтому эффективность его профессиональной деятельности зависит от того насколько он способен поддержи-

вать высокую концентрацию внимания в течение этого времени. Поэтому экономист, владеющий высокой концентрацией внимания, способен:

- быстрее вникнуть в суть профессиональной задачи;
- идти к поставленной цели не отвлекаясь на второстепенные вопросы;
- решать лишь одну из поставленных задач, что приводит к конечному ее решению;
- сознательно направлять свои мысли на конкретную задачу.

Таким образом, умение современного экономиста к концентрации является необходимым навыком в решении глобальных экономических задач.

Интуиция – способность к точности прогнозирования и проектирования с разумным риском.

Интуиция экономиста — мыслительный процесс, на основе которого осуществляется быстрое решение профессиональных задач при недостаточной осознанности логических связей экономических явления и процессов.

Интуиция имеет немаловажное значение для экономической деятельности, поскольку способствует открытию и использованию новых знаний для преобразования или совершенствования экономических реалий, а также экономит время в процессе исследований, порождает смелые гипотезы, которые логически доказываются в ходе экспериментов.

В основе механизмов интуиции находятся различные виды сложной переработки информации, поэтому в интуиции важную роль играют обобщения, в этом случае на основе необходимой информации, экономист способен выдать решение проблемы быстрее, чем прийти к ней логически. В этом случае экономист должен обладать всесторонней ориентацией в экономической сфере деятельности, обладать соответствующей компетентностью в области решения конкретных профессиональных задач, а также иметь определенный опыт.

Обзор научных работ показал, что существует несколько видов интуиций, но для эффективной профессиональной деятельности, по нашему мнению, необходимо современному экономисту владеть обычной, экспертной и стратегической интуицией, определенных профессором бизнес-школы Колумбийского университета Уильямом Дагганом.

На основе обычной интуиции экономист способен делать правильный выбор в повседневном решении экономических задач и составлять мнение о не знакомых ему ситуациях и проблемах.

Посредством экспертной интуиции экономист принимает мгновенные решения в знакомых ему ситуациях, поскольку на подсознательном уровне выдает решение на базе накопленного опыта.

Самая сложная и длительная интуиция — это стратегическая интуиция, на основе которой реализуются прогностические и проектные ситуации. Особенностью данной интуиции является то, что результат может прийти в самый неожиданный момент. Поэтому данный вид интуиции применяется только в тех случаях, когда на ситуацию экономист способен посмотреть с позиции своего опыта и профессиональных знаний, оценивая происходящее и, предполагая последствия прогнозирования и проектирования.

Таким образом, эффективность экономической деятельности, по нашему мнению, обуславливается владение в равнозначной степени всеми видами интуиции предложенными У. Дагганом.

Креативность – способность к созданию новых, нестандартных идей в процессе профессиональной деятельности.

Для понимания сущности креативности экономиста необходимо рассмотреть сам феномен «креативность». Анализ научной литературы показал, что однозначной терминологии не существует, поскольку креативность проявляется как в бытовой, так и в профессиональной сфере деятельности человека.

Анализ зарубежной литературы показал, что зарубежные ученые представляют креативность как:

- черту личности (А.Х. Маслоу, К. Роджерс и др.);
- способность личности (К. Смит, Э. Фромм и др.);
- продукт (Дж. П. Гилфорд, Г. Уоллес, С. Медник, З. Фрейд и др.);
- процесс (П. Торренс, Д. Симсон, и др.).

Согласно американскому психологу А.Х. Маслоу креативность — это творческая врожденная черта личности, которая теряется, по мнению автора, в процессе воздействия на личность различных факторов (обучения, воспитания и социальной политики) [2].

Э. Фромм понимает под креативностью способность удивлять и находить нестандартные решения в различных ситуациях. По мнению автора, «...это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [6].

П. Торренс рассматривает креативность как процесс, состоящий из фаз (фиксация проблем, поиск их решения, выдвижение гипотез и формулировка результатов решения), приводящих человека в определенное пси-

хологическое состояние (напряжение, разочарование, радость и концентрация) [3].

По мнению же отечественных ученых, таких как Ю.И. Салов и Ю.С. Тюнников креативность — это «творческие способности, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности и процесс их созидания» [4].

М.А. Холодная креативность описывает как способность к порождению множества идей в нерегламентированных условиях деятельности [5].

Таким образом, анализируя понятие «креативность», мы пришли к выводу, что креативность современного экономиста — это его способность искать уникальные решения профессиональных задачи и находить неординарные выходы из различных экономических ситуаций.

Преимущества будущего экономиста с креативным мышлением состоит в том, что оно помогает ему:

- решать проблемы совершенно новыми нетрадиционными способами;
- отказываться от стереотипного мышления;
- проявлять гибкость и оригинальность в принятии решений;
- быть предрасположенным к анализу и синтезу;
- интуитивно чувствовать правильное направление мысли;
- генерировать большое количество идей.

Исходя из вышеперечисленных преимуществ креативного мышления современного экономиста, определим его критерии.

К одним из таких критериев креативного мышления современного экономиста мы относим беглость и гибкость. Беглость проявляется в количестве идей, возникших за единицу времени в процессе решения проблем на основе гибкого принятия решений.

Следующая пара критериев — это оригинальность и восприимчивость, позволяющие экономисту производить необычные идеи при решении профессиональных задач, быть чувствительным к необычным деталям и быстро переключаться с одной идеи на другую.

Также немаловажным критерием креативности является метафоричность. На основе метафоричности проявляется исключительная способность экономиста работать в совершенно необычном контексте и иметь ассоциативное мышление.

Сообразительность – способность к поиску быстрых, редких и неочевидных решений профессиональ-

ных задач.

Сообразительность современного экономиста - это его способность искать необычные и интересные пути решения профессиональных задач, не следуя привычным для всех правилам.

Поскольку сообразительность это не только способность работать с образами, но и, в отличие от логического мышления, иметь особый навык видения проблем, то современный экономист владеющий сообразительностью имеет ряд преимуществ, таких как:

- умеет кратчайшим путем достичь результата в решении профессиональной проблемы;
- найти лучшее решение проблемы;
- внимательны к тому, что происходит вокруг проблемы;
- особое внимание к самым мелким деталям проблем.

Особенностью сообразительного экономиста является умение по изученным деталям увидеть проблему в целом и по общему образу найти пути ее решения.

Деловая хватка – способность к безупречному планированию и организации работы, умение сочетаться с моментальным переходом к профессиональным действиям для достижения высоких и выгодных результатов.

Деловая хватка экономиста — это свойство профессионала, заключающееся в его мобильности, предприимчивости и инициативе. Это его особое качество, которое позволяет экономисту обнаружить возможность в профессиональной деятельности (в аргументированных переговорах, в перестройке профессиональной деятельности, самосовершенствовании и др.) и эту возможность не упустить.

Деловая хватка - это искусство, на основе которого соединены навыки экономиста в точной и емкой оценке экономических тенденций с четким пониманием того, как можно решить профессиональные задачи, — и только потом реализовывать стратегию для достижения желаемого результата.

Деловая хватка подразумевает интенсивную умственную деятельность. Наблюдение за внешней средой организации требует хорошо развитых логических навыков и умения составлять общую картину, оценивать, отбрасывать или принимать большое количество предположений в короткий промежуток времени. Поскольку экономическая ситуация непрерывно меняется, эта задача становится трудна вдвойне — экономист постоянно вынуждены пересматривать свои выводы и решения.

Слово «хватка» тесно связано с понятием «интуиция экономиста», способного к остроте и глубине восприятия практических дел.

Коммуникабельность – способность экономиста общаться с оппонентами на любом уровне, уметь вести деловые переговоры и договариваться о выгодных условиях сделки.

Ценность такого сотрудника заключается в том, что именно такого человека отправляют на переговоры. Особенностью коммуникабельности являются интересное общение, жестикуляция, умение подобрать интонацию в разговоре, поставленная, яркая и живая речь.

Коммуникабельный экономист - это образованный и тактичный человек, который не просто ведет беседу, а преследует определенную цель: успокоить недовольного клиента, склонить партнера к сделке, сократить сроки и т.д. Он знает как вести переговоры, и добиться результатов.

Коммуникабельным экономистам характерна гибкость в контактах, способность и умение не растеряться в общении при любых ситуациях, уверенность в себе, они легко приспосабливаются к новым условиям, умеют успешно проводить переговоры, стремятся к инициативности.

Таким образом, к основным достоинствам коммуникабельного экономиста относятся: умение общаться, спокойствие и внимательность.

В понятие «умение общаться», мы вкладываем способность экономиста к выслушиванию и поддержанию разговора, где он может найти точки соприкосновения и развить общие интересы, другими словами, расположить собеседника к себе, чтобы затем склонить его на свою сторону.

Спокойствие же коммуникабельного профессионала притягивает любого собеседника, поскольку от него не исходит тревога, суетливость и боязнь участвовать в переговорах.

Доброжелательность и открытость, исходящая от коммуникабельного экономиста, обуславливает в большей степени удачный исход в решение профессиональных задач.

Внимательность коммуникабельного собеседника выражается в том, что он первый реагирует на приветствия, сглаживает конфликты и подводит итоги переговоров. С ними не возникает неловких пауз и бессмысленных разговоров. После встречи с ними остается позитивный настрой о проделанной работе.

Самосовершенствование – способность к целенаправленному развитию деловых способностей и умений для достижения гармонии в профессиональной деятельности, следовательно, самосовершенствоваться профессионально.

Профессиональное самосовершенствование — это работа на собой, осознанное стремление улучшить свои профессиональные качества, навыки и умения необходимые для профессии.

Одним из важнейших аспектов самосовершенствования является профессиональное самопознание — это процесс познания самого себя в профессии, своих потенциальных и актуальных способностей и возможностей, интеллектуальных способностей, черт своего характера и своего умения общения с другими людьми. Самопознание в профессии невозможно без осознания и оценки своей деятельности.

Профессиональное самосовершенствование — это обязательная составляющая в выработке необходимых таких качеств экономиста, как целеустремленность и уверенность в себе, что в конечном итоге позволит стать успешным профессионалом своего дела. К отличительным характеристикам успешного экономиста мы относим такие характеристики, как:

- уверенность в себе;
- трезвый взгляд на любую экономическую ситуацию;
- способность нести ответственность за принятые решения и полагаться на себя в любой кризисной ситуации;
- уметь побороть сомнения и страх;
- энергия и самоконтроль, цельность и уравновешенность в профессиональной деятельности;
- любознательность и всестороннее развитие личности, позволяющей замечать все нюансы, остро чувствовать новизну, новые тенденции с позитивным мышлением.

Таким образом, самосовершенствование экономиста обуславливает траекторию приобретения новых профессиональных умений и навыков, способствует становлению личности более интересной и профессиональной.

Самокритичность – способность к объективной оценке собственных профессиональных действий в различных условиях и обстоятельствах.

Самокритичность экономиста определяется его рефлексивным отношением к себе как профессионалу, способностью к поиску решений своих профессиональных ошибок, оценке своей профессиональной деятельности и к анализу результатов своего мышления.

Анализ себя в профессиональной деятельности на основе самокритичности является объективным и реалистичным, поскольку дает реальную оценку собственных достоинств и недостатков.

Поэтому основными критериями самокритичности современного экономиста являются:

- умение отстраненно взглянуть на себя в трудовой деятельности, увидеть собственные ошибки и по возможности их устранить;
- умение отнестись к своим действиям без предубежденности в своей правоте;
- умение трезво оценить свои действия в любых профессиональных ситуациях, сочетание ума, позволяющего увидеть промахи, и смелости, позволяющей их признать;
- отсутствия самолюбования и желания собственного личного роста.

Таким образом, экономист, владеющий самокритичностью, готов к самосовершенствованию, обладает способностью признавать свои профессиональные ошибки и дает объективную оценку собственному профессионализму, а также освобождается от неуважительного отношения к окружающим.

Современность – владение современными техноло-

гиями по сбору, обработке, анализу экономических показателей.

Требования к современности в экономической деятельности составляют сложный комплекс, свидетельствующий об особых трудностях и многообразии профессиональной деятельности экономиста, поскольку она сопряжена с постоянным колебанием социально-экономической политики в стране.

Одной из главных свойств современности экономиста является систематическое развитие инновационных экономических умений и навыков, широкой эрудиции, высокой экономической культуры и наличие хорошо развитых коммуникабельных способностей.

Большое значение в современности имеет умение эффективно применить полученный арсенал знаний в профессиональной деятельности для ускорения экономического развития страны.

Вывод

Таким образом, рассмотренная нами совокупность профессионально значимых качеств экономиста определяет, по нашему мнению, его характеристику, на основе которой он способен осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / Перевод. с англ. Татлыбаевой А.М. СПб.: Евразия, 1999. — 411 с. — Текст : непосредственный.
2. Torrance E.P. Guiding creative talent — Englewood Cliffs. NY: Prentice-Hall, 1964.
3. Салов, Ю.И., Тюнников, Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю.И. Салов, Тюнников, Ю.С. — М : — Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 256 с. — Текст : непосредственный.
4. Холодная, М.А. Психология развития творческого потенциала личности / М.А. Холодова. — М. : «Флинта», 1997. — 224 с. — Текст: непосредственный.
5. Фромм, Э. Иметь или быть / Э. Фромм. — Из-во АСТ, АСТ Москва, — 2007. — 320 с. — Текст : непосредственный.

© Кошечкина Наталья Сергеевна (natysik-1969@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Ли Цзинбо

ассистент-стажер, ФГБОУ ВО «Российская академия
музыки имени Гнесиных»
legendbobo1202@qq.com

PIANO TEACHING APPROACHES: FOREIGN EXPERIENCE

Li Jingbo

Summary: The article is devoted to the problems of teaching methods in playing the piano in foreign countries. The purpose of the article is to consider the main methodological approaches in modern musical pedagogy (in some foreign countries). The objectives of the article are consistent with the goal and consist in analyzing the scientific literature on the research topic, as well as in summarizing the approaches and practices of teaching piano in foreign countries while moving away from the traditional teaching system. The methodology of the article is based on a systematic approach and includes a group of general scientific methods (analysis, synthesis, deduction, induction), as well as a group of special methods: content analysis of scientific literature on the research topic; as well as elements of descriptive analysis. Based on the research, the author of the article concludes that the dominant in modern foreign countries teaching methods of playing the piano are (in addition to the traditional method) an integrative interdisciplinary approach and cultural analysis of music (China); simplified and group method (USA), as well as online formats with a predominance of proprietary private methods (France and Germany). The author considers the humanization of music education: accessibility, understanding of the cultural specifics of students, and also taking into account individual educational needs as a general trend in modern musical pedagogy of teaching piano.

Keywords: musical pedagogy, musical education, traditional method, piano, foreign experience in teaching.

Аннотация: Статья посвящена проблематике методов обучения игре на фортепиано в зарубежных странах. Цель статьи заключается в рассмотрении основных методологических подходов и методов в современной музыкальной педагогике (на примере некоторых зарубежных стран). Задачи статьи согласуются с поставленной целью и состоят в анализе научной литературы по теме исследования, а также в суммировании подходов и практик преподавания игры на фортепиано в зарубежных странах в условиях отхода от традиционной системы обучения. Методология статьи основана на системном подходе и включает в себя группу общенаучных методов (анализ, синтез, дедукция, индукция), а также группу специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования; сопоставительный анализ, а также элементы описательного анализа. На основании проведенного исследования, автор статьи приходит к выводу о том, что доминирующими в современных зарубежных странах методиками обучения игре на фортепиано являются (помимо традиционного метода) интегративный междисциплинарный подход и культурологический анализ музыки (Китай); упрощенный и групповой метод (США), а также онлайн-форматы с преобладанием авторских частных методик (Франция и Германия). Общей тенденцией в современной музыкальной педагогике обучения игре на фортепиано автор статьи считает гуманизацию музыкального образования: доступность, понимание культурной специфики обучаемых, а также учет индивидуальных образовательных потребностей.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, музыкальное образование, традиционный метод, фортепиано, зарубежный опыт преподавания.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что между современным и традиционным музыкальным образованием существуют различия, которые проявляются в образовательной цели, концепции, ориентированной на учащихся, отношении преподавателя к обучаемому, содержанию, методике преподавания и процессу обучения [1, с.173].

В целом, теория современного музыкального образования в развитых странах воспринимается как новая система методов обучения игре на музыкальных инструментах, фокусируясь на проблеме мотивации и личностного роста будущих исполнителей [1, с.174].

Тем не менее, в настоящее время в современном преподавании фортепиано существует много проблем, что проявляется в следующем: преподавательский состав относительно слаб, базовые различия велики, а общепринятый метод преподавания относительно консер-

вативен. В целях совершенствования практики преподавания игры на фортепиано необходимо рассмотреть те методы, который используются в развитых странах [2, с.59].

Анализ научной литературы по теме исследования позволяет говорить о том, что строгие традиции преподавания фортепиано оставались укоренившимися в течение нескольких поколений. Доминирующее влияние Муцио Клементи (1752-1832), первого композитора-педагога по фортепиано, привело к возникновению классических принципов обучения и строгих систем преподавания, примером чего являются крайне сложные упражнения Ханона «Пианист-виртуоз» [4, с.26]. Такие практики, которые многие современные исследователи считают абсурдными и даже оскорбительными для современных студентов [3, с.850], существуют сегодня на всех уровнях музыкального образования по фортепиано в высших учебных музыкальных заведениях, подверга-

ьясь постоянной критике современных педагогов.

В частности, в своей книге У.П. Макфарланд критически рассматривает два столетия методов обучения и призывает преподавателей покончить с традициями, которые разъединяют умственные и творческие навыки [6, с.110]. В условиях принципиально нового сознания учеников и новых технологий, музыкальная педагогика в сфере обучения игре на фортепиано не должна оставаться в том же состоянии, что и столетия назад. Такого мнения придерживаются многие современные педагоги развитых стран. Например, в своей статье А. Фиренцелли доказывает, что учебный процесс во многих ситуациях сводится к простому чтению нот, при этом на практике редуцируется самый важный аспект – сама музыка, поскольку обучение ведется с упором только на механическое повторение более сложных технических приемов [4, с.26]. В своей работе А. Фиренцелли также предоставляет разнообразные решения и возможности, иллюстрируемые конкретными примерами обучения, основанными на его собственном педагогическом опыте.

В целом, современная зарубежная музыкальная педагогика предлагает множество методик обучения игре на фортепиано (помимо классического подхода).

По сравнению с традиционным методом, который включает обучение сольфеджио, тренировке ритма и воспроизведению музыки с нотами и упражнениями, во многих европейских странах используется упрощенная методика (онлайн-курсы и обучающее видео) [1, с.173]. В большинстве таких занятий музыка состоит из аккордов и последовательностей аккордов: они следуют друг за другом в соответствии с определенной логикой, которую может выучить большинство людей, что относится в том числе и к импровизации.

В данной гамме фортепиано (например, в мажоре ре мажор) каждая нота и каждый аккорд, построенные на этой ноте, имеют точную функцию. Например, в до мажоре аккорд С имеет тоническую функцию (первая степень шкалы диатонической шкалы). Нота G является доминирующей степенью До мажор (доминирующий седьмой аккорд).

Затем есть субдоминантный аккорд, четвертая тональная степень диатонической шкалы: До мажор - аккорд F. Данные три аккорда: тонический, доминантный и субдоминантный позволяют достаточно быстро научиться импровизировать. Упрощенный метод обучения используется, в частности, для тех категорий учеников, которые не относятся к профессиональным музыкантам, а также успешно применяется в качестве физиотерапии [8, с.16]. Такой упрощенный подход к обучению игре на фортепиано используется в самых различных форматах:

обучение в малых группах (групповой метод); онлайн-курсы игры на фортепиано; интерактивные учебные пособия по обучению игре на фортепиано и т.п. Такой интерактивный подход к обучению применяется в основном в странах Западной Европы (Франция и Германия) [4, с.27].

Некоторые исследователи также предлагают конкретные варианты отхода от традиций индивидуальных занятий в процессе обучения игре на фортепиано. Так, в своей работе американский исследователь Б. Тесимер рассматривает историю создания методологии группового обучения игре на фортепиано и использование такого направления в музыкальных образовательных учреждениях США [8, с.17]. Автор также полагает, что групповое обучение игре на фортепиано, как правило, призвано обеспечить основу для функциональных навыков игры на инструменте в дополнение к художественным навыкам. К функциональным навыкам относятся такие аспекты, как чтение нот с листа, транспозиция, аккорд, гармония, импровизация, ансамблевое сопровождение, аккомпанемент, анализ и чтение партитуры [8, с.22]. Интересно, что групповой метод обучения весьма широко применяется в США не только для подготовки будущих исполнителей- профессиональных музыкантов, но также в качестве физиотерапии для пожилых людей, что значительно расширяет поле исследования методики преподавания игры на фортепиано. Данные тезисы подтверждаются в работах других авторов.

Так, в междисциплинарном эмпирическом исследовании Дж. Бугос [3, с.852] была проведена оценка влияния групповой игры на фортепиано на исполнительные функции и психосоциальные результаты у здоровых пожилых людей (возрастная группа 60–80 лет). В этом кластерном контролируемом исследовании была проведена первоначальная трехчасовая оценка стандартизированных когнитивных и психосоциальных эффектов группового обучения игре на фортепиано. Участники были разделены по возрасту, уровню образования и оценке интеллекта, а затем были случайным образом распределены по одной из трех групп: групповое обучение игре на фортепиано, обучение компьютерным технологиям и контрольная группа без терапии. Результаты повторных измерений показали значительное улучшение по производительности мышления и устной речи в группе обучения игре на фортепиано по сравнению с контрольной группой [3, с.853].

Групповая методика обучения игре на фортепиано используется также для категории людей с особыми образовательными потребностями. Так, в работе Е. Тагаревой рассматривается интерактивная составляющая метода. Автор считает, что с точки зрения музыкальной педагогики фортепианное образование направлено на достижение художественных и эстетических результа-

тов [7, с.40]. В свете современной музыкальной педагогики обучение фортепиано должно рассматриваться как сложный интерактивный процесс, который поддерживает развитие личности людей с особыми образовательными потребностями и позволяет решать многочисленные проблемы, связанные с педагогикой и терапией. Через универсальный язык искусства (в данном случае - музыки) происходит невербальное творческое взаимодействие между учителем и учеником, которое способствует разработке комплексных методов преодоления психических, сенсорных, коммуникативных и физических трудностей [7, с.39]. Групповое обучение игре на фортепиано людей с особыми образовательными потребностями — это активная познавательная, творческая, эмоциональная и двигательная деятельность, где устанавливаются компенсаторные механизмы коррекции и балансирования инвалидности, расстройств, дефицита внимания и т.п. - одна из основных целей художественной педагогики. При этом, в процессе обучения в группе, конечная цель внешней поддержки ученика преподавателем состоит в том, чтобы ученик мобилизовал свои внутренние умственные, эмоциональные, интеллектуальные способности и физические силы, научившись самостоятельно и творчески справляться с возникающими трудностями - на основе своих неповрежденных чувств и методов, предлагаемых учителем, которые должны быть совместно разработаны и самостоятельно применены. Развитие компенсаторных механизмов — это не стихийный, а полностью системный процесс, где педагог играет первостепенную роль, педагог приобретает определенные качества - профессиональные знания и навыки, новаторский дух и глубокое понимание особенностей и трудностей своих учеников с особыми образовательными потребностями. Результаты такого обучения, имеющие несколько аспектов, являются комплексными: улучшение психоэмоционального состояния учащегося, восторг от достижений, готовность активно участвовать в творческой деятельности, повышение самооценки и самоуважения, преодоление неопределенности и социальной адаптации. Как показал опыт зарубежных музыкальных учреждений, обучение игре на фортепиано оказалось полезным для большого числа слепых и слабовидящих, слабослышащих, студентов с нарушениями умственной, речевой и двигательной активности. Создание и совершенствование методологий для студентов с особыми образовательными потребностями является вкладом в педагогическую науку и реализацией гуманистических идеалов на практике.

С позиций формирования эстетического взгляда на мир и гуманизации музыкального образования, интересным и ценным представляется подход к обучению игре на фортепиано в китайских музыкальных учреждениях разного уровня. В частности, в 2000 году в Пекине был проведен «Симпозиум по реформе преподавания фортепиано в университетах», а в 2004 году был создан

академический комитет по фортепиано, с помощью которого Академия преподавания фортепиано при Китайской музыкальной ассоциации активно развивает многие академические направления деятельности [10, с.2]. Всеобъемлющая система игры на фортепиано в китайских музыкальных образовательных учреждениях включает в себя музыкальное сопровождение, а урок истории фортепиано является теоретическим руководством. При этом преподавание фортепиано должно быть направлено на изучение музыкальной культуры фортепиано. Следует отметить, что в китайской опыте заметен отход от традиционной системы обучения, согласно требованиям и потребностям образования XXI века. Так, в соответствии с теорией мульти-интеллекта Гарднера, преподаватель Пекинской академии музыки Ван Йихонг создал новый, коллективный курс фортепиано, применяя теорию мульти-интеллекта в коллективном курсе фортепиано в обычных колледжах, что принесло новые исследовательские взгляды и открытия [9, с.94]. В настоящее время система преподавания цифрового фортепиано является продуктом синтеза классической системы преподавания с современной наукой и технологией. Такая новая концепция преподавания и обучения игре на фортепиано в китайских музыкальных учебных заведениях органично сочетается со знанием других предметов и дает кумулятивный эффект в рамках межпредметной интеграции. интеграция между различными субъектами [9, с.95].

В китайской концепции обучения игре на фортепиано преобладает культурологический подход. Так, в своей статье Х. Хонг и Т. Тибодо отмечают, что «Восток и Запад стали музыкально переплетенными благодаря значительному участию азиатских или «восточных» людей в западной классической музыке, несмотря на глубоко различающиеся трактовки гармонии и ритма в традиционной азиатской музыке» [5, с.25]. При этом западные исследователи отмечали, что «студенты из разных культур могут подходить ко всему музыкальному опыту с разных точек зрения» [9, с.94]. Однако, по мнению китайских преподавателей фортепиано, такое различие, если оно существует, потребовало бы гораздо более детального рассмотрения не только выбора в учебных материалах по музыке, но и действий, стратегий и целей для изучения музыки» [5, р. 27]. Современная китайская педагогическая доктрина обучения игры на фортепиано основана на том, что учителя должны осознавать культурные различия в обучении, особенно в подходе к западной классической музыке: язык, эмоциональные реакции и т. д., чтобы эффективно преподавать в многонациональных группах студентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что современный зарубежный опыт состоит в широком применении целевого методологического подхода к обучению игры на фортепиано. По мнению большинства зарубежных ис-

следователей, в современной музыкальной педагогике «нет правильных или неправильных методов, все зависит от конечной цели» [6, с.104]. Данный подход охватывает широкий спектр методик, от классических до гибридных. В частности, достаточно широко применяются специальные методы для разных музыкальных жанров:

от классической музыки до джаза, блюза, эстрады и т.п.

В силу всего сказанного, перспективным направлением последующих исследований представляется сравнительный анализ западной и восточной музыкальной педагогики в свете отхода от традиционной модели обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карчина А.Ф. Методы обучения игре на фортепиано // Царскосельские чтения. 2016. № 3. – С. 172-175.
2. Куровская И.Р., Макарова Е.В. Формирование технических навыков игры на фортепиано: традиции школы г. Нейгауза в ялтинских образовательных учреждениях // Таврический научный обозреватель. 2017. № 4. – С.58-62.
3. Bugos J. Piano Training on Executive Functions and Psychosocial Outcomes In Older Adults. Innovation in Aging. 2018. Volume 2. – P. 849 – 856. DOI: 10.1093/geroni/igy023.3166
4. Firrincieli. Modern piano teaching and practice methods: Considerations and comparison with language learning. Music World. 2015. Vol.7. – P. 25-34.
5. Huang H., Thibodeaux T. Teaching Piano in China: Building Transcultural and Transhistorical Bridges through Music Education. International Research in Higher Education. 2016. № 1. – P. 25-33.
6. McFarland W.P. The Tyranny of Tradition in Piano Teaching: A Critical History from Clementi to the Present. 2019. – 261 p.
7. Tagareva E. Compensatory mechanisms establishment in piano training of persons with special educational needs - approach, methods, results. Knowledge International Journal. 2018. Vol. 28. No 3. – P. 39-45. DOI: 10.35120/kij28031035EISBN: 2545-4439
8. Tecimer B. Group Piano Training in the United States of America. Music World. 2020. Vol. 3. – P. 15-24.
9. Wang C. Professional Piano Education in Chinese Piano Music Culture. International Educational Studies. 2014. Vol.3. – P. 93-95.
10. Yang Feiyue. Piano teaching system for children launched in Beijing. China Daily. 2015. Vol.3. – P.1-7.

© Ли Цзинбо (legendbobo1202@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия музыки имени Гнесиных

HYBRIDIZATION OF NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEMS

A. Makarova

Summary: This article analyzes the definition of «hybridization» and determines its relevance, considered as a tool for scientific analysis and modernization of the national educational reality, determines its relevance as a projected perspective system of education of a new level, which is appropriate to use as a rational system of higher quality. The process of becoming a hybridization of national educational systems is a primary factor that will allow integrating the international context of structural transformations of foreign experience into the domestic one and increase the competitiveness of the entire educational model of higher schools in Russia, to reach the first positions in the market of international educational services.

In contrast to the known classic options that, in light of recent trends in the labour market and the global Informatization of society and economic conditions of education, are losing their relevance, the hybrid nature of the modernization of the educational space for national systems at the interface of vocational education, vocational training and higher education, it is important to examine, through the prism of the Bologna system.

The Bologna process allows national educational systems to gradually grow from state to international frameworks, and to form a unified educational and scientific space as the most effective form of implementing the tasks and orders of the modern labor market.

Keywords: modernization of the system of higher education system, hybrid education systems, hybridization of higher education, Bologna process, educational reforms.

Любая попытка сравнивать национальные системы высшего образования, которые являются структурообразующим фактором всей профессиональной жизни каждого индивида, наталкивается на различные ограничения, поскольку такие системы встроены в другие социальные подсистемы (например, трудовые отношения, базовое образование, профессиональное образование, характеристики кадрового потенциала и т.д.).

Согласно исследованиям В.С. Сенашенко, А. Макаровой (2018), в настоящий момент в России существует искусственная система образования, которая порождает искаженные образовательные формы, деструктурирующие отечественную систему высшего образования из-за смещения концептов и целей образовательной деятельности и создания инвертированных структур, что

ГИБРИДИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Макарова Амина Андреевна

*Ассистент, Российский университет дружбы народов,
г. Москва
makarova-aa@rudn.ru*

Аннотация: В данной статье анализируется дефиниция «гибридизация» и обуславливается ее актуальность, рассматриваемая в роли инструмента научного анализа и модернизации национальной образовательной реальности, определяется ее релевантность как прогнозируемой перспективной системы образования нового уровня, которую целесообразно использовать в качестве рациональной системы более высокого качества. Непосредственно процесс становления гибридизации национальных образовательных систем является первостепенным фактором, который позволит интегрировать международный контекст структурных преобразований зарубежного опыта в отечественный и повысить конкурентоспособность всей образовательной модели высших школ России, выйти на первые позиции рынка международных образовательных услуг.

В отличие от известных классических вариантов, которые, в свете последних тенденций на рынке труда и глобальной информатизации социума, а также экономических условий функционирования образования, теряют свою актуальность, гибридный характер модернизации образовательного пространства для национальных систем на стыке профессионального образования, профессиональной подготовки и высшей школы важно рассматривать сквозь призму болонской системы.

Болонский процесс позволяет постепенно перерастать национальным образовательным системам из государственных рамок в международные, сформировать единое образовательное и научное пространство как наиболее эффективную форму реализации задач и заказов современного рынка труда.

Ключевые слова: модернизация системы высшего образования, гибридные образовательные системы, гибридизация высшего образования, болонский процесс, образовательные реформы.

искривляет представление о сущности трансформации образовательной реальности [14, с. 24].

Современное педагогическое пространство Болонского процесса, для которого характерно, в первую очередь, углубление межгосударственного сотрудничества в сфере образования [1, с. 14], активно внедряемое как на международном уровне, так и в отечественном пространстве, характеризуется межэтнической и межкультурной толерантностью и поликультурной средой обучения.

Учет тенденций Болонского процесса и его интеграция в программу высших российских школ в роли основного компонента гибридизации национальных образовательных систем, интерпретируется современными международными организациями, как одно из основных

условий роста привлекательности и конкурентоспособности вузов [11, с. 46].

Согласно опыту мировой образовательной среды, гибридизация предполагает интеграцию не только различных национальных систем, но и потенциальное сотрудничество с зарубежными партнерами, иностранными фирмами и регулярную миграцию граждан из России и эмиграцию из страны в различные государства, актуализируемые профессиональным контекстом сотрудничества, так как «одной из приоритетных задач современного российского обучения в высшей школе, согласно Национальной доктрине образования, является интеграция России в мировое образовательное пространство, взаимопроникновение и взаимовлияние культур» [8], а также интернационализация высших учебных заведений, как основного механизма Болонского процесса, стремительно набирающего обороты в Европе и России [5, с. 23] и в других развитых странах.

В том числе, исходя из результатов конференции европейских министров, посвященной «Болонскому процессу 2020», подчеркивается, что программы высшего образования должны включать, в качестве обязательного компонента, междисциплинарный подход в обучении [5, с. 12; 10, с. 114].

В исследованиях А.С. Кац (2018) подчеркивается сущность содержания интеграции системы отечественных высших школ, базирующаяся на принципе комплиментарности, социально значимой и единой по своей структуре и содержанию. При этом первостепенное условие международной образовательной интеграции в отечественное пространство – это реализация принципов российского высшего образования в условиях массового объединения и сохранения духовного наследия, развитие творческого и научного потенциалов, сохранение таких лучших педагогических традиций, как фундаментальность отечественного высшего образования [4, с. 37].

Гибридизация высших школ «становится одной из ключевых тенденций углубления международных образовательных контактов» и становится «следствием процессов глобализации» [1; 6; 9], при этом подразумевает не только конгломерацию существующих форм, но и создание новых [9; с. 14, с. 25], т.е. «процесс, ориентированный на формирование нового образа высшей школы» [2, с. 121], «интеграцию национальных систем образования для создания единого образовательного пространства» [7, с. 20], а также диверсификацию форматов получения образования и создание единого социокультурного пространства [3, с. 3]. Таким образом, гибридизация образования, которая в международном контексте является следствием глобализационных процессов, представляет собой взаимное проникновение образовательных

идей, концепций, теорий и представлений различных стран в системы традиционного национального образования [15, с. 884].

По мнению В.С. Сенашенко, А. Макаровой (2018), формирование национальных образовательных систем сквозь призму гибридизации связано с модернизацией системы высшего профессионального образования, представляемой тремя векторами: 1) структурный, коррелирующий с обновлением структуры образовательных учреждений для рационализации их функционирования; 2) технологический, подразумевающий совершенствование технологического оснащения учебного процесса; 3) информационный, определяемый содержанием образовательных программ [15, с. 888]. Полагаем, что здесь целесообразно дифференцировать еще такой социально обусловленный вектор модернизации, как ментальность – импонирующее общественностью педагогически ценным компонентам и специфике международно-ориентированного обучения, начиная от принятия важности зарубежного опыта и инновационных процессов, оканчивая реорганизацией подходов к кадровому потенциалу.

Нами схематизирован алгоритм гибридизации национальных образовательных систем в контексте российского высшего образования (см. рис. 1).

Согласно алгоритму, представленному на рисунке 1, национальное образовательное пространство включает в себя как педагогическую инноватизацию образовательного процесса, предполагающую антропологический фактор и компьютеризацию образовательного внутривузовского пространства, так и творческий потенциал, который в настоящее время на международном рынке труда требует от специалиста не только профессиональной компетенции и научных знаний, но и креативность мышления, нестандартные вариативные подходы к решению поставленных задач, самостоятельность и ответственность за их выполнение, а также навыки работать в коллективе, который характерен своей динамикой в культурном, конфессиональном, национальном аспектах.

Вывод

Гибридизация современного образования высших школ, ориентированных на обучение специалистов с учетом социального заказа, релевантности кадрового потенциала и международных тенденций в рамках инновационных специальностей и подходов к выполнению различного рода труда, от интеллектуального до физического, подразумевает принятие международного опыта с учетом лучших отечественных педагогических традиций. Ориентированность на зарубежные новации подразумевает под собой непрерывность образо-

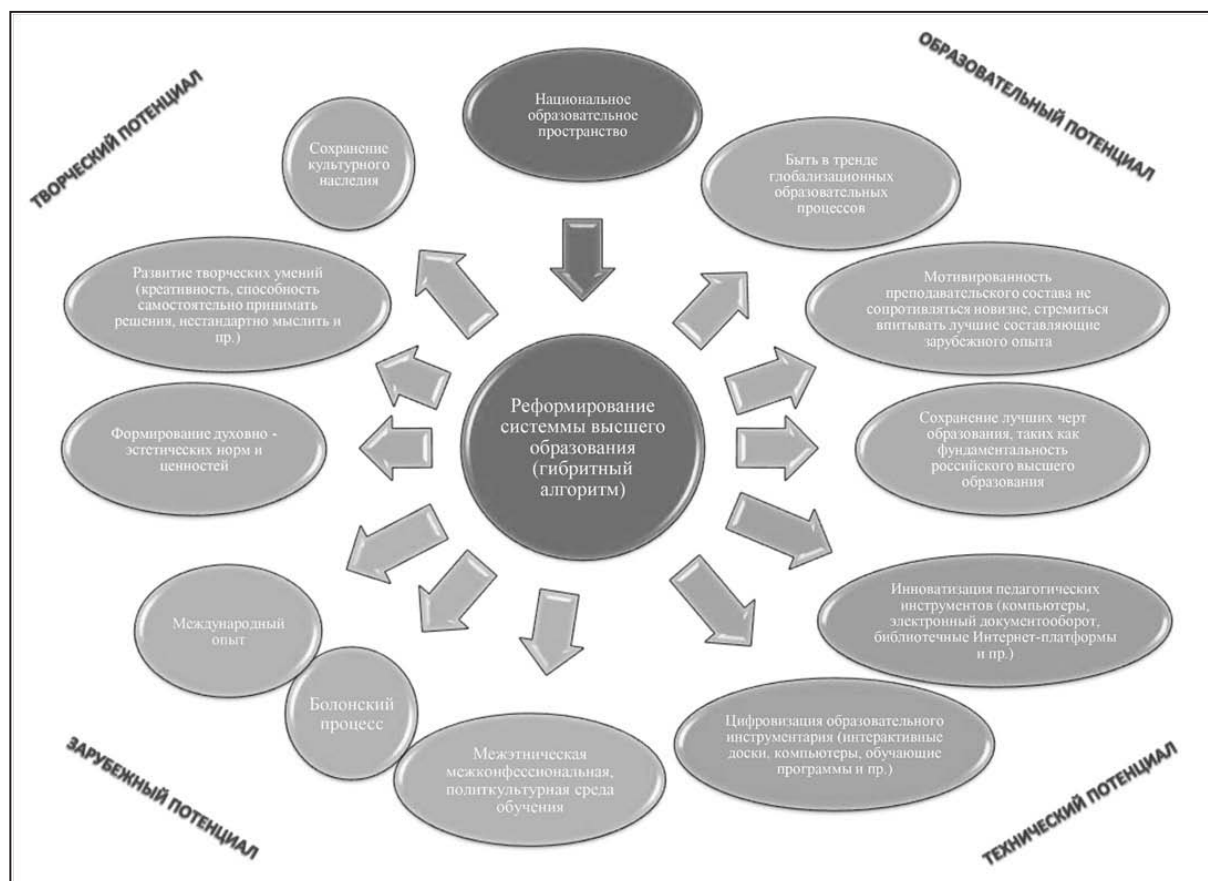


Рис. 1. Алгоритм гибридизации национальных образовательных систем

вательного процесса без отрыва от практического использования знаний по изучаемой специальности. При этом педагогические процессы высших школ должны консолидироваться с экономическими, политическими и социальными преобразованиями на отечественном и зарубежном рынках труда.

Гибридизация национальных образовательных систем не предполагает копирования международных

концепций, а подразумевает конгломерацию существующих российских и иностранных форм в сочетании с созданием новых. При этом гибридизация включает в себя как научно-теоретическое обоснование, как одно из наиболее сложных социальных явлений, так и учет образовательного и творческого потенциалов в контексте российской ментальности, с сохранением культурных и духовно-этических ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананин, Д.П. Социально-педагогические условия профессиональной подготовки учителей в рамках Болонского процесса: на примере Федеративной Республики Германия: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ананин Денис Павлович; [Место защиты: Алт. гос. пед. акад.]. – Барнаул, 2015. – 24 с.
2. Байденко, В.И. Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2009. – №9. – С. 120 – 132.
3. Жаркова, А.А. Социально-культурное развитие студенческой молодежи в условиях глобализации культурно-образовательного пространства: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Жаркова Анна Александровна; [Место защиты: Казан. гос. ун-т культуры и искусств]. – Казань, 2015. – 24 с.
4. Кац, А.С. Формирование межэтнической толерантности студентов в поликультурной среде вуза: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Кац Александра Семеновна; [Место защиты: Ин-т педагогики, психологии и соц. проблем]. – Казань, 2018. – 255 с.
5. Красильникова, Н.В. Интернационализация образовательного процесса в вузах Европейского союза: на примере университетов Италии: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Красильникова Надежда Валентиновна; [Место защиты: Сарат. нац. исслед. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского].

- Йошкар-Ола, 2017. – 214 с.
6. Маклюэн, М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Маршалл Маклюэн; пер. с англ. В.Г. Николаева. – 2-е изд. – Москва: Гиперборей: Кучково поле, 2007. – 462 с.
 7. Оразалина, З.З. Формирование технологической готовности преподавателя вуза к использованию виртуальной образовательной среды при кредитной технологии обучения: на примере Республики Казахстан: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Оразалина Зауре Замангазьевна; [Место защиты: Алт. гос. пед. акад.]. – Барнаул, 2015. – 244 с.
 8. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».
 9. Сенашенко, В.С. Образовательная гибридикация как результат глобализации сферы образования / В.С. Сенашенко, А.А. Макарова // Конгресс «Глобалистика-2017». Секция «Глобализация и образование» – 2017. – С. 1 – 3.
 10. Сулейманова, А.Р. Проектирование образовательных маршрутов аспирантов на основе анализа подготовки научно-педагогических кадров в России и за рубежом: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Сулейманова Алсу Расиховна; [Место защиты: Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО]. – Казань, 2015. – 263 с.
 11. Теребина, П.В. Педагогические условия реализации международной академической мобильности студентов: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Теребина Полина Владимировна; [Место защиты: Чечен. гос. ун-т]. – Пятигорск, 2018. – 253 с.
 12. Шакирова, А.А. Развитие академической мобильности студентов в России и Германии: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Шакирова Алина Альбертовна; [Место защиты: Казан. (Приволж.) федер. ун-т]. – Казань, 2018. – 250 с.
 13. Rowe, W. (1991) Memory and modernity. Popular culture in Latin America / W. Rowe & V. Schelling // Verso, London. – 243 pp.
 14. Senashenko, V.S. (2018) Educational Hybrids in Russian Higher Education / V.S. Senashenko, A. Makarova // Высшее образование в России. – №7. – С. 24 – 42.
 15. Senashenko, V.S. (2019) Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education / V.S. Senashenko, A. Makarova // In book: Linear and Nonlinear Programming. M.E. Auer, T. Tsiatsos (Eds.). – Pp.884-894.

© Макарова Амина Андреевна (makarova-aa@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОГРАММ КОНСТРУИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Морозова Анна Алексеевна

*Московский городской педагогический университет;
педагог-организатор, ГБОУ г. Москвы «Школа № 1370»*

annana2007@yandex.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING PROGRAMS DESIGNING AND MODELING ARTISTIC IMAGES THROUGH THE CREATION OF CARTOONS

A. Morozova

Summary: The Relevance of the problem, its theoretical and practical significance, as well as the lack of development determined the choice of the research topic and its methodological apparatus. The scientific task of the research is to develop the creative abilities of younger students in the process of teaching programs for designing and modeling artistic images through the creation of cartoons. The purpose of the research is to create a program for designing and modeling artistic images in the process of creating cartoons in the system of additional education, which provides the development of creative abilities of younger students. The object of the research is the educational activity of educational institutions of additional education in schools. The subject of the research is the process of developing creative abilities of students in the process of teaching programs for designing and modeling artistic images through the creation of cartoons. As research methods, an analytical method was used to analyze the literature on the problem of developing creative abilities, generalization, study of design programs for primary school age, study of animation programs, and design. It is also an empirical method, expressed in a survey, questionnaire, or observation. The paper presents the conceptual apparatus of the categories: design, technical and artistic design, modeling, animation.

Keywords: creative abilities, development, technical design, artistic design, modeling, animation.

Аннотация: Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, а также недостаточная разработанность определили выбор темы исследования и его методологический аппарат. Научная задача исследования состоит в развитии творческих способностей младших школьников в процессе преподавания программ конструирования и моделирования художественных образов через создание мультфильмов. Целью исследования является создание программы конструирования и моделирования художественных образов в процессе создания мультфильмов в системе дополнительного образования, обеспечивающую развитие творческих способностей младших школьников. Объектом исследования в работе выступает учебно-воспитательная деятельность образовательных учреждений дополнительного образования в школе. Предмет исследования – процесс развития творческих способностей учащихся в процессе преподавания программ конструирования и моделирования художественных образов через создание мультфильмов. В качестве методов исследования применялся аналитический метод для проведения анализа литературы по проблеме развития творческих способностей, обобщение, изучение программ по конструированию для младшего школьного возраста, изучение программ по мультипликации, проектирование. Также и эмпирический метод, выраженный в опросе, анкетировании, наблюдении. В работе приводится понятийный аппарат категорий: конструирование, техническое и художественное конструирование, моделирование, мультипликация.

Ключевые слова: творческие способности, развитие, техническое конструирование, художественное конструирование, моделирование, мультипликация.

В современном мире прогрессивного развития человеку необходимо быстро решать проблемы и принимать решения. В связи с этим необходимо развитие творческого мышления личности и развитие его изобретательной активности. Современная жизнь требует умения презентовать себя и свои достижения, а для этого необходимо развивать творческие способности детей с самого раннего возраста. Отечественные психологи и педагоги – Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков, Н.А. Ветлугина и др. – доказали: творческие способности детей проявляются уже в дошкольном и младшем школьном возрасте – а значит

их надо развивать.

Просмотр телевидения, видеофильмов, компьютерные игры, мобильные телефоны становятся привычной формой досуга. Как совместить несовместимое?

Конструирование и просмотр мультфильмов?

В современном мире информационные компьютерные технологии все больше входят в жизнь и сознание ребенка. Прогресс остановить невозможно, значит им надо пользоваться так, чтобы детям это было не только

интересно, но и развивало его творческий и интеллектуальный потенциал. Сделать технические студии более творческими – эта проблема натолкнула меня на исследование развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в процессе преподавания программ конструирования и моделирования художественных образов через создание мультфильмов.

Творческие способности – способности человека принимать творческие решения, принимать и создавать принципиально новые идеи.

В повседневной жизни творческие способности проявляются как смекалка — способность достигать цели, находить выход из кажущейся безвыходной ситуации, используя обстановку, предметы и обстоятельства необычным образом.

В широком смысле — нетривиальное и остроумное решение проблемы, причём, как правило, неспециализированными инструментами или ресурсами. Имеется также в виду способность к смелым, нестандартным решениям проблем.

Конструирование – это продуктивный вид деятельности ребенка, направленный на создание определенного предмета – «построение, создание модели». Существует два типа детского конструирования: техническое и художественное.

Техническое конструирование — это процесс создания ребенком предметов, которые он уже видел в реальной жизни или представляет их в своем воображении: машина с дверью, капотом, прицепом; дом с крышей, дверью, окном.

Художественное конструирование – это творческий процесс, в котором главную роль играет не структура предмета, а отношение ребенка к нему.

Детское конструирование включает такие элементы профессионального конструирования как обдумывание, осмысливание идеи, создание мысленного образа, определение последовательности изготовления изделия, набор необходимых материалов и инструментов.

Важным моментом конструирования является тот факт, что в процессе работы детям постоянно приходится решать самые разнообразные конструкторские задачи. Решение таких задач активизирует мыслительную деятельность и способствует формированию зачатков технического и технологического мышления.

Моделирование – создание образа (в том числе условного или умозрительного – изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.д.)

Мультфильм-мультипликация, анимация, мультипликационное кино — вид киноискусства, произведения которого создаются путем съемки последовательных фаз движения рисованных (графическая или рисованная мультипликация) или объёмных (объёмная или кукольная мультипликация) объектов.

Мультипликация – (от лат. Multiplication – умножение, увеличение, возрастание, размножение) или анимация (от фр. Animation – оживление, одушевление) означает оживление и одушевление нарисованного или смоделированного персонажа мультфильма.

«Формирование знаний медиапользования у школьников – неотъемлемая часть современного образовательного процесса. Этот вопрос не один год изучают такие педагоги как Л.М. Баженова, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.

Педагогический процесс на сегодняшний день характеризуется применением современных образовательных технологий, что помогает открывать новые возможности, стимулировать интерес к учебе, повышать мотивацию, увеличивать эффективность самостоятельной и групповой работы, а, следовательно, развивать творческие способности детей.

Младшие школьники чаще всего воспринимают и усваивают информацию через визуальные образы, поэтому мультипликация – для них самый доступный способ получения информации. Есть простая форма работы с мультфильмами – просмотр. Однако в таком случае информация, которую хочет донести до зрителя создатель мультфильма, скорее всего не усвоится или легко забудется. Более трудоемкая форма работы – создание мультфильма. Создавая мультфильм, ребенок сам является создателем и сам несет какую-то информацию. Создавая мультфильм, дети оказываются в центре творческого процесса. Создавая мультфильм – дети развиваются в различных областях – литература (написание сценария), рисование, лепка, конструирование (декорации, персонажи), музыка (музыкальное сопровождение), речь (озвучивание персонажей), техника (работа с компьютером, фото/видеоаппаратурой).

В целом создание мультипликационных фильмов состоит из нескольких этапов:

- продумывание сценария (подбор музыкального сопровождения, выбор материала и приема работы);
- работа над декорациями, персонажами и съемочными материалами;
- съемочный процесс;
- монтаж;
- презентация творческой работы активно стиму-

лирует творческий потенциал, а, следовательно, развивает творческие способности детей.

Итак, преподавание программ конструирования и моделирования художественных образов через создание мультфильмов позволяет естественным образом

развивать творческие способности учащихся за счет решения творческих задач. При этом, с одной стороны, существует необходимость наличия у ребёнка творческого начала и опыта, с другой – осуществление подобной деятельности способствует его приобретению и развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конышева Н.М. Конструирование как средство развития младших школьников. М.: Флинт, 2000. 88 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. - 352 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1976. - 182 с.
4. Савлучинская Н.В., Щечилина А.В. Освоение мультипликации младшими школьниками в системе дополнительного образования как средство развития воображения // Гуманитарные исследования. 2017. - №4. - С. 125-128.
5. Казанцева В.А, Бухавецкая А.Ю. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе выполнения творческих заданий // Новая наука: стратегии и векторы развития, 2016, № 118-2 . С. 63-66.
6. Дементьева С.В., Барциц Р.Ч. Развитие творческих способностей школьников средствами пластилиновой анимации в системе дополнительного образования // Наука и школа. 2019. №4. С. 193-198.
7. Савлучинская Н.В., Щечилина А.В. Освоение мультипликации младшими школьниками в системе дополнительного образования как средство развития воображения // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №4 (17). С. 125 -128.

© Морозова Анна Алексеевна (annana2007@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

КУЛЬТУРА ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Мягкова Виктория Вячеславовна
аспирант, Московский городской
педагогический университет
myagkova.viktoriya@yandex.ru

CULTURE OF RELATIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

V. Myagkova

Summary: The purpose of this article is to study the place and role of the culture of relations of primary school children as a factor in creating a «barrier-free educational environment» in the context of inclusive education. The objectives of the study were to analyze socio-psychological factors in creating an adaptive educational environment, study the key characteristics of the «culture of relationships» in relation to primary school children, identify essential signs of constructive and destructive attitudes to children with disabilities, and specify the areas of work to optimize social interaction of younger students in an inclusive environment. During the research, the following methods were used: theoretical analysis of scientific papers, systematization and generalization of the obtained knowledge. The research results include: establishing the role and significance of communication culture in the formation of an inclusive educational environment, defining communication culture as a socio-psychological resource that can provide the maximum level of adaptation and optimization of interaction between subjects of the educational process in an inclusive environment of a General education institution, establishing the significance of external and internal conditions for the development of communication culture and their dependence on the organization of diagnostic, correctional, developmental and educational work of teachers.

Keywords: junior schoolchild, inclusive environment, culture of relationships, communication, culture of behavior, barrier-free environment, adaptation, socio-psychological factors. Tolerance, children with disabilities.

Аннотация: Целью данной статьи является изучение места и роли культуры отношений младших школьников как фактора создания «безбарьерной образовательной среды» в условиях реализации инклюзивного образования. Задачи исследования заключались в анализе социально-психологических факторов при создании адаптивной образовательной среды, изучении ключевых характеристик «культуры отношений» применительно к детям младшего школьного возраста, выявлении сущностных признаков конструктивного и деструктивного отношения к детям с ОВЗ, конкретизации направлений работы по оптимизации социального взаимодействия младших школьников в инклюзивной среде. В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ научных работ, систематизация и обобщение полученных знаний. В качестве результатов исследования следует назвать: установление роли и значения культуры общения в формировании инклюзивной образовательной среды, определение культуры общения в качестве социально-психологического ресурса, способного обеспечить максимальный уровень адаптации и оптимизации взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях инклюзивной среды общеобразовательного учреждения, установление значимости внешних и внутренних условий развития культуры общения и их зависимости от организации диагностической, коррекционно-развивающей и просветительской работы педагогов.

Ключевые слова: младший школьник, инклюзивная среда, культура отношений, общение, культура поведения, безбарьерная среда, адаптация, социально-психологические факторы, толерантность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Введение

Сложившиеся на сегодняшний день реалии современного цивилизационного развития, кроме социально-экономического развития продемонстрировали и обратную крайне негативную сторону, в частности, рост числа детей, обладающих специфическими чертами, наблюдаемые при недостатках развития, что обуславливает необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в их развитии и обучении [1, с.2]. Совокупность специфических черт принято называть особыми образовательными потребностями. В контексте сказанного, под особыми образовательными потребностями принято понимать потребности в специальных условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных

возможностей, которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [2]. В этой связи следует отметить значимость научно-обоснованного подхода к внедрению и непосредственной реализации образовательной интеграции, опирающейся на современные научные идеи, применения адекватной задачам методологии их решения [5, с.7].

С целью организации учебно-воспитательного процесса в условиях общеобразовательного учреждения в настоящее время предусмотрено создание специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей посредством интеграции равные возможности получения образования, воспитания и социальной адаптации [6, с.24]. Введение детей с особыми образовательными потребностями в массовые клас-

сы общеобразовательных учреждений входит в понятие инклюзии. В рамках темы данной статьи в качестве предмета исследования выступили проблемы, носящие социально-психологический характер, связанные с организацией культуры взаимоотношений обучающихся начальных классов в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования заключается в изучении места и роли культуры отношений младших школьников как фактора создания «безбарьерной образовательной среды» в условиях реализации инклюзивного образования.

Теоретическое обоснование проблемы исследования.

Общеизвестно, что успешность развития инклюзивного образования во многом обусловлена качеством организации социального партнерства, что, в свою очередь, обуславливает необходимость организации сотрудничества всех заинтересованных сторон – субъектов образовательного процесса [7, с.62]. В качестве одной из особенностей младшего школьного возраста выступает развитие потребности в общении со сверстниками, посредством чего происходит формирование системы ценностей ребенка, норм и правил его поведения в условиях конкретной среды. Одновременно со сказанным, отмечается формирование «общения по интересам», что объясняется усложнением эмоционально-мотивационной сферы и становлением внутренней позиции младшего школьника. В контексте сказанного, можно сделать вывод о значимости создания в рассматриваемый период развития ребенка благоприятных психолого-педагогических условий, содействующих развитию навыков общения и адаптации в коллективе

сверстников [3, с.162]. Обмен опытом и конструктивное межличностное общение, пронизывающее все сферы деятельности младшего школьника, в условиях педагогического процесса общеобразовательного заведения, на наш взгляд, становятся возможны при формировании культуры отношений. В ситуации образовательной интеграции посредством культуры отношений создание безбарьерной среды становится возможным при решении ряда задач, представленных на рисунке 1.

С целью оптимизации влияния безбарьерной среды на успешность социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в ходе построения безбарьерной среды в условиях общеобразовательного учреждения, следует учитывать ряд внешних (функционирование педагогической системы) и внутренних (морально-психологические и эстетические условия) факторов.

Разделяя позицию В.И. Гинко, в настоящем исследовании в качестве систематизирующего элемента безбарьерной среды мы рассматриваем коммуникационно-организационный компонент, что обусловлено включением в него показателя готовности всех субъектов образовательного процесса к построению эффективного взаимодействия на основе сформированной культуры взаимоотношений, а внутренние условия определяют качество отношений между сверстниками, являясь одним из компонентов социализации [4, с.13].

Одной из значимых предпосылок организации адекватных социально-психологических условий является использование комплекса ресурсов, связанных как с адаптацией субъектов образовательной среды, так и с оптимизацией их взаимодействия (см. таблицу 1)

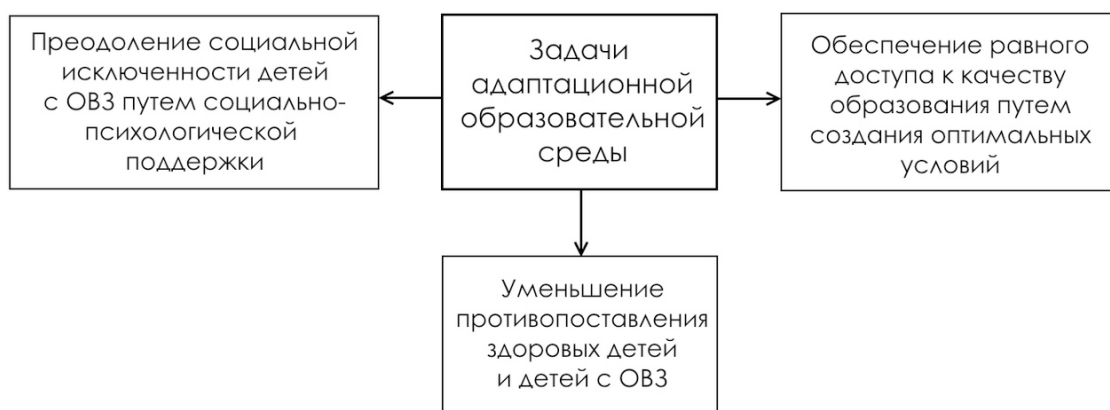


Рис. 1. Задачи построения безбарьерной среды [6]

Таблица 1. Социально-психологические ресурсы

Социально-психологические ресурсы, способствующие успешной социализации в инклюзивной среде	
Связанные с адаптацией субъектов образовательной среды	Связанные с оптимизацией взаимодействия субъектов образовательной среды
1	2
Культура отношений (педагогов, сверстников), связанная с адекватными установками, мотивами и стилем взаимодействия	Обеспечение (со стороны педагога, тьютора и родителей) условий, связанных с разнообразной, событийно-направленной деятельностью
Наличие у ребенка с ОВЗ адекватных методов, стиля взаимодействия с окружением и благоприятного социального статуса	Наличие у детей навыков коммуникации, владение культурой поведения. Обеспечение равных возможностей для выполнения социальных ролей.

Опираясь на представленные в таблице 1 данные можно заключить, что культуру отношений следует рассматривать в качестве важного ресурса, посредством которого возможно достижение наиболее оптимального уровня адаптации младших школьников с ОВЗ и оптимизацию взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Согласно мнению Е.С. Болтаевой, под культурой отношений следует понимать «<...> совокупность качественных характеристик личности, раскрывающих характер межличностного взаимодействия младших школьников, формирующая позитивный социальный опыт и поведение» [3, с.163]. С нашей точки зрения, данное понятие коррелирует с культурой поведения ребенка в целом, объединяющей в себе три компонента (см. рисунок 2).

На наш взгляд, культура отношений определяется совокупностью внешних и внутренних факторов, регулирующих общение и деятельность школьников в условиях инклюзивной среды, при этом к внутренним факторам

следует относить гуманистически окрашенные ценностные ориентации, моральные установки толерантности, человеколюбие и милосердие.

Следует акцентировать внимание на том, что формируемые в инклюзивной среде отношения могут быть как конструктивными, так и деструктивными.

В основе конструктивных отношений лежит культура отношения детей друг к другу, устойчивые нравственные привычки, позитивные установки, делающие возможным процесс «эмоциональной адаптации», в то время как при деструктивных отношений достаточно ярко выражены проявления жесткого отношения к детям с ОВЗ со стороны сверстников, нарушение межличностных коммуникаций и, как результат, эмоциональное отвержение ребенка в коллективе.

В контексте сказанного, следует отметить, что формирование толерантного отношения к младшим школьникам с ОВЗ возможно благодаря их «погружению в систему социальных отношений», что гарантирует социальную общность и активное взаимодействие с окружающими людьми. В созданной благодаря представленному механизму толерантной среде возможно достичь высокого уровня качества отношений с преобладанием личностно-доверительного общения, защищенности от психологического насилия и буллинга. С целью развития качеств толерантности младших школьников необходимо систематически осуществлять диагностическую, коррекционную и воспитательную работу в рамках формирования ценностно-смысловой сферы, ориентированную на:

1. диагностику внутригрупповых отношений (качество межличностных отношений путем социометрии, наблюдения за навыками совместной деятельности и сотрудничества и т.д.).
2. формирование толерантных установок, в основе которых лежит признание ценности каждого человека вне зависимости от его способностей и достижений;

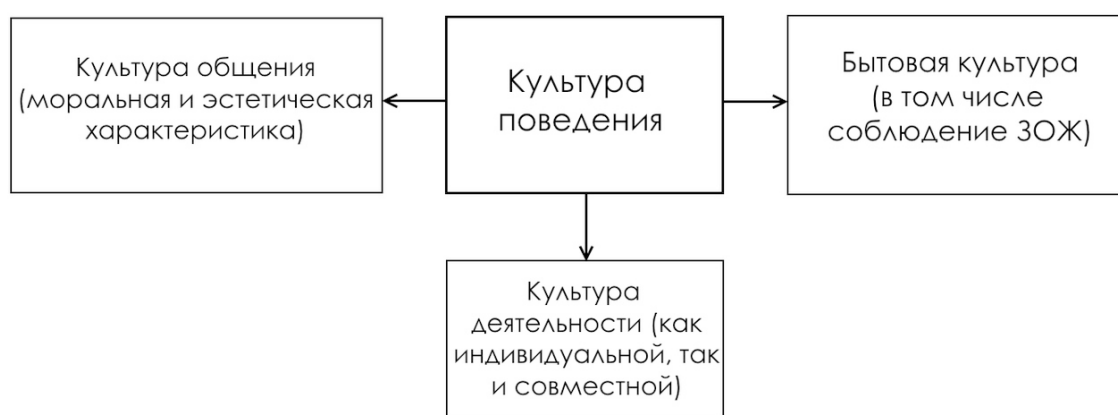


Рис. 2. Компоненты культуры поведения

3. обучение конструктивным способам взаимодействия «на равных», правилам и нормам коммуникации, особенностям этикета в условиях инклюзивной среды;
4. формирование культуры деятельности в рамках коллективных творческих дел, праздников и проектов, позволяющих развить навыки взаимопомощи;
5. развитие «духовно-нравственного сознания» с приоритетом общественно-ценного поведения, понимания права человека на свободу, уважения

человеческих достоинств.

Таким образом, можно сделать вывод, что культура отношений младших школьников способна выступать в качестве значимого ресурса инклюзивной среды и образовательной системы в целом. Формирование основ культуры поведения младших школьников зависит от психолого-педагогических условий среды, организации деятельности, ориентированной на оптимизацию взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, а также программ сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейсенбаева, Б.Ж. Актуальность инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы / Б.Ж. Бейсенбаева. // Материалы VIII Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики» — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. — С. 1-3.
2. Богданова, Т.Г. Особые образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллектив. монография. - Екатеринбург, 2017. - С. 347-357.
3. Болтаева, Г.С. Развитие культуры отношений младших школьников в условиях надпредметного обучения / Г.С. Болтаева // Омский научный вестник. - 2013. - №3 (119). - С. 160-163.
4. Гинко, В.И. Психологическая безопасность в реализации инклюзивного образования в РФ / В.И. Гинко // Научный поиск. - 2016. - №3. - С. 11-14.
5. Назарова, Н.М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции [Текст] / Н.М. Назарова // Московский городской психолого-педагогический университет. — 2011. — С.7.
6. Назарова, Н.М. и др. Педагогика инклюзивного образования. Учебник / Н.М. Назарова, Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова. — М.: ИНФРА-М, 2019 — 335с.
7. Слюсарева, Е.С. Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды / Е.С. Слюсарева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2019. - Т. 25. - №3. - С. 62-65.

© Мягкова Виктория Вячеславовна (myagkova.viktoriya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

FEATURES OF STUDYING LEXICAL MATERIAL IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

N. Serebrennikova

Summary: This article discusses the ways of semanticizing lexical material in the lessons of Russian as a foreign language. We consider such methods of explaining the meaning of new words as translation, visibility, the use of antonyms and synonyms, the use of word-formation connections and semanticizing context.

Keywords: vocabulary, semantics, new words, visibility, semantics.

Серебренникова Надежда Геннадиевна

К.филол.н., доцент, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, nadegda_korrespondensija@mail.ru

Аннотация: В данной статье говорится о способах семантизации лексического материала на уроках русского языка как иностранного. Рассматриваются такие способы объяснения значения новых слов, как перевод, наглядность, использование антонимов и синонимов, использование словообразовательных связей и семантизирующего контекста.

Ключевые слова: лексика, семантика, новые слова, наглядность, семантизация.

Обучение иностранных учащихся лексике на уроках русского языка как иностранного занимает центральное место, т.к. без изучения новых слов невозможно овладение другим языком. Так, например, М.П. Чеснокова по этому поводу замечает следующее: "Обучение языку - это прежде всего обучение правильному пониманию и употреблению слов, лексики" [5, с. 69]. К основным этапам работы над лексикой относятся, прежде всего, презентация и семантизация нового материала, первичное закрепление, развитие навыков использования лексики в устном и письменном общении [1]. В данной работе нам хотелось бы рассмотреть способы объяснения или семантизации новых лексических единиц. Как правило, выделяют следующие способы: использование наглядности, использование антонимов и синонимов [4, с. 231], семантизация с помощью словообразовательного состава, использование сильного семантизирующего контекста, применение перевода [5, с. 71]. Поскольку существуют различные способы объяснения значения слова, то преподаватель должен выбрать правильный, наиболее целесообразный способ в конкретной ситуации. Это, в первую очередь, зависит от характера лексических единиц, от того, к пассивному или активному запасу относится изучаемая лексика, является ли лексика абстрактной или конкретной, от того, какой части речи принадлежат изучаемые слова.

Первый, как может показаться, наиболее простой способ семантизации новых слов - перевод. Этот способ имеет существенное преимущество перед всеми другими. Данным преимуществом является то, что когда мы переводим слово, то тем самым обеспечиваем его правильное понимание. Но это, безусловно, не абсолютное преимущество. Во-первых, при изучении многозначных слов затруднение вызывает выбор нужного значения

среди представленных в словаре, и не всегда, даже под руководством преподавателя, работая со словарем, студент в состоянии выбрать нужное в данном случае значение. Таким образом при выборе того или иного варианта нам нужно будет обращаться к минимальному контексту, в который может быть включено новое слово. С другой стороны, если мы изучаем слова, которые не являются многозначными или те, у которых наличие даже нескольких значений не вызывает больших затруднений, то выбор данного способа дает второе существенное преимущество - экономию времени. Однако и в этом случае данный способ нельзя назвать однозначно самым простым, самым удобным. Например, на начальном этапе это может даже затруднять процесс обучения, поскольку не способствует активному вовлечению в процесс урока: работа со словарем требует от студентов определенных навыков, а если слова переводятся учителем, то роль студента состоит лишь в том, чтобы записать перевод слова. К тому же лексика, изучаемая на начальном этапе, как правило, обозначает конкретные предметы, поэтому перевод таких слов, как "окно", "словарь", "ручка", "тетрадь", а также - "парк", "река", "улица", "площадь" по сути не будет экономить время, поскольку данные слова усвоятся значительно лучше при использовании наглядности.

Тем не менее прибегать к переводу на начальном этапе необходимо, в первую очередь, при изучении глаголов. Действие, безусловно, тоже может быть изображено наглядно, но без перевода нельзя точно объяснить значение, например, таких глаголов, как "изучать", "понимать", "повторять" и многих других. В данном случае как раз наиболее целесообразным способом семантизации нового слова является перевод.

Наиболее эффективным способом семантизации является наглядность. Так, например, А.В. Буланова отмечает, что чем разнообразнее восприятие учебного материала, тем более прочно он усваивается. Принцип наглядности, по мнению А.В. Булановой, связан с сущностью процесса восприятия, осмысления и обобщения обучаемыми изучаемого материала [2, с. 105]. «Наглядность – специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности. Многие преподаватели русского языка используют прием наглядной семантизации, когда значение слова поясняется не путем перевода, а путем обозначаемого этим словом предмета или картинки...» [2, с. 105]. Правильно подобранные средства наглядности побуждают учащихся высказывать свое мнение и тем самым формируют навыки и умения выражать свои мысли. Наглядность, по мнению А.В. Булановой, имеет психологическое воздействие на слушателей в процессе обучения и помогает решить следующие учебные задачи:

- активизировать внимание и запоминание материала;
- повышать качество речемыслительного процесса;
- стимулировать интерес к предъявляемой и закрепляемой учебной информации;
- обеспечивать разнообразие способов деятельности слушателей [2, с. 105].

Важным в данном случае является то, что использование наглядности повышает внимание слушателей и активизирует речемыслительную деятельность, повышает мотивацию [3, с. 42]. Особенно эффективна зрительная наглядность. Работа с данным материалом должна побуждать учащихся к созданию собственного высказывания.

Следует отметить, что на начальном этапе обучения наглядность используется на каждом уроке. М.П. Чеснокова отмечает: «Наиболее эффективно с помощью различных видов наглядности семантизируются слова, обозначающие конкретные предметы, пространственные понятия, геометрические формы» [5, с.69]. Безусловно, наглядность делает учебный процесс интересным, способствует быстрому запоминанию слов, облегчает процесс повторения. В условиях использования различных технических средств обучения, возможности, которые открывает перед собой выбор данного способа семантизации, чрезвычайно велики. Разнообразны и виды наглядности. Это может быть подача нового материала в форме презентации, использование учебного фильма, фотографий, картинок, схем, а также демонстрация самих предметов. Так, при изучении лексической темы «Город» семантизация новой лексики, например, таких слов, как «автобус», «машина», «трамвай», «парк», «рынок», «школа», «остановка автобуса» может осуществляться с помощью соответствующей презентации, где использу-

ется изображение данных объектов, а также с помощью учебного фильма, где в игровой форме, во время воображаемой прогулки по городу, учащиеся запоминают различные названия. Тот же принцип наглядности может быть использован при изучении таких тем, как «В магазине», «В столовой», «В ресторане», где учащимся требуется усвоить много лексики, имеющей предметное значение. Например, при изучении темы «В магазине» без наглядности практически невозможно обойтись, поскольку иностранным студентам бывает очень трудно понять разницу в значении таких слов, как «коробка», «пачка», «пакет» и, соответственно, сочетаний «коробка конфет», «пачка масла», «пакет сока» и т. п. Пока учащимся не будут продемонстрированы данные упаковки, им бывает очень трудно уяснить разницу в значении этих слов, поскольку в их родном языке такая разница часто отсутствует. Использование наглядности в данном случае вызывает интерес и побуждает к сравнению значений данных слов в русском языке и языке учащихся, при этом студенты сами прибегают к переводу произвольно.

Также незаменима наглядность при семантизации глаголов движения с приставками, например, «обойти», «перейти», «пойти», «прийти» т. д. В родном языке учащихся значение данных глаголов передаётся грамматически совершенно иначе, и это, как правило, вызывает трудности. Но объяснить семантику данных слов не сложно, если прибегнуть при объяснении к помощи учебных фильмов, где продемонстрирован характер и направление движения. Закрепление материала в данном случае также может быть проведено с помощью учебного фильма, в котором человек проделывает определённый путь, а задача студентов – описать траекторию движения человека после просмотра фильма. Упрощенно то же упражнение может быть проделано на основе схемы, когда студенты, имея схему перед глазами, слушают текст, который читает преподаватель, например, на тему «Как я ходил в гости к другу», а затем, прослушав текст, должны восстановить его по памяти.

Разумеется, что применение наглядности не может ограничиваться темами, приведенными выше. Наглядность на занятиях должна использоваться постоянно, и преподаватель сам может выбирать, в каком объёме данный вид семантизации целесообразен при изучении определённой темы.

Использование антонимов является чрезвычайно эффективным способом объяснения новых слов на начальном этапе, т.к. в отличие, например, от использования синонимов, этот способ намного проще и не требует от учащихся определённой языковой подготовки и достаточно большого запаса слов. В первую очередь, данный способ используется при семантизации наречий и прилагательных. Имеются в виду такие наречия, как «хорошо – плохо», «тихо – громко», «быстро – медленно», «вверху – внизу», «впереди – сзади» и т. п. Изучение при-

лагательных также невозможно без объяснения значений слов с помощью антонимов. Студенты чрезвычайно легко запоминают такие прилагательные, как "высокий - низкий", "широкий - узкий", "простой - сложный". К помощи антонимов преподаватель также часто прибегает при изучении глаголов движения с антонимичными приставками.

Весьма часто используется и такой способ, как подбор синонимов для объяснения значения нового слова. Но данный способ семантизации требует от учащихся определённого запаса слов, т. к. при объяснении значений синонимов необходимо прибегать к более пространным контекстам, поскольку значения синонимов не тождественны. Иногда требуется объяснить учащимся стилистическую разницу в значении подобных слов. Так, например, иностранные студенты очень часто используют вариант "кушать" вместо варианта "есть", который является стилистически нейтральным. Безусловно, можно объяснить новый глагол "кушать" как синоним слова "есть", но следует уточнить, что глагол "кушать" редко используется в сочетании с местоимением "я" и употребляется обычно как вежливое приглашение к столу.

Весьма эффективным является метод объяснения новых слов путём указания на их словообразовательные связи [4, с. 231]. Так, например, слово "студенческий" объясняется с помощью слова "студент". Достаточно легко понимается учащимися значение таких однокоренных слов, как "читать", "чтение", "читатель" и т. п. Данный способ семантизации является универсальным и зависит, в первую очередь, не от выбранной лексической темы, а от того, к какой части речи относится изучаемое слово. Задача преподавателя заключается в том, чтобы студент уяснил грамматическое различие между такими частями речи, как существительное, прилагательное, глагол. В русском языке используется большое количество суффиксов и префиксов, и выбор их для иностранного студента часто вызывает большие затруднения. Но смысл использования данного способа семантизации заключается в том, чтобы студенты, видя ряд однокоренных слов, могли понять, какие из них обозначают производителя действия, какие - признак, а какие - сами действия. Например, зная значение слова "читатель", студент может легко догадаться о значении таких слов, как "посетитель" или "зритель".

Наиболее сложным в плане готовности учащихся к восприятию объяснения слова, является такой способ, как толкование значения слова с помощью семантизирующего контекста. В данном случае учащимся даётся предложение, в котором есть незнакомое для них слово, а студенты должны объяснить его значение исходя из словесного окружения. Таким образом формируется способность раскрыть значение незнакомой лексики через контекст. Подобное умение строится на использовании знаний в области словообразования, способности понять уже известные многозначные слова в новых значениях. Учащиеся должны понимать характер семантических связей в предложении, т.к. значение слова они могут понять благодаря пониманию общего смысла предложения. Например, анализируя фразу "Юрий Гагарин облетел вокруг нашей планеты", учащиеся могут понять значение нового слова "облетел". Также семантику нового слова учащиеся могут уяснить из ситуации, которая даётся в описательной или наглядной форме. И в данном случае такой способ семантизации тесно связан с наглядностью. На начальном этапе данный способ используется намного чаще, чем непосредственное обращение к речевому контексту.

Используя различные средства семантизации, преподаватель создает у учащихся определённую мотивацию. Студенты в процессе усвоения материала учатся выражать своё мнение, используя изучаемую лексику. Таким образом отрабатываются навыки устного общения и осваиваются определённые речевые ситуации, что делает обучение интересным и увлекательным. При этом выбор способа, с помощью которого осуществляется семантизация, во многом зависит от характера изучаемого материала. Преподаватель выбирает комбинацию способов или наиболее целесообразный на данном этапе обучения.

Используя различные средства семантизации, преподаватель создает у учащихся определённую мотивацию. Студенты в процессе усвоения материала учатся выражать своё мнение, используя изучаемую лексику. Таким образом отрабатываются навыки устного общения и осваиваются определённые речевые ситуации, что делает обучение интересным и увлекательным. При этом выбор способа, с помощью которого осуществляется семантизация, во многом зависит от характера изучаемого материала. Преподаватель выбирает комбинацию способов или наиболее целесообразный на данном этапе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альджалут, К.В. Из опыта обучения иностранных студентов лексике русского языка / К.В. Альджалут // Научно-методический электронный журнал "Концепт". - 2015. - Т. 24. - с. 155-157 - URL: <http://e-koncept.ru/2015/95267.htm>.
2. Буланова, А.В. Применение наглядности как средства создания коммуникативной мотивации при обучении русскому языку как иностранному / А.В. Буланова // Вестник Казанского юридического института МВД России. - 2014. - N 2(16). - С. 104-107.
3. Васильева, М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка / М.М. Васильева // Иностранные языки в школе. - 2001. - N 2. - С. 40-44.
4. Ковалева, А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А.В. Ковалева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистики и межкультурная коммуникация. - 2013. - N 2. - С. 231-233.
5. Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. - М.: МАДИ, 2015. - 132 с.

© Серебренникова Надежда Геннадиевна (nadegda_korrespondensija@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Синюкова Елена Юрьевна

Преподаватель, ГБПОУ Калужской области «Калужский областной колледж культуры и искусств»
alyonka-sinyukova@yandex.ru

ROLE OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES

E. Sinyukova

Summary: The article actualizes the problems of the formation of professional values based on the regulation of various factors. The author considers this problem by substantiating the role of social partnership in the formation of professional values. The purpose of the article: to substantiate the role of social partnership in the formation of professional values, to reveal the main aspects of this role. The following methods were used in the article: theoretical analysis, descriptive method, methods of synthesis-isolation of structures, generalizations. Results: the article considers the main types of relations, on the basis of which the process of forming professional values is regulated, and also reveals the significance of relations that are formed between subjects on the basis of social partnership. The author reveals the essence and creative potential of social partnership in the process of forming professional values, gives a meaningful description of professional values formed on the basis of the imperatives of social partnership.

Keywords: social partnership, role, professional values, professional activity, system of relations, formation.

Аннотация: В статье актуализируется проблематика формирования профессиональных ценностей на основе регулирования различных факторов. Автор рассматривает данную проблему посредством обоснования роли социального партнерства в формировании профессиональных ценностей. Цель статьи: обосновать роль социального партнерства в формировании профессиональных ценностей, раскрыть основные аспекты данной роли. В статье использовались следующие методы: теоретического анализа, описательный метод, методы синтез-вычленение структур, обобщения. Результаты: в статье рассмотрены основные типы отношений, на основе которых регулируется процесс формирования профессиональных ценностей, а также выявлена значимость отношений, формирующихся между субъектами на основе социального партнерства. Автор раскрывает сущность и созидательный потенциал социального партнерства в процессе формирования профессиональных ценностей, дает содержательную характеристику профессиональных ценностей, формируемых на основе императивов социального партнерства.

Ключевые слова: социальное партнерство, роль, профессиональные ценности, профессиональная деятельность, система отношений, формирование.

Категориальная специфика ценностей определяет на сегодняшний день многие сферы жизнедеятельности личности. С данным феноменом связывают системность их [ценностей] формирования, ценностные установки, системы отношений, в которые интегрирована личность в контексте различных видов деятельности, ценностные ориентации, определяющие специфику мотивации и личностные намерения в отношении поставленных целей и задач и т.д. [3; 7].

Одной из наиболее важных сфер человеческой жизнедеятельности, обуславливаемой целенаправленным формированием ценностей, является профессиональная деятельность, в контексте которой определяется уровень значимости этой деятельности для личности, выстраивается система императивов, направленная как на собственный внутренний мир личности, так и на профессиональное сообщество, в которое личность интегрирована с целью самореализации и самоактуализации посредством профессионального труда.

Формирование профессиональных ценностей определяет эффективность профессиональной деятельности, а также степень согласованности отношений с

окружающим обществом, профессиональные действия которого определены социально-производственными целями и задачами.

Необходимо отметить, что под профессиональными ценностями мы понимали осознаваемую систему ценностей, представлений, отношений, связанных с профессиональной деятельностью, а также средств, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных функций с учетом самореализации на основе профессионального опыта [2].

С этой позиции профессиональные ценности являются регулируемыми аспектами трех типов отношений, среди которых: отношение личности к своей профессии и профессиональной деятельности, отношение к объекту профессиональной деятельности и отношение к субъекту профессиональной деятельности, в связи с чем необходимо отметить, что процесс формирования этой группы ценностей может быть определяем и как линейный, и как стихийный, однако, в любом случае, но представляет собой явление, опосредованное множеством различных факторов, степень интенсивности воздействия которых регулируется содержанием, динамикой

процесса, а также социально-производственными субъектами, интегрированными в него [1].

Одним из таких социальных субъектов, эскалационная значимость которого с учетом требований и потребностей современного рынка труда значительно нарастает в условиях современных реалий, являются субъекты социального партнерства, роль которых во-многом значима для таких ценностных аспектов как успешность профессионального самоопределения будущего специалиста, обеспечение конкурентоспособности профессионала, эффективное развитие политики занятости населения и мн. др.

Социальное партнерство как феномен современного профессионального поля представляет собой систему взаимодействий между работодателями, органами государственной власти и самоуправления, организациями профессионального образования и т.п., согласование интересов которых в вопросах кадрового обеспечения производственных отраслей формирует систему установок, отношений, поддержки и пр., обеспечивающих оптимальность, эффективность, продуктивность профессионального пути личности [6; 8].

Как потенциал, обеспечивающий успешность процесса формирования профессиональных ценностей будущих специалистов, социальное партнерство должно регулироваться на основе взаимодоверительных отношений, заинтересованности всех участвующих субъектов в решении общих социально-профессиональных проблем, оказании поддержки и взаимопомощи.

С этой стороны социальные партнерские отношения показывают, что совместная деятельность, определяемая общими целями и задачами, является материальных воплощением сознания и ценностей человека на пути выбора профессии, углубленной профессиональной ориентации, начальной профессиональной самореализации и последующей творческой самоактуализации на основе систематического профессионального роста.

Развивающееся по данному сценарию социальное партнерство обуславливает тот факт, что совместная коллективная деятельность обладает огромным созидательным потенциалом. Данный аспект в последующем будет экстраполироваться субъектом профессиональной деятельности на качество и систематическое самосовершенствование, будучи обусловленным тем, что материальное воплощение профессионального труда (что очень важно именно для совместной деятельности профессиональных коллективов), отвечающее прогрессивным требованиям рынка, совершенствует саму личность как движущий производственный фактор, а также и фактор развития субъектов данного процесса, взаимодействующих на основе творческого замысла, реального воплощения профессиональных идей, полезности

обществу, справедливых отношений и в целом антропо-экологической комфортности системы «общество-производство» [4; 5].

Таким образом, созидательный потенциал социального партнерства в формировании профессиональных ценностей огромен и может полноправно рассматриваться гарантом благополучия современного общества. Помимо партнерской поддержки в обеспечении профориентационных направлений, эффективности решения вопросов профессионального самоопределения, формирования ценностей социально-профессионального доверия и конкурентообеспечения, социальное партнерство оказывает существенное влияние и на формирование таких важных профессиональных ценностей как:

- профессиональные ценности, связанные с формированием профессиональной и корпоративной культурой личности, являющейся на сегодняшний день одним из важнейших факторов предотвращения проявления негативных факторов и опасностей в условиях осуществления профессиональной деятельности;

- профессиональные ценности обеспечения надежности систем (производств, производственных/ профессиональных коллективов), выражающихся в учете человеческого фактора в профессиональной деятельности, включающего капитал здоровья;
- профессиональные ценности, связанные с эффективным управлением рисками, которые складываются из выявления профессионального риска, непосредственно управлению им, управления условиями труда и управлению мерами по снижению риска;
- профессиональные ценности, определяющие корпоративную социальную ответственность, которая в условиях современных реалий складывается из экономической, социальной, экологической ответственности, а также ответственности систематического профессионального самосовершенствования и повышения компетентности профессионала;
- профессиональные ценности, обуславливающие спешную реализацию способов регулирования профессионального поведения, профессиональных поступков, профессиональных действий личности и т.д.

Это говорит о том, что процесс развития и совершенствования социального партнерства регулирует формирование профессиональных ценностей на достаточно высоком уровне, важнейшей особенностью которого является возможность характеристики субъектов профессиональной деятельности как единой функционирующей системы, а не просто совокупности субъектов процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропов, Д.И. Факторы развития конкурентоспособности будущих специалистов / Д.И. Антропов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – № 4. – С. 293-298.
2. Вейсова, В.Э. Ценности как составляющая профессиональной культуры личности [Электронный ресурс] / В.Э. Вейсова, П.В. Кузьмин. – 2018. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=MuqVz5kmmg
3. Вязникова, Л.Ф. Роль ценностных ориентаций личности в профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения / Л.Ф. Вязникова // Психология в экономике и управлении. – 2015. – № 2. – С. 153-158.
4. Габелко, Н.Е. Социальное партнёрство: основной элемент и метод социального управления обществом / Н.Е. Габелко // Территория науки. – 2015. – № 4. – С. 100-107.
5. Злотникова, Л.М. Социальное партнерство в системе отношений: образование и производство / Л.М. Злотникова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2014. – № 1 (33). – С. 39-44.
6. Копылова, О.В. Роль социального партнерства в формировании профессиональной компетентности выпускника / О.В. Копылова, И.В. Цаан // Образование. Карьера. Общество. – 2016. – № 3 (50). – С. 21-22.
7. Николаева, А.Н. Аксиологический аспект подготовки специалистов социально-культурной сферы / А.Н. Николаева // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 1. – С. 117-120.
8. Сегизбаева, А.С. Роль социального партнерства в профессионализации / А.С. Сегизбаева, В.А. Нужин // Педагогическая наука и практика. – 2017. – № 2 (16). – С. 43-47.

© Синюкова Елена Юрьевна (alyonka-sinyukova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Калужский областной колледж культуры и искусств

ЗАРУБЕЖНАЯ ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КОЧУЮЩИХ КОРЕННЫХ НАРОДОВ

FOREIGN PRACTICE OF EDUCATING CHILDREN OF NOMADIC PEOPLES

**N. Sitnikova
A. Nikolaeva**

Summary: The Russian Federation has developed a system of education of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation with nomadic or semi-nomadic way of life of reindeer herders, horse breeders, fishermen and gatherers. It is a great challenge in the face of globalization and civilizations conflicts. The foreign practice of education of nomads is of great interest for comparative studies of the genesis and designing the prospects for the development of education of children leading a nomadic lifestyle with parents. Our study is based on reports and discussions from Africa, South Asia and Australia cases. Based on the results of the study, organizational models of education were designed and modern development trends were identified.

Keywords: education of indigenous peoples, nomadic way of life, nomadic education.

Ситникова Наталья Васильевна

руководитель центра кочевого образования, ФГБНУ «НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия)», г. Якутск
nsitni@rambler.ru

Николаева Алла Дмитриевна

Д.п.н., профессор, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск

Аннотация: В Российской Федерации сложилась система образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации, ведущих традиционный кочевой и (или) полукочевой образ жизни оленеводов, скотоводов, рыбаков и собирателей. Это серьезный вызов в условиях глобализации и конфликта цивилизаций. Зарубежная практика образования кочевников представляет огромный интерес для сопоставительного исследования генезиса и проектирования перспективы развития образования детей, ведущих с родителями кочевой образ жизни в условиях глобализации. Наше исследование основано на научных сообщениях и дискуссиях вокруг опыта стран Африки, Южной Азии и Австралии. В результате исследования разработаны организационные модели образования и выявлены современные тенденции развития.

Ключевые слова: образование коренных народов, кочевой образ жизни, кочевое образование.

Введение

Одним из главных вызовов современности является проблема выработки такой модели образования коренных народов в условиях глобализации, которая бы сохранила цивилизационное многообразие мира наряду с обеспечением права детей на образование и включение в окружающий современный мир. Можно считать парадоксом, что в системах образования на основе стационарных школ и стандартизации содержания образования, сохраняются отдельные примеры кочевого образования, то есть образования, основанного на индивидуальных учебных планах и неформальном образовании в ходе движения с кочевыми семьями в поисках пастбищ для животных.

Материалы и методы

В ходе работы проведен анализ зарубежного опыта кочевого образования, выявлены общие проблемы и стратегии их решения, разработаны модели организации образования детей, ведущих с родителями кочевой образ жизни. Для апробации разработанных моделей, автором применены методы научного и практического исследования: обзор научной литературы по проблеме исследования, обсуждение на дискуссионных площад-

ках и реализация моделей на практике.

Обзор зарубежной практики. В условиях потенциально существующей угрозы «стирания цивилизационных границ, наиболее актуальным из научно-методологических подходов в комплексном изучении человеческих систем представляется цивилизационный» [14, с.670], в большей степени позволяющий отразить социокультурную уникальность каждой системы. Кочевые цивилизации перестают быть архаичным этапом развития мироздания, выдвигаются на первый план и представляют интерес в научной сфере. Гипотеза А.Дж. Тойнби, высказанная им в первой половине XX в., о том, что «западная цивилизация, распространившая свои шупальца по всей поверхности земного шара, завершает истребление кочевников» не подтвердилась. Жамбалова С.Г., исследуя проблематику кочевого образа жизни в современном мире, подтверждает на примере монголоязычных народов, кочевников-скотоводов Центральной Азии, что «кочевой образ жизни довольно масштабно существует в современном мире» [9, с.142-149]. Это же отмечают на основе достоверных фактов современные исследователи кочевых цивилизаций Грайворонский В.В., Жуковская Н.Л. [6, с. 249-260; 9, с.247] и другие.

В ответ на вышеуказанные вызовы государства и ко-

ческие народы предпринимают меры для сохранения кочевого или полукочевого образа жизни, связанного с пасторализмом – культурой скотоводчества как вида экономической деятельности и социокультурной реальности, в рамках которых решаются проблемы доступности общего образования детей, ведущих с родителями традиционный образ жизни.

Кочевой или полукочевой образ жизни широко распространен в странах Африки, Востока и Азии, имеет свои характеристики и связан с уникальной кочевой культурой, главной особенностью которой является движение (перемещение) скотоводов за скотом, который, в свою очередь, движется в поисках лучших пастбищ. Миллионы кочевых скотоводов вовлечены в хозяйственный процесс и традиционные промыслы, являющиеся основой кочевого уклада жизни. Исследователи отмечают также кочевые и полукочевые народы, занятые рыбной ловлей, охотой и собирательством.

Саверио Краетли, исследователь кочевых народов, член Международного союза антропологических и этнологических наук (IUAES) (2001), подчеркивает, что миллионы детей кочевников остаются вне системы образования [10, с. 67-72]. С одной стороны образование для кочевников должно соответствовать общепринятому пониманию базового образования как фундаментальной потребности. С другой стороны, в качестве необходимого условия существования скотоводы каждый день демонстрируют высокие уровни индивидуальных и социальных навыков. Вместе с тем «образовательные программы, по-видимому, противостоят кочевой культуре на всех уровнях» (Краетли, там же).

Анита Шарма (2011) [4, с. 1-51], исследователь кочевых народов стран Южной Азии, подтверждает, что в Индии, Непале остро стоит проблема доступности образования для кочующих народов. В этих странах разработали альтернативные подходы к образованию и формам обучения и специальные структуры для ресурсной поддержки образования детей кочевников. Вместе с тем Шарма отмечает, что часто кочевники «остаются невидимыми для государств» (4, с. 37), они не выделяются в статистике.

Кочевники-скотоводы, перемещаясь в поисках пищи для своего скота, также нуждаются в доступе к информации о своем здоровье и здоровье своих животных. ДанАмади (2015) отмечает, что «ключевой целью кочевого образования должно быть предоставление кочевникам чувства принадлежности к нации и защиты со стороны конституций своих стран» [3, с.16-21]. Тони Бут (1999) видит «кочевое образование через призму инклюзивного образования» [5, с.164-168], что способствует вовлечению целевых обучающихся в образовательные программы.

Нгасике, Джон Терия, исследователь кочевых культур скотоводов Кении из Найроби, отмечает, что дошкольное и начальное «образование кочевых народов основано на западных концепциях без учета этнокультурных особенностей и традиционных знаний, местных культурных концепций, ценностей развития, практики воспитания детей и практических повседневных реалий обучения детей посредством участия в жизни общины и ученичества в контексте семейных обычаев, опыта общины и деятельности по экономическому выживанию» [11, 19-46].

Анализ проблем, которые встречаются государства в своем стремлении включить кочевые народы, как представителей кочевой цивилизации, в общегосударственные процессы, показывает:

- разные подходы к целеполаганию, несогласованность целевых установок для кочевого образования;
- несоответствие требований формального общего образования потребностям кочевников, в частности, традиционные знания и родные языки не включаются в образовательные программы;
- отсутствие программ профессионального образования для жизни вне кочевья и возможностей для получения среднего или высшего профессионального образования;
- слабую инклюзию кочевников в общество и общегосударственные процессы;
- проблемы, связанные с повышением кадрового потенциала для кочевого образования.

В Нигерии, Кении и других государствах Африки, Иране, Сирии, Индии, Киргизии, Монголии, Австралии, Мадагаскаре и других, где есть кочевые народы, системы образования развиваются в двух направлениях. Также как в России кочевые народы в той или иной мере сохраняют свой уклад и учителя передвигаются вместе с детьми или школы создаются в местах их традиционного проживания, в отдельных странах сильно выражено стремление собрать детей в интернатах для «перекраивания» детей под нужды государства и современного общества.

Анализ зарубежного опыта кочевого образования свидетельствует о широком понимании формальных и содержательных проблем, возникающих при определении понятий «кочевники», «кочевое образование», «мобильная или кочевая школа». Нами отмечаются сходные проблемы в организации обучения детей и подготовке кадров, связанные с мобильностью, потребностью в этнической самореализации кочевых народов, а также с необходимостью участия членов семей в общем труде.

Для преодоления трудностей применяются сходные стратегии. В сфере управления образованием Индии,

Кении, Нигерии созданы специальные структуры (национальные комиссии, комитеты, ресурсные центры) для регулирования деятельности в сфере образования кочующих народов. Эксперты отмечают целесообразность парципативного участия кочевых общин в управлении образованием создания нормативной базы для обеспечения временного зачисления детей кочевников в стационарные образовательные организации и их инклюзии в общие программы, обеспечивается бесплатное питание обучающихся и выделяются стипендии для малоимущих студентов.

В содержании образования отмечается стремление «помочь приобрести такие навыки, знания и компетенции, чтобы повысить доходы за счет повышения эффективности управления выпасом скота, здоровья животных, использования результатов научных исследований» [12, с.116-117]; «повышение грамотности членов общины, семейной грамотности» [11, с.19-46]; разработка учебных материалов с участием общин в области математики, социальных наук, английского как международного языка, по основам науки и техники [1, с.424]. Исследователи приходят к выводу, что содержание образовательных программ для детей кочевников должно включать практические знания, навыки и компетенции, необходимые для жизни в кочевье и профессиональной ориентации.

В сфере использования информационно-коммуникационных технологий проведены исследования (ЮНЕСКО, 2008) доступности радио и телевидения и приняты специальные меры для их эффективного применения для образования; в Нигерии были организованы специальные студии при центрах кочевого образования для подготовки образовательных программ по радио и телевидению [15].

В сфере материально-технического обеспечения кочевого образования отмечается обеспечение кочевников разборными помещениями, аудиовизуальными учебными пособиями [1, с.21].

Эксперты отмечают значение финансовых обязательств со стороны государства. Производство специфического оборудования, закупка и предоставление необходимых комплектов для кочевого образования должны рассматриваться как неотъемлемая часть программы, и их следует сделать массовыми и привлекательными для обеспечения непрерывности образования детей мобильных кочевников [2, с.407-428].

Анализ зарубежного опыта показывает, что государственные практики, которые игнорируют или пытаются регулировать пространственную популяционную мобильность мобильных культур, имеют сомнительную эффективность и могут еще больше укрепить маргиналь-

ный статус мобильных культур. «Мобильные культуры бросают вызов оседлым политическим параметрам, которые связаны с постоянством территории, домовладения и состава семьи» [7].

Результаты

В результате исследования зарубежной практики образования детей коренных народов, ведущих с родителями кочевой или полукочевой образ жизни, определены модели обеспечения доступности образования:

Модель 1. «Кочевые учителя, реализующие образовательные программы в условиях кочевья». В отдельных странах для устойчивого функционирования этой модели создаются национальные комиссии, государственные структуры управления, а также ресурсные центры с государственным финансированием. В основном, ресурсные центры обеспечивают содержательную часть учебно-методического обеспечения, проводят эксперименты в рамках научных исследований.

Следует особо отметить необходимость подготовки кочевых учителей из числа представителей кочевых общин, выходцев из общин, имеющих опыт кочевой жизни, общий язык и родственные связи.

Модель 2. «Кочевая школа при кочевой общине». Кочевая школа создается при содействии государственных органов власти с целью обеспечения доступности начального образования, а также социальной и государственной инклюзии. Кочевая школа имеет специальное оборудование в виде мобильных помещений (шатров, палаток, яранг, юрт и др.), которые легко собираются и разбираются, то есть, приспособлены к передвижению общины. В отдельных случаях легкие помещения для кочевых школ размещаются по маршруту следования кочевников, в этом случае школа располагается вблизи от основного маршрута и дети имеют возможность посещать школу на кратковременной основе.

В условиях включения детей в производственную деятельность, когда дети вынуждены помогать родителям для обеспечения благополучия семьи, осваивая родовые профессиональные навыки, действуют сезонные кочевые школы. Обучение организуется непосредственно в местах традиционной хозяйственной деятельности или во время перекочевки в населенные пункты (фактории, стойбища). Дополнительное образование в условиях кочевого образа жизни имеет неформальный характер, связано с потребностью приобщения детей к труду скотоводов, оленеводов, рыболовов в процессе совместной деятельности с взрослыми. В кочевых школах возможна реализация программ гражданского воспитания, здорового образа жизни, безопасности, основ экологических знаний и основ экономики.

Модель 3. «Кочевая школа с дистанционным обучением». В местностях, где есть возможность обеспечить доступность радио – и телевидения, а также интернета организуются специальные центры дистанционного образования и студии образовательных радио- и телепередач с подготовленным персоналом, которые обеспечивают также подготовку кочевников к системе дистанционного образования. В местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности в Монголии и в Австралии отмечается позитивный эффект от привлечения членов общин к организации детей в специально-оборудованных помещениях для прослушивания и (или) интерактивного взаимодействия через информационные технологии по согласованным графикам обучения.

Результаты исследования и проектирования моделей организации образования детей из кочевых семей использованы при разработке методических рекомендаций для организаторов образования детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности.

Обсуждение

В ходе обсуждения отмечены возможности государств и кочевых общин в парциптивной работе по образованию детей, обсуждены модели образования детей кочевых народов в странах Африки, Востока и Азии. Отмечено отсутствие официальной статистики по кочевым народам, недостаточное присутствие российского опыта кочевого образования в международном научном пространстве и значительный объем дискуссии в мире

по поводу аспектов содержания образования и языков обучения кочевых народов.

Заключение

По итогам исследования зарубежной практики образования детей коренных народов в странах Африки, Востока и Азии нами отмечены наличие сходных проблем и стратегий включения кочевых культур в современную цивилизационную парадигму. Инновационные экспериментальные проекты и исследования в международной научной среде связаны с глобальными целями тысячелетия и растущим интересом к кочевой культуре и мобильности, как интегральной характеристике образа жизни и личности. Коренные народы, ведущие кочевой и (или) полукочевой образ жизни, занимают особое место в социально-экономической жизни страны и могут внести ощутимый вклад в экономику своих семей и регионов, одновременно представляя особую кочевую цивилизацию.

В настоящее время в системе образования коренных малочисленных народов России происходят значительные изменения, связанные с разграничением полномочий в сфере управления образованием, модернизацией общего образования, углублением процессов демократизации и общественного участия в управлении образованием, национальными проектами, направленными на успех каждого ребенка, доступность и открытость образования. Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что предстоит переосмысление концептуальных подходов и ранее применяемых стратегий развития образования детей, ведущих с родителями кочевой образ жизни, на основе лучшего зарубежного опыта и отечественных научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abdulrahman Y.M. (2016) Trends and Innovations in Education of Nigerian Nomadic Population – 2016 // doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.020>, 21 p.
2. Aderinoye, R.A., Ojokheta, K.O., Olojede, A.A.. Integrating mobile learning into nomadic education programmes in Nigeria: issues and perspectives. The International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2007. – 8 (2) // <http://www.irrod.org/index.php/irrod/article/view/347/919>
3. Amadi D.C. Nomadic education in Nigeria: using English to foster communal peace and enhance the education of herdsmen // Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences – 2015 – 3 (5) – 16-21 p.
4. Anita Sharma. South Asian Nomads – A Literature Review // Create Pathways to Access : Research Monograph. – 2011. – № 58. Jan. – 51 p.
5. Booth T. Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study // Support for learning. – 1999. – 14 (4). – 164-168 p.
6. Гармаева И.Б. Монгольская цивилизация на пороге XXI века // Диаспоры в современном мире : материалы международного круглого стола. Улан-Удэ (15 октября 2007 г.); Хулун-Буйр (13 декабря 2007 г.). – Улан-Удэ : Изд-во Бурят.гос. ун-та, 2007.
7. Грайворонский В.В. Сравнительный анализ изменений в уровне жизни животноводов Монголии и Автономного района // Внутренняя Монголия /КНР/ в 1978–2000 гг. – Mongolica, 2005. – Vol. 16 (37). – С. 249–260.
8. Quicke Sara Prout, Green Charmaine. Mobile (nomadic) cultures and the politics of mobility: Insights from Indigenous Australia. – 2018. – 23 April // <http://doi.org/10.1111/tran.12243>
9. Жамбалова С.Г. Кочевой образ жизни в современном мире: проблемы традиционализма и модернизации // Ученые записки. – ЗабГГПУ, 2012. – С.142-149.

10. Жуковская Н.Л. Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика: учеб.пособие. – М.: Востлит., 2002. – 247 с.
11. Kraetli Saverio. Education provision to nomadic pastoralists // A literature review. – 2001. – 84 p.
12. Ng'asike, John Teria. Indigenous knowledge practices for sustainable lifelong education in pastoralist communities of Kenya // International Review of education. – 2019. – Feb. – Volume 65(1). – pages 19-46 // DOI: 10.1007/s11159-019-09767-4
13. Olaniran, Sunday Olawale. Almajiri education: Policy and practice to meet the learning needs of the nomadic population in Nigeria. – 2018. – Jan. – 111-126 p. // Doi.org/10.1007/s11159-018-9705-2
14. Promoting Educational Access for the Indigenous Reindeer Herders, Fishermen and Hunters in the Nomadic Schools of Yakutia, Russian Federation / RobbekV.A., Gabysheva F.V., Nikitina R.S., Sitnikova N.V // Traveller. Nomadic and Migrant Education/ Routledge Research in Education. – 2009. – 230 p.
15. Тойнби А.Дж. Исследование истории: Возникновение, рост и распад цивилизаций. – М.: АСТМОСКВА, 2009. – 670 с.
16. Use of radio an a nomadic education programme: Nigeria / UIL(UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2008). // Effective literacy practices database. – Hamburg: UIL // <http://litbase.uil.unesco.org>. (Retrieved 18 Dec 2017)

© Ситникова Наталья Васильевна (nsitni@rambler.ru), Николаева Алла Дмитриевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Якутск

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

CULTUROLOGICAL ASPECT IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

**R. Teremova
V. Gavrilova
Bai Yi**

Summary: The article considers the wide use of regional studies materials related to the cultural and historical space of St. Petersburg and the Leningrad region, aesthetic, artistic and historical components in the process of teaching Chinese students Russian. There is much attention paid to the description of the interactive and communicative learning mode, which conceptually defines the interaction of teacher and students, as well as the interaction of students and allows to introduce innovative pedagogical technologies into the educational process. The article substantiates the effectiveness of the introduction of the linguo-culturological aspect in the practice of teaching Russian to Chinese students.

Keywords: linguo-culturology, communicative and cultural concept, regional component, interactive organization of the learning process, cultural and historical space of St. Petersburg.

Теремова Римма Михайловна

Д.филол.н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, заслуженный деятель науки РФ
teremova_2003@mail.ru

Гаврилова Валентина Леонидовна

К.филол.н., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
gavrilova_spb@mail.ru

Бай И

старший преподаватель, Шанхайский университет иностранных языков
baiyi8050@163.com

Аннотация: В статье рассматривается широкое использование в процессе обучения китайских студентов русскому языку регионоведческих материалов, связанных с культурно-историческим пространством Санкт-Петербурга, пригородов и Ленинградской области, его эстетически-художественной и исторической составляющих. Большое внимание уделяется описанию интерактивно-коммуникативного режима обучения, концептуально определяющего взаимодействие обучающего (преподавателя) с обучаемыми, а также взаимодействие обучаемых и позволяющего использовать в учебном процессе инновационные педагогические технологии. В статье обосновывается результативность внедрения лингвокультурологического аспекта в практику преподавания русского языка китайским студентам.

Ключевые слова: лингвокультурология, коммуникативно-культурологическая концепция, регионоведческий компонент, интерактивная организация процесса обучения, культурно-историческое пространство Санкт-Петербурга.

Лингвокультурология как «отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [1, с.29], внесла новые, концептуально значимые коррективы в теорию и методику обучения РКИ. В связи с этим в последние десятилетия возросла роль культуроведческого компонента в обучении русскому языку иностранных учащихся.

Сложившаяся сегодня в методике преподавания русского языка как иностранного коммуникативно-культурологическая концепция своей стратегической целью имеет овладение иностранными учащимися русским языком на основе познания и усвоения фактов культуры, в процессе приобщения личности к русской культуре и ее участия в диалоге культур. При этом ведущей, доминирующей функцией обучения в этом случае является культурологическая, когда культура признается собственно содержанием образования.

Одной из важных целей языкового образования в Китае сегодня признается воспитание личности нового типа – личности, способной к продуктивному общению с носителями других культур без утраты собственной культурной идентичности, но за счет ее обогащения и возможной трансформации.

В этой связи особенно значимой становится стажировка китайских студентов в российских университетах, где они получают целостное и адекватное представление о картине мира русского народа, его культуре.

Важнейшей составляющей процесса обучения китайских студентов русскому языку в аспекте диалога культур в условиях языковой среды является регионоведческий компонент, ознакомление обучаемых с культурно-исторической характеристикой региона России, где они обучаются, так как, познавая культуру, традиции, историю региона, они через регион познают культурные реалии страны в целом.

Безусловно, актуально для китайских студентов, обучающихся в Санкт-Петербурге, постижение культурно-исторического пространства Санкт-Петербурга, «культурной столицы» России: оно позволяет им погрузиться в мир культуры носителей русского языка, лучше понять ценностные установки и социальные нормы русского народа и в результате подготовиться к адекватному участию в коммуникативно-познавательной деятельности в новом для них социуме.

Содержательное наполнение процесса обучения китайских студентов в целом можно свести к двум взаимосвязанным составляющим: эстетически-художественному (характеристика объектов культуры: архитектурные ансамбли, дворцы, храмы, музеи, монументальная скульптура, живопись и др.) и историческому (историческое осмысление культуры Санкт-Петербурга, его пригородов и Ленинградской области).

Культурное пространство Санкт-Петербурга включает в себя богатейший материал: архитектурные ансамбли, чаще всего с объектами монументальной скульптуры: Дворцовая площадь, ансамбль которой (Зимний дворец, Главный штаб, Триумфальная арка, Александровская колонна, Штаб гвардейского корпуса) создавался разными архитекторами, скульпторами и художниками в разное время и в разных стилях; Сенатская площадь (здания Сената и Синода, памятник Петру I; ансамбль Исаакиевской площади (Исаакиевский собор, Мариинский дворец, конный памятник Николаю I; площадь Искусств (Государственный Русский музей, Михайловский театр, Большой зал филармонии имени Д.Д. Шостаковича, Российский этнографический музей, Санкт-Петербургский государственный академический драматический театр имени В.Ф. Комиссаржевской, памятник А.С. Пушкину); Михайловский (Инженерный) замок, Невский проспект, Адмиралтейство, Васильевский остров с его многочисленными объектами культуры, музеи, природный и культурно-географический ландшафт (реки, каналы, мосты, парки, белые ночи и т.д.).

Представляется необходимым ознакомить китайских студентов с основными направлениями в различных сферах культуры, ролью известных архитекторов, скульпторов и художников в создании культурных объектов в Санкт-Петербурге (Доменико Трезини, Джакомо Кваренги, Карл Росси, Огюст Монферран, Франческо Бартоломео Растрелли, Этьен Фальконе и др.).

Постижение китайскими студентами основных направлений в разных сферах культуры города на Неве, культурной жизни, истории города будет наиболее эффективным при условии реализации обширной «культурной программы», а также при организации специальных учебных экскурсий (реальных и виртуальных) по местам Санкт-Петербурга, проводимых преподавателем

или студентами, с последующим использованием полученных знаний на занятиях по русскому языку и лингвокультурологии.

Наибольшей оптимизации учебного процесса способствует проведение таких экскурсий, как «Рождение Санкт-Петербурга (Петропавловская крепость: Троицкая площадь, Иоанновский мост, Петровские ворота, Петропавловский собор, памятник Петру I, Комендантский дом, Ботный домик, Монетный двор, бастионы Петропавловской крепости, Невские ворота, пристань, Нева)», «Васильевский остров: архитектурные ансамбли Стрелки Васильевского острова, Университетская набережная (Зоологический музей, Кунсткамера, Российская академия наук, Санкт-Петербургский гос. университет, Меншиковский дворец)», «Площадь Искусств», «Невский проспект» («Нет ничего лучше Невского проспекта...»).

Всегда интересны для китайских студентов задания творческого характера по самостоятельному составлению экскурсионного материала. Например: Составьте экскурсионный маршрут, связанный с личностью рождения Петра I, поэтому она и будет называться так: «С днем рождения, Петр Алексеевич!»

Актуальным представляется ознакомление китайских студентов с культурно-исторической характеристикой региона, локализуемого вокруг Санкт-Петербурга, – пригородов и Ленинградской области (Пушкин, Павловск, Стрельна, Петергоф, Гатчина, Ломоносов), их возникновением и развитием, основными достопримечательностями, а также с миром русского искусства, деятельностью и бытом замечательных людей прошлого: художника и педагога П.П. Чистякова («Дом-музей П. Чистякова» в Пушкине), первого директора Императорской публичной библиотеки, президента Императорской Академии художеств А.Н. Оленина («Музей-усадьба А.Н. Оленина» в Приютино), великого русского художника И.Е. Репина (Музей-усадьба И.Е. Репина «Пенаты»), с литературно-художественными музеями («Дом станционного зрителя» в Выре – музей литературного героя и дорожного быта, «Дом-музей няни А.С. Пушкина Арины Родионовны» в селе Кобрино).

Следуя принципу обучения в русле диалога культур, особое внимание следует уделять сопоставительному аспекту, ориентируя обучаемых на сравнение артефактов в Санкт-Петербурге и крупных городах Китая (Пекин, Шанхай и др.); полезным представляется и осмысление динамики их развития в обеих странах.

Например, на экскурсии «Санкт-Петербург и Шанхай – города-побратимы» студенты узнают, что два города, разделяемые 10 тысячами километров, являются городами-побратимами с 1988 года. На первый взгляд, трудно найти что-то общее между этими городами, однако

их многое связывает. Например, Шанхай называют «головой Дракона» (т.е. Китая) из-за расположения города в устье реки Янцзы [2]. Иероглифы, которыми записывается название Шанхая, предполагают буквальное значение: «вступать на море», то есть выходить в море [3]. Возникает ассоциация с пушкинским «окном в Европу», которое прорубил Петр I, чтобы «ногою твердой встать при море». Оба города построены на болоте. Петербург раскинулся на берегах Невы, Шанхай – на берегах Янцзы. Оба города носят статус неофициальных столиц: Петербург – северной и культурной столицы, Шанхай – финансовой и промышленной. Оба города имеют поэтические названия: Петербург – «Северная Пальмира», «Северная Венеция», «Третий Рим», Шанхай – «Восточный Париж», «Королева Востока», «Жемчужина Востока».

Живой интерес у китайских студентов вызывает знакомство с китайскими штрихами в культуре Санкт-Петербурга, а также его пригородов.

Весной 2003 года в честь 300-летия Санкт-Петербурга Шанхай подарил Санкт-Петербургу «Сад дружбы», точную копию шанхайского Сада Юйюань («Сада Радости» или «Сада Неторопливого Отдыха»).

Продолжением экскурсионной прогулки по Саду дружбы может стать знакомство обучающихся с первым памятником А.С. Пушкину в Санкт-Петербурге, установленным на Пушкинской улице в 1884 году. Продолжая «шанхайские параллели» экскурсии, полезно напомнить китайским студентам, что в Шанхае находится единственный памятник иностранному поэту в Китае: монумент был открыт к столетию со дня смерти А.С. Пушкина, снесен во время Культурной революции, а затем восстановлен в 1987 году. Экскурсию можно закончить чтением стихов А.С. Пушкина у памятника поэту.

Для разработки индивидуальных маршрутов по «китайскому Петербургу» целесообразно предложить студентам побывать в Институте Конфуция (один из филиалов – СПбГУ, Восточный факультет), в Центре восточных культур (библиотека В.В. Маяковского), в Центре китайской культуры (РГПУ им. А.И. Герцена), в книжном магазине «Жёлтый двор» по адресу переулок Ковенский, дом 14, в Российско-китайском бизнес-парке, открытом весной 2016 года в «Ленэкспо». Здесь можно познакомиться с литературой и традициями Востока, посетить лекции, мастер-классы, посмотреть кинофильмы, поучаствовать в работе языковых клубов.

При Екатерине II в Александровском парке Царского Села для приезжавших ко двору знатных гостей и придворных строится китайская деревня, насчитывающая около двух десятков построек. Деревня окружена тремя мостами. Особого внимания заслуживает Большой китайский мост: его парапет украшают высокие вазы, ветви

кораллов и четыре фигуры китайцев.

В Верхнем парке Ораниенбаума Екатерина II распорядилась построить Китайский дворец в стиле рококо с интерьерами в восточном стиле (паркеты дворца уникальны по исполнению и количеству используемых пород дерева; на знаменитых паркетах дворца были выложены китайские иероглифы).

В Петергофе возле дворца «Монплеизир» находится Китайский садик, спроектированный в XIX веке.

Подобные экскурсии стимулируют активную деятельность китайских студентов, направленную на познание культуры Санкт-Петербурга в сопоставительном аспекте, и, несомненно, «являются одной из наиболее эффективных форм введения регионоведческих материалов в процесс обучения иностранных учащихся русскому языку» [4, с.119].

Задания и упражнения, предлагаемые студентам, также должны быть ориентированы на сопоставительный аспект, что приводит к более глубокому пониманию особенностей стиля жизни, ценностных установок, социальных норм поведения носителей русского языка [5, с.119].

По мере приобретения культуроведческих знаний китайские студенты начинают обнаруживать элементы общности и различия культур; при этом постижение новой для них культуры обогащает также их знание и понимание культуры своей страны и, что немаловажно, способствует формированию у них взгляда на мир как на глобальное пространство, включающее множество взаимодействующих культур, позволяет сформировать бикультурные языковые личности, готовые к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире.

Безусловно, нельзя представить культурное пространство Санкт-Петербурга без осмысления его в исторической перспективе, историческом контексте. Это, в первую очередь, мотивировано тем, что конкретная историческая реальность порождает определенные культурные реалии. Меняются исторические эпохи, а вместе с этим художественные течения, направления. Прежде всего, следует обратить внимание студентов на историю создания и развития Санкт-Петербурга, на роль личности Петра I в этом процессе и на культурные объекты, созданные в эпоху Петра I (Петропавловская крепость, Адмиралтейство, Летний сад, Летний дворец, Марсово поле). Необходимо показать общую картину становления города: сначала Петропавловская крепость, затем Васильевский остров и уже позже Адмиралтейский район, нынешний центр Санкт-Петербурга, выяснив причины именно такой последовательности его развития.

При характеристике культурного пространства Санкт-Петербурга важно познакомить китайских студентов с историческими фактами, которые отразились на процессе становления города (Северная война со шведами 1700-1721гг., Отечественная война 1812 года), охарактеризовать исторических деятелей, а также деятелей русской культуры и науки (М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, М.Б. Барклай-де-Толли и др.), привести исторические комментарии, в которых раскрываются факты, связанные с Северной войной и с Отечественной войной 1812 года, правлением не только Петра I, но и последующих императриц и императоров, представить культурные факты на фоне этапов истории и деятельности исторических личностей (например, Казанский собор, памятники М.И. Кутузову, М.Б. Барклаю-де-Толли перед Казанским собором и информация об Отечественной войне 1812 года).

Большое внимание следует уделить методической организации учебного процесса, строящегося на коммуникативно-интерактивной основе, когда в качестве одного из главных требований к учебному процессу рассматривается принцип интерактивности, позволяющий определить учебный процесс как целостную структуру, коммуникативно-интерактивная организация которой концептуально определяется взаимодействием обучающего (преподавателя) с обучаемыми, а также взаимодействием обучаемых. Интерактивная активность качественно меняет характер взаимодействия преподавателя с учащимися. Возникает потребность в групповых обсуждениях, диалоге как норме межличностного взаимодействия, в котором все участники равны.

Коммуникативно-интерактивное обучение позволяет внедрить в учебный процесс разнообразный методический инструментарий, с преобладанием творческих проблемных заданий интерактивного характера, инновационные педагогические технологии: диалоги, полилоги, разнообразные ролевые игры, дискуссии («Москва и Санкт-Петербург – в зеркале истории и культуры России», «Петр I. Каким я его себе представляю?»), круглые столы («Петровский Петербург»), социологические опросы («Чем отличается Петербург от Москвы?»), клубы, телепередачи («История культуры Петербурга в XIX веке»), конкурсы («Мой Петербург»), праздники («Праздник мостов»), игры-квесты, в которых нужно «дойти до цели, последовательно решая творческие и интеллектуальные задачи» [6, с. 305] (например, «Проведите квест-экскурсию: найдите памятник Петру I, о котором не упоминается в тексте. Расскажите, где он установлен, опишите его»; «Найдите изображение герба Санкт-Петербурга петровского времени на одном из мостов. Итак, начали поиск...»).

В наибольшей степени приближают обучаемых к ситуации реального общения ролевые игры. При ролевой

игре студенты принимают на себя те или иные социокультурные роли и проигрывают близкие к реальности ситуации общения.

Задания должны носить творческий, активизирующий характер, приглашать учащихся к рассуждению, к решению проблемных ситуаций. Так, например, для характеристики Петра I, а также такой неоднозначной личности, как Павел I можно использовать круглые столы («Петр I в истории России», «Павел I и его правление»). При проведении круглых столов студенты принимают активное участие в обсуждении проблемы, дают свою оценку личности и его деятельности.


Таким образом, педагогические интерактивные технологии – это, в первую очередь, разного рода игровые задания дискуссионного типа, когда китайские студенты должны понять проблему, высказать свою точку зрения, в конечном итоге в процессе позитивного, конструктивного диалога (полилога) прийти к позитивному решению значимых для всех коммуникантов проблем.

Особое значение имеет метод проектов, в частности такая его форма, как презентация на учебных занятиях выбранных студентами проблем по изучаемой теме, когда студенты, выступая в роли преподавателя, самостоятельно организуют дискуссии.

Ярко выраженным интерактивным потенциалом обладают обучающие мастер-классы на самые различные темы.

Целесообразно использовать также культурологические тексты интерактивного характера во всем их многообразии, прежде всего, тексты экскурсий, как виртуальных, так и реальных, которые могут проводиться преподавателем или студентами. Чтобы экскурсия действительно была интерактивной (студенты должны задавать экскурсоводу вопросы, дополнять его рассказ информацией, делиться своими впечатлениями об увиденном), ей должна предшествовать значительная подготовительная работа. Студентам необходимо предложить таблицу с репликами экскурсовода и экскурсантов в процессе проведения экскурсии [7, с. 193].

Интересными представляются задания, сориентированные на организацию студентами экскурсий по заданному маршруту, а также на составление экскурсионных маршрутов самими студентами с последующим их проведением. Это могут быть экскурсии по Санкт-Петербургу (по Летнему саду, Летнему дворцу Петра I, Дворцовой площади, Сенатской площади и др.), а также виртуальные экскурсии по известным местам родных городов студентов, с использованием Интернет-материалов, туристических сайтов или специальных путеводителей на русском языке [8].

Говорит экскурсовод		Спрашивает экскурсант		
ДАВАЙТЕ	познако́мимся с... we'll meet побываем в we'll stop briefly in подойдём к... let's come up to по... (along) пройдем́ через (through) we'll go мимо (by)	ПРОСТИТЕ (ИЗВИНИТЕ)	я хотел бы узнать I would like to know	где... where...
	обойдём́ вокруг... we'll go around зайдём́ (ненадолго) в.... we'll look in (briefly) остано́вимся у (около) we'll stop next to (near) вернёмся́ назад... we'll return посмот́рим, как... we'll see how		не могли бы вы сказать could you please tell me	что... what...
	обратите́ внимание Pay attention		на...(to) что... } (that) на то, как... } (to how) где... } (where)	я не понял I didn't understand
Посмотрите Look	направо to the right налево to the left вверх up вниз down	я не расслы́шал I didn't hear	как... how...	
		не могли бы вы повто́рить could you please repeat		какой... what kind of...
		Повторите, пожалуйста, сколько Repeat please how many/much		
				

Интерактивный характер предлагаемых студентам текстов, в том числе текстов экскурсий, формируется использованием в них несобственно-прямой речи, когда автор (говорящий) представлен в двух ролях: и как лицо говорящее, и как лицо, воспринимающее чужую речь [9, с.231]: «Первым помощником и любимцем Петра I был кто? Правильно, Александр Данилович Меншиков»; «Вы обратили внимание на фонари, украшающие мост? Нет?! Тогда оглянитесь и полюбуитесь ими...».

Эффективны задания оценочного характера: студенты должны высказать свое мнение (что им нравится/не нравится, почему), задания, ориентированные на впечатления студентов (они рассказывают о любимых местах в Санкт-Петербурге, о том, что дал им Петербург, чему их научил, что нового им открылось за время пребывания в Санкт-Петербурге, как повлиял на их мировоззрение, отношение к России, к русским, русскому языку), задания

контролирующего характера, например, когда речь идет о названиях города: «Сколько имен у Петербурга?», «О Петербурге – одной строкой» и др.

Студентам предлагаются и творческие задания типа экспресс-интервью, например, взять «интервью» у других иностранных студентов, у знакомых, у петербуржцев (за что они любят Санкт-Петербург, от чего зависит их самочувствие, что надо сделать, чтобы город стал еще лучше). Такие задания требуют серьезной активизации внутренних ресурсов китайских студентов, с опорой на жизненный опыт, воображение, внимание, понимание окружающих.

Оптимизации учебного процесса способствует ознакомление китайских учащихся с соответствующей лексикой, с примерами их словосочетаний (памятник, монумент, площадь, дворец, храм, театр, колонна, фонари, кораблик, решетка).

ФОНАРИ	
(какие?) красивые, разнообразные, лёгкие, особенные	
украшают (что?)	<ul style="list-style-type: none"> город проспект мост набережную
придают своеобразие (чему?) облику города	
не повторяют друг друга	

РЕШЁТКА		
Решётка	(какая?) полукруглая, изящная, с изящным рисунком, кружевная, лёгкая, кованая, металлическая	
	выполнена по проекту	(кого?) Воронихина
	украшает	(что?) город
	дополняет ансамбль	(чего?) площади
	представляет большую художественную ценность	

Познавая культуру Санкт-Петербурга, китайские студенты расширяют свои представления о России, ее культуре, что обогащает также и их знание культуры своей страны, адаптируются к новой для них образовательной и социокультурной среде, приобретает навыки свободного общения с носителями русского языка в условиях

русской языковой среды, приобщаются к картине мировидения, ценностным ориентирам русского народа, в результате чего уменьшается межкультурная дистанция между представителями русского и китайского народов, достигается взаимопонимание, воспитывается этническая толерантность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://megabook.ru/article/Шанхай_свободный – (07.06.2020).
3. Википедия. Шанхай [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/9150_свободный – (07.06.2020).
4. Теремова Р.М. Роль регионоведческого компонента в успешной межкультурной коммуникации иностранных учащихся // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы VI Международной научно-практической конференции 11-13 апреля 2007 г. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – С.119-120.
5. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Такие разные праздники. Лингвокультурологический аспект в обучении иностранных учащихся русскому языку // Русский язык за рубежом. – 2015. – №1 (248). – С.4-25.
6. Артамонова В.В., Гаврилова В.Л. Интерактивно-коммуникативный потенциал игровой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы: Материалы докладов и сообщений XXII международной научно-методической конференции 03 февраля 2017 г. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУПТД, 2017. – С. 302-306.
7. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л. Окно в мир русской речи. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. - Санкт-Петербург: Изд-во Борей, 2001. – 471 с.
8. Бай И. Познакомьтесь с достопримечательностями Шанхая, Сучжоу и Ханчжоу. Шанхай, Изд-во И Вэнь, 2007. — 246 с.
9. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / Р.М. Теремова, В.Л. Гаврилова, О.А. Игошина [и др.]; под общей редакцией Р.М. Теремовой. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. — 255 с.

© Теремова Римма Михайловна (teremova_2003@mail.ru), Гаврилова Валентина Леонидовна (gavrilova_spb@mail.ru), Бай И (baiyi8050@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Усманова Тургунай Алижановна

Преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве РФ (г. Москва)
turgunai1@mail.ru

ON IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE WRITING USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

T. Usmanova

Summary: The purpose of this work is to find ways to solve technical, linguistic and other aspects of the task of implementing the distance learning of foreign written language of the non-linguistic universities' students. The task of compensating for the lack of direct "teacher-student" contact is formulated, leading to a noticeable decrease in language literacy and student competency compared to the traditional teaching. The scientific novelty of the paper consists in the systematization and classification of all problematic issues that arise in the educational process in the considered case. As a result, it was shown that for non-linguistic universities, in order to create effective methods of teaching foreign written language in a e-learning form, it is necessary to improve both the didactic and technical aspects of the educational process, as well as the basis of digital educational resources.

Keywords: foreign writing; teaching written communication; distance learning; e-learning.

Аннотация: Целью работы является повышение эффективности процесса обучения студентов неязыковых вузов иноязычной письменной речи в дистанционной форме. Научная новизна исследования состоит в комплексном подходе к проблемам, связанным с дистанционным обучением письменной коммуникации на иностранном языке. Такое исследование позволяет классифицировать и систематизировать лингвистические, методические, технические и другие проблемные вопросы, характерные для образовательного процесса, реализованного в дистанционном режиме. В результате показано, что для неязыковых вузов создание эффективных методов обучения иноязычной письменной речи с использованием дистанционных образовательных технологий требует совершенствования как дидактической, так и технической сторон учебного процесса, а также создания единой базы электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникация; иноязычная письменная речь; дистанционное обучение; дистанционные образовательные технологии; электронные образовательные ресурсы.

Введение

Студент нелингвистического вуза обучается иностранному языку с целью развития умения осуществлять эффективную коммуникацию в профессиональной сфере, состоящую из устного и письменного аспектов. В рамках письменной части такой коммуникации, как правило, используются переписка (в том числе, электронная), составление, обработка и оформление документации, обмен информацией, оформление договорных отношений, сбор данных, изучение мнения различных групп и слоев общества и т.д. При этом будущий специалист должен уметь соблюдать речевой этикет и требуемую степень официальности речи, выбирать необходимые языковые средства, использовать социокультурные стереотипы речевого поведения носителей иностранного языка.

Вместе с тем в случае неязыковых вузов чаще всего не обеспечивается достаточный объем аудиторного вре-

мени на обучение иностранным языкам из-за насыщенной образовательной программы, что компенсируется организацией самостоятельной работы студентов. С развитием информационно-коммуникационных технологий одним из эффективных инструментов организации самостоятельной работы обучающихся стали средства дистанционного обучения. Кроме того, глобальные события эпидемиологического характера в первой половине 2020 года, приведшие к полному запрету аудиторных занятий, продемонстрировали безальтернативность дистанционных образовательных технологий в таких случаях.

Специфика дистанционного обучения иноязычному письму заключается в создании условий для самостоятельного развития студентами умения эффективно коммуницировать на иностранном языке при содействии преподавателя [16]. При этом для указанной формы организации учебного процесса могут быть характерны свои сложности и недостатки, оказывающие отри-

цательное влияние на качество овладения студентами необходимыми знаниями. Анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточной проработанности вопросов выявления и устранения таких негативных факторов, что обуславливает **актуальность настоящего исследования**.

Отсюда можно сформулировать следующие задачи исследования:

- определить объект и предмет исследования;
- выявить негативные факторы, характерные для процесса обучения студентов неязыковых вузов иноязычной письменной речи с использованием дистанционных образовательных технологий;
- классифицировать и систематизировать выявленные негативные факторы;
- предложить способы устранения или уменьшения негативного влияния выявленных факторов с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Для решения поставленных задач использованы такие методы научно-педагогического исследования, как поиск, обработка и систематизация научной информации; структурный анализ предметной области; обобщение.

В рамках настоящей работы объектом исследования является учебный процесс в целом. Предметом исследования выступает развитие у студентов неязыковых вузов умения иноязычной письменной коммуникации в режиме дистанционного обучения.

Теоретическую базу работы составляют концепция компетентностного подхода, лежащего в основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), а также основополагающие принципы теории дистанционного обучения, изложенные в трудах Е.С. Полат [10] и других авторов. Также были использованы материалы указанных далее научно-методических и педагогических исследований.

Практическую значимость работы составляют полученные результаты, которые могут быть использованы при организации дистанционного обучения студентов нелингвистических вузов иноязычной письменной речи.

Основная часть

Далее рассмотрим основные факторы, негативно влияющие на эффективность процесса дистанционного обучения студентов иностранной письменной речи.

1) Информационно-технические факторы.

Дистанционное обучение подразумевает взаимо-

действие преподавателя и студента на расстоянии с помощью какой-либо технологии передачи информации, в роли которой в подавляющем большинстве случаев сегодня выступает сеть Интернет. При этом указанное взаимодействие может включать в себя такие ресурсоемкие процессы как проведение видеоконференций, передачу потоковых аудио и видеоматериалов. Поэтому низкая пропускная способность Интернет-подключения взаимодействующих субъектов становится одним из факторов, негативно влияющих на качество учебного процесса.

Недостаточный уровень информационной и компьютерной грамотности студентов в настоящее время также стало препятствием для организации эффективного образовательного процесса [14], в том числе для дистанционного обучения иноязычной письменной речи. В частности, затраты времени на поиск, отбор, и переработку данных или на создание новых текстов на основе различных источников при отсутствии необходимых навыков информационно-поисковой деятельности и ясного осознания необходимости оценки собранной информации приводит к сокращению времени работы непосредственно над навыками иноязычной коммуникации. В результате не в должной мере могут быть развиты умения содержательно и выразительно изложить в письменной форме собственные мысли о событии, явлении, лице или предмете [15].

2) Лингвистические факторы.

При освоении студентами умения ведения электронной переписки могут наблюдаться ошибки, проявляющиеся в нарушении норм делового этикета:

- использование излишне эмоционально окрашенной лексики, сленговых выражений и неофициальной стилистики;
- применение необоснованного большого количества номенклатурных понятий, аббревиатур, специальных и профессиональных терминов;
- составление слишком длинных или слишком коротких фраз и текстов, не вызывающих интереса и отклика у респондента;
- нарушение структуры и требований к оформлению деловых писем;
- искажение смысла письма в результате нарушения лексических, синтаксических и орфографических правил иностранного языка, а также некорректного употребления иноязычных метафор и фразеологизмов.

Кроме того, в случае письменного общения с использованием мессенджеров или сервисов мгновенного обмена сообщениями могут наблюдаться ошибки в словообразовании, нарушение норм согласования и управления, некорректное построение

фраз; искажение смысла и логики высказывания; неполное или неясное формулирование своей мысли; несоблюдение правил литературного языка [5].

В процессе работы над совместными проектами и документами с помощью соответствующих электронных сервисов и текстовых редакторов педагогические работники фиксируют у обучающихся:

- нарушения в вычленении абзацев, порядке предложений, применении предлогов и союзов для связи слов в предложениях;
- лексические повторы в предложениях для связи слов;
- незнание основных характеристик различных стилей текстов (описание, повествование, объяснение, полемика), а также фонетики, лексики, грамматики изучаемого языка;
- нехватку речевых и языковых средств;
- непонимание речевой задачи;
- неумение сокращать тексты большого объема, корректно обобщать данные разных источников, выделять в содержании важные моменты [17].

Для письменной дискуссии посредством блогов и социальных сетей характерным считается неумение выдвигать убедительные аргументы и контраргументы; формулировать собственное мнение; применять нестандартное, творческое мышление.

Значительную проблему представляет межъязыковая интерференция письменной речи, которая может встречаться даже у студентов, овладевших иностранным языком на сравнительно высоком уровне. Речь идет о передаче информации на изучаемом языке, основываясь на правилах грамматики и лексики родного языка, что может быть вызвано механическим заучиванием списков слов и недостаточным погружением в иноязычную языковую среду [2].

3) Социокультурные факторы.

Возможные недостаточные социокультурные компетенции также влияют на качество иноязычной письменной речи студентов. Из-за недостаточного знания страноведческой специфики, культуры, истории и современных реалий стран изучаемого языка могут наблюдаться фактологические неточности, применение неуместных языковых средств, нарушение правил речевого поведения, принятые в указанных странах. В результате возникает непонимание между участниками межкультурного общения, которые используют в письме одни и те же языковые структуры, на основанные на разных социокультурных явлениях [18].

4) Психологические факторы.

У большинства студентов не сформирована на должном уровне мотивационная составляющая для соблюдения требуемого темпа дистанционной самостоятельной работы в ситуации отсутствия внешнего контроля, что может быть вызвано следующими причинами:

- недостаточной осознанностью потребности овладения иноязычной речью в письменной форме;
- трудностью освоения данного речевого аспекта, вызываемой соблюдением по сравнению с устными высказываниями более сложных языковых критериев, использованием широкого спектра лексического запаса, необходимостью тщательной проработки грамматических конструкций, высокими требованиями к стилистике письменной речи, применением всего комплекса иноязычных знаний и умений, усвоенных в процессе обучения;
- отсутствием творческой направленности письменных упражнений, основанных на механическом запоминании материала;
- оторванностью содержания учебных материалов от реалий жизни и интересов обучающихся [7].

Существенную роль в снижении эффективности развития письменного аспекта иноязычной речи в условиях дистанционного обучения играет наличие у студентов коммуникативного, психологического, физического и языкового барьеров. Более того, можно утверждать, что дистанционная форма обучения не способствует развитию коммуникабельности, что связано с минимизацией или полным отсутствием непосредственных контактов студентов с преподавателем [5].

В дистанционных отношениях «преподаватель – студент» возможны также личностные барьеры, отражающие индивидуальные характеристики обучающегося и негативно влияющие на качество письменной речи. К такого рода характеристикам можно отнести разницу во взглядах на тот или иной вопрос, несовпадающие ценностные ориентации [21], а также принадлежность субъектов учебного процесса к разным языковым субкультурам и использование разной жаргонной, сленговой, профессиональной лексики [11].

Практика показывает, что в иноязычной письменной речи, которая развивается посредством электронных средств, может преобладать сиюминутность, невыразительность, краткость, необоснованная сжатость или излишнее применение речевых штампов. Прослеживается снижение уровня грамотности, связанное с применением программного обеспечения со встроенными функциями автоматической коррекции грамматики, орфографии и стилистики текста. Это приводит к размытию индивидуального стиля автора текста и к затруднениям с перефразированием мысли, требующим подбора оригинальных словосочетаний и выражений [23].

5) Методические факторы.

Анализ специализированной литературы свидетельствует о недостаточной проработанности вопросов создания методик повышения мотивационного аспекта иноязычной письменноречевой деятельности студентов неязыковых вузов, что в значительной степени препятствует развитию навыков грамотного письма у обучающихся. Также констатируется дефицит эффективных методик разработки виртуальной языковой среды, позволяющей обеспечить всестороннее учебное взаимодействие преподавателя и студента при совершенствовании навыков письменной речи. Не сформированы в полной мере комплексы электронных прикладных средств, способствующих качественному процессу обучения иноязычной письменной речи в дистанционном формате [6].

Экстренный и вынужденный переход на дистанционный режим обучения по всей стране в первой половине 2020 года, с одной стороны, можно рассматривать в качестве беспрецедентного по своим масштабам педагогического эксперимента, который позволил собрать уникальные по полноте, объемам и достоверности данные, требующие тщательного и всестороннего изучения в дальнейшем. С другой стороны, была наглядно продемонстрирована методическая неготовность образовательной системы к внедрению дистанционного формата, способного полноценно заменить традиционное обучение. В частности, получили подтверждение отмечавшиеся ранее специалистами проблемы текущего контроля и корректировки письменных работ студентов, которые преподаватель зачастую испытывает в условиях дистанционного обучения. При этом существенно снижается эффективность использования такой формы контроля, как тестирование [9]. В настоящее время не в полной мере разработаны детальные стратегии самостоятельной учебной деятельности студентов в рамках овладения иноязычной коммуникацией, в которые входило бы описание приемов и методов автономной деятельности студентов, письменного интерактивного взаимодействия с преподавателем, совместного овладения материалом с другими студентами, проведения контрольных и тестовых мероприятий в режиме реального времени. В целом, можно констатировать отсутствие единой и законченной ресурсной основы дистанционного курса обучения иноязычному письму, содержащей учебные и справочные материалы, средства контроля, а также методические указания по подаче и освоению учебного материала [8, 13].

Таким образом, основные факторы, способные оказывать негативное влияние на эффективность обучения иноязычной письменной речи в дистанционной форме, можно условно разделить на информационно-технические, лингвистические, социокультурные, психологи-

ческие и методические. Далее рассмотрим возможные пути устранения или снижения воздействия указанных факторов.

1) Повышение информационно-технической грамотности обучающихся.

Для успешного прохождения обучения и последующей профессиональной деятельности студент должен выработать ряд необходимых компетенций. В частности, развитие навыка иноязычной письменной речи предполагает наличие информационной компетенции, для совершенствования которой со студентами начальных курсов рекомендуется выполнение информационно-аналитической работы над иноязычным текстом: ответы на вопросы, сокращение и расширение текста, составление плана. Со студентами средних курсов можно практиковать информационный обмен не только с преподавателем, но и друг с другом, что позволит собирать и совместно перерабатывать данные, определять их важность для решения речемыслительных задач, устанавливать закономерности, причинно-следственные связи и делать выводы [1].

В рамках обмена информацией можно давать следующие задания:

- дополнить (сравнить, обсудить, расположить в порядке значимости) данные, полученные от коммуниканта;
- поддержать или опровергнуть мнение коммуниканта на основе полученной от него информации;
- проанализировать и описать предложенную преподавателем или сокурсником схему, составленную по тексту на заданную тему [20].

Для обучения студентов анализу иноязычной информации рекомендуется использовать такие задания, как подготовка письменного высказывания на основе разных источников информации; выбор в содержании главного и второстепенного моментов, сравнение с результатами сокурсника, обоснование своего выбора; составление для коммуниканта списка проблемных вопросов по анализируемой информации.

Для выработки умения нахождения необходимой информации, критической оценки и создания собственных текстов литературного, прикладного и информационного характера, можно предлагать выполнение следующих заданий в дистанционной форме:

- найти в заданном содержании информацию по списку критериев;
- определить связи между информационными отрывками;
- понять и интерпретировать сложный текст, выявить в нем ключевые сведения, проанализировать их, сформулировать выводы и гипотезы;

- выделить в тексте трудные для восприятия моменты;
- выбрать из списка утверждения, соответствующие смыслу написанного;
- сделать краткий анализ статьи из журнала или отрывка из книги по специальности;
- выделить в тексте слова, несущие ключевую информацию [22].

Результатом систематической работы по развитию информационной компетенции студентов должны стать сформированные умения воспринимать и понимать иноязычную информацию, полученную от другого человека в письменном виде; фиксировать факты и формулировать личное отношение; определять основные положения, ключевые и второстепенные аспекты рассматриваемого вопроса [3].

К области информационной компетенции также относится владение навыками работы с прикладными программными продуктами и сервисами. В частности, для качественного овладения иноязычной письменной речью в режиме дистанционного обучения студенту потребуется умение пользоваться текстовыми редакторами, программами подготовки презентаций, а также программами и сервисами обучающего и проверяющего характера [19].

2) Решение лингвистического аспекта проблемы дистанционного обучения студентов иностранному языку.

Для обеспечения качественной работы студентов в рамках электронной переписки следует практиковать соблюдение делового речевого этикета в письме, а именно:

- использовать деловую лексику, общеупотребительные слова, вопросительные предложения вместо повелительных;
- пользоваться специфичными терминами только при условии, что они понятны респонденту, не допускать искажения терминов;
- сохранять достоверность (использование только проверенных фактов) и информативность (соблюдение заявленной темы);
- строить краткие, содержательные, культурные фразы;
- соблюдать правила и литературные нормы, логику и последовательность изложения;
- не навязывать собственное мнение;
- учитывать возраст и социальный статус собеседника.

Для обучения студентов коммуникации в системе мгновенного обмена сообщениями (мессенджерами), необходимо формировать умения «электронного диалога», при котором допускаются:

- отказ от социокультурных и психологических ограничений, направленных при реальном общении на неконфликтный разговор;
- разговорная или стилистически сниженная речь;
- использование лексических единиц нелитературного характера;
- неклишированность, отказ от шаблонных фраз, речевых штампов;
- использование принятых в странах изучаемого языка формул вежливости в усеченном или графически измененном виде; междометий и неологизмов, используемых для вхождения в разговор; форм благодарности, возникших в результате сокращения слогов, перемешивания букв и цифр; стандартных форм выхода из общения в мессенджере;
- экономия речевых усилий (не называть партнера по переписке по имени, обращаться к нему на «ты» с учетом возрастной и статусной равноправности или неопределенности собеседников; выражать личное отношение к написанному посредством смайлов; не пользоваться написанием слов заглавными буквами, если нет необходимости эмоционального выделения содержания).

В процессе улучшения навыков иноязычного общения студентов при работе над совместными проектами и документами следует обратить особое внимание на высокую динамику речевых контактов, а также такие их специфические особенности, как связанная с анонимностью свобода общения, невозможность глубокомысленных бесед и наличие обязательств участника по удовлетворению коммуникативных запросов партнера.

Также обучающиеся должны знать о других особенностях письменной коммуникации в совместных сервисах:

- возможности скрывать чувства или выражать не те эмоции, которые на данный момент испытывает участник, что сказывается на снятии многих барьеров общения и продолжения диалога;
- допускается частая смена темы участниками;
- возможно применение усеченной формулы диалогических фраз;
- основными типами речевого взаимодействия являются отношения в форматах «вопрос – ответ», «побуждение – согласие/отказ». В ряде случаев могут использоваться форматы «просьба – согласие», «напоминание – благодарность».

Студентам следует знать, что в процессе общения в рамках совместных сервисов иногда может возникать недопонимание между участниками, связанное с невозможностью правильно оценить эмоциональное состояние или настроение коммуниканта. Общение часто строится в форме речевой игры, когда на передний план

выступает не содержание написанного, а оригинальность ответной реакции. Практика показывает, что многим участникам виртуальной беседы требуется не серьезное содержание беседы, а сочувствие, поддержка, утешение или сопереживание.

В процессе работы над текстами с использованием текстовых редакторов студенты должны научиться выделять части текста, вычленять абзацы, соблюдать порядок предложений и связывать в них слова посредством предлогов и союзов. Например, для формирования навыка ведения языкового электронного портфолио следует уметь правильно хранить на необходимую для этого информацию: образцы документов, подтверждающих достижения студента в области изучения иностранного языка (сертификаты, дипломы), свои личные и групповые проекты, разного рода оценочные листы и отзывы. Портфолио должно быть удобно для профессиональной оценки деятельности обучающегося преподавателем, то есть иметь логичную структуру с отражением результатов различных видов речевой деятельности. Такую структуру можно в дальнейшем применить для создания веб-версии электронного портфолио, которое в условиях дистанционного обучения представляется более удобным тем, что к нему могут иметь доступ в любой момент времени не только сам студент, но и его языковые партнеры, а также преподаватель. Это расширяет возможности иноязычных речевых контактов и способствует развитию навыков письма на изучаемом языке.

Студентам с высоким уровнем мотивации овладения иностранным языком в целях совершенствования навыков письма, а также самостоятельной исследовательской работы, можно рекомендовать наряду с электронным портфолио также оформление:

- языкового паспорта (самооценка сформированности умений и навыков);
- языковой автобиографии (описание процесса овладения иностранным языком в вузе);
- языкового досье (примеры применения на практике усвоенных знаний и сформированных умений и навыков);
- сборника рабочих материалов, демонстрирующей самостоятельную деятельность по овладению языком.

В ходе организации работы студентов над текстами с помощью электронных сервисов генерации следует акцентировать внимание на развитии письменноречевых навыков за счет подробного изучения характеристик различных стилей текстов, правил грамматики, лексики, фонетики, структурирования и логичного изложения содержания; учить грамотно и критически обобщать информацию, полученную из различных источников, сокращать большие тексты профессионального содержания, соблюдать правила и нормы написания разверну-

тых текстов; выделять ключевые моменты содержания, аргументированно доказывать свою точку зрения; соблюдать правила работы с двуязычными словарями при оформлении терминологических списков.

Необходимо также довести до сведения обучающихся специфику работы с такими сервисами. Обучающийся, организуя учебный труд в соответствии со своими индивидуальными особенностями, должен иметь возможность сотрудничать с другими сокурсником, как в плане создания материала, так и его критического анализа. При этом в процессе обсуждения критериев оценки выполненной работы, основное внимание участникам следует обратить на языковой аспект.

Организации эффективной речевой деятельности с использованием блогов и социальных сетей способствует совершенствование умений выдвигать в процессе письменной дискуссии убедительные аргументы и контраргументы, четко формулировать собственное мнение, оперативно находить требуемую информацию с помощью архивов и рубрикаций, стремиться к нестандартным способам мышления, творческой и креативной оценке информации.

Важную роль играет также знание особенностей блог-технологий: хронологический порядок размещения сообщений; осуществление модерации блога только его автором; отсутствие возможности внести изменения в опубликованный материал участниками дискуссии, за исключением автора блога. Кроме того, мультимедийный характер блогов способствует обогащению лексического и социокультурного аспекта содержания при написании текстов. Данная технология хорошо подходит для самостоятельного написания и последующего обсуждения эссе. В сетевом пространстве можно не только размещать свои работы, но и размышлять, и получать советы других участников, а также рекомендации преподавателя.

Для развития у обучающихся умений подготовки презентаций необходимо практиковать логичное структурирование текста; составление тезисов; соблюдение правил написания слов, оформления прямой и косвенной речи; исключение ошибок, связанных с влиянием друг на друга родного и изучаемого языков; соблюдение управления и видовременных отношений глаголов; сохранение стиля речи, смысловой законченности текста. При этом полезным представляется выполнение следующих заданий:

- составить план содержания, правильно сформулировать тему презентации и ее основную идею;
- охарактеризовать структуру;
- составить информативное введение;
- выделить подтемы, к каждой из них составить первое предложение, раскрывающее суть, подо-

брать интересные и содержательные идеи;

- в заключении обобщить материал и ответить на ключевой вопрос презентации, не повторяя текст основной части (можно использовать перефразирование).

В процессе наполнения презентации при выборе языковых средств следует придерживаться следующих рекомендаций:

- составлять короткие, адаптированные к устной речи, предложения;
- вместо пассивного залога использовать в конструкциях активный; минимизировать использование незнакомых слов;
- использовать не буквальное перевод, делающий письменную речь неживой, а аутентичный текст, содержащий готовые конструкции изучаемого языка;
- после написания проговорить текст, проверив соблюдение грамматических норм и правил, длину, логику и связность частей предложений, обоснованность перехода от одной части к другой, убедительность и достоверность фактов и деталей, подтверждающих ключевые высказывания;
- не размещать на слайдах образцы письменной речи, не воспринимаемые на слух: цитаты, ссылки, громоздкие определения;
- для выразительности текста пользоваться речевыми клише;
- обязательно указывать все источники информации [4].

При дистанционном обучении студентов иноязычному письму следует уделять наиболее пристальное внимание области паронимии и омонимии, которая в результате лингвистических исследований была признана одной из ключевых причин потенциальной языковой интерференции. Для этого рекомендуется регулярно показывать на примерах многозначность паронимов, результаты нарушений границ лексической сочетаемости, употребления паронимов без учета стилистической окраски или понимания иноязычной сущности последних, некорректность формулировок, вызванную смешением паронимов.

Для профилактики омонимии целесообразно подготовить для ознакомления студентов список представляющих трудности лексических единиц, имеющих интерферирующее значение и отработать такие словообразования на практических примерах. Можно выделить группы слов, значения которых совпадают в родном и изучаемом языке полностью, частично и не совпадают совсем.

В целом, несмотря на очевидную тенденцию формирования особой, цифровой, культуры речи, необходимо

постоянно напоминать обучающимся о том, что образованный человек должен писать на правильном литературном иностранном языке с соблюдением всех норм и требований.

3) Совершенствование социокультурного компонента

Удовлетворительное владение студентами умениями и навыками иноязычной письменной коммуникации требует систематической работы над социокультурным компонентом речевой деятельности. Для выработки привычки осознанного и адекватного применения в иноязычном общении знаний о культурных особенностях, коммуникативном поведении, традициях и этикете носителей языка преподавателю необходимо на регулярной основе знакомить обучающихся с самыми разнообразными сферами жизни общества в соответствующих странах. В этом случае иноязычная социокультурная компетенция формируется на основе знаний о национальных особенностях быта, традиций обычаев народа, семантики социально-речевых ситуаций, специфики речевого этикета и невербального социального поведения. При качественно развитых и активно взаимодействующих страноведческом, лингвострановедческом и социокультурном компонентах иноязычная письменная речь становится эффективным средством межкультурного общения.

В рамках дистанционного курса следует применять аутентичные электронные материалы, создавать условия для формального и неформального общения на иностранном языке, создавать ситуации, показывающие межкультурные проблемы, возникающие при нарушении языковых прав и свобод личности, приучать студентов правильно обрабатывать и адекватно использовать в межъязыковом общении информацию социокультурного характера.

4) Преодоление психологических барьеров

Такие психологические барьеры, как страх иноязычного контакта с другим человеком, взаимного непонимания, говорения на чужом языке, совершения ошибок в межкультурном пространстве снимаются за счет выбора преподавателем для студента индивидуальных техник и приемов коммуникаций, организации регулярных тренировок в письменном выражении на иностранном языке собственных идей и мыслей, систематического изучения культуры разных стран, расширения кругозора, воспитания толерантности. В этом плане дистанционный формат может выступить промежуточным или подготовительным этапом на пути к традиционной речевой коммуникации.

Причинами семантических барьеров являются бесвязность речи или использование сленговых лексиче-

ских единиц изучаемого иностранного языка. Для устранения таких препятствий следует приучать студентов к правильному подбору слов для высказываний, согласованию предложения и фразы, избеганию повторов и тавтологий, исключению нелитературных выражений и жаргонизмов.

Для преодоления языкового барьера преподавателю рекомендуется работать над уменьшением пассивности обучающихся и нежелания выполнять письменные задания, в которых задействована речь, а также поощрять развитие студентами умения осмысленно описывать факт, событие, явление или объект. Для этого важно стимулировать развитие воображения и приобретению социального опыта студентами.

В ходе выбора средств мотивации обучающихся к самостоятельной письменной работе на иностранном языке преподавателю необходимо убедиться, что использование той или иной технологии оправдано и будет способствовать достижению конкретной цели, а именно:

- применять потоковые аутентичные видеоматериалы и современную музыку, возможности инструментов телеконференций и социальных сетей;
- создавать с учетом сильных и слабых сторон обучающихся индивидуальные интерактивные упражнения, цифровые генераторы игр и дидактического материала;
- производить самостоятельно или вместе со студентами уникальные подкасты;
- вести блоги и электронные дневники;
- по возможности выбирать актуальные предметные темы, которые вызовут интерес и яркие эмоции у обучающихся [12].

Помочь студенту в преодолении коммуникативного барьера при дистанционном овладении навыками письменной речи можно путем совместного выявления и разъяснения причин появления такого барьера, а также мотивации желая обучающегося избавиться от проблемы, обеспечив квалифицированной помощью и создав ситуации общения, близкие к реальным. Сделать это можно посредством учета личностных особенностей людей, создания благоприятного психологического климата, атмосферы доброжелательности и взаимной поддержки.

5) Методические факторы.

Как выше было показано, анализ литературы свидетельствует, о необходимости разработки, прежде всего, методик повышения мотивации к освоению иностранного языка в дистанционной форме студентами неязыковых вузов, что, в свою очередь, станет толчком к совершенствованию и навыков грамотного письма.

Кроме того, важную роль играет контроль выполнения заданий в интерактивном режиме, который можно осуществлять с помощью интегрированных средств в составе применяемых дистанционных систем обучения. Например, можно использовать так называемую систему открытых и закрытых вопросов. На открытые вопросы обучающийся самостоятельно вводит ответы в систему, которая доставляет их на проверку преподавателю и сохраняет результаты проверки. Ответы на закрытые вопросы, которые можно интегрировать в учебный материал, проверяются системой в автоматическом режиме, а полученные результаты могут быть использованы для оценки уровня сложности и готовности перехода к следующему заданию.

В целом тщательно продуманная и эффективная система дистанционного контроля иноязычной речевой деятельности студентов в письменной форме станет важным инструментом мотивации качественной и своевременной самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Также в целях обеспечения плодотворного дистанционного взаимодействия преподавателя и студента при развитии и совершенствовании навыков письменной речи следует обратить пристальное внимание на методики создания целостной виртуальной языковой среды со всеми необходимыми средствами и материалами по аналогии с традиционным обучением.

Заключение

В рамках повышения качества процесса овладения студентами иноязычной письменной речью необходимо уделить больше внимания разработке систем электронных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств обучения в вузах, а также созданию единой ресурсной основы [10].

Одним из путей преодоления названных проблем может быть увеличение количества учебных часов на дистанционное обучение иноязычному письму и выделение некоторой их части на ознакомление с классической литературой на изучаемом языке. Также важной представляется разработка единой стратегии обучения самостоятельной учебной деятельности при овладении иноязычным письмом студентами неязыковых вузов.

Преподавателям иностранных языков в неязыковых вузах для создания эффективных методов обучения иноязычной письменной речи в дистанционной форме рекомендуется совершенствовать как дидактическую, так и техническую стороны учебного процесса, а также базу электронных образовательных ресурсов. Следует систематически повышать свой профессиональный уровень не только в языковом плане, но и в части овладения современными цифровыми технологиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Диалог в дистанционном обучении // Высшее образование в России. 2017. №8-9. С. 131-134.
2. Буримская Д.В. Современное состояние обучения иностранному языку на базе информационных и коммуникационных технологий // Педагогика и психология образования. 2017. №1. С. 60–71.
3. Гайсина О.С. Использование информационно-компьютерных технологий в подготовке студентов неязыковых вузов // Мир педагогики и психологии. 2018. №6 (23). С. 76-82.
4. Гайсина О.С. Проектный метод обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. Сборник научных работ - М., 2016. С. 61-64.
5. Глазнева С.Е., Коняева Е.А. Положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения // «Актуальные проблемы образования: позиция молодых»: материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Челябинск. 2016. С.57-59.
6. Загузина Н.Н., Невзоров Б.П. Проблемы развития дистанционной педагогики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. №4-3 (60). С.64 - 66.
7. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 78-85.
8. Назаренко А.Л. К вопросу об информатизации лингвистического образования // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. №1. С. 114-121.
9. Перова Ю.П. Технологии тестирования в дистанционном обучении // Доклады ТУСУР. 2015. №1 (35). С. 138-141.
10. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М., Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
11. Полякова Л.О. Коммуникативно-языковые барьеры в иноязычном обучении студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-1. С.199-202.
12. Правдина О.А., Рассказова А.А. Преимущества использования сетевых систем дистанционного обучения // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. №1-2 (17-18). С. 45-48.
13. Умнягина К.А. Проблема интеграции дистанционного обучения в систему заочного образования в языковом вузе // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2015. Вып. 4 (715). С. 107-117.
14. Хамицева С.Ф. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам // Молодой ученый. 2015. №8. С. 1057-1059.
15. Чигинцева А.А. Актуальные проблемы дистанционного обучения // Вопросы студенческой науки. 2018. №3 (19). С. 10-13.
16. Щуровская Е.В. Дидактические возможности использования Интернет-технологий в обучении студентов неязыкового вуза иноязычной письменной речи // Вестник МГЛУ. Сер. 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. 2007. №2(12). С. 35–42.
17. Amano T., González-Varo J.P., Sutherland W.J. Languages Are Still a Major Barrier to Global Science // PLoS Biol, 2016, Vol. 14, No. 12: e2000933. doi:10.1371/journal.pbio.2000933.
18. Chen-On Then, David and Ting, Su-Hie. Code-switching in English and science classrooms: more than translation // International Journal of Multilingualism Vol. 8, No. 4. 2011. pp. 299-323.
19. Deane F.P., Gourney K. Leading a multidisciplinary team. Chapter 1. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/242558033> (Дата обращения: 20.03.2020).
20. Lei L., Liu D. A new medical academic word list: A corpus-based study with enhanced methodology // Journal of English for Academic Purposes. 2016. Vol. 22. pp. 42-53.
21. McNaught K., Benson S. Increasing student performance by changing the assessment practices within an academic writing unit in an Enabling Program // The International Journal of the First Year in Higher Education. 2015. Vol. 6 (1). pp. 73-87.
22. Tate P., Klein-Collins R. PLA and CBE on the Competency Continuum. The Relationship between Prior Learning Assessment and Competency-Based Education. Council for Adult and Experiential Learning. 2015. www.cael.org (Дата обращения: 26.03.2020).
23. Yang A. et al. Epistemic modality in English-medium medical research articles: A systemic functional perspective // English for Specific Purposes. 2015, Vol.38. pp. 1–10.

© Усманова Тургунай Алижановна (turgunai1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Федотова Елена Андреевна

Аспирант, ГБОУ ВО Московской области «Технологический университет», г. Королев
ktf16@yandex.ru

DIAGNOSTIC FORMATION OF INFORMATION ANALYTICAL CULTURE

E. Fedotova

Summary: The article actualizes the problems of the formation of information and analytical culture as the basis of the general culture of a professional economic profile. The author considers this problem from the perspective of finding ways to determine diagnostic tools for indicators of the formation of the information-analytical culture of students in economic areas. *Objective:* to develop a system of tasks for diagnosing the formation of an information-analytical culture based on accounting for the components of an information-analytical culture and the criteria for its formation. *Subject:* diagnostics of the formation of information and analytical culture of students in economic areas. The following *methods* were used in the article: synthesis-isolation of structures, generalization, analysis, search and research, descriptive. *Novelty:* the work proposes a system of tasks for checking indicators of the criteria for the formation of information and analytical culture of students; business cases have been developed that reflect the possibility of diagnosing the formation of an information-analytical culture in the framework of creating a professional portfolio. *Results:* the article identifies the main components of the information-analytical culture; presented developed criteria for the formation on the basis of identified components; tasks for evaluating each criterion are developed; business cases have been developed for the final assessment of the formation of students' information-analytical culture, which allow evaluating the performance of all criteria. *Scope of the results:* the field of training information and analytical activities for all sectors of the economy, practical areas (production, practical medicine, etc.).

Keywords: information and analytical culture, formation diagnostics, task development for checking criteria indicators, business case, professional portfolio.

Аннотация: В статье актуализируется проблематика формирования информационно-аналитической культуры как основы общей культуры профессионала экономического профиля. Автор рассматривает данную проблему с позиций поиска путей определения средств диагностики показателей сформированности информационно-аналитической культуры обучающихся экономических направлений. *Цель работы:* разработка системы заданий для диагностики формирования информационно-аналитической культуры на основе учета составляющих информационно-аналитической культуры и критериев ее сформированности. *Предмет:* диагностика формирования информационно-аналитической культуры обучающихся экономических направлений. В статье использованы следующие *методы:* синтез-вычленения структур, обобщения, анализа, поисково-исследовательский, описательный. *Новизна:* в работе предложена система заданий для проверки показателей критериев формирования информационно-аналитической культуры обучающихся; разработаны бизнес-кейсы, отражающие возможность диагностики формирования информационно-аналитической культуры в рамках создания профессионального портфолио. *Результаты:* в статье выявлены основные компоненты информационно-аналитической культуры; представленные разработанные критерии формирования на основе выявленных компонентов; разработаны задания для оценки каждого критерия; разработаны бизнес-кейсы для итоговой оценки сформированности информационно-аналитической культуры обучающихся, позволяющих оценить показатели всех критериев. *Область применения результатов:* сфера обучения информационно-аналитической деятельности для всех секторов экономики, практических областей (производство, практическая медицина и др.).

Ключевые слова: информационно-аналитическая культура, диагностика формирования, разработка заданий для проверки показателей критериев, бизнес-кейс, профессиональное портфолио.

Информатизация глобализирующейся среды жизнедеятельности современного социума (в том числе и профессионального сообщества) обуславливает необходимость формирования навыков аналитической деятельности, основанной на осознании, осмысленном восприятии и должной интерпретации информации. Тенденции развития работы с информацией, основанные на постоянном обновлении информационной среды, определяют формирование (особенно у будущего специалиста экономических направлений профессиональной деятельности) информационно-аналитической культуры, характеризующейся способностью личности содержательно и технологически ориентироваться в ин-

формационном многообразии [1; 3].

Многоаспектность информации и ее растущие объемы в условиях реального социально-экономического развития обуславливают такой подход к ее дифференциации и обработки, при котором одним из условий устойчивого развития становится актуализация деятельностных форм, представляющих основу аналитического подхода оперирования информацией. К таким деятельностным формам относят информационно-аналитическую деятельность, опосредующую формирование информационно-аналитической культуры, которая обеспечивает успешность решений в различных областях [5; 8; 9; 11].

Одной из основных составляющих информационно-аналитической культуры является фактор значимости информации, оцениваемой не просто с позиций ее наличия для конкретной решаемой задачи, а с позиций ее достаточного уровня достоверности для определения успешности решения, а также ее качества, определяющего социальную значимость. Данный аспект определяет ценностно-смысловой компонент информационно-аналитической культуры, обеспечивающий формирование ценностных ориентаций в отношении выбираемой профессии (экономиста, аналитика и т.п.), осознание социальной значимости информационно-аналитической деятельности, понимание роли культурных основ формирования социального блага как категории социальной защищенности и т.п. [7; 10].

Эта ценностная составляющая заложена в основе одного из основных критериев сформированности информационно-аналитической культуры будущего специалиста, а именно, ценностно-прогностический, заключающийся в способности и готовности к анализу, оценке, интерпретации полученных результатов, определяющих обоснование экономических выводов.

Проверка сформированности показателей каждого из критериев (а их в статье мы рассмотрим четыре, акцентируя внимание на них как на основных аспектах, отражающих концепты структурных составляющих информационно-аналитической культуры) в процессе диагностики формирования информационно-аналитической культуры осуществляется, конечно же, на основе соответствующих заданий, качество выполнения которых констатирует динамику ее [культуры] развития.

Так, например, для проверки вышеуказанного критерия обучающимся можно предложить следующее задание:

Произвести анализ динамики и структуры основных производственных фондов предприятия на основании данных, приведенных в таблице 1.

Обосновать, для какой цели может служить анализ этих данных.

Следующим важным компонентом информационно-аналитической культуры является ее операциональный

Таблица 1

Динамика и структура основных производственных фондов предприятия

Группы основных фондов	2018		2019		Отклонение	
	Тысяч. Руб.	Удельный вес, %	Тысяч. Руб.	Удельный вес, %	Тысяч. Руб.	Удельный вес, %
Всего общих производственных фондов	2735053	100	3857832	100	1122779	141,1
Здания	13226	0,48	27880	0,72	14654	0,24
Сооружения	82890	3,03	88235	2,29	5345	-0,74
Оборудование	1234505	45,14	1870216	48,48	635711	3,34
Ср-ва транспортн.	1401421	51,24	1864272	48,32	462851	-2,92
Инвентарь	3011	0,11	7229	0,19	4218	0,08
Активы	2638937	96,5	3741717	97,0	1102780	0,5

Таблица 2

Показатели движения по группам основных производственных фондов

Группы основных фондов производства	Коэффициенты			
	ввода	выбытия	прироста	компенсации
Всего основных производственных фондов	36,45	10,36	4,94	496,18
Здания	52,56		110,79	
Сооружения	6,06		6,45	
Оборудование	40,83	10,36	51,5	596,93
Средства транспортн.	33,15	11,07	33,03	398,29
Инвентарь	62,62	10,26	140,09	1465,05
Инвентарь	62,62	10,26	140,09	1465,05

понятийный аппарат, составляющий теоретико-методологические основы реализации процессуально-деятельностного критерия. Данный критерий заключается в способности ориентироваться в основных понятиях, методах, способах, обуславливающих продуктивный поиск необходимой информации, определенный характеристиками аналитической задачи, а также сбор, обработку, анализ данных и их хранение.

Для проверки показателей этого критерия можно использовать следующее задание:

В рамках задания ознакомиться с понятиями: коэффициент ввода, движение по группам основных производственных фондов, коэффициент (выбытия, присто, компенсации).

Проанализировать данные из таблицы 2:

Исходя из анализа данных, ответить на вопросы:

- Достаточно или недостаточно происходит обновление основных производственных фондов?
- Изношены ли объекты на предприятиях?
- Какие объекты производственных фондов обновляются наиболее интенсивно?
- За счет чего происходит расширение производства и увеличение масштабов деятельности данного предприятия?
- Какие позиции можно охарактеризовать как позиции значительного износа?

Дальнейшая методология работы с данными: работайте «дерево» хранения основной информации по производственным фондам, используя теги «анализ», «период», «динамика», «исходные данные», «показатели движения». Данные располагайте в табличном виде.

Необходимо отметить, что, формируя фонд заданий для проверки сформированности показателей критериев, можно планировать создание бизнес-кейсов в рамках реализации проектного метода Case study. Задания могут быть подэтапами решения как одной наиболее объемной профессионально-ориентированной ситуации, так и быть отдельными самостоятельными задачами. Проверка показателей критериев сформированности информационно-аналитической культуры обучающихся в контексте одного многоэтапного бизнес-кейса, можно говорить о реализации в образовательном процессе профессионально-контекстной поисково-исследовательской технологии. Такие бизнес-кейсы могут рассматриваться как профессиональные портфолио. Если же в рамках бизнес-кейса обучающиеся смогут предложить программируемые варианты каких-либо решений (операции с данными, хранение данных и пр.), то можно говорить об актуализации в их деятельности такого компонента информационно-аналитической культуры как

способность использовать компьютерные приложения, программное обеспечение для обработки информации, работы с ней, осуществлять прогнозирование экономических выводов (используя построение регрессий, линейный тренда, математические функции и пр.).

Так, например, проверка показателей критерия (основанного на сущности вышеизложенной составляющей информационно-аналитической культуры), заключающегося в развитии способностей обучающихся включаться в процесс достижения соответствия скорости поступательного увеличения объемов необходимой для анализа информации, а также владением прогрессивной методологии ее поиска, может быть осуществлена с помощью следующего задания:

Имея данные деятельности предприятия, выраженные в коэффициентах ввода, проанализируйте динамику обновления и износа в группе основных производственных фондов на основе знаний работы с массивами (определенными структурами данных, в которых можно хранить множество значений):

Этап 1. Отсортируйте по возрастанию целочисленный массив из n элементов, используя цикл `for` и условную конструкцию `if`.

Этап 2. Выведите отсортированный массив из предыдущей задачи в консоль, используя цикл `for`.

В контексте данного задания скорость работы с данными, используемыми для аналитической деятельности, обуславливается умениями и навыками основ программирования, что говорит о более высоком уровне сформированности информационно-аналитической культуры в рамках технологического обеспечения информационно-аналитической деятельности и готовности обучающегося к построению модели сравнительного ресурсного анализа [4].

Говоря о составляющей, связанной с вычислением основных экономических понятий [2; 6], необходимо обратить внимание на то, что данный компонент информационно-аналитической культуры отражен в таком критерии ее [культуры] сформированности как способность обучающихся на основе данных понятий осуществлять проведение аналитических расчетов экономических и социально-экономических показателей на основе типовых методик с учетом критериев действующей нормативно-правовой базы и локальных актов. Так, например, в процессе диагностики показателей данного критерия можно предложить обучающимся расчет ресурсного потенциала предприятия, который в рамках единичной самостоятельной задачи может заключаться в расчетах, относящихся к первому этапу – расчету единичных показателей критериев оценки ресурсного потенциала (конкретного предприятия, можно регионально):

- уровень организации предприятия или коэффициент специализации;
- уровень технической базы предприятия или коэффициент (обновления, выбытия, износа);
- эффективность производственной деятельности (производительность труда, рентабельность товара и т.п.).

Оформив все задания по диагностике показателей каждого критерия в одно направление по одному или нескольким связанным предприятиям, можно сформировать портфолио-ориентированный бизнес-кейс.

Например:

а) стратегический кейс;

Имея сводный рейтинг ресурсного потенциала четырех (А, В, С, D) предприятий, составить прогноз рейтинга ресурсного потенциала после проведения слияния (поглощения):

I этап. Анализ основных производственных фондов предприятий, расчет единичных показателей критериев ресурсного потенциала (уровень организации производства, уровень технической базы, эффективность производственной деятельности; оценка рыночной устойчивости, деловой активности, социального уровня).

II этап. Расчет критериев ресурсного потенциала (производится расчет всех критериев в соответствии с данными анализа для I этапа).

III этап. Расчет общего рейтинга предприятий. Прогноз эффективности слияния (поглощения). Презентация.

б) кейс, касающийся организации, технологий и процессов на производстве;

Определение устойчивости развития предприятия на основе оценки медико-биологического фактора обеспечения надежности кадрового потенциала:

I этап. Сбор информации об индикаторах и показателях процессов. Проверка информации на достоверность и объективность. Системный анализ полученной информации, ее оценка. Сортировка данных, распределение данных для хранения.

II этап. Расчет надежности кадрового потенциала пу-

тем построения модели биологических отказов. Модель биологических отказов необходимо выстраивать путем изучения данных заболеваемости кадров, например, за годовой период: так, например, если уровень нетрудоспособности по причине заболеваемости в пересчете на тысячу работников составляет 7000 дней, то число отказов на 1 работника в месяц будет варьироваться в пределах 0,6 или 0,02 отказа в сутки (0,0008 в 1 час).

III этап. Расчет приращения параметров с учетом данных полученных на этапах I и II (продолжительность рабочего времени, число отказов по причине заболеваемости, число отказов по причине переутомления и пр.).

Для расчета ошибок, совершаемых кадрами в процессе трудовой деятельности использовать формулу:

$$N = \frac{t-8}{1000000}$$

Для расчета надежности кадрового фактора в производственной системе:

$$B = e^{-(0,3+0,01)t}$$

IV этап. Построение модели мониторинга. Прогнозирование репрезентирующих факторов. Формирование информационно-аналитической базы мониторинга.

Решение бизнес-кейсов, характер и технологическое исполнение которых может носить стратегический, операционный, финансовый, технологический, модельно-мониторинговый и др. характер, позволяет диагностировать уровень информационно-аналитической культуры его [кейса] исполнителя. Поэтапное выполнение заданий, которые являются и автономными, и одновременно, составными подзадачами целостной ситуативной проблемы, позволяет обучающимся продемонстрировать умения работы с информацией, навыки управления информацией, а также важные надпрофессиональные (интегрированные предметные) навыки, обеспечивающие успешность работы в команде с целью более высокой эффективности рабочего процесса, и глубокие профессиональные навыки, демонстрируемые на уровне профессионального информационно-аналитического портфолио с конкретными бизнес-решениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галущенко, О.В. Информационно-аналитическая деятельность и коммуникации / О.В. Галущенко // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2010. – № 4. – С. 5-8.
2. Курносов, Ю.В. Аналитика. Методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю.В. Курносов, П.Ю. Курносов. – Москва: Издательство «Русаки», 2004. – 550 с.
3. Курныкина, О.В. Проблемы и развитие информационно-аналитического обеспечения банковской деятельности / О.В. Курныкина // Финансы и кредит. – 2017. – № 5. – С. 250-258.
4. Подчернин, В.М. Некоторые вопросы информационного обеспечения и информационно-аналитической деятельности / В.М. Подчернин // Библиосфера.

- 2007. – № 1. – С. 21-32.
5. Романова, Ю.В. Роль информационно-аналитического обеспечения учета товаров в деятельности предприятий розничной торговли / Ю.В. Романова // Учет, анализ и аудит: проблемы теории и практики. – 2017. – № 18. – С. 146-150.
 6. Седова, И.В. Сущность информационно-аналитической культуры будущих бакалавров экономики / И. В. Седова // Человеческий капитал. – 2012. – № 5 (41). – С. 145-148.
 7. Свердлина, Е.Б. Компетентный подход в аналитической подготовке бакалавров экономики: проблемы и пути их решения / Е.Б. Свердлина, А.Ю. Яковлева // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». – 2018. – № 3. – С. 149-163.
 8. Тажигулова, Г.О. Формирование основ аналитической культуры будущих специалистов транспортно-дорожного профиля [Электронный ресурс] / Г.О. Тажигулова // Вестник КарГУ. – 2014. – Режим доступа: <https://articlekz.com/article/11192>
 9. Темерова, Н.И. Информационно-аналитическая деятельность в информационном пространстве [Электронный ресурс] / Н.И. Темерова. – Режим доступа: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/5448>
 10. Тироль, Жан. Глобальные задачи, профессия экономиста и общее благо / Жан Тироль // Финансы: Теория и Практика. – 2019. – № 1. – С. 6-12.
 11. Фисаков, М.Ю. Информационно-аналитическая деятельность следственных органов / М.Ю. Фисаков // Юристы-Правоведы. – 2018. – № 3. – С. 124-129.

© Федотова Елена Андреевна (kft16@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Технологический университет

АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ В СВЯЗИ С АКТУАЛЬНЫМИ ИЗМЕНЕНИЯМИ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Чижов Сергей Владимирович

К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Петербургский
государственный университет путей сообщения
Императора Александра I»
sergchizh@yandex.ru

OF THE METHODOLOGY OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN AN ENGINEERING HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN CONNECTION WITH ACTUAL CHANGES TO THE LEGISLATION

S. Chizhov

Summary: The article is devoted to the methodological aspects of improving educational work in an engineering higher educational institution in connection with current changes in the legislation on educational activities, both newly introduced by the President of the Russian Federation and already coming into force in July 2020, directly related to the formation of the specialist's personal sphere. Systemic changes, proposed as a mechanism for improving the educational component of the educational process in an engineering university, required the development of a methodological basis for the educational process in both theoretical and practical terms. The scientific article discusses a comprehensive approach, synthesizing the existing experience of educational activities with modern developments of pedagogical science aimed at the multilateral development of the personality characteristics of an engineer, in which his spiritual, moral, ethical, social spheres are targeted in an individual practical educational trajectory, allowing to realize the process of formation of professional competencies as an aspect of the formation of a sense of responsibility to society, patriotism, scientific engineering.

Keywords: education, personal sphere, competences, engineering, spirituality, morality, integrated model, pedagogical process.

Аннотация: Статья посвящается методологическим аспектам совершенствования воспитательной работы в инженерном высшем учебном заведении в связи с актуальными изменениями законодательства об образовательной деятельности, как вновь внесёнными Президентом РФ, так и уже вступающими в силу в июле 2020г., непосредственно связанным с формированием личностной сферы специалиста. Системные изменения, предлагаемые в качестве механизма совершенствования воспитательной составляющей образовательного процесса в инженерном ВУЗе потребовали разработки методологической основы образовательного процесса как в теоретическом, так и в практическом отношении. В научной статье рассматривается комплексный подход, синтезирующий имеющийся опыт воспитательной деятельности с современными разработками педагогической науки, нацеленными на многостороннее развитие свойств личности инженера, в котором его духовная, нравственная, этическая, социальная сферы являются целевыми в индивидуальной практической образовательной траектории, позволяющими реализовать процесс формирования профессиональных компетенций как аспект формирования чувства ответственности перед обществом, патриотизма, научного инженерного творчества.

Ключевые слова: воспитание, личностная сфера, компетенции, инженерное творчество, духовность, нравственность, интегрированная модель, педагогический процесс.

Совершенствование сферы образования является осознанной необходимостью государственной политики как важный элемент обеспечения конкурентоспособности экономики страны на глобальных рынках. На протяжении последнего десятилетия в связи с принятием в 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основной акцент в организации образовательной деятельности в высших учебных заведениях технического профиля был сделан на внедрение систем менеджмента качества, процессного подхода в формировании инженерных компетенций выпускника, повышение окупаемости образовательной услуги и профессиональной инженерной специализации выпускников, путём привлечения к формированию заказа на услуги профильных производственных организаций, участвующих в аттестации, практическом обучении и

трудоустройстве студентов. Это в определённой степени способствовало адаптации учебного процесса к современному потребностям производства, вместе с тем обнаружив острую необходимость развития личностных свойств специалиста, характерных для отечественной инженерной школы, таких как ответственность, нравственность, патриотизм, творческое отношение к профессии, что достигалось в отечественном образовании различными методами воспитания, важность которого в полной мере не была осознана в современном образовательном процессе до настоящего времени и не подвергалась изменениям в методическом и организационном аспекте.

Внесение Президентом РФ В.В. Путиным в мае 2020г. поправок к закону, касающихся сферы воспитания, как

осознанной деятельности по развитию личности, её социализации и самоопределения, в основу которых должны быть положены социо-культурные, духовные, нравственные ценности, определяющие мотивы поведения в пользу человека, семьи, государства, общества и направленные на развитие гражданственности и патриотизма, уважение памяти защитников Отечества, подвига Героев, человека труда, закона, правопорядка, старшего поколения, взаимоуважения, сохранения наследия культуры, многонациональных народных традиций РФ, а также природы и окружающей среды делает актуальным и является основой для совершенствования сферы воспитания как части образовательного процесса как в инженерном ВУЗе, так и во всей системе образования РФ.

Указанные обстоятельства определили *цель исследования*, заключающуюся в формировании эффективной педагогической модели, сочетающую современные технологии специального образования и деятельность по воспитанию обучающегося, направленную на формирование личностных качеств и процесс формирования профессиональных инженерных компетенций. Для достижения цели в исследовании решаются две задачи.

Первая задача состоит в анализе возможных подходов к трансформации и повышению эффективности воспитательной деятельности для достижения целей в области подготовки специалистов, регламентируемых ОПОП в инженерном ВУЗе на базе уже выстроенных процессов менеджмента.

Вторая задача заключается в определении педагогических механизмов интеграции изменений в сфере воспитания с практическим и практико-ориентированным формами обучения, вступающими в законную силу с 1 июля 2020г.

Анализ и оценка эффективности организации современного образовательного процесса по инженерным направлениям при учёте результатов, полученных другими авторами [3] и реализуемый в рамках решения первой задачи, в соответствии со стандартами системы менеджмента качества проводилась на базе методического совета по специализации «мостостроение», являющуюся одной из старейших инженерных специальностей в России, сформированной на основе школы прикладной механики в Институте корпуса путей сообщения в Санкт-Петербурге, основанного в 1809г., ныне ФГБОУ ВО Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, в 2019г. – 2020г.

Результаты оценки свидетельствуют о том, что изменения в образовательной деятельности по инженерным специальностям, проводимым в последнее десятилетие, был сделан на реализацию процессного подхода, на-

правленного на формирование определённых технических и гуманитарных компетенций, без достаточного учёта потенциала воспитания как нравственной, этической категории, направленной на профессиональную инженерную социализацию будущего специалиста.

Современное содержание педагогического процесса, подготовки, образования, воспитания российских инженеров, невозможно представить без понимания эволюции ключевых её элементов. Во время становления российской инженерной школы *воспитание* стало фундаментом образовательной деятельности. Являвшиеся по своей сути *воспитанниками* инженерных учебных заведений, курируемых первыми лицами государства, в своём образовании российские инженеры основывались на духовно-нравственных, светских этических традициях, представлениях о личности инженера и своём месте в окружающем мире, в которые инкорпорировались передовые научные достижения в области механики, математики, геометрии. При этом традиции отечественного светского воспитания, ставшие основой воспитания инженеров к концу XIX века и во многом заложенные в Петербургском воспитательном доме в 1797г., ныне ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» были после 1917 г. развиты в интересах человека в виде стройной методологии [4] отечественными педагогическими, инженерными школами ВУЗов Москвы, Новосибирска, других научных центров в XX веке.

Стройная система образования советского периода, развивавшаяся с учётом идеологических принципов, но при этом имевшая научный, объективистский, системный характер сделала доступными методы *образования* и воспитания широкому кругу обучающихся и впитав классические традиции инженерной школы в части методологии *обучения* закрепила образовательный потенциал в системе получения специальных знаний. Вместе с тем, идеологические целевые установки воспитания инженеров при формировании личностных качеств специалиста в полной мере не позволяли развить сферу инженерного мышления в ключе здорового индивидуализма, хоть и основанного на коллективном взаимодействии в достижении целей, но догматически ограничивавшего её в индивидуальном конкурентном характере принятия, реализации и воплощения инженерных решений широким кругом субъектами экономической деятельности.

В годы смены политического и экономического уклада страны система подготовки технических специалистов в полной мере не использовала в педагогическом процессе имеющийся потенциал воспитательной деятельности, развития личностных свойств специалиста, оказывающих влияние на инженерное мышление, заложенные в предшествующие периоды. При этом струк-

тура педагогического процесса в переходный период, содержащая в принципиальном классическом понимании его функциональные элементы образования, воспитания и развития личности обучающегося носила во многом дезинтегрированный характер, не учитывая в полном объёме целеполагание и взаимодействие этих элементов друг с другом для достижения общей цели.

Таким образом, трансформация и повышение эффективности подходов воспитательной деятельности в инженерном ВУЗе может основываться на модели, сочетающей в себе классические, методологически развитые в XX веке принципы и современные процессные образовательные технологии, рисунок 1.

Так, в ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» в образовательный процесс уже интегрированы методы воспитания, направленные на профессиональную инженерную социализацию обучающихся при освоении

рабочих программ специалитета.

Например, в курсе «История мостостроения» специализации «Мостостроение», реализуемой на кафедре «Мосты», факультета «Транспортного строительства» используются формы, предполагающие возможность освоения программы, включая выполнение контрольных заданий путём изучения деятельности, научного вклада и имплементации решаемых инженерных задач к современным практическим, производственным задачам на основе работ основоположников школы прикладной механики, заложивших основы инженерной деятельности в России в начале XIX века, работавших в университете Габриэля Ламе, М.В. Остроградского, Д.И. Журавского, Н.А. Белелюбского, С.В. Кербедза и целой плеяды выдающихся инженеров этого времени, работавших в Университете.

Образовательная программа реализуется при методической помощи и поддержке старейшего техническо-

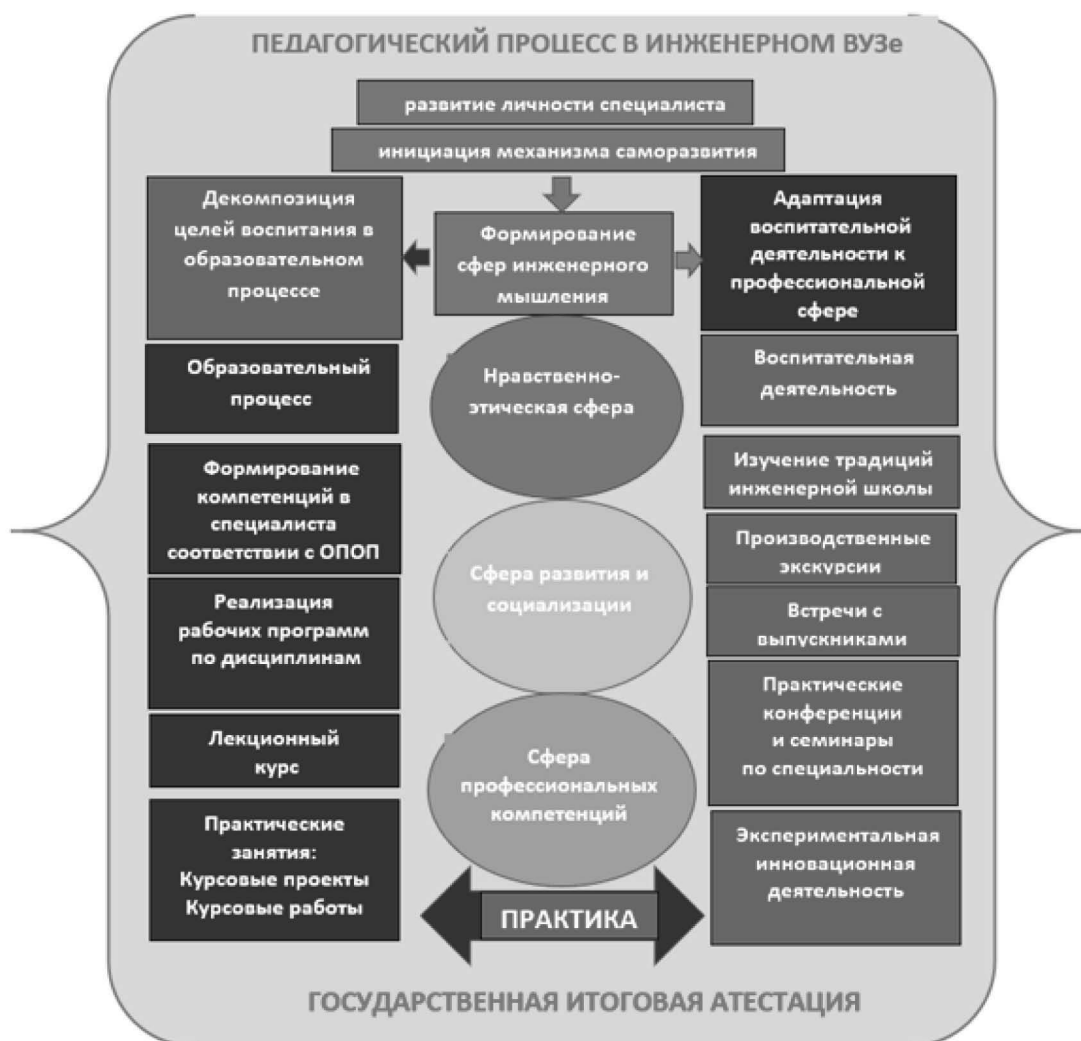


Рис 1. Интегрированная модель педагогического процесса в инженерном ВУЗе.

го музея России – Центрального Музея Железнодорожного Транспорта России (ЦМЖТ России), основанного практически одновременно с Университетом в 1813г. и сохранившего уникальную научную коллекцию моделей мостов, построенных великими инженерами в России и за её пределами. На специальной выставочной площадке, где располагается экспозиция проводятся демонстрации и технические экскурсии, а также проходят открытые лекции и обсуждения при использовании обоснованных с научных педагогических позиций [6] по изучаемому предмету научных инженерных достижений этапа становления отечественной инженерной школы.

Анализ методов реализации интегрированной модели свидетельствует, что аспект социализации в воспитании специалиста может быть эффективным при системном подходе в педагогическом процессе, в котором развитие личности специалиста рассматривается в тесной взаимосвязи с деятельностью по достижению образовательных и воспитательных целей, основанных на инициации механизмов саморазвития личности инженера. Базовым принципом такой модели педагогического процесса является формирование личностных сфер инженерного мышления, интегрирующих нравственно-этический, социализирующий и профессиональный компетентностный элементы [7]. Реализация такой модели требует качественного совершенствования системы преподавательской деятельности в инженерном образовании, предполагающего обеспеченность педагогического процесса подготовки инженеров профессорско-преподавательским составом, обладающим не только профессиональными инженерными компетенциями, но и осознающим особенности формирования механизмов развития личности специалиста [5]. Примером такой инновационной педагогической практики является магистерская программа по направлению: «Инженерная аксиология», утверждённая к разработке и реализации на базе Института Педагогики» ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» в которой кафедра «Мосты», вышеназванного Университета выступает партнёром.

В контексте совершенствования законодательства в сфере образования, направленных на совершенствование практико-ориентированных механизмов инженерного образования, как второй задачи настоящего исследования в части интеграции педагогических подходов, является реализация комплекса системных изменений. Апробация модели была проведена в образовательном процессе кафедры «Мосты» ПГУПС Императора Александра в течение 2018-19; 2019-20 учебного года. Установлено, что заинтересованность и результативность освоения программ специалитета обучающимися по специализации существенно возрастает при реализации модели в условиях самомотивации [1].

Во-первых, это достигается планированием и декомпозицией целей воспитательной деятельности в образовательном процессе. Как показала практика, образовательные программы, реализуемые на принципах актуальности, практической значимости и новизны иницируют механизмы саморазвития и способствуют стремлению к освоению обучающимися профессиональных компетенций, связанных с разработкой, созданием и реализацией нового успешного инженерного продукта.

Во-вторых, основания воспитания специалистов, интегрированные с механизмами саморазвития, в котором нравственные, этические принципы рассматриваются в качестве базовых, дают основания для самоидентификации специалиста и его развития в культурно-историческом профессиональном контексте и определяют направления для поиска инновационных профессиональных решений, учитывающих достижения инженерной школы и мирового опыта.

В-третьих, практико-ориентированные предметы, основанные на реальных производственных процессах ведущих компаний позволяют приблизить образовательный процесс к производственному, что не только повышает востребованность специалистов у работодателя в профессиональной сфере, но и создаёт возможности для инкорпорирования компетенций специалиста в развитие малого и среднего бизнеса, основанного на интеллектуальном потенциале выпускников, разрабатывающих узкопрофильные инженерные задачи. Этот подход в принципе является унифицированным в части инженерной деятельности, вместе с тем примером такого практико-ориентированного, более узкого специализированного взаимодействия Санкт-Петербургской инженерной школы мостостроения с ведущими проектными организациями является реализация интегрированной модели при поддержке ведущих проектных институтов АО «Институт Гипростроймост Санкт-Петербург»; АО «Институт «Стройпроект»; АО «ТРАНСМОСТ»; ООО ПИИ «Севзапмостпроект» и др. [2].

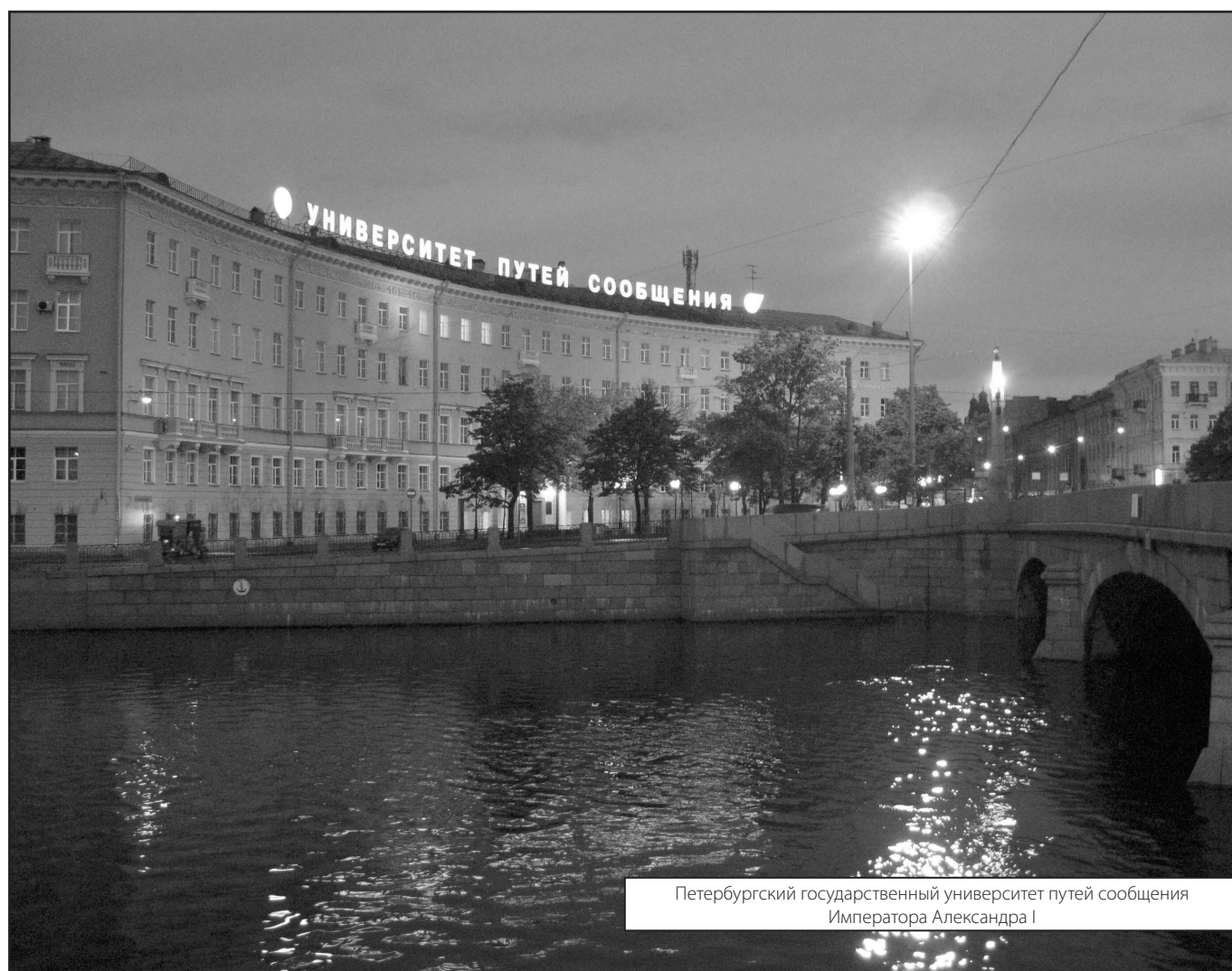
В качестве вывода о готовности к реализации изменений в законодательстве в сфере профессионального инженерного образования следует отметить, что они своевременны и дают основания для повышения эффективности подготовки специалистов. Её показатели будут связаны с готовностью системы высшего профессионального образования к реализации неформального подхода в воспитательной деятельности, интегрированной с образовательным процессом, основанном на развитии личности специалиста, возможный подход к которому в виде интегрированного педагогического процесса предложен в настоящей статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметгареева Р.К. Педагогические проблемы подготовки линейных инженеров с творческим стилем мышления // Казань: Вестник НЦБЖД. 2020. №1(43). С. 5-8.
2. Белый А.А. Корпоративный метод производственного обучения на кафедре «Мосты» ФГБОУ ВО ПГУПС Белый А.А. Чижов С.В. // Санкт-Петербург: В сборнике: Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке сборник трудов XII Санкт-Петербургского конгресса. 2018. С. 24-25.
3. Годлевская Е.В., Лихолетов В.В. Концептуальная модель формирования системной инженерной компетентности: сущность и дидактический инструментарий // Челябинск.: Инженерное образование. 2018. №24. С.85-93.
4. Глубокова Е.Н., Писарева С.А. Воспитательный потенциал университетского образования педагога// Санкт-Петербург: В сборнике Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции.2019. С.14-19.
5. Козлова А.Г. Инженерная аксиология, как составляющая образовательного процесса// Среднее профессиональное образование. 2016. М: №9. С.12-14.
6. Писарева С.А., Тряпицына А.П., Введение в проблематику дискуссионной площадки// Санкт-Петербург: В книге: Современная школа научно-методические материалы. Российский государственный университет им. А. И. Герцена, 2019. С.5-8.
7. Фаритов А.Т. К вопросу понятия «инженерная компетенция» в педагогической теории// М: Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. №6. С.53-59.

© Чижов Сергей Владимирович (sergchizh@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I

СПОСОБЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В УЧЕБНОЕ ОБЩЕНИЕ

Чэнь Сюе

*соискатель, преподаватель, Астраханский
государственный университет
437118032@qq.com*

WAYS TO INCLUDE LEXICAL UNITS IN EDUCATIONAL COMMUNICATION

Chen Xue

Summary: The work is devoted to the formation of lexical skills. Modeling of educational activities on the formation of foreign (Chinese) students lexical skills and abilities will allow them to communicate on the optimal parameters. The aim of the work is the selection of lexical material for professionally oriented teaching of the Russian language and the definition of the methodology for the formation of lexical skills in Chinese students at the initial stage.

Keywords: lexical unit, experience and skills, chinese students, elementary level.

Аннотация: Работа посвящена формированию лексических навыков и умений. Моделирование учебной деятельности по формированию у иностранных (китайских) учащихся лексических навыков и умений позволит им осуществлять коммуникацию по оптимальным параметрам. Целью работы является отбор лексического материала для профессионально ориентированного обучения русскому языку и определение методики формирования лексических навыков и умений у китайских учащихся на начальном этапе.

Ключевые слова: лексическая единица, навыки и умения, китайские учащиеся, начальный этап.

Как мы думаем, педагогическая стратегия, направленная на изначальное включение ЛЕ в коммуникацию, несколько отличается от традиционной педагогической стратегии. Так, в соответствии с традиционной педагогической стратегией преподаватель сначала формирует у учащихся лексические навыки (которые формируются за счёт тренировочных, языковых. Упражнений), а затем уже умения, включающие сформированный навык в структуру общения. Мы считаем, что в отношении языковой личности (ЯЛ) китайского учащегося начального этапа (НЭ) обучения такая стратегия не подходит. Поскольку ЯЛ китайского учащегося правополушарна (Бобрышева, 2004, Мухаммад, Ван Лися, 2017), и, следовательно, при обучении/коммуникации тяготеет к когнитивной стратегии «от синтеза – к анализу», мы думаем, что работа в данной аудитории изначально должна строиться на таких коммуникативных единицах, как высказывание и текст (диалогический и монологический). А ЛЕ изначально должны быть включены в коммуникацию. Однако мы не думаем, что предлагаемую методику мы должны строить «с нуля». Мы думаем, что традиционная методика по формированию лексических умений (умений, обеспечивающих коммуникацию) может сыграть нам добрую службу при осуществлении нашей концепции. Рассмотрим ниже эту (традиционную) методику, однако с точки зрения наших изначальных задач, а именно, задач по формированию лексических умений в профессионально ориентированном обучении китайских учащихся НЭ.

В традиционной методике по обучению лексике считается, что сформированное лексическое умение долж-

но быть включено в речевую деятельность, связанную с пониманием мыслей других людей и выражением собственных мыслей. [Одинцова, 2004. С. 29-39]. Для формирования лексического умения используются коммуникативные упражнения [Пассов, 1985. С. 109], или, иными словами, коммуникативные задания [Арутюнов, 1989]. Содержание коммуникативных заданий - это исполнение учащимися речевых действий в условиях, близких к условиям реальной коммуникации или таковых. Коммуникативные упражнения (задания) - это своего рода творческие упражнения. С позиции подхода коммуникативной активности такие упражнения считаются ведущими в работе иностранными (в том числе и китайскими) учащимися. Назовём основные требования к коммуникативным упражнениям (заданиям):

1. Наличие речевой ситуации, если возможно, воссоздание условий реальной коммуникации. Важность соблюдения этого условия была хорошо указана методистами В. Риверс, И. Паесовым и др. Работа в аудитории должна максимально точно имитировать условия реальной языковой коммуникации» [Пассов, 1985. С. 109].
2. Коммуникативные упражнения обеспечивают мотивацию говорящего.
3. Возникает структурное разнообразие высказывания, связанное с выходом за пределы воспринятого на занятии материала.
4. Коммуникативные упражнения должны обеспечивать максимальную и постоянную совместимость речевого материала с ситуацией общения, что приводит к повышению качества сформированных умений.

5. Основное внимание уделяется первичному умению, связанному с когнитивно-речевыми механизмами: развитию определенного качества логических, семантических и синтагматических построений.

Коммуникативные упражнения, по мнению Л.С. Скалкина, включают в себя следующие типы: вопросоответный, ситуативный, репродуктивный (пересказ текста или видеосерию), проблемный и игровой [Скалкин, 1981]. Чтобы улучшить лексические навыки и развивать речевые умения (включение лексических навыков в речевую деятельность) при преподавании лексики на НЭ (начальном этапе) российских вузов (на ПФ), широко используются следующие типы:

1. Ситуативные упражнения. Ситуации могут быть созданы по-разному: проигрывания реальной ситуации в определённой сфере общения, описания, представления текста (диалогического) для прослушивания и разыгрывания его по ролям и т. д.

Учащимся предлагается составить собственное высказывание по предлагаемой теме. В этом случае могут быть указаны слова, вопросы и план ответа. Тема высказывания может быть предложена на основе прочитанного текста или быть свободной.

В качестве визуальной поддержки можно использовать тематические рисунки, серию изображений, фильм, видео. Например, 1: Вы знаете, что демонстрируется новый русский фильм, и вы хотите пригласить свою подругу в кинотеатр в субботу. Что вы ей скажете?

Ещё пример: 9.30, все пришли в институт на экзамен. Но Ван ещё не пришла. Ее друзья в группе очень волнуются. Она опоздала. Вопрос: Какие вопросы могут задать её друзья?

2. Пересказ. Эффективный тип упражнений, который способствует развитию механизмов памяти и механизмов корректной речи. Эффективность упражнения достигается за счет соблюдения ряда условий: пересказ должен выполняться;

- а) с помощью ваших собственных слов;
- б) с помощью слов, взятых из текста, но с конкретной речевой задачей.

В качестве задач используются следующие:

- 1. сжатие – детализация;
- 2. перенос действия в новую ситуацию и т. д.

При выполнении задания проверяется способность учащихся программировать высказывание, например на основе прочитанного текста (либо прослушанного и т. д.). Задача может быть направлена так же и на формирование диалогической речи (с указанием слов из списка). Например: Расскажите подробно (кратко) текст по заданным вопросам используя прямую речь (косвенную речь, от первого или третьего лица).

3. Использование мультфильмов и фильмов - очень эффективный способ развития речевых навыков. Например:

— Разыграйте диалог (диалоги) по содержанию фильма.

— Оцените действия героев.

— Оцените содержание фильма.

4. Пересказ с нахождением новой информации. Учащимся предлагается прослушать знакомый текст, который включает новую информацию. В соответствии с заданием учащиеся находят изменения и оценивают их с определённой точки зрения. При решении задачи можно использовать чертежи, серии чертежей, рисунки, схемы и т.д.

5. Рассказ или эссе по определенной теме. Это наиболее творческая задача, в результате которой формируется способность создавать высказывания на основе приобретенного речевого опыта. Тема сочинения может быть предложена на основе прочитанного, или самостоятельно выбранного текста. Например: Подготовьте сообщение (рассказ) на тему «Моя родная деревня»; «Наша будущая профессия».

6. Драматизация текста. Упражнения представляют большой интерес у студентов. Важно только выбрать темы для драматизации, которые соответствуют возрасту и интересам студентов.

7. Перевод текста на родной язык или на русский. Например: прочитайте текст о Ю.А. Ганарине. и кратко переведите его содержание с русского на китайский.

Описанные выше упражнения (задания) представляют, как мы уже отмечали выше, традиционную систему работы с лексикой в иностранной аудитории. С их помощью, как мы также отмечали выше, ЛЕ изначально могут быть включены в учебное общение преподавателя и учащихся, в нашем случае - в учебный процесс китайских учащихся ПФ в условиях российских вузов. Однако их использование в условиях учебно-профессионального общения на НЭ обучения требует некоторой корректировки. Оптимальное профессионально ориентированное обучение требует корректировки, прежде всего, по уровням владения учащимися языком, а также с точки зрения возможностей интегрирования ЛЕ (лексических единиц) из обиходно-бытовой сферы общения (и/или из социально-культурной) – в учебно-профессиональную. Для этого по периодам (сопряжённым с уровнем владения языком) нам необходимо выделить приоритеты.

Так, мы считаем, что при профессионально ориентированном обучении **при формировании уровней А1 и А2** в учебный процесс будущих филологов необходимо включить следующие ЛЕ, позволяющие им лучше овладеть:

- 1. корректной речью вообще (здесь обеспечивается требование культуры речи будущих филологов);
- 2. корректной, профессионально ориентированной, речью учащегося – будущего филолога (что входит в профессиограмму филолога-русиста).

При **формировании у китайских учащихся коммуникативной компетенции уровня А1** в китайской аудитории прежде всего нужно учитывать тот факт, что китайским, правополушарным, учащимся весьма трудно перейти от китайского иероглифа – на русское звуко-буквенное письмо. Поэтому с самого начала звуко-буквенные соответствия должны формироваться в составе целостных единиц: слов, словоформ, словосочетаний, предложений-высказываний, микротекстов. Поскольку многие китайские иероглифы представляют для учащегося нечто вроде микротекстов, то к русскому слову они относятся также как к микротексту. Поэтому с самого начала нужно вводить слова (словоформы) как целостные

Единицы на «карточках мгновенного предъявления», в рамках этих слов учащиеся лучше устанавливают звуко-буквенные соответствия, дифференцируют значения за счёт смысловых различительных звуков (или, в дальнейшем, букв). Китайским учащимся НЭ обучения со свойственной им стратегией «от синтеза – к анализу» не следует в самом начале давать задание «Построить предложение из слов...» (такое задание можно давать позже для формирования их компенсаторных стратегий). Лучше в первый месяц их учёбы включать новые слова в предложение-высказывание, или в микротекст (диалогический/монологический). Поначалу оптимальная методика для нашего контингента – включать новые ЛЕ в диалогические единства, предъявлять эти единства в устной форме (по ходу продублировав их в письменной для идентификации и усвоения букв в их функционале), а затем разыгрывать:

- а) диалогические единства;
- б) микротексты-диалоги.

Доминирующими сферами учебного общения в данный период должны быть: а) учебно-профессиональная сфера (овладение (элементарное) которой обеспечивает реальное общение в аудитории);

- в) обиходно-бытовая сфера (овладение (элементарное) которой обеспечивает реальное общение за пределами академической среды). Поэтому главной концепцией введения русской лексики в тезаурус ЯЛ китайского учащегося должна быть концепция, направленная на введение ЛЕ, покрывающих отобранную коммуникативно значимую, текстотексту.

Профессионально значимую лексику следует вводить в зависимости от задач конкретного учебного общения. Так, при реализации вводно-фонетического курса (первые две недели обучения на ПФ) в соответствии с «Программой...» [Программа, 2017] вводятся ЛЕ буква и звук. Мы считаем, что помимо этих единиц следует вводить ЛЕ (термины) «гласный» и «согласный», «мягкий» и «твёрдый», «ударный» и «безударный», «краткий» (с демонстрацией соответствующих звуков). Это позволит не

только с самого начала формировать корректное произношение, но и лучше понимать профессионально-ориентированные тексты в будущем: во втором семестре ПФ при введении специальных предметов, как, например, языкознание. В этом случае учащимся гораздо легче будет понимать следующий микротекст: «Звуки русского языка делятся на гласные [а, о, у, э, и, ы] и согласные [б, п, в, ф, г, к и т.д.]. Безусловно, чтобы сэкономить время и обеспечить хорошее качество усвоения в этот период необходимо интегрировать некоторые общеупотребительные ЛЕ в профессионально ориентированные высказывания/микротексты. Например, ЛЕ «мягкий» и «твёрдый» нужно сразу давать в нескольких их значениях и функциях, эксплицировав данные значения и функции в словосочетаниях, а также продемонстрировав наглядными пособиями: 1) мягкий знак (ь); 2) мягкий диван; мягкий звук [ч*]. Такая же работа должна быть проведена с ЛЕ «твёрдый».

При **формировании у китайских учащихся коммуникативной компетенции уровня А2** в китайской аудитории прежде всего нужно учитывать тот факт, что китайские, правополушарные, учащиеся уже в некоторой степени адаптировались в российской культурно-языковой действительности. Они усвоили (в некоторой степени) русское звуко-буквенное письмо, а также, в некоторой степени, овладели техникой чтения. И сейчас им комфортнее работать так, как они привыкли в китайской школе: работать с письменными источниками информации, с микротекстами и текстами. Понимание микротекстов/текстов в этот период обеспечивается не только усвоением «предыдущей» лексики, но и усвоением грамматики: по крайней мере, они знают именные (все падежи существительных в их первичной функции) и глагольные формы. Поэтому новые ЛЕ следует включать в варианты знакомых по структуре микротекстов. В этом случае значение нового слова легче понимается и усваивается за счёт контекста и языкового окружения (на основе ассоциативных связей).

Главной задачей данного периода обучения является задача оптимального включения в учебное общение ЛЕ, актуальных в их настоящем и будущем учебно-профессиональном общении. В этом плане весьма важной задачей является введение (или «подкрепление») так называемых структурообразующих слов. Например, выше мы приводили высказывание «Звуки русского языка делятся на гласные и согласные». Здесь структурообразующей ЛЕ является ЛСВ «делятся на». В данный период весьма важно давать учащимся ЛЕ с привлечением морфологического анализа, что в будущем также обеспечит понимание текстов с привлечением «языковой догадки».

Выше мы изложили нашу концепцию формирования у китайских учащихся, будущих филологов, промежуточной коммуникативной компетенции с дифференциацией уровней А1 и А2. Также попытаемся высказать наши соображения по использованию наработок традиционной методики в зависимости от периода обучения.

1. При **формировании у китайских учащихся коммуникативной компетенции уровня А1** ЛЕ единицы могут быть включены в коммуникацию за счёт:

- 1) создания ситуаций (ситуативных упражнений);
- 2) представления текста (диалогического) для прослушивания и разыгрывание его по ролям;
- 3) представления текста (диалогического) в его письменной форме, прочтение и разыгрывание его по ролям;
- 4) прочтения учебного микротекста/текста и организации тематической беседы по тексту;
- 5) пересказа микротекста без его изменения (репродукция):
 - а) в опоре на картинки, рисунки, чертежи, схемы, таблицы, ключевые слова, вопросный план;
 - б) без опор;
- 6) создания аналогичного микротекста на основе прочитанного/услышанного (продукция);
- 7) перевода с РЯ на китайский.

2. При **формировании у китайских учащихся коммуникативной компетенции уровня А2** ЛЕ единицы могут быть включены в коммуникацию за счёт:

- 1) тех же методических средств, которые мы выделили применительно к первому периоду (при формировании уровня А1), а также:
- 2) за счёт чтения текста и его пересказа с дополнительной задачей:
 - а) по плану;
 - б) по ключевым словам;
 - в) на сжатие/детализацию текста;
 - г) на продолжение изложенного текста;
- 3) за счёт просмотра мультфильма/фильма и его пересказа:
 - а) от лица участника действия;
 - б) от лица стороннего наблюдателя;
 - в) с его оценкой и т.д.;
- 4) за счёт «драматизации» текста;
- 5) за счёт включения ЛЕ в проектную деятельность.

Практика преподавания русского языка китайским учащимся-филологам в России (довузное обучение) показывает, что все эти способы непосредственного включения ЛЕ в коммуникативную деятельность весьма эффективно.

Заключение

Таким образом, семантизация новых слов с помощью видимости, перевода и интерпретации на их родном языке является наиболее характерной, наиболее оптимальной и доступной на начальном этапе для кругов всех типов. И методы семантизации, основанные на анализе словообразования, и контекст, который развивает умение языковой гипотезы, особенно важны для тех, кто изучает русский язык, чтобы читать специальную литературу и газеты [Гапочка, 2000].

Примеры, облегчающие запоминание лексики. Мы знаем, что самое твердое слово запоминается, если оно вводится в момент острой необходимости в нем. Создавая ситуацию необходимости слова, хотя он имеет смысл и как можно более эмоционально окрашен, учитель получает возможность мгновенно ввести его в память учеников. Это может быть вопрос, ответ на который требует слова, запланированного для введения, и только это; это может быть формулировка оценки или доказательства, т.е. такое заявление, когда важно, чтобы оратор оценивал не только учителя, но и других учащихся, когда можно не только сделать языковые ошибки, но и сделать неточность. Понятно, что особая потребность в слове возникает естественным образом.

Очень хороший результат - введение новых слов в эмоционально окрашенную ситуацию. Использование произведений искусства, интерес к тому, что происходит в классе, своеобразная, расслабленная атмосфера как бы «раскрывает» восприятие.

Другим, не менее мощным фактором, помогающим запоминать, является наличие когнитивного интереса к исходному материалу. Всем известно, что чем выше мотивация, тем лучше результат обучения, и наоборот. Основным направлением в развитии такого интереса является устранение концепции «безличности» слова.

Отдельным и важным аспектом работы является сообщение региональной информации, содержащейся в этом слове. Например, вводя лексическую единицу «детский сад», необходимо не только сообщить свое значение, но и кратко перечислить информацию об этом учреждении, известную каждому русскому человеку.

Известно, что независимо от того, насколько важным является этап представления слова, он, однако, является лишь первым шагом в процессе обучения лексике. Основной этап этого методического процесса - этап организации ассимиляции новой лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого// Иностранные языки в школе. 2000. № 1. - с.28-32.
2. Константинова О.В. Компьютерная программа и ее место в обучении языку специальности иностранных студентов технических вузов//Мир русского слова. 2000. №3. - с.54-58.
3. Корчагина Е.Л. О стратегии составления современных программ по русскому языку как иностранному//Русский язык за рубежом. 2000 №1. - с.79-85.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методические руководства для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1988. - 157 с.
5. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М. 2003. - 245 с.; Москалева О.Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному. Дисс... канд. пед. наук, М., 2004. - 207 с.
6. Мульруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом// Иностранные языки в школе. 2004 №3. - с.34-40.
7. Олейникова О.Н., Новикова Т.Ю. Из опыта создания видеокурса для начально-среднего этапа обучения РКИ//Мир русского слова. 2000 №4. - с.77-79.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1985. - 276 с.
9. Пассов Е.И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования// Мир русского слова. 2001.№1.-с. 18-36.
10. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. 2000. № 2,3. - с.3-9.
11. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве// Иностранные языки в школе. 2000. № 1. - с.4-10.
12. Половникова В.И. Лексический аспект в преподавании русского языка на продвинутом этапе. М., 1982. - 204 с.
13. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Под ред. А.И. Щукина. М., 2003. - 304 с.
14. Скалкин В.Л. Основа обучения учебной иностранной речи. М., 1981. - 180; Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.- 263 с.
15. Щукин А.П. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М., 1981. - 218 с.
16. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. - 334 с.

© Чэнь Сюе (437118032@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Астраханский государственный университет

ТАКСИС И КОНДИЦИОНАЛЬНОСТЬ В АСПЕКТЕ ПОЛИКАТЕГОРИАЛЬНОГО СИНКРЕТИЗМА

Архипова Ирина Викторовна

к.филол.н., профессор, Новосибирский государственный педагогический университет
irarch@yandex.ru

TAXIS AND CONDITIONALITY IN THE ASPECT OF POLY-CATEGORICAL SYNCRETISM

I. Arkhipova

Summary: The article discusses the functional-semantic categories of taxis and conditionality in the aspect of poly-categorical syncretism in complicated polypropositive sentences with prepositional deverbatives. In statements with prepositional deverbatives, aspectual-taxis categorial situations with the semantics of conditionality are actualized. Conditional-taxis values are represented in statements of the sub-field of the second taxis with taxis-forming prepositions *bei*, *in*, *unter* in the conditional value. The prototypical semantic components of the conditional-taxis syntagmatic context are the conditional actualizers and the monosubjectivity or polysubjectivity of the propositions with prepositional deverbatives.

Keywords: functional-semantic category, functional-semantic field, polycategorical syncretism, taxis, conditionality, conditional-taxis categorial situations, conditional actualizers.

В статье рассматривается вопрос межкатегориального синкретизма двух функционально-семантической категорий: таксиса и кондициональности. Поликатегориальный субкомплекс, конституируемый функционально-семантическими категориями таксиса и кондициональности (*кондиционально-таксисный субкомплекс* – термин *И.В. Архиповой*), предлагается рассматривать в рамках предлагаемой нами вслед за выдающимся отечественным лингвистом А.В. Бондарко модели *аспектуально-темпорально-таксисного поликатегориального комплекса*. Базовым термином послужил термин А.В. Бондарко «*аспектуально-темпоральный комплекс*», трактуемый как группировка функционально-семантических полей (ФСП) и соответствующих категориальных ситуаций (аспектуальности, темпоральности, временной локализованности, таксиса и временного порядка) [10, с. 96].

Категория таксиса дефинируется как полицентрическое (бицентрическое) функционально-семантическое поле (ФСП), формируемое взаимодействующими друг с другом языковыми единицами разных уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 10]. Функционально-семантическое поле кондициональности (ФСП) рассматривается современными исследователями на материале разноструктурных языков (русского, болгарского, татарского,

Аннотация: В статье рассматриваются функционально-семантические категории таксиса и кондициональности в аспекте поликатегориального синкретизма в осложненных полипропозитивных высказываниях с предложными deverбативами.

В высказываниях с предложными deverбативами актуализируются аспектуально-таксисные категориальные ситуации с семантикой кондициональности. Кондиционально-таксисные значения репрезентируются в высказываниях субполя секундарного таксиса с таксисообразующими предложениями *bei*, *in*, *unter* в кондициональном значении. В качестве прототипических семантических компонентов кондиционально-таксисного синтагматического контекста выступают кондициональные актуализаторы и моносубъектность или полисубъектность высказываний с предложными deverбативами.

Ключевые слова: слова: функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, поликатегориальный синкретизм, таксис, кондициональность, кондиционально-таксисные категориальные ситуации, кондициональные актуализаторы.

чувашского, немецкого, английского и др.) [8; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19]. ФСП кондициональности имеет полицентрическую структуру и репрезентируется взаимодействующими друг с другом языковыми средствами (морфологическими, словообразовательными, лексическими, грамматическими, синтаксическими), объединенными единой семантической функцией условия (кондициональности).

Предложение с кондициональной семантикой представляет собой бипропозитивную семантическую структуру, включающую: (а) «условие», обозначающее семантически независимую пропозицию и (б) «следствие», обозначающее семантически зависимую пропозицию [9, с. 7–8]. Е.В. Селезнева выделяет в этой связи обуславливающее событие (ситуацию) и обуславливаемую ситуацию [17, с. 6]. Современными исследователями называется два вида условия: гипотетическое (потенциальное/ирреальное) и реальное. Реальное условие (в отличие от гипотетического) предполагает, что обуславливающая ситуация реализована или реализуется [17, с. 5–6]. В этой связи Н.А. Давыдова на материале английского языка выделяет микрополе реального условия, микрополе гипотетического условия и микрополе нереального условия [11, с. 21]. В качестве языковых средств репрезентации кондициональной семантики выступают: предлоги, союзы, глагольные формы, предложно-падеж-

ные формы, порядок следования условных конструкций, лексические квалификаторы условных отношений *только, лишь, даже, особенно, тем более, erst, nur, aber* и др. [9, с. 8; 17, с. 8].

Разноуровневые языковые средства (лексические, грамматические, синтаксические и др., в том числе комбинированные) репрезентируют семантику кондициональности в моно-, полу- и полипредикативных полипропозитивных высказываниях, т.е. в простом, осложненном и сложном предложениях в разноструктурных языках. К ним относятся сложноподчиненные союзные предложения (с условными и условно-темпоральными союзами *wenn, falls, sofern, if, in case, unless, in case, lest, as long as, so long as, suppose that, supposing that, on condition that, provided that, provoding that, but for, если, когда, коли, ежели, в случае если, при случае если, при условии если* и др.); бессоюзные предложения с семантикой условия; сложносочиненные предложения с кондициональной семантикой с союзами *und, aber, oder, dann, doch, denn, sonst*; простые осложненные предложения с различными кондициональными или кондиционально-темпоральными предлогами *bei, unter, in, при* и др.; деепричастные, причастные, инфинитивные и герундиальные конструкции; условные конструкции на основе предложно-именных сочетаний типа *при условии, в случае/при случае/на случай, unter der Voraussetzung, im Falle, unter der Bedingung* в разноструктурных языках.

Все высказывания с кондициональными конструкциями характеризуются различной степенью прототипичности, регулярности употребления и «центральности». Центральные (ядерные) компоненты ФСП кондициональности характеризуются эксплицитным характером репрезентации кондициональной семантики, а периферийные конститuenty – имплицитным характером и межкатегориальным синкретизмом кондициональности и темпоральности или каузальности и др. Центр ФСП кондициональности конституируют синтаксические структуры на базе сложноподчиненных предложений условной семантики, а к периферии относятся условные конструкции с лексико-грамматическими средствами, в том числе, с лексическими квалификаторами или актуализаторами кондициональных отношений.

В аспекте межкатегориального синкретизма функционально-семантической категории таксиса и категории кондициональности в высказываниях с предложными деевербативами актуализируется аспектуально-таксисные значения с элементами обстоятельственной (секундарной, вторичной, сопутствующей) семантики кондициональности. Кондиционально-таксисные значения одновременности актуализируются в высказываниях субполя секундарного (вторичного, обстоятельственного, сирконстантного, фонового, логически обусловленного) таксиса, содержащих деевербативы с таксисообра-

зующими предлогами *bei, in, unter* в кондициональном значении:

Mit diesem jungen Manne, einem Herrn Mack, wurde, *unter unbedingter Zustimmung des Onkels*, besprochen, gemeinsam um halb sechs Uhr fru

Кроме того, в высказываниях с предложными деевербативами на имплицитную кондициональную семантику могут указывать такие элементы кондиционально-таксисной среды, как: (1) модальные глаголы; (2) отрицание *nicht*; (3) формы настоящего и будущего времени; (4) формы конъюнктива. Например:

Beim Betrachten des Meeres aus der Ferne kann man sich nun vorstellen, wie es sich anfühlt, die Schuhe auszuziehen und die Füße in den heißen Sand sinken zu lassen. (www.adz.ro, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Beim Betrachten kann es einem schwindelig werden. (www.faz.net, *gecrawlt am 25.03.2018*).

In der letzten Folge *konnte* man *beim genauen Hinhören* auch Anspielungen und Hinweise auf den Ausgang des Finales entdecken. (www.kreiszeitung.de, *gecrawlt am 25.03.2018*)

Bei genauem Hinhören tut er genau das *nicht*. (www.taz.de, *gecrawlt am 29.03.2018*)

Прототипическим признаком актуализации кондиционально-таксисных значений одновременности в высказываниях с предлогом *bei* в кондициональном значении является их моносубъектность, т.е. наличие одного субъекта соотносимых между собой во времени действий – деевербатива и глагольного предиката. Ср.:

Beim Zusehen dachte ich, ich würde alles, aber auch alles dafür geben, wenn ich so tanzen könnte. (www.woz.ch, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Erst beim Hinausgehen realisiere ich, dass ich anderthalb Stunden mit einem Briten über Europa geredet habe ... (bazonline.ch, *gecrawlt am 27.03.2018*).

Erst bei näherem Hinsehen erkennt der Betrachter den wahren Wert seiner Arbeiten. (www.faz.net, *gecrawlt am 26.03.2018*).

Синкретизм темпоральных, кондициональных и каузальных значений наблюдается в следующих высказываниях в силу их кондиционально-темпоральной (в частности, при отсутствии актуализаторов кондициональности) и кондициональной или каузальной семантики и в связи с их соответствующим лексико-семантическим наполнением. Например:

Beim Anschauen der Erinnerungsfotos aus der Schulzeit wurde sich über Aussehen und Kleidung von damals

köstlich amüsiert. (www.wort.lu, gecrawlt am 28.03.2018).

Da läuft einem schon *beim Zusehen* das Wasser im Mund zusammen. (www.grenchnertagblatt.ch, gecrawlt am 26.03.2018)

Bei diesem putzigen Anblick ist es wirklich schwer, noch länger gestresst und ärgerlich zu sein. (www.stuttgarterzeitung.de, gecrawlt am 27.03.2018).

В приведенных выше моносубъектных высказывани-

ях актуализируются сопряженные кондиционально-казуально-таксисные категориальные ситуации одновременности (полной, частичной).

Кроме того, в полисубъектных высказываниях с предлогом *unter* в кондициональном значении актуализируются синкретичные темпорально-кондиционально-таксисные значения одновременности. Ср.:

Unter dem warmen Rauschen des Wassers kamen die verstц

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И.В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2012. 148 с.
2. Архипова И.В. Предложные девербативы в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013. 80 с.
3. Архипова И.В. Предложный девербатив как конституент зависящего таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
4. Архипова И.В. Обстоятельственные таксисные ситуации в современном немецком языке // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. С. 89–93.
5. Архипова И.В. Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», -2019. № 12-2, -С. 149–154.
6. Архипова И.В. Функциональный потенциал девербативов и его реализация в контексте // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 74–87.
7. Архипова И.В. Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», -2020. -№ 1. -С. 131–137.
8. Акимова Т.Г., Козинцева Н.А. Условные предложения в английском языке // Типология условных конструкций. Отв. ред. В.С. Храковский. Санкт-Петербург: Наука, 1998. С.306–324.
9. Ашрапова А.Х. Функционально-семантическое поле кондициональности в разноструктурных языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2006. 22 с.
10. Бондарко А.В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
11. Давыдова Н.А. Репрезентация условных отношений в английском дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 24 с.
12. Евстафиади О.В. Актуализаторы имплицитных условных отношений в художественном тексте на английском языке // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3. С. 157–162.
13. Завгородняя Е.В. Структурно-семантические особенности условных конструкций на различных ярусах синтаксиса современного русского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2000. 25 с.
14. Кострова О.А. Средства выражения условных отношений в немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 1971. 18 с.
15. Кибардина С.М. Условные конструкции в немецком языке // Типология условных конструкций. Отв. ред. В.С. Храковский. СПб.: Наука, 1998. С. 297–305.
16. Л.П. Функциональная категория условия-следствия в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1988. 22 с.
17. Селезнева Е.В. Сложноподчиненные предложения, выражающие условные отношения (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2011. 24 с.
18. Храковский В.С. Теоретический анализ условных конструкций (семантика, исчисление, типология) // Типология условных конструкций. Отв. ред. В.С. Храковский. СПб.: Наука, 1998. С.7–96.
19. Шустер А.Г. Категория следствия и средства ее реализации на разных ярусах синтаксиса в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005. 20 с.

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Балаганов Дмитрий Владимирович

К.филол.н., Военный университет Министерства
обороны Российской Федерации,
dmitryrus@yandex.ru

FACTORS OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF A SIMULTANEOUS INTERPRETER

D. Balaganov

Summary: This article is dedicated to the issues related to the professional reliability of a simultaneous interpreter. It provides the understanding of the professional reliability both in general sense and in relation to the simultaneous interpretation. The author, from the point of view of the cognitive dynamic concept, views interpretation-related and psychoemotional factors. He comes to the conclusion that these are the groups of factors that affect an interpreter in the process of the simultaneous interpretation most. In conclusion, the author underlines the remaining topicality of the professional reliability-specific research.

Keywords: simultaneous interpretation, cognitive dynamic concept, professional reliability, interpretation-related factors, psychoemotional factors, stressful activity.

Аннотация: Настоящая статья посвящена вопросам профессиональной надежности синхронного переводчика. В ней дается понимание профессиональной надежности как в общем смысле, так и применительно к ситуации синхронного перевода. Автор с позиций когнитивно-динамической концепции рассматривает переводческие и психоэмоциональные факторы профессиональной надежности. Он приходит к выводу о том, что именно эти группы факторов оказывают наибольшее влияние на переводчика в процессе синхронного перевода. В заключение автор отмечает непреходящую актуальность исследований вопросов профессиональной надежности.

Ключевые слова: синхронный перевод, когнитивно-динамическая концепция, профессиональная надежность, переводческие факторы, психоэмоциональные факторы, стрессогенная деятельность.

ВВЕДЕНИЕ

Синхронный перевод, будучи стрессогенным процессом, накладывает на переводчика определенные требования, которые ему необходимо выполнять для того, чтобы быть в состоянии успешно справиться с синхронно-переводческой задачей. Исследования таких требований всегда отличались определенной **актуальностью**, поскольку они изучают причинно-следственную связь всех процессов, обеспечивающих деятельность синхронного переводчика.

Нами ранее уже отмечалось [3], что переводчик-синхронист в процессе своей профессиональной деятельности сталкивается с различными негативными стрессогенными факторами, как объективными, так и субъективными. В настоящей статье остановимся на совокупности таких факторов, которые определяют понятие профессиональной надежности синхронного переводчика с позиций когнитивно-динамической концепции. В этой заключается **новизна** нашего исследования.

Цель настоящего исследования – изучить понятие «профессиональная надежность» как в общем понимании, так и в преломлении к синхронному переводу. Для этого мы выполнили ряд **задач**, а именно:

- ввести понятие «профессиональная надежность синхронного переводчика»;

- выявить факторы профессиональной надежности синхронного переводчика;
- рассмотреть переводческие и психоэмоциональные факторы профессиональной надежности, присутствие когнитивно-динамической концепции.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения теоретических и прагматических аспектов синхронного перевода, а также при подготовке синхронно-переводческих кадров в интересах различных государственных структур.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ

Понятие «профессиональная надежность» присуще практически всем сферам деятельности человека [7, 9, 10]. В общем смысле она характеризует безотказность, безошибочность и своевременность действий индивида для достижения конкретной цели в заданных условиях при взаимодействии с технической системой, другими специалистами [4]. Функциональная надёжность — это свойство функциональных систем человека обеспечивать его динамическую устойчивость в выполнении профессиональной задачи в течение определённого времени и с заданным качеством. Она отражает характер энергетического и информационного приспособления человека к процессу. Надёжность неразрывно связана с работоспособностью как системным свойством, образующимся в результате включения в деятельность [8]. Про-

фессиональная надёжность характеризует человека по конечному результату деятельности, по точности и своевременности действий в трудовом процессе. Функциональная надёжность отражает устойчивость и адекватность реактивности организма в конкретных условиях деятельности [6].

Применительно к синхронно-переводческой деятельности профессиональная надёжность переводчика заключается в способности своевременно принимать адекватные переводческие решения, а также оперативно реагировать на быстро меняющиеся условия ситуации перевода, сохраняя, при этом, неизменное состояние своего языкового сознания [1].

Согласно подходу Национального органа по аккредитации устных и письменных переводчиков (NAATI) Австралии, к примеру, переводчики должны обладать определенным набором знаний, навыков и качеств. В их документе [13] выделяются группы компетенций, которыми должен владеть любой переводчик. К числу таких компетенций относятся: языковая, межкультурная, исследовательская, технологическая, тематическая, этическая, переключения между различными задачами, предоставления переводческих услуг. Каждая компетенция имеет свой собственный набор навыков и знаний. При этом качества переводчика не меняются. Он должен быть внимателен к деталям, надежным, объективным, уважительным, уверенным в себе, стремиться к наилучшему результату, к обучению, к сотрудничеству, к решению возникающих проблем, обладать самоанализом.

На наш взгляд, все эти компетенции можно разделить на три группы: переводческие, социокультурные и технологические. Однако ни одна из них не включает психоэмоциональную составляющую, которая является краеугольным элементом когнитивной системы синхронного перевода. Такие качества, как уверенность в себе, решение проблем и самоанализ, в некоторой степени затрагивают психоэмоциональную сферу. Но и они не в полной мере отвечают потребностям исследовать то, как переводчик реагирует на стрессогенные факторы, какие решения принимает для преодоления их негативного влияния.

С точки зрения когнитивно-динамической концепции, синхронный перевод представляет собой когнитивную систему, состоящую из когнитивных механизмов, которые обеспечивают реализацию всей синхронно-переводческой задачи [2]. На функционирование этих когнитивных механизмов оказывают влияние объективные и субъективные факторы. При этом изменяется состояние языкового сознания переводчика, который, в свою очередь, предпринимает шаги по адаптации к новым условиям ситуации перевода или по восстановлению неизмененного состояния языкового сознания.

В связи с вышеизложенным, мы предприняли попытку рассмотреть с позиций когнитивно-динамической концепции те факторы, которые оказывают непосредственное влияние на деятельность переводчика-синхрониста. К ним мы относим переводческие и психоэмоциональные факторы. Все остальные аспекты играют, на наш взгляд, второстепенную роль в процессе синхронного перевода.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ

На наш взгляд, к числу переводческих факторов профессиональной надёжности переводчика-синхрониста относятся знание двух языков, владение переводческими приемами и стратегиями [5] и тематикой мероприятия с учетом культурных особенностей аудитории.

Знание двух языков подразумевает владение лексическим, грамматическим составами иностранных языков, их фразеологией. Переводчик также должен следить за тенденциями в развитии двух языков. В зависимости от конкретной языковой пары системы языков могут в большей или меньшей степени быть схожими (например, языковая пара русский-украинский в сравнении с парой русский-английский или русский-китайский). На наш взгляд, чем ближе языковые картины мира, тем более схожи соответствующие языковые пары.

Помимо собственно знания языков, переводчик должен владеть и *тематической составляющей* конкретного мероприятия. Сюда мы относим как специальную лексику, которая обычно используется на мероприятиях по такой тематике, так и возможные аббревиатуры, которые могут встретиться в выступлениях ораторов. Например, на заседании стран-членов АСЕАН и их партнеров нередко можно услышать такие аббревиатуры, как IPC (initial planning conference – начальная планирующая конференция, НПК), FPC (final planning conference – заключительная планирующая конференция, ЗПК), CoC (code of conduct – кодекс поведения в Южно-Китайском море, КП в ЮКМ), ADMM Plus (ASEAN Plus defense ministers meeting – заседание министров обороны стран-членов АСЕАН и диалоговых партнеров, СМОА Плюс) и другие.

Самый главный, по нашему мнению, переводческий фактор профессиональной надёжности синхронного переводчика – это владение *переводческими приемами и стратегиями*. Они помогают поддерживать гибкость всей когнитивной системы синхронного перевода, обеспечивая бесперебойное функционирование когнитивных механизмов. Есть определенный набор подходов, которые используются переводчиком в тех или иных ситуациях. К примеру, если произношение оратора отличается от языковой нормы (влияние на когнитивный механизм восприятия и понимания), то зачастую пере-

водчику приходится принимать решение на основе нескольких услышанных фонем и собственных фоновых знаний. Преодоление трудностей на данном этапе напрямую связано с функционированием когнитивного механизма обработки информации, который помимо прочего отвечает за распознавание интенции оратора и декодирование исходного сообщения. Отметим, что перенос значения от одного языка к другому происходит именно при помощи образа исходного сообщения.

Важную роль играет направление перевода (влияние на когнитивные механизмы переключения между языками и выбора варианта перевода). Например, при переводе с русского языка на английский важно помнить об актуальном членении русского высказывания и о порядке слов английского предложения. Часто переводчику необходимо делать второстепенные члены русского предложения главными членами английского предложения (В результате таких незаконных действий девальвируется международное право, на котором зиждется послевоенное мироустройство – *As a result, such illegal actions devalue the international law that is the basis of the post-war world order*¹).

Отдельно отметим роль речевой компрессии, которая позволяет экономить когнитивные усилия переводчика, прибегая к стратегии опущения избыточной информации (оказывать помощь = помогать, чинить препятствия = мешать, *have been training = to train*).

Для поддержания функционирования когнитивных механизмов вероятностного прогнозирования и синхронизации задействуется совокупность всех переводческих факторов. В частности, знание лексико-грамматической структуры двух языков, а также тематики мероприятия обеспечивает работу вероятностного прогнозирования. В свою очередь бесперебойное функционирование других когнитивных механизмов помогает работе механизма синхронизации, который отвечает за распределение внимания. Внимание переводчика-синхрониста отличается определенной гибкостью и смещается в сторону когнитивного механизма, в работе которого возникли трудности. При этом функционирование других когнитивных механизмов продолжает контролироваться когнитивным механизмом синхронизации.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ

Психоэмоциональные факторы профессиональной надежности охватывают психологическую готовность к работе в стрессогенных меняющихся условиях ситуации перевода, оперативное реагирование на возника-

ющие трудности.

При подготовке к акту синхронного перевода, помимо собственно языковых вопросов, переводчик старается настроить свою нервную систему на работу в условиях стресса. За стрессоустойчивость нервной системы человека отвечают определенные биоритмы головного мозга. Их настройка возможна как аппаратными, так и неаппаратными средствами. К числу аппаратных средств относятся специальные приборы, помогающие индуцировать необходимые биоритмы и сохранить их работу в автономном режиме. Неаппаратными средствами мы называем любые средства, способствующие требуемой калибровке психики переводчика к стрессогенной деятельности. Их роль могут выполнять прослушивание музыки, рассматривание картин или другой визуализации. Также важно отметить и степень удовлетворенности физиологических потребностей (сон, пища, приятное общение), которая оказывает существенное влияние на психоэмоциональную сферу переводчика-синхрониста.

Будучи психологически готовым к синхронному переводу как стрессогенной деятельности, переводчик постоянно испытывает влияние различных факторов, которые могут иметь негативные последствия для выполнения переводческой задачи. К числу таких факторов, например, можно отнести техническую исправность аппаратуры, кондиционирование воздуха и температуру в кабине синхронного перевода.

Однако самый важный фактор, оказывающий максимальное влияние на переводчика, – это оратор. Являясь автором исходного сообщения, он стимулирует и направляет все речемыслительную деятельность переводчика-синхрониста. От того, насколько понятна его речь и основной посыл, будет зависеть, насколько точно сможет переводчик передать его на языке перевода. В этой связи одним из самых стрессогенных факторов, на наш взгляд, является непонимание оратора. При возникновении такой трудности переводчик задействует значительные когнитивные ресурсы и внимание на ее преодоление, что может негативно сказаться на функционировании других когнитивных механизмов. Здесь необходимо отметить важную роль напарника, который в такой момент способен помочь с проблемой понимания и не допустить изменения состояния языкового сознания работающего на микрофоне переводчика. Вообще, то, как воспринимает стресс сам переводчик, определяет степень стрессогенности любого фактора влияния.

1 Перевод автора.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного нами исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Профессиональная надежность синхронного переводчика – это способность принимать адекватные переводческие решения и оперативно реагировать на возникающие в процессе перевода трудности, сохраняя при этом неизменное состояние языкового сознания.
2. К числу факторов профессиональной надежности синхронного переводчика относятся: переводческие, психоэмоциональные и социокультурные. Кроме того, переводчик-синхронист должен уметь работать с соответствующей аппаратурой синхронного перевода, обладать коммуникативными навыками и соблюдать этические нормы.
3. Сточки зрения когнитивно-динамической концепции, переводческие факторы профессиональной надежности охватывают знание пары языков, владение необходимой терминологией конкретного мероприятия, а также способность применять те или иные переводческие приемы и стратегии, направленные на обеспечение функционирования когнитивных механизмов синхронного перевода.
4. Психоэмоциональные факторы включают в себя психологическую готовность к стрессогенной деятельности, а также оперативное реагирование на возникающие трудности в процессе синхронного перевода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей статье мы рассмотрели переводческие и психоэмоциональные факторы профессиональной надежности синхронного переводчика. Несмотря на то, что число этих факторов больше, именно эти две группы, с точки зрения когнитивно-динамической концепции, являются основными для обеспечения функционирования когнитивных механизмов синхронного перевода.

Учитывая тот факт, что синхронно-переводческое общество уже выработало те или иные критерии оценки деятельности переводчика-синхрониста [11, 12, 14], отмечаем важность учета индивидуальных особенностей обучающихся и практикующих переводчиков. Другими словами, не существует универсальных критериев, выполняя которые переводчик будет выдавать адекватный перевод.

Случилось так, что, к примеру, в Вооруженных силах отсутствует система подготовки синхронно-переводческих кадров, а потребность в них непрерывно растет. Поэтому опытные последовательные переводчики обучают себя сами или прибегают к помощи более опытных коллег. Такой процесс прошли, и мы сами. Несмотря на изобилие предлагаемых услуг по подготовке специалистов в области синхронного перевода, их качество не всегда соответствует ожиданиям. Поэтому продолжение исследований в этой области не утратит своей актуальности и в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балаганов Д.В. Динамика состояния языкового сознания индивида в процессе синхронного перевода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. №1. М.: МГОУ, 2020. С.6-14.
2. Балаганов Д.В., Давыдова Т.Ю. Когнитивные механизмы в синхронном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. №47. Нижний Новгород: ННГЛУ, 2019. С.19-32.
3. Балаганов Д.В., Князева Е.Г. Психолингвистические основы синхронного перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Т.13. №3. Тамбов: Грамота, 2020. С.192-197.
4. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.
5. Илюхин В.М. Стратегии в синхронном переводе (на материале англо-русской и русско-английской комбинаций перевода): дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н. 10.02.20. – М., 2001. 206 с.
6. Крук В.М. Психология надежности специалиста: история и современность // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. М.: МГОУ, 2010. С.181-188.
7. Марищук Л.В., Яценко И.В. Развитие профессионально значимых качеств курсантов, обеспечивающих профессиональную надежность офицеров // Наука-Образование-Профессия: системный личностно-развивающий подход. Под ред. Л.М. Митиной. М.: «Перо», 2019. С.354-357.
8. Осадчук О.Л. Формирование профессиональной надежности специалиста // Фундаментальные исследования. Пенза: «Академия Естествознания», 2005. С.86-88.
9. Пугачева Е.В. Психологические детерминанты профессиональной надежности сотрудника учреждения высшего профессионального образования // Специальная психология. №2, 2013. С.5-7.
10. Чекунов А.А. Понятие профессиональной надежности субъекта на этапе профессионального становления в вузе // Проблемы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сборник материалов II международной научно-практической конференции. СПб: ООО «Ниц Арт», 2017. С.145-148.

11. Gile, D. (2018). Simultaneous Interpreting // CHAN, Sin-wai (ed). An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting. Hong Kong: The Chinese University Press, P.531-561.
12. Kalina, S. (2012). Quality in interpreting // Handbook of translation studies, Vol.3. P.134-140.
13. NAATI Interpreter Certification: Knowledge, Skills and Attributes [Электронный ресурс]. URL: <https://www.naati.com.au/wp-content/uploads/2020/01/interpreter-KSA-Paper.pdf> (дата обращения: 05.05.2020).
14. Robinson, D. (2007). Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation. Second edition. Routledge, London, New York. 301 p.

© Балаганов Дмитрий Владимирович (dmitryrus@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМ COURSERA, ROSETTA STONE, LINGUALEO, MY ENGLISH LAB И SKYENG

Валькова Юлия Евгеньевна

*К.филол.н., старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве РФ (Москва)
julyvalkova@gmail.com*

DISTANCE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: USE OF COURSERA, ROSETTA STONE, LINGUALEO, MY ENGLISH LAB AND SKYENG PLATFORMS

Yu. Valkova

Summary: The article deals with the experience of using Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab and SkyEng platforms for organizing self-study of English in non-specialized higher education institutions under transition to distance learning. The author draws conclusions about the advantages and disadvantages of every platform, provides practical advice on what resources to use depending on the students' level of motivation, self-determination and fluency in English.

Keywords: foreign language teaching, distance education, Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab, SkyEng.

Аннотация: В статье рассматривается опыт применения платформ Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab и SkyEng для организации самостоятельной работы студентов по английскому языку в неязыковом вузе в условиях перехода на дистанционное образование. Делается вывод о преимуществах и недостатках платформ, даются практические рекомендации, какие ресурсы использовать в зависимости от уровня мотивации, самоорганизации и владения английским языком.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, дистанционное образование, Coursera, Rosetta Stone, LinguaLeo, My English Lab, SkyEng.

В настоящее время роль преподавателя вне зависимости от ступени образовательного процесса не сводится к обучению исключительно предметным знаниям и навыкам. Преподаватель должен стать проводником в мир информации, обеспечить знакомство с новейшими цифровыми технологиями, прививать понимание того, что образование не кончается вместе с получением диплома или завершением курса по дисциплине. Таким образом, преподаватель выступает в роли фасилитатора, модератора, тьютора, наставника, ментора и даже благодарного слушателя, готового к взаимодействию со своей аудиторией [2]. Интеграция технологий в традиционный учебный процесс способствует созданию единой информационно-образовательной среды, в которой современной молодежи предстоит существовать всегда, поэтому чем раньше студенты погружаются в эту среду, чем более разнообразные технологии они используют, тем лучше.

Коммуникативно-деятельностный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе предполагает использование таких средств обучения, которые максимально ориентированы на практику, концептуализацию, при этом тренируются все аспекты речи – слушание, чтение, письмо и говорение. Дистанционное обуче-

ние на таких международных платформах, как Coursera, Rosetta Stone, My English Lab, имеет достоинства в том, что «оно стирает пространственные барьеры, позволяет изучать язык вместе с его носителями из разных стран» [10:190].

Список ресурсов, которые помогают улучшить качества освоения как языкового материала, так и предметных знаний, может составить не одну страницу. Студенты в течение нескольких лет составляли список интересующих их ресурсов, пример можно посмотреть здесь: <https://is.gd/JXWMSF> Необходимо отметить, что должно быть постоянное обновление списка, так как все время появляются новые Instagram-аккаунты, Telegram-каналы, а некоторые уходят в небытие, поэтому вместо составления списков мы перешли к рекомендациям тех или иных ресурсов, которые именно сейчас актуальны. Такой список включает в себе всего несколько позиций, соответствующих уровню и потребностям группы и может быть легко оценен обучающимися. Неплохим решением для реализации коммуникативной и интенсивной методик, а также метода «погружения» (scaffolding) были бы образовательные инструменты дополненной реальности без привязки к местности [1:49], но они отсутствуют в открытом доступе.

В условиях дистанционного обучения (во время эпидемии коронавируса в 2020 г.) происходит переориентация на интерактивные онлайн-платформы для повышения эффективности образовательного процесса. Не все студенты имеют техническую возможность посещать организованные для них вебинары, кроме того, по разным причинам сложно достичь того же темпа отработки материала, что был задан при аудиторной работе.

Студенты Финансового университета при Правительстве РФ получили возможность получить бесплатный сертификат по одному из курсов на платформе Coursera. Обычно студенты могут проходить курс бесплатно, только сертификат платный, но в условиях эпидемии, один-два сертификата студенты, указавшие свою принадлежность к университету, могли получить бесплатно. В основном студенты с высоким уровнем владения языком предпочли осваивать курсы, связанные с финансами, в то время как студенты со средним уровнем языка были склонны к выбору курсов на отработку навыков произношения (Tricky American English Pronunciation), грамматики (Adjectives and Adjective Clauses, Perfect Tenses and Modals, Grammar and Punctuation), или обучения языку специальности (English for Business and Entrepreneurship). Студенты с низким уровнем языка не записывались на курсы, так как у них изначально была низкая мотивация. Из плюсов использования этой платформы студенты отметили возможность peer review (когда задания по произношению оценивались теми, кто обучается на курсе в это же время). Студенты слышали произношение других обучающихся, что побудило их к рефлексии над своими ошибками, кроме того, заставило увериться в собственных силах, так как часто работы, которые они сами проверяли, были хуже по качеству, чем их собственные. Кроме того, такая работа по модели «перевернутого класса» поспособствовала их более тщательной подготовки и других своих домашних заданий, не связанных с использованием электронных ресурсов. Из минусов использования Coursera студенты назвали длинные видео-лекции в некоторых курсах, излишнее повторение одного и того же материала (English for Business and Entrepreneurship), недостаточное объяснение методики расчетов (курсы по финансам).

Кроме Coursera студентам предлагались и другие MOOC, но из-за того, что именно Coursera предоставила возможность получения бесплатного сертификата то фокус был смещен в сторону этой платформы. Но по причине того, что у студентов 2 курса есть в программе написание аннотации к статье, они проходили модуль 7 курса «Академическое письмо на русском и английском языках» НИЯУ МИФИ на российской платформе «Открытое образование» и предоставляли преподавателю для зачета скриншот пройденного модуля. В этом модуле обучающиеся узнали, что такое аннотация научного текста, какова ее структура, познакомились со строением пред-

ложений аннотации, «словами-помощниками», которые связывают разные структурные части аннотации, с отличиями русскоязычной и англоязычной аннотаций.

Доступ к платформе Rosetta Stone предоставляется на все время обучения в вузе, поэтому многие студенты отложили знакомство с этой платформой, так как к некоторым ресурсам (My English Lab, SkyEng) был предоставлен бесплатный доступ только на время карантина. При первом заходе в систему студенты проходят тестирование на определение уровня языка, благодаря чему задания предоставляются персонализировано (тем не менее, обучающийся волен выбрать задания и другого уровня). Наиболее востребованными у студентов заданиями оказались модули на обучение языку специальности по таким темам, как продажи, переговоры, разговоры по телефону, а также материалы по разным странам, кроме того, есть и модули по банковскому делу, например, то есть здесь речь идет уже не об обучении языку специальности, но об обучении предметным знаниям. Из преимуществ платформы можно перечислить хорошую отработку и наращивание словарного запаса, тренировку всех 4 аспектов владения языком. Коммуникативный подход, изучение грамматики в контексте бытовых ситуаций, симуляция диалогов внутри программы «дает студентам возможность изучать язык в его практическом употреблении без дополнительных усилий на поиск или создание среды общения» [9: 87]. Из недостатков нужно признать необходимость проделать множество однотипных упражнений для закрытия модуля, а также технические перебои системы, когда речь студентов, их микрофоны не распознавались. При этом они не могли завершить освоение данной темы. В дополнение к этому, платформой неудобно пользоваться с мобильных устройств, а в силу того, что студентам удобнее пользоваться именно смартфоном, то другие платформы с возможностью использовать мобильные приложения оказались в выигрыше.

Следующий ресурс – LinguaLeo – был предложен самими студентами, в то время как преподаватель делал упор на более академические платформы. Но в силу того, что ресурс полюбился слабым студентам, было решено оставить его в списке платформ, обучаясь на которых студенты могли получать баллы за самостоятельную работу. Студенты в основном сами выбирали, какие задания им делать, например, осваивали топ-100 наиболее употребительных глаголов, существительных, прилагательных английского языка, читали адаптированные книги на английском, например, Конан Дойля. Из положительных сторон можно указать удобство мобильного приложения, геймификацию процесса (аватар обучающегося – львенок, нужно получать баллы, также есть такие виды упражнений, как саванна или джунгли), коллекцию видео-, аудио-материалов и книг с переводом, титрами и т.д., причем за собственный перевод можно

получить баллы. Также из преимуществ использования данной платформы можно упомянуть составление личного словаря с транскрипцией и переводом, тематического словаря с иллюстрацией, разнообразные подходы к тренировкам [4: 72]. Эти преимущества наблюдаются и на платформе Memrise, где можно проходить отработку лексического материала, выращивая «сады памяти», но в описываемый период работа на Memrise не велась из-за широкого использования других инструментов. Из отрицательных сторон Lingua Leo возможно указать ограниченность бесплатного контента. Справедливости ради нужно признать, что в бесплатном доступе есть достаточно ресурсов, в том числе и по языку специальности, у студентов был востребован курс по неправильным глаголам. Тем, кто читал тексты, было предложено не переводить все предложения, так как что чтение аутентичных текстов воспринимается учащимися как своего рода тест, что может превратить чтение в механический перевод каждого слова с помощью личного словаря [13: 65]. Студентам, чьи знания английского языка были близки к нулевым, было рекомендовано приложение DuoLingo, которое интуитивно понятно и тренирует азы языка вплоть до темы условных предложений. Там можно задавать темп занятий в день (5, 10 минут и т.д.), в случае неисполнения плана теряется прогресс обучающегося и приходится снова выполнять одни и те же задания, чтобы пойти дальше, что стимулирует выполнять ежедневный план.

Следующая платформа, к которой студентам был предоставлен бесплатный доступ на 60 дней, это My English Lab (Pearson), как уже неоднократно отмечалось, «лаборатория экономит время преподавателя и студента благодаря возможности моментальной компьютерной проверки домашних заданий и составления «рейтинга» успеваемости учащихся» [7], хотя задания на письмо проверяются учителем. Методика «смешанного обучения» с помощью виртуальной лаборатории My English Lab применяется успешно в МГУ, НИУ ВШЭ и РЭУ им. Плеханова [см. например, 8, 11] для студентов экономических специальностей, но в этих университетах используются пособия издательства Pearson, что облегчает автоматизацию рутинных процессов (назначения и проверки домашнего задания), в то время как в Финансовом университете в аудитории (и на вебинаре) студенты занимаются по пособиям, выпущенным Финансовым университетом, соответственно здесь речь идет не столько о смешанном, сколько о комбинированном изучении.

К My English Lab было подключено пять групп студентов, каждой группе был предоставлен доступ к грамматическому курсу (уровень Intermediate или Advanced) и к курсу, соответствующему учебникам Business Partner Standard / Speak Out Intermediate / Speak Out Advanced / Market Leader Upper-Intermediate / Market Leader Advanced. Студенты либо обсуждали в группе, какой им

хотелось бы изучать курс из списка всех доступных курсов, либо преподаватель предлагал несколько на выбор, но финальное решение оставалось за студентами. Кроме указанных уровней, студентам по умолчанию предоставлялся доступ ко всем уровням указанных учебников, соответственно, если было недостаточно знаний по какой-либо теме на уровень Intermediate, то студенты могли делать задания на уровне ниже заданного, но в данном случае преподаватель не видел прогресса и студентам приходилось делать скриншоты диагностики потраченного времени и количества пройденных заданий.

Задания на платформе выполнялись студентами с большим интересом, так как там были представлены небольшие задания, теоретический материал даже по грамматике объяснялся в коротких видеосюжетах, специально записанных для учебных целей и методически соответствующих выбранному уровню (в отличие от LinguaLeo и SkyEng, где используются готовые, хотя и аутентичные ресурсы). Благодаря большому количеству заданий появлялась возможность выбора, преподаватель задавал только необходимый минимум времени, который нужно было провести за выполнением упражнений (30-80 минут в неделю в зависимости от курса студентов, их уровня и программы, а также наличия другой домашней работы). Настройка оценок при автоматизированной проверке производилась согласно требованиям университета (86%-100% – А (отлично), 70%-85% – В (хорошо), 50%-69% – С (удовлетворительно), кроме того, были отметки D, E, F, соответствующие более низким уровням освоения упражнения). Были обязательные домашние задания, для которых студентам давалась одна, в некоторых случаях две попытки. Но по варьируемой части домашнего задания ограничений на попытки не вводилось и можно было проходить задание до тех результатов, которые удовлетворяли самого студента.

Наиболее очевидные преимущества данной платформы – наиболее логичная и грамотная структуризация материала, большое количество заданий на все аспекты владения речью. Студентам предлагалось выполнять задания, соответствующие их учебному плану по грамматике (например, на косвенную речь, каузацию, пассивный залог, модальные глаголы и т.д.), а также те, которые им интересны, за счет чего можно было отрабатывать собственные пробелы. Такая дифференциация самостоятельной работы позволяла наладить работу в разноуровневой группе, и все отзывы обучающихся были положительными. Не все студенты прошли обучение на платформе по следующим причинам:

1. техническая причина – несовместимость операционной системы (1 студент);
2. низкая скорость Интернета, не позволяющая заниматься (3 студента);

3. низкий уровень мотивации обучающихся (10 студентов, это те же студенты, которые не проявляли и другой активности во время вебинаров);
4. студенты проходили обучение на других платформах / участвовали в кейсах на английском языке и были освобождены от необходимости участия (8 студентов).

К последней рассматриваемой платформе SkyEng был предоставлен бесплатный доступ позже всего, поэтому на нее было предложено записаться тем студентам, которые не смогли по разным причинам заниматься на других платформах, но некоторые студенты из тех, что занимались на других ресурсах, тоже присоединились по собственному желанию. Ресурсы, представленные на платформе, состояли из двух категорий – учебный курс и банк упражнений (были представлены еще материалы к учебному курсу, но они не были интерактивными и не использовались). В качестве учебного курса был выбран курс SkyCareer для уровня B1/B2, он включает в себя 4 юнита с темами релевантными для задачи обучений деловому иностранному языку: Business Trips, Online Correspondence, Networking, Presentations. Эти темы междисциплинарны, развивают у студентов «мягкие навыки», дают необходимую словарную базу для проведения переговоров, совещаний, презентаций. Есть задания на развитие навыков аудирования, чтения, письма, но нет заданий на отработку навыков говорения.

В SkyEng в разделе банк упражнений мы пользовались следующими интерактивными ресурсами: кейсом Internship, где пошагово объяснялись все этапы подачи заявления на стажировку, трудоустройства и т.д. В задании встроена ссылка на сайт с международными стажировками для студентов, что актуализирует изучаемое содержание. Особенный интерес у студентов вызвали задания из раздела Vocabulary Trainers:

1. Real English vs Typical Russian, где нужно было отучаться от русизмов и распознавать «ложных друзей переводчика»;
2. Toast or Roast, где нужно было определять являются ли приведенные высказывания комплиментом или саркастическим комментарием. Во всех заданиях этого типа есть подсказки-объяснения на русском разговорном языке (в том числе обращение на «ты» к обучаемому), поэтому освоение ресурса подходит для студентов с низким уровнем английского языка. Такие задания способствуют «межкультурной сензитивности» [6: 191], пониманию различий между культурами общения, усвоению разных стилей общения.

Из новационных инструментов можно отметить также задания на усвоение местоимений, 2 курса по грамматике (один – на отработку глагольных времен),

раздел с заданиями по видео и раздел Choose your own business adventure, темы из которых пересекаются с темами из SkyCareer и Internships (networking, presentations, emailing и т.д.), но сами задания на уровень ниже среднего, поэтому с них студенты и начали освоение этих входящих в любой курс по деловому английскому языку тем. Все задания, представленные на платформе SkyEng, не требуют больших временных затрат, что с одной стороны хорошо для тех студентов, которые имеют сложности с самодисциплиной, с другой стороны – фундаментальных знаний с этой платформы студенты не выносят несмотря на положительные результаты в виде культурологических познаний и эффективному наращиванию словарного запаса благодаря эмоциональной вовлеченности в задания, составленные специально для молодежи. Кроме самой платформы можно пользоваться приложением Aword от SkyEng, которое является хорошим вспомогательным материалом для изучения вокабуляра английского языка, так как основывается на интервальном повторении с учетом кривой забывания Эббингауза [7: 64].

Как и в My English Lab и Rosetta Stone, здесь можно задавать домашние задания студентам, в том числе индивидуально, ставить дедлайны, смотреть статистику и прогресс, что облегчает работу преподавателя с по организации самостоятельной деятельности обучающихся. При использовании MOOK, LinguaLeo и других перечисленных выше платформ студент сам определяет для себя образовательную траекторию.

Таким образом, можно составить сводную таблицу по перечисленным выше ресурсам. Все ресурсы подходят для дискретного и нелинейного обучения, когда студенты могут выбирать отдельные темы для изучения, кроме Coursera и других MOOK, когда студенты заинтересованы в получении сертификата. Студентам также было предложено сопоставить и оценить ресурсы, в случае если они пользовались несколькими, что привело к живой дискуссии.

Расшифровка типов аудирования:

1. звукоразличительное аудирование, направленное на восприятие и понимание отдельных звуков;
2. аудирование основного содержания, когда нужно понять самую главную информацию, игнорируя детали;
3. аудирование с полным пониманием, в котором важно и основное содержание, и детали;
4. аудирование с выборочным пониманием, направленное на вычленение и осмысление только интересующей информации или той, которая указана в задании [5].

Можно подвести итоги: только комбинация ресур-

Ресурсы для дистанционного обучения иностранному языку

	Courseera и другие MOOK	Rosetta Stone	LinguaLeo (DuoLingo)	My English Lab	SkyEng
чтение	+	+	+	+	+
письмо	зависит от курса	небольшой объем	отдельные слова, перевод	+	отдельные слова, перевод
аудирование	+ 1 (на спец. курсе), 2,3,4	+ 1,2,3,4	+ 1,2,4	+ 1 (на спец. курсе), 2,3,4	+ 2,4
говорение	зависит от курса	+	в платной версии, либо произношение отдельных слов	+	-
грамматика	зависит от курса	+	+	+	+
язык специальности	+, зависит от курса	+	только на LinguaLeo	+	+
предметные знания	+	+	-	-	-
подходит для слабых студентов	-	+	+	+	+
подходит для сильных студентов	+	+	-	+	небольшой объем заданий

сов позволяет наладить дистанционную работу в разноуровневой группе, по всем ресурсам есть учет времени, затраченного студентом на усвоение материала, во всех ресурсах есть интерактивная составляющая и автоматизированная проверка, что высвобождает ресурсы преподавателя для более творческой работы. В целом, всем платформам были даны положительные отзывы, но не все студенты признали необходимость использования онлайн-ресурсов для работы. Многие считают свое участие в вебинарах достаточным условием для получения необходимого количества баллов несмотря на то, что самостоятельная работа и количество часов на ее выполнение прописано в учебном плане студентов. Но здесь приходится говорить о непонимании учащимися своей роли в качестве активных участников учебного процесса. Есть прямая корреляция: те студенты, которые проявляли свою активность на вебинарах, динамично осваивали и новые платформы. Как ни странно, несмотря на то, что рассматриваемые в статье онлайн-ресурсы существуют достаточно давно, многие студенты узнали о них впервые от преподавателя в рамках изучаемого курса, кроме того, уровень цифровой компетенции поколения Z несколько переоценен, так как многие студенты испытывали трудности с регистрацией, ориентацией в интерфейсе, определением своих целей; терялись при необходимости выбора одного-двух курсов из нескольких сотен на платформе Courseera. Необходимо развивать междисциплинарные знания обучающихся, устраивать семинары по онлайн-ресурсам также и молодому поколению, как это делают

сейчас в рамках курсов повышения квалификации для преподавателей. О надобности внедрять в образовательные учреждения адаптивные единые платформы с использованием искусственного интеллекта также рассуждают уже давно [6:25].

Вне зависимости от вида используемой платформы преподаватель тратит большое количество времени на ознакомление с возможностями той или иной платформы, на выработку рекомендаций и составление инструкций для студентов, на мониторинг их успеваемости, поэтому нельзя говорить о том, что цифровые технологии сокращают энергозатраты, но они делают образовательный процесс более увлекательным, разнообразным и продуктивным в условиях дистанционного образования. Достигаются цели коммуникативности, интерактивности, визуализации и персонификации образовательной траектории. Все указанные выше платформы содержат элементы геймификации (прохождение уровней, поощрения (например, вербализованные, как в SkyEng, где ученика хвалят на русском языке), соревновательность. Такая геймификация дает внешнюю мотивацию, не ущемляя при этом внутреннюю [14:6].

Сбор статистики по выполнению заданий позволяет выявить существующие пробелы и подобрать упражнения на их ликвидацию, обнаружить, что интересно студентам для применения именно этих популярных заданий в будущем. Направляя учебный процесс, пре-

подаватель исполняет роль не только педагога, но и фасилитатора, модератора образовательной деятельности. При готовности и достаточной мотивации студентов можно создавать индивидуальные образо-

вательные траектории, что способствует лучшей эффективности учебного процесса особенно в условиях невозможности проводить традиционные аудиторные занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко А.П. Дополненная реальность в языковом образовании: этапы развития, тенденции и перспективы. Информационно-коммуникативные технологии в лингвистике // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2019. – № 2(26). – С. 47-55.
2. Ачкасова Н.Н. О важности вопросов управления образовательным процессом на занятиях по английскому языку в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №01/2. – С. 20-23.
3. Глазырина Н.С., Кинтонова А.Ж., Ермангабетова М.А., Майкибаева Э.К. Технологии адаптивного обучения // Вестник современных исследований. – 2018. – № 11.3 (26). – С. 22-26.
4. Загерсон М.Э. Инновационные методы формирования лексической компетенции // Лингвистика и межкультурная коммуникация: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Т.В. Воронченко. Забайкальский государственный университет (Чита). – 2018. – С. 71-73.
5. Кизатов Б.Т., Мадимабаева С.К. Трудности восприятия иноязычной речи при аудировании // Путь науки. – 2015. – № 5(15). – С. 102-104.
6. Кондина А.С. Обзор активных методов формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Информация и образование: границы коммуникаций. Горно-Алтайский государственный университет. – 2019. – № 11(19). – С. 190-192.
7. Корнакова В.И. Организация обучения студентов по методу интервального повторения (кривой забывания) // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы III Республиканской научно-практической конференции (с международным участием) – 2019. – С. 63-66.
8. Марнат О.Б. Blended learning как современная форма обучения иностранным языкам в ВУЗе // Электронный научный журнал. – 2016. – № 1(4). – С. 215-218.
9. Матюкина Т.В., Федосеева Т.В. Преимущества использования инновационной языковой программы Rosetta Stone@Advantage в учебном процессе неязыкового вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 3(2). – С. 87-89.
10. Минеева Н.А. Особенности создания онлайн-платформы для изучения иностранного языка дистанционно // Язык, культура, коммуникация. Проблемы теории, практики и дидактики перевода. Вып. 22. – 2019. – С. 186-191.
11. Мишуненкова О.В. Информационно-коммуникационные технологии обучения иностранному языку в профессиональной подготовке кадров для цифровой экономики // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 1(50). – С. 397-401.
12. Тенева Е.В. Использование современных информационных технологий в процессе обучения английскому языку // Культура и образование. – Декабрь 2013. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2013/12/1163> (дата обращения: 18.05.2020).
13. Федосеева А.В. Интерактивный онлайн-курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой»: использование онлайн-ресурса при обучении чтению на подготовительном факультете // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 6 (271). – С. 63-66.
14. Androsova I.G., Gerasimenko T.L., Lobanova E.I., Nisilevich A.B., Strizhova E.V. Technology support for teaching majors at the University // Статистика и экономика. – 2015. – №6. – С. 3-6.

© Валькова Юлия Евгеньевна (julyvalkova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «БОРЬБА» В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ И АФОРИЗМАХ ЯКУТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "FIGHT" IN THE STATEMENTS AND ACHORISMS OF YAKUT WRITERS

*E. Kudrin
I. Pavlova*

Summary: The article discusses the understanding of the concept of «struggle» by the people of Sakha. An attempt was made to an interdisciplinary analysis of one of the universal concepts: at present, the concept of "wrestling" in the sports field from the point of linguoculturology has not been sufficiently studied. The content of the concept is revealed on the basis of the analysis of the statements of Yakut writers, scientists, public figures.

Keywords: concept, struggle, people of Sakha, national struggle, nomination, term.

Кудрин Егор Петрович

*К.п.н., доцент, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
kudrinep@mail.ru*

Павлова Ирина Петровна

*К.филол.н., доцент, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
ipavlova27@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается понимание концепта «борьба» народом Саха. Предпринята попытка междисциплинарного анализа одного из универсальных концептов: в настоящее время концепт «борьба» в спортивной области с точки лингвокультурологии недостаточно изучен. Содержание концепта раскрывается на основе анализа высказываний якутских писателей, ученых, общественных деятелей.

Ключевые слова: концепт, борьба, народ Саха, национальная борьба, номинация, термин.

Концепт «борьба», является одним из наиболее важных ключевых и универсальных концептов, передающих национальную специфику образа жизни и мышления народа.

Для полноты и глубины концептуального анализа мы использовали высказывания выдающихся якутских писателей, ученых, общественных деятелей и других носителей языка, которые раскрывают содержание концепта «борьба» и дают его оценку, поскольку «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры - исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки, и т.д.» [Степанов 1997: 40].

Обратимся к пониманию «борьбы» народом Саха. Прежде всего в начале исследования мы определимся со значением слова «борьба» в якутском языке.

Борьба ж. 1. Тустуу; мальчишки затеяли борьбу – уолаттар тустан турдулар;

2. спорт. тустуу, курэс; приемы борьбы – «тустуу ньымалара»;

3. Охсуһуу, моккуһуу, моккуор; борьба за мир – «эйэ иһин охсуһуу».

Бороться несов. 1. С кем туһунан;

2. За кого-что, с кем-чем – «охсус, моккус»; бороться с отсталостью – «хаалыылаах быһыыны кытта охсус» [РЯС, 1968: 44].

Тустаччы по знач. основы; борец, тусту, тустук,

Тусун, тустабыт – **бороться**, барахтаться, сражаться, драться. (бо5ону кытта туста), прибыл я с сильным бороться [СЯЯ Э.К. Пекарского, 1958: 2863].

ж. 1. (стычка) хапсыһыы, киирсии; воздушная схватка салгынна хапсыһыы;

2. схватки мн. талыы; родовые схватки төрүүр талыы, оҕолоноор талыы.

Бой суц. кыргыһыы, охсуһуу, сэриилэһии,

Бой ж. 1. (сражение) кыргыһыы, сэриилэһии, охсуһуу; воздушный бой салгынна кыргыһыы; классовые бой кылаастар охсуһуулар;

2. спорт, күрэхтэһии, күрэс;

3. (часов, барабана) охсуу, тыас;

4. (ружья) тэбии;

5. (разбивание) үлтүрүтүү, алдьатыы;

6. собир. (битое стекло) үлтүркэй, бытархай; # взять с бою эрэйдэнэн ыл, сыралаһан кыай.

Состязание суц. күрэхтэһии состязание с. 1. (соревнование в чём-л.) куоталаһыы;

2. спорт, күрэхтэһии; состязание в беге сүүрүүгэ күрэхтэһии.

Сражение суц. кыргыһыы, сэриплэһии сражение с. кыргыһыы, сэриилэһии.

Борьба *суц.* (спорт) тустуу; охсуһуу; мөккүһүү

борьба с засолением и заболачиванием туһурууну уонна бадараанныйыны утары охсуһуу (нүөлсүтүллэр сиргэ ууну наһаа куттарыттан сир бадараанныйытын утары уонна ууну кытта киирэн сир ньуурун силистээх аранатыгар элбэх туһата суох туустар мунньуллубаттарын хаачыйар үлэлэри ытыгы уонна итинник дьаһаллары олоххо киллэри.)

Война *суц.* Сэрии война ж. сэрии, сэриилэһии; Великая Отечественная война Аҕа дойду Улуу сэриитэ; гражданская война гражданской сэрии.

Столкновение с. 1. анньыһы; столкновение судов суднолар анньыһылары;

2. (*конфликт*) харсыһы; столкновение противоположных интересов утарыта интэриэстэр харсыһыла-ра;

3. (*спор, ссора*) хабырыйсы.иирээн; между ними произошло столкновение кинилэр икки ардыларыгар иирээн буолбут;

4. (*схватка, стычка*) хабырыйсы, хапсыһы, ытыалаһы; вооружённое столкновение сэбилэниилээх хапсыһы.

Сопrotивление с. 1. (*действие*) утарылаһы, утарысы;

2. *физ.* утары; сопротивление материалов *физ., тех.* Матырыйаал утарыта

(1) *матырыйаалларформаларынуларытмы-га бэ-риммэт свойстволара;*

(2) *матырыйааллар, массыналар, ту ту улар оһоһууларын бэбэтүн уонна олору уларытмы көрүннэрин ту стар ынан үөрэх.*

Единоборство с. күөн көрсүү (*соботохтуу охсуһуу*).

Деятельность ж. деятельность, үлэ, үлэлээһин; революционная деятельность революционной үлэ; научная деятельность научнай деятельность.

Преодоление с. кыайы, туорааһын, тулуйуу; преодоление трудностей ыарахаттары туорааһын.

Жизнь *суц.* (ж. р.) олох жизнь ж. 1. олох, тыын, тыыннаах буолуу; жизнь человека киһи олоһо; борьба за жизнь тыыннаах буолар иһин охсуһуу; отдать жизнь за родину төрөөбүт дойдун иһин тыыннын биэр; лишиться себя жизни тыыннар тиин;

2. (*продолжительность существования*) олох, саас, тыыннаах сылдыһы; в течение всей жизни сааһын тухары; всю свою жизнь он отдал делу кини олобун бүтүннүтүн үлэбэ биэрбитэ; на склоне жизни кырдыар сааһыгар; при жизни тыыннаабыр; никогда в жизни сааспар биирдэ да;

3. (*деятельность человека, общества*) олох; обще-

ственная жизнь общественна» олох; культурная жизнь культурнай олох;

4. (*реальная действительность*) олох, баар олох; случай из жизни баар олохтон түбэлтэ; провести в жизнь решение быһаарыыны олоххо киллэр;

5. (*оживление, деятельность*) тыас-уус, бары-кэлии, сэргэхсийии; улицы полны жизни уулуссаларга бары-кэлии баһаам; жизнь в доме начинается рано тыас-уус дьиэбэ эрдэттэн саҕаланар; жизнь так и кипит в нём кини сэргэхсийбитэ олус; # не на жизнь, а на смерть өлөр тыыны харыстаабакка, өлөрү-тиллэри кэрэйбэккэ; между жизнью и смертью өлөр-өлбөт ыккардынан; по гроб жизни тыыннаах тухары; подруга жизни олох доборо. [СЯЯ Э.К. Пекарский, 1958: 2863].

В качестве яркой иллюстрации репрезентации концепта «борьба» в якутском эпосе можно привести олонхо Данилова В.Д. «Бүдүрүйэри билбэтэх борон тураҕас аттаах Батыа Бэрт бухатыыр». В олонхо описывается дружба и борьба якутских и эвенкийских богатырей с силами зла [Данилов, 2010].

В якутской литературе концепт «борьба» представлен в известном романе Н.Е. Мординова «Весенняя пора». В произведении, которое называют якутской эпопеей, «отображены бесправное, угнетенное положение якутской бедноты до Великой Октябрьской социалистической революции, борьба трудящихся за Советскую власть, за право жить по-новому» [Мординов, 1978].

Кроме этого, в работах литературоведов, монографиях, посвященных исследованию творчества якутских писателей, мы можем встретить интересующий нас концепт: Окурокова В.Б. «Олох – үйэлээх хапсыһы. народнай суруйааччы Е. П. Неймохов олоһо уонна айар үлэтэ» (2015), Алексеев Е.Е. «А.Е. Кулаковский и XXI век» (2002) и других. Во втором издании автор исследует место, роль и значение А.Е. Кулаковского в духовной культуре якутского народа. Во втором разделе, названном «Борьба за Кулаковского», автор на основе документов объективно показывает напряженность и страстность борьбы как противников Кулаковского, пытавшихся навсегда похоронить его, так и защитников, основавших его духовное наследие для народа. Изучая творчество поэта и ученого на протяжении многих лет, автор обнаружил много сведений и фактов о неизвестных ранее читателям произведениях поэта. В этой книге впервые публикуется пять произведений, бесспорно принадлежащих перу А.Е. Кулаковского [Алексеев, 2002].

Часто методом описания представляется концепт «борьба» в спортивной литературе. Это связано с тем, что «тустуу» в переводе на русский «вольная борьба», вид спорта. В данном виде спорта у нас есть наибольшее количество спортсменов, завоевавших олимпийские медали, что сделало данный вид в нашем регионе спортом

номер один. В образовательном процессе университета, конечно, понятие «борьба» часто фигурирует в различных работах как преподавателей, так и студентов, начиная с методических разработок и заканчивая выпускными квалификационными работами.

Спортивной тустуу былыргыттан баар спорт көрүнэ. Грецияҕа Олимпиадаҕа күрэхтэһии биир көрүнүнэн көстөр. Оннооҕор Платон, Пифагор көхтөөх кыттыыны ылбыттарын бүгүндү күннэ диэри суруйаллар. Оттон римляннарга ол тустуу ордук сайдан, бэйэлэрин истэригэр профессионал тустууктар баар буолбуттар. Ол туһунан 1980 сыллаахха тахсыбыт энциклопедической тылдьыкка манньк диэбиттэр: «Борьба – один из самых древних и любимых народом видов спорта. Истоки ее зарождения уходят в глубины веков. Еще в первобытно-общинном строе человеку приходилось вступать в единоборства» [Энциклопедия, 1980: 172].

Таким образом, в якутской лингвокультуре концепт «борьба» отражает быт и обычаи, традиции простого народа:

1. Тустуу спорт, борьба; **хапсабайдаһан тустуу** борьба хапсагай (вид национальной борьбы); көнүл тустуу вольная борьба; **классической тустуу** классическая борьба; **тустуу ньымалара** приёмы борьбы.
2. Революционный прил. революционной; **революционная борьба** революционной охсуһуу.
3. Кылаассабай классовый; **кылаассабай охсуһуу** классовая борьба.
4. Героический прил. героической, геройдуу; героическая борьба геройдуу охсуһуу.
5. Идеологический прил. идеологической, идеология; **идеологическая борьба** идеологической охсуһуу.
6. Непримиримый прил. эйэлэспэт, кырыктаах; непримиримая борьба эйэлэспэт охсуһуу.
7. Фракционный прил. фракционной, фракция; фракционная борьба фракционной охсуһуу.
8. Күлүгээннээһин хулиганство; **күлүгээннээһини утары охсуһуу** борьба с хулиганством.
9. Конкурентный прил. конкуренциялаһар (барыс былдыһан куотуһар); конкурентная борьба конкуренциялаһар охсуһуу.
10. Неустанный прил. мөлтөөбөт, ахсаабат, салгыбат; **неустанная борьба** ахсаабат охсуһуу

Кочнев В.П. отмечал: «Вольная борьба в Республике Саха (Якутия) является в последнее время развитым видом спорта. В 1954 году Республиканский комитет физкультуры и спорта принял решение развивать этот вид спорта. В начале пути в вольной борьбе были сложные условия, которые мешали ее развитию. Румянцев В. и Григорьев К. окончив в 1955 году педагогический институт имени А.И.Герцена, вернулись на родную землю,

в родные края. Н.Н.Тарский, В.Румянцев, К.Григорьев, И.Малыхин и Г.Семенехин стали первопроходцами в становлении вольной борьбы в Республике Саха (Якутия)» [Кочнев 2006: 68].

Первый чемпионат по вольной борьбе в Республике Саха (Якутия) был проведен в 1956 году, где принимали участие 34 борца. В дальнейшее развитие вольной борьбы большой вклад и много труда внес заслуженный тренер СССР уроженец Чурапчинского улуса Республики Саха (Якутия) Д.П.Коркин, тренер Олимпийских призеров Р. Дмитриева, П. Пинигина, А. Иванова, а также воспитавший более 150 мастеров спорта. Он одним из первых пропагандировал и заинтересовал всех этим видом спорта в Республике.

Постепенно начинает развиваться научное терминоведение. В 30-е годы 20 века имело место увлечение разными терминами, например, изучали термин «культурная революция». После некоторого перерыва в 70-х годах 20 века изучение терминов вновь возродилось. После того, как якутский язык принял государственный статус в 90-х годах, специалисты начали углубленное изучение терминосистем и занялись вопросами перевода с русского языка на якутский. Но термины физической культуры и спорта, в том числе по вольной борьбе и борьбе хапсагай, до настоящего времени глубоко не разрабатывались.

Рассматривая термины спорта, репрезентирующие концепт «борьба», мы обратили внимание на параллели номинаций спорта в русском и якутском языках. Также вопросы перевода с одного языка на другой на сегодняшний день привлекают все большее внимание исследователей. Как сказала Т.И. Петрова: «Чтобы якутский народ не исчез как народ, перевод необходим, чтобы якутский язык процветал, развивался и жил, чтобы наша разговорная речь изменилась и улучшилась».

Представим для примера перевод русских спортивных терминов на якутский язык на материале газеты «Спорт Якутии». На якутском языке приведен как материал литературного языка, так и разговорной речи.

Номинации, которые входят в ядро концепта, включают в себя термины-названия самой борьбы как вида спорта и термины-названия основных спортивных приемов данного вида спорта. Данные номинации активны в использовании, характерны как для литературного языка, так и для разговорной речи.

Необходимо отметить, что параллельно в Республике Саха (Якутия) культивируются следующие виды борьбы:

Корякская национальная борьба РСФСР 1961 г. в Петропавловске-Камчатском крае м.с. ЯАССР В. Ефремов.

Русский термин	Большой толковый словарь якутского языка. Под ред. П.А Слепцова.	Разговорная речь этиллэринэн	Литературный язык
<i>Борец</i>	тустуук, тустааччы	бөбөс, тустуук, тустукист	Тустуук, бөбөс
<i>Борьба</i>	тустуу, курэс	тустуу	Тустуу, күрэс, хапсыһыы
<i>Батай</i>		батаай	Батаай ньымата (З.Батаев)
<i>вольная борьба</i>	-	көцул тустуу	Көцул тустуу
<i>Борцовки</i>	-	борцовка	Борцовка
<i>букет Благидзе</i>	-	Благидзе букета	Благидзе букета, благидзе ньымата
<i>Вертушка</i>	[кулахаччы]	вертушка	Кулахаччыты, кулахаччы
<i>Касание</i>	дабайы, та арыһыы	таарыһыы	Сири таарыһыы, дабайы
<i>Кочерга</i>	[уөттүрэх, кулүүкэ]	кочерга	Кочерга, үөттүрэх
<i>Ключ</i>	кулүүс	кулүүс	Кулүүс
<i>Лампочка</i>	[лаампа]	лампочка	Лампочка
<i>Марио</i>	-	марио	Марио ньымата
<i>Мельница</i>	[миэлицэ]	мизлицэ	Миэлинсэ
<i>Мост</i>	[муоста]	мостик	Муостук
<i>Накат</i>	[үрүт сабыы; төкүнүт, үнкүрүй]	накаат	Накаат
<i>Ножницы</i>	[кыптыый]	ножницалааһын	Кыптыыдааһын
<i>Нырок</i>	[умсаах]	ныроктааһын	Ныроктааһын, умсан кирири, умсаах
<i>Партер</i>	-	партер	Партер
<i>Подножка</i>	атахтааһын	атахтааһын	Атахтааһын
<i>Подсечка</i>	төрдүнэн быһа охсуу, быһан ылыы]	атахха тэбии	Атахха тэбии, хатыһыы

Хомуур тустуу «групповая борьба» – данный вид борьбы описывается в учебном пособии д.п.н., профессора Н.К. Шамаева «Семейное физическое воспитание на основе национальных традиций». Это вид групповой борьбы хапсагай, где участвует большое количество детей и подростков. Участники делятся на равные по количеству и силе команды. В правилах разрешается нескольким атаковать одного участника, возможны и другие варианты. По договоренности разрешается сражение опытных сильных борцов против нескольких участников [Шамаев, 1996:56].

Хабыр хапсабай - борьба, где разрешается наносить удары ногами и руками. Проигрывает спортсмен, упавший на три точки.

Делмачак «борьба» – у эвенков. Данная борьба напоминает современную вольную борьбу и хапса-

гай одновременно. Борцы должны выбить соперника из равновесия и повалить на спину, на бок или на живот. Если во время поединка соперник упал на колени, это не считается поражением. Но если упал на колени три раза подряд, то ему засчитывается поражение. Соревнование проводится на ровной поляне летом и зимой во время различных праздников. В соревнованиях участвуют с 7 лет. Во время схватки разрешается использовать различные приемы, подсечки, толчки и т.д., не разрешаются удушающие приемы, удары кулаками, локтями, коленями, головой и хватание за волосы.

Норсапкил «борьба на поясах» - у эвенков. Двое участников стоят лицом друг к другу и захватывают сзади за пояс соперника. Борьбу начинают по сигналу, стараясь уронить соперника на землю. Тот, кто коснется земли любой частью тела, тот проигрывает.

Национальная борьба на кушаках (поясах) – эвенков. Данный вид борьбы эвенков проводится на открытом воздухе в снежное время года. Борцы, обнаженные по пояс, выходят в круг, образованный зрителями. Во время борьбы запрещается отрывать руки от кушака (пояса). Если кто-то во время борьбы уберет руки, тот считается проигравшим. Правила как в борьбе хапсагай: вынудить соперника коснуться земли любой частью тела. По времени борьба не ограничивается. С 1988 года, с утверждением правил по национальным видам спорта, установ-

лены весовые категория до 65 кг и выше, время схватки – 6 мин. [Максимова 2007: 76].

Таким образом, необходимо отметить широкое употребление терминов спортивной борьбы в настоящее время в республике, что связано, с одной стороны, активизацией населения в плане занятий спортом, с другой стороны, целенаправленной деятельностью специалистов по разработке научной терминологии физической культуры и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Е.Е., А.Е. Кулаковский и XXI век. — 2002
2. Данилов В.Д., Бүдүрүйэри билбэтэх борон тураҕас аттаах Батыа Бэрт бухатыыр. олонхо. — 2010.
3. Кочнев В.П. По ступенькам к вершине Олимпа. – Якутск: 2006. – 231 С.
4. Максимова, О.А. Эвенкийские игры и состязания для учащихся национальной школы коренных народов Республики Саха (Якутия): учебное пособие / О.А. Максимова. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2007. – 76 с.
5. Мординов Н.Е., Весенняя пора. роман. — 1978
6. Пекарский Э.К., Словарь якутского языка. [в 3-х томах]. — 1958
7. Русско-якутский словарь. — 1968. – 720 С.
8. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования. -М., 1997. – 825 С.
9. Шамаев Н.К., Семейное физическое воспитание на основе национальных традиций: учебное пособие. 2-е изд., доп. и изм. / Н.К. Шамаев. – Якутск: Изд-во Якутский ун-та, 2009. – 96 с.
10. Энциклопедия словарь юного спортсмена. – Москва. «Педагогика»: 1980. – 480 С.

© Кудрин Егор Петрович (kudrinep@mail.ru), Павлова Ирина Петровна (iravlova27@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, УПОТРЕБЛЯЮЩИХСЯ В РОЛИ «ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО» В ТУНДРЕННОМ ДИАЛЕКТЕ ЮКАГИРСКОГО ЯЗЫКА

Лукина Маргарита Петровна

к.филол.н., н.с., Институт гуманитарных исследований
и проблем малочисленных народов Севера Сибирского
отделения Российской академии наук, г. Якутск
margarita-lukina@yandex.ru

FEATURES OF WORD-FORMATION AND FUNCTIONING OF LEXICAL UNITS USED IN THE ROLE OF "ADJECTIVE" IN THE TUNDRA DIALECT OF YUKAGIR LANGUAGE

M. Lukina

Summary: This article reveals the features of word formation and the functioning of lexical units used as an "adjective" in the tundra dialect of the Yukagir language. As a result of the study, "doubleness" of the content and functioning of the indicated lexical units is revealed, which is expressed in the manifestation of some lexical units that are used as "adjective" as verbal words, and others as nominal, bearing nominal characters. This feature of word formation and the functioning of lexical units used as an "adjective" indicates the difficulty of distinguishing this group of words as a separate part of speech in the tundra dialect of the Yukagir language.

Keywords: Yukagir language, tundra dialect, participles, quality verbs.

Аннотация: В статье раскрываются особенности словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в тундренном диалекте юкагирского языка. В результате исследования выявляется «двоякость» содержания и функционирования указанных лексических единиц, что выражается в проявлении некоторых лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» как глагольных слов, а других, – как именных, несущих в себе именные признаки. Такая особенность словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного», свидетельствует о трудности выделения данной группы слов в отдельную часть речи в тундренном диалекте юкагирского языка.

Ключевые слова: юкагирский язык, тундренный диалект, причастия, качественные глаголы.

Введение

Вопрос разграничения частей речи является центральным в грамматике любого языка, однако многие вопросы грамматики юкагирского языка все еще остаются малоисследованными. Особую трудность при разграничении частей речи в юкагирском языке вызывают лексические единицы со значением «количества» и лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного». Так, исследователи юкагирского языка отмечали, что слова с качественными и количественными значениями, т.е. «прилагательные» и «числительные» в юкагирском языке ведут себя как глагольные слова. По этому поводу В.И. Иохельсон писал, что «имя прилагательное» в юкагирском языке особой формы не имеет, а «количественные числительные» изменяются как глаголы, а не как имена существительные [1, с.165]. Е.А. Крейнович также считал, что «прилагательных» в юкагирском языке нет. Их значения выражаются при помощи качественных глаголов; не обособлял в отдельную часть речи и числительные [3]. Однако, Г.Н. Курилов в своей работе «Современный юкагирский язык», лекси-

ческие единицы со значением «количества» выделил в качестве самостоятельной части речи под общепринятым названием «числительное», а лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного», – в самостоятельную часть речи под названием «квалитатив». При этом он подчеркнул, что количественные числительные первого десятка в юкагирском языке, действительно являются глагольными словами, а «квалитативы» подразделил на именного и глагольного типов [7, с. 109, 133].

Итак, в трудах исследователей по юкагирскому языку мы не находим единого мнения по поводу разграничения частей речи в грамматике юкагирского языка.

Актуальность исследования особенностей словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в тундренном диалекте юкагирского языка, определяется, прежде всего, следующими обстоятельствами:

1. трудностью разграничения частей речи в юкагирском языке;

2. неоднородностью подходов исследователей по юкагирскому языку для разграничения частей речи, в частности, выделения слов с качественными значениями, т.е. «прилагательных» в отдельную часть речи.

Целью исследования является выявление и системный анализ особенностей словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в тундренном диалекте юкагирского языка для определения их статуса.

Научная значимость исследования состоит в раскрытии особенностей словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в тундренном диалекте юкагирского языка, тем самым раскрываются некоторые особенности грамматики юкагирского языка. В результате анализа словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в тундренном диалекте юкагирского языка, выявлена «двойкость» содержания и функционирования указанных лексических единиц, что выражается в проявлении некоторых лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» как глагольных слов, а других, – как именных.

Материалом исследования по тундренному диалекту послужили данные юкагирско-русского словаря [5], а также материалы автора, собранные по время фольклорно-лингвистических экспедиций в места компактного проживания тундренных юкагиров (2001 - 2015).

По территориальным и языковым признакам принято различать тундренный и колымский диалекты юкагирского языка. Исследования последней четверти XX века показали, что эти диалекты приобрели структурно-семантические черты самостоятельных языков. Значительные расхождения между диалектами имеется, особенно, в сфере лексики, что позволяет рассматривать их как два близкородственных языка.

Юкагирский язык по сей день остается значительно слабее обследованным по сравнению с другими языками. Так, в грамматике юкагирского языка не решены вопросы категории времени, взаимодействие центральных категорий глагола: наклонений, переходности/непереходности, времени, актуального членения предложений, модальности, залога, вида и т.д.

Е.А. Крейнович отмечал своеобразие слов юкагирского языка и трудность их деления на части речи, а также своеобразие структуры языка, подчиненную логическому ударению [2, 3]. В первых своих работах им выделены следующие части речи: имя существительное, имя действия, местоимение, глагол, наречие, послелог

и междометия [2].

В юкагирском языке ряд количественных слов стал вести себя подобно глаголам, частично изменяясь по лицам, числам, времени. Такое необычное поведение качественных и количественных слов подтолкнуло Е.А. Крейновича [2] признать их глагольными словами. Так, Е.А. Крейнович определял их как особые семантические разряды глагола и в последней своей работе он включил их в группу «процессивов»: слова с качественными и количественными значениями – «качественный процессив» и «количественный процессив» [4]. Е.А. Крейнович отмечает, что в юкагирском языке формы процессива передают процессуальные, качественные и количественные признаки. Процессив по Е.А. Крейновичу имеет грамматические категории непереходности – переходности, способы действия, залога, наклонения, времени, лица и числа. Процессивные формы делятся на предикативные, зависящие от падающего на них логического ударения, деепричастные и определительные [4].

Г.Н. Курилов, в свою очередь, выделяет следующие знаменательные части речи в юкагирском языке: имя существительное, имя действия, числительное, местоимение, квалитатив, глагол, наречие, а также служебные слова: служебные глаголы, частицы, союзы, послелог, модальные слова, междометия [7, 279].

Формирование лексического состава юкагирского языка является длительным и сложным процессом. Впервые образцы аффиксального образования именных и глагольных слов в юкагирском языке приводил в своих работах Е.А. Крейнович [2, 3, 4]. Однако, более детально проблема аффиксального словообразования в юкагирском языке, была рассмотрена Г.Н. Куриловым [6,7].

Глагол в юкагирском языке является главной частью речи и во всех отношениях самой сложной. Г.Н. Курилов полагает, что на раннем этапе развития языка глагол, как обозначение действия и процесса, играл в речи большую роль, чем имя существительное. Косвенным доказательством этого может служить тот факт, что глагол смог «перетянуть» на свою сторону слова с качественными значениями, которые обычно функционируют в составе именных слов. Правда, в этой «победе» глагола над «именами» решающую роль сыграли, во-первых, система актуального членения предложения в юкагирском языке, во-вторых, семантическая родственность слов с качественными значениями и глаголов как обозначений признаков предметов. Эта родственность именных частей речи по общекатегориальному значению с глаголами чуть было не оглаголила и числительные [7].

Итак, глагол в юкагирском языке представляет собой очень своеобразную часть речи. Исследователи юкагирского языка к глаголу относят не только обозначения

действия и состояний, но и обозначения качественных и количественных признаков, таким образом, к классу глаголов в юкагирском языке относят:

1. собственно глаголы, т.е. формы глаголов, обозначающие действие и процесс;
2. качественные глаголы;
3. количественные глаголы;
4. причастия;
5. деепричастия;
6. имя признака.

Глаголы, в свою очередь, подразделяются на непереходные и переходные. Первые подразделяются еще на три лексико-семантические группы:

1. собственно- непереходные глаголы (*кэвэч* «ушел (он)», *мони* «сказал(он)»);
2. качественные глаголы (*вэрвэй* «сильный есть», *амуч* «хороший (он есть)», *чамуонь* «большой (он есть)»);
3. количественные глаголы (*моорхуонь* «один (он есть)»).

В целом, лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного» в юкагирском языке можно подразделить на 2 группы:

1. лексические единицы глагольного типа, употребляющиеся в роли «прилагательного»;
2. лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного» именного типа.

В свою очередь 1 группа лексических единиц глагольного типа, употребляющиеся в роли «прилагательного» подразделяются на 2 формы:

1. глаголы-лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного»;
2. атрибутивная форма лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного».

Глаголы-лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного»

Глаголы-лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного» действительно ведут себя как непереходные глаголы.

Прежде чем рассмотреть особенности словообразования и функционирования лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в тундренном диалекте юкагирского языка, следует рассмотреть особенность грамматики юкагирского языка, которая ориентирована на выражение коммуникативной структуры предложения: закономерности употребления всех основных категорий глагола и имени подчиняются задачам актуального членения на тему и рему с точки зрения существенности передаваемой информации, что отражается в трех формах глагола, а именно, - субъектного,

предикативного и объектного. Актуальное членение предложения, точнее, выделение важных частей высказывания, в юкагирском языке реализуется грамматическими показателями субъекта и показателями, имеющими свойства предиката, иными словами, сообщение о новом осуществлено посредством различного грамматического оформления главных членов предложения.

Ремо-субъектная форма глагола

Со стороны содержания ремо-субъектная форма глагола характеризуется тем, что логическое ударение сосредотачивается на субъекте действия. С формальной стороны это выражается в том, что глагол не принимает префикса – *мэ(р)* и личных окончаний. Вместо последних основа глагола оформляется суффиксом – *л*. Субъект же принимает форму на –*эк*.

Непереходный глагол в ремо-субъектной форме

Мэтэк хусэйл «Я прыгал»

Тэтэк хусэйл «Ты прыгал»

Тудэл хусэйл «Он прыгал»

Митэк хусэйл «Мы прыгали»

Титэк хусэйл «Вы прыгали»

Титтэк хусэйл «Они прыгали».

Глаголы-лексические единицы на -л, употребляющиеся в роли «прилагательного» в ремо-субъектной форме

Глаголы-лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного» в ремо-субъектной форме, отвечают на вопрос типа: *Кинэк амуол?* «Кто хороший?». При этом раскрывают признак, выраженный глаголом - сказуемым, но носитель признака неизвестен. В связи с этим в предложении, служащим ответом на вопрос, логическое ударение сосредотачивается на подлежащем, которым в данном случае раскрывается носитель признака. Подлежащее оформляется показателем –*эк*, а в роли сказуемого выступает лексическая единица, употребляющаяся в роли «прилагательного», не выражающая логического ударения:

Митэк амуол «Мы хорошие», *Титэк амуол* «Вы хорошие» и т.д.

Лексические единицы на -*л*, употребляющиеся в роли «прилагательного» в ремо-субъектной форме ведут себя как непереходные глаголы в этой форме.

Предметный непереходный глагол. От основы каждого имени существительного посредством вспомогательного глагола –*но*, означающего «быть» образована основа предметного непереходного глагола со значением «быть тем, что указано основой имени существительного, от которой образован данный глагол». Предметным непе-

реходным глаголом выражается представление о том, что подлежащему присуще какое-либо предметное свойство. Например, *Мэтэк тэт энбиэнгольэл*. «Я твоя мать».

Переходные глаголы в ремо-субъектной форме.

Глаголы, обозначающие действие, предполагающее наличие объекта, в отношении которого оно было или может быть применено, являются переходными. Форма этого спряжения отвечает на вопросы типа *Кин виэ?* «Кто сделал?» *Кин айи?* «Кто стрелял?». Со смысловой стороны форма этого спряжения характеризуется тем, что логическое ударение концентрируется на подлежащем. Грамматически это выражается тем, что глагол не принимает ни личных окончаний, ни суффикса *-мэ(р)*. Освобожденный от всех своих основных и важнейших грамматических средств выражения предикативности, глагол в этом случае выступает как бы в качестве побочного второстепенного признака подлежащего, которое выражается личным местоимением или именем существительным. Например: *Мэт виэ «Я сделал»*. *Мэт сусэй «Я бросил»*. *Тэт виэ «Ты сделал»*. Другими словами, неформленность переходного глагола показывает о логическом выделении подлежащего.

Ремо-предикативная форма

Со смысловой стороны ремо-предикативная форма характеризуется тем, что логическое ударение в предложении сосредотачивается на глаголе. Грамматически это выражается тем, что глагол оформляется префиксом *-мэ(р)* и личными окончаниями, имеющими три формы в зависимости от конечного звука основы спрягаемых глаголов.

Непереходный глагол в ремо-предикативной форме

Мэт мэр ууйэнг «Я ходил»
Тэт мэр ууйэк «Ты ходил»
Тудэл мэр ууй «Он ходил»
Мит мэр ууйэли «Мы ходил»
Тит мэр ууйэмут «Вы ходили»
Титтэл мэр ууни «Они ходили».

Типы окончаний ремо-предикативной формы спряжения непереходных глаголов обусловлены конечными звуками корней и основ. После глагольных корней и основ, оканчивающихся на гласный, употребляются окончания: *-йэнг, -йэк, -й, -йэли, -йэмут, -ни*. После оглагольных основ, оканчивающихся на *-й* и согласный, употребляются окончания: *-чэнг, -чэк, -ч, -чэли, чэмут, -ни*. После глагольных корней и основ, оканчивающихся звуками *-н, -л, -дь* (на согласные) и дифтонг *-уо*, употребляются: *-дьэнг, -дьэк, -ни (нь), -дьэли, -дьэмут, -ни*.

Глаголы-лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного» в ремо-предикативной форме

При помощи глаголов-лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в ремо-предикативной форме, в предложении подлежащему присваивается какой-то новый качественный признак, либо устанавливается факт наличия данного признака, либо дается качественная оценка тех или иных поступков. Например:

1) *Хомдамонолаалэлдажанэ, чирэмэдиэ Хабанинь мони: «Хадьир мэ чугумуйэк»*. Когда настала ранняя осень, птичка Плешивому сказала: «Ну, вот **быстрым стал- ты**»;

2) *Сэспэн маалагурба кин лаамэдуок игэнул. Маархалльэ тороньэй, конмэгисчэ мэ ньаавэй. По обе стороны двери два щенка привязаны были. Один **черный** (был), другой **белый** (был).*

Парадигма спряжения глаголов-лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в ремо-предикативной форме:

*Мэт мэ чамуодьэнг. Я **большой** (был)*
*Тэт мэ чамуодьэк. Ты **большой** (был)*
*Тудэл мэ чамуонь. Он **большой** (был)*
*Мит мэ чамуодьэли. Мы **большие** (были)*
*Тит мэ чамуодьэмут. Вы **большие** (были)*
*Титтэл мэ чамуодьэнги. Они **большие** (были)*

Приведенные примеры показывают, что глаголы-лексические единицы, употребляющиеся в роли «прилагательного» в ремо-предикативной форме, имеют характер сказуемого, называющего и присваивающего данный признак его носителю. Анализируя парадигму спряжения глаголов-лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» в ремо-предикативной форме, нетрудно установить, что ее показатели полностью совпадают со спряжением непереходных глаголов в этой форме:

1 форма: *-йэнг, -йэк, -й, -йэли, -йэмут, -ни*;
 2 форма: *-чэнг, -чэк, -ч, -чэли, чэмут, -ни*; 3) *-дьэнг, -дьэк, -ни (нь), -дьэли, -дьэмут, -дьэнги*.

Атрибутивная форма лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного»

Атрибутивная форма лексических единиц, употребляющихся в роли «прилагательного» образуется при помощи суффиксов: 1) *-й(э)*, 2) *-чэ*, 3) *-дьэ*. Например:

1) *чамумуйэ мархиль «растущая девушка», йэнгурньэй куоскэ «пестрая кошка»;*
 2) *амучэ чайлэ «хороший день»;*
 3) *чайлэньдьэ нимэ «светлый дом».*

Лексические единицы именного типа, употребляющиеся в роли «прилагательного»

Лексические единицы именного типа, употребляющиеся в роли «прилагательного» образуются при помощи суффиксов: 1)-*хра, ркэ*; 2) *-дьэ*; 3) *-йэ*; 4) *-йэ*. Например:

- 1) *пэмэркэ ньяачэ* «**округлое** лицо»;
- 2) *сугуриэльэльдэ чиэмэлэ* «**прилипшая** кровь»;
- 3) *вангчидьаайэ көдэ* «**выпрашивающий** человек»;
- 4) *чэнчэ* букварь «**веселый** букварь».

Особенность лексических единиц именного типа 2 и 3 групп, употребляющихся в роли «прилагательного» состоит в том, что в современном юкагирском языке при

явлении субстантивации употребляются в роли существительных. Например, *лытэгэдьиэйэ* «кузнец», *лытэгэндэ* «молот» и др.

Особенность лексических единиц, употребляющихся в роли прилагательного в тундренном диалекте юкагирского языка, т.е. «двоякость» их содержания и функционирования, свидетельствует о трудности выделения данной группы слов в отдельную часть речи.

Таким образом, субстантивация атрибутивных причастий, а также «оглаголивание» лексических единиц со значением «количества» и «качества», свидетельствуют о постоянном действующем процессе «оглаголивания» и субстантивации в современном юкагирском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иохельсон В.И. Одульский (юкагирский язык) // Языки и письменность народов Севера. – М.; Л., 1934. – Ч.3. Языки и письменность палеоазиатских народов. – С. 149-181.
2. Крейнович Е.А. Юкагирский язык. М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 288 с.
3. Крейнович Е.А. Юкагирский язык // Языки народов СССР. -Л.: Наука, 1968. – Т.5. – С. 435-454.
4. Крейнович Е.А. Исследования и материалы по юкагирскому языку. – Л.: Наука, 1982. – 302 с.
5. Курилов Г.Н. Юкагирско – русский словарь. Новосибирск: Наука, 2001. – 608 с.
6. Курилов Г.Н. Лексикология современного юкагирского языка. – Новосибирск: Наука, 2003. – 285 с.
7. Курилов Г.Н. Современный юкагирский язык: Учеб. пособие. Якутск: Офсет, 2006. – 280 с.

© Лукина Маргарита Петровна (margarita-lukina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Якутск

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДЕЛОВОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Медведева Юлия Ивановна

Старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации (Москва)
Tea4english@yandex.ru

PRAGMALINGUISTIC APPROACH TO BUSINESS PRESENTATION

Yu. Medvedeva

Summary: The article considers the pragmalinguistic content of business presentation. It describes the views on presentation as a kind of discourse and as a speech genre in the modern linguistics. A sample of presentation is examined from the perspective of a five-component model containing pragmatic (theme, style, intention) and linguistic (composition, lexis) elements. Special attention is paid to the analysis of the speech strategies typical of the examined genre, namely presentation, convention and persuasiveness, and to the tactics of their implementation.

Keywords: business presentation, speech genre, mixed verbal and nonverbal communication, presentation strategy, speech tactics.

Аннотация: В статье рассматривается прагмалингвистическое содержание деловой презентации. Описываются подходы к деловой презентации в современном языкознании как к дискурсу и как речевому жанру. Исследуется образец презентации с позиций пятикомпонентной модели, включающей прагматические (тема, стиль, интенциональность) и лингвистические (композиция, лексика) элементы. Особое внимание уделяется анализу таких характерных для представленного жанра речевых стратегий, как презентация, конвенция и персуазивность, и тактик их реализации.

Ключевые слова: деловая презентация, речевой жанр, вербально-невербальная коммуникация, презентационная стратегия, речевые тактики.

Массово-информационное общение, важнейшей характеристикой которого является такой способ подачи материала, который представляет собой «демонстрацию смыслов», является сегодня ведущим типом дискурса, оказавшим влияние практически на все типы институционального общения [8, с. 3]. В настоящее время деловые презентации, осуществляемые как в реальном, так и в виртуальном пространстве, становятся всё более распространёнными, навыки деловой презентации всё более востребованными, что определяет актуальность данного исследования.

В современной парадигме языкознания речь и общение изучаются с позиций дискурса, деловая презентация рассматривается как разновидность делового дискурса. Деловой институциональный дискурс, при этом, характеризуется определённым комплексом норм, стереотипов мышления и поведения, присущим участникам данного института, и проявляющимся в форме экстралингвистических факторов типичных речевых ситуаций. Внутри дискурса деловой презентации создаются речевые произведения, которые имеют особую прагматику и преследуют определённые цели, обращены к определённому адресату и характеризуются некоторой стереотипностью. «Коммуникативные клише в рамках институционального дискурса выступают как своеобразные ключи для понимания всей системы отношений в соответствующем институте и могут быть смоделированы» [2].

С прагмалингвистических позиций дискурс деловой

презентации может рассматриваться как комплекс следующих элементов: адресант, интенция, текст, интерпретанта, адресат. Адресант и адресат предстают во всей полноте своих социальных и психологических ролей, пресуппозиций, личностных характеристик и т.п. Их роли активные, требующие как речевых, так и неречевых действий, как в ходе коммуникативного акта, так и за его пределами. Коммуникативное намерение (интенция) адресанта противопоставляется интерпретанте адресата, которые выступают в данной схеме как прагматические составляющие плана содержания текста, его прагматические значения [3]. Следовательно, к прагматике дискурса относятся не только коммуникативные намерения и цели (в терминах теории речевых актов, иллюкуция), но и произведённый эффект, интерпретация, ответная реакция (перлокуция).

Вместе с тем, в настоящее время множество исследований, посвящённых типам дискурса, опираются на теорию речевых жанров. Так, например, согласно Е.П. Буториной, институциональный деловой дискурс представлен системой речевых жанров, актуальных при общении субъектов коммуникации в сфере деловых отношений [2]. Дискурс рассматривается как система дискурсообразующих жанров, под которыми понимаются «генерализованные и стандартизированные формы дискурсивной деятельности, в рамках которых функционируют традиционные <...> речевые жанры» [7, с. 9]. Таким образом, презентация рассматривается как жанр делового дискурса (С. В. Оленев, Н.А. Ширкина), как жанр PR-дискурса (Е.А. Козлова; О.Ф. Русакова, В.М. Русаков), как

жанр, являющийся составной частью деловых переговоров (Н.А. Баландина).

Согласно В.В. Дементьеву, речевой жанр в настоящее время является базовой единицей:

1. анализа дискурса;
2. изучения коммуникативной компетенции (жанровая компетенция является её значимой частью);
3. языковой и коммуникативной картины мира;
4. портретирования языковой личности (владение речевыми жанрами связывается со статусными характеристиками личности) [5].

К научному описанию модели речевого жанра существует масса подходов, однако все они опираются на положения концепции, восходящей к идеям М.М. Бахтина и его модели речевого жанра в триединстве темы, стиля и композиции [4; 6]. В данной работе мы применяем пятикомпонентную модель, включающую тему, стиль, интенциональность, композицию и лексическое наполнение речевого жанра, где первые три являются прагматическими характеристиками, поскольку учитывают такие важнейшие параметры, как ситуация и сфера общения, характеристики и интенции коммуникантов, а последние два лингвистическими, т.к. относятся к формам речи, «в том числе способам оформления начала и конца речи, передачи инициативы в диалоге, стратегиям и тактикам ведения коммуникации» [5; с. 7]:

- тема речевого жанра, т.е. предмет речи, включая контекстуальный и аксиологический фактор, относительно чего возникает ответная реакция;
- стиль жанра, выражающий определённую (экспрессивную) позицию адресанта и определяющий ответную позицию адресата;
- интенциональный фактор: «идентификация и характеристика жанра, социально-ролевой структуры и контекста на иллюкутивно-целевой основе» [6, с. 84];
- композиция жанра, представляющая собой определённые типы построения целого и обеспечивающая связь темы и стиля с действительностью [4];
- лексическое наполнение жанра, включая речевые клише и языковые средства реализации определённых речевых тактик для осуществления интенций.

Стандартными темами деловой презентации выступают представление проекта, программы, продукции, услуг, представление компании, предъявление бизнес-стратегии. При этом, значимость сообщаемой информации связана с аксиологическим контекстом, т.е. оценкой говорящего. Ввиду того, что, как правило, субъект коммуникации положительно оценивает предъявляемые им идеи, представление в формальном и аналитическом стиле может быть лишено экспрессивных элементов, но содержать положительную оценку имплицитно.

Стилистический аспект выступления определяет учёт статусно-ролевых характеристик говорящего и аудитории и характера их взаимодействия (деловые партнёры (действующие или потенциальные), вышестоящие и нижестоящие сотрудники, равные по статусу коллеги, взаимодействие между представителями организации и потребителями, клиентами и т.д.).

Согласно В.В. Дементьеву, параметры ситуаций дискурса чрезвычайно многообразны, а, следовательно, так же многообразны соответствующие типы жанров [5]. Поскольку лингвистическое наполнение жанров презентации зависит от конкретных прагматических характеристик, проанализируем образец презентации со следующими прагматическими параметрами: выступающий – разработчик программного обеспечения Mario Peshev; тема презентации – представление программного продукта на конференции BG PHP Conference 2015, посвящённой инновационным разработкам в сфере программирования, аудитория которой – профессиональное сообщество; стиль, которого придерживается говорящий, полуофициальный.

Рассматриваемый пример жанра имеет стереотипное структурное оформление: представление себя, представление цели и темы презентации, предъявление плана презентации, основная информация, заключение/выводы, побуждение к дальнейшим действиям, обсуждение возникших вопросов и комментариев. Каждая композиционная часть характеризуется определёнными дискурсивными формулами (клише):

1. представление себя и цели презентации: *Hi everyone. Yeah, as Michael said I'm Mario Peshev and I'm going to talk about WordPress which is a popular topic normally in a bit different context, so what I'm going to talk about is actually Code Architecture.*
2. предъявление плана презентации: *I'm actually going to touch on some decisions that were made by the WordPress core team <...> including some of the factors why WordPress is what it is right now, some front-end ideas and concepts of the engine itself.*
3. предъявление основной части презентации, демонстрация идей: *Before we start what I'm going to talk about it's personal opinion about different platforms...; So regarding good code...; Now on the front end this is the diagram of the WordPress templating engine;*
4. заключение, выводы, побуждение к дальнейшим действиям, обсуждение возникших вопросов и комментариев: *And that's all from me. The only thing I would like to say at the end is think about what you're using, think about what you've been using <...>. Thank you.*

Презентацию типично относят к речевым ситуациям монологического типа (В.С. Григорьева). Согласно

М.Я. Блоху, в современном философском языкознании бытует положение о том, что речь по своей сути всегда диалогична, поскольку всегда кому-то предназначена, но в этом положении адресованность речи, как её имманентное свойство, подменяет понятие обмена репликами в диалоге. «Речь, нацеленная на вызов реплики, тем самым есть составная часть диалога <...>, а речь, не нацеленная на вызов реплики, есть составная часть монолога» [1, с. 54-55]. Таким образом, заключительная часть композиции, в которой выступающий побуждает аудиторию к выражению ответной реакции отличается от остальных частей диалогичностью: *Just listen, let it sink and we can discuss some things later on, some of your ideas or your feedback.*

Интенциями субъекта выступления являются формирование, убеждение, формирование у профессионального сообщества, коллег, потребителей новых ценностных ориентаций, изменение их личностных установок, взглядов, намерений, переориентация целей в профессиональной деятельности. «Действия субъекта воздействия направлены на решение двух групп задач: первая группа – задача организации общения (привлечение и удержание внимания, создание благоприятной атмосферы, эмоционального настроя и т.д.), вторая группа задач связана с оказанием собственно воздействия» [9, с. 175]. Для достижения указанных задач в дискурсе деловой презентации применяются презентационная, конвенциональная и персуазивная стратегии.

Жанр деловой презентации, заимствуя термин А.В. Олянича, можно назвать смешанной вербально-невербальной коммуникацией, под невербальными средствами, при этом, понимаются кинесические и проксемические образования [8]. В ракурсе данного исследования к этой категории относится и такая невербальная визуальная опора, как схемы, графики, изображения, содержащиеся в презентационных слайдах. Кроме того, презентация представляется смешанной и с точки зрения формы речи, так как публичное выступление сопровождается тезисами на презентационных слайдах. Подобные характерные особенности исследуемого дискурса играют значительную роль в реализации указанных стратегий.

Презентационная стратегия, на наш взгляд, осуществляется с целью информирования, эффективной демонстрации смыслов и идей с применением как невербальных (слайды, движения, жестикация), так и вербальных средств (*We can do dynamic expressions as part of static class course [pointing at the screen]; This is the diagram of the WordPress templating engine [showing the diagram on the slide]*), включая перефразирование и уточнение (*So what I'm trying to say here is that...*) и использование метакоммуникативных и перформативных речевых актов в качестве тактики прямой коммуникации, средства управ-

ления содержательной и композиционной сторонами текста, эксплицирования, уточнения и подчёркивания интенций: *Before we start what I'm going to talk about it's personal opinion about different platforms that I've used out there, different projects that we've built over the years. So keep in mind that no flame intended. Like I'm pretty sure that tomatoes are going to head my way and I'm going to hide here [hiding behind the chair]. So keep that in mind I'm going to be prepared [smiling]. And just listen, let it sink and we can discuss some things later on, some of your ideas or your feedback.*

Следует отметить, что последний пример, в котором выступающий в шуточной манере предупреждает о возможном возникновении противоречивых мнений и даёт инструкции аудитории о поведении в ходе презентации, также способствует реализации конвенциональной стратегии, целью которой является управление ситуацией через взаимодействие и согласование поведения участников с целью достижения договорённости, или конвенции. Следовательно, метакоммуникативные высказывания являются средством реализации как презентационной, так и конвенциональной стратегии. В рамках последней также применяется тактика подчёркивания общих пресуппозиций, взглядов, интересов, целей благодаря переходу от "you" к "we": *I urge you to think about that using your specific platform or framework <...> or whatever you are using. There are simply different ways to solve problems. What we can do is look at the other languages <...> and find their strong suits.*

Персуазивность как характеристика таких типов дискурса как рекламный, судебный, политический, изучается многими авторами, обращается внимание на большой арсенал персуазивных техник и средств, применение которых варьируется в зависимости от характера речевой ситуации, а также, безусловно, от личности говорящего. Обратимся к речевым тактикам персуазивной стратегии, выделенным в материале исследования:

1. применение параллельных конструкций в сочетании с повелительным наклоном, в том числе с применением средств просодии: *See what works for them. See what doesn't work for them. See what they're struggling with. See what genius ideas they have;*
2. апелляция к собственному авторитету: в исследуемой презентации выступающий использует эту тактику, когда стереотипную композицию выступления, рассмотренную выше, намеренно нарушает повторным представлением себя, своего статуса в профессиональном сообществе и достижений после предъявления темы и плана презентации: *A few quick words about me. I'm the founder of DevriX. We are a distributed team of fifteen people. We do extensively WordPress development <...> and other fancy things for large media websites. I've done*

some stuff with Java, with PHP, with Python, with a few other programming languages. I've been contributing to WordPress, the core platform since 3.7. Тем самым, с одной стороны, говорящий создаёт авторитетный образ языковыми средствами, с другой, композиционная аномалия, создавая экспрессивный эффект, усиливает образ;

3. апелляция к авторитетным источникам: *And back to the idea of abstractions and top MVC principles <...> there's a quote by **Matt Briggs, CTO at Nuvengo, a really famous stack overflow contributor**, that says: "A senior developer is intimately familiar with their own failures";*
4. использование экспрессивной лексики, в том числе выражающей предельную оценку: *And I still do believe that WordPress is **awesome***; при этом, высказанное суждение подкрепляется слайдом, на котором оценочная лексема выделена, что указывает на роль средств презентационной стратегии в создании персуазивности текста, и наоборот, персуазивная лексика усиливает презентационную функцию, т.е. эффективную демонстрацию смыслов и идей.

В настоящее время в лингвистических работах идёт дискуссия о классификации коммуникативных стратегий в презентационном дискурсе. Так, А.В. Олянич ставит презентационную стратегию во главу угла: «коммуникативные стратегии сводятся исключительно к презента-

ции с элементами манипуляции и конвенции» [9, с. 175]. Презентационные стратегии, при этом, понимаются в более широком смысле, как «способ производства коммуникативного пространства и способ представления этого коммуникативного пространства в среде коммуникации за счет работы по изменению структуры этой среды» [Там же].

Действительно, как показали результаты исследования, зачастую одни и те же тактики способствуют реализации одновременно более, чем одной стратегии, элементы одной стратегии встраиваются в структуру другой таким образом, что элементы презентационной стратегии могут служить реализации персуазивной и конвенциональной и наоборот. Представляются актуальными дальнейшие исследования презентационной стратегии и её соотношения с другими речевыми стратегиями. Кроме того, представляются актуальными исследования жанров деловой презентации, имеющих место в плоскости виртуального пространства в режиме видеоконференций с сокращающейся ролью кинесических и проксемических средств презентационной стратегии, увеличением дистанции между говорящим и слушающими ввиду разделённости «экраном» и пространством, затруднённой оценкой интерпретанты и перлокутивного эффекта субъектом речи, и возрастающей ролью средств просодии, а также визуальных средств электронной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М.Я. Философия регуляции речевого общения: от диалога личностей к диалогу культур // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета (ИГЛУ). 2012. № 2 (18). С. 53-59.
2. Буторина Е.П. Русский язык в деловой интернет-коммуникации. Академия Естествознания, 2013. [Электронный ресурс]. URL: www.monographies.ru/book/section?id=6802 (дата обращения: 20.02.20).
3. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
4. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. Гнозис, 2006. 376 с.
5. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М: Знак, 2010. 600 с.
6. Дементьев В.В. Теория речевых жанров и актуальные процессы современной речи // Вопросы языкознания. 2015. № 6. С. 78-107.
7. Кушакова Н.О. Дискурсивный анализ современной sms-опосредованной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2016. 23 с.
8. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: автореферат дис. ... доктора филологических наук. Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2004. 40 с.
9. Олянич А.В. Рекламный дискурс // Дискурс-Пи. Екатеринбург: Институт философии и право УрО РАН. 2015. № 2(19). С. 173-175.

© Медведева Юлия Ивановна (ea4english@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СУТОЧНОЙ ШКАЛЫ В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ: НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Попова Евгения Андреевна

к.филол.н., доцент, Институт иностранных языков им. Мориса Тореза; ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
o-genia@yandex.ru

THE DAY-AND-NIGHT SCALE REPRESENTATION IN RUSSIAN AND SPANISH: CULTURALLY-BOUND FEATURES AND MODERN TENDENCIES

E. Popova

Summary: The article deals with the comparative analysis of the semantics and pragmatics of words and clichés, which represent parts of the day in Russian and Spanish. Common and culturally-bound features of such representation tend to be discovered on the basis of Russian and Spanish dictionaries and discourse. Modern tendencies of day division and types of asymmetry in the stated semantic area of the Russian and Spanish languages are reflected by means of intercultural research. Our attention is mainly focused on how words denoting parts of the day are actualized in precise time constructions and greeting clichés. The analysis is aimed at the prevention and overcoming of possible communication difficulties which Russian native speakers face when studying Spanish temporal vocabulary.

Keywords: parts of the day, greeting, cliché, dictionary meaning, actualization.

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу прагматосемантики слов, обозначающих части суток в русском и испанском языках, и клишированных конструкций на их основе. На материале словаря и дискурса выявляются общие и культурно-специфичные черты темпоральной картины мира носителей указанных языков. В рамках межкультурного анализа определяются современные тенденции суткоделения в русском и испанском языках, а также формы проявления межъязыковой асимметрии в данной семантической области. Особое внимание уделяется актуализации лексики со значением частей суток в клишированных конструкциях точного часового времени и приветствий. Целью анализа является предупреждение и преодоление возможных коммуникативных трудностей, связанных с усвоением испанской темпоральной лексики носителями русского языка.

Ключевые слова: части суток, приветствие, клише, словарное значение, актуализация.

Введение

Суточная шкала – одна из наиболее распространенных темпоральных моделей, применяемая для вербального членения времени. Имея циклический характер (для ориентации во времени используется движение солнца и сопровождающие его эффекты: восход солнца, наступление сумерек), указанная модель актуализируется в языке через такие понятия, как «утро», «день», «вечер», «ночь», «полдень», «полночь» и др. С ней тесно связана шкала циферблата с упорядоченной номенклатурой единиц, выражаемая с помощью клише: *2 часа ночи, 5 часов утра, 3 часа дня*. Репрезентация суточной шкалы в разных языках, с одной стороны, связана с научным исчислением времени, основанном на астрономических явлениях и совпадающем у большинства народов: сутки – это оборот Земли вокруг своей оси за 24 часа, в каждом часе 60 минут и т. д. С другой стороны, говоря о более условном делении времени на отрезки (времена года, части суток, долгие и короткие промежутки времени), следует учитывать особенности той культуры, о которой идет речь.

По мнению отечественного ученого-культуролога О.А. Корнилова, специфика работы логико-понятийного компонента обыденного сознания носителей того или иного языка проявляется, с одной стороны, в несовпадении понятий, составляющих одно и то же лексико-семантическое поле или группу, а с другой – в разной степени их конкретизации [Корнилов 2011, с. 193]. Указанное утверждение в полной мере характеризует наблюдения, которые можно сделать при сопоставлении русского и испанского языков с точки зрения суткоделения. Так, в испанском языке отсутствует эквивалент слову *сутки* (для обозначения данного понятия используется лексема *día* – ‘день’ или конструкция *24 horas* – ‘24 часа’), а в русском – аналог слову (*la*) *siesta* – «сиеста», обозначающему реалию, исторически связанную с особенностями испанского климата. Приведенный пример иллюстрирует первый тип расхождений, выделенный ученым.

Целью настоящей статьи, однако, мы ставим анализ сходных и культурно-специфичных черт понятий, обозначающих периоды суток в русском и испанском языках, в основе которых лежит несовпадение их границ, т.е. второй тип расхождений, о котором говорит О.А. Корни-

лов. Именно эти понятия являются частью дискурсивных формул приветствия, правильное использование которых выступает залогом успешной межкультурной коммуникации.

Названия частей суток в русском и испанском языках: анализ словарных значений

В первую очередь, обратимся к обозначениям периодов суток в двух языках, таких как *утро, день, вечер и ночь* в русском, примерными эквивалентами которых в испанском выступают *mañana, tarde, noche* и *madrugada*, начиная со словарных дефиниций указанных периодов. В Таблице 1, составленной нами по словарю С.И. Ожегова для русского языка [Ожегов, Шведова 2003] и по словарю М. Молинер – для испанского [Moliner 2010], мы приводим значения, которые относятся к делению суток в двух культурах на четыре части.

Исходя из анализа словарных дефиниций, во-первых, можно увидеть, что и в русском, и в испанском языках практически все определения слов со значением частей суток даются друг через друга, то есть основаны на т.н. «круговой тавтологии». Данный способ толкования указывает на нечеткость и противоречивость деления суток на части как в русско-, так и в испаноязычных картинах мира.

Во-вторых, для испанского языка более значимыми выглядят категории полудня и полуночи, поскольку, согласно определениям, полдень очерчивает границу между понятиями *la mañana* и *la tarde*, тогда как с полуночи начинается период *la madrugada*. В русском языке толкования при определении границ частей суток, в отличие от испанского, ориентируются не на полдень и полночь, а на восход и закат солнца, то есть на то время,

когда начинает светать и смеркаться.

В-третьих, таблица показывает несовпадения в границах частей суток для испанского и русского языков: например, существительное *la tarde*, в зависимости от времени, будет эквивалентно либо лексеме *день*, либо *вечер*, *la noche* – словам *вечер* или *ночь*, *la madrugada* – существительным *ночь* или *утро*. Данный вывод находит отражение не только в определениях толковых, но и в статьях переводных словарей А.В. Садикова и Б.П. Нарумова, [Садиков, Нарумов 2004], Г.Я. Туровера и Х. Ногейры [Туровер, Ногейра 2006], АBBYU Lingvo x6 [АBBYU Lingvo 2014] и др. (далее мы приводим только те лексические единицы со значением частей суток, которые имеют 2 эквивалента и более):

- *утро* = ‘mañana’, ‘madrugada’;
- *день* = ‘día’, ‘tarde’;
- *вечер* = ‘tarde’, ‘noche’;
- *tarde* = ‘послеполуденное время’, ‘день’, ‘вечер’;
- *noche* = ‘ночь’, ‘вечер’;
- *madrugada* = ‘раннее утро’, ‘время после полуночи’.

Перевод названий частей суток с помощью словарей также вызывает ряд вопросов. К примеру, если *madrugada* может обозначать и утро, и ночь, поскольку логично, что определение «время после полуночи» включает в себя часть ночи, почему данная лексема не используется в качестве перевода к слову *ночь*? Включаются ли утро и вечер в понятие дня, если *день* по определению – это «часть суток от восхода до захода солнца, между утром и вечером», а согласно другому Определенно, *утро* трактуется как часть дня, а *вечер* – нет? Если лексема *вечер* объясняется в русскоязычных словарях как «время суток от окончания дня до наступления ночи», период дня при этом заканчивается с заходом солнца, с которого начинается ночь, получается, что вечер вообще несколько

Таблица 1

Словарные значения частей суток в русском и испанском языках

русский язык	испанский язык
Утро: 1. Часть суток, сменяющая ночь и переходящая в день, начало дня.	Mañana: 1. Parte del día comprendida entre la salida del Sol y el mediodía ('Часть суток от восхода солнца до полудня'). 2. Primeras horas del día, aun antes de salir el Sol ('Первые часы дня (суток), еще до восхода солнца').
День: 1. Часть суток от восхода до захода солнца, между утром и вечером.	Tarde: 2. Espacio de tiempo comprendido desde mediodía hasta que anochece; se cuenta generalmente desde la comida de mediodía ('Промежуток времени от полудня до захода солнца; как правило, отсчитывается от полуденного приема пищи').
Вечер: 1. Часть суток, сменяющая день и переходящая в ночь.	Noche: 1. Tiempo durante el cual no hay luz solar en el lugar que se considera ('Время, когда в том месте, о котором идет речь, нет солнечного света').
Ночь: 1. Часть суток от захода до восхода солнца, между вечером и утром.	Madrugada: 1. Primeras horas de la mañana ('Первые часы утра'). 2. Horas que siguen a la media noche ('Часы после полуночи').

не длится?

Актуализация в речи: несовпадение границ при выражении точного часового времени

Как отмечает О.А. Корнилов, поскольку подобные толкования противоречат логике и здравому смыслу, следующим этапом лексического анализа становится обращение к традициям актуализации того или иного слова в речи [Корнилов 2011, с. 193], однако изучение речевого употребления лексемы *вечер* вновь может поставить в тупик. Дело в том, что, с одной стороны, фраза *встреча назначена на 5 часов вечера* может поставить в тупик иностранца летом, когда в это время светит солнце. С другой стороны, существует песня «Подмосковные вечера», в которой в *тихие вечера* речка *вся из лунного серебра*, то есть солнце зашло и светит луна. В приведенном контексте лексема *вечер* эквивалентна испанскому слову *la noche*, **которая, согласно переводным словарям, обозначает и вечер**, и ночь.

Границы между периодами времени в течение суток неточны в обоих языках, поскольку, с одной стороны, существуют официальные астрономические параметры, а с другой – обыденное представление об измерении времени. Кроме того, у каждой языковой культуры есть свои традиции: так, например, русские говорят *в 3 часа ночи*, но *в 4 часа утра*, что никак не связано с восходом солнца или географическим положением; *4 часа дня* и *7 часов вечера*, хотя зимой в это время уже темно. Испанцы также вряд ли скажут *las 7 / las 7.30 de la noche*, хотя учебники испанского языка для начинающих советуют с 7 вечера использовать именно лексему *noche* как в назывании точного времени, так и в приветствиях [Дышлева 2012, с. 131]. При этом в других испаноязычных культурах номинация частей суток как раз связана с естественным освещением.

Приведем данные опроса испанцев и жителей Латинской Америки на лингвистическом форуме Wordreference об использовании в речи названий частей суток, показывающие, что разнообразие в их актуализации обусловлено как географическими, так и социокультурными факторами:

- *En España, “a las siete de la noche” suena decididamente raro.* («В Испании выражение «в семь часов вечера/ночи» явно звучит странно.»);
- *Pues acá, cerquita del ecuador [Colombia] siempre está de noche a las siete, por lo tanto, lo más común es decir las siete de la noche.* («Ну, здесь, недалеко от экватора [в Колумбии], в 7 часов всегда уже темно, поэтому самое распространенное выражение для этого времени – «семь часов вечера/ночи.»»);
- *Por acá en este momento hay luz pasadas las once (y otra vez a partir de las cuatro de la mañana), pero seguimos el uso habitual en Argentina y decimos “las*

siete de la tarde” y “las ocho de la noche. («Сейчас у нас светло даже в 11 вечера (а потом – уже с 4 утра), но мы в Аргентине обычно говорим и говорим «семь часов дня/вечера» и «восемь вечера/ночи.»»);

- *Ocho de la noche está perfecto en México. Nunca tenemos luz de día a las ocho de la noche.* («Выражение «восемь вечера/ночи» идеально подходит для Мексики. У нас никогда не бывает дневного света в восемь.»);
- *[España] Mañana: desde que te despiertas normalmente hasta la hora de comer (15h.). Tarde: desde la hora de comer hasta la hora del telediario (21h.). Noche: desde la hora del telediario de por la tarde hasta que te acuestas normalmente... y toda la noche si duermes. Madrugada: desde la hora a la que te acuestas normalmente hasta la que te levantas normalmente.* («В Испании *mañana* – время с момента, когда вы обычно просыпаетесь, до обеда (3 часа дня); *tarde* – время с обеда до выхода вечерних новостей (9 вечера); *noche* – период с часового вечернего вещания новостей до момента, когда вы обычно ложитесь спать... и вся ночь, если вы спите; *madrugada* – время с того момента, когда вы обычно ложитесь спать, до момента, когда вы обычно встаете.») [WordReference Forums 2020].

Как видно из примеров, особенность использования лексических единиц для обозначения частей суток в странах Латинской Америки заключается в том, что, помимо указания на время, они несут дополнительную информацию о сезоне, которая отсутствует в пиренейском варианте испанского языка. Здесь клише *las 7 de la noche* означает, что сейчас зима.

Границы частей суток и человеческая деятельность

Использование клише, связанных с точным выражением часового времени в Испании, зачастую основано на характере человеческой деятельности (когда человек спит или просыпается, завтракает или обедает, работает или отдыхает). Таким образом, привычка ужинать не ранее девяти часов вечера и ложиться спать после полуночи влияет на «смещение» названий частей суток.

Кроме того, полдень и полночь в испанской лингвокультуре также воспринимаются не как точки, а как отрезки на темпоральной оси, то есть дополнительные части дня. Так, полночь (*medianoche*), хотя и определяется в словаре Испанской королевской академии [DRAE 2020] как «час, когда солнце находится в противоположной точке от полудня» (*hora en que el sol está en el punto opuesto al de mediodía*), речевое употребление «расширяет» данное значение до интервала: *A medianoche (en torno a las 24) empiezo ya a bostezar y para mí llega la hora de dormir* («В полночь – в районе 24 часов я начинаю зе-

вать и приходит время ложиться спать') [WordReference Forums 2020].

Понятие полудня (*mediodía*) словарь DRAE объясняет не только как «момент, когда солнце находится в самой высокой точке над горизонтом» (*momento en que está el sol en el punto más alto de su elevación sobre el horizonte*), но и как «период неопределенной длительности около 12 часов утра/дня» (*período de extensión imprecisa alrededor de las doce de la mañana*), а клише *hacer mediodía* (букв. 'делать полдень') – как «остановиться во время путешествия, чтобы поесть» (*para alguien que camina o va de viaje: detenerse en un lugar para comer*). На испаноязычных радиостанциях можно услышать такой пример его употребления: *Más noticias a la una del mediodía* ('Еще больше новостей – в час дня', букв. 'в час (=13.00) полудня').

Словарь Gran Diccionario de la lengua española [Gran Diccionario... 1995] предлагает еще более широкий интервал для понятия *mediodía*, который ассоциируется «со временем второго приема пищи, около двух часов дня» (*se identifica con el momento de la segunda comida del día, hacia las dos de la tarde*). Обед у испанцев, действительно, считается одним из наиболее важных видов деятельности в течение дня; по нему проходит граница между понятиями *día* и *tarde*, которые используются в приветственных клише.

Приветствие *buenas tardes* ('добрый день / вечер') может использоваться, начиная с 12.00, однако *buenos días* ('доброе утро / добрый день') испанцы говорят и в течение некоторого времени после полудня. По мнению испанского лингвиста Х. Фернандеса-Лопеса, первая причина такой нечеткости временных границ заключается в разнице зимнего и летнего времени, когда солнце находится в зените (летом это 14.00, зимой – 13.00). Вторая, более важная причина, связана с временем обеда: до того, как человек пообедал, он использует первое приветствие, после обеда – второе.

Исследователь приводит следующий пример коммуникативной «загвоздки», которая произошла в разговоре двух испанских радиоведущих: «Ведущий утреннего эфира приветствует ведущего дневного – своего сменщика: "¡Buenos días!" Тот сразу поправляет его: "¡Buenas tardes!" В чем же дело? Да в том, что первый ведущий, в отличие от второго, еще не обедал, и для него, как и для большинства испанцев, приветствие *buenos días* используется до обеда. В Испании обедают около 14 часов, что летом соответствует полудню, если опираться на положение солнца» (*El locutor de radio que hizo el turno de la mañana saluda al compañero que llega a las 13:00 para hacerse cargo del turno de la tarde con buenos días, a lo que éste enseguida le corrige con buenas tardes. ¿Qué ocurre? Que el locutor saliente no ha comido todavía, mientras que el entrante ya viene comido de casa y para él, como para la*

mayoría de los españoles, hasta que no se come se dice buenos días. En España se suele comer a las dos de la tarde (14:00 horas) que, en verano, correspondería a las 12:00 solares) [Fernández López 2014].

В русской культуре, в отличие от испанской, с видами деятельности при делении суток на части связан оценочный компонент: «Обозначение времени суток в русской языковой картине мира ... зависит от того, какой деятельностью оно заполнено, – в отличие от западноевропейской модели, где, скорее, наоборот, характер деятельности, которой надлежит заниматься, детерминируется временем суток», – считают отечественные лингвисты [Зализняк, Шмелев 2011, с. 237]. В книге С.Г. Тер-Минасовой «Война и мир языков и культур» также встречается иллюстрация подобной связи, приведшей к трудностям в коммуникации: «Летом на даче я проснулась в десять часов утра. Вышла в сад. Мимо калитки проходила соседка, она отгоняла своих коз в поле. Я поприветствовала ее: «Доброе утро! – Да ты что, милая! Какое утро! Я уже и огород полила, и коз подоила, и на базар сходила, – ответила мне соседка» [Тер-Минасова 2007, с. 193].

Приветствие *доброе утро* в русском языке зачастую имеет ироничную окраску также благодаря связи границ между частями суток с видами деятельности. Ученые Анна А. Зализняк и А.Д. Шмелев говорят о неуместности такого обращения к коллеге на работе, поскольку оно может быть воспринято как намек на не выспавшийся вид человека: «Утро в русском языковом сознании начинается день и дневную деятельность человека. приветствие «Доброе утро!» представляет собой нечто вроде поздравления с пробуждением... С этим приветствием можно обратиться к человеку лишь сразу после того, как он проснулся и еще ничего не успел сделать» [Зализняк, Шмелев 2011, с. 237–238]. С другой стороны, можно пожелать доброго утра тому, кто только встал в 2 часа дня, и, несмотря на ироничный оттенок, такое приветствие будет уместным.

Заключение

Анализ прагматической лексики, обозначающих части суток в русском и испанском языках позволяет сделать вывод о нечеткости и противоречивости понятий, их обозначающих, что можно считать особенностью как испанского, так и русского языкового сознания. При этом, говоря об испанском языке, необходимо дифференцировать разные испаноязычные культуры, в которых границы частей суток могут отличаться в связи с экстралингвистическим (географическим) фактором, что отражается на межвариантных особенностях обозначения точного часового времени.

В обоих языках названия частей суток и приветствия,

построенные на их основе, связаны с видами человеческой деятельности. Тем не менее, по сравнению с русской культурой, где измерение времени зависит от вида деятельности, которая его наполняет, в индоевропейской модели характер самой деятельности определяется временем суток. Кроме того, использование деятельностного критерия для обозначения границ между частями суток имеет оценочные коннотации.

В русском языке самым «туманным» периодом в течение суток является вечер, который охватывает и «позднюю» часть испанского концепта *la tarde* и «раннюю» часть концепта *la noche*. В этой связи интересно отметить появление в русском молодежном сленге наречия *ночером* ('вечером + ночью'), которое, будучи результатом «народного словообразования» и не являясь частью литературного языка (а следовательно, не зафиксированное в «классических» толковых словарях), широко используется в общении (чаще – в Интернет-пространстве). В одном из блогов читаем: «ночером комплимент, утром комплимент...от мужа :) что это с ним?» [Дневники Якутии... 2013].

Определение слова *ночером* уже можно найти на одном из сайтов «Википедии»: «Ночером (ночь + ве-

чер – очень поздним, «ночным» вечером) – народное словообразование, используемое в значении позднего времени суток, когда на дворе темно, но ещё и не время для сна. Новообразование появилось в качестве альтернативы и продолжения условного определения более позднего вечернего времени в промежутке между зашедшим за горизонт солнцем и опустившейся ночной тьмой: «ещё не ночь, чтобы спать, но уже и не вечер». Слово «ночером» часто используется детьми и взрослыми в разговорной, ироничной и шуточной форме» [Викисловарь 2018].

Заслуживает внимания и тот факт, что в испанском нормативном языке существует лексема *tarde-noche*, которую словарь María Moliner определяет как «часть дня, которая включает закат и наступление ночи» (*parte del día que comprende el atardecer y el anochecer*) [Moliner 2010], что и по времени, и по составу слова соответствует русскому «народному» *ночеру*. Налицо схожие тенденции в попытках двух культур конкретизировать определенные периоды суточного круга. Вполне вероятно, что пока ненормативное русское новообразование с течением времени войдет в литературный язык и будет зафиксировано в словарях с пометой «разговорное».

ЛИТЕРАТУРА

1. Дышлевая И.А. Курс испанского языка для начинающих. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: Перспектива, 2012. – 390 с.
2. Зализняк А.А., Шмелев А.Д. Как мы проводим дни и ночи // Слово и язык: Сб. статей к восьмидесятилетию акад. Ю.Д. Апресяна. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 228–236.
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: КДУ, 2011. – 350 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 24-е изд. – М.: Азбуковник, 2003. – 944 с.
5. Платформа для создания блогов «Дневники Якутии», 21.01.2013. [Электронный ресурс]. – URL: <https://dnevniky.ykt.ru/Йожик/636125> (дата обращения: 1.06.2020).
6. Садиков А.В., Нарумов Б.П. Испанско-русский словарь современного употребления. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2004. – 752 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
8. Туровер Г.Я., Ногейра Х. Большой русско-испанский словарь. – М., 2006. – 844 с.
9. ABBYY Lingvo хб. Электронный словарь, 2014. – оптик.-волок. диск CD ROM.
10. DRAE – Diccionario de la lengua española de la Real Academia española. [Электронный ресурс]. – URL: www.dle.rae.es (дата обращения: 1.06.2020).
11. Fernández López J. Buenos días y buenas tardes // Hispanoteca. Lengua y cultura hispanas, 13.11.2014. [Электронный ресурс]. – URL: www.hispanoteca.eu (дата обращения: 1.06.2020).
12. Gran Diccionario de la lengua española. 7ª edición. – Madrid: SGEL, 1995. – 1872 p.
13. Moliner M. Diccionario del uso del español. – Madrid: Gredos, 2010. – оптик.-волок. диск CD-ROM.
14. WordReference Forums [Электронный ресурс]. – URL: <https://forum.wordreference.com/forums/sólo-español.45/> (дата обращения: 1.06.2020).

© Попова Евгения Андреевна (o-genia@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРА КАК ВИД РЕГУЛЯРНОЙ ПОЛИСЕМИИ

METAPHOR AS A TYPE OF REGULAR POLYSEMIA

E. Potsybina

Summary: The article is devoted to the problem of the metaphor theory. The article describes the mechanisms for creating a metaphor based on agricultural vocabulary in two non-closely related languages: Russian and English. Metaphor is interpreted as a source of polysemia, as a means of developing new lexical meanings within a separate thematic group.

Keywords: metaphor theory, a semantic word structure, component analysis, context analysis, types of metaphorical transference, comparative linguistic analysis.

Поцыбина Елена Павловна

к.филол.н., доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
elena.potsybina@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме теории метафоры. В статье описаны механизмы создания метафоры на основе земледельческой лексики в двух неблизкородственных языках: русском и английском. Метафора трактуется как источник возникновения полисемии, как средство развития новых лексических значений в рамках отдельной тематической группы.

Ключевые слова: теория метафоры, семантическая структура слова, компонентный анализ, контекстологический анализ, типы метафорических переносов, сопоставительно-лингвистический анализ.

Метафора – это механизм образования новых лексических значений на основе существующих лексических единиц. На этом основании метафору, в частности языковую метафору, можно рассматривать как вид регулярной полисемии. Изучения полисемии имеет прагматическую ценность: полисемия тесно связана с коммуникативной и познавательной функцией языка [10, с.267].

Языковая метафора является важным объектом лингвистического исследования, так как, отражая обычные жизненные явления и «коллективно осознанные способы их характеристики» и классифицируя элементы действительности, она участвует в одном ряду с другими лексическими в общем для всего народа членении этой действительности [2, с.25].

Изучение метафоры было и остается актуальным, причем, в современной лингвистике наметилась тенденция изучения метафорической лексики в пределах тематических и семантических групп. Такой подход приобретает особую значимость при проведении сопоставительного исследования в рамках ограниченной лексической группы. При сопоставлении малых систем в двух языках предоставляется возможным определить лексический элемент каждой системы и его функциональных связей с другими элементами системы [7; 12, с.10].

Нами было проведено сопоставительное лингвистическое исследование с целью изучения метафоры глаголов, обозначающих процессы земледельческого труда на материале русского и английского языков. В качестве объекта исследования тематическая группа земледельческой лексики была избрана по ряду причин. Во-первых, земледельческая лексика относится к

древнейшему пласту лексической системы. Она диахронически устойчива, отражает важные процессы в жизни человека и общества. В интерлингвальном значении является универсальной и относится к наиболее продуктивным тематическим группам сравниваемых языков: русского и английского. Глаголы этой группы являются полными эквивалентами в основном, прямом, номинативном значении, что существенно для проведения сопоставительного анализа. Эквивалентными в теории лингвистики, как известно, считаются слова с межъязыковыми лексическими понятиями, то есть понятиями, которые присутствуют в двух этнокультурных общностях и без искажения информации адекватно выражаются на двух разных языках [1, с.16-17]. Во-вторых, глаголы, обозначающие процессы земледельческого труда, являются лексическими константами и связаны с практическим опытом всех народов мира. Они представлены во многих языках и существуют на протяжении многих веков [8, с. 43]. Земледельческая лексика отражает насущные для жизни общества процессы и относится к разряду частотной. В языке, как отмечают некоторые лингвисты, слова, обозначающие важные социальные явления, приобретают большую семантическую активность, расширяют сферу использования. Было отмечено, что метафорические переносы наименований наиболее интенсивно затрагивают те группы лексики, которые связаны с насущными и важными для жизни общества явлениями [11, с.95].

Для проведения сопоставительного исследования, рассмотрения плана выражения и плана содержания изучаемых лексических единиц данной тематической группы использовался метод компонентного анализа и метод контекстологического анализа. Метод компонентного анализа, суть которого заключается в разложении лексического значения на минимальные семантические

составляющие, семы, позволяет изучить семантическую структуру многозначного слова и выделить переносные значения, составляющие основу языковой метафоры [9, с 41]. Метод контекстологического анализа в данном исследовании был необходим для описания глагольных метафор, в процессе актуализации которых важная роль принадлежит контексту. Глагольная метафора имеет свою специфику. Обозначая какое-либо явление, глагольная метафора использует денотативные или коннотативные элементы семантической структуры глагола, а также отдельные признаки слов окружающего контекста. Этот тип метафоры синтаксически связан: в актуализации метафоры значительную роль играют актаны.

Эмпирической базой настоящего исследования послужили данные толковых словарей в русском и английском языках, материалы Большой картотеки Словарного отдела Института лингвистических исследований РАН, а также данные лингвистических корпусов [4; 5; 8]. Наше исследование мы начали с рассмотрения и сопоставления семантических структур эквивалентных глаголов, обозначающих начало обработки земли: **to plough - пахать** и их производных. Компонентный анализ сопоставляемых глаголов позволил выявить состав семем изучаемых глаголов, провести сравнение и сделать выводы о наличии общих и специфических, существующих только в одном из языков, лексических значений. Изучение семантики земледельческих глаголов осуществлялось на материале толковых словарей английского и русского языков. Словарная статья английского глагола **to plough** в толковом словаре английского языка [OED] наиболее полно отражает состав лексических значений этого глагола, часть из которых, отмеченных пометой **trans**, представляют переносное значение.

To plough

1. To cut and turn up the soil, to make furrows in the earth with a plough(разрыхлять и переворачивать слой почвы, создавать борозды при помощи плуга) e.g. They have ploughed and fitted for grain-growing 3.000acres [OED, vol.VII: 1006].
2. Trans – to gash, to tear up any surface (нарушать, разрывать любую поверхность) e.g. The line-engraver ... month after month ploughs slowly his marvelous lines [OED, vol. VII: 1006].
3. Trans. / of a ship, boat, swimming animal (разрезать поверхность воды) e.g. The steamer ... ploughed her way across the blue and rushing waters of the Minch [OED, vol.VII: 1006].
4. Trans. -to wrinkle face, to furrow face (покрывать, испещрять лицо морщинами) e.g. Her face rough and ploughed with wrinkles.[OED, vol.VII : 1006]
5. Trans / slang/ - to reject a candidate as not reaching the pass standard in an examination (отклонить кандидатуру экзаменуемого как несоответствующую требованиям, предъявляемым на экзамене.) e.g.

My young friend was undeservedly ploughed [OED, vol.VII : 1007].

Итак, семантическая структура английского глагола **to plough** содержит целый ряд метафорических значений. К ним относятся следующие:

- нарушать, прорезать любую твердую поверхность;
- разрезать поверхность воды, скользить по воде;
- покрывать, испещрять лицо морщинами;
- отклонять кандидатуру, несоответствующую определенным выдвигаемым требованиям.

Каждое из этих метафорических значений имеет свою мотивирующую сему, объединяющую исходное и метафорическое значение. Смыслообразующую нагрузку в перечисленных метафорических значениях выполняют дифференциальные семы, отражающие отличный от основного значения глагола способ действия и сопутствующие ему актаны, субъекты и объекты действия. На основе приведенных выше примеров становится очевидным тот факт, что отличительной чертой каждой из рассматриваемых глагольных метафор выступает способ действия непохожий на способ действия, выраженного в исходном значении глагола, а также субъекты и объекты действия, которые значительно отличаются от нормативных актантов в основном значении глагола.

В семантической структуре эквивалентного русского глагола пахать представлено несколько значений.

Пахать – 1. *взрыхлять, переворачивая пласт земли сохой или плугом или другими специальными орудиями для посева*

Поворачивай лучше оглобли и возвращайся в деревню землю пахать, вместо того чтобы тут гнить [П. Катаев. Алмазный мой венец] // НКРЯ//

2. перен. *действовать, работать на совесть, упорно* [Ожегов, 1990:494]

«Я очень устал, так как целый день пахал на огороде» // Короленко «История моего современника» - (из материалов БКСО)

«В лаборатории мы пахали вчера целый день» (материалы БКСО).

Согласно данным толковых словарей русского языка глагол пахать имеет только одно метафорическое значение - **упорно, добросовестно трудиться**. Эта метафора в русском языке используется как экспрессивный синоним лексических единиц, передающих понятие *работать, совершать какой-либо род деятельности*. От единиц этого синонимического ряда метафора **пахать**

отличается особой коннотацией, в которой находит отражение оценка интенсивности труда и относится к разряду разговорной лексики. Подчеркиваются такие характеристики, как *упорный, тяжелый, продолжительный* труд. Основу этого метафорического значения глагола **пахать** образуют ассоциации, связанные с изнурительным трудом земледельца. Это метафора характерна только для русского языка, эквивалентный английский глагол не обладает таким переносным значением. В семантике русского глагола **пахать** выделяется еще одно метафорическое значение, которое не относится к широкоупотребительным и не нашло отражение в словарях русского языка. Оно образует лексическую параллель с переносным значением глагола **to plough** – *to cleave the surface of the water - разрезать поверхность воды, скользить по воде*. В русском языке эта метафора встречается в литературных произведениях и разговорной речи. «Рыбаки моря глубоко пашут. Круглый год качает их волна.» [Прокофьев. Во имя мира.] «Броненосец шел своим ходом, распахивая воды чужого моря» [Новиков – Прибой. Цусима] (материалы БКСО).

Осуществляя сравнение семантической структуры эквивалентных глаголов **to plough – пахать**, которые обладают в основном своем значении единством семантического ядра, нам удалось выяснить сходство и различие их метафорики, установить степень активности в метафорообразовании каждого из глаголов, выявить параллельные переносные значения. Было установлено, что английский глагол **to plough** имеет больше метафорических значений, чем его русский эквивалент. При этом, каждый из рассматриваемых глаголов имеет метафорические значения, передающие определенную национальную специфику и характерную только для одного из языков. У английского глагола **to plough** – это значение – *to reject a candidate as not reaching the pass standard in an examination* (отклонить кандидатуру экзаменуемого как несоответствующую требованиям, предъявляемым на экзамене). У русского глагола **пахать** – специфичной, свойственной только русскому языку, является метафора – *действовать, работать на совесть, упорно*. В семантике этих глаголов обнаружены и параллельные переносные значения, которые образуются от основных, базовых глаголов – **to plough – пахать** (*разрезать поверхность воды, скользить по воде*, а также параллельные значения образуются от некоторых производных глаголов. Для проведения наиболее полного и объективного сопоставительного исследования целесообразно изучить метафорику производных глаголов, образующих словообразовательные гнезда сопоставляемых базовых глаголов. Такой подход вполне оправдан, так как в теории лингвистики существует положение о том, что однокоренные слова большей частью имеют схожие потенции к метафоризации.

К производным английского глагола **to plough** отно-

сятся фразовые глаголы: **to plough back, to plough into, to plough on, to plough through**.

Согласно данным фразеологического словаря Longman Dictionary of Phrasal Verbs фразовый глагол **to plough back** имеет прямое и переносное значение:

To plough back – LDPhV

1. *To return the remains of the crop to the earth with a plough-* закапывать остатки урожая в землю, используя плуг e.g. ...there were a lot of loose leaves lying on the field, so the farmer ploughed them back to enrich the soil
2. *Trans. to return (money earned) into business so as to increase it - вкладывать деньги в бизнес с целью его увеличения* e.g. There is very little to show for the first year's work as we have ploughed back all the profits into methods of increasing trade next year.

Сравнение прямого и переносного значений дает возможность определить механизм образования метафоры. Метафорическое значение соотносится с новым денотатом, отличным от денотата прямого значения глагола. Компонентный анализ показывает, что оба значения имеют общую схему *to return something somewhere (вернуть что-либо куда-то)*. В переносном значении эта сема теряет свою силу, переходит в разряд периферийной, дополняется новой схемой *in order to get profit - для получения прибыли*. В результате на основе слияния двух сем образуется метафорическое значение, основу которого составляет новая сема – *to return something somewhere in order to get profit - возратить что-либо куда-либо с целью получения прибыли* И так, как следует из приведенных выше примеров, метафорические переносы приводят к появлению новых лексических значений, непосредственно способствуют развитию лексической полисемии.

Фразовый глагол **to plough into** имеет три значения, два из которых метафорические.

To plough into

1. *To bury; to mix something such as the remains of a crop with the earth with a plough* – захоронить; смешать с землей, используя плуг e.g. After the wheat crop has been gathered, many farmers burn the remains and plough the ash into the soil, so as to enrich the soil [LDPhV, 433].
2. *Trans. to start work actively* – приняться активно за работу e.g. If I really plough into my studies now, I should be ready for the examination [LDPhV, 433].
3. *To strike against something or someone with force* – налететь на что-либо или кого – либо, с силой удариться о что-либо или кого-либо e.g. The car turned over twice, left the road and ploughed into a fence.

В семантической структуре глагола **to plough into** выделяются два метафорических значения, отличающиеся от исходного значения глагола. Актуализация приведенных метафорических значений происходит за счет появления нового денотата, изменяется характер действия и объект действия. Частица **into** в составе фразового глагола также влияет на семантику переносных значений, активизируя периферийную сему *направления движения*. У фразового глагола **to plough on** семантика всех его значений содержит сему частицы **on**, обозначающее продолжение какого-либо действия.

To plough on

1. *To continue to turn the earth with a plough- продолжать переворачивать землю e.g. If we plough on until it is dark, we shall get this field finished [LDPhV,p.433]*
2. *Trans to continue to advance with determination решительно продолжать что-либо e.g. We must plough on somehow in spite of all difficulties*

Сопоставляя оба значения, образованных от фразового глагола **to plough on**, следует отметить, что их объединяет общая сема "to continue to do something" (продолжать делать что-либо), к которой в метафорическом значении присоединяется новая сема, подчеркивающая характер совершаемого действия "to do something with determination" (делать что-либо решительно, с твердым намерением). В английском языке, как отмечено в словаре фразовых глаголов, это метафорическое значение может быть передано синонимами: to press on, to push ahead, to push on. "We must plough on (press on, push on...) with work, if we are to finish it in time" [LDPhV,433].

Фразовый глагол **to plough through** имеет только переносные значения, Его семантическую структуру образует два значения.

To plough through –

1. *To move slowly with difficulty through, to force one's way through something- медленно, с трудом продвигаться сквозь что-либо e.g. It took over an hour to reach the farmhouse, ploughing through the deep snow in my high boots [LDPhV, 433] e.g. The ship rolled as she ploughed her way through the stormy sea [LDPhV, 433]*
2. *to get slowly to the end of; to make one's way with difficulty through something (such as work)- медленно, с трудом завершать что-либо e.g. I doubt if I shall be home for dinner; I have suddenly a lot of urgent work to plough through. e.g. She spent the weekend ploughing her way through the pile of letters that she owed to people [LDPhV,433].*

Метафорические значения, образованные от фразового глагола **to plough through**, имеют разные денотаты.

Первое значение обозначает процесс движения, характеризуя при этом тип движения – *медленный, сопряженный с определенными трудностями*. Второе значение относится к разновидности деятельности, совершения которого также связано с преодолением определенных трудностей. Вполне очевидно, что это два разных лексических значения, но их объединяет сема глагольной частицы **through** - *to overcome difficulties*, которая актуализируется в обоих значениях, переходя из разряда периферийных в ядерную, смыслообразующую.

В русском языке производные от глагола **пахать** – представлены глаголами, основным словообразовательным формантом в которых выступает префикс, смысловая нагрузка которого изменяет значение слова. Результаты исследования показали, что метафорическим значением обладают глаголы с префиксом **от** (**отпахать**), **пере** (**перепахать**) и **рас** (**распахать**).

Метафора, источником которой стал глагол **отпахать**, относится к числу языковых. Она имеет помету *разг* в словаре, указывающую на ее принадлежность к сниженному, разговорному стилю. Эта метафора представляет собой семантическую модификацию употребительной в разговорной речи метафоры глагола **пахать** - *упорно, тяжело трудиться* «Он отпахал на заводе тридцать лет»; «Я уже свое отпахал». В каждом из примеров метафора передает значение «отработал, сделал что-то». Это значение актуализируется за счет семантики приставки «от», указывающей на завершения действия. Метафора **отпахать** эмоционально окрашена, обладает ярко выраженной экспрессией и содержит элементы оценки: труд оценивается как сложная, требующая больших физических затрат деятельность.

Метафора, образованная от глагола **перепахать**, также является семантической производной от глагола **пахать** и имеет значение «сделать что-либо с большими усилиями, в большом количестве» «Я перепахал столько литературы, прежде чем нашел нужный мне пример»; «Он перепахал много словарей, но так и не нашел этого значения слова». Дополнительное семантическое значение в этой метафоре актуализируется под влиянием семы приставки **пере** -, *чрезмерность, излишество действия* [БТС. 792]

Метафорическое значение глагола **распахать** тесно связано с прямым значением глагола **пахать**, когда он используется для описания обработки земли - разрыхлять, взрыхлять землю. Ядерная сема прямого значения глагола становится символом метафоры, что приводит к появлению нового метафорического значения. «Молния полностью распахала взбугренную черную тучу, долго копилась тишина» [М. Шолохов. Тихий Дон кн.3]; «Я семнадцать лет бревна резал, вот и рожу мне пила распахала» [А.М. Горький. Отшельник]; «Выпуклый лоб глубоко

распахан морщинами, на голове буйно торчат жесткие
кочья сивых волос» [А.М. Горький. Ветеринар] // БКСО//

Результаты проведенного исследования позволяют
сделать следующий вывод: глаголы, обозначающие про-
цесс вспашки земли, **to plough - пахать**, и их произво-

дные способны к метафоробразованию. На их основе
появился целый ряд языковых метафор, активно исполь-
зующихся в речи. Часть из них образуют лексические па-
раллели, встречаются в английском и русском языках,
но большая часть метафор входит в лексический состав
только одного из сопоставляемых языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. - 320 с.
2. Виноградов В.В. Основные этапы становления лексических значений слова // ВЯ, 1953, № 5. С. 3-29.
3. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – 370 с.
4. Гак В.Г. Метафора: универсальная и специфическая // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 11-26.
5. Зевахина Т.С. Сопоставительный анализ образной семантики лексических систем. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 144 с.
6. Лещева Л.М. Лексическая полисемия в когнитивном аспекте. – М.: Языки славянской культуры; Ъ, 2014. - 256 с.
7. Мельничук М.В., Осипова В.М. Метафора в англоязычном бизнес-дискурсе // Научный диалог. 2015. № 11 (47). С. 31-41.
8. Материальная культура. – М.: Наука. 1989. – 222 с.
9. Стернин И.А. Лексическое значения слова в речи. – Воронеж; Изд-во Воронежского университета, 1985. – 170 с.
10. Ульман С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. Вып. 5. – М.: Прогресс, 1970. С. 267
11. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Наука, 1977. -335 с.
12. Ярцева В.Н. О сопоставительном методе изучения языков // НДВШ, Филолог, 1960, № 1. – С. 3 - 15.

СЛОВАРИ И СПРАВОЧНИКИ

1. БАС – Словарь современного русского литературного языка (в 17-ти томах).
2. БКСО – Большая картотека Словарного отдела ИЛИ РАН
3. БТС – Большой толковый словарь русского языка. – СПб.: «Норинт», 2002. – 1536 с.
4. НКРЯ - Национальный корпус русского языка- <http://www.ruscorpora.ru>;
5. COCA- Corpus of Contemporary American English (COCA) <http://corpus.byu.edu/coca> //
6. LDPhV - Longman Dictionary of Phrasal Verbs, 1986.-734 p.
7. Oxford English Corpus – <http://oxforddictionaries.com/words/the-oxford-english-co/>
8. OED- The Oxford English Dictionary.- Oxford: Calender Press, 1989, v. I- XVI
9. OERD- The Oxford English Reference Dictionary, 2ed. Oxford, New York, 1996

© Поцыбина Елена Павловна (elena.potsybina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ЗАГАДКИ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

Туктарова Гузель Рустямовна

Аспирант, Башкирский государственный университет
tuktarova-guzel@rambler.ru

METAPHORICAL NATURE OF RIDDLES IN ENGLISH, RUSSIAN AND BASHKIR LANGUAGES

G. Tuktarova

Summary: Metaphoricity is a characteristic property of riddles. This is probably due to the fact that the metaphor and riddle are close in nature. The metaphor is based on the juxtaposition of two objects or phenomena. The metaphor is binomial. The purpose of this article is to study the riddle as one of the indicators of the reflection of the material world and spiritual culture, a comparative analysis of English, Bashkir and Russian riddles on the thematic principle, as well as in determining the role of the metaphor in the riddle as its genre specificity in English, Russian, Bashkir languages. The scientific novelty of this study is that riddles are analyzed on the basis of heterogeneous and genetically unrelated languages; as well as a new description of the riddles from the linguocultural positions in English, Russian and Bashkir.

Keywords: cognitive linguistics, comparative linguistics, riddle, metaphor.

Аннотация: Метафоричность – характерное свойство загадок. Это обусловлено, вероятно, тем, что метафора и загадка близки по своей сути. В основе метафоры лежит сопоставление двух предметов или явлений, т.е. метафора по своему содержанию двучленна. Целью данной статьи является исследование загадки как одного из показателей отражения материального мира и духовной культуры, сопоставительное рассмотрение английских, башкирских и русских загадок по тематическому принципу, а также в определении роли метафоры в загадке как ее жанровой специфики значения в английском, русском, башкирском языках. Научная новизна данного исследования состоит в том, что загадки анализируются на материале разносистемных и генетически неродственных языков; а также новым является описание загадки с лингвокультурологических позиций в английском, русском и башкирском языках.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, сопоставительное языкознание, загадка, метафора.

Как известно, любое языковое явление основывается на ментальных (концептуальных) структурах; то есть приобретенные человеком знания в результате его взаимодействия с окружающим миром трансформируемые в опыт определяют использование им языковых средств в процессе коммуникации.

В аспекте когнитивного направления язык рассматривается наряду с другими когнитивными составляющими: восприятием, мышлением, памятью, воображением и так далее, что позволяет выяснить, «какую роль играют языковые формы и единицы в осуществлении этих процессов, в отображении их специфики и специфики их результатов» [2, 74]. Человек свое понимание мира отражает в виде приведенных в определенную систему данных, которые адресуются человеческому сознанию, составляя основу когнитивных процессов.

Цель данной статьи заключается в изучении загадки как одного из показателей отражения материального мира и духовной культуры, а также в определении роли метафоры в загадке как ее жанровой специфики значения в английском, русском, башкирском языках.

Загадка – паремический жанр, выступающий в качестве средства стереотипизации ассоциативного механизма когнитивной метафоры, реализуемого в языке.

Метафоричность – характерное свойство загадок. Это обусловлено, вероятно, тем, что метафора и загадка близки по своей сути. В основе метафоры лежит сопоставление двух предметов или явлений, т.е. метафора по своему содержанию двучленна. Загадка — метафорическое выражение, в котором один предмет изображается посредством другого, имеющего с ним какое-нибудь, хотя бы отдалённое, сходство; на основании выше изложенного человек и должен отгадать задуманный предмет.

Специфика загадки, в первую очередь, определяется ее истоками как жанра устного народного творчества и тесной связью с культурой, то есть связью, устанавливаемой на уровне часть-целое.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова находим следующее определение слова «загадка» – это «изображение или выражение, нуждающееся в разгадке, истолковании» [5, 164]. Русскому слову «загадка» в английском языке соответствует лексема «riddle» – a question that is difficult to understand and that has a surprising answer that you ask somebody as a game, то есть задаваемый кому-либо вопрос, трудный для понимания, имеющий неожиданный ответ [8, 115], в башкирском языке «йомак» – төп мәғәнәһен уйлап табыу өсөн нимәнелер кинәйә менән йәки һүз уйнатып, һүрәтләп әйткән һүз, то есть некий на-

мек или определенная игра слов, направленные для выявления главной мысли [1, 423].

Особый интерес для лингвистов представляют собой загадки, характеризующиеся отсутствием вопрошания, поскольку они направлены на идентификацию. Такие типы загадок отличаются отсутствием вопросительных слов, они, чаще всего, начинаются с указательных местоимений *это, вот* или глагола *быть (есть)*: в английском тексте – *there was a green house. Inside the green house there was a white house. Inside the white house there was a red house. Inside the red house there were lots of babies (a watermelon)*, в русском тексте – *есть на свете конь, всему свету не сдержать (ветер)*, аналогичная по структуре башкирская загадка – *ана бара хан, ауызы-мороно кан (буре)*. В английской загадке реальный образ ягоды (a watermelon) заменен метафорическим образом (a house), аналогично в русской загадке природное явление (ветер) – образом коня, в башкирской загадке образ волка (буре) – образом человека (хан).

Также к этому типу можно отнести загадки-мифы, рассматриваемые как интернациональные мифологемы: в английском языке: *cannot be seen, cannot be heard, cannot be felt, cannot be smelt. It lies behind the stars and beneath the hills. Ends life and kills laughter (the dark)*; в русском языке: *родила Аленка ребенка, без рук, без ног, одна головенка (яйцо)*. Данную загадку можно трактовать как проявление мифа о рождении чудесного ребенка. В башкирском языке: *кескәй генә тәрән күл, тирәк уның эсендә, күзен-кашың карайткан кыззар уның эсендә; инең-башын купшайткан егеттәр уның эсендә (көзгә)*.

В трех языках наиболее крупную тематическую группу составляет загадки **с образом человека** и все, что с ним связано, например, английская загадка: *brother left, and right, his brother, hardly ever see each other. Mirror is the only place where they're coming face to face (eyes)*; русская: *брат с братом через дорожку живут, один другого не видит (глаза)*; башкирская: *тау артында туғаным, юк уны һис күргәнем (күзгә)*. Следует обратить внимание на то, что в этих трех загадках разноструктурных языков для обозначения субъекта используются термины родства: *brother-брат-туған*. В сопоставляемых языках загадки об одном и том же субъекте могут иметь различную форму выражения. Например, загадка про «имя человеческое» в английском языке – в вопросительной форме: *what was given to you, belongs to you exclusively and yet is used more by your friends than by yourself (your name)*, в то время, как в русском и башкирском языках загадки могут быть сформулированы с помощью метафор: *тебе дано, а люди пользуются (имя); атайым биргән еҙ кыңғырау ергә төшһә лә юғалмай (исем)*.

Встречаются загадки, касающиеся трудовой деятельности человека, объектов этой деятельности – артефактов, изделий:

1. в английском языке: *I saw a thing in the dwellings of men that feeds the cattle; has many teeth. The beak is useful to it; it goes downwards, ravages faithfully; pulls homewards; hunts along walls; reaches for roots. Always it finds them, those which are not fast; lets them, the beautiful, when they are fast, stand in quiet in their proper places, brightly shining, growing, blooming (rake)*;
2. в русском языке: *стоят в один ряд острые пальчики – цап-царапки: подбирай оханку (грабли)*;
3. в башкирском языке: *аяғы күп, башы юк, кырзан аркаһы менән кайта (тырма)*.

Весьма своеобразны загадки, в которых демонстрируются правила поведения, культура, различные ритуалы. Так, весьма многочисленны в английской культуре загадки со свадебной тематикой: *Touching one, yet holding two, it is a one link chain those who keep words true, till death rent it in twain. What is it? (a wedding ring)*. В русском языке можно обнаружить огромный пласт загадок, подразумевающий ритуал вежливости при встрече гостей: *Украсной девушки кушали господу; покушали, Богу молились: «Благодарим тебя, красная девица, за хлеб, за соль, просим к нам в гости». Девица отвечает: «Я по земле не хожу, в небо не гляжу, гнезда не завожу, а детей вывожу» (рыба)*. Для башкирских загадок характерны употребление элементов этнической культуры, например, национальной одежды: *Бер карт килә қағынып, ауа-түнә абынып, аҡ сәкмәнен ябынып (кыш)*.

Следующий тематический блок, основанный на когнитивной метафоре, представлен загадками о природе. Особый интерес представляют многочисленные загадки, включающие в себя антропоцентрические формулы, например, в английских загадках. *Scarcely was the father in this world when the son could be found sitting on the roof (fire, smoke); a cloud was my mother, the wind is my father, my son is the cool stream, and my daughter is the fruit of the land, a rainbow is my bed, the earth my final resting place, and I'm the torment of man (rain)*. В русских загадках про природные явления часто встречаются имена собственные: *посмотрю в окошко, идет длинный Антошка (дождь)*;

*Это что за невидимка
Хлопает в саду калиткой,
На столе листает книжку,
Шорохом пугает мышку,
Сорвал с бабушки косынку,
Покачал в коляске Димку,
Поиграл листвой, поверьте!
Ну, конечно, это (ветер).*

В башкирском языке можно обнаружить загадки, в которых отражается многовековой полукочевой образ жизни башкир: *бер яғы ялан, бер яғы урман (мал тиреһе); Ағизелдә асау айғыр Урал аша кешнәйзәр, һакмарзағы һары бейә тау*

һыртынан төшмәйҙер, колондары каралыр, актыр, күктер, һөйөнгән әзәм күптөр (күк күкрәү, йәшен йәшнәү, ямғыр).

В загадках ярко отражаются национально-культурные особенности народа. Например, в английском языке значительный пласт занимают загадки с понятием «погода», объясняется это климатом местности и погодными условиями (чаще всего дождливой погодой). Среди таких загадок в английском языке преобладают загадки с компонентом «water»:

*I am asked to come, I am waited for;
But I make you hide when I knock at the door. (Rain)
It cannot be drowned in the water and it is not burnt in the fire.
What is it? (Ice).*

I saw the wight going on its way. It was splendidly, wonderfully arrayed. The wonder was on the wave; water became bone. (Running water)

What always runs but never walks, often murmurs, never talks, has a bed but never sleeps, has a mouth but never eats? (A river).

В русских загадках преобладающим компонентом являются географические названия:

*Исток — на Северном Урале
(возможно, вы об этом знали).
Сперва бежит на юго-запад,
Зовется горною рекой.
Затем, на север устремляясь,
Приобретает и покой.
Течет спокойно к морю скоро
Её величество... (река Печора).*

Такое же явление есть и в башкирских загадках: *улы катаһын кейгәнсе, атаһы Бохараға барып өткән (төтөн).*

Элементы окружающей действительности, в частности животный мир, формируются сознанием на основе жизненного и творческого опыта народов, складываются

в комплексы представлений, объединяющие признаки, приписываемые тем или иным языком явлениям объективной реальности. Так, в английском языке в количественном плане преобладают загадки о диких животных, реже встречаются загадки о домашних: *He is not a tailor, but carries needles with him (hedgehog); as red as fire, with a fuzzy tale, he likes long walls (fox); death is their doom. I must carry them off, save them by flight with fear in my heart away from my home, if he crowds me hard, moving on his belly, I dare not abide that fierce one in my burrow (that would be surely not a good counsel) but bravely I must with both hands and feet create a path through the high hill. Easily I can save them, my beloved kin, if I can bring my household by a secret way through the hollow hill; for there I need fear never a whit the murderous whelp. If the hateful foe follows me hard through the narrow track he shall have no lack of the clash of battle when we meet in the burrow; when I get to the top of the hill and turn on him with weapons of war, whom I formerly fled from (badger).* В русских загадках, наоборот, активируются метафорические модели с обозначением животных: *Стоит конна: спереди вилы, сзади конна (корова); четыре брата идут по дороге, у всех бороды сзади (ноги лошади); по земле ходит, неба не видит, ничего не болит, а все стонет (свинья).* В фольклоре башкирского народа можно обнаружить загадки, посвященные птицам: *кара атым елә килә, юл ыңғайы тибә килә (бөркөт); йомортка ла бағмай, балаһын да бакмай (кәкүк); ак йөнө кершән кеүек, йәшел йөнө һуған кеүек, кара йөнө һөрмә кеүек, ултырғаны мулла кеүек, һызғырғаны шайтан кеүек (һайысқан).*

На основе представленных загадок английского, русского, башкирского языков можно сказать, что загадка – паремический жанр, в котором полно воплощается жизненный опыт и накопленное знание человека через метафорическое мышление. Замена реальных образов в загадках яркими метафорическими эквивалентами говорит о хорошо развитом образно-ассоциативным мышлении народа, и в каждом языке эта замена происходит своеобразно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агишев, И.М. Башкорт теленең һүзлеге / И.М. Агишев – М.: Русский язык. – IT, 1993. – С.423.
2. Болдырев, Н.Н. Функциональная категоризация английского глагола Н.Н. Болдырев – Спб.: «Либроком», 2009. – 144 с.
3. Башкорт халык ижады. Йомарттар. / под ред. А.М. Сулейманова – Оф: Китап, 2007. – 416 с.
4. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю.Г. Илларионова. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Круглов Ю.Г. Русские народные загадки, пословицы, поговорки / Ю.Г. Круглов – М.:1990 – 335 с.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов – М.: 1989 – 736 с.
7. Титова Н.Г. История и изучение народных загадок в отечественном и зарубежном языкознании [Текст] / Н.Г. Титова // Современная филология: материалы междунар. науч. конф. — Уфа: 2011. — С. 197-203.
8. Уфимцева А.А. Лингвистическая сущность и аспекты номинации // Языковая номинация (Общие вопросы) / А.А. Уфимцева – М.: Наука, 1977. – С.50
9. Oxford learner's dictionary. – Oxford: Clarendon Press, 2005. – 115 p.

© Туктарова Гузель Рустямовна (tuktarova-guzel@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОНСТРУКЦИЯ С РАСЩЕПЛЕННЫМ ИНФИНИТИВОМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Фролова Екатерина Андреевна

Аспирант, Московский городской педагогический
университет
kate.f@mail.ru

THE SPLIT INFINITIVE CONSTRUCTION IN THE ENGLISH LANGUAGE

E. Frolova

Summary: The article is devoted to a comprehensive study of the current status of syntactic constructions with split infinitive on the basis of a critical analysis of various grammatical sources and results obtained on the basis of an experiment with informants. The article analyzes the normativity of the use of the split infinitive and its functions in speech. Using the methods of corpus linguistics, the frequency of using constructions with split infinitive was established, and the selection of material used for conducting a survey of informants regarding the use of the construction was made. The study material can be used in further research on English grammar, as well as in the development of materials for practical classes and grammatical reference books.

Keywords: split infinitive, infinitive constructions, corpus, informants, experiment.

Аннотация: Статья посвящена комплексному исследованию современного статуса синтаксических конструкций с расщепленным инфинитивом (split infinitive) на основе критического анализа различных грамматических источников и результатов, полученных на основе эксперимента с информантами. В статье анализируется нормативность использования расщепленного инфинитива и его функции в речи. С использованием методов корпусной лингвистики была установлена частотность использования конструкций с расщепленным инфинитивом, а также выполнен отбор материала, использованного для проведения анкетирования информантов относительно употребления конструкции. Изучаемый материал может применяться в дальнейших исследованиях по грамматике английского языка, а также при разработке материалов для практических занятий и грамматических справочников.

Ключевые слова: расщепленный инфинитив, инфинитивные конструкции, корпус, информанты, эксперимент.

Конструкция с расщепленным инфинитивом представляет собой определенный тип синтаксической единицы, в которой слово или фраза, чаще всего наречие, располагаются между инфинитивным маркером *to* и начальной формой глагола *to immediately answer*, является одной из неоднозначно известных тем в английской грамматике и, вероятно, одной из самых неоднозначных, поскольку уже более века данный грамматический феномен вызывает споры как среди ученых, так и среди носителей языка. Термин 'split infinitive' был впервые зафиксирован в конце 19 века, причем к тому времени он уже составлял предмет разногласий в течение полувека. Согласно основным этимологическим словарям, первое использование термина «расщепленный инфинитив» (split infinitive) датируется 1897 годом, термин «cleft infinitive», описывающий то же самое явление, несколько старше, он зафиксирован в словарях с 1893 года.

Актуальность данной работы определяется тем, что неопределенный статус структуры split infinitive оказал влияние на степень изученности конструкции, что послужило причиной того, что данная тема не получила исчерпывающего описания в академических исследованиях. Во-вторых, об актуальности данного исследования свидетельствуют результаты анализа данных по частотности употребления расщепленного инфинитива по отношению к общему количеству употребляемых ин-

финитивов в современном английском языке, а также растущее количество примеров с расщепленным инфинитивом в корпусах английского языка и изменение его статуса в сознании современных носителей английского языка. В рамках исследования методом сплошной выборки из базы данных British National Corpus и American Corpus of Contemporary English был проведен отбор примеров с изучаемой конструкцией. При поиске конструкций с расщепленным инфинитивом использовался запрос *to ADV [v?'i*]*, где ADV наречие, а *[v?'i*]* инфинитив. Полученные примеры были распределены по подгруппам в соответствии с категориями наречий (частоты, образа действия, степени). Далее была подготовлена выборка из каждой подгруппы, и проведено интервью с информантами (носителями языка), которые оценивали предложения по предложенной системе оценки. В результате исследования удалось выявить особенности использования расщепленного инфинитива носителями языка.

До периода Средневековья в английском языке расщепленный инфинитив не использовался по причине того, что на тот период развития языка данная структура в древнеанглийском языке не представлялась возможной. Древнеанглийский язык являлся языком флективного типа, и инфинитивная форма глагола была представлена, одним словом, имеющим окончание. Инфинитивную конструкцию начинают использовать в 13

веке, когда английский язык продолжает свою трансформацию и переход от флективного к аналитическому строю. Первый известный пример расщепленного инфинитива в английском языке, в котором местоимение (не наречие, как стало позднее) ставится перед инфинитивом, встречается в произведении «Брут» Лайамона:

*and he cleopede him to; alle his wise cnihtes.
for to him reade;* (lines 5220-5221)

And he called to him all his wise knights / to him advise.

И созвал он всех своих рыцарей, чтобы дали они ему совет.

Возможно, данный пример представляет собой поэтическую инверсию, которую Лайамон намеренно использовал в целях соблюдения ритмико-мелодической организации стихотворения. Однако можно привести другие примеры из литературы 14 века, где расщепленный инфинитив встречается в прозе Дж. Уиклифа:

For this was gret unkyndenesse, to this manere treten there brother.

For this was great unkindness, to in this manner treat their brother.

Ибо это была великая жестокость-так обращаться со своим братом.

В произведение Дж. Чосера «Жалоба Его леди» (A complaint to his lady):

Well lever I me liken yow and deye

Than for to anythyng or thynke or seye

That yow myghte offende in any tyme.

Much rather had I please you and die than to think or say anything to offend you at any time.

Я предпочел бы угодить вам и умереть, чем думать или говорить что-нибудь, что могло бы вас обидеть.

В поэме «Сэр Гавейн и Зеленый Рыцарь»

*He louied be lasse auPer to lenge lye or to longe sitte.
so restless was he that he could not sit or recline for long
Он не любил ни лежать, ни долго сидеть.*

Среди писателей 14-15 веков выделяется Р. Пикок, чьи произведения изобилуют расщепленными инфинитивами:

1) *he schal not be able to fruytefully preie for him silf (Rule)*

he shall not be able to fruitfully pray for himself

он не сможет плодотворно молиться за себя

2) *we han bound us silf fot to neuere touche neither bere money (Folewer)*

we have bound ourselves neither to touch nor bear money

мы обязались не трогать и не носить деньги

В течение 16-18 веков расщепленные инфинитивы употребляются редко, единичные примеры его исполь-

зования можно обнаружить в литературе в произведениях писателей и общественных деятелей: Т. Кромвеля, У. Тиндейла, С. Пеписа, сэр Ф. Сидни, Д. Дефо. Таким образом видно, что конструкция расщепленный инфинитив не представляет собой сугубо современное явление и имеет глубокие исторические корни.

Ученые выделяют две теории происхождения данной конструкции. Некоторые лингвисты рассматривают конструкцию split infinitive как заимствование из старофранцузского, который оказал значительное влияние на английский язык после Нормандского завоевания. Одним из аргументов в пользу этой теории является тот факт, что конструкция не существует в других германских языках, тогда как в современных романских языках, например в современном французском, есть аналогичные конструкции.

Je décide de ne pas faire quelque chose (I decided to not do ...)

Я решил не делать

Il essaie de te parler (he tried to talk to you)

Он пытался поговорить с тобой

Существует еще одна точка зрения на происхождение расщепленного инфинитива, которая рассматривает его как аналогию: предполагается, что конструкция появилась вследствие того, что часто наречия ставятся непосредственно перед личной формой глагола, а также перед немаркированными инфинитивными конструкциями. Одним из сторонников этой теории был Дж. Керм, который отмечал, что возможность постановки наречия непосредственно перед личной формой глагола дает нам ощущение, что оно может предшествовать и инфинитиву [1927 цит. по Calle-Martin J. 2009].

Принцип грамматической аналогии предполагает, что появление наречия перед немаркированным инфинитивом позволяет поставить наречие и в случае наличия маркера to, например:

Several conditions must be met before a law enforcement officer could legally use a firearm. Several conditions must be met before a law enforcement officer will be allowed to legally use a firearm. Прежде чем сотрудник правоохранительных органов сможет законно использовать огнестрельное оружие, необходимо выполнить ряд условий.

Существует мнение, что конструкция split infinitive не соответствует грамматической норме и ее следует избегать. С точки зрения прескриптивизма расщепленный инфинитив не является естественной чертой английского языка, более того, использование конструкции считается «непрестижным». Данное возражение носит не лингвистический, а скорее прагматический характер, и основывается на субъективном восприятии инфинитива

как ненормативного варианта. Р. Кверк в «Комплексной грамматике английского языка» отмечал, что широко распространенное предубеждение против разделенных инфинитивов не должно недооцениваться, особенно в отношении формального письма, так как данное явление вызывает наибольшую критическую реакцию со стороны носителей языка [1985]. Противники использования расщепленного инфинитива приводят в качестве основного доказательства большое количество примеров, в которых наречие помещается до или после инфинитива. Д. Кристал полемически настаивает, что данную причину можно трактовать как «так как это не являлось частью языка, который я выучил, будучи подростком, я не буду это использовать».

Еще один аргумент против нормативности данной конструкции основан на сравнении со структурой латинского языка, в котором невозможно разделить инфинитив, так как он состоит из одного слова, например *dicere* (сказать). Однако некоторые ученые полагают, что в данном случае аналогия является неверной. По мнению С. Пинкера заставлять современных англоговорящих не расщеплять инфинитив, потому что этого не делалось в латыни, настолько же разумно, насколько заставлять современных жителей Англии носить тоги и лавровые венки [1999]. В английской лингвокультуре расщепленный инфинитив является составной частью языковой системы, и стремление исключить данную конструкцию из языковой системы не соответствует реальной языковой действительности.

Один из аргументов в пользу *split infinitive* представлен О. Есперсеном. По его мнению расщепленный инфинитив можно сравнить с именной группой: поскольку между определенным артиклем и существительным возможно поставить возможно поставить прилагательное, то соответственно не должно быть возражений против наречия между маркером *to* и инфинитивом, а название *split infinitive* вводит в заблуждение, так как частица *to* принадлежит инфинитиву не более, чем определенный артикль существительному, и никто не подумает называть «the good man» расщепленным существительным [1933].

Следующим аргументом, «оправдывающим» использование расщепленного инфинитива, может послужить аналогия с другими глагольными фразами. Такие фразы, как *they didn't really want, they will never return*, в которых наречие «разбивает» вспомогательный и смысловой глаголы, являются нормой для всех грамматистов. Проводя параллели между этими двумя явлениями, можно сказать, признание прав на данную конструкцию вполне естественно.

Согласно мнению Д. Кристала ритм английского языка также оправдывает использование расщепленного

инфинитива в речи, так как следует естественному ритму английского языка. Примерно за три десятилетия до этого аналогичное мнение высказал Р.Х. Копперуд, согласно которому приемлемость расщепленного инфинитива зависит только от того, наносит ли он ущерб ритму или смыслу предложения". [1964 цит. по Mitrasca, M., 2009]. Кроме того, такие глаголы как *to overthrow, to undertake*, можно рассматривать как своего рода расщепленный инфинитив. Однако, в процессе словообразования они приобрели новое значение (*to throw over* - бросить через; *to overthrow* = привести к падению или разрушению, особенно силой или согласованными действиями).

Вопрос нормативности применительно к данной конструкции остается открытым, как представляется, анализ семантики данной конструкции в сопоставлении с конструкцией без расщепленного инфинитива позволит внести ясность в эту проблему.

Исследование показало, что использование расщепленного инфинитива говорящим позволяет ему точнее сформировать свои намерения и свое видение ситуации. Например, следующие предложения имеют различные значения в зависимости от положения наречия.

- 1) You really have to watch him.
- 2) You have to really watch him.

В данных примерах используемые инфинитивы вносят различную информацию. В первом предложении наречие определяет действие, описываемое глаголом *have to*, во второе время как во втором примере наречие относится к инфинитиву глагола *watch*, тем самым положение наречия позволяет более точно выразить мысль говорящего.

Сравним также примеры, демонстрирующие различия в постановке наречия:

1) *The drivers were told **periodically to check** the oil level of the drive when it is stopped.* не наша структура

*The drivers were told **to periodically check** the oil level of the drive when it is stopped.*

*The drivers were told **to check** the oil level of the drive **periodically** when it is stopped.*

2) *I told her **immediately to stop** discussing this issue and she didn't know what was going on.*

*I told her **to immediately stop** discussing this issue and she didn't know what was going on.*

*I told her **to stop** discussing this issue **immediately** and she didn't know what was going on.*

При постановке наречия перед маркером *to* смысл предложения может быть изменен, так как становится неясно, какое из действий выполняется периодически (*told* или *check*). В третьем предложении наречие может рассматриваться как характеристика всего предложения.

В других случаях расщепленная инфинитивная конструкция может быть использована говорящим для придания высказыванию большей благозвучности, что характерно в первую очередь для поэтического дискурса. Одним из ярких примеров является строчка из стихотворения Р. Бернса «Последний вечер поселянина»: «*Who dared to nobly stem tyrannic pride*», где split infinitive используется в том числе для соблюдения стихотворного ритма, при этом придавая предложению экспрессивность и выразительность. В качестве еще одного примера, где ярко выражена экспрессивная функция расщепленного инфинитива, можно привести строки из книги Б. Стокера «Дракула»: «*So well as I can remember, here it is: "I have studied, over and over again since they came into my hands, all the papers relating to this monster, and the more I have studied, the greater seems the necessity to utterly stamp him out.*»

В современном языке использование split infinitive становится все более распространенным. Для того чтобы исследовать динамику данной конструкции, было проведено корпусное исследование. Согласно информации, полученной из Корпуса современного американского английского, в 1920-х годах не было обнаружено признаков split infinitive, в то время как в 2000 году расщепленные инфинитивы были использованы 2761 раз, а в 2017 обнаружены 4556 случаев употребления split infinitive. Соотношение частоты употребления split infinitive на миллион слов также увеличилось с 0,00 в 1920-х годах до 4,36 в 2000-х годах. Помимо данных корпусов английского языка, поисковые системы, такие как Google или Yandex, также демонстрируют тенденцию в языке к увеличению использования расщепленного инфинитива в 21 веке. Одной из причин данного факта является цифровая революция, которая сделала разговорный английский широко распространенным, и с ним начали распространяться и конструкции с расщепленным инфинитивом. Для того чтобы исследовать динамику использования конструкции было проведено корпусное исследование. С помощью корпуса современного американского английского обнаружено 71733 примеров использования расщепленных инфинитивов, из них 25894 примеров из устной речи, а 7739 в художественной литературе, 15981 в журналах и 15028 в газетах. Это свидетельствует о том, что не существует значимой разницы между разговорным и письменным стилем речи касательно использования расщепленных инфинитивов. При запросе [v?i*] (все инфинитивы) COCA выдает 2988982 примеров, следовательно, расщепленных инфинитивов к общему количеству инфинитивов составляет 2,3%.

Для того чтобы понять какой место split infinitive занимает в восприятии носителей языка, было проведено анкетирование, в рамках которого из корпуса американского английского языка и британского национального корпуса была сделана выборка из 25 наблюдений рас-

щепленного инфинитива из устного и различных книжных стилей и предложены носителям языка для оценки. В анкетировании участвовало 5 информантов из Канады, Австралии и Великобритании, разного возраста и пола, с высшим образованием. Данное количество информантов является достаточным для получения достоверных результатов, как было установлено в работах О.А. Сулеймановой [1986].

Носителям английского языка было предложено оценить предложения с двумя возможными вариантами постановки split infinitive в предложении с точки зрения нормативности высказывания конструкции:

*beverages must contain at least 9 per cent alcohol to **legally qualify** as wine.*

*beverages must contain at least 9 per cent alcohol to **qualify legally** as wine.*

Для оценки была представлена пятибалльная шкала:

Таблица 1
Оценивание по 5-ти бальной шкале

Rating	Meaning	Comment
1	Acceptable, preferred	Most frequent
2	Acceptable, not preferred	Frequent
3	Not preferred	Infrequent
4	Marginally acceptable	Rare
5	Unacceptable	Not occurring

Вне зависимости от возраста и национальности информантов большинство конструкций с расщепленным инфинитивом получило оценки 1 и 2. Что касается носителей языка, имеющих лингвистическое образование, журналистов, они однозначно оценили конструкцию split infinitive как не рекомендуемую для использования в речи.

Name: Marty York

Qualifications: Honours BA, Political Science + History, Reporter, Columnist, Editor, Journalist

... beverages must contain at least 9 per cent alcohol to qualify legally as wine.	5	
... beverages must contain at least 9 per cent alcohol to legally qualify as wine.	1	

Name: Richard Hill

Qualifications: BA (English literature), LLB

... beverages must contain at least 9 per cent alcohol to legally qualify as wine.	2	Not correct. Sounds odd. "Legally" should qualify "qualify" and come after it, not before.
... beverages must contain at least 9 per cent alcohol to qualify legally as wine.	5	

Однако в комментариях информанты отметили, что несмотря на то, что конструкция *split infinitive* считается неприемлемой, она все равно используется в речи “when I was at school, splitting the infinitive (and ending a sentence with a preposition) was a big NO but nowadays no one seems to care.” (когда я учился в школе, использование расщепленного инфинитива было категорически неприемлемым, однако сейчас это никого не заботит). Таким образом можно сделать вывод, что несмотря на прескриптивные правила, которые все еще имеют силу в изучении английского языка в странах, где он является родным, носители языка положительно относятся к данной конструкции и регулярно употребляют ее в повседневной речи.

Количество примеров использования расщепленного инфинитива постоянно увеличивается, независимо от предписывающих правил и рекомендаций. В то время как некоторые из них однозначно не одобряют употребление расщепленного инфинитива в речи, другие признают, что его использование может иметь определенное преимущество в некоторых ситуациях. Тем не менее, отсутствует точное объяснение того, в каких именно случаях возможно употреблять *split infinitive* или какие слова могут разделить инфинитив и маркер *to*. Конструкция по-прежнему является предметом разногласий среди носителей английского языка относительно того, является ли она уместной и грамматически правильной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попкова Е.М. Функции расщепленного инфинитива на фразематическом и пропозематическом уровнях языка. Вопросы филологических наук, № 6, 2009. – с. 45-50.
2. Сулейманова, О.А. К обоснованию экспериментальной методики в семантике [Текст] / О.А. Сулейманова // Грамматические и семантические исследования языков разных систем. – Калинин : КГУ, 1986. – С. 142-151.
3. Calle-Martin J. On the use of split infinitives in English [Text] / J. Calle-Martin, A. Miranda-Garcia // *Corpus linguistics: refinements and reassessments*, edited by A. Renouf, A. Kehoe. – Amsterdam, 2009. – P. 347-365.
4. Crystal D.A Case of the Split Infinitives [Text] / D. Crystal // *English Today*, Volume 1, Issue 03, 1985. – P. 16-17.
5. Curme, G.O. A Grammar of the English Language: Volume II: Syntax [Text] / G. O. Curme // *Verbatim Books*, 1978. – 382 p.
6. Pinker, S. The language Mavens [Text] / S. Pinker // R. S. Wheeler (ed.). *The Workings of Language: From Prescriptions to Perspectives*. – Westport, Connecticut : Praeger Publishers Inc, 1999. – P. 4-15
7. Kerkhof J. Studies in the language of Geoffrey Chaucer [Text] / J. Kerkhof // Leiden : Leiden University Press, 1982. – 502 p.
8. Quirk R. A comprehensive grammar of the English language. [Text] / R. Quirk // Longman, 1985. – P. 496-498.
9. Jespersen O. Essentials of English Grammar By Publication date [Text] / O. Jespersen // Routledge, 2006. – 327 p.
10. Mitrasca, M. The split infinitive in electronic corpora: Should there be a rule? [Text] / M. Mitrasca // *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 2, 2009. P. 99-131.

© Фролова Екатерина Андреевна (kate.f@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ИНФОРМАТИВНОСТИ В ЭЛЕКТРОННЫХ НАУЧНО- ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ С НЕВЕРБАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

FEATURES OF IMPLEMENTING THE INFORMATIVITY CATEGORY IN ELECTRONIC POPULAR SCIENCE TEXTS WITH A NON-VERBAL COMPONENT

N. Hristoforova

Summary: The purpose of the research is to characterize the specifics of implementing the informativity category in an electronic popular science text, taking into account its verbal and non-verbal components. An essential feature of the research is that the analyzed text type is considered as a conversation with a non-specialist reader in order to inform him about the latest discoveries and research in the field of science and technology. The study explored both the possibilities (verbal and nonverbal) of increasing the density of information, and methods of compression within popular science discourse. The research was conducted on the material of electronic versions of the publications «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «Focus».

Keywords: informative content, popular science text, non-verbal component, verbal component.

Христофорова Наталья Игоревна

*к. филол. н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва
n_khristoforova@mail.ru*

Аннотация: Цель исследования – охарактеризовать специфику реализации категории информативности в электронном научно-популярном тексте с учётом его вербальных и невербальных компонентов. Существенной особенностью проведенного исследования является то, что анализируемый тип текста рассматривается как беседа с читателем-неспециалистом с целью информировать его о последних открытиях и исследованиях в области науки и техники. В рамках исследования изучены как возможности (вербальные и невербальные) повышения плотности информации, так и методы компрессии в рамках научно-популярного дискурса. Исследование проведено на материале электронных вариантов изданий «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «Focus».

Ключевые слова: информативность, научно-популярный текст, невербальный компонент, вербальный компонент.

«Основная функция текста как продукта коммуникации состоит в передаче и получении информации, которая является результатом отражения фактов, событий и явлений объективной реальности». [1] По этой причине категория информативности считается одной из основных категорий текста.

Объективная сложность научно-популярного текста обуславливается следующими задачами, стоящими перед автором:

1. в плане содержания – передать новую информацию, касающуюся той или иной области науки и техники;
2. в плане выражения – передать информацию в стандартной форме (в соответствии с правилами построения научно-популярного текста).

При составлении текста автор стремится решить задачи, определяющие субъективную сложность текста:

1. разъяснить, прокомментировать информацию, изложенную в тексте;
2. преодолеть недостаток текстовой и речевой компетенции при построении текста;

3. убедить адресата принять точку зрения автора на излагаемую информацию.

В связи с этим рассматриваются такие факторы сложности научно-популярного текста как информативность, соответствие нормам создания текста этого типа, авторский комментарий, стремление убедить читателя согласиться с мнением автора по поводу сообщаемой информации.

С точки зрения лингвистики научно-популярный текст можно отнести к простым текстам, поскольку он относится к речевым произведениям, содержащим единственный текст с единственным смыслом. Отметим, что автор такого текста должен стремиться к точности формулировок, исключая множественность толкования, поскольку основное требование, предъявляемое к научно-популярному тексту – одна возможность интерпретации.

Отбор средств и методов построения научно-популярного текста производится с точки зрения соответствия основным параметрам – «высокой информативности, логичности изложения, ясности и точности

выражения и обеспечения языкового уровня (минимальное количество терминологической лексики, описание терминов простым языком, опора на бытовое сознание читателей, их практический опыт)». [2]

Научно-популярные тексты могут передавать два типа информации, один из которых является доминирующим:

1. фактуальную информацию (отражает факты, события, которые происходили, происходят или будут происходить в действительности);
2. концептуальную информацию, предоставляющую читателю авторское понимание фактов, описанных средствами фактуальной информации.

Главной чертой такого текста является его высокая информативность, поэтому в научно-популярном дискурсе обязательно происходит «конфликт между информационной емкостью, объемностью и развернутостью высказывания и противоречащей этому требованию тенденцией к экономии языковых средств, стремлением к краткости и компактности речи, характерной для языка на современном этапе развития» [3]. Научно-популярный текст можно рассматривать как беседу автора с читателем-неспециалистом в рассматриваемой области знаний, целью которой является информирование широкого круга читателей об исследованиях, открытиях, новостях из мира науки. Для научно-популярного текста имеет значение и количественная сторона информации – информативная плотность текста, а также характерно стремление к компрессии, обусловленное общеязыковой тенденцией к экономии речевых усилий, а также задачей удерживать внимание адресата. «В своей речемыслительной деятельности человек стремится к экономии усилий. Первоочередной задачей является выбор языковых средств, при помощи которых осуществляется коммуникация». [4] Для этого задействуются научные понятия и методы, информационные ресурсы, в том числе и электронные, терминология (в небольшом количестве), могут использоваться глагольные конструкции, согласованные и несогласованные определения, предложные и беспредложные сочетания существительных с прилагательными, гнезда слов, буквенные аббревиатуры, акронимы, общепринятые и специализированные сокращения, специфические пунктуационные компрессирующие знаки, таких как скобки, диакритики, двоеточия. На синтаксическом уровне для научно-популярных текстов характерно большое количество простых распространенных предложений с обособленными оборотами, вводными словами и словосочетаниями, отражающими отношение автора к рассматриваемому предмету, эллиптических предложений – для них характерно отсутствие одного-двух главных членов, которые легко восстанавливаются из общего контекста. Названные особенности научно-популярного текста приводят к синтаксической компрессии – сокращению объема тек-

ста при увеличении его информативности и смысловой наполненности.

Очевидная внутренняя форма терминов, раскрывающая их содержание, а значит, исключая дополнительное разъяснение, превращает термины в важное средство повышения плотности информации при её изложении в самом кратком виде. Следовательно, термин – один из самых распространённых способов компрессии информации научно-популярного текста на лексическом уровне. Наиболее распространенными являются термины-композиции, такие как *Linsenteleskop*, *Abendhimmel*, *Morgenstern* [6].

Еще один способ компрессии в электронном научно-популярном тексте – сочетание вербальных и невербальных компонентов, таких, как фотографии, рисунки, видеофайлы, карты и др. с подписями и пояснениями. «Обработка изображений и видеoinформации занимает ведущее место в информационных процессах. В связи с ростом объемов данных возникает проблема сжатия информации, которая связана с проблемой информативности как критерия допустимого сжатия визуального образа. Термин «информационный» характеризует описательную сторону сущностей и явлений. В информационных описаниях выделяют объем и содержание. Важную роль играет именно содержание». [5] Подписи представляют собой концентрат информации, представленной в тексте, и усиливают значение невербальных средств. Включение невербальных материалов в текст бывает опосредованным — в сопровождении подписей, а также непосредственным — без сопровождения вербальных компонентов. Так, например, в тексте об исследованиях в области генетики на первой странице рубрики «Gesundheit + Medizin» приводится большое изображение компьютерной модели без подписи [7]. Изображение может привлечь внимание читателя, заставить задуматься, возможно, попытаться понять, что именно изображено, и, в итоге, открыть основной текст, где это изображение приведено уже с подписью. Благодаря своему интересу читатель получает информацию-разгадку.

Опосредованное введение иллюстраций в научно-популярный текст происходит в сопровождении подписей разного объема: от одного предложения до текстов-комментариев или текстов-пояснений. В электронных научно-популярных текстах часто встречаются подписи в форме номинативных предложений, называющих изображение на иллюстрации. Это чаще простые двусоставные, реже, сложные предложения: в них изображение на иллюстрации называется, определяется, оценивается и разъясняется.

Например, в тексте об изучении самого древнего храма мира [8] используются фотография раскопок (вид

сверху) с подписью: «Luftaufnahme einer der kreisförmigen Strukturen der Anlage auf dem Göbekli Tepe» - «вид сверху круглой структуры», а также рисунок-схема с подписью: «Geometrische Muster lagen der architektonischen Planung eines Komplexes am Göbekli Tepe zugrunde, geht aus den Computeranalysen hervor» - «благодаря компьютерному анализу можно говорить, что в основе сооружения - геометрические расчёты».

Встречаются случаи, когда подписи представляют собой добавочное сообщение, самостоятельное по отношению к основному тексту, часто довольно ёмкое информативно. В таких случаях текст подписи может находиться рядом с иллюстрацией, открываться на отдельной странице при открытии иллюстрации в отдельном окне, заключаться в видеофайле. Так, перед основным текстом о климатических изменениях и их последствиях [9] помещена фотография реки с подписью-разъяснением:

Ein Fluss aus dem Einzugsgebiet des Ganges. Erhöhte Niederschläge in den Tropen könnten die globale Erwärmung verstärken, indem sie die Freisetzung von CO₂ aus dem Boden verstärken. – Это река бассейна Ганга. Увеличение осадков в тропиках может усилить глобальное потепление, так как при этом усиливается выделение CO₂ из почвы.

Отбирая необходимые языковые средства при написании текста, автор задает объективные параметры и степень понимания текста, в то время как адресат воспринимает этот текст субъективно. Сближению указанных позиций служит популяризация, то есть изложение содержания сложной научно-технической информации в общедоступной форме.

Создание научно-популярного текста ставит перед собой следующие цели:

1. *Информирование.* В тексте содержится новая для адресата информация; информативность текста для разных адресатов зависит от степени их осведомленности в рассматриваемых (и смежных с ними) вопросах. Чем более неосведомленным является читатель, тем новее для него информация.

2. *Соответствие стандартам построения научно-популярного текста.* Этот фактор определяет объективную сложность текста, обусловленную требованием однозначной интерпретации. Во избежание неверных толкований существительные не заменяются местоимениями, а повторяются столько раз, сколько необходимо, для обеспечения полноты и точности. Так, в тексте о том, для чего повреждённые кораллы изменяют окраску на яркую [10], много раз используется слово «кораллы», отдельно и в словосочетаниях. Речь идёт именно о кораллах, колониях кораллов, видах кораллов и т.д.:

Die Korallengärten der Erde sind faszinierende Naturwunder und bilden Schlüsselemente in den komplexen

Lebensgemeinschaften der Ozeane. Baumeister der filigranen Unterwasserwelten sind Winzlinge: Die Kalkgerüste sind das Werk von Myriaden kleiner Korallenpolypen, die mit ihren feinen Ärmchen Plankton einfangen. Viele Korallenarten ernähren sich aber zusätzlich durch eine Symbiose mit Algen. Die Einzeller leben im Körper der Nesseltiere und gewinnen dort aus Sonnenlicht Energie. Von den gebildeten Kohlenstoffverbindungen geben sie den Polypen etwas ab und bekommen von ihnen im Gegenzug alles andere, was sie zum Leben brauchen.

„In gesunden Korallen wird ein Großteil des Sonnenlichts von den fotosynthetischen Pigmenten der Algensymbionten aufgenommen. Wenn die Korallen ihre Symbionten verlieren, wird das Licht jedoch zunehmend vom weißen Korallenskelett in das Gewebe der Polypen reflektiert“, erklärt Wiedenmann.

3. *Комментирование.* Этим определяется стремление автора научно-популярного текста облегчить восприятие содержания с помощью упрощения и разъяснения трудных для понимания фрагментов, иллюстрирования примерами, рассмотрения возможных вопросов. Так, в тексте о чёрных дырах разъясняется, каким образом можно обнаружить чёрную дыру [11]:

Die meisten anderen solcher sogenannten stellaren, Stern-großen schwarzen Löcher verraten sich durch helle Röntgenstrahlung. Diese geht von der Materie aus, bevor sie in dem schwarzen Loch verschwindet. ... Stille schwarze Löcher wie das nun entdeckte verraten sich dagegen nur durch ihre Schwerkraftwirkung, etwa weil ein sichtbarer Stern sie umkreist wie in diesem Fall. – большинство этих объектов обнаруживают благодаря рентгеновскому излучению или действию силы тяжести.

В процессе изложения сложной научно-технической информации в популярной форме изложение «замедляется» — некоторые моменты рассматриваются подробнее, так осуществляется расширение определённого образа, информации рассматриваемой в тексте. Так, например, текст об археологических находках в Норвегии [12], которые стали возможны благодаря таянию ледника, разделён на: подзаголовок, вступление, разделы текста с собственными заголовками. Каждый заголовок указывает на содержание части текста:

Hufeisen, Schlittenreste und eine römische Tunika («Подкова, фрагмент саней, римская туника») – на месте, где был ледник, были найдены важные исторические свидетельства разных эпох.

Ein Bergpass für die Wikinger («Горный перевал использовали викинги»): такие маршруты – свидетельства исторических связей разных народов

Теперь можно говорить, например, о возможности внесения дополнений/изменений в историю не только Норвегии, но всего региона, а также говорить об истори-

ческих связях и перемещениях народов этого региона.

Главная цель создания научно-популярного текста – донести сложную информацию из мира науки до специалистов, у которых часто нет ни навыков анализа информации, ни желания его проводить, поэтому авторы избирают опорным пунктом построения текстов то, что представляет собой значимость для читателя. Понимание научно-популярного текста подразумевает «доставление информационного содержания» и приобретение новых знаний с помощью выводов, которые способствуют совершению адресатом неречевого поступка. Этому способствуют невербальные компоненты текста – фотографии, схемы, рисунки, рисунки-реконструкции, изображения-реконструкции и другие невербальные средства.

Частой составляющей электронных научно-популярных текстов являются видеофайлы. У читателя есть возможность скачать эти видеофайлы, посмотреть их любое количество раз, увеличить изображение, остановить воспроизведение в любой момент, рассмотреть или прослушать важный, по его мнению, фрагмент, контролировать громкость воспроизведения.

Видеофайлы могут:

1) быть крайне насыщенными информативно. Так, текст статьи, рассказывающей об изучении гравитационных волн [13], состоит из одного абзаца, представляющего собой краткое изложение содержания видеофайла, а основная информация (устный комментарий/рассказ, видеоряд, подписи к нему) содержится именно в видео. Так читатель становится и зрителем:

а) он видит рассказчика/комментатора и получает информацию прямо от него;

б) читатель видит многочисленные компьютерные модели и видит в подписях, что изображено и что за исследователи внесли наибольший вклад в тот или иной этап изучения вопроса.

2) содержать дополнительную информацию, а получить её читатель может только благодаря некоторым усилиям, но он может и не захотеть их прикладывать. Так, в тексте описываются лабораторные эксперименты, в ходе которых исследователи пытаются объяснить современное состояние Марса: предположительно там происходило много вулканических извержений, на что указывают остатки лавы. Исследователи проводят аналогию с извержениями грязевых вулканов на земле [14]. Посмотрев видеофайл, читатель может представить себе, что происходило на Марсе и, возможно, на других планетах.

Кто является автором текста статьи, мы узнаём из краткой информации под/перед/слева/справа от текста. Можно перейти по ссылке и узнать больше об авторе [15]:

Справа помещена цветная фотография, рядом – гиперссылка на блоги, в создании которых участвует автор:

Florian Freistetter florian-freistetter.de www.science-blogs.de/astrodicticum-simplex/

Ниже приводится краткая справка об авторе:

Florian Freistetter promovierte am Institut für Astronomie der Universität Wien und hat danach an der Sternwarte der Universität Jena und dem Astronomischen Rechen-Institut in Heidelberg als Astronom gearbeitet. Zur Zeit lebt er in Jena, bloggt über Wissenschaft und schreibt manchmal Bücher.

Отметим, что справа дано много информации об авторе статей:

- помещён рисунок – цветное изображение автора,
- под рисунком – такая же информация, что и перед списком его статей в данном издании, с дополнением:

Florian Freistetter promovierte am Institut für Astronomie der Universität Wien und hat danach an der Sternwarte der Universität Jena und dem Astronomischen Rechen-Institut in Heidelberg als Astronom gearbeitet. Zur Zeit lebt er in Baden bei Wien, bloggt über Wissenschaft, schreibt Bücher und ist Teil des Wissenschaftskabarett Science Busters. – автор состоит в научном сообществе австрийских учёных (на него приводится гиперссылка).

Далее размещены обложки книг, написанных исследователем (оснащены гиперссылками), гиперссылки на блог автора, дополнительную информацию по астрономии и др.

Иногда рядом с текстом (перед ним) помещается информация об авторе. Так, например, информация-справка об авторе ряда статей [16] помещена перед ними. Справка содержит цветную фотографию автора, смотрящего на читателя, и это помогает «установить контакт» автора и читателя, повысить доверие к информации в последующих статьях. Обязательно указывается сфера профессиональных интересов автора, например:

Kurt Stukenberg (выделение жирным шрифтом, большего размера, чем текст информации об авторе)

Jahrgang 1988. War bis Juni 2018 Chefredakteur des Greenpeace Magazins in Hamburg. Zuvor arbeitete er dort mehrere Jahre als Redakteur und Leiter Digital-Strategie. Seit November 2018 stellvertretender Ressortleiter Wissenschaft beim SPIEGEL.

Научно-популярный электронный текст содержит гиперссылки, дающие читателю возможность получить дополнительную информацию:

1) Quelle: Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, Fachartikel: Science, doi: 10.1126/science.aau7187

[7] — указание на статью со специализированного сайта, в которой содержатся результаты исследований, то есть текст первичной информативности, на основе которого был написан рассматриваемый научно-популярный текст.

2) «Zum Thema», «Mehr zum Thema» и др. — перейдя по этой ссылке можно прочитать другие статьи той же тематики, опубликованные в том же издании.

На основании проведённого исследования можно утверждать, что в электронном научно-популярном тексте

категория информативности является одной из основных, ведь этот тип текста характеризуется целью проинформировать читателя-неспециалиста о последних событиях из мира науки и техники. Автор использует все возможности предоставления читателю информации, как в плане вербальном, так и в плане невербальном, стараясь максимально проинформировать читателя, помочь ему понять суть открытия (исследования), оценить важность предложенной информации и, возможно, вызвать у него желание обменяться этой информацией с кем-либо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева Т.И. Связь темпоральной структуры произведений мемуарного жанра с видами информации и композиционно-речевыми формами изложения (на материале дневников и воспоминаний)//Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 8(74): в 2-х ч. Ч. 2. С. 99-102.
2. Зорина Ю.В. К вопросу о некоторых специфических чертах научного дискурса//Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург. Изд-во: Соколова Марина Владимировна, 2018. № 8(74). С. 128-131
3. Гудухина М.Н. Особенности использования предикативных структур в англоязычных научных текстах//Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Москва. Изд-во: МГЛУ, 2018. № 18(816). С. 86-97
4. Бредихин С.Н., Серебрякова С.В., Лиховид А.А. Способы компрессии когнитивной информации в научно-популярном тексте//Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ. Изд-во: Северо-Осетинский гос. пед. ун-т им. К.Л. Хетагурова, 2019. № 3. С. 139-145
5. Номоконов И.Б. Визуальная информативность//ИТНОУ: Информационные технологии в науке, образовании и управлении. Москва. Изд-во: ООО «Институт новых информационных технологий», 2019. № 3 (13). С. 66-72
6. Alderamin. Beobachtungstipp: Merkur und Venussichel im Feldstecher. Bild der Wissenschaft/ScienceBlogs. 2020 [электронный ресурс] URL: <http://scienceblogs.de/alpha-cephei/2020/05/24/beobachtungstipp-venussichel-und-merkur-im-feldstecher/> (дата обращения: 24.05.2020)
7. Vieweg, Martin. Elektronische Genregulation. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] URL: <https://www.wissenschaft.de/gesundheitsmedizin/elektronische-genregulation/> (дата обращения: 29.05.2020)
8. Vieweg, Martin. Neues vom ältesten Tempel der Welt. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] URL: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/neues-vom-aeltesten-tempel-der-welt/> (дата обращения: 14.05.2020)
9. Vieweg, Martin. Klimawandel: Nasse Selbstverstärkung. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] URL: <https://www.wissenschaft.de/erde-klima/klimawandel-nasse-selbstverstaerkung/> (дата обращения: 06.05.2020 г.)
10. Vieweg, Martin. Farbintensiver Überlebenskampf. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] URL: <https://www.wissenschaft.de/umwelt-natur/farbintensiver-ueberlebenskampf/> (дата обращения: 25.05.2020)
11. koe/dpa. Neu entdecktes schwarzes Loch ist unserer Erde am nächsten. Der Spiegel. 2020 [электронный ресурс] . URL:<https://www.spiegel.de/wissenschaft/weltall/schwarzes-loch-forscher-entdecken-erdnaechstes-schwerkraftmonster-a-8105cc26-7ce2-48af-9dda-223bc0f3d968> (дата обращения: 06.05.2020)
12. Podbregar, Nadja. Gletscherrückgang enthüllt Bergpass der Wikinger. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] URL: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/gletscherrueckgang-enthueellt-bergpass-der-wikinger/> (дата обращения: 19.05.2020)
13. Clixoom Science & Fiction. Neue Ära der Gravitationswellenforschung: Brummende Art entdeckt. FOCUS. 2020. [электронный ресурс] URL: https://www.focus.de/wissen/weltraum/neuartige-gravitationswellen-aufgespuert-neue-aera-der-gravitationswellenforschung-brummende-art-entdeckt_id_12030175.html (дата обращения: 26.05.2020)
14. Vieweg, Martin. Mars: Spuren von Schlammvulkanismus? Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] URL: <https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/mars-spuren-von-schlammvulkanismus/> (дата обращения: 18.05.2020)
15. Freistetter, Florian. Rubrika Astrodicticum Simplex. Bild der Wissenschaft/ScienceBlogs. 2020 [электронный ресурс] URL: <http://scienceblogs.de/astrodicticum-simplex/author/freistetter/> (дата обращения: 31.05.2020)
16. Kurt Stukenberg. Autor. Der Spiegel. 2020 [электронный ресурс]. URL: <https://www.spiegel.de/impressum/autor-4affdf21-0001-0003-0000-000000026468> (дата обращения: 30.05.2020 г.)

© Христофорова Наталья Игоревна (n_khristoforova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЁН ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Цуй Юйфэй

аспирант, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
victoria-yufei@mail.ru

THE USE OF PRECEDENT NAMES IN PHRASEOLOGY

Cui Yufei

Summary: In Chinese history, there are many famous precedent names that have become a component of phraseological units. For native Chinese speakers they are part of the culture, stored in the popular consciousness. Such phraseologisms with precedent names are used in the real communication of the Chinese people, enriching the language and adding eloquence to interaction. The sources and processes of forming the meanings of such phraseological units reflect the morals, mentality and worldview of the Chinese people, they have entered the Chinese cognitive base.

Keywords: precedent names, phraseology, mentality, use, cognitive base.

Аннотация: В китайской истории есть много известных прецедентных имён, которые стали составляющей фразеологизмов. Для носителей китайского языка они представляют собой часть культуры, хранящейся в народном сознании. Такие фразеологизмы с прецедентными именами используются в реальной коммуникации на китайском языке, обогащая язык и добавляя красноречия в общении. Источники и процессы формирования значений подобных фразеологизмов отражают мораль, ментальность и мировоззрение китайского народа, они вошли в китайскую когнитивную базу.

Ключевые слова: прецедентные имена, фразеологизм, ментальность, употребление, когнитивная база.

Фразеологизм или идиома на китайском языке называется «чэньюй», что буквально означает «готовое выражение». Чэньюй представляет собой особое «явление в китайской фразеологии, обладающее целым рядом типологических особенностей и признаков, обусловленных структурно-семантическими характеристиками, принципами фонетического строя, историей развития китайского языка» [Войцехович, 2007, с. 18]. Подобная единица является «устойчивым фразеологическим словосочетанием, которое построено в соответствии с нормами древнекитайского языка, «семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения» [Баранова, 1969, с. 98]. Если говорить о месте связанных словосочетаний и фразеологических единиц, то Л.А. Манерко обратила внимание на то, что подобные единицы располагаются на синтаксическом уровне, и они обладают «фразеобразовательным значением» [Манерко, 2000, с. 28].

В китайских фразеологических единицах используются некоторые прецедентные имена, занимающие важное место в китайской культуре. Прецедентные имена представляют собой особую группу имён, которые занимают промежуточное положение между именами собственными и именами нарицательными [Кулинич, 2017, с. 152]. Однако прецедентные имена обладают самостоятельным значением без помощи объяснения источников этих имён. Носители любого языка, которые знают свою культуру, историю и литературу, понимают, в каких ситуациях и для выражения какого смысла можно

использовать прецедентное имя.

Источником происхождения прецедентных имён могут быть как реальные исторические фигуры, так и литературные персонажи. Также существует немало исторических известных личностей, описанных в романах или в стихотворениях последующими поколениями. Практически не существуют прецедентных имён, образованных от имён современников, в той или иной степени они живут лишь «на бумаге». Постараемся показать использование прецедентных имен в текстах.

1) В качестве первого примера возьмём историю прецедентного имени Дун Ши, которое стало антонимом красавицы. История Дун Ши описана в 14-м разделе «Круговорота небес» книги «Чжуанцзы» («庄子·天运»). Дун Ши была соседкой Си Ши, которая была древней китайской красавицей. Дун Ши была некрасивой девушкой, которая жила на востоке деревни. Их имена имеют отношение к пространственным отношениям: по произношению «дун» – восток, «си» – запад).

故西施病心而顰其里, В старину красавица Си Ши из-за боли в сердце была печальна.

其里之丑人见而美之, Увидела её некая Уродина и, вернувшись домой,

归亦捧心而顰其里. тоже стала хвататься за сердце и охать на виду у всех.

其里之富人见之，*Однако богачи, завидев её,*
 坚闭门而不出；*бросались запирать ворота,*
 贫人见之，*挈妻子而去之走。а бедняки, повстречав*
её, убежали прочь вместе с домочадцами.
 彼知颦美，*Уродина понимала только, что быть пе-*
чальной красиво,
 而不知颦之所以美。*но не понимала, почему это так.*
 [庄周, 2005, с. 102] [Чжуанцзы, 1995, с. 121] 102]

“颦”(pín) обозначает «нахмурить брови», в данном переводе это значение отсутствует. В китайском языке имя Дун Ши в китайском языке связано с устойчивым выражением “东施效颦”: «Дун Ши подражает тому, как нахмурить брови, что обозначает “слепое подражание”» [Воропаев, 2015, с. 86]. В китайском фразеологическом словаре указан источник этого фразеологизма и его значение “比喻不根据具体条件，盲目模仿别人，效果适得其反” [汉语成语大词典, 1985, с. 263]. Это метафора означает, что безумно подражать другим – непрактично и глупо, в результате это приведёт к противоположному эффекту. Китайцы используют его, когда кто-то искусственно подражает другим и это выглядит смешно. Например, “我这是向您学的，可是学得不好，可谓东施效颦。”: «Этому я у вас научился, но видно ты плохо научился, это можно назвать смехотворным обезьянничаньем» [Воропаев, 2015, с. 87].

2) Второй пример – “叶公¹好²龙” «Егун обожает дракона». Здесь необходимо отметить, что в Китае «дракон» считается легендарным мифическим животным, символизирующим счастье, силу и власть. Речь идёт о том, что Егун обожает дракона, весь его дом украшен изображениями дракона, они повсюду: на стенах, на одежде. А настоящий дракон, живущий в небесах, узнав об этом, прилетел к Егуну домой. При виде настоящего дракона Егун перепугался до дрожи и поспешил спрятаться [Китайский язык, 2006, с. 57-58]. В большом словаре китайских фразеологизмов указано следующее значение: “比喻表面爱好某事物，真正面临某事物时，反而畏惧” [汉语成语大词典, 1985, с. 1368], метафо-

ра, обозначающая, что «человек любит что-то, но боится, когда на самом деле сталкивается с чем-то». Эту идиому в народе очень широко используют с отрицательным значением в общении. Прецедентное имя “叶公” стал символом поддельного любителя чего-нибудь. Например: 喜爱一件事不能只是叶公好龙，要真正付出自己的努力 [10]. «Если любишь что-нибудь, то не следует вести себя, как Е-гун, нужно быть искренним в своих чувствах».

3) Рассмотрим третий пример “卧薪尝胆” – букв. «лежать на хворосте и пробовать на вкус желчь» [Воропаев, 2015, с. 277]. Эта идиома отличается от первых двух примеров тем, что прецедентное имя не присутствует в ней непосредственно, есть только действия от этого имени. В основе возникновения имени лежит история о Гоу Цзяне, правителе царства Юэ. В конце эпохи Вёсен и Осеней (6-5 вв. до н.э.) царство У (правителя, которого звали Фу Чай) завоевало царство Юэ. Гоу Цзянь лежал на хворосте и пробовал на вкус желчь, чтобы не забыть о чувстве ненависти к Фу Чаю. В словарной статье приведено следующее значение “形容刻苦自励，奋发图强，或立志为国家报仇雪耻” [汉语成语大词典, 1985, с. 1217] : – трудолюбие, самонадеянность, или стремление мстить за оскорбление (завоевал его царство Юэ). Сейчас фраза используется значении «терпевший трудности ради великой будущей цели». Например: 中国足球要想冲出亚洲，必须卧薪尝胆，刻苦训练 [11]. «Для того, чтобы китайский футбол вырвался из Азии, он должен лежать на хворосте и пробовать на вкус желчи и тренироваться с усердием». А Гоу Цзянь стал примером тех усилий, которые нужно приложить для достижения своей цели.

Таким образом, мы разобрали три примера китайских фразеологизмов, в которых используются прецедентные имена, их источники и значения, их употребление, и то, какое влияние они оказывают на китайский народ. Изучение китайских фразеологизмов чрезвычайно полезно с точки зрения понимания китайской культуры, и многие из них тесно связаны с прецедентными именами и их действиями. Для иностранцев и тех, для кого китайский язык является иностранным, изучение употребления фразеологизмов, касающихся прецедентных имён, играет важную роль в осмыслении фразообразовательного значения данных связанных языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова З.И. Чэньюй как разряд фразеологизмов китайского языка. Автореф. дис. канд. филол. наук. АН СССР, Ин-т востоковедения М.: 1969. 24 с.
2. Войцехович, И.В. Практическая фразеология современного китайского языка. Учебник. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 509 с.
3. Воропаев Н.Н. Китай: имена на все времена: Прецедентные персонажи. М.: ВКН, 2015. 384с.

1 “叶公” в настоящее время произносится как «Е-гун», ранее был принят вариант – «Шэгун».

2 Иероглиф “好” имеет 2 важных значения: 1) используется в качестве прилагательного, произносится третьим тоном, обозначает «хорошо»; 2) используется в качестве глагола, произносится четвёртым тоном. Здесь употребляется как глагол в значении «любить, нравиться».

4. Кулинич М.А. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: ФИИТА: наука, 2017. 248с.
5. Китайский язык. 50 классических бесен. Читаем параллельно на китайском и русском языках. М.: Восточная книга, 2006. 128 с.
6. Манерко Л.А., Сложноструктурное субстантивное словосочетание: когнитивно-дискурсивный аспект (на материале технической литературы современного английского языка): дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2000. 425 с.
7. Чжуан-цзы (перевод В.В. Малявина) М.: Мысль, 1995. 332 с.
8. 庄周. 庄子. с. 39-188 // 老子, 庄子, 列子. 吉林: 时代文艺出版社, 2005. 308с. (Чжуан Чжоу. Чжуанцзы. // Лаоцзы, Чжуанцзы, Лэцзы. Цзи Линь: изд-во в эпохе литературы и искусства).
9. 汉语成语大词典. 湖北大学语言研究室. 河南人民出版社, 1985. 1592 с. (Большой словарь китайских фразеологизмов. Лингвистическая кафедра Университета Хубэй. Хэнань: Народное изд-во Хэнань).
10. Примеры составить предложений фразеологизмом “叶公好龙”. URL: <https://zaojv.com/4293472.html> (дата обращения 20. 05. 2020).
11. Примеры составить предложений фразеологизмом “卧薪尝胆”. URL: <https://chengyuzaoku.zou.la/wra2.html> (дата обращения 20. 05. 2020).

© Цуй Юйфэй (victoria-yufei@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК КИТАЙСКИХ КОНСТРУКЦИЙ «ГЛАГОЛ + ОБСТОЯТЕЛЬСТВО РЕЗУЛЬТАТА» V得 С ПОМОЩЬЮ КОРПУСА ЯЗЫКОВЫХ МАТЕРИАЛОВ

Цуй Юйфэй

Аспирант, Харбинский научно-технический университет,
Китай, г. Харбин
2464000152@qq.com

Чан Ин

Профессор, Харбинский научно-технический
университет, Китай, г. Харбин

RESEARCH OF TRANSLATION OF
CHINESE CONSTRUCTIONS «VERB +
CIRCUMSTANCE OF RESULT» V得 INTO
RUSSIAN USING THE CORPUS
OF LANGUAGE MATERIALS

Cui Yufei
Chan In

Summary: As a special syntactic structure in Chinese, the construction «verb + circumstance of the result» is widely used, and it is given great attention by scholars studying Chinese grammar. However, since the verb + circumstance construction does not exist in Russian, it is difficult for an online translator to accurately analyze and identify this construction, so incorrect translations are often obtained. The service word V得 is an important part of the result circumstance in modern Chinese, it has important research significance and applied value. In the case of the modern Chinese language are assembled sentences with 得 constructions in Chinese. These sentences were transliterated into Russian using Google and Yandex online translators, and many incorrect interpretations were found. After analyzing incorrect texts, we selected more accurate ways to adapt Chinese words and expressions to Russian in order to improve the accuracy of translations and improve the system of teaching linguistics itself.

Keywords: verb + circumstance of result; 得; Russian language; online translator

Аннотация: В качестве особой синтаксической структуры в китайском языке, конструкция «глагол + обстоятельство результата» широко используется, и ей уделяют большое внимание ученые, изучающие китайскую грамматику. Однако, поскольку конструкции «глагол + обстоятельство результата» не существует в русском языке, онлайн-переводчик с трудом точно анализирует и идентифицирует эту конструкцию, поэтому часто получаются неправильные переводы. Служебное слово V得 является важной частью обстоятельства результата в современном китайском языке, оно имеет важное исследовательское значение и прикладную ценность. В корпусе современного китайского языка собраны предложения с китайскими конструкциями 得. С помощью онлайн-переводчиков Google и Yandex эти предложения были транслитерированы на русский язык, при этом было обнаружено множество неверных интерпретаций. Проанализировав некорректные тексты, были подобраны более точные способы адаптации китайских слов и выражений на русский язык, чтобы повысить точность переводов и совершенствовать саму систему преподавания лингвистики.

Ключевые слова: глагол + обстоятельство результата; 得; русский язык; онлайн-переводчик

Глагол + обстоятельство результата является единой речевой структурой, в которой глагол дополняется обстоятельством результата. Глагол + обстоятельство результата представляет собой синтаксическую структуру, типичную для китайского языка, которая используется весьма часто. Данная грамматическая структура постоянно обсуждается в трудах лингвистов, изучающих китайский язык. Ряд ученых длительное время предпочитали не акцентировать внимание на описании, развитии, грамматической природе и структуре такой речевой связки как глагол, дополненный обстоятельством результата. Крайне мало людей занимались исследованием перевода на русский язык подобных речевых конструкций. Впоследствии ученый Сюй Тао все же исследовал особенности перевода с китайского языка на русский таких речевых конструкций как глагол + обстоятельство результата.

Сюй Тао разъяснил, что структурная связка глагола + обстоятельства результата в китайском языке обычно дополняет и объясняет форму глаголов, и поскольку в русском языке нет такой специальной синтаксической структуры, для перевода требуются другие способы для выражения глагольных форм и действий. К ним относятся словообразование - лексическое, грамматическое (касаемо вида глагола) и даже синтаксическое (в основном относящееся к фразам или предложениям). [3]

В современном китайском языке существует шесть относительно неопределенных глагольных форм, то есть «V了/着/动/得/成/好». На основании предыдущих исследований в данной статье будут изучаться русские выражения и способы русского перевода «V得».

Эта статья опирается на метод анализа литературы, метод сравнительного анализа и метод комплексно-

го анализа, используемые для изучения особенностей перевода на русский язык конструкции китайского глагола + обстоятельства результата «V得». Для этого предполагается предпринять следующее: сначала выбрать предложения с различными значениями «V得» в современной китайской лексике, затем воспользоваться переводчиками интернет-систем Google и Yandex, провести сравнительный анализ двух переводов, указать причины неправильного перевода и, наконец, сформулировать русскую интерпретацию выражения «V得». Стоит надеяться, что результаты исследования помогут улучшить аспекты интеллектуального перевода и помочь в понимании китайской речевой культуры.

1. Анализ неверного перевода «V得» в онлайн-переводе

В настоящее время инструменты машинного перевода ежедневно обеспечивают более миллиарда переводов для более чем 200 миллионов человек во всем мире. [4] С развитием компьютерной индустрии и наступлением эры глобализации технология онлайн-перевода все более совершенствуется, и его использование все более актуально, но точность перевода все ещё требует доработки. В настоящее время широко используемым в мире инструментом онлайн-перевода является система Google, а в России используется Яндекс. В процессе перевода китайского языка на русский, из-за сложности первоисточника, иногда одно и то же слово и одна и та же фраза часто может иметь несколько значений или обозначать несколько частей речи. К таким уникальным грамматическим явлениям китайского языка, можно отнести такие конструкции как глагол + обстоятельство результата, вербализация и т. д. Компьютеру трудно декодировать и кодировать их, поэтому появляются ошибки и случается неверная интерпретация. В этой статье будет два онлайн-перевода, сделанных с помощью систем Google и Яндекс. За основу берется текст, предложения которого содержат конструкцию с «V得».

Есть четыре типа частей речи о «得»: (1) Специальные предлоги: Ли Цзиньси рассматривает «得» как фонетический переход предлога «到» и предлагает термин «специальные предлоги». [5] (2) Суффикс глагола: «得» - исследователь Чжу Дэси предположил подобный термин. [6] Мяо Цзиньань (1990), однако, полагал, что «得» является окончанием слова, которое может объединять и дополнять его последующие компоненты. [7] Ли Линьдин считает, что «得» - это не независимый синтаксический компонент, а специальное окончание или вспомогательное слово. [8] (3) Постскриптум: Ван Ли называл «得» постскриптумом. [9] (4) Вспомогательные слова: Фань Сяо считает, что «得» является структурным вспомога-

тельным словом, которое является знаком структуры дополнения глагола в синтаксисе [10], Чжан Юйфэн считает, что «得» является структурным вспомогательным словом, и указывает, что оно вызвано происходящей вербализацией. [11] Чжао Лисинь считает, что «得» - это структурное вспомогательное слово, и это наиболее часто используемый и широко используемый знак дополнения степени в современном китайском языке. [12]

Эта статья основана на классификации, сделанной исследователями Мэн Цуу, Чжэн Хуайдэ, Мэн Цинхай и Цай Вэньлань, использованной в словаре китайских глаголов. Считается, что «得» является дополнением результата в структуре глагола + обстоятельства результата и делится «得» на два значения:

1. 1.得1: мочь.
2. 这是违反政策的事, 可办不得。
3. 教学计划怎么改变不得。
4. 2.得2: завершение.
5. 豆浆熬得了。
6. 半天的工夫手续就办得了。 [13]

1.1 Анализ неверного перевода глагола «V得1» в онлайн-переводе

Предложения, содержащие V得1 и V得2, были отобраны в современном китайском лексиконе, впоследствии был произведен онлайн-перевод данных предложений с использованием служб Google и Yandex. Далее два перевода были проанализированы и сопоставлены. В ходе анализа были обнаружены следующие погрешности перевода:

а. Выбран неподходящий по смыслу глагол

Как в китайском, так и в русском языках существует лексическая многозначность, то есть одно и то же слово часто имеет много значений, поэтому при выборе слова необходимо выбрать соответствующее его значение в соответствии со смысловой нагрузкой предложения. Однако машинный перевод зачастую не в силах точно проанализировать семантику предложений и выбрать подходящее по смыслу значение слова.

(1)而本国的内部事务别人绝对碰不得。¹

G: Другие люди во внутренних делах страны абсолютно неприкасаемы.

Y: И страны во внутренние дела других абсолютно неприкасаемы.

Анализ: Google и Яндекс не смогли определить происхождение, и оба использовали «неприкасаемый» в качестве предиката, что означает «нетронутый и непри-

1 Приведенные ниже примеры предложений взяты из Современного китайского корпуса (CCL) Китайского лингвистического исследовательского центра Пекинского университета

касаемый». Тем не менее «碰» имеет много значений в современном китайском языке, здесь «碰» означает «вмешиваться, интерферировать». Семантика этих двух понятий не является полностью согласованной, и переводы Google и Yandex не могут полно и точно выразить значение конструкции глагола + обстоятельства результата «碰不得» в исходном тексте.

Правильный перевод: Другие люди абсолютно **не могут вмешиваться** во внутренних делах страны.

б. Не идентифицирована связка глагол + обстоятельство результата

(2) 这仗打得打不得?

G: Это можно победить?

Y: Эта битва не может быть выиграна?

Анализ: В исходном предложении есть два глагола + обстоятельства результата, и соответствующие формы положительного «打得» и отрицательного «打不得». Эта комбинация означает «битва должна вестись или не должна вестись». Перевод Google был неверным. Он не смог идентифицировать глагол + обстоятельство результата и точно передать оригинальную семантику. Перевод не соответствовал грамматическим правилам русских выражений. По сравнению с переводом Google, Яндекс не содержит грамматических ошибок и дословного перевода, его перевод означает «Можно ли выиграть эту битву?». Однако семантический анализ исходного предложения не является точным. Перевод в целом соответствует семантике исходного предложения, но не позволяет целевому читателю точно понять смысл исходного предложения.

с. В переведенном переводе есть грамматические ошибки

(3) 拜金主义要不得。

G: Поклонение золоту не допускается.

Y: Этого не может быть.

Анализ: Оригинальное предложение можно понимать как «не может поклоняться золотому поклонению». Google выбрал несовершенный вид «допускаться», что означает «разрешить», выбрал глагол правильный по смыслу. Структура перевода завершена, правила грамматики верны, и выбор слова верен. Точно выражен первоначальный смысл. Недостатком является то, что идиоматическим русским выражением является «поклонение золотому тельцу» (в значении «меркантилизм»), а не «поклонение золоту». Перевод Яндекса не соответствует грамматическим правилам, не указывает на конкретный предмет, о котором идет речь, вообще никак не переводит основное предложение «поклонение золоту».

Правильный перевод: Меркантилизм не допускается.

1.2 Анализ неверного перевода «V得2» в онлайн-переводе

а. В переведенном переводе есть грамматические ошибки

(4) 他半斤酒都喝得了。(Здесь произношение «了» - «le», а не «liǎo»)

G: Он выпил около половины вина.

Y: Он половину Кэтти вино, пейте его.

Анализ: В первоначальном предложении глагол + обстоятельство результата «喝得了» означает наличие некоего умения, а первоначальное предложение означает «он имеет способность / может выпить половину вина». Google в процессе перевода неправильно определил время действия, что привело к расхождению между семантикой перевода и оригинала. Яндекс выбрал несовершенный вид «пить», который не содержит значения «завершение, успех»: субъект и предикат несовместимы до и после предложения, возникли грамматические ошибки, перевод не выполнен, он лишен смысловой нагрузки.

Правильный перевод: Он может выпить 250 грамм алкоголя.

а. Выбран неподходящий глагол

(5) 这个蛋糕他不一定吃得了。(Здесь произношение «了» - «le», а не «liǎo»)

Y: Этот торт он не обязательно съест его.

G: Он может не обязательно есть этот торт.

Анализ: V得2 означает «завершение». В русском языке глагол совершенного вида означает что процесс завершен. Следовательно, в русском выражении «V得2», если используется глагол, то он должен быть совершенного вида, иначе первоначальное значение теряет смысл. Google выбрал незаконченный глагол «есть» для выражения «吃», который не выражает значение «завершения», что не соответствует оригинальной семантике.

Правильный перевод: Может быть, он не съест этот торт.

с. Время неверное

(6) 这个粥做得了。(Здесь произношение «了» - «le», а не «liǎo»)

G: Эту кашу можно сделать.

Y: Эту кашу надо приготовить.

Анализ: Оригинальный текст означает: каша гото

ва. Хотя Google-переводчиком используется глагол, выражающий законченный процесс «сделать», слово выбрано правильно, но выбор времени неверен, и следует использовать время завершения глагола. В переводе Яндексa используется глагол несовершенного вида «приготовить», что означает «готовый к еде». Выбор слова правильный, но время выбрано неверно. Следует использовать прошедшее время.

Правильный перевод: Эту кашу приготовили.

2. Русское выражение «V得»

Посредством семантического анализа «V得» и анализа неправильного по смыслу онлайн-перевода дополнительно определяется русское выражение, соответствующее китайскому «V得».

2.1 Русское выражение «V得 1»

«得 1» означает «мочь», русское выражение в это время является:

а. нельзя, (не) мочь, (не)возможно и т.д. + глагол

(7) 老虎屁股摸不得。

Например: **нельзя трогать** зад тигра

б. (не) мочь быть+ краткая форма страдательного причастия

(8) 这理由一定要让人拒绝不得。

Например: эта причина должна **не может быть отвергнута**.

(9) 这些问题不是一夜之间能**改变得了的**, 这种循环有时持续10年。

Например: Эти проблемы **не могут быть разрешены** за одну ночь. Подобный процесс порой длится 10 лет.

2.2 Русское выражение «V得2»

Сюй Тао считает, что глагол + обстоятельство результата в процессе перевода на русский язык, помимо небольшого числа дополнения результата или обозначения степени, которые могут соответствовать словарному запасу в русском языке (например, обозначение степени может использоваться «до» для выражения самой степени), в большинстве случаев должен быть представлен также с помощью словообразования (например, префикса), грамматики (например, использования глагола в корректном виде). Более того, важно то, что некоторые

глаголы в больше не являются фиксированной структурой, а только словом (看见 — увидеть), 找 — найти) или сложной фразой (словосочетанием): 写错 — написать с ошибками, 跑丢了一双鞋 — потерять ботинки на бегу, 疼得昏死过去 — терять сознание от боли.

«得 2» означает «завершение». Исходя из точки зрения Сюй Тао, при переводе конструкции глагол+ обстоятельство результата «V得 2» следует использовать грамматические средства для дополнения смысловой и лексической формы глагола. В русском языке грамматическое значение самого глагола совершенного вида всегда подразумевает семантику «завершение», что позволяет сделать вывод:

Русское выражение V得2 : глагол совершенного вида.

(9) 一天工夫**怎么办得了!**

Например: Как успеть **сделать** все дела одного дня!

Заключение

Сравнивая и анализируя тексты онлайн-переводов Google и Yandex можно обнаружить, что данные программные средства в основном имеют следующие недостатки:

1. Неверно выбирают слово. Онлайн-перевод имеет некоторые проблемы при анализе и обработке предложений, что приводит к неправильному выбору слов, особенно к неправильному смысловому выбору соответствующих русских глаголов, такой перевод не позволяет точно и полностью восстановить семантику исходного предложения.
2. В переводе есть грамматические ошибки: отсутствующие компоненты предложения, несоответствующий предмет и предикат и т. д. Из сравнения следует, что Google перевод более точен, чем перевод Яндексa.

В данной статье сделана попытка классификации типичных ошибок машинных переводов. Анализируя результаты онлайн-перевода Google и Yandex, автор пришел к выводу, что, хотя сами ошибки по текстам разнятся, причины подобных ошибок в основном одни и те же. Именно поэтому предложения, содержащие смысловые ошибки перевода должны подлежать классификации и сортировке, чтобы исключить неверную трактовку слов и словосочетаний. Тем не менее, поскольку в рамках проведенного исследования нельзя полностью охватить все особенности построения предложений, а также было рассмотрено лишь небольшое количество примеров неверных переводов, необходимы дальней-

шие лингвистические изыскания.

Что касается правила русского перевода глагола+ обстоятельства результата «V得», я считаю, что при выполнении русского перевода «V得», мы должны сначала понять его значение, затем выбрать подходящий глагол, и поставить его в правильную форму в соответствии с контекстом предложения. Суть заключается в том, чтобы использовать соответствующие верные русские выражения: если «得» означает «мочь», то надо использовать метод перевода «нельзя / (не) мочь / (не) возможно и т. д.+ глагол», а если

«得» означает «завершение», то русский глагол следует употреблять в форме совершенного вида прошедшего времени. Таким образом, перевод должен иметь смысловую нагрузку, а грамматика должна соответствовать правилам. Из-за недостаточного количества примеров перевода конструкций глагол+ обстоятельства результата «V得», этот вопрос нуждается в дальнейшем исследовании, изучении и анализе.

ЛИТЕРАТУРА

1. 孟琮, 郑怀德, 孟庆海等.汉语动词用法词典[Z].商务印书馆, 2003: 12,13.
2. 高京京.近五年动结式研究综述[A].语文学刊, 2012(03): 41.
3. 徐涛.汉语动补结构的俄译思考[A].中国俄语教学,2012: 90.
4. 王悠然.机器翻译难以替代人工翻译[N].中国社会科学报, 2015年4月30日第003版:1.
5. 黎锦熙.新著国语文法[M].北京:商务印书馆,1924.
6. 朱德熙.《二十世纪现代汉语语法八大家——朱德熙选集》, 沈阳: 东北师范大学出版社.2001:12.
7. 缪锦安.1990.汉语的语义结构和补语形式[M].上海:上海外语教育出版社.
8. 李临定.带“得”字的补语句[J].中国语文,第5期.1963.
9. 王力.《中国现代语法》[M].北京:商务印书馆.1943.
10. 范晓.V得句的“得”后成分[J].汉语学习, 1992, 第6期.
11. 张豫峰.2001.说“得”字句的补语[J].井冈山师范学院学报(哲学社会科学), 第3期.
12. 赵日新.2001.形容词带程度补语结构的分析[J].语言教学与研究, 第6期.

© Цуй Юйфэй (2464000152@qq.com), Чан Ин.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ОШИБОК В УПОТРЕБЛЕНИИ ГЛАГОЛА У ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Щелокова Алена Александровна

преподаватель, Уральский государственный
университет путей сообщения, Екатеринбург
aschelokova@usurt.ru

COGNITIVE BASIS OF ERRORS IN VERB USAGE MADE BY LEARNERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A. Schelokova

Summary: The article highlights the results of a study of the mistakes of Chinese residents in spoken and written language, a comparative analysis of the grammatical expression of the verb in Russian and Chinese languages showed that the verb categories of these languages not relevant, and inconsistent grammatical signs of the Russian verb, such as the person, number and gender of them not at all represented in Chinese. This fact leads to the substitution of the elements of the synthetic expression of the verbal categories of the Russian language. Also, in the analyzed examples the lexical substitution is indicative, based on the polyvalency of the Russian verb, which is reflected in the prepositional case system. The analysis carried out makes it possible to say that the phenomenon of substitution, in turn, forms two types of errors in the speech of students of the Russian language as foreign: structural and destructive.

Keywords: category, verb, error, substitution, Russian, Chinese

Аннотация: Статья освещает результаты проведенного исследования ошибок китайских резидентов в устной и письменной речи. Сравнительный анализ грамматического выражения глагола в русском и китайском языках показал, что глагольные категории данных языков не релевантны, причем непостоянные грамматические признаки русского глагола, такие как лицо, число и род из них совсем не представлены в китайском языке. Данный факт приводит к субституции элементов синтетического выражения глагольных категорий русского языка. Также в анализируемых примерах показательна лексическая субституция, основанная на поливалентности русского глагола, отражающейся в предложно-падежной системе. Проведенный анализ дает возможность утверждать, что явление субституции в свою очередь формирует в речи изучающих русский язык как иностранный ошибки двух типов: структурную и деструктивную.

Ключевые слова: категория, глагол, ошибка, субституция, русский язык, китайский язык.

При изучении иностранного языка возникает конфликт, связанный со «столкновением» различных языковых и речевых подсистем своего родного с изучаемым языком. При этом, как показали наблюдения за китайскими резидентами, изучающими русский язык, в процессе освоения, например, русского глагола – очень легко постигаются его формальные – парадигматические – характеристики. Однако трудность возникает в его употреблении, что говорит о том, что в китайском языке существует свой – национально – специфический – «набор» языковых средств, выражающих те или иные характеристики глагола. Заучив грамматико-синтаксическую парадигму русского глагола на уровне языковой системы, китайские резиденты оказываются не способными (по крайней мере, на начальном этапе изучения русского языка) ее употребить.

Как показывают исследования, сопряженные с речевыми ошибками, связанными с русской глагольной системой, ошибка возникает в том случае, когда у китайцев отсутствует релевантная категория русской глагольной системы. Соответственно, ошибка возникает на стыке взаимодействия русской системы категоризации с категориальной системой китайского глагола. Таким образом, необходимо выявить национально – специ-

ческие особенности категоризации глагольной систем (русской и китайской).

Н.Н. Болдырев указывает, что категоризация есть динамический процесс установления связи между предметом мысли и языковым знаком; мыслительный (когнитивный) акт, состоящий в признании и актуализации существующих норм категориального членения смыслового континуума посредством языка, а также формирование новых концептуальных связей: соотнесение известных категорий с неизвестными, вызывающее перекатегоризацию языковых единиц. Это способ структурирования передаваемой и получаемой информации [1, с. 5]. Необходимо оговориться, что категоризация обладает в силу человеческого мышления двумя очень важными аспектами, раскрытыми одной из основоположников исследования когнитивной категоризации Э. Рош. Ученый говорит, при категоризации, с одной стороны, признаки, обозначающие концепт и влияющие на образование категорий, обладают разной значимостью, с другой стороны, представители категорий обладают разным набором этих признаков, различаясь по одним и объединяясь по другим признакам [2, с. 2]. Первый аспект непосредственно релевантен при изучении иностранного языка: у обучаемого в любой момент (особен-

но на начальном этапе) возникает нужда выстраивать категорию из элементов, не обладающих в материи своего родного языка большой значимостью, или вообще не обладают значимостью (например, китайским резидентам приходится понять, что род в русском языке имеет основополагающее значение, нежели в китайском языке). Несмотря на значимость / незначимость, можно выделить универсальные принципы, которые характерны и для естественной, так и искусственной (при изучении неродного языка) категоризации.

Мы согласимся с К. М. Абишевой, которая выделяет пять основных универсальных принципов категоризации, отражающих основной «набор» признаков, характерных для глагольной системы любого языка [2, с. 23–25].

Первый – принцип прототипичности, по которому обладание представителями категорий разного набора признаков, где по одним признакам представители объединяются, одновременно различаясь по другим. Например, глаголы *режет* и *пилит* имеют общие категории времени, наклонения, числа и лица, но разделены категорией спряжения.

Второй принцип основан на понимании факта нестрогости категорий, по которой отнесение представителя к определенной категории (классу, разряду, объединению) происходит в тех случаях, когда объект обнаруживает лишь некоторые из признаков, формирующих представление о типичных представителях данной категории. Например, употребление в функции императива словосочетаний изъявительного наклонения в форме настоящего и прошедшего времен: *Встаем и делаем!* и *Встали и сделали!*

Третий принцип формируется на понимании множественности (или разнородности) оснований категоризации, которая основывается на субъективации в познании мира или условном разделении категорий на «природные» и «семантические» [2]. Ср.: глагол «играть» в русском и китайском (玩) языках тождественны только в 'забавляться', далее: играть в футбол – пинать мяч 踢足球, играть в шахматы – опускать шахматные фигуры 下棋, играть на гитаре – щипать струну 弹;

Четвертый принцип – принцип континуальности («вещецентризм»), на основе которого строится модель: вещь первична, признаки (свойства, отношения) – вторичны. Например, «звонят» – ожидаемая реакция, сопровождаемая переживанием намерения, которое невербально, пойти и открыть дверь [4, с. 104].

И, наконец, пятый принцип построен на дифференциации градуированности по родовидовым отношениям. Формирование значения небольшой меры проявления действия за счет приставки по – (= «немного»):

поиграть, посидеть, почитать т.д.

Итак, процесс категоризации универсален, но носит принцип «нужности / ненужности» в своих естественных «условиях», в условиях «искусственных» (при изучении иностранного языка, в частности русского) пути категоризации оказываются разными, что отражается, прежде всего, в «оформлении» глагола. Например, исследователи указывают на такие национально-специфические особенности глагольной категоризации в русской лингвокультуре, как аспектуальность, видовременная система [5, 6, 7, 8], семантика [9, 10, 11, 12, 13, 14], а также особого внимания заслуживает словообразовательная категория глагола в русском языке [15, 16], выявляющая несамостоятельность основы глагола, нестандартность окончаний, нечеткую морфемную границу.

Таким образом, категоризация глагола в русском языке представлена следующими системообразующими категориями: лексическая, грамматическая, словообразовательная, взаимодействие которых обеспечивает формирование его категориального значения в процессе построения высказывания.

Определяя категоризацию глагола и ее составляющих в китайском языке, ученые [17, 18, 19, 20] указывают на существенные различия выражения глагольного значения в речи в китайском и русском языках, объясняя это отнесением данных языков к противопоставленным типам существующих классификаций: изолирующий и флективный; аналитический и синтетический; «язык обладания» (have-language) и «язык бытия» (be-language). Принимая данный факт во внимание, но, исследуя современное состояние китайского языка, Ч. Цзин утверждает, что увеличение флективных (например, двойных глаголов) и агглютинативных (аффиксов) элементов дает возможность утверждать, что китайский язык находится на фазе перехода к флективному типу [21, с. 91]. Но, самой типичной чертой китайского языка по сравнению с русским, по мнению китаистов, является отсутствие словоизменения, которую можно продемонстрировать на примере глаголов *говорить – сказать (shuo)*: я говорю – wo **shuo**, ты говоришь – ni **shuo**, он говорит – ta **shuo**, он вчера говорил – ta **zuo tian shuo**, он сейчас говорит – xian **zai shuo**, он завтра скажет – ming **tian shuo**.

Особого внимания заслуживают работы по сравнительному (сопоставительному) анализу категоризации глагола в русском и китайском языках [22, 23, 24]. Авторы приходят к общему мнению, что в китайском языке, как языке изолирующего типа, характерным признаком которого является отсутствие словообразовательных морфем, а, следовательно, и словообразовательной (депривационной) категории глагола, «единодушно не признают наличия ... грамматических категорий глагола, таких как лицо, время и наклонение» [24, с. 111]. Иссле-

дования посвящены также категории времени, вернее ее формальному отсутствию в китайском языке, то есть глаголы и глагольные сочетания не могут отражать какой-либо временной план. Эту функцию выполняют наречия, служебные слова, имена темпоральной семантики, а также контекст.

Различие выражения основных глагольных категорий осложняются и внутрилингвистическими интерферирующими факторами русского языка, такими, как отсутствие унифицированных показателей глагольного вида; употреблением глагольной лексики в разных лексических вариантах с изменением глагольного управления (учить *кого?* и *учить что?*); переносным употреблением видовременных форм.

Соответственно, можно выделить существенные различия в функционировании основных элементов глагольной категоризации в русском и китайском языках: глагольная категоризация в русском языке представляет собой систему противопоставленных рядов словоформ, образующих замкнутую систему грамматических значений; в китайском языке грамматическое значение глагола определяется правилами сочетаемости и композиции и подчиняется им; в русском языке при выражении грамматического значения морфологическая форма первична, а синтаксическая вторична, в китайском языке в качестве основного средства выражения выступает синтаксическая форма, а морфологическая форма становится дополнительным. При этом лексическая категория приоритетна в обоих языках по сравнению с грамматической, отличие данного аспекта в китайском языке – привлечение функциональных слов для реализации смысла высказывания.

Говоря о категории аспектуальности, в современных исследованиях по сравнительному анализу глагольной категоризации для характеристики глаголов в китайском языке этот термин считается полнозначным (включающим в себя, в отличие от термина «вид» в русском языке: вид, способ действия, неглагольные лексические и синтаксические показатели), то ряд служебных элементов, аналогичных выражению темпоральности, квалифицируются как ее грамматическое выражение [25, с. 305]. Но, применительно к русскому языку, в котором преобладают синтетические формы выражения грамматических значений, время и вид глагола, или его темпоральность и аспектуальность, передаются в китайском языке не грамматически, а лексически. Соответственно, нельзя говорить, что категория аспектуальности отсутствует в китайском языке. Однако в отличие от русского языка категория аспектуальности выражается – лексически – при помощи специальных лексикализованных компонентов, стоящих после глагола и выражающих совершенное или несовершенное грамматическое значение. Эти компоненты и являются показателями видовой принад-

лежности данного глагола в определенном контексте. Поэтому русский глагол воспринимается китайскими резидентами как часть речи, описывающая какое-либо действие, при этом другие категориальные признаки оказываются не значительными для них. Если говорить о лексических несоответствиях, которые могут повлиять на правильность употребления китайскими резидентами русского глагола возникают на уровне функционирования антонимичных категорий акциональность и стательность. Как показывают наблюдения над речевыми ошибками китайских резидентов, изучающих русский язык, последние не могут определить акциональный или стательный характер русского глагола.

По словам Н.Н. Болдырева, категория акциональности формируется на основе концептуализации говорящими такими внеязыковыми элементами, как ориентированность действия на субъект, наличие у последнего волевости (он должен обладать собственной энергией для осуществления действия), и контроль над процессом [2, с. 23–25]. С другой стороны, акциональность формируется тем, что субъект воздействует на объект, контролирует его и ждет получение результата по этому действию. Соответственно, говорящий отражает сопутствующие элементы каждого действия: локализованность во времени и пространстве, а также фазовость различного формата. Стательность, наоборот, отражается событиями, в которых активность субъекта и воздействие на объект никак не проявляются, то есть не имеют референции (нереферентная активность и нереферентное воздействие). Реализация соответствующих концептуальных признаков высказывания обеспечивается за счет использования определенных грамматических форм: глаголы действия – актуальное время, императив, пассив, рефлексив; стательные глаголы – форма неопределенного времени. Реализация признаков, не свойственных системному значению глагола приводит к перекатегоризации [26, с. 47].

Несоответствие базовых категорий глагола в родном для китайского резидента языке по сравнению с изучаемым им русским языком приводит к ошибкам, главной, как свидетельствует статистический анализ, является ошибка субституции, которая заключается в ошибочной подмене одного элемента другим в результате несовпадения (и/или отсутствия) той или иной категории. При этом необходимо отметить, что субституция бывает двух видов: лексическая и грамматическая. Исходя из того принципа, что лексическая категория приоритетна, стоит говорить, что на уровне понимания (а это важно для иностранца, так как для него главное быть понятым) лексическая ошибка оказывает деструктивный характер, а грамматическая ошибка – конструктивный.

В отечественном и зарубежном языкознании существует несколько подходов к изучению к субституции

[28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 и др.]. Так, например Л. Блумфилд определяет субституцию как замещение одной единицы другой, имеющей значение класса слов [28, с. 270]; Л. В. Артюшкина пишет, что считать субституцией следует «замену одного знака, неприемлемого по каким-либо причинам, другим, семантически и/или стилистически модифицированным» [35]; по М.Ф. Лукину – «образование словоформами какой – либо части речи своих вторичных форм (трансформ) и употребление их в качестве субститутов – заместителей конкретных или потенциальных слов других частей речи» [36, с. 50]. Р. Краймз описывает субституцию как анафорическое явление, при котором десемантизированные (служебные) слова, наполненные смыслом посредством ближайшего контекста, противопоставлены знаменательным словам с лексическим значением отождествления или указания, осуществляющим повторную номинацию уже упомянутого объекта; при этом разделяет анафорическую субституцию на два вида: замещение и репрезентацию [37].

Сформулированные учеными толкования термина «субституция» обеспечивают возможность определения классификационных видов проявления этого механизма в языке. Ц. Гун придерживается принятых в русистике двух основных направлений субституции, в ее узком и широком понимании:

1. перевод слова (или основы слова) из одной части речи в другую;
2. перенос любой языковой формы, например, транспозиция времен (использование настоящего времени вместо прошедшего / будущего) [38, с. 20].

Опираясь на исследования в данной области, можно говорить о выделении следующих видов субституции в зависимости от области ее реализации:

1. лексическая субституция (синонимическая замена (полное или частичное совпадение значений); антонимическая замена (предполагает противоположность выражаемых словами понятий);
2. замена на основе гипо-гиперонимических отношений (основана на родовидовых отношениях); лексическая замена на основе прецедентной информации; замена компонентов паронимами) [39];
3. словообразовательная (морфемно-морфемная, морфемно-сегментная, сегментно-морфемная, сегментно-сегментная) [32];
4. фонетическая (различные фонемы: изменение или потеря значения слова, факультативные варианты одной фонемы: значение слов не изменяется) [34, с. 76],
5. грамматическая (преобразование грамматической единицы любого уровня (словоформа, часть речи, член предложения, предложение определенного типа) в оригинале на единицу с иным грамматическим значением) [40, с.180].

Считается, что субституция не является ошибкой, если соблюдается следующая аксиома: исходная единица и субститут должны быть взаимно заменимы во всех высказываниях без изменения выражаемого смысла [41, с. 91].

Итак, рассмотрим грамматико-конструктивные и лексико-деструктивные ошибки, построенные на механизме субституции, возникшей в результате речепорождения китайских резидентов. В данном случае мы имеем следующие типы грамматических ошибок:

1. Субституция на уровне видовых форм: НСВ ↔ СВ. Ср.: *Сейчас я буду лечь спать / Я напишу статью и отдыхаю / Повторяйте, что Вы сказали? / Борис решил задачу 2 часа / Когда я отдыхаю, я смотрел телевизор.* В данном случае ошибки возникают в результате явного недопонимания категории аспектуальности, эксплицитно не представленной в китайском языке.
2. Субституция на уровне личных форм: инфинитив ↔ личная форма глагола. Ср.: *Я вчера ехать спать.*

Косвенно доказательство тому, что аспектуальность не важна, и она выражается лексическим путем – это несогласование видовременных форм со словами – маркерами. Китайцы считают, что их будет достаточно, чтобы быть понятым (как в китайском языке). Получается, что у китайцев идет гиперолизация русских слов – маркеров. Ср.: *Моя мама часто купит фрукты / Мы скоро будем ходить обедать / Когда я отдыхаю, я посмотрел телевизор / Мария попросила, где находится библиотека.*

Ярким примером важности слов-маркеров выступает факт субституции не только видовых форм, но и временных. Ср.: *Вчера Катя будет играть на пианино.*

3. Субституции подвергаются также категория числа и лица. В данном случае характерными являются два типа ошибок:

- на уровне личных форм: инфинитив ↔ личная форма: *А потом мы вернуться в общежитие / Он находится в Екатеринбург / Я решил пообедать дома.*
- на уровне путаницы личных форм: личная форма ↔ личная форма. То есть, идет взаимное исключение видовых форм. Ср.: *Маша и Лена часто слушаете музыку / Кто говорили по телефону? / А я живут в общежитии.*

Перейдем к рассмотрению деструктивной ошибки, при которой смысл всей фразы теряется полностью, и которая также является результатом действия субституции. В данном случае субституция действует качественно со знаком «минус» (отрицательная субституция), так как влияет на смысл (то есть его разрушает или вводит

адресата в заблуждение). Категоризация аспектуальности, времени, лица и числа не имеет большого значения, даже если эти категории выражены правильно. На первый план выдвигаются ошибки в глагольном управлении, то есть такие ошибки показательны в том, что в китайском языке отсутствуют (или выражены слабо) такие категории, которые в русском языке отражаются в предложной системе. В данном случае мы имеем лексическую субституцию, основанную на поливалентностью особенности русского глагола, которая может отсутствовать в китайском языке. В формальном плане ошибка возникает в результате:

1. упущения предлога, думается, что в данном случае у эквивалента в китайском языке отсутствует предлог, либо данная фраза переводится при помощи неглагольных форм. Ср.: *В музее Антон долго видел красивую картину / Я фотографирую в университете / Я часто иду в театр / Антон ехал в Петербург в прошлом году / Он много занимается и изучает очень хорошо / Мои друзья изучают в университете / Наташа учится литературу в университете / Он умеет русский язык?* Как видно из примеров, в большинстве случаев речь идет об обстоятельстве места;
2. употребления предлога семантически близкого глагола. Данная ошибка, скорее всего, сформирована в результате того, что оба подобных с семантикой глагола переводятся на китайский язык одним значением. В данном случае речь идет о потере валентностного элемента, но при этом присутствует другой элемент, который по валентности может быть: а) вторым элементом; б) валентным для глагола, смысл которого близок к неправильно употребленному глаголу. *В этой комнате можно смотрю телевизор? / Завтра мы будем ходить в бассейн.*

По формальным признакам наблюдается и нередкое совмещение конструктивной ошибки с деструктивной. Они формируются, например, при наличии супплетивных форм. Деструктивная ошибка характерна при субституции глаголов дополнений, в результате чего возникает путаница при глагольной валентности. Ср.: *Антон часто сказал по телефон.* Деструктивная ошибка характерна также при актуализации категории одушевленности / неодушевленности. Ср.: *Что он учится в университете?* Отсутствие категории одушевленности / неодушевленности проявляется на уровне конструктивной ошибки, так как деструкт смысла не наступает из-за вербоцентрического свойства русской языковой системы. Ср.: *Как зовут площадь в центре? / Твоего друга называется Петя? / Интересно, почему зовут площадь Красная?*

Совмещение конструктивных ошибок с деструктивным на основе субституции характерно и для одной

самых проблематичных для освоения категорий – категория глаголов движения. Так, в примерах *Саша! Ходи сюда! / Мы часто пойдём в цирк* ошибки связаны с неправильным употреблением русских глаголов движения *идти / ходить*, что свидетельствует о том, для русских глаголов движения релевантным являются семантические признаки однонаправленность / неоднаправленность, а для китайского языка, напротив, не характерно такое противопоставление, эти признаки заключены в контексте. В китайском языке, спецификой которого является иероглифическое письмо, иероглиф представляет собой не знак, а рисунок, подобный пиктограмме, всегда несущий значение. Значение иероглифа «зоу» включает в себя значение «передвигаться с помощью ног», соответственно в русском языке он может переведен китайцем вариантно: *идти, ходить, шагать* и т.п. Можно говорить о лексической ошибке, так как мнение, что однонаправленность / разнонаправленность глаголов движения имеет аспектуальный характер, опровергнуто А.В. Исаченко, который пишет, что «разница между глаголами типа *идти* и *ходить* не сводится к разнице в видах, так как оба глагола имеют общее грамматическое значение несовершенного вида», соответственно нельзя считать данный факт грамматическим различием [42, с. 13].

Во втором примере, помимо лексической субституции *идти / ходить* китайским резидентом не учтен признак кратности / не кратности – *часто*, присущий русским глаголам движения. В китайском языке семантический признак кратность / не кратность также не эксплицирован в самих глаголах направления движения и не дифференцируется [43]. Употребление формы совершенного вида в данном предложении – специфика китайского языка – указание на успешное завершение действия.

Итак, категоризация оказывает непосредственное влияние на процесс изучения иностранного языка (в частности, русского): обучающийся должен преодолеть один из самых трудных этапов в освоении неродного языка – искусственно усвоить категории (в особенности – языковые), отражающие то, что отсутствует в их родном языке. Например, у китайцев при освоении русской глагольной системы, включающей взаимосвязанную видовременную категорию, охватывающую все русские глаголы, а также проявляющиеся в различных формах непостоянные грамматические признаки, такие как лицо, число и род, проблематичным является освоение таких категорий, как аспектуальность, темпоральность и стательность глагола, присутствующих, как показал анализ научной литературы, и в китайском языке, но, имеющих отличное от китайского языка их выражение в речи, а именно синтетическое. Несоответствие отражения в речи базовых категорий глагола приводит к субституции, формируя при этом структурные и (что является более дезориентирующим для процесса коммуникации) деструктивные ошибки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Теоретическое моделирование процессов функциональной категоризации глагола: коллективная монография / под общей ред. Н.Н. Болдырева. Тамбов: Изд-во ТГУ им Г.Р. Державина, 2000. 172 с.
2. Rosh E.H. Principles of Categorization // Cognition and Categorization. Hillsdale. N.Y.: Lawrence Erlbaum, 1978. P. 27–48.
3. Абишева К.М. Категоризация и ее основные принципы // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов, 2013. № 2. С. 21–30.
4. Золотухина-Аболина Е.В. «Изнанка языка»: проблема соотношения континуального и дискретного // Epistemology & Philosophy of Science. 2018. № 2. С. 98–108.
5. Макавчик В.О. Видо-временная категоризация русского глагола в языковом сознании носителей русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2004.
6. Петрухина Е.В. Русский глагол: категории вида и времени. М.: Изд-во МАКС Пресс, 2009. 208 с.
7. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. М.: Просвещение, 1971. 239 с.
8. Шелякин М.А. Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические основы. Таллин: Валгус, 1983. 216 с.
9. Косова В.А. Категориальное представление деривационной признаковой семантики русского языка в учении В.А. Богородицкого // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8 (26). Ч. 2. С. 96–98.
10. Гловинская М.Я. Многозначность и синонимия в видо-временной системе русского глагола. М.: Ин-т рус. яз. им. Виноградова РАН, 2001. 320 с.
11. Кравченко Н.Н. Когнитивно-семантический анализ глаголов «сидеть», «стоять», «лежать» // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 1998. № 5. С. 62–72.
12. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. Модели действия. М.: Наука, 1992. С. 84–90.
13. Лебедева Н.Б. Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов). Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. 262 с.
14. Плотникова С.В. Высокочастотные глаголы в современном русском языке: лексико-семантическая классификация и регулярная многозначность: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2009.
15. Реформатский А.А. Агглютинация и фузия как две тенденции грамматического строения слова // Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1987. С. 52–76.
16. Милославский И.Г. Вид русского глагола как словообразовательная категория // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 1989. № 4. С. 37–44.
17. Тань Аошун. Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). М.: Языки славянской культуры, 2002. 896 с.
18. Цзин Байлян. Времена глаголов в китайском языке // Челябинский гуманитарий. 2017. № 41. С. 74–77.
19. Яхонтов С.Е. Категория глагола в китайском языке. Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. 181 с.
20. Иванов А.И., Поливанов Е.Д. Грамматика современного китайского языка. М.: Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
21. Го Шуфэнь. Типологическое сопоставление особенностей русского и китайского языков // Грамматика разноструктурных языков: сборник научных статей к юбилею профессора В.Ю. Копрова. Воронеж: Изд-во «Наука–Юнипресс», 2011. С. 90–100.
22. Акимова И.И. Выражение аспектуально-темпоральных характеристик предложения – высказывания средствами русского и китайского языков (контрастивный анализ в целях преподавания русского языка как иностранного в аудитории китайских учащихся в условиях российского вуза) // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2012. № 3 (26). С. 219–228.
23. Пэн Фань. Категоризация вида в грамматике русского и китайского языков // Челябинский гуманитарий. 2017. № 4 (41). С. 67–69.
24. Ван Сюемэй. Учет аспектуальных и темпоральных различий китайских и русских глаголов при обучении видам глагола в китайской аудитории // Преподаватель XXI век. 2017. № 4. С. 207–213.
25. Маслов Ю.С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / сост., ред. А.В. Бондарко, Т.А. Майсак, В.А. Плунгян. М.: Языки славянской культуры, 2004. 840 с.
26. Болдырев Н.Н. Перекатегоризация глагола как способ формирования смысла высказывания // Известия АН. Серия литературы и языка. 2001. Т. 60. № 2. С. 40–55.
27. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под. ред. докт. филолог. наук проф. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский Язык, 1984. 816 с.
28. Блумфилд Л. Язык: монография. М.: Прогресс, 1968. 607 с.
29. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. М.: Наука, 1960. Вып. 1. С. 128–200.
30. Кобков В.П. Замещение в английском языке. Новосибирск: Изд-во АН СССР, 1964. 55 с.
31. Морозова И.С. Заместители предложений: на материале русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2006.
32. Шишкарева О.А. Новообразования как проявления языковой игры: структурно-функциональный аспект (на материале Нижегородской прессы начала XXI века): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2009.
33. Черноватий Л.М. и др. Переклад у наукових дослідженнях представників харківської школи: колективна монографія / за ред. Л.М. Черноватого и др. Вінниця: Нова Книга, 2013. 568 с.
34. Гирдянис А. Теоретические основы литовской фонологии / пер. с лит. Н.А. Алексеевой и Н.М. Заики; отв. ред. А. В. Андронов. Вильнюс: Eugrimas, 2014. 447 с.

35. Артюшкина Л.В. Семантический аспект эвфемистической лексики в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
36. Лукин М.Ф. Критерии перехода частей речи в современном русском языке // Филологические науки. 1986. № 3. С. 49–56.
37. Crymes R. Some Systems of Substitution. Correlations in Modern American English. Moulton: The Hague-Paris, 1968. 187 p.
38. Гун Ц. Методы изучения грамматической транспозиции (на материале изучения отыменных предлогов причины в современном русском языке) // Интерактивные и интегративные методы современной филологии: материалы Международной научной конференции, г. Москва, 18–19 сентября 2017. / под общ. ред. С. М. Колесниковой. М.: МПГУ, 2017. С. 18–28.
39. Гусева А.Е., Первак Т.В. Лексическая субституция как прием модификации фразеологизмов в теледискурсе (на материале мокьюментари «Штомберг» // Вестник Московского государственного областного университета. Электронный журнал. Серия: Лингвистика. 2017. № 2. URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/805> (дата обращения: 16.06.2020).
40. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
41. Mel'ouk I.A., Clas A., Polguère A. Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire. Louvain-la-Neuve: Editions Duculot, 1995. 256 p.
42. Исаченко А.В. Глаголы движения в русском языке // Русский язык в школе. 1961. № 4. С. 12–17.
43. Ду Хунцзюнь. Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.

© Щелокова Алена Александровна (schelokova@usurt.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Наши авторы

Abdulkadirov U. – graduate student, Chechen State Pedagogical University; Director, MBOU Koren - Benoevskaya Secondary School of Kurchaloevsky municipal district of the Chechen Republic

Ametov A. – Orenburg State University

Arkhipova I. – Ph. D. (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University

Asrieva S. – PhD in education, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Smolensk State Institute of Arts"

Bai Yi – senior lecturer, Shanghai International Studies University

Balaganov D. – Candidate of philological Sciences, Military University of the Ministry of defense of the Russian Federation

Beshinskaya N. – Senior Lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Bi Qiushuang – graduate student, N-EFU, Yakutsk

Burnasheva T. – graduate student of North-Eastern Federal University (Yakutsk)

Chan In – Professor, Harbin scientific and technical University, China, Harbin

Chen Xue – Scholarship competitors, lecturer, Astrakhan State University

Chizhov S. – Candidate of technical Sciences, associate professor, St. Petersburg state University of Railways of the Emperor Alexander

Cui Yufei – graduate student, Lomonosov Moscow State University

Cui Yufei – Postgraduate student, Harbin scientific and technical University, China, Harbin

Our authors

Egorova E. – Candidate of Sciences, teacher, College of Infrastructure Technology, FGAOU ETO «North-Eastern Federal Ammosov University», Yakutsk

Emelyanov A. – branch of the military Academy strategic missile forces to them Peter the Great (Serpukhov, Moscow region), Serpukhov

Fazliev A. – Kazan (Volga Region) Federal University

Fedotova E. – Postgraduate, State budgetary educational institution of higher education of the Moscow region «Technological University», Korolev

Frolova E. – Post-graduate student at MSPU

Galeeva M. – Kazan (Volga Region) Federal University

Gavrilova V. – PhD (Philology), Herzen State Pedagogical University of Russia

Gmyzina G. – Ph.D. in pedagogical Science, Ilya Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Hristoforova N. – PhD, lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow

Kalimullina F. – Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, OP GNBU "Academy of Sciences of the RT"; Institute of Tatar Encyclopedia and Regional Studies of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan

Kanina S. – Ph.D. in pedagogical Science, Ilya Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Kolobkova A. – Candidate of pedagogical Science, associate professor, Russian University of Cooperation, Mytishchi

Koshevaya N. – Senior Lecturer, Peoples' Friendship University of Russia

Li Jingbo – trainee assistant, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Gnesins Russian Academy of Music»

Lukina M. – PhD in Philology, Researcher Fellow, The institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North Russian Academy of Sciences Siberian Branch, Yakutsk

Lyukshin D. – Kazan (Volga Region) Federal University

Makarova A. – Assistant, RUDN University, Moscow

Medvedeva Yu. – Senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Morozova A. – Moscow City Pedagogical University; teacher-organizer, Moscow School №1370

Myagkova V. – postgraduate student, Moscow City Pedagogical University

Nikolaeva A. – PhD, Professor, Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

Pavlova I. – Philological Sciences, Associate Professor, Northeast Federal University. M.K. Ammosova

Popova E. – PhD, Assistant Professor, M. Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

Potsybina E. – PhD of Philology, associate professor, Lomonosov Moscow State University

Sapukh T. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Orenburg State University

Sattarova A. – Kazan (Volga Region) Federal University

Schelokova A. – Lecturer, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg

Serebrennikova N. – Cand. Philol., associate Professor, Derzhavin Tambov state University

Sinyukova E. – Lecturer, Kaluga Regional College of Culture and Arts

Sitnikova N. – the head of nomadic education centre of the Scientific Research Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk

Stolyarov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan Federal University

Teremova R. – Doctor of Philology, professor, Herzen State Pedagogical University of Russia

Tuhvatullin A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kazan Federal University

Tuktarova G. – Graduate student, Bashkir state University

Usmanova T. – Teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Valkova Yu. – PhD in philology, senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Yermolayeva E. – Ph.D. in pedagogical Science, Ilya Ulyanov State Pedagogical University, Ulyanovsk

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).