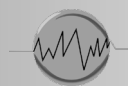


ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 6–2 2019 (ИЮНЬ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
**В.Л. Степанов**

Выпускающий редактор  
**Ю.Б. Миндлин**

Верстка  
**А.В. Романов**

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

*Издатель:*

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

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

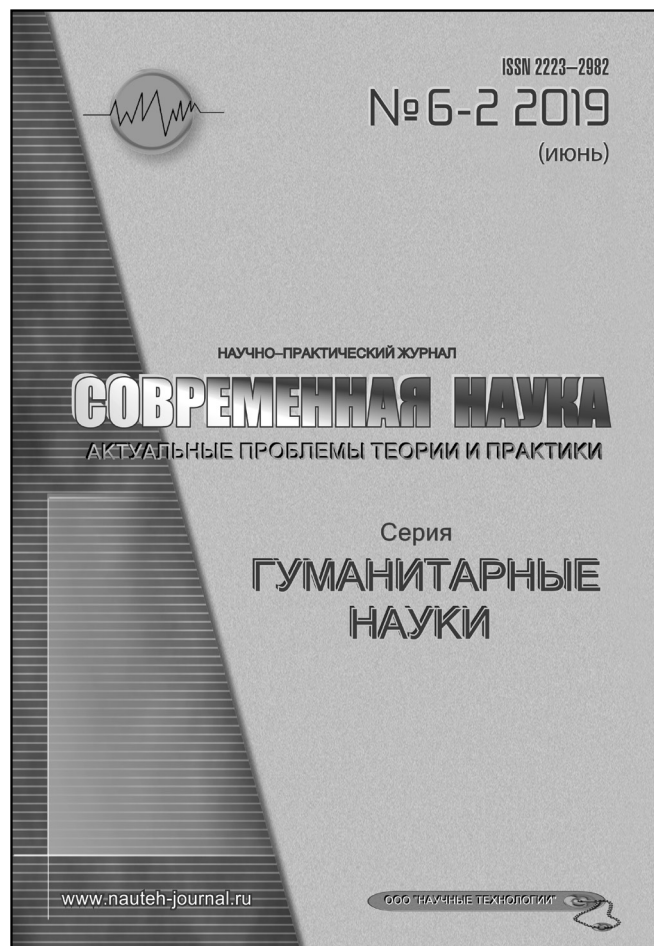
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: *Гуманитарные науки № 6-2 (июнь 2019 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 28.06.2019 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

- Дворянкин О. А.** — Андрей Боголюбский – тайна отрубленной руки или член тайного общества «Тамплиеров»  
*Dvoryankin O.* — *Andrey Bogolyubsky* — the secret of a severed arm or a secret Knight Templar ..... 6
- Ермакова Э. В.** — Хинд Фрейхи и её погружение в Моленбек  
*Ermakova E.* — *Hind Fraihi* and her immersion in Molenbeek ..... 12
- Касаткин Е. Н.** — Изменения в геополитической ситуации, связанные с возникновением КНР и её влиянием на международные отношения  
*Kasatkin E.* — Changes in the geopolitical situation associated with the emergence of the PRC and its influence on international relations ..... 16
- Куренкова Е. А., Строганова С. М.** — Клиометрика как направление исторического исследования  
*Kurenkova E., Stroganova S.* — Cliometrics as a direction of historical research ..... 22
- Лихачев В.** — Реализация концептуальной модели подготовки кадров плавсостава гражданского флота в 1946–1953 гг  
*Lihachev V.* — Implementation of the conceptual model of civil fleet personnel training in 1946–1953 ..... 25
- Таточенко В. В.** — Судьбы самодеятельных общественных организаций в Российской Империи в конце XIX – начале XX в. На примере Ярославского общества Парус  
*Tatochenko V.* — The fate of family public organizations in the Russian Empire at the end of the XIX – beginning of the XX century example of Yaroslavl society Parus ..... 29

## Педагогика

- Алексамян Г. А., Черняева Э. П.** — Основные подходы к формированию компетентности студентов-бакалавров с использованием информационных образовательных технологий  
*Aleksanian G., Chernyaeva E.* — The main approaches to the formation of the competence of bachelor students using educational information technology ..... 32

- Бадмаев А. Д., Манджиева Г. А., Нураева Н. Н., Тюрбеева Э. В., Харкебенов А. А.** — Особенности управления процессом педагогического сопровождения воспитанников в условиях инклюзивного образования  
*Badmaev A., Mandzhieva G., Nureeva N., Torbeeva A., Herebelow A.* — Features of management of process of pedagogical support of pupils in the conditions of inclusive education ..... 40
- Беляева И. Г., Самородова Е. А.** — Инновационные и интеграционные методы лингводидактики в высшем профессиональном иноязычном образовании  
*Belyaeva I., Samorodova E.* — Innovative and integration linguodidactics methods in higher professional foreign language education ..... 45
- Ван Линлун** — Обучение русскому языку посредством инновационных технологий  
*Wang Linglong* — Teaching Russian through innovative technologies ..... 49
- Гадышева А. Б.** — Этнокультурная коннотация содержания образования учебного предмета «литература»  
*Gadyшева A.* — Ethnocultural connotation of the content of education of the subject “literature” ..... 52
- Дроздова Н. А., Смирнова Н. С., Макковеева Ю. А., Ушакова Н. Л.** — Интегрированный урок как один из путей повышения эффективности обучения иностранным языкам  
*Drozдова N., Smirnova N., Makkoveeva Ju., Ushakova N.* — Integrated lesson as one of the ways of effectiveness in teaching foreign languages ..... 56
- Казарьянц К. Э.** — Цифровое образование в условиях цифровой экономики  
*Kazaryants K.* — Education trends emerging in the digital economy age ..... 61
- Колобкова А. А.** — Образ-ориентированное обучение иностранным языкам  
*Kolobkova A.* — The image-oriented teaching of foreign languages ..... 65

<b>Литвинцева Г. Ю., Львова Е. Н.</b> — Факторы влияния медиатизации социума на развитие культуры личности <i>Litvintseva G., Lvova E.</i> — Factors of the impact of socium mediatization on the development of culture of personality ..... 70	<b>Рамазанова Э. А.</b> — Особенности многоуровневой системы образования <i>Ramazanova E.</i> — Features of the multilevel educational system ..... 102
<b>Македонская О. А., Елиневская М. Ю., Семейкина К. С.</b> — Проблема классификации нарушений речи в аспекте написания логопедического заключения <i>Makedonskaya O., Elinevskaya M., Semeykina K.</i> — The problem of classification of speech disorders in the speech therapy aspect of writing the conclusion ..... 75	<b>Рахматуллина Ш. М.</b> — Новые методы преподавания в вузах <i>Rakhmatullina S.</i> — New methods of teaching in higher education institutions ..... 106
<b>Миров В. В., Томшин Е. А., Старых А. В., Якутина Н. В., Любская О. Г.</b> — Формирование у поколений общефизических и профессионально-прикладных компетенций <i>Mirov V., Tomshin E., Starykh A., Yakutina N., Lyubskaya O.</i> — The formation of ekoпоколение physical and professional-applied competence ..... 82	<b>Сафонова О. В., Худякова Н. Е., Сафонова В. Ю., Худякова Т. С.</b> — К вопросу о формировании терминологических знаний при изучении биологических дисциплин в высшей школе <i>Safonova O., Khudyakova N., Safonova V., Khudyakova T.</i> — To the question of the formation of terminological knowledge in the study of biological disciplines in higher education ..... 110
<b>Мороз Ю. А.</b> — Роль дистанционного образования в системе обучения иностранным языкам <i>Moroz Yu.</i> — The role of distance education in the system of teaching foreign languages ..... 87	<b>Юзлекбаева В. М., Пушкарев Е. Д., Мильникова Н. В.</b> — Индивидуальная оценка точности определения мощности спортсменов-туристов по результатам велоэргометрического теста и по показателям частоты сердечных сокращений <i>Yuzlekbaeva V., Pushkarev E., Mylnikova N.</i> — Individual estimate of the accuracy of determining the power of the sportsmens-tourists on the results of bicycle ergometric test and heart rate ..... 115
<b>Морозова О. Н.</b> — Изучение уровня готовности будущих воспитателей к проектированию парциальных программ дошкольного образования <i>Morozova O.</i> — Studying the level of readiness of future educators to design partial programs of preschool education ..... 92	
<b>Основина Т. Ю.</b> — Методическая концепция организации системы профессионального обучения на базе промышленного предприятия на примере подготовки к управленческой деятельности как форма интеграции образования и бизнеса <i>Osnovina T.</i> — Methodological concept of the organization of vocational training on the basis of an industrial enterprise on the example of preparation for management activities as a form of integration of education and business ..... 96	
	ФИЛОЛОГИЯ
	<b>Вань Ичэн</b> — Концептуальное поле «жизнь» в русской языковой картине мира <i>Wan Yicheng</i> — Conceptual field “life” in the Russian language picture of the world ..... 119
	<b>Искандари Махнуш, Абдоллахи Муса</b> — Поэтический перевод: проблемы, способы и случаи невозможности с персидского языка на русский <i>Iskandari Mahnush, Abdollahi Muca</i> — Poetic translation: problems, ways and cases of impossibility from Persian to Russian ..... 124

<b>Каланжий Ю. Р.</b> — Лексические особенности медиатекстов испаноязычных СМИ жанра аналитической статьи как средства медиакommunikации <i>Kalanzhij Yu.</i> — Lexical features of mediatexts of spanish-language media of the analytical article genre as a means of media communication . . . . . 129	<b>Роговец А. С.</b> — Единицы речевого этикета индийского варианта английского языка в аспекте перевода (на материале формул приветствия и прощания) <i>Rogovets A.</i> — The etiquette formulas of Indian English in the aspect of translation (on the material of greetings and farewells) . . . . . 145
<b>Каланжий Ю. Р.</b> — Лингвостилистические особенности медиатекстов как средства медиакommunikации <i>Kalanzhij Yu.</i> — Linguistic and stylistic features of media texts as a means of media communication. . . . . 134	<b>Рябченко Н. В.</b> — Немаркированные падежные формы и «общий падеж» в субстантивной группе немецкого языка <i>Ryabchenko N.</i> — Unmarked case forms and «common case» in the substantive group of the German language. . . . . 150
<b>Литвяк О. В., Джапарова Э. К.</b> — Концепт «одиночество» как воплощение лингвокогнитивных особенностей романа Джоанн Харрис «Джентльмены и игроки» <i>Litvyak O., Dzhararova E.</i> — Concept «loneliness» as an embodiment of linguo-cognitive features of the novel Joan Harris «Gentlemen and players». . . . . 138	<b>Ярославцева Е. Ф., Гараева М. В.</b> — Коммуникативно-прагматическая функция «сомнения» в контексте иницирующей речевой деятельности (на материале английского языка) <i>Yaroslavtseva E., Garaeva M.</i> — Communicative-pragmatic function of «doubt» in the context of the initiating speech activity (on the material of the English language) . . . . . 154
<b>Моисеенко Д. А.</b> — Фразеологическая картина мира: основные свойства и методологические установки ее изучения <i>Moiseenko D.</i> — Phraseological picture of the world: basic properties and methodological settings of its study . . . . . 141	Информация
	Наши авторы. Our Authors. . . . . 159
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале . . . . . 161

## АНДРЕЙ БОГОЛЮБСКИЙ — ТАЙНА ОТРУБЛЕННОЙ РУКИ ИЛИ ЧЛЕН ТАЙНОГО ОБЩЕСТВА «ТАМПЛИЕРОВ»

**Дворянкин Олег Александрович**

*К.ю.н., старший преподаватель, Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, г. Москва  
oldv111@rambler.ru*

### ANDREY BOGOLYUBSKY — THE SECRET OF A SEVERED ARM OR A SECRET KNIGHT TEMPLAR

**O. Dvoryankin**

*Summary.* The article is about the secret of “a severed arm” belonged to Prince Andrey Bogolyubsky. The author made an attempt to analyze the very fact of the murder of one of the remarkable men in the works history. Andrey Bogolyubsky pretended to be considerate a Knight Templar. The article contains a working hypothesis of Bogolyubsky’s participation in a conspiracy organized by some European monarchs against the Knights Templar. The author provides an outline of a secret meeting of the monarchs and its subsequent developments.

*Keywords:* Andrey Bogolyubsky, Jury Dolgoruky, Rurik, Prophetic Oleg, the Knights Templar, European monarchs, archival activities..

*Аннотация.* Статья посвящена исторической тайне «отрубленной руке» князя Андрея Боголюбского. Проанализированы сведения о возможном искажении летописцами истории убийства. Высказано предположение о членстве Андрея Боголюбского в тайном обществе «Тамплиеров» и предполагаемом бунте европейских монархов, с участием князя, против данного общества. Представлена информация о тайной встрече данных европейских монархов и событиях последующих после нее.

*Ключевые слова:* история, Андрей Боголюбский, Юрий Долгорукий, Рюрик, Вещий Олег, орден «Тамплиеров», европейские монархи, архивное дело.

**Н**астоящее время перед историческим сообществом с новой силой поставило вопросы: «Как относиться и представлять вновь открывающиеся забытые или специально спрятанные исторические сведения и артефакты если они противоречат уже утвердившимся академическим знаниям? Являются ли новые знания правдивыми и верными или наоборот вводят в заблуждение? Кто должен стать тем вершителем и повелителем, кто будет определять их честность или лживость?».

Эти вопросы в рамках последних исследований не являются праздными и пустыми.

Вновь появляющиеся документы и информация начинают коренным образом ломать устоявшиеся и принятые историческими кругами мировую картину миро-

здания, свергать с постаментов, историков-основателей некоторых исторических учений, а также по-другому представлять ход и движение известных цивилизаций.

И вот уже можно видеть, как во всемирной сети Интернет, в социальных сетях, с учетом развития цифровых технологий, с каждым днем все сильнее и сильнее набирает ход столкновение между истоками-академистами, т.е. теми, кто поддерживает ранее утвержденные и закреплённые исторические положения, с историками-любителями, которые на свой страх и риск находят все новые и новые в архивах исторические факты или откапывают спрятанные временем артефакты.

В результате первые начинают ссылаться на своих предшественников, пробуя найти хоть какие-нибудь новые сведения, но при этом иногда глубоко в пробле-

му не погружаясь, а только беря последние пятилетние исследования, кроме этого лишний раз не нагружая себя посещением архивов, библиотек и в результате все сводится к банальному обвинению вторых в подгонке или фальсификации исторической информации.

Вторые же в сводное от основной работы время, сделав исследования истории своим хобби, исследуют архивные документы, в библиотеках ищут объяснения различным историческим нестыковкам, лазают по горам, лугам, полям, болотам, лесам, ныряют в прудах, реках, морях, океанах, перекапывают тонны грунта, чтобы найти хоть маленький артефакт, который сможет как они предполагает доказать их правоту.

Однако в промежутках между основной работой и хобби они постоянно первым задают каверзные и хитроумные вопросы.

В результате историческая полемика разгорается все сильнее и сильнее.

При этом историки-академики требуют достоверных и неопровержимых доказательств. А где их можно взять или получить?

Как известно, в ходе исторического процесса некоторые исторические документы были утеряны, уничтожены, сожжены, если это были рукописи, а очевидцы событий, носители информации были убиты или умерли своей смертью, и таким образом воспоминания о различных исторических событиях остались лишь в виде устного творчества: былин, легенд, сказаний, преданий, сказок, рассказов, былиц, басен и т.д.

Вероятно — это один из самых сильных исторических механизмов, которым можно и необходимо очень активно пользоваться, но при этом не забывать и о поиске артефактов, которые хранятся в земле и их только надо взять из ее недр. Однако как говорят некоторые специалисты, если артефакты этого сами захотят и только в определенное время.

Также не надо терять надежду и с новой силой необходимо продолжать искать в архивах информацию, которая с первого раза может показаться пустой, не интересной и не нужной, но связав ее с другими историческими сведениями, она может открыться по-новому и совсем иначе заиграть в историческом контексте и уже по-другому представить некоторые исторические события процессы.

Об этой особенности поиска и новых подходах, молодых и не отягощенных некоторыми академическими догмами историках говорит историк, педагог, публицист,

общественный деятель, автор учебников и курсов лекций по истории России Спицын Евгений Юрьевич: «нужны проницательные историки, которые по-новому могут прочитать давно введенное в научные обороты источники, а таких раз, два и обчелся...» [1].

Наверное, в определенной степени он прав, но не полностью.

В первую очередь такими энтузиастами являются архивисты (архивариусы, актуариусы), которые скрупулезно занимаются хранением исторических документов, а в последнее время с появлением цифровых технологий, занимаются их оцифровкой и представлением для всеобщего сведения. В результате такой деятельности уже можно не сидеть дни и ночи на пролет в архивах, а свободно зайти на сайты настоящих архивов и скачать появившиеся из небытия документы.

Так, мало кто обратил внимание на то, что в прошлом 2018 году отмечалось столетие архивному делу. Это событие прошло тихо и незаметно, только архивисты (архивариусы, актуариусы) отметили этот юбилей.

Мною в этой связи была написана статья «Архивы — культурная информация в веках», опубликована в четвертом номере журнала «Культура: управление, экономика, право».

В ней было представлено архивное строительство на русских землях, но самое главное была предпринята попытка, наверное, впервые представить аргументированную позицию о том, почему переписывали историю или кто совершал исторические ошибки [2].

Так, например, была представлена информация о том, что в 1169 году Андрей Боголюбский, сын Юрия Долгорукова основателя города Москвы, захватив Киев, получил много добычи (трофеев), но самое главное завладел большим количеством архивных документов разного содержания, которые хранились в местных хранилищах. Возможно, среди них были документы Рюрика и Вещего Олега, а также договора, которые Вещий Олег и сын Рюрика Игорь заключали с правителями Византийской империи [3].

Завладение этими документами, наверное, как себе представлял Андрей Боголюбский, помогут ему влиять на правителей сопредельных территорий, возвыситься над ними, а используя секретные сведения в нужном ракурсе позволят осуществлять дополнительный контроль над местной правящей элитой [4].

Однако, вероятно его противники об этом узнали и организовав заговор через его приближенных, в последующем его убили.

Как относиться к этой информации: как к выдумке, ошибке истории или как простому достоверному историческому факту?

Настоящая информация вызвала у меня вызвала интерес, заинтересовала и мне захотелось попробовать в этой ситуации разобраться, найти ей подтверждение и наоборот подтверждение.

Получив общие сведения о жизнедеятельности Андрея Боголюбского, тем более открывшиеся новые сведения о его убийстве я понял, что надо искать.

В Интернете удалось найти передачу «Искатели. Последняя ночь великого князя (Андрей Богословский — тамплиеры)» [5].

В этой передаче с самых первых минут утверждается, что со смертью Андрея Богословского, что-то было не так.

Эксперты передачи установили, что летописец в «Лицевом своде», подготовленным по приказанию Ивана Грозного, на рисунке представил отрубленную левую руку, а не правую, хотя в словесном сказании говорится об отрубленной правой руке.

И, в связи с этим исследователи задаются вопросом: «Что заставило летописца отступить от «правильного» изложения событий?»

В ходе последующего изучения этого события они попытались ответить на данную «истерическую ошибку», но их исследование даже их повергло в определенный шок.

Изучив далее большое количество отечественных и зарубежных истерических материалов, они обнаружили одну средневековую хронику, в которой была представлена следующая информация, что в 1147 году в Константинополе (Царьград, Византийская Империя) собралось пять человек, почти все монархи: от Франции — Людовик VII, Германии — Фридрих Барбаросса, Англии — Генрих II, Византии — Мануил I, а от русской земли — Андрей Боголюбский.

При этом в данной хронике настоящая информация приведена в общем без расшифровки и комментариев, т.е. стенограмма встречи не велась.

Однако далее исследователями была выдвинуто предположение, что монархи вероятно, обсудили что-то очень важное и актуальное, и сделали версию, что разговор вероятно шел о переустройстве Европы, так как в это время затихли межродовые споры и военные конфликты на территории западной и восточной Европы и также русских землях.

Эта гипотеза получила свое подтверждение в делах, которые начали сразу же после встречи проводить эти правители.

Они на своих территориях очень быстро и согласовано проводят одинаковую внутреннюю политику, т.е. укрепляют вертикаль власти в своих государствах, организуют и способствуют строительному буму (строятся храмы, монастыри, крепости и т.д.)

При этом постройки на всех территориях находятся в рамках подъезда — одного светового дня.

**Как помните в этот год была и образована Москва, т.е. в пятницу 4 апреля. Информация представлена в *Ипатьевской летописи*.**

И как отмечают эксперты, храмы, которые строит Андрей Боголюбский по архитектуре похожи на западные, которые возводит большое количество западных специалистов, приехавшие в это время на Русь.

Таким образом специалисты констатируют, что идет мощный экономический и социальный подъем всех территорий.

Однако наряду с укреплением внутренней власти и строительством, Андрей Боголюбский укрепляет власть на восточных рубежах, в результате чего не позволяет противникам совершать набеги на свою державу, а также в это время заключает договор о дружбе и партнерстве с северным партнером — Великим Новгородом, т.е. достигает серьезного политического и экономического влияния.

Кроме этого после смерти отца в 1157 году становится князем Владимирским, Ростовским и Суздальским, т.е. «самовластцем всей Суздальской земли».

А в знак своего величия и крепости власти переносит столицу княжества из Киева во Владимир.

В 1160 году он предпринимает попытку учредить на подконтрольных землях самостоятельную от Киевской митрополии свою митрополию, т.е. епископскую кафедру со своим митрополитом.

Однако Константинопольский патриарх Лука Хрисоверг отказался посвятить Феодора, кандидата Андрея Боголюбского, в митрополиты, и в ростовские епископы ставит своего византийца Леона.

В результате некоторое время в русской епархии сложилось двоевластие: местопребыванием Феодора являлся Владимир, Леона — Ростов.



В скором времени в конце 1160-х годов Андрею пришлось отправить Феодора к киевскому митрополиту Константину, где Феодор подвергся жестокой расправе: ему урезали язык и отрубили **правую руку**.

В 1161 году Андрей Боголюбский выгоняет из княжества свою мачеху, греческую царевну Ольгу, вместе с её детьми Михаилом, Васильком и семилетним Всеволодом.

12 марта 1169 года после определенных родовых столкновений между русскими князьями Андрей Боголюбский приступом берет Киев.

И как описывают очевидцы, такого остервенелого разграбления города никогда не было в княжеских войнах.

Два дня суздальцы, черниговцы, смоляне и полочане, сторонники Андрея Боголюбского грабили «мати русских городов», в монастырях и церквах забирали все имущество, не только драгоценности, но и всю святость: иконы, кресты, колокола и ризы, а большое количество киевлян увели в плен.

По прошествии четырех лет в 1173 году Андрей Боголюбский снова с войском пошел на Киев и Вышгород и вероятно имел еще некоторые виды, возможно, продвинувшись дальше — на запад.

И вот с этого момента он вдруг начинает представлять серьезную опасность — некому противнику.

В результате он терпит поражение, что усиливает его конфликт с видными придворными боярами, как говорят эксперты даже с женой, и в результате их заговора Андрей Боголюбский, в ночь с 28 на 29 июня 1174 года был убит [6].

Несколько лет назад на одном из храмов г. Владимира были под штукатуркой найдена информация, т.е. выбитые слова, после прочтения которых стало известно, кто конкретно, по имени, участвовал в убийстве великого князя.

Однако представляя такой ход исторических событий, было бы просто неуклюже и примитивно принять версию, что князя убили каких-то «нелепых» внутренних разногласий.

В отечественной истории очень часто, вероятно, в том числе до Андрея Боголюбского, и после него, убийство политических деятелей, проходило периодически, т.е. замыслили и спонсировали одни (очень часто из-за рубежа), а в действие приводили другие (местные люди «окружение»).

Таким образом, чтобы вычислить его противника, который, возможно, организовал убийство были экспертами просмотрели события, которые произошли после смерти Андрея Богословского и им удалось, вычислили потенциального заказчика. Они выдвинули версию, что заказчиком убийства — **была империя (орден) Тамплиеров**.

Подтвердить или опровергать ее они не смогли, но выяснили при этом следующую информацию, что впервые в русских летописях Андрей Боголюбский упоминается, когда ему было **38 лет, а по тем временам по возрасту это был уже старик, а не молодой человек полной задора и драйва**.

Однако, где он был до этого возраста в летописях не указывается, но, вероятно, не отсиживался в тени своего отца Юрия Долгорукова.

**В это время проходили крестовые походы. Первый прошел в период с 1096 по 1099 год, второй в период с 1147 года по 1149 год.**

**Экспертами было сделано предположение, что промежуток времени между походами, Андрей Боголюбский находился на Святой земле (Иерусалим), и занимался продвижением православия на ее территории, т.е. строил храмы и проповедовал православные каноны.**

Вот почему, потом, после встречи 1149 года ему помогали монархи Европы строить храмы на русской земле и как отмечалось выше в западноевропейском стиле.

При этом можно предположить, что разговор на той встрече, в том числе шел также и о втором крестовом походе.

Однако возникает вопрос: **«А при чем здесь отрубленная рука Андрея Боголюбского?»**

Теперь уже лично продолжая исследование, в одной исторической передаче «Места силы. Тамплиеры» удалось от экспертов услышать информацию, что в 1139 году Папа Римский издал буллу (распоряжение), в которой дал предписание тамплиерам не платить налоги европейским монархам за использование их земель, а платить налоги только в папскую казну, таким образом, Папа Римский оказался у них на денежном крючке.

В результате тамплиеры полностью стали контролировать западных монархов, диктовать им условия, а если они сопротивлялись, то сначала указывала на их «ошибки», а если монархи не соглашались, то устранялись физически.

Так, например, выполняя просьбы церковных иерархов, король **Людвиг VII** объявил в 1179 году о коронации сына Филиппа Августа, как его соправителя, которая должна была состояться 15 августа текущего года, но принц заблудился на охоте в Компьенском лесу и был найден только на третий день. Людвиг совершил паломничество к могиле высокопоставленного английского сановника Томаса Бекета, чтобы вымолить здоровья для наследника, а по возвращении его разбил паралич. Филипп Август был коронован и помазан на царство 1 ноября, а 18 сентября 1180 года Людвиг VII умер [7].

Германское войско во главе с **Фридрихом Барбаросса** по пути в Палестину понесло большие потери в стычках с лёгкой мусульманской конницей. 18 мая 1099 году они (крестоносцы) взяли приступом город Конью.

**10 июня** этого же года войско, сопровождаемое армянскими проводниками, подошло к горной реке Селиф. При переправе через неё император, будучи облачён в тяжёлые доспехи и кольчугу, упал с коня, был подхвачен бурным течением и захлебнулся в воде до того, как к нему успели подоспеть на выручку его рыцари. [8]

4 июля 1189 года был заключён мир, по которому **Генрих II** обязывался выплатить 20 тыс. марок своим партнерам, выдать свою внебрачную дочь Алису де Пороэт замуж за своего сына Ричарда Львиное сердце, которого потом должны были официально провозгласить наследником трона. Иначе подданные короля освобождались от клятвы верности законному королю. После чего короли должны были отправиться в крестовый поход. **6 июля 1189** года Генрих II умер. [9]

**Мануил I** заболел в **марте 1180 года** и окончательно оставил управление страной. Отпраздновав свадьбу своего сына Алексея II с дочерью французского короля, а потом скоропостижно умер в присутствии своего сына и двора. Однако перед смертью повелел постричь себя в монахи под именем Матфея. [10]

Не заметили ни чего странного?

Завершая исследование представляется возможным предположить, что пять молодых и амбициозных политиков решили установить свою единую власть на своих территориях, подняв **первый бунт** против сильного и властного ордена «Тамплиеров» и административно, финансово поддерживаемого Папой Римским.

Если их действия перевести на современный миропорядок, то это означало бы создание единого Европейского Союза, от Франции до Руси (от Атлантического океана до реки Волга). Однако и это еще не все — был, в определенной степени, кинут вызов могучему ордену

или на современный манер — гегемонии Соединенных Штатов Америки.

Однако «молодым реформаторам» не удалось в полном объеме реализовать задуманную идею, все они погибли или умерли при странных обстоятельствах.

Таким образом, дав некое послание своим последователям, которые также решались поменять мир или страны, в которых правили.

В результате в такой большой и хитроумной игре или точнее противостоянии, Андрей Боголюбский пал первой жертвой.

Вероятно, летописец, который по приказу руководства писал историческую хронику, знал или догадывался об подлинных исторических событиях и специально в словесном варианте написал одно, а в рисованном виде показал другое. Кроме этого, можно предположить, что данный исторический документ готовило два человека или несколько и тогда одни указали одну версию событий, а другие противоположную. Так, например, если словесное написание могли прочитать проверяющие, то в рисованном варианте мало кто отличит отрубленную правую руку от левой руки.

Исследователи дают этому событию следующее объяснение, что таким образом была запутана историческая хронология события или специально смещены акценты убийц и их заказчиков, т.е. показывая отрубленную правую руку — привязка идет на восток, т.е. что заказчики были с востока, например, со стороны ее жены. Если бы показали, что отрублена левая рука, то это могло указывать на Европу и тогда заказчиков нужно искать в тех краях.

А может летописец или летописцы просто ошибся (ошиблись) и случайно допустил историческую ошибку? А если нет, и ему специально сказали так написать?

Таким образом, можно сказать, что, потянув одну маленькую ниточку удалось выйти на большой, серьезный политический и экономический клубок, который если размотать в полном объеме, то, наверное, можно будет вскрыть и другие очень серьезные исторические моменты.

В заключение хотелось бы отметить, что все надо проверять и перепроверять, исследовать и изучать, а не отмахиваться от новых неудобных фактов.

Это только один исторический пример, когда нет единого верного объяснения.

При этом если же капнуть в другие исторические события, других народов и мировых цивилизаций, то там аналогичных примеров еще больше.

Таким образом необходимо отметить, что информация стала основополагающей в описании истори-

ческих событий, а ее защита (информационная безопасность) тем краеугольным камнем, с помощью которого можно, как удержаться в границах академической исторической науки, так и уйти в необоснованное придумывание альтернативной и недостоверной истории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. «Концептуал ТВ» [электронный портал] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5HcJ908ST1Q> (дата просмотра 23 февраля 2019 года)
2. Дворянкин О. А. «Архивы — культурная информация в веках» // Журнал «Культура: управление, экономика, право» — 2018 г. № 4~<34 с.
3. История становления архивного дела в России с древнейших времен до 1917 г. leksii.org [электронный портал] URL: <https://leksii.org/2-2046.html> (дата просмотра 4 марта 2019 года)
4. Дворянкин О. А., Овчинский А. С. «Мировые цивилизации — жизнь между правдой и ложью» // Научный журнал НИИ Истории, экономики и права «Современная научная мысль» 2019. — № 2~<210 с.
5. Искатели. Последняя ночь великого князя. (Андрей Боголюбский — тамплиеры)» [электронный портал] URL: <https://my.mail.ru/mail/gladkovatanya/video/147/152.html> (дата просмотра 4 марта 2019 года)
6. Википедия. Андрей Юрьевич Боголюбский [электронный портал] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Андрей\\_Юрьевич\\_Боголюбский](https://ru.wikipedia.org/wiki/Андрей_Юрьевич_Боголюбский) (дата просмотра 4 марта 2019 года)
7. Людовик VII. Википедия. [электронный портал] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Людовик\\_VII](https://ru.wikipedia.org/wiki/Людовик_VII) (дата просмотра 4 марта 2019 года)
8. Фридрих I Барбаросса. Википедия. [электронный портал] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Фридрих\\_I\\_Барбаросса](https://ru.wikipedia.org/wiki/Фридрих_I_Барбаросса) (дата просмотра 4 марта 2019 года)
9. Генрих II Плантагенет Википедия. [электронный портал] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Генрих\\_II\\_Плантагенет](https://ru.wikipedia.org/wiki/Генрих_II_Плантагенет) (дата просмотра 4 марта 2019 года)
10. Мануил I Комнин. Википедия. [электронный портал] URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мануил\\_I\\_Комнин](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мануил_I_Комнин) (дата просмотра 4 марта 2019 года)

© Дворянкин Олег Александрович (oldv111@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя

## ХИНД ФРЕИХИ И ЕЁ ПОГРУЖЕНИЕ В МОЛЕНБЕК

### HIND FRAIHI AND HER IMMERSION IN MOLENBEEK

*E. Ermakova*

*Summary.* Hind Fraihi is Belgian of Moroccan origin, specialist in sociology and observer of Flemish newspaper "Nieuwsblad". Her name is well known in Belgium and in France. In 2006 she finished a large-scale study on the Middle East phenomenon of immigration to Belgium based on her own experience in the famous quarter of Molenbeek in Brussels densely-populated by Moroccan emigrants. But at that time all the attempts of the author to publish the study entitled in French "En immersion à Molenbeek" ("Undercover in Molenbeek" — eng.) failed. All Belgian publishers using the principle of political correctness, refused to edit this exclusive study. There was only one explanation: in spite of the growing number of Muslim immigrants in Europe they don't represent any terrorist danger. Only after the terrorist attacks in Paris on the 13th of November 2015 which were organized by Islamic radicals from Belgium and left 130 dead, the Parisian publishing house "La Différence" decided to translate from Flemish to French and to edit the study which has become immediately a sort of scientific best-seller. In spite of the fact that the study appeared more than ten years ago its actuality has not expired. And its conclusions help to understand the motives and origins of Islamic terrorism in Europe.

*Keywords:* Hind Fraihi, Belgium, Molenbeek, terrorism Islamic, Middle East immigration in Europe, attacks terrorist in Paris, radical Islam, struggle with terrorism..

**Ермакова Элла Владимировна**

*К.и.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России*  
 ella\_ermakov@mail.ru

*Аннотация.* Имя Хинд Фрейхи, бельгийки марокканского происхождения, социолога и обозревателя фламандской газеты «Ньюсблад», хорошо известно в Бельгии. В 2006 году она завершила масштабное исследование феномена ближневосточной иммиграции в Бельгию на примере собственного опыта жизни в знаменитом брюссельском квартале Моленбек, где компактно проживают, в основном, выходцы из Марокко. Однако тогда все попытки опубликовать исследование, озаглавленное «Погружаясь в Моленбек» ("En immersion en Molenbeek" — фр.), потерпели неудачу. Все бельгийские издательства, прикрываясь принципом политкорректности, категорически отказывались публиковать уникальную работу. Объяснение было одно — несмотря на всё растущее число иммигрантов-мусульман, террористической угрозы они не представляют. И только после того, как 13 ноября 2015 года в Париже прогремели взрывы терактов, организованных исламскими радикалами из Бельгии и унесшие жизни 130 человек, парижское издательство «Ла Диферанс» решило выпустить в переводе с фламандского на французский язык исследование Хинд Фрейхи, которое тут же стало своего рода политическим бестселлером. Несмотря на то, что со времени написания прошло более десяти лет, актуальность исследования не потеряло силу, а выводы помогают понять истоки и мотивы исламского терроризма в Европе.

*Ключевые слова:* Хинд Фрейхи, Бельгия, Моленбек, исламский терроризм, ближневосточная иммиграция, теракты в Париже, радикальный ислам, борьба с терроризмом.

### Введение

**В** 1960-е годы в теории и практике международных отношений появился новый термин «международный терроризм» [1, с. 504]. Характерной чертой международного терроризма, ставшего продуктом глобализации, является его планомерность и высокая организованность по сравнению с внутринациональными формами его проявления [2]. После террористических атак в США 11 сентября 2001 года, было опубликовано немало исследований о различных формах терроризма, которые с небывалой скоростью захватывали современный мир. В западноевропейской библиографии особый упор традиционно делается на анализ последствий массовой ближневосточной иммиграции в Европу, которая привела к повсеместному распространению ислама и радикализации общества [3]. Бельгия в этом контексте занимает одно из ключевых мест. Именно эта страна за последние четверть века в силу геополитических осо-

бенностей стала своего рода «кузницей кадров» самых жестоких терактов в Европе [6].

Исследование Хинд Фрейхи занимает особое место среди прочих важных работ по вопросу исламского терроризма. Будучи учёным-социологом и опираясь на прочную теоретическую базу, она сопровождала свою работу уникальным личным опытом, который она приобрела в районе Моленбек. Ей удалось собрать редкий материал о повседневной жизни в этом «маленьком Марокко» в центре Европы, ставшим родиной для организаторов самых кровавых террористических преступлений в Западной Европе.

### Основная часть

Одно из условий, при которых стало возможно стремительное распространение радикального исламизма в Европе и в Бельгии, в частности, лежит в зоне очевид-

ного кризиса современной теории мультикультурализма, которой свойственно в большей степени обобщение явлений, нежели формулировка чётких выводов, что привело к игнорированию острых проблем иммиграции в Бельгии [4]. С другой стороны, либеральный мультикультурный подход спровоцировал рост национализма и расизма в Европе по отношению к иммигрантам не только на бытовом, но уже и на политическом уровне. В данном кризисном контексте не вызывает удивления успех ИГИЛ особенно среди мусульманской молодёжи. Ситуация также осложняется драматическими сценариями в Сирии и Ираке, которые спровоцировали невиданный поток беженцев в частности в Европу [7].

Хинд Фрейхи в своём исследовании выделяет ещё один фактор, влияющей на стремительное усиление радикального ислама в Европе. Это роль Саудовской Аравии и, что на первый взгляд вызывает удивление, и ближневосточной политики западных стран в эскалации данного явления. «Все знают, — пишет автор, — что наш союзник Саудовская Аравия переправляет часть оружия, которое мы ей сами же продаём, радикальным исламистам» [5]. В этом контексте нельзя игнорировать неоднозначную роль руководителей западных стран, которые принимая слишком вялые меры по борьбе с исламским радикализмом, в то же самое время объявляют беспощадную войну ИГИЛ [8].

Представляет особый интерес трактовка мусульманского экстремизма, которую приводит автор и которая опирается непосредственно на свидетельства представителей этого направления. Для них мусульманский экстремист представляет собой некоего революционера, борющегося с исламскими догмами. Например, они выступают против ношения женщинами паранджи или ежедневного посещения мечети, ограничиваясь только пятничной молитвой. «Христианский ислам», как они сами называют это течение [5]. Мусульманские экстремисты, по их собственному определению, занимают пограничную позицию между западным и восточным миром. Те же мусульмане, которые действительно стоят на жёстких радикальных позициях, строго следуют Корану, по этой же теории относятся к «умеренным». Автор исследования, признавая примитивность подобной классификации, делает вывод о том, что появление в мусульманской среде Бельгии именно таких суждений выражает попытку самоидентификации иммигрантов с Ближнего Востока в западном обществе, зажатых между религиозными догмами и западными ценностями [5].

Говоря о классификации мусульман внутри их компактного сообщества в центре Брюсселя, в районе Молленбек, Хинд Фрейхи приводит пример так называемых «личностных мусульман», число которых постоянно растёт. «Личностные мусульмане» позволяют себе критико-

вать Коран, сомневаться в существовании самого Аллаха и пророка Мохаммеда, не считают мусульманство правом, дарованным от рождения и т.д. Главное для них, чтобы религия была в сердце, а не в одежде и условностях. «Вера — это очень интимно, — считают они. — Не потому что нам стыдно, а потому что никто со стороны не должен видеть, что мы мусульмане» [5].

По мнению автора, быстрое распространение направления «личностных мусульман» как в восточных странах, так и на Западе показывает попытки поиска модернизации ислама снизу.

Хинд Фрейхи проводит сравнение между «подлинным» и радикальным исламом, что чрезвычайно важно для понимания тех многочисленных форм, через которые проходит эта религия сегодня. «Главная идея подлинного ислама основывается на прямой связи между верующим и Всевышним, — пишет автор — Никто не вмешивается в эти отношения: ни имам, ни одно должностное лицо от ислама, ни одно политическое движение. Даже мнение родителей не имеет значения. Такой ислам не признаёт никакой иерархии, и в этом смысле его можно считать анархической религией» [5]. Напротив, по мнению автора, в идеологии радикального ислама полностью отсутствует фактор личности. Он строится на институализации, на захвате власти. «Мечети превращаются в политический бастион, внутри которого на мусульман оказывается сильное влияние как со стороны радикальных сил внутри страны, так и извне с конечной целью создания Исламского государства», — пишет автор [5]. Она сравнивает это явление с «политическими молитвами», при помощи которых оказывается глобальное влияние на все области жизни — от образования и науки до здравоохранения и общественного порядка.

Говоря о питательной среде радикального ислама среди молодёжи, Хинд Фрейхи выводит несколько формул, объясняющих данный феномен: отсутствие модели общения с родителями + низкий уровень школьного образования = безработице. Безработица + дискриминация на рынке труда = попыткам преуспеть на чёрном рынке. А дальше использование религии для подчеркивания своей идентичности как реакция на социальную дискриминацию = потенциальной радикализации молодых мусульман = даже крайнему терроризму [5].

Однако у каждого правила есть исключения. Сегодня к радикальному исламу всё чаще примыкает не обездоленная молодёжь, а молодые люди из обеспеченных, интеллигентных мусульманских семей, весьма далёких от исламского экстремизма? У этой категории есть в жизни всё, чтобы сделать блестящую карьеру в любой стране, как арабской, так и западной. Однако с каждым

годом радикализации молодёжи этой группы становится всё очевиднее. Единственное объяснение, по мнению автора, кроется в желании успешной мусульманской молодёжи вернуть себе стирающуюся под влиянием прогресса аутентичность, в их нежелании нивелироваться в западном обществе, в стремлении противопоставить ценности мусульманского мира западным. В этом чувствуется протест на постоянный упрёк мусульманам, приехавшим, в частности, в Европу в их очевидном желании пользоваться достижениями Запада, не принимая его идеологию. С данным выводом трудно спорить. Протест со стороны успешных иммигрантов и даже их детей и внуков воспринимается как освобождение от комплексов, порождённых объективными историческими причинами и невиданной миграцией [9].

Ещё одна категория мусульман, проживающих в Брюссельском квартале Моленбек — это женщины. За плотной паранджой скрывается не только лицо мусульманки, но и целый мир, о котором никто не знает. Автор исследования пишет о том, что в отличие от мужчин своего круга женщины практически не выходят на улицу. Дома они не только занимаются хозяйством, но изучают ислам и родной арабский язык, постоянно расширяют свой интеллектуальный потенциал. Они, по словам автора, со временем становятся «салонными революционерками». К сожалению, их знания не имеют выхода наружу, поскольку они не хотят или не могут соприкоснуться с внешним миром. Поэтому делается вывод о том, что данный феномен может стать отправной точкой для социально-политического взрыва под эгидой женщин-мусульманок. Вопрос в том, в каком направлении он произойдёт: либо на благо прогресса и социального пробуждения, либо в сторону ещё большей радикализации религии и общества [5].

В своём исследовании Хинд Фрейхи делает выводы, основанные на конкретных цифрах: в 22-х странах Лиги арабских государств, на территории от Марокко до Персидского залива, проживает около 300 млн. человек, из которых 60% моложе 25 лет. При этом рост активного населения в этом регионе самый высокий в мире. А это означает, по мнению автора, что к 2020 г. в этом регионе должно быть создано 7 млн. рабочих мест, чтобы справиться с нынешней безработицей, которая, например, в Марокко составляет 37%, а в Сирии — 79% [5]. Задача

трудно выполнимая, учитывая сложную, взрывоопасную обстановку на Ближнем Востоке, оказавшемся заложником политических экспериментов западных стран.

Арабский мир сегодня стоит перед глобальным вызовом — необходимостью смены социальной и экономической структур, т.е. самого способа управления. «Речь идёт о фундаментальной проблеме,— пишет Хинд Фрейхи.— Будь то президент, король или эмир, все они цепляются за власть до самой смерти. Выборы превращены в маскарад, а их результаты в большинстве случаев сфальсифицированы» [5].

В данном контексте логично встаёт вопрос и о модернизации ислама, который оказывает влияние на все сферы жизни мусульман, включая демократизацию общества в целом. Однако по этой проблеме автор не делает каких-либо прогнозов, ограничиваясь обращением к классическому прочтению Корану, который призывает верующих учиться и обновляться.

## ВЫВОДЫ

Исследование Хинд Фрейхи «Погружаясь в Моленбек», занимая пограничное место между научным и научно-популярным исследованием, ставит целью подтвердить теоретические выводы о нынешнем состоянии арабского мира и социально-политических особенностях компактного проживания мусульман-иммигрантов в Европе практическим опытом изучения их жизни в отдельно взятом районе бельгийской столицы Моленбек. Автору удалось проследить и проанализировать зарождение экстремистских настроений в среде бельгийских мусульман-иммигрантов, их связи с международными террористическими организациями и наметить возможные пути борьбы с этим глобальным злом. Большой интерес представляет классификация различных направлений ислама, спорящих друг с другом на тесных улицах Моленбека. Данное исследование занимает особое место среди прочих работ этого направления, поскольку сочетает практический опыт автора-женщины с попытками определить, охарактеризовать и проанализировать природу новых групп и подгрупп в среде мусульман-граждан Бельгии, объяснить их радикализм и наметить более эффективные методы борьбы с международным терроризмом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Возжеников А. В. Международный терроризм: борьба за геополитическое господство. М.: Российская академия государственной службы при Президенте РФ, 2005. 527с.
2. Кудашов В. И. Терроризм как порождение глобализма // Осмысление глобального мира / отв. ред. Ю. Н. Москвич. Вып. 1. Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2007. 176 с.
3. Куликов А. Современный международный терроризм — ответные меры // Глобальный терроризм и международная преступность: Материалы 4-го Всемирного антикриминального и антитеррористического форума. Герцлия: Институт международной политики по борьбе с терроризмом, 2008. С. 39.

4. Berthelet P., Verluise P. Lutte antiterroriste européenne: quelles contradictions? // Diploweb. 14.04.2016. URL: <http://www.diploweb.com/Lutte-antiterroriste-europeenne.html>
5. Fraihi H. En immersion à Molenbeek. Paris: Editions de la Différence, 2016. — 238 p.
6. Maudhuy R. Molenbeek: vingt-cinq ans d'attentats islamistes. Paris: Michalon Editeur, 2016. — 291 p.
7. Minassian G. Le Monde. 30.03.2016. URL: <https://www.letemps.ch/monde/hind-fraihi-autorites-ne-voulaient-croire-quil-se-passait-molenbeek>
8. Renier M. URL: <https://molinia.wordpress.com/2016/03/24/en-immersion-a-molenbeek/>
9. L'Echo. 19.02.2016. URL: <https://www.lecho.be/economie-politique/belgique/bruxelles/je-me-suis-heurtee-a-un-mur-de-politiquement-correct/9734564.html>

© Ермакова Элла Владимировна ( ella\_ermakov@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт международных отношений

## ИЗМЕНЕНИЯ В ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ, СВЯЗАННЫЕ С ВОЗНИКНОВЕНИЕМ КНР И ЕЁ ВЛИЯНИЕМ НА МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

**Касаткин Евгений Николаевич**

Сотрудник ведомственной образовательной  
организации, в/ч 1441, г. Хабаровск  
kasatkin.83@mail.ru

### CHANGES IN THE GEOPOLITICAL SITUATION ASSOCIATED WITH THE EMERGENCE OF THE PRC AND ITS INFLUENCE ON INTERNATIONAL RELATIONS

**E. Kasatkin**

*Summary.* This article is devoted to studying the variability of world geopolitical policy caused by the emergence of the People's Republic of China and its influence on international relations. In particular, the process of the formation of the People's Republic of China and the registration of the status and legal base of the state are described in detail. The most significant domestic political events of China that had a direct impact on foreign policy activity are indicated.

Special attention is paid to the specifics of the relations of the PRC with the United States, the USSR and the member countries of the European Economic Community. The process of establishing diplomatic relations of China with the countries of Western Europe has been studied step by step. In addition, five main periods of the history of the development of the PRC's foreign policy are identified and described. Outdated classical and modern foreign policy concepts have been studied.

*Keywords:* PRC, international relations, geopolitical situation, foreign policy variability, EEC, USA, USSR..

*Аннотация.* Данная статья посвящена изучению вариативности мировой геополитической политики, вызванной возникновением Китайской Народной Республики и её влиянием на международные отношения. В частности, подробно описан процесс становления КНР и оформления статуса и правовой базы государства. Обозначены наиболее значимые внутривнутриполитические события Китая, оказавшие непосредственное влияние на внешнеполитическую деятельность.

Отдельное внимание уделено специфике взаимоотношений КНР с США, СССР и странами-участницами Европейского экономического сообщества. Поэтапно изучен процесс установления дипломатических отношений Китая со странами Западной Европы. Кроме того, выделены и описаны пять основных периодов истории развития внешней политики КНР. Изучены устаревшие классические и современные внешнеполитические концепции.

*Ключевые слова:* КНР, международные отношения, геополитическая ситуация, вариативность внешней политики, ЭЕС, США, СССР.

**Н**а современном этапе развития человеческой цивилизации абсолютно объективно можно назвать важнейшим мегатрендом процесс, охватывающий перераспределение влияния и силы в мире. Значительную роль в изменении баланса сил в пользу Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) сыграл Китай. Подобный перевес во многом обусловлен совокупным потенциалом страны, который позволил ей стать полноправным лидером Восточной Азии и принимать участие в формировании мировой геополитической картины. И если всего десять лет назад Китай мог претендовать лишь на лидерство в регионе, то сейчас он стремится расширить свое присутствие на все континенты, в первую очередь — в Азию и на океаническое побережье — от Антарктиды до Арктики [7, с. 193].

История успешного постижения мира Китаем начинается еще в XV веке, когда китайские купцы достаточно успешно влились в систему мировой торговли, которая была создана европейцами. В XIX веке уже более двух миллионов китайцев проживали в Юго-Восточной Азии далеко за пределами Китая. А к середине XX века количество инвестиции диаспоры в экономику Китая при совокупном пересчете составило около 130 млн. долл.

Иными словами, анализируя динамику разрастания китайского влияния за пределы государства, можно констатировать, что Китай достаточно быстро интегрировался в мировое сообщество. Показательными с этой позиции представляются, например, взаимоотношения Вьетнама и Китая — стран, соседствующих более двух



тысяч лет. На протяжении всей истории отношений государств определяющими факторами были идеология и геополитика. В древности и Средневековье добрососедские отношения с завидной регулярностью сменялись войнами. Истории известно тысячелетнее принудительное пребывание Вьетнама в составе Китайской империи. Столь тесное соседство поспособствовало приходу во Вьетнам конфуцианства из Китая, что сблизило государства культурно-идеологически.

Революция в КНР 1949 года стала причиной массовой эмиграции из континентальной части страны, поспособствовав увеличению масштабов трансграничных сетей. Кроме того, открытие экономики, произошедшее в результате реформ, обусловило восстановление контактов с аналогичными неформальными сетями в КНР [8, с. 150].

Возникновение КНР, ознаменованное победой в гражданской войне 1949 года вооружённых сил Коммунистической партии Китая (КПК), поддерживаемых США, имело особое значение для мировой арены. 1 октября 1949 г. на трибуне Тяньаньмэнь появились китайские руководители во главе с Мао Цзэдуном, торжественно объявившим о том, что «сегодня создано Центральное народное правительство Китайской Народной Республики! Отныне китайский народ встал во весь рост!». Рядом с Мао Цзэдуном также находились члены КПК, которым принадлежала заслуга создания нового государства. Они верили в начало нового этапа в истории Поднебесной, насчитывающей уже более пяти тысяч лет.

Так, в сентябре 1949 года началась работа Народного политического консультативного совета Китая, была провозглашена Китайская Народная Республика, ее главным, постоянно действующим органом стал Центральный Народный Правительственный Совет, а функции высшего исполнительного органа были делегированы Государственному Административному Совету. В 1954 году была принята конституция, силой которой Центральный Народный Правительственный Совет был переименован в Постоянный Комитет Всекитайского Собрания Народных Представителей, а Государственный Административный Совет — в Государственный Совет. А в 1949–1956 годах при поддержке СССР были созданы базовые отрасли промышленности, осуществлена коллективизация сельского хозяйства и национализация промышленности, развернуто масштабное социалистическое строительство.

В феврале 1950 года между Китаем и СССР был подписан договор о дружбе, союзе и взаимопомощи, определивший вектор развития культурных и экономических связей на тридцать лет. Был достигнут ряд двусторонних соглашений:

1. СССР взял на себя обязательство безвозмездно передать все права по управлению Китайской Чанчуньской железной дорогой, что было реализовано 31 декабря 1952 года;
2. СССР принял решение вывести из Порт-Артура войска, передав КНР имущество, используемое в порту Дальний;
3. Было достигнуто соглашение о предоставлении Китаю советского льготного кредита в 300 млн. долл., предназначавшегося для оплаты поставок промышленного оборудования.

Мао Цзэдун особо ценил отношения с Советским Союзом, поскольку благодаря помощи СССР «китайский народ встал во весь рост». Западные державы пытались политически изолировать КНР, организовав экономическую блокаду. Только Советский Союз и некоторые страны Восточной Европы были готовы оказать поддержку и помощь правительству КНР. Уже 2 октября 1949 года советское правительство первым заявило о признании Центрального правительства Китая и установлении с ним дипломатических отношений.

С образованием нового государства перед КПК в первую очередь встала задача создания современных вооружённых сил. В решении этого вопроса большую роль сыграла помощь СССР, которая состояла не только в предоставлении современного вооружения и техники, но и в передаче опыта организации вооружённых сил на личном примере Советского Союза. Еще во время гражданской войны в КНР в страну были отправлены группы советских военных инженеров, которые вели восстановительные работы в освобожденных регионах, помогали в строительстве железных дорог, организации военного и политического аппарата нового правительства и так далее [4, с. 162].

Таким образом, к началу 1950-х годов активно развивалось советско-китайское сотрудничество: СССР способствовал укреплению китайских вооружённых сил, строительству стратегически важных объектов. Кроме того, государства стали союзниками в вопросах противостояния империалистической политике, что было обусловлено наличием общих интересов: укрепление социализма в Азии, совместная помощь дружественным государствам для ограничения американского влияния и поддержка национально-освободительного движения Азии. Примечательно, что КНР нельзя было назвать сателлитом СССР, поскольку ее руководство уверенно претендовало на позиции лидера социалистических азиатских стран.

Подобная позиция достаточно долгое время не вызывала опасений Москвы. Однако после XX съезда КПСС в феврале 1956 года лидерами КПК была негативно вос-

принята критика культа личности Сталина, на основании чего был отвергнут курс на десталинизацию. Так была начата эпоха советско-китайского раскола.

Не смотря на такой поворот в советско-китайских отношениях, необходимо признать, что после образования КНР государство в основном поддерживало отношения со странами, входящими в социалистический лагерь, возглавляемый СССР. При этом все контакты с западноевропейскими странами были заморожены, так как они продолжали на официальном уровне поддерживать отношения с Китайской Республикой на Тайване. Данное время в историографии Китая получило название «период склонения в одну сторону», который характеризуется жестким противостоянием двух лагерей (империалистического и социалистического).

По словам Мао Цзэдуна, Китаю было необходимо примкнуть к одному из этих лагерей, и первые шаги в этом направлении стали предприниматься лишь после 1963 года по направлению к дипломатическим отношениям со странами Западной Европы, что совпало с фактическим разрывом отношений между КНР и СССР.

Кроме того, Китаю было необходимо наладить отношения с государствами, попавшими в «промежуточную зону», в первую очередь, речь о представителях Западной Европы. В 1963 году заместителем министра внешней торговли КНР Лу Суйчжаном была осуществлена поездка, охватившая западноевропейские страны, в частности — были проведены переговоры с Францией на предмет расширения экономических связей. В том же году французский премьер-министр Эдгар Фор совершил ответный визит в Пекин для проведения предварительных переговоров с целью восстановления дипломатических отношений. Так, в январе 1964 года Франция открыла список западноевропейских стран, которым удалось установить дипломатические отношения с КНР на уровне посольств.

Начиная с 1970 года, Китаю удалось установить официальные дипломатические отношения с Италией, в 1971 году этот список дополнили Бельгия, Австрия, Сан-Марино, Исландия; в 1972 году — Великобритания, Нидерланды, Люксембург, ФРГ, Мальта, Греция; в 1973 году — Испания, а в 1974 году — Ирландия и Португалия. Также в сентябре 1975 года было завершено институциональное оформление контактов между Пекином и Брюсселем, после установления отношений между отдельными странами-членами Европейского экономического сообщества (ЕЭС) и КНР. Очевидно, что главным фактором подобного установления явилось восстановление членства КНР в ООН (в октябре 1971 года), когда Китай официально был признан легитимным участни-

ком международных отношений перед лицом мирового сообщества.

На фоне широкого процесса установления дипломатических отношений заметно выросли торговые связи между ЕЭС и КНР. Так, в 1970–1971 годы ЕЭС по величине занимало третью позицию торговых партнеров КНР, а уже в 1972 году оно разместилось на второе место, уступив только Японии. В дальнейшем можно выделить три основных этапа, характеризующих развитие отношений между КНР и странами Западной Европы:

1. 1975–1989 годы — постепенное наращивание сотрудничества;
2. 1989–1992 годы — резкое охлаждение отношений;
3. 1992–2001 годы — нормализация и укрепление [2, с. 354].

На протяжении семидесяти лет особенностями внешнеполитической деятельности КНР являлись смена геополитических стратегий и приоритетов, развитие формулировок, концептуальной базы и целей дипломатического курса. В целом можно говорить о существовании в истории внешней политики КНР следующих периодов:

- ◆ первый период (1949 год — конец 1950-х годов), ключевыми событиями которого явились «склонение в одну сторону», стратегический союз со странами социалистического лагеря и СССР, активное участие в борьбе против мирового империализма;
- ◆ второй период (конец 1950-х годов — конец 1960-х годов) характеризуется отказом от дипломатической политики «склонения в одну сторону», опорой на более широкий круг стран Африки, Азии и Латинской Америки, борьбой с империализмом и ревизионизмом (в первую очередь — СССР и США), установлением дипломатических отношений с рядом развивающихся стран;
- ◆ третий период (конец 1960-х годов — конец 1970-х годов), в который оформляются принципы радикализации внешней политики, обусловленной «культурной революцией» в Китае, пропагандой леворадикальных маоистских идей, что повлекло за собой ухудшение отношений со многими странами мира. Одновременно с этим происходит сближение КНР в ООН;
- ◆ четвертый период (начало 1980-х — конец 1990-х годов): нормализация отношений с большинством стран мира, отказ от радикальной идеологической пропаганды, выстраивание собственной независимой концептуальной внешнеполитической доктрины. Внешнеполитическая деятельность ориентирована на экономическую составляющую в международных отношениях

и извлечение взаимной выгоды. Происходит выстраивание отношений стратегического партнерства с различными регионами мира.

- ◆ пятый период (начало 2000-х годов — настоящее время): формирование Китая как новой сверхдержавы. На фоне бурного роста экономической мощи, использования различных инструментов «мягкой силы» Китай становится одним из полюсов геополитического влияния. Политика ориентирована на поддержание принципов мирного сосуществования. Приоритетной считается идея гармоничного мира, концепция «мирного возвышения» и «китайской мечты» [3, с. 75].

Хочется отметить, что Китай достиг впечатляющих результатов в области международных отношений. Государство является активным участником деятельности, которая направлена на решение таких глобальных проблем как предотвращение распространения международного терроризма и оружия массового уничтожения, предупреждение и предотвращение угрозы экологических катастроф и катаклизмов.

Всё большую конструктивную роль Китай играет в Совете Безопасности ООН, а также в Центральном-Азиатском и Азиатско-Тихоокеанском регионах. Китай является одним из наиболее активных участников Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). В последние годы активнее развивается политико-экономическое взаимодействие со странами Европейского союза (ЕС).

Описать китайский внешнеполитический курс можно тремя словами — целенаправленность, динамизм и последовательность. Внешняя политика Китая включает в себя сочетание как старых, так и новых подходов внешнеполитической доктрины, которая на протяжении нескольких десятилетий непрерывно находится в состоянии обновления, что, безусловно, помогает Китаю занимать всё новые и новые позиции на мировой арене.

В старых китайских внешнеполитических концепциях можно проследить следующие факторы: во-первых, это восприятие мира как потенциально враждебного; во-вторых, осознание стремления крупных стран мира (США) к глобальному доминированию и проявление настороженного отношения к таким странам.

Новые элементы внешнеполитического курса включают в себя: во-первых, разработку стратегии участия Китая в политической и, что самое главное — экономической глобализации; во-вторых, выстраивание партнёрских стратегических отношений с такими мировыми лидерами как Россия, США, Япония, Индия при помощи механизмов многосторонней дипломатии. Все эти новые и старые подходы внешнеполитического курса Китая

проявляются особенно в отношении США и России, основой которого служат одновременно и взаимное опасение, и взаимная выгода.

Безусловно, самыми важными отношениями для Китая можно назвать отношения с мировыми лидерами — Россией и США. При осуществлении международной деятельности именно с этими странами Китай продолжает считаться и в настоящее время, как это было во времена биполярного конфронтационного мира, когда КНР только вступала на международную арену, а такие страны США и СССР уже разделяли мировое сообщество на две антагонистические системы.

Кроме того, в настоящее время Китай придерживается политики равноправного и взаимовыгодного сотрудничества со всеми странами мира, независимо от их социально-политического устройства, является активным участником в борьбе за становление многополярного мира и демократизацию международных отношений, позитивно относится и комплексно адаптируется к процессу экономической глобализации [1, с. 40].

В понимании китайского руководства «демократизм и справедливость» в международных отношениях раскрываются в следующих тезисах: во-первых, сохранение многообразия мира и множественности моделей развития стран; во-вторых, решение политических проблем и вопросов безопасности через консультации, а не через применение оружия и угроз его применения; в-третьих, это принцип, согласно которому «дела каждой страны решаются её собственным народом», а «дела планеты — на основе равноправных консультаций всех стран».

Возвращаясь к вопросу о взаимодействии Китая с «большими игроками» на мировой арене (США и Россия), необходимо отметить всё возрастающую взаимозависимость между этими тремя странами, обусловленную исторически с момента возникновения КНР в 1949 году. Во-первых, США играют важную роль в осуществлении китайской модернизации, так как, согласно данным статистики, именно на США приходится почти четверть китайской торговли и треть иностранных инвестиций в Китай. Китайское руководство прекрасно осознаёт, что без нормальных отношений и связей с Вашингтоном поддерживать высокие темпы экономического роста невозможно.

В свою очередь, США имеет деловую заинтересованность в Китае, причина которой скрывается в крупных инвестициях, осуществляемых ведущими американскими ТНК, а также в надежде на то, что в будущем китайская политическая система будет постепенно трансформироваться в демократическом направлении и всё больше

вовлекаться в мировое рыночное и информационное пространство благодаря экономической глобализации.

Во-вторых, так как Китай считает осуществляемую политику США главным источником международной напряжённости, кроме торгово-экономического сотрудничества, наблюдаются также существенные расхождения и противоречия по нескольким важнейшим для стран проблем: сотрудничество двух стран в сфере торговли и экономики дополняется противодействием Пекину со стороны США в вопросах безопасности, когда дело касается соседних стран Китая.

В-третьих, необходимо принимать во внимание и тот факт, что Китай не может пойти против США, например, создав военный союз, ввиду слишком большой зависимости от Америки. Объём товарооборота США и КНР в разы превышает товарооборот КНР и России. Можно сказать, что для Китая самой важной страной является США, а Россия как раз расположилась на втором месте.

В-четвёртых, отношения России и Китая также имеют свою определённую специфику, что включает в себя следующие факторы: географическая близость КНР и России и, вследствие этого — повышение активности взаимовыгодного сотрудничества; двусторонние обязательства по поддержанию стабильности в регионе; активное сотрудничество в глобальной сфере. На основе вышеприведённых факторов можно судить об одних из самых важных направлениях сотрудничества КНР и России: энергетика и оборонная сфера.

В-пятых, ввиду активного сотрудничества России и Китая, США продолжает уделять всё большее внимание отношениям этих двух стран-соседей. Как по отношению к Китаю, так и по отношению к России, США видит необходимость проводить политику сдерживания, которая направлена на недопущение восстановления столь высокого статуса и влияния на международной арене Китая и России, чтобы в дальнейшем эти страны не могли бросить вызов Соединённым Штатам Америки.

Таким образом, при всём очевидном и скрытом соперничестве между Китаем и США, обеим странам абсолютно ясна их взаимная возрастающая с каждым годом экономическая зависимость, что заставляет обе стороны придерживаться прагматического взгляда на вещи. В то же время продолжает повышаться уровень взаимного доверия между Китаем и Россией, что говорит о совпадении российской и китайской позиций по основным вопросам современных международных отношений, экономического развития и национальных интересов.

Китай сегодня активно выступает за многополярность, взаимное сотрудничество, участие в междуна-

родных организациях. Таким образом, страна стремится поддерживать добрососедские отношения с другими государствами и через связи и сотрудничество с ними обезопасить себя от реальных и потенциальных внешнеполитических угроз [6, с. 70].

Можно сказать, что на протяжении многих лет лидерами в области международных отношений были европейские страны и США. На данном этапе эта тенденция сохраняется. При этом, помимо увеличения своей военной мощи и наращивания экономического потенциала, существенную роль данные государства уделяют своей внешней информационной политике, которая представлена комплексным механизмом со взаимосвязанными компонентами.

Однако в последние годы на международной арене происходят существенные изменения, на передний план выдвигаются новые государства, которые за короткий промежуток времени уже смогли заявить о себе всему миру как о довольно весомом факторе международных отношений. Лидером среди этих стран по праву считается Китайская Народная Республика, которая, по оценкам многих аналитиков, в скором будущем станет одним из главных соперников США на мировой арене.

На сегодняшний день Китай уже обладает одной из наиболее развитых стратегий информационного обеспечения своей внешней политики. Китайская информационная политика довольно специфична, и потому представляет большой интерес для исследований в данной сфере [5, с. 262]. Совокупность новых и старых подходов внешнеполитического курса Китая наиболее наглядно раскрывается в отношениях Китая с США и Россией, основой которых служат взаимное опасение и выгода.

Безусловно, самыми важными отношениями для Китая можно назвать отношения с мировыми лидерами — Россией и США. При осуществлении международной деятельности именно с этими странами Китай продолжает считаться и по сей день, как это было во времена биполярного конфронтационного мира, когда КНР только вступала на международную арену, а такие страны, как США и СССР разделяли мировое сообщество на две антагонистические системы.

Кроме того, в настоящее время Китай придерживается политики равноправного и взаимовыгодного сотрудничества со всеми странами мира, независимо от их социально-политического устройства, является активным участником в борьбе за становление многополярного мира и демократизацию международных отношений, позитивно относится и комплексно адаптируется к процессу экономической глобализации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Боян М. С. Место и роль КНР в современных международных отношениях. Китай между США и Россией // Актуальные проблемы международных отношений в условиях формирования мультиполярного мира сборник научных статей 7-й Международной научно-практической конференции. Юго-Западный государственный университет. Курск. 2018. С. 38–42.
2. Виноградов А.О., Луцки М. О. К истории формирования отношений КНР-ЕС // Китай в мировой и региональной политике. История и современность. 2017. № 22. С. 352–368.
3. Виноградов И. С. История развития внешней политики КНР // Общество: философия, история, культура. 2018. № 6. С. 72–77.
4. Воробьёва Т. А. Взаимоотношения США, Китая и СССР в 1949–1972 гг.: эволюция и итоги // Международные отношения в XX веке Сборник научных статей. 2016. С. 151–168.
5. Дзугаева А. Б. Роль КНР в глобальном информационном пространстве // Гуманитарные технологии в современном мире Материалы VI Международной научно-практической конференции. 2018. № 3. С. 261–263.
6. Лексютина Я. Китай как ответственная великая держава // Международные процессы. 2018. № 2. С. 60–72.
7. Сирота Н. М. Геостратегия Китая и позиционирование России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 1. С. 191–195.
8. Ходова С. С. История развития взаимоотношений Китая и АСЕАН // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 388. С. 148–154.

© Касаткин Евгений Николаевич ( kasatkin.83@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Хабаровск

## CLIOMETRICS AS A DIRECTION OF HISTORICAL RESEARCH

**E. Kurenkova  
S. Stroganova**

*Summary.* The article considers cliometrics as a direction of historical research, which was formed in the 1960s–80s. The differences between cliometrics and traditional historical studies using the descriptive method are presented. Interpretations of the concept of cliometrics are considered. The stages of cliometric study are given. The main directions of criticism and the risks of the cliometric approach are highlighted. The current state of cliometry is defined.

*Keywords:* cliometrics, quantitative history, quantitative research methods, counterfactual models.

**С**овременные исследования в области гуманитарных и общественных наук немислимы без междисциплинарного подхода, заложенного в научной методологии школы «Анналов».

Вторая половина XX века представляет поиск процессов междисциплинарного взаимодействия в области исторической науки. Одним из результатов такого поиска стало формирование в 1960–80-х годах междисциплинарного направления на стыке истории и экономики, получившего название «новой экономической истории», впоследствии ставшего называться клиометрикой. Впервые данный термин был употреблен в журнале «Journal of Economic History». Однако, по мнению С. А. Ломовой, необходимо разделять понятия «новой экономической истории» и клиометрики. Исследовательница отмечает, что хотя первоначально оба термина обозначали новое направление в американской экономической науке рубежа 1950–60-х годов, десятилетием позже клиометрика, включавшая в себя методологию истории, экономики и статистики, выделилась как новое направление исторических исследований в области экономики [4, с.105].

Клиометрика, в отличие от традиционных исторических исследований, которые описывают экономические процессы, используется при анализе обширных массивов данных, выявление причинно-следственных связей

## КЛИОМЕТРИКА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Куренкова Евгения Алексеевна**

К.и.н., доцент,

Московский государственный областной университет

kurenkovagane@mail.ru

**Строганова Светлана Михайловна**

Аспирант,

Московский государственный областной университет

stroganova306@mail.ru

*Аннотация.* В статье рассматривается клиометрика как направление исторического исследования, сформировавшееся в 1960–80-х годах. Представлены отличия клиометрики от традиционных исторических исследований, применявших описательных методов. Рассмотрены интерпретации понятия клиометрика. Приведены этапы клиометрического исследования. Выделены основные направления критики и риски клиометрического подхода. Определено современное состояние клиометрики.

*Ключевые слова:* клиометрика, количественная история, количественные методы исследования, контрфактические модели.

в экономической истории. Однако российская историческая наука понимает клиометрику шире, используя это название для количественной истории, связанной с использованием количественных методов во всех областях исторического знания [3]. Известно полемически заостренное высказывание Э. Ле Руа Ладюри: «История, которая не является квантифицируемой, не может претендовать на то, чтобы считаться научной» [5, с.8].

Проведение клиометрического исследования проходит в несколько этапов:

- ◆ формулировка содержательной гипотезы;
- ◆ формализация постановки задачи посредством рассмотрения тезиса экономической истории;
- ◆ поиск источников по изучаемому процессу, разбор их надежности, репрезентативности, полноты данных. Обычно речь идет о статистических источниках;
- ◆ этап обработки данных и разбора гипотезы путем использования эконометрических методов или моделей;
- ◆ получение результатов и их содержательная интерпретация [6, с.441].

Н.С. Гусева, анализируя становление клиометрии в исторической науке во второй половине XX века, отмечает роль американских последователей клиометрики,

которые «занимались историческим моделированием, предпочитая использовать «альтернативные» модели исторических процессов: конструируя искусственные явления и ситуации, они затем эти модели сопоставляли с реальными историческими явлениями и давали оценку того, как шло историческое развитие» [1, с. 89].

Клиометрический подход находит распространение в Великобритании, Испании, Бельгии, Скандинавских странах, Голландии, Германии.

В отечественной исторической науке клиометрика начинает применяться с 1970-х годов в работах академика И.Д. Ковальченко, изучая аграрную историю до-революционной России и постепенно охватывая новую проблематику: индустриализацию, промышленный рост, рынок труда, финансовый рынок.

Влияния количественных методов в исторических исследованиях не избежало ни одно из направлений исторических исследований, особенно области экономической и социальной истории. Объясняется такое влияние несколькими причинами: произошло смещение акцентов изучения истории с постижения роли личности к постижению роли групп населения, и распространение компьютерной техники и ее возможностей обрабатывать массивы данных. Причем изменение предмета исследования сыграло решающую роль, так как стало необходимым проводить подсчеты, исследуя экономическое развитие и социальные изменения, и историку, занимающемуся этими вопросами, приходилось в своих работах использовать методы экономики и социологии.

Клиометрика нацелена на комплексный анализ крупного историко-экономического процесса через оценку всех факторов, имеющих отношение к этому процессу и привлечение особенных методов для достижения аргументированных результатов.

Важным инструментом клиометрики является построение контрфактических моделей, направленных на измерение значимости исторического события и сравнение реализованного варианта с моделью события, полученной в предположении, что это событие не произошло. Такое моделирование позволяет на основе тенденции развития определенного процесса «продолжить» его на заданный период. Впервые метод математического моделирования в исторических исследованиях применил Р. Фогель, анализируя эффективность железнодорожного строительства в США в XIX веке. В исследовании использовались математические уравнения и построение моделей с тщательно выверенными цифрами и расчетными вкладками [2, с.67]. Однако работы Р. Фогеля не смогли доказать выдвинутый автором тезис о ненужности железных дорог в США,

но они оказали влияние на развитие клиометрических исследований по всему миру.

Создание клиометрических моделей подверглось критике представителями традиционной истории, которая строилась вокруг обвинений в искажении процесса отбора источников и опоре только на цифровые данные. Но стоит отметить, что моделирование исторических процессов включает, в том числе и качественные переменные.

Наблюдается также противостояние математического и антропологического подходов. Математический подход критикуется за чрезмерное увлечение статистикой и выделение тенденций массового поведения, при котором теряется отдельный человек. Но это противопоставление создано искусственно, поскольку для исторического познания необходимо исследовать и человека, и массовое поведение различных групп. Без изучения одного невозможно постижение другого.

С 1990-х годов клиометрика находится в двойственном состоянии: с одной стороны — популярность ее спадает, а с другой — ее значение в области исторических исследований сохраняется: клиометрика изучается в университетах, существуют общества исследователей-квалиметристов, интерес к применению математических методов в исторических исследованиях стабильно высок.

Современное состояние исторической науки поощряет развитие междисциплинарных исследований, но академическое сообщество призывает к соблюдению норм исторического знания и высказывает недоверие к созданию моделей, которые, по их мнению, упрощают историю, формируемую на основе источников.

Таким образом, клиометрика как направление исторического исследования позволила подвергнуть пересмотру уже известные проблемы и обозначить новые задачи, стоящие перед историческим сообществом. Клиометрика позволяет исследовать крупные экономические процессы, привлекая данные экономической теории, истории, количественные методы, моделирование. Позволяет объяснять причинно-следственные связи экономических изменений, процессов роста и упадка. Обвинения в том, что клиометрика превращает историческую науку в науку для узкого круга — несостоятельны, поскольку любое направление исторического исследования направлено на познание и не претендует на единственную верную основу исторического исследования, и клиометрика — это та сфера, где отсутствуют идеологические и национальные различия и реализуются идеи цельного комплексного подхода к историческому знанию, что обогатило исследовательские практики и познавательные возможности исторической науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева Н. С. Математизация исторической науки: становление клиометрии в исторической науке во второй половине XX в. // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 372. С. 87–90.
2. Зайцева Т. И. Зарубежная историография: XX — начало XXI века: учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. М. Издательский центр «Академия», 2011. 144 с.
3. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. 2-е изд. М.: Наука, 2003. 486 с.
4. Ломова С. А. Сорок лет американской клиометрики (заметки по истории научного направления) // Компьютер и экономическая история. Барнаул: Изд-во Алтай. гос. ун-та, 1997. 104–130.
5. Математические методы в исторических исследованиях / Негин А. Е., Миронос А. А. Электронное учебно-методическое пособие. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2012. 31 с.
6. Теория и методология истории / отв. ред. В. В. Алексеев, Н. Н. Крадин, А. В. Коротаев, Л. Е. Гринин. Волгоград: Учитель, 2014. 504 с. [Электронный ресурс]. Доступ к документу: <https://www.socionauki.ru/book/tmh/>

© Куренкова Евгения Алексеевна (kurenkovagane@mail.ru), Строганова Светлана Михайловна (stroganova306@mail.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет



# РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПЛАВСОСТАВА ГРАЖДАНСКОГО ФЛОТА В 1946–1953 ГГ.

**Лихачев Виктор Геннадьевич**

Аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина; преподаватель, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова, Колледж  
suna-kivach@yandex.ru

## IMPLEMENTATION OF THE CONCEPTUAL MODEL OF CIVIL FLEET PERSONNEL TRAINING IN 1946–1953

**V. Lihachev**

*Summary.* This article is dedicated to the study of conceptual model for training seafarers civil fleet in 1946–1953, in connection with which analyzed the factors influencing the formation of maritime education content in the specified period. As a result of this analysis, the author stands out five critical factors of realization of the conceptual model of training seafarers civil fleet in 1946–1953 and concludes that such served: 1) need to restore ruined the national economy, including the restoration of the civilian fleet, given the devastation; 2) restructuring and reforming the education system nation-wide transformational, which had a sizeable impact on training for civilian domestic fleet; 3) optimization of the structure and content of the naval education on the various levels of command staff; 4) synthesis of existing experience in marine education and optimizing the educational process in maritime universities; 5) improvement of the quality of training of marine specialists, subject to give training and upbringing frames seafarers ideological orientation based on regulatory and Management documentation.

*Keywords:* seafarers, civil fleet, education, highly qualified specialists training, education of personnel of seafarers civil fleet, the historical aspect, transportation of sea and river routes.

*Аннотация.* Данная статья посвящена исследованию концептуальной модели подготовки кадров плавсостава гражданского флота в 1946–1953 гг., в связи с чем были проанализированы факторы, влияющие на формирование содержания морского образования в указанный период. В результате проведенного анализа, автором выделяется пять важнейших факторов реализации концептуальной модели подготовки кадров плавсостава гражданского флота в 1946–1953 гг., и делается вывод, что к таковыми служили: 1) необходимость восстановления разрушенного народного хозяйства, включая восстановление гражданского флота, с учетом послевоенной разрухи; 2) реструктуризация и трансформационное реформирование общегосударственной системы образования, что оказало ощутимое влияние на профессиональную подготовку кадров для гражданского отечественного флота; 3) оптимизация структуры и содержания военно-морского образования в отношении различных уровней командного состава; 4) обобщение существующего опыта в морской педагогике и оптимизация учебно-воспитательного процесса в морских вузах; 5) совершенствование качества подготовки морских специалистов, при условии придания обучению и воспитанию кадров плавсостава идеологической направленности на основе нормативной и руководящей документации.

*Ключевые слова:* плавсостав, гражданский флот, образование, высококвалифицированные специалисты, профессиональная подготовка, воспитание кадров плавсостава гражданского флота, исторический аспект, транспортное обеспечение морских и речных путей.

**И**сследование концептуальной модели подготовки кадров плавсостава гражданского флота в 1946–1953 гг., представляется злободневным на современном этапе, поскольку в настоящее время подготовка плавсостава гражданского флота относится к числу значимых и важных задач, стоящих перед Российской Федерацией. Таким образом, как и в прежние времена, тема профессионального развития служащих гражданского флота продолжает сохранять свою актуальность.

Значимость для исторической науки данного исследования состоит, прежде всего, в том, что как показывают уроки истории, цель и задачи профессиональной подготовки специалистов в этой области обуславливались и обуславливаются экономической, научной, производственно-технологической, военной и другими сек-

торами политики государства, что позволяет говорить о закономерностях развития процесса подготовки высококвалифицированных кадров плавсостава гражданского флота в историческом аспекте и на современном этапе.

Научная новизна настоящей статьи заключается в комплексном исследовании проблематики, связанной с возрастающими требованиями общества и государства к качеству подготовки современных кадров плавсостава гражданского флота, а также необходимостью более гибкого реагирования в вопросах обучения и профессиональной подготовки таких кадров, ориентаций на изменяющиеся условия, касающиеся формирования образовательной среды и реформирования всей системы образования Российской Федерации.

Построение основы устойчивого социально-экономического и духовного развития Российской Федерации, обеспечение высокого качества жизни народа и его национальной безопасности невозможно без участия в этом процессе высококвалифицированных кадров. При этом подготовка высококвалифицированных специалистов является одной из стратегических задач российского образования, а также важным элементом всей доктрины современного образования в Российской Федерации в целом. В современных условиях высококвалифицированные специалисты плавсостава гражданского флота, обладающие специальными знаниями, могут в целом положительно повлиять на развитие самого общества и безопасность при перемещении людей и грузов.

Как верно отмечает В.П. Королук, фактором, влияющим на формирование содержания морского образования, является, прежде всего, потребность государства в образованных специалистах, а также целевые установки общества, которое оно ставит перед собой. Далее ученый отмечает, что на развитие такого образования также влияют «реальные возможности процесса обучения» [1, с. 5].

Реализация возможностей транспортного обеспечения морских и речных путей заложена в ценности самой профессии, относящейся к наиболее опасным и экстремальным. В исторической ретроспективе цель и задачи профессиональной подготовки специалистов этой области обуславливались экономической, научной, производственно-технологической, военной и другими секторами политики государства [2]. Тем не менее, как и в прежние времена, проблема подготовки высокопрофессиональных кадров плавсостава гражданского флота по-прежнему остается актуальной. При этом для успешного проведения образовательной реформы в исследуемой области, как представляется, следует учитывать исторический опыт организации и осуществления учебного процесса в послевоенный период.

Морское образование в нашей стране прошло сложный путь, который в отдельные периоды был поистине тернистым. Так после окончания Великой Отечественной войны перед всей страной стоял вопрос о восстановлении разрушенного народного хозяйства [3, с. 320], включая восстановление гражданского флота, а для этого потребовались квалифицированные кадры. Кроме того, в условиях послевоенной разрухи, когда железнодорожные перевозки сократились, поскольку наземный транспорт пришел в упадок, и не мог обеспечить перевозки грузов, имеющих жизненно-важное значение, большие надежды возлагались на водный транспорт.

Следует отметить, что М. О. Цепин, проводя периодизацию развития морской педагогической теории, выде-

лил период — 1946–1953 гг., как период осуществляется обобщение существующего опыта в морской педагогике и педагогике высшей военно-морской школы.

Представляется, что в указанный период, по мнению автора настоящей статьи, происходило обобщение существующего опыта в морской педагогике, поскольку первые послевоенные годы, как для преподавательского состава, так и для учащихся были не менее тяжелыми, чем и военные годы. Наравне с учащимися<sup>1</sup>, педагоги заготавливали дрова для общежития. Они трудились, как правило, по ночам, также при разгрузке трюмов пароходов. Кроме того, Великая Отечественная война привела к сокращению продовольственных запасов, поэтому в силе оставалось распределение лимита пайков, а чрезвычайный неурожай 1946 г., обострил положение с продовольствием и вызвал голод 1946–1947 гг.

В таких условиях 01 сентября 1947 года Совмин СССР выпустил Постановление N3092 [4] согласно, которому в 1947 году была проведена реорганизация речных техникумов в речные училища. Первым речным техникумом подверженном реорганизации в Северо-Западном регионе стал Велико-Устюгский речной техникум, преобразованный в речное училище.

В соответствии с Постановлением Совмина СССР N3092 на прошедшие реорганизацию учебные заведения распространялось действие Постановления ГОКО от 16 июня 1944 г. N6055 «О мероприятиях по подготовке командных кадров речного флота» [5]. В свою очередь Постановления ГОКО от 16 июня 1944 г. N6055 предусматривало необходимость подготовки командных кадров плавсостава торгового флота, а также определяло содержание курсантов на полном государственном обеспечении.

Таким образом, в рассматриваемый период проводилась реформирование подготовки кадров плавсостава гражданского флота, и впервые были созданы высшие мореходные училища, которые начали набор учащихся по таким специальностям как судоводителей, инженеров — электромехаников, инженеров-судомехаников и радиоинженеров. Именно в 1946–1953 гг. наша страна взяла курс на реструктуризацию и трансформационное реформирование общегосударственной системы образования, что оказало ощутимое влияние на профессиональную подготовку кадров как для морского, так и для гражданского отечественного флота.

Кроме того, Постановление N3092 Совмина СССР предусматривало обязанность облизполкомов оказы-

<sup>1</sup> За ночную работу ребятам давали по 500 гр. хлеба. Ослабленным дополнительно давали по одной ложке топленого жира в день.

вать Министерству речного флота помощь в организации речных училищ, в первую очередь в обеспечении их помещениями для учебных целей и интернатов, а также разрешить Министерству речного флота организовать дополнительно в 1947–1948 гг. учебные пункты при пароходствах и бассейновых управлениях пути, например, при Череповецком судоремонтном заводе Шекснинского пароходства.

В училищах организовывали кабинеты, оснащенные навигационно-штурманским оборудованием. Кроме того, такие кабинеты были укомплектованы минно-торпедным и артиллерийским оружием, поскольку училища стали готовить офицеров запаса ВМФ.

Особенностью концептуальной модели подготовки кадров плавсостава гражданского флота в исследуемый период было то, что помимо профессиональной подготовки и обучению специальным навыкам, курсантам освещались вопросы ценностных смыслов, жизненных установок и профессионально-нравственных императивов представителей данной профессии [6, с. 24].

Отметим, что ценностно-смысловые ориентации и потребностно-мотивационная сфера профессионалов того времени были четко определены желанием трудиться и совершенствоваться именно в данной области, что обеспечивало высокую идейность в усвоении систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для управления пассажирскими и торговыми судами. В послевоенные годы образование плавсостава гражданского флота трактовалось как не только процесс усвоения систематизированной совокупности знаний, умений и навыков, но и как формирование таких ценностей как развитие ума и чувств, совершенствование познавательных процессов и мировоззренческих ориентиров.

Особое место в морском образовании в 1946–1953 гг. занимало политическое воспитание, нацеленное, в первую очередь, на формирование коммунистического сознания кадров, а также социально значимых качеств специалистов.

В этой связи, необходимо обратить внимание на то, что культурные особенности, включая особенности правовой культуры, формируются в обществах по мере их жизнедеятельности. При подготовке кадров плавсостава гражданского флота в современном обществе, представляется необходимым так же, как и ранее, делать упор не только на специальные профессиональные знания курсантов, но и на формирование у них правосознания и правовой культуры.

Так Ф.Х. Галиев указывает на то, что формирование правовой культуры происходит параллельно «с разви-

тием государственно-правового развития общества» [7, с. 114]. На современном этапе, используя исторический опыт в вопросах подготовки кадров плавсостава гражданского флота, следует также уделять внимание формированию их правовой культуры, т.к. правовая культура субъектов, в том числе и курсантов, влияет как на правопорядок, так и на развитие самого государства, она глубоко проникает в правосознание людей, в их правоотношения и в правопорядок, служит регулятором поведения людей, с учетом социально-культурных, исторических и других характеристик, а также выступает в качестве одного из путей достижения социальной стабильности, интеграции общества.

Как отмечает В.А. Медведев, правовая культура, являясь разновидностью общей культуры, является мерой «освоения и использования, накопленных человечеством правовых ценностей», которые передаются от поколения к поколению в порядке преемственности от поколения к поколению [8, с. 8].

Таким образом, правовая культура обуславливается экономическими, политическими, социальными и духовными показателями уровня развития общества, которое накапливалось и осваивалось обществом на протяжении многих сменяющих друг друга поколений общества, материализующаяся в правовых ценностях, сложившихся и накапливающихся в обществе, которые служат регулятором значимого поведения его индивидуумов, а также общества в целом, являя собой качественную характеристику общества, указывая на степень его развития.

Гарантиями правового порядка выступают разные факторы, связанные как с общественным сознанием, так и правовой культурой. К ним следует отнести, например, чувство справедливости, мировоззрение, правосознание и идеологическое многообразие [9], повышение правовой культуры курсантов, нравственность, мораль, уважение требований закона. Данные факторы оказывают непосредственное влияние на состояние правового порядка, поскольку сам правовой порядок в значительной степени относится к идеологическим явлениям.

При этом следует особо отметить, что в вопросах обучения и воспитания кадров плавсостава для гражданского флота в 1946–1953 гг., основная специфика обучения заключалась в том, что в данный период в воспитании кадров плавсостава произошел переход от преобладающих методов принуждения к методам убеждения. Формирование теоретических основ морского обучения и воспитания происходила в условиях возможного применения ракетно-ядерного оружия, тесной связи теоретических исследований и практической деятельности по обучению и воспитанию специалистов гражданского

флота [10, с. 289–304]. Разработка и внедрение основных методов обучения сопровождалась технологизацией учебно-воспитательного процесса в морских вузах, при этом создавались и внедрялись в теорию и практику различные дидактические концепции, основанные на диалектическом материализме и служащие стержнем всего советского образования.

В настоящее время следует акцентировать свое внимание при подготовке кадров плавсостава гражданского флота на укрепление правового порядка, который выступает как существенный стабилизирующий фактор развития правовой культуры курсантов.

Таким образом, подытоживая, следует отметить, что важнейшими факторами реализации концептуальной модели подготовки кадров плавсостава гражданского флота в 1946–1953 гг. служили:

- ◆ необходимость восстановления разрушенного народного хозяйства, включая восстановление гражданского флота, с учетом послевоенной разрухи, когда наземные перевозки сократились и не могли обеспечить перевозки грузов, имеющих жизненно-важное значение. Большие надежды возлагаются на водный транспорт, что

повышает потребность в квалифицированных кадрах.

- ◆ реструктуризация и трансформационное реформирование общегосударственной системы образования, что оказало ощутимое влияние на профессиональную подготовку кадров для гражданского флота. Впервые были созданы высшие мореходные училища, которые начали набор учащихся по таким специальностям как судоводителей, инженеров — электромехаников, инженеров-судомехаников и радиоинженеров.
- ◆ оптимизация структуры и содержания военно-морского образования в отношении различных уровней командного состава;
- ◆ обобщение существующего опыта в морской педагогике, поскольку первые послевоенные годы, как для преподавательского состава, так и для учащихся были не менее тяжелыми, чем и военные годы. Происходит оптимизация учебно-воспитательного процесса в морских вузах.
- ◆ совершенствование качества подготовки морских специалистов, при условии придания обучению и воспитанию кадров плавсостава идеологической направленности на основе нормативной и руководящей документации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Королюк В. П. Подготовка командных кадров для морского торгового флота на Дальнем Востоке России в конце XIX века — первой половине 40-х годов XX века // Автореф. диссер. ... кандидат истор. наук. — Владивосток, 2005. С. 5–277 с.
2. Климов Е. Образование для плавсостава морских судов // [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.morvesti.ru/tems/detail.php?ID=63111> (дата обращения — 29.01.2019)
3. Толстая А. И. История государства и права России: учебник для вузов. 3-е изд., стереотипное. М.: Юстицинформ, Омега-Л, 2010. 320 с.
4. Постановление Совмина СССР от 01.09.1947 N3092 «О мероприятиях по восстановлению и дальнейшему развитию речного транспорта» (вместе с «Положением о прохождении службы начальствующим составом системы Министерства речного флота») // «Собрание действующего законодательства СССР», т. 23, с. 160
5. ГАНУ. Ф. П-4. Оп. 8. Д. 7241. Л. 75–79. Постановление ГКО № 6055 «О мероприятиях по подготовке командных кадров речного флота».
6. Ярыгин В. Будут офицеры — будет флот // Морск. Сборн., 2001. — № 5. — С. 23–25.
7. Галиев Ф. Х. Правовая культура в условиях правового государства // Правовое государство: проблемы понимания и реализации: Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию журнала «Правовое государство: теория и практика». 2015. С. 114.
8. Медведев В. А. Правовая культура российского общества: особенности и тенденции развития: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Казань, 2004. С. 8.
9. «Конституция Российской Федерации» // «Собрании законодательства РФ», 04.08.2014, N31, ст. 4398
10. Цепин М. О. Развитие военно-педагогической теории и практики в советских ВС // Диссер. ... кандидат педагог. наук. — М., 2005. — 322 с.

© Лихачев Виктор Геннадьевич ( suna-kivach@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СУДЬБЫ САМОДЕЯТЕЛЬНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX — НАЧАЛЕ XX В. НА ПРИМЕРЕ ЯРОСЛАВСКОГО ОБЩЕСТВА ПАРУС

THE FATE OF FAMILY PUBLIC  
ORGANIZATIONS IN THE RUSSIAN  
EMPIRE AT THE END OF THE XIX —  
BEGINNING OF THE XX CENTURY  
EXAMPLE OF YAROSLAVL SOCIETY  
PARUS

V. *Tatochenko*

*Summary.* using the example of the Yaroslavl Society for the Encouragement of Labor and Reasonable Rest, "Parus", the article discusses the problems faced by representatives of the local provincial intelligentsia of Czarist Russia in the struggle for sober and interesting leisure time.

*Keywords:* Russian empire, late imperial period, amateur organizations, public associations, Yaroslavl Province.

**Таточенко Виктор Валерьевич**

К.и.н., доцент, ФГКВООУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»,  
г. Ярославль, Российская Федерация  
tatochenko.84@mail.ru

*Аннотация.* на примере ярославского Общества поощрения труда и разумного отдыха «Парус» в статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкивались представители местной провинциальной интеллигенции царской России в борьбе за трезвый и интересный досуг.

*Ключевые слова:* Российская империя, позднеимперский период, самодеятельные организации, общественные объединения, Ярославская губерния.

Судьбы самодеятельных общественных организаций позднеимперской России давно интересуют историков прежде всего для воссоздания всей картины социальных, политических и культурных процессов, проходивших в стране. Если деятельность земств и благотворительных организаций в целом является изученной, то организация и работа обществ, направленных на проведение досуга, часто ускользает из поля зрения историков. С 1899 г. в Ярославле стало действовать общество нового типа — Общество поощрения труда и разумного отдыха «Парус». Инициатива создания объединения принадлежала приват-доценту Ярославского Демидовского юридического лица А. Р. Свирщевскому, члену Ярославского окружного суда М. П. Добротворскому, правителю канцелярии губернатора и одному из цензоров ярославских газет П. К. Грану и помощнику тюремного инспектора А. П. Аксакову. Образцом для ярославской организации стало аналогичное учреждение в г. Твери, появившееся в 1895 г. (1, л. 1). Членом тверского общества «Паруса» был П. К. Гран, исполнявший тогда должность старшего чиновника особых поручений при Тверском губернаторе (1, л. 23).

Ярославское общество должно было объединять служащих в государственных, общественных и других учреждениях г. Ярославля для их отдыха и развлечений.

26 апреля 1898 г. желающие объединиться собрались в помещении Губернского правления. Деятельность общества должна была быть посвящена обучению искусствам и ремеслу (выпилке, чеканке, резьбе, выжиганию), оказанию денежной помощи временно нуждающимся в ней, а также открытию столовой для членов общества, где они могли бы дешево завтракать, обедать и ужинать.

Предполагались чтения, научные собеседования, музыкальные, танцевальные, литературные и сценические вечера, занятия разными видами спорта, гимнастикой, без допущения азартных игр на деньги. Организаторы ярославского общества предполагали, что оно сможет стать вторым семейным очагом. Название общества было взято из одноименного стихотворения А. С. Хомякова (1, л. 2).

По уставу общества действительными членами могли быть лица мужского пола, состоявшие на государственной службе, в правительственных и общественных учреждениях, а также все, получавшие доход от умственного труда, письменных и счетных занятий. Членами не могли быть нижние воинские чины и лица, подвергнутые ограничению в правах по судебным приговорам или осужденные. Действительные члены должны были вносить 50 копеек в месяц и 1 рубль при вступлении в об-

щество. Желавшие вступить в общество должны были заручиться поддержкой двух поручителей, уплатить вступительный и срочный взнос. Через три месяца они утверждались Правлением общества. Несмотря на то, что женщины не могли быть членами общества, они могли быть его гостями. Делами общества по уставу управляло общее собрание членов общества и правление (1, л. 4–4 об.). Средства «Паруса» должны были состоять из вступительных и членских взносов, а также доходов от устраиваемых увеселений. Накануне открытия в члены организации записалось около 500 человек (1, л. 7, 9 об.). Устав ярославского общества был утвержден 24 декабря 1898 г., а его действия открыты 10 января 1899 г. (1, л. 26, 34 об.)

В марте 1899 г. число членов общества возросло до 700 человек. У «Паруса» была открыта дешевая столовая, в которой ежедневно обедали до 70 членов за семь с половиной рублей в месяц, работали библиотека и читальня общества. 16 марта в зале городской думы под руководством Н. Н. Алмазова хор и оркестр дали концерт для членов общества [8, с. 3]. Концерты для членов общества продолжались и в дальнейшем, при этом плата за вход для членов общества на мероприятия равнялась 50 копейкам. Посторонние лица могли приходить на них лишь по рекомендации нескольких членов с платой за вход по одному рублю [10, с. 3].

В 1901 г. общество столкнулось с первыми трудностями. Я. С. Колмогоров лишил общество бесплатного помещения, что лишило членов «Паруса» возможности собираться вместе. Принцип бесплатности при организации развлечений и занятий привел к долгу в 4223 р. 41 к. Долг был покрыт продажей инвентаря. Число членов общества упало в семь раз с 700 до 100. Сокращение членов произошло по причине недопущения в общество карт и спиртных напитков. На первом общем собрании 15 января 1901 г. были высказаны разные предложения относительно исправления ситуации.

Только председатель правления А. П. Аксаков верил, что возрождение организации смогло бы произойти само собой. Директор ярославской гимназии Н. Г. Высотский выступал за переименование в общество трезвости, поскольку последние пользовались поддержкой и субсидией Попечительства о народной трезвости. Предложение не было поддержано, была избрана ревизионная комиссия [1, с. 2–3].

Вскоре в местной газете «Северный край» было напечатано несколько статей Н. Г. Высотского о причинах упадка общества. Кроме главной причины, поставившей «Парус» в тупиковую ситуацию — лишение помещения на Духовской улице г. Ярославля — были высказаны и другие проблемы. Первая проблема — отсутствие по-

рядка в деятельности организации и равнодушие его членов. Автор подтверждал это примерами. Так, выяснилось, что вопреки § 32 и 36 Устава «Паруса» правление два года не собирало общих собраний для утверждения приходно-расходной сметы и для заслушивания годового отчета. собрание членов общества в 1901 г. было первым за все время существования организации. Музыкальные и танцевальные вечера проходили без дежурных старшин. Старшины приходили лишь для того, чтобы съесть бесплатный ужин. Контроль членов общества над буфетчиками и поваром не велся [2, с. 3–4].

Вторая проблема заключалась в том, что общество действовало не по разработанному уставу и вопреки коллективному рассмотрению вопросов, всем распоряжался один человек. В результате чего члены правления ярославского «Паруса» не допускались к управлению. Третья проблема заключалась в том, что все мероприятия, проводимые в обществе, делались наспех, необдуманно, без системы [3, с. 2].

Кроме того, вопреки § 26 в обществе отсутствовала ревизионная комиссия. Был нарушен § 34 устава. По нему с развитием деятельности общества и увеличением его средств, правлением должны были быть выработаны правила о процентных отчислениях из поступающих в общество средств на образование оборотного, запасного и вспомогательного капитала. За два года юное общество израсходовало более 22 тысяч рублей, члены правления не думали о черном дне [4, с. 1].

3 марта 1901 г. состоялось общее собрание членов общества. Интересно, что на собрание прибыло всего 25 человек. Ревизионная комиссия дала собранию заключение, что общество «Парус» ослабело вследствие отсутствия помещения и денег. По мнению членов комиссии, чтобы возродить общество необходимо было найти помещение, вести дело в соответствии с уставом, предварительно изменив его. Признавалось необходимым введение широкой гласности, чтобы каждый член общества был постоянно и подробно осведомлен о действительном положении дел. Изменения в уставе должны были коснуться допущения в число членов женщин, чего раньше не было и облегчения доступа на правах членов лиц, не служивших в правительственных или общественных учреждениях. В правление общества закрытой баллотировкой были избраны В. И. Дейша, Д. Г. Явленский, П. А. Критский и И. Н. Ягодин-Кувшинов [11, с. 3]. Несмотря на проблемы, общество продолжало некоторые виды своей деятельности. Так, для весеннего бала использовали зал депутатского дворянского собрания [12, с. 3].

2–3 сентября 1901 г. снова решался вопрос о судьбе общества. В первый день члены общества узнали, что

в кассе остался 351 рубль, а долгов 4768 рублей 1 копейка. С новым помещением договориться не удалось. У «Паруса» был летний павильон в саду Соболевых, но в зимнее время собираться в нем было невозможно. Было достигнуто предварительное соглашение об аренде помещения с Ф.А. Некрасовым. Начался ремонт помещения, но в один из дней хозяин прогнал рабочих, и договор не был подписан. Была предпринята баллотировка о судьбе общества. С небольшим перевесом было решено ликвидировать его дела. Но поскольку баллотировка прошла не по уставу, решено было отложить решение вопроса [6, с. 3].

3 сентября 1901 г. было решено изменить устав общества: допустить в буфет спиртные напитки, а в развлечения — карты. Но поскольку в собрании отсутствовали члены, выступавшие за это, окончательное решение вопроса вновь было отложено [7, с. 3]. Это решение не понравилось сотрудникам газеты «Северный край», которые выступили против нововведений, и они перестали писать о судьбе «Паруса» [9, с. 3]. Несмотря на то, что общество сумело сохранить и продолжить свою дея-

тельность, журналисты словно игнорировали его и только из кратких сообщений читатель узнавал, что «Парус» продолжал работать [13, с. 3].

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Судьбы самостоятельных общественных организаций в Российской империи в конце XIX — начале XX в. зависели от многих факторов: наличие помещения, наличие денежных средств, но самое главное — от людей, входивших в состав организаций, их отзывчивости и участия. Пример и судьба «Паруса» показательны: неважно насколько многочисленна общественная организация, если среди ее членов нет единства, а присутствует только равнодушие, любое благое начинание закончится провалом. На пике своей деятельности «Парус» состоял из 700 человек, однако при наступлении трудных времен большая часть общества покинула его, остались самые преданные. На примере «Паруса» можно увидеть, что провинциальная общественность в начале XX в. искала себя и возможности для сфер деятельности, не связанной с политикой, как видно не всегда проявляя интерес к ним.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ай-Петри [Критский П. А.] Первое общее собрание членов общества Парус // Северный край. — 1901. — 17 (30) января. — № 15. С. 2–3.
2. В-ий Н. [Высотский Н. Г.] По поводу общего собрания общества «Парус» // Северный край. — 1901. — 19 января (1 февраля). — № 17. С. 3–4.
3. В-ий Н. [Высотский Н. Г.] В чем должно видеть бесспорную заслугу «Паруса»? // Северный край. — 1901. — 23 января (5 февраля). — № 21. С. 2.
4. В-ий Н. [Высотский Н. Г.] Возможно ли возрождение общества «Парус»? // Северный край. — 1901. — 8 (21) февраля. — № 36. С. 1.
5. ГАЯО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 7003.
6. Критский П. А. Неожиданный финал общего собрания общества «Парус» // Северный край. — 4 (17) сентября. — № 234. С. 3.
7. Критский П. А. Окончание общего собрания членов общества «Парус» // Северный край. — 6 (19) сентября. — № 236. С. 3.
8. Письмо в редакцию. Несколько слов об обществе «Парус» // Северный край. — 1899. — 16 (28) марта. С. 3.
9. Похороны Л. «Паруса» // Северный край. — 1901. — 7 (20) сентября. — № 237. С. 3.
10. Северный край. — 1900. — 7 (19) февраля. — № 35. С. 3.
11. Северный край. — 1901. — 5 (18) марта. — № 59. С. 2–3.
12. Северный край. — 1901. — 29 марта (11 апреля). — № 82. С. 3.
13. Чужестранец «Кружок» и «Парус» // Северный край. — 1902. — 11 (24) января. — № 9. С. 3.

© Таточенко Виктор Валерьевич (tatochenko.84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

## THE MAIN APPROACHES TO THE FORMATION OF THE COMPETENCE OF BACHELOR STUDENTS USING EDUCATIONAL INFORMATION TECHNOLOGY

**G. Aleksanian  
E. Chernyaeva**

*Summary.* A method of digitization of learning through the use of information technologies is considered. The main approaches to the formation of the competence of bachelor students using educational information are described. The implementation of a unified information environment and the possibility of its application in teaching mathematics are shown, in particular, general and individual modules are described, which are its constituent parts, as well as the formation of independent activities within the specified information environment. The problems of using information technology in the classroom and options for solving these problems.

*Keywords:* competence, visualization of the learning process, new information technologies.

**Алексянн Георгий Ашотович**

*К.п.н., доцент, Армавирский механико-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», Армавир  
floop2010@mail.ru*

**Черняева Элеанора Петровна**

*К.п.н., НИИРО АГПУ, Армавир  
ellacher1982@bk.ru*

*Аннотация.* Рассматривается способ цифровизации обучения посредством применения информационных технологий. Описаны основные подходы к формированию компетентности студентов-бакалавров с использованием информационных образовательных. Показана реализация единой информационной среды и возможности ее применения в обучении математике, в частности описаны общий и индивидуальный модули, являющимися ее составными частями, а также формирование самостоятельной деятельности в рамках указанной информационной среды. Приведены проблемы использования информационных технологий на занятиях и варианты решения этих проблем.

*Ключевые слова:* компетентность, визуализация процесса обучения, новые информационные технологии.

**П**оявление новых информационных технологий и их влияние на изменение современного общества, повлекшие за собой изменения в образовании, породили ряд противоречий. Наиболее значимые из них проявляются в сфере создания и развития единой информационной среды и возможности ее применения в обучении студентов бакалавров. К ним относятся:

- ◆ устаревание информационных технологий, которые до недавнего времени считались новыми и использовались практически всеми преподавателями в учебных заведениях, что является причиной невозможности создания полноценной и эффективной информационной среды только этими средствами.
- ◆ не полное использование всего потенциала информационных технологий на занятиях и в организации самостоятельной деятельности, при этом в теории обучения обоснованы преимущества использования информационных технологий в образовании и создании на их основе

информационной среды, т.к. не определены педагогические условия к формированию компетентности студентов-бакалавров;

- ◆ не разработанность методики внедрения в учебных заведениях единой образовательной информационной среды, а в следствии не эффективность ее применения в обучении математики;
- ◆ несмотря на отведение ведущей роли самостоятельной деятельности на практике данный вид учебной деятельности является одной из наименее организованных и управляемых форм образовательного процесса [1].

Для решения перечисленных противоречий создана модель организации самостоятельной деятельности студентов бакалавров в процессе обучения математике в рамках единой образовательной среде средствами облачных технологий, которая включает два модуля: общий и индивидуальный.

Общий модуль обеспечивает:



**Значение параметров**

a= 0  
b= 0

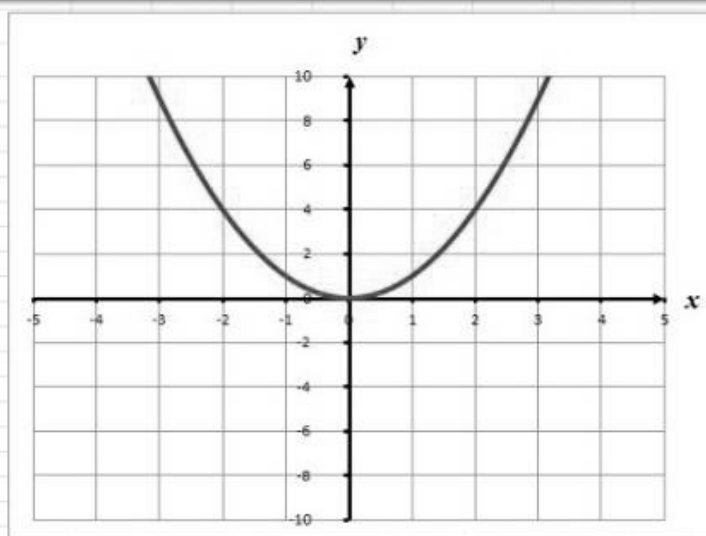
**Значение степени**

p= 2

**Таблица значений**

x	y
-10	100
-9,9	98 1/99
-9,8	96 1/25
-9,7	94 8/89
-9,6	92 4/25
-9,5	90 1/4
-9,4	88 9/25
-9,3	86 25/51
-9,2	84 16/25
-9,1	82 17/21
-9	81
-8,9	79 4/19
-8,8	77 11/25
-8,7	75 20/29
-8,6	73 24/25
-8,5	72 1/4
-8,4	70 14/25
-8,3	68 81/91
-8,2	67 6/25

# Степенные функции



Функция  $y=(x+a)^n-b$  при  $n=2, a=0, b=0$

**Значение параметров**

a= 2  
b= -3

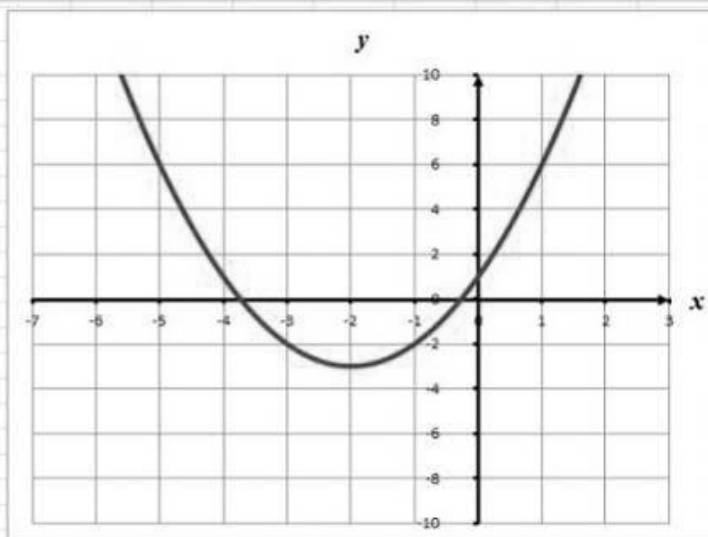
**Значение степени**

p= 2

**Таблица значений**

x	y
-10	61
-9,9	59 16/39
-9,8	57 21/25
-9,7	56 20/89
-9,6	54 19/25
-9,5	53 1/4
-9,4	51 19/25
-9,3	50 9/31
-9,2	48 21/25
-9,1	47 25/61
-9	46
-8,9	44 36/59
-8,8	43 6/25
-8,7	41 8/9
-8,6	40 14/25
-8,5	39 1/4
-8,4	37 24/25
-8,3	36 49/71
-8,2	35 11/25

# Степенные функции



Функция  $y=(x+a)^n-b$  при  $n=2, a=2, b=3$

Рис 1. Преобразование графика функции  $y=x^2$

- ◆ развитие целевого компонента самостоятельной деятельности,
- ◆ усиление мотивации,
- ◆ формирование стремлений студентов к устранению недостаточно изученных разделов пройденной темы.

В рамках данного модуля проводится первичный контроль знаний одновременно со всей группой обучаемых посредством тестирования по пройденной теме.

Индивидуальный модуль направлен на обеспечение пространства межличностного взаимодействия обучаемого с единой образовательной средой, а также другими ее субъектами. Каждый студент получает индивидуальное задание по определенному разделу темы.

Рассмотрим формирование компетентности студентов при актуализации темы «Графики функций и их преобразования».

Впервые с простейшими преобразованиями графиков учащиеся знакомятся еще в школе в 7 классе. Основные виды функций и графиков в этот период — это графики прямой пропорциональности и линейная функция. Далее изучение графиков и функций происходит уже в 9 на примере построения графиков квадратичной функции. На основе элементарных математических преобразований строятся параболы, заданные уравнениями  $y=x^2+b$ ,  $y=(x+a)^2$ ,  $y=kx^2$ ,  $y=(x+a)^2+b$ . При этом каждое преобразование изучается на отдельном уроке. В результате у учащихся нет целостного представления о преобразованиях, они начинают их путать. Но умение выполнять простейшие деформации графиков часто помогает при решении различных задач. Например, при нахождении области определения или множества значения какой-либо функции, достаточно лишь представить себе график данной функции. Так же используется функционально-графический метод при решении комбинированных уравнений или уравнений с параметрами [2].

Целесообразнее всего будет изучать все возможные преобразования графиков одновременно. Для этих целей одним из эффективных средств изучения является Microsoft Excel. Для правильного построения графика любой функции, необходимо выделить заданные в формуле преобразования. Каждое математическое действие в формуле задаёт отдельный вид преобразований. Поэтому сколько в формуле действий, столько и преобразований нужно будет выполнить над графиком элементарной функции. Microsoft Excel позволяет моментально изобразить преобразования графика при изменении параметров преобразования.

Например, дана функция:  $y=(x+2)^2-3$ .

Для того, чтобы построить график этой функции, надо сначала построить график функции  $y=x^2$ , затем переместить ее на 2 единицы влево по оси абсцисс и на 3 единицы вниз по оси ординат, следовательно, для наглядности построения, нужно построить три графика, что перегружает чертеж и путает учащихся. А в том, случае, когда поменяется хотя бы один из параметров, приходится перерисовать весь график, что весьма не эффективно и отнимает массу времени. Все эти проблемы можно решить, используя программу Microsoft Excel. Для того, чтобы изобразить преобразования графика функции  $y=(x+2)^2-3$  в Microsoft Excel нужно всего лишь построить график  $y=(x+a)^2-b$ , при начальных значения  $a=0$  и  $b=0$ , затем изменяя значения параметров  $a$  и  $b$  следить за преобразованиями графика данной функции, при этом, если построить график функции  $y=(x+a)^n-b$ , можно менять еще и значение показателя данной функции, что еще больше углубит знания о преобразованиях функции при изменении различных параметров.

На Рис. 1 показано преобразование графика квадратической функции. Для того, чтобы изменить параметры, следует всего лишь ввести значение параметра и нажать клавишу «Enter», при этом график моментально показывает заданное преобразование. Это позволяет наглядно и оперативно показывать преобразования графика, не тратя время на лишние построения. Еще одним не оспорим преимуществом использования программы Microsoft Excel, является точность построения, чего невозможно добиться при изображении графика на обычной доске. Все построения проходят за считанные секунды, причем шаг построения в данном случае равен 0,1 (так же при необходимости можно использовать еще меньший шаг). Построение с таким шагом на доске практически невыполнимо. Еще одним преимуществом использования программы Microsoft Excel является возможность моментального изменения функции (например, квадратической на кубической или четвертой степени и т.д.), не тратя время на новые построения (Рис. 2).

Соответственно тут же можно показать преобразования данного графика при изменении соответствующих параметров.

Так же можно изобразить график любой функции. Например, если нужно показать преобразование функции  $y=\sin x$ . Выполним преобразование вида  $y=\sin 2x+1$ . Для того, чтобы построить график этой функции, надо сначала построить график функции  $y=\sin x$ , затем переместить ее на 1 единицу вверх по оси ординат, а умножение аргумента на 2 сжимает синусоиду в два раза. Для построения данного графика, необходимо построить график функции  $y=\sin ax+b$ , при начальных значениях  $a=0$  и  $b=0$ , затем изменяя значения параметров  $a$  и  $b$  следить за преобразованиями графика данной функции.

**Значение параметров**

a=	0
b=	0

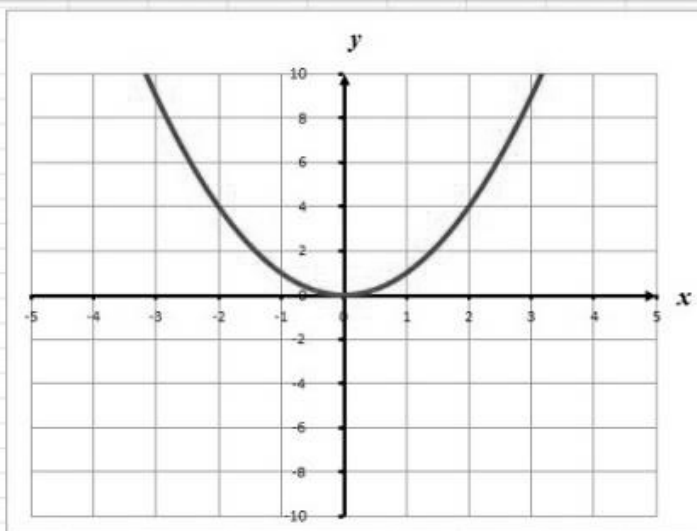
**Значение степени**

p=	2
----	---

**Таблица значений**

x	y
-10	100
-9,9	98 1/99
-9,8	96 1/25
-9,7	94 8/89
-9,6	92 4/25
-9,5	90 1/4
-9,4	88 9/25
-9,3	86 25/51
-9,2	84 16/25
-9,1	82 17/21
-9	81
-8,9	79 4/19
-8,8	77 11/25
-8,7	75 20/29
-8,6	73 24/25
-8,5	72 1/4
-8,4	70 14/25
-8,3	68 81/91
-8,2	67 6/25

## Степенные функции



Функция  $y=(x+a)^n-b$  при  $n=2, a=0, b=0$

**Значение параметров**

a=	0
b=	0

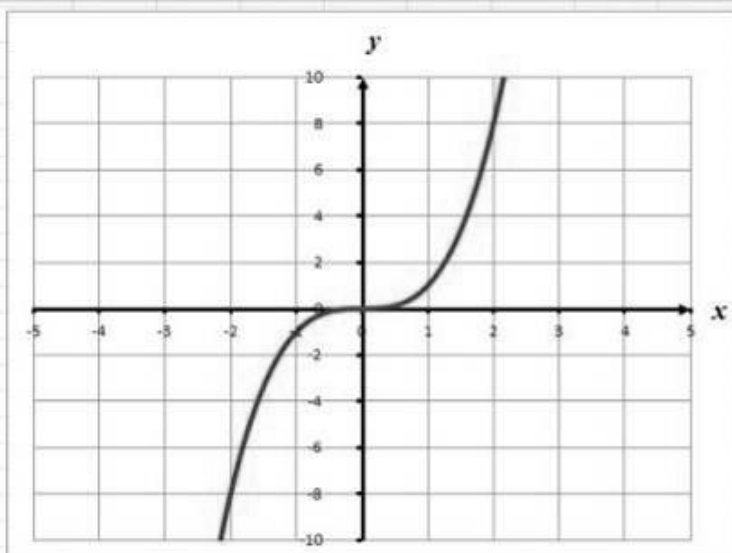
**Значение степени**

p=	3
----	---

**Таблица значений**

x	y
-10	-1000
-9,9	-970 29/97
-9,8	-941 5/26
-9,7	-912 35/52
-9,6	-884 39/53
-9,5	-857 3/8
-9,4	-830 7/12
-9,3	-804 5/14
-9,2	-778 11/16
-9,1	-753 4/7
-9	-729
-8,9	-704 94/97
-8,8	-681 17/36
-8,7	-658 1/2
-8,6	-636 1/18
-8,5	-614 1/8
-8,4	-592 69/98
-8,3	-571 48/61
-8,2	-551 7/19

## Степенные функции



Функция  $y=(x+a)^n-b$  при  $n=3, a=0, b=0$

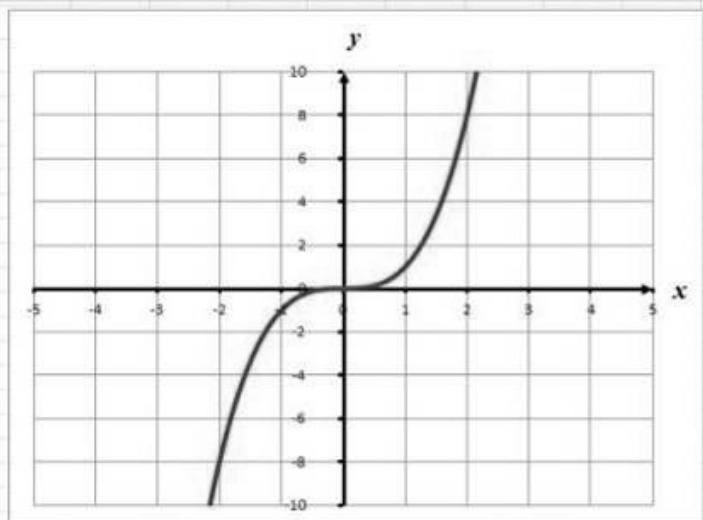
Рис. 2. Преобразование графика функции  $y=x^n$

Значение параметров	
a=	0
b=	0

Значение степени	
p=	3

Таблица значений	
x	y
-10	-1000
-9,9	-970 29/97
-9,8	-941 5/26
-9,7	-912 35/52
-9,6	-884 39/53
-9,5	-857 3/8
-9,4	-830 7/12
-9,3	-804 5/14
-9,2	-778 11/16
-9,1	-753 4/7
-9	-729
-8,9	-704 94/97
-8,8	-681 17/36
-8,7	-658 1/2
-8,6	-636 1/18
-8,5	-614 1/8
-8,4	-592 69/98
-8,3	-571 48/61
-8,2	-551 7/19

## Степенные функции



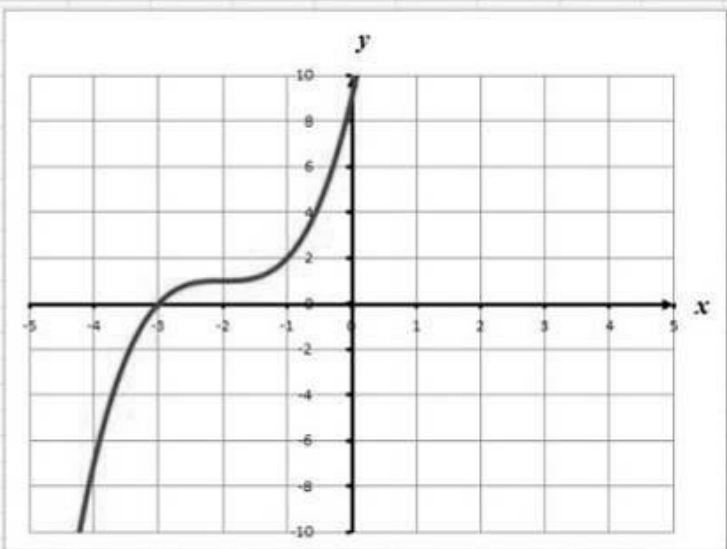
Функция  $y=(x+a)^n-b$  при  $n=3, a=0, b=0$

Значение параметров	
a=	2
b=	1

Значение степени	
p=	3

Таблица значений	
x	y
-10	-511
-9,9	-492 3/77
-9,8	-473 53/96
-9,7	-455 8/15
-9,6	-437 81/83
-9,5	-420 7/8
-9,4	-404 13/58
-9,3	-388 1/59
-9,2	-372 1/4
-9,1	-356 41/45
-9	-342
-8,9	-327 28/55
-8,8	-313 35/81
-8,7	-299 29/38
-8,6	-286 1/2
-8,5	-273 5/8
-8,4	-261 1/7
-8,3	-249 4/85
-8,2	-237 21/64

## Степенные функции



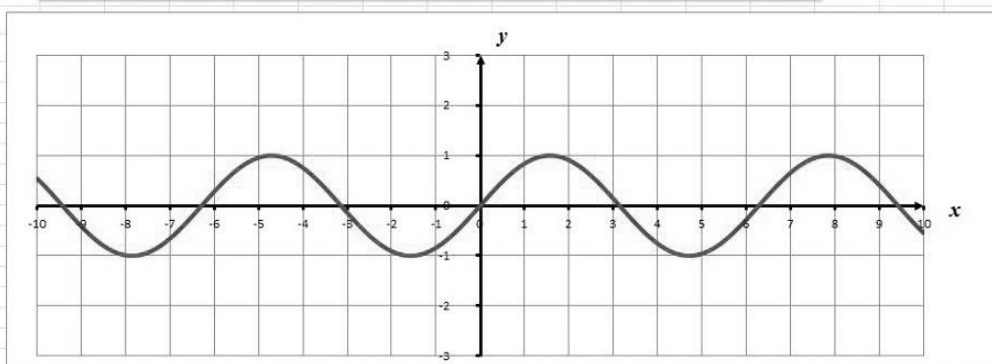
Функция  $y=(x+a)^n-b$  при  $n=3, a=2, b=1$

Рис. 3. Преобразование графика функции  $y=x^3$

Значение параметров  
 $a = 1$   
 $b = 0$

## Тригонометрические функции

Таблица значений	
x	y
-10	37/68
-9,9	27/59
-9,8	11/30
-9,7	25/92
-9,6	15/86
-9,5	3/40
-9,4	- 2/81
-9,3	- 1/8
-9,2	- 2/9
-9,1	- 15/47
-9	- 7/17
-8,9	- 1/2
-8,8	- 31/53
-8,7	- 59/89
-8,6	- 47/64

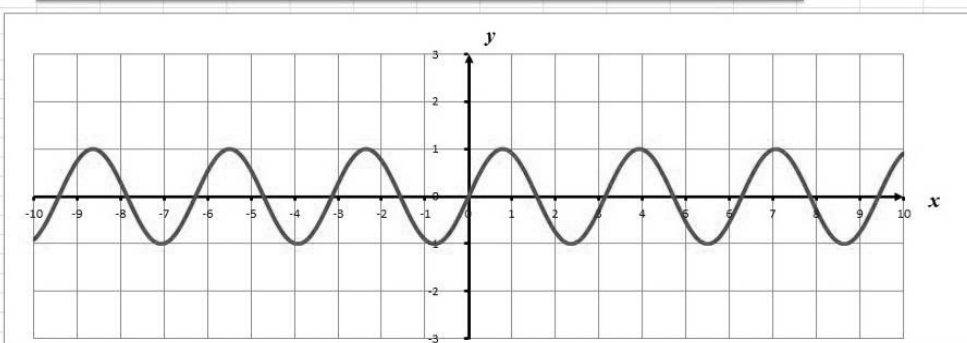


Функция  $y = \sin ax + b$ , при  $a=1, b=0$

Значение параметров  
 $a = 2$   
 $b = 0$

## Тригонометрические функции

Таблица значений	
x	y
-10	- 21/23
-9,9	- 48/59
-9,8	- 15/22
-9,7	- 34/65
-9,6	- 23/67
-9,5	- 3/20
-9,4	1/20
-9,3	20/81
-9,2	10/23
-9,1	26/43
-9	3/4
-8,9	13/15
-8,8	37/39
-8,7	1
-8,6	1

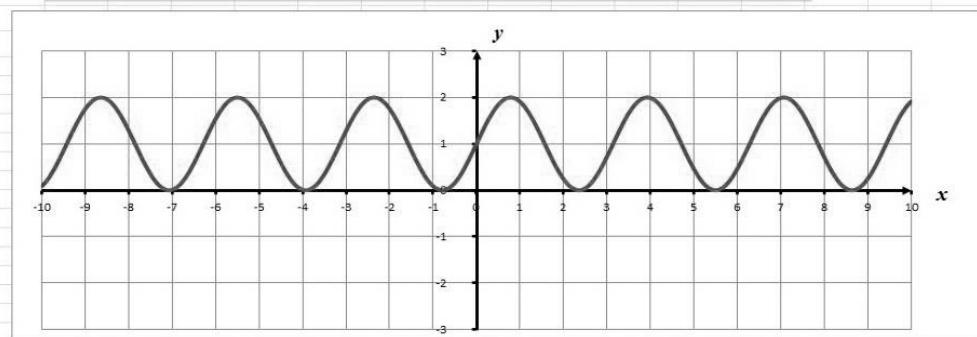


Функция  $y = \sin ax + b$ , при  $a=2, b=0$

Значение параметров  
 $a = 2$   
 $b = 1$

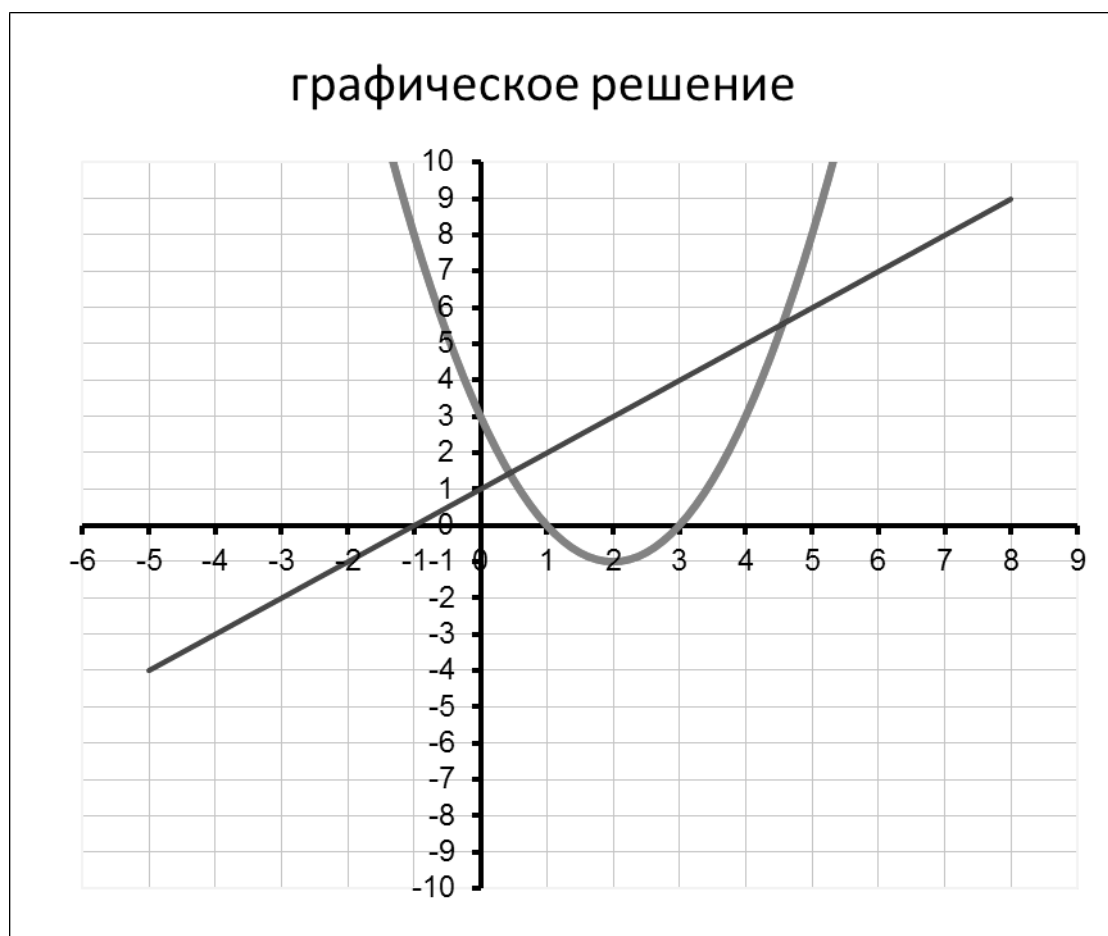
## Тригонометрические функции

Таблица значений	
x	y
-10	2/23
-9,9	11/59
-9,8	7/22
-9,7	31/65
-9,6	44/67
-9,5	17/20
-9,4	1 1/20
-9,3	1 20/81
-9,2	1 10/23
-9,1	1 26/43
-9	1 3/4
-8,9	1 13/15
-8,8	1 37/39
-8,7	2
-8,6	2



Функция  $y = \sin ax + b$ , при  $a=2, b=1$

Рис. 4. Преобразование графика функции  $y = \sin x$



**Ответ: (0,5;1,5); (4,3;5,4)**

Рис. 5. Графическое представление решения системы уравнений

Пошаговое изменение параметров, позволяет выявить как ведет себя график при том или ином значении параметра, что способствует усвоению влияния параметров преобразования на графике и свойствах самой функции. Таким образом, становится понятно, что для получения графика  $y=\sin 2x+1$ , необходимо сделать два преобразования (Рис. 3):

1. умножение на 2 — сжимает синусоиду в два раза.
2. прибавление 1 — поднимает синусоиду на одну единицу.

Проделав данные преобразования, получаем график искомой функции, попутно, рассмотрев свойства и графики промежуточных функций. Данную заготовку так же можно использовать для рассмотрения других преобразований, не тратя время на дополнительные построения, что экономит время на занятии и при подготовке к нему. Так же использование Microsoft Excel придает красочность и точность чертежу.

Рассматривая данные примеры, учащиеся сами могут прийти к выводу, все преобразования можно разделить на смещение или сдвиг (то, что в учебниках называют параллельным переносом) и сжатие или растяжения.

1. знаки «+» или «-» в формуле задают смещение
2. знак «x» задает сжатие либо растяжение.

Таким образом, рассмотрение данных примеров сходится к нахождению основной функции и выявлению преобразований, произведенных над ней. Тут же можно оговорить, что все преобразования делятся на те, которые выполняются вдоль оси  $Ox$  и те, которые выполняются вдоль оси  $Oy$ : если в формуле выполняется действие только с переменной  $x$ , значит преобразование будет вдоль  $Ox$ , если же действие выполняется над всей исходной функцией, то преобразование пойдет вдоль  $Oy$ .

Рассмотренный пример доказывает, что использование информационных технологий не только ускоряет

процесс обучения, но и позволяет точно и наглядно изображать преобразования графиков различных функции, давая возможность обучаемым участвовать в процессе обучения, при этом экономя время на лишние построения. Так же следует отметить, что данная методика развивает не только математические познания, но и навыки использования новых информационных технологий, что является важным критерием для современного выпускника. Таким образом, при актуализации темы «Простейшие преобразования графиков», использованием указанной методики существенно повышает усвоение материала и наглядность построения графиков, что способствует повышению уровня образования. При этом макеты, подготовленные к занятию, можно использовать неоднократно при проведении лекций, а также для публикации в Интернет или в иных источниках. Еще материалы можно использовать как наглядное пособие по математике [3].

После актуализации теоретических знаний по данной теме, приходим к индивидуальному модулю, состоящий в выполнении индивидуальных заданий. Цель индивидуальных заданий сформировать самостоятельность студентов, что в свою очередь влияет на развитие компетентности.

Федеральный государственный образовательный стандарт под «компетентностью» рассматривает умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности. Компетенции обычно разделяют на образовательную, общекультурную, социальнотрудовую, ин-

формационную, коммуникативную, компетенции в сфере личностного самоопределения и др.

Приведем пример индивидуальных заданий, выполненных студентами.

Пример:

$$\begin{cases} y = x^2 - 4x + 3; \\ y - x - 1 = 0. \end{cases}$$

Графиком уравнения  $y = x^2 - 4x + 3$  является парабола, ветви которой направлены вверх.

Выразив во втором уравнении  $y$  через  $x$  выясняем, что графиком уравнения  $y=x+1$  является прямая, полученная из графика функции  $y=x$  смещением на 1 вверх по оси ординат.

Решение представляется в виде документа Microsoft Excel и выглядит следующим образом (рис. 5).

Таким образом, разработанная методика формирования компетентности студентов-бакалавров с использованием образовательных технологий и её внедрение в образовательный процесс высшего учебного заведения обеспечивает повышение качества учебного процесса посредством использования облачных технологий в единой образовательной информационной среде и формированию необходимых компетенций студентов для дальнейшей профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шопин А. В., Бучацкий П. Ю. Электронная информационно-образовательная среда Адыгейского государственного университета // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2015. № 1 (154). С. 147–150.
2. Алексанян Г. А., Сидорова Е. Д. Дистанционное обучение как фактор расширения информационно-образовательной среды // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 1. С. 258–262.
3. Газизова Э. Ю., Иващенко Е. В., Горовенко Л. А. Анализ средств технической поддержки процесса обучения математике в школе // Прикладные вопросы точных наук: Материалы I Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей. — Армавир: ООО «Типография имени Г. Скорины», 2017. — С. 278–282. eLIBRARY ID: 30494740

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### FEATURES OF MANAGEMENT OF PROCESS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF PUPILS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

**A. Badmaev  
G. Mandzhieva  
N. Nureeva  
A. Torbeeva  
A. Herebelow**

*Summary.* The article deals with the main problems of inclusive education management, special conditions for the education of children with disabilities. Based on the results of research activities, the conditions under which the effectiveness of inclusive educational organizations is increased are formulated.

*Keywords:* inclusive education, inclusive education, children with disabilities, road map of activities to manage the implementation of inclusive education in correctional school.

**Бадмаев Арин Дмитриевич**

Калмыцкий государственный университет имени  
Б. Б. Городовикова, Элиста, Республика Калмыкия  
natalya-shagaeva@yandex.ru

**Манджиева Галина Анатольевна**

Калмыцкий государственный университет имени  
Б. Б. Городовикова, Элиста, Республика Калмыкия

**Нураева Наталья Николаевна**

Калмыцкий государственный университет имени  
Б. Б. Городовикова, Элиста, Республика Калмыкия

**Тюрбеева Эльзьята Владимировна**

Калмыцкий государственный университет имени  
Б. Б. Городовикова, Элиста, Республика Калмыкия

**Харкебенов Ариш Александрович**

Калмыцкий государственный университет имени  
Б. Б. Городовикова, Элиста, Республика Калмыкия

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные проблемы управления процессом инклюзивного образования, специальные условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе результатов исследовательской деятельности формулируются условия, при которых, повышается эффективность деятельности инклюзивной образовательной организаций.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзивное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дорожная карта мероприятий управления внедрением инклюзивного образования в коррекционной школе.

**Р**оссийское образование на современном этапе своего развития определило главные цели и задачи в «Концепции модернизации российского образования», что привело в организации приемлемой системы педагогического сопровождения воспитанников в условиях инклюзивного образования. В области общего образования одним из главных направлений явилось обеспечение учебным процессом ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи, все эти положения прописаны в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Где повышенное внимание выделено формированию средств содействия системе

образования в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [8].

Рассматривая особенности, свойства инклюзивного образования на современном этапе российского общества необходимо дать соответствующее определение данному понятию. Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* — включающий в себя, лат. *Include* — заключаю, включаю, вовлекаю) является процессом преобразования общего образования, основанной на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Такое преобразование нацелено на создание условий доступности образования



для всех детей, то есть речь идет о доступе к образованию и для детей с ограниченными возможностями [5].

Выготский Л. С. один из первых отечественных педагогов которому принадлежит идея инклюзивного обучения, он обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [2].

С точки зрения Алехиной С. В. ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, и обнаружить свои дарования, развить их. Приносить пользу обществу ему поможет доступное качественное образование с учетом индивидуальных потребностей и собственных возможностей в условиях инклюзивного образования [1].

Н. М. Назаровой были высказаны опасения неготовности системы общего образования принять принципы инклюзии. На сегодняшний день, инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении [6]. Целью инклюзивного образования является разработка подхода к преподаванию и обучению, который должен быть гораздо пластичнее, чем обычное образование, во исполнение разнообразных потребностей в процессе обучения. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все учащиеся данного обучения [5].

В современной философии содержатся течения, которые осуществляют анализ проблемы ценностного отношения к самому факту инклюзивного образования, статусу человека с ограниченными возможностями в условиях образовательного процесса. Направление и формы решения возникающих проблем устанавливаются спецификой социально-философского понимания жизненных функций, в том числе и образования, протекание социализации и существование в современном обществе человека с ограниченными возможностями.

В Российской Федерации утверждена Государственной Программой «Доступная среда» на 2015–2020 годы, которой предусмотрена реализация комплекса мероприятий, способствующих обеспечению свободного доступа к приоритетным объектам и услугам в сферах жизнедеятельности инвалидов. В программе затрагиваются вопросы организации по улучшению механизма предоставления помощи в решение вопросов образования. Общеобразовательные учреждения, где имеется универсальная без барьерная среда, дающая возможность совместного обучения детей с ограниченными

возможностями и детей, которые не имеют нарушения развития, должны составлять не менее 20% [7].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания. Это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [4].

В зависимости от специфики нарушения развития у детей различаются и образовательные потребности каждого ребенка. При реализации общего стандарта образования осуществляется ориентация на более полное удовлетворение особых образовательных потребностей детей в зависимости от характера и типа нарушений развития, это в свою очередь и является основным условием эффективности инклюзивного обучения.

Актуальность осуществленного исследования в том, что она определяет стратегию организации управления педагогическим процессом коррекционной школы в условиях инклюзивного образования и многократно подтверждается изменившимся социальным запросом на образование детей с ограниченными возможностями здоровья, а также Государственной политикой в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Изучив теоретические понятия, сущность процесса инклюзивного образования, мы нами был организован процесс управления педагогического сопровождения воспитанников в условиях инклюзивного образования для деятельности в КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат».

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании», в целях социальной защиты детей и подростков с отклонениями в развитии, удовлетворения запросов родителей на базе нашей школы был открыт первый специальный класс для детей с глубокой умственной отсталостью, а в настоящее время, эти дети инклюзивно обучаются вместе со всеми детьми по специальным индивидуальным программам развития (СИПР) [8].

На начальном этапе нашего исследования был осуществлен анализ имеющихся в КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат» предпосылок для реализации инклюзивного образования. Нами были установлены определенные требования к ресурсам образовательного учреждения, которые обязательны для



Рис. 1., условия для осуществления инклюзивного образования в КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат»

внедрения инклюзивного образования. Анализируя внутреннюю среду школы-интерната по методике SWOT-анализа, были определены несоответствия необходимых и имеющихся ресурсов. В результате были обозначены ведущие мероприятия, направленные на устранение несоответствий.

Нами были определены условия для осуществления инклюзивного образования в КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат»:

Следующим этапом исследования была реализация условий, направленных на осуществления инклюзивного образования в КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат»:

- ◆ Создавалась образовательная среда, направленная на обеспечение доступности качественного образования и социализацию для детей с ограниченными возможностями здоровья.
- ◆ Педагогические кадры школы-интерната прошли повышение квалификации для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного обучения;
- ◆ Усовершенствовалась материально-техническая база, создавались специальные условия для осу-

ществления образовательного процесса в интегративном пространстве.

В КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат» по состоянию 2017–2019 учебного года в Лаганской школе-интернат контингент обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов чрезвычайно неоднороден. Это определяется, прежде всего, тем, что в него входят дети с нарушениями интеллекта с сочетанными нарушениями: слуха; зрения; речи; опорно-двигательного аппарата; расстройствами аутистического спектра; множественными нарушениями развития. Из этого следуют, специфические задачи школы-интерната: общие и специальные.

На сегодняшний день материально-техническая база школы соответствует современным требованиям к организации условий внедрения ФГОС НОО для учащихся с интеллектуальными нарушениями в учебно-воспитательном процессе школы. Постоянно совершенствуемая материально-техническая база школы.

В КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат» — 40 педагогических работников. Решающее значение для успешности коррекционного обучения и воспитания имеет квалификация педагога, так как работа



Рис. 2., Основные задачи «Лаганской коррекционной школы-интерната»

с детьми, имеющими глубокие нарушения в развитии, требует понимания специфики их обучения и знания специальных методик. В КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат» педагоги имеют второе высшее образование по специальностям: 28% — педагоги — психологи, 10% — социальные педагоги, 7% — учителя — логопеды, 10% — педагоги, имеющие дополнительно медицинское образование. Ежегодно учителя и воспитатели проходят курсовую переподготовку.

В процессе исследовательской работы нами была разработана дорожная карта мероприятий по внедрению инклюзивного образования. В данной дорожной карте указываются сроки мероприятий, ответственные лица и планируемые результаты. Так же дорожная карта мероприятий управления внедрением инклюзивного образования школе-интернате охватывает все имеющиеся ресурсы организации и основные процедуры по устранению дел при осуществлении инклюзивного образования.

Реализация разработанной дорожной карты мероприятий по внедрению инклюзивного образования предусматривает на начальном этапе два учебных года. Основная доля обозначенных мероприятий, запланированных в 2017–2018 году, была осуществлена. По приме-

жучным результатам разработанной дорожной карты управления внедрением инклюзивного образования в КОУ РК «Лаганская коррекционная школа-интернат» имеется возможность, на данное время, говорить об её эффективности. Следовательно, деятельность по реализации дорожной карты будет продолжена в следующие учебные года. Так же необходимо отметить, что в процессе работы по данной дорожной карте, она со временем будет изменяться и совершенствоваться.

Однако, по нашему мнению, главным и основным показателем успешной организации управления инклюзивным образованием являются положительные показатели у самих школьников. Ребята в нашем интернате чаще проявляли друг к другу такие качества как толерантность, терпимость, больше взаимоуважение. Дети не имеющие ограничения по здоровью, научились видеть в детях с ограниченными возможностями равноправных участников учебного процесса, увидев их способности, таланты.

Таким образом, осуществление полноценной работы инклюзивных школ, дает возможность детям привыкнуть к тому, что наш мир невероятно многообразен, люди, живущие в нём все разные, но каждый человек имеет право на полноценную жизнь, развитие, обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19. — № 1. — С. 5–16.
2. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. — М.-Л.: Учпедгиз, 1995.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56641248/>
4. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-konceptija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения 15.05.2019)
5. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения 15.05.2019)
6. Назарова Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения// Журнал «Специальное образование». — 2012. — № 2. — С. 8.
7. Программа «Доступная среда» на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения 15.05.2019)
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения 15.05.2019)

© Бадмаев Арин Дмитриевич ( [natalya-shagaeva@yandex.ru](mailto:natalya-shagaeva@yandex.ru) ), Манджиева Галина Анатольевна,  
Нураева Наталья Николаевна, Тюрбеева Эльзята Владимировна, Харкебенов Ариш Александрович.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Золотая обитель Будды Шакьямуни, г. Элиста

# ИННОВАЦИОННЫЕ И ИНТЕГРАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## INNOVATIVE AND INTEGRATION LINGUODIDACTICS METHODS IN HIGHER PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

*I. Belyaeva  
E. Samorodova*

*Summary.* In this article, the authors analyse the modern methods of teaching foreign languages for professional purposes, which are based on research in linguodidactic, psychology and also modern computer technologies. The present interdisciplinary approach by creating of foreign languages teaching modern tactics contributes to development of future specialists foreign language competence in professional discourse. Effective methods of its realization are case-method, situational role-playing games, work with foreign language media texts, organization of student conferences, color effects, mnemonics, infographics, blended learning, teletandem, Word Counter, skell, creating podcasts.

*Keywords:* case method, situational role-playing games, organization of student conferences, foreign media texts, color effects, mnemonics, infographics, blended learning, teletandem, Word Counter, skell, podcast creation. About the authors.

**Д**ля студентов большинства высших учебных заведений изучение иностранного языка является не самоцелью, а средством коммуникации в будущем профессиональном дискурсе. В связи с этим на занятиях иностранным языком на первый план выступают профессионально-ориентированные задания, которые становятся основным мотиватором изучения иностранного языка в нелингвистических вузах.

Наиболее известным и хорошо зарекомендовавшим себя методом обучения иностранному языку специальности является **кейс-метод**, который погружает студентов в ситуацию профессионального общения на иностранном языке. Начиная с 1870 года кейс-метод, разработанный преподавателями Гарвардского университета [8], не раз доказал свою эффективность в обуче-

*Беляева Ирина Георгиевна*

*К.филол.н., старший преподаватель, ФГАОУ  
ВО «Московский государственный институт  
международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской  
Федерации»*

*i.beliaeва@inno.mgimo.ru*

*Самородова Екатерина Александровна*

*К.ю.н., доцент, ФГАОУ ВО «Московский  
государственный институт международных  
отношений (университет) Министерства  
иностраннх дел Российской Федерации»*

*e.samorodova@inno.mgimo.ru*

*Аннотация.* В данной статье авторы анализируют современные методы лингводидактики профессионально-направленного иноязычного обучения, в основе которых лежат исследования в области методики преподавания иностранных языков, психологии, а также современные компьютерные разработки. Настоящий междисциплинарный подход при разработке современной тактики преподавания иностранных языков специальности существенно повышает уровень иноязычной компетенции будущих специалистов в их профессиональном дискурсе, эффективными способами реализации которого являются кейс-метод, ситуативно-ролевые игры, работа с иноязычными медиатекстами, организация студенческих конференций, цветное воздействие, мнемотехника, инфографика, смешанное обучение, телетандем, Word Counter, skell, создание подкастов.

*Ключевые слова:* кейс-метод, ситуативно-ролевые игры, организация студенческих конференций, иноязычные медиатексты, цветное воздействие, мнемотехника, инфографика, смешанное обучение, телетандем, Word Counter, skell, создание подкастов.

нии не только юристов, но и специалистов в других областях. В 80-х годах кейс-метод стал привлекаться для обучения языку специальности в профессиональных целях.

Основной чертой такого метода обучения является его междисциплинарность, предъявляющая особые требования к преподавателям иностранного языка, которым для успешного его использования на своих занятиях необходимо сочетать лингвистические знания со знаниями в области профессиональной направленности обучаемых студентов. Особенно важное значение кейс-метод имеет для преподавания языка специальности юристам — международникам, поскольку решение юридических задач является одним из основных видов их профессиональной деятельности.

Вид упражнения	Пример упражнения
Упражнения Вопрос-Ответ	Прочитайте текст. Переведите. Составьте вопросы к каждому предложению текста. (к каждому абзацу) 2. Дайте полные ответы на вопросы после текста (абзаца) 3. Составьте вопросы к субъекту текста (автору, герою) 4. Ответьте на вопросы от лица субъекта текста.
Диалогово-ситуативные упражнения	Составьте диалог по ситуации в тексте. Например: спросите, как пройти к Лувру (текст о достопримечательностях Франции)
Репродуктивные упражнения	Прочитайте текст. Переведите. Выпишите ключевые слова и выражения к тексту. 1. Составьте подробный пересказ. 2. Составьте пересказ от лица субъекта текста (первого лица, третьего лица, 3. Продолжите историю текста (придумайте другой финал истории)
Описательные упражнения	Прочитайте текст. Дайте характеристику персонажам текста, ситуации, событию текста. Составьте описательный рассказ.
Упражнения на дискуссию	Прочитайте текст. Выделите основные проблемы, о которых говорит автор. Составьте небольшое высказывание по проблеме текста в виде небольшого комментария. Сформулируйте тему для дискуссии.

К сожалению, современный стандарт образования не предусматривает подготовку кадров, в полной мере способных применять на уроках кейс-метод. Тем не менее преподаватели иностранного языка специальности стремятся различными путями, например через систему повышения квалификации, путём получения второго высшего образования или кандидатской степени повысить уровень предметных знаний по специальностям, на которых обучаются их студенты, что положительно сказывается на применении такими преподавателями кейс-методов.

**Ситуативно — ролевые игры**, как метод преподавания иностранного языка очень широко распространён в обучении иностранному языку не только в школах, на курсах иностранных языков, но также в высших учебных (не лингвистических) заведениях, поскольку он в максимальной степени способствует развитию коммуникативного навыка на иностранном языке в профессиональной сфере, в первую очередь специалистов гуманитарного профиля — журналистов, политологов, экономистов. Ситуативно — ролевые игры по способу их проведения можно разделить на игры, проходящие непосредственно на занятии иностранным языком (брифинг, круглый стол, конференция), в записи на электронном (теле-радиопередача, репортаж, интервью) и бумажном (интервью в газете) носителях. В настоящее

время подобные методики позволяют проводить деловые игры за рамками одного университета. Примером подобной деятельности может стать «Модель ООН им. Чуркина», которая регулярно проходит в рамках МГИМО МИД России, объединяя студентов из других вузов. Модель ООН им. Чуркина — является примером ролевой международной игры, на протяжении которой студенты вузов и старшеклассники выполняют функции различных представителей Организации Объединённых Наций. На Модели ООН участники обмениваются мнениями, мыслями, политическими и правовыми позициями. Главная задача — принять правильное решение для страны, которую представляет участник игры. Также организаторами игры разработаны правила и процедуры, которым должны следовать участники: общение возможно только на иностранном языке (английском или французском) в рамках дипломатического протокола. Подобные игры позволяют обучающимся еще в процессе учебы окунуться в профессиональную среду.

Метод ролевой игры перекликается с таким видом обучения иностранному профессионально-ориентированному языку как «конференция на иностранном языке». В настоящее время среди преподавателей иностранного языка очень много сторонников данной техники. Конференция на иностранном языке является сугубо профессионально-ориентированным видом де-

ательности, требующим от участника хорошего знания профессионального дискурса и умения донести информацию, связанную со специальностью, до слушателей на иностранном языке. Учебные конференции на иностранном языке эффективны для будущих политологов, философов, юристов, дипломатов, а также студентов технического и естественно-научного профилей.

Для студентов гуманитарных специальностей существенную роль в обучении иностранному языку играют **иноязычные медиатексты**, как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов. Подобные тексты представлены в печатном-, аудио- и видеоформате [2], [3], [6] и именно они ложатся в основу учебных пособий, отражая актуальные события в общественно-политической, социально-экономической и культурной сферах. На основании подобных учебных текстов строятся следующие речевые упражнения, необходимые для формирования речевых навыков (см. таблицу).

Современные учебные пособия, несмотря на широкие полиграфические возможности, к сожалению, не опираются на психологические исследования в области памяти. **Цвет** используется пока лишь в качестве привлечения внимания, выделения главного и пренебрегаются его способности влияния на нашу память. Эксперимент, осуществлённый под руководством С.З. Садыковой показал, что сочетания цветов влияет на запоминание иностранных слов. Иностранные слова, написанные жёлтым цветом на коричневом фоне, удерживаются в голове на более продолжительный срок, чем красные на коричневом [7]. Как отмечает С.З. Садыкова «цветовой фон и шрифт оказывают влияние на такие свойства внимания как: объем, распределение, концентрация. А именно красный шрифт на зеленом фоне улучшает распределение и концентрацию внимания. Концентрация внимания так же усиливается при использовании зеленого шрифта на белом фоне. Использование красного и фиолетового шрифтов на белом фоне усиливают устойчивость внимания» [7]. Таким образом целесообразно оформлять задания, с точки зрения их цветового решения, в зависимости от поставленных в них дидактических целей. Данный аспект близок к приёмам **мнемотехники**, на плечи которой ложится в лингвистических вузах существенный пласт грамматического материала, необходимого для запоминания. Приёмы мнемотехники, созданные самими студентами, целенаправленно максимально активизируют устремления студентов на удержание информации на более длительный срок, чем приёмы, созданные и представленные преподавателями. Например, студентка МГИМО Колмогорова Анастасия Антоновна, изучая немецкий предложила эффективный способ запоминания предлогов, кото-

рые используются с Akkusativ: entlang, bis, für, gegen, ohne, durch und um — die schöne Sonne. Как результат — солнышко с лучами — предлогами, читаемые по часовой стрелке.

Основным возрастным контингентом, на которое будут направлены современные методы обучения в высших учебных заведениях в ближайшие годы станут молодые люди, родившиеся после 2000 года. Таких людей, согласно теории поколений, причисляют к поколению Z [1: 109]. Их объединяет то, что ведущим каналом восприятия информации является зрительный, что приводит к необходимости сопровождать вводимый устный учебный материал инфографикой. **Инфографика** — это графическое представление сложной информации. Она необходима, когда сложные данные нужно доступно изложить широкой аудитории. Инфографика незаменима при составлении презентаций, проектов и содержит следующие виды визуализации:

- ◆ графики;
- ◆ изображения;
- ◆ диаграммы;
- ◆ таблицы;
- ◆ карты
- ◆ схемы.

Инфографику не сложно создать, применяя онлайн-конструктор, например <https://ru.venngage.com>.

Проект, позволяющий студентам самостоятельно создать глоссарий по профессиональной тематике на иностранном языке, может быть осуществлён при помощи программы **Word Counter**, принципом работы которой является выявление ключевых слов и словосочетаний. Для этого необходимо ввести текст по специальности, отобрать из предложенных ключевых слов наиболее часто встречающиеся в процентном соотношении лексические единицы профессионально — ориентированной лексики.

Программа **skell** позволяет, применяя инструмент Examples посмотреть использование лексической единицы в контексте, Word sketch даёт представление о её грамматических характеристиках с примерами, сочетаемости с другими словами в контексте.

Современное поколение отличается от предыдущих способностью свободно использовать возможности компьютера с целью обучения и приобретения знаний, что несомненно не осталось незамеченным преподавателями, в результате чего возник ряд методов обучения, основным инструментом которых является компьютер.

**Смешанное обучение**, которое применяется во многих вузах, сокращает время прохождения программы

в два раза [4], что существенно для нелингвистических вузов, в большинстве из которых на изучение иностранного языка отведено мало часов.

Многие студенты изучают язык дистанционно со своими сверстниками — носителями языка из других стран. Данное обучение носит хаотичный, не систематический и дидактически не проработанный характер. Методически проработанное обучение по скайпу по руководством преподавателей даст безусловно более высокий результат, что привело к мысли о создании, так называемого, **телетандема** [5].

В качестве примера, можно привести использование метода телетандема для обучения иностранному языку также в смешанных группах студентов Института международных отношений и управления МГИМО, говорящих на французском и русском языках. Метод телетандема может использоваться не только для развития коммуникативной иноязычной компетенции повседневного общения, но и языка специальности. Данный метод обучения требует составления преподавателями специальных учебных планов, программ совместно с иностранными коллегами, чтобы профессионально охватить все необ-

ходимые аспекты и сферы языка будущей специальности.

Ещё одним из интересных и эффективных методов обучения иностранному языку в профессиональных целях является создание подкастов.

Создание подкастов в аудио или видеоформате и их размещение, например на сайтах [www.podcast.de](http://www.podcast.de) и [www.worldlanguagespodcasting.com/wlangp/french.php](http://www.worldlanguagespodcasting.com/wlangp/french.php) для изучающих немецкий и французский языки даёт возможность студентам самостоятельно разработать и реализовать проект по созданию профессионального радио, цикла профессиональных передач.

Использование новых форм обучения имеет своей целью усвоение лексико-грамматических структур студентами в контексте профессионального дискурса с опорой на современные исследования в области психологии и достижения в области техники, что позволяет увеличить долю самостоятельного мотивированного образования обучающихся при существенном экономии отведённых нелингвистическими вузами учебных часов для изучения иностранного языка специальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асташова Ю. В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-Уральского Государственного Университета: журнал. — № 1, том 8, с. 109–2014.
2. Гафарова А. С. Работа над видеофильмом на уроке немецкого языка / А. С. Гафарова // Большое евразийское партнёрство: лингвистические, политические и педагогические аспекты: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (г. Москва, 15 декабря 2017 г.) [Электронный ресурс] / редкол.: И. Ф. Беляева (отв. ред.), Е. П. Савченко (отв. сек.). — М.: ИИУ МГОУ, 2018. — С. 189–198.
3. Меркиш Н. Е. Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении / Н. Е. Меркиш // Язык и культура. — 2017. — № 3 (39). — С. 226–236. DOI: 10.17223/19996195/39/16
4. Мюллер Ю. Э. Принципы организации смешанного курса по немецкому языку как иностранному на платформе Moodle / Ю. Э. Мюллер // Научный диалог. — 2018. — № 4. — С. 340–352. — DOI: 10.24224/2227-1295-2018-4-340-352.
5. Назаренко А. Л. Дидактический потенциал телетандемного метода изучения иностранных языков для развития иноязычной и межкультурной компетенций обучающихся // Язык и культура (научный журнал) изд. ТГУ. — 2018. — № 43. — С. 185–199. DOI: 10.17223/19996195/43/12
6. Обухова, Н. В. Иноязычный медиатекст как средство формирования рецептивной речевой компетенции студентов-бакалавров: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Обухова Надежда Владимировна; [Место защиты: Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова]. — Нижний Новгород, 2012. — 219 с.
7. Садыкова С. З. Цвет и психические процессы [http://www.rusnauka.com/27\\_NNM\\_2011/Psihologia/7\\_93297.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NNM_2011/Psihologia/7_93297.doc.htm)
8. Garvin, David A. «Making the Case: Professional Education for the World of Practice.» Harvard Magazine (September–October 2003), 56–65; 107.

© Беляева Ирина Георгиевна (i.beliaeva@inno.mgimo.ru), Самородова Екатерина Александровна (e.samorodova@inno.mgimo.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

## TEACHING RUSSIAN THROUGH INNOVATIVE TECHNOLOGIES

*Wang Linglong*

*Summary.* Nowadays, because of the rapid development and widespread use of information technologies, more and more often these technologies are used in the field of teaching Russian in the territory of the People's Republic of China. This contributed to the fact that the modern methodology of teaching Russian language is fully consistent with international standards. The use of information technology for the purpose of teaching Russian has become a very fashionable and popular area.

This article discusses in detail the use of information technology in teaching Russian. In this article, the author expresses his opinion on this issue and provides practical recommendations.

*Keywords:* information technology, teaching, teaching Russian.

**Ван Линлун**

*Аспирант, Московский государственный  
университет имени М. В. Ломоносова  
Wanglinglong1995@yandex.com*

*Аннотация.* На фоне стремительного развития и повсеместного использования информационных технологий все чаще и чаще данные технологии используются в сфере преподавания русского языка на территории Китайской Народной Республики. Это способствовало тому, чтобы современная методика преподавания русского языка вполне соответствует международным стандартам. Применение информационных технологий с целью преподавания русского языка стало очень модным и популярным направлением.

Эта статья подробно рассматривает вопрос использования информационных технологий в преподавании русского языка. В данной статье автор высказывает своё мнение по данному вопросу и предоставляет практические рекомендации.

*Ключевые слова:* информационные технологии, преподавание, преподавание русского языка.

### Актуальность

**Н**а фоне стремительного развития и повсеместного использования информационных технологий все больше учителей используют их в рамках своих занятий, потому что благодаря эффективному использованию информационных технологий пользователи могут не только находить нужную им информацию, но и самостоятельно дополнять её.

Это очень удобно для рабочей и учебной деятельности пользователя. Поэтому использование информационных технологий в образовании стало новым направлением в развитии педагогической мысли. Преподавание русского языка как иностранного не является исключением. Именно поэтому, преподавателю необходимо уметь вести свои занятия, используя информационные технологии.

**Цель исследования** заключается в том, чтобы показать принципы использования информационных технологий в процессе преподавания русского языка как иностранного для китайских студентов.

Для реализации данной цели, необходимо осуществить следующие **задачи**:

1. Сравнить принципы преподавания русского языка как иностранного с использованием инфор-

мационных технологий в зависимости от уровня студента

2. Рассмотреть основные примеры использования информационных технологий в процессе изучения русского языка
3. Дать общие принципы преподавания русского языка как иностранного, одинаково актуальные для всех уровней

В настоящее время каждый учитель русского языка как иностранного сталкивается со множеством различных проблем. В рамках данного исследования, автор обобщает собственный практический многолетний опыт работы в сфере преподавания русского языка как иностранного и даёт практические рекомендации по разработке и использованию информационных технологий в преподавании русского языка как иностранного.

### Использование технологий в зависимости от уровня студента

Все изучающие русский язык студенты проходят три уровня в процессе своего обучения, а именно: начальный (A1-A2), промежуточный (B1-B2) и продвинутый (C1-C2) уровни. На каждом уровне методика преподавания русского языка как иностранного строится по-разному. Ниже, автор даёт подробное описание каждого из этих уровней[5].

Сначала разберём *начальный уровень*. На этом уровне студенты, как правило, ещё слабо владеют русским языком. Преподаватели русского языка как иностранного должны самостоятельно делать материалы для таких студентов на основе информации, взятой из Интернета.

Прежде всего, акцент в обучении на данном этапе нужно поставить на отработке русского произношения, особенно таких традиционно трудных для носителей китайского языка звуков, как «р», «щ» или «ц» [7]. Преподавателю необходимо найти в сети Интернет соответствующие аудиоматериалы.

Помимо этого, преподаватели русского языка как иностранного могут регулярно обмениваться со студентами начального уровня электронными письмами, чтобы студенты привыкли набирать текст на русскоязычной раскладке клавиатуры (которая очень сильно отличается от как английской раскладки, так и от иероглифического метода компьютерной печати).

Теперь разберём *промежуточный уровень*. Китайские студенты, владеющие русским языком как иностранным на среднем уровне уже не нуждаются в последовательном обучении произношению. Вместо этого, нужно дать им сосредоточиться на усвоении новых слов посредством чтения несложных новостей, просмотра сериалов, прослушивания популярных песен. Преподавателю необходимо погрузить студента в атмосферу изучаемого языка, чтобы дать ему возможность почувствовать культуру и менталитет данной страны [1].

К примеру, на этом уровне изучения языка студенты вполне способны к восприятию таких сериалов, как «Универ», «Интерны» или «Папины дочки», ведь герои используют простые слова, а ситуации, в которые они попадают, вполне универсальны для любой страны мира и не требуют серьёзных познаний в русской культуре и истории (в отличие, например, от ряда советских фильмов) [4].

При этом, материалы должны соответствовать возрастной категории студента (к примеру, очень маловероятно, что взрослому человеку понравится учиться по материалам детских стихов или песен).

Преподаватель должен мотивировать студентов как можно чаще общаться на русском языке, причём, как в процессе занятия, так и за его пределами. Рекомендуется дать студенту адрес сайта или ссылку на мобильное приложение, где он может приобрести он-лайн друзей из русскоязычных стран. В случае, если студент ранее не зарегистрирован во ВКонтакте, рекомендуется предложить ему эту идею. Если есть возможность, надо мотивировать его к общению с русскоязычной диаспорой его родного города.

И наконец, поговорим о студентах *продвинутого* уровня. Эти студенты уже достаточно свободно владеют русским языком, поэтому на этом этапе преподавателю необходимо мотивировать студентов самостоятельно искать в сети Интернет интересующие их материалы, которые нужны им для учёбы, работы и развлечения. Если на первых двух этапах материалы выбирал преподаватель, то теперь право выбора остаётся за студентом, ведь он уже может ориентироваться в русскоязычном Интернете без посторонней помощи (исключение — подготовка к экзаменам, потому что в этом случае необходимо строго соблюдать формат проводимого тестирования) [10].

### Примеры использования информационных технологий в процессе изучения русского языка

В качестве одного из примеров я бы хотела рассмотреть такое явление, как МООС (массовый открытый онлайн курс) [9].

МООС представляет собой обучающий курс с массовым интерактивным участием с применением технологичного электронного обучения и открытым доступом через Интернет, одна из форм дистанционного образования. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видео, чтение и домашние задания, массовые открытые онлайн-курсы дают возможность использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогают создавать и поддерживать сообщества студентов, преподавателей и ассистентов.

Другим примером, я бы хотел назвать игровой метод обучения русскому языку как иностранному. Студенты обучаются в непринуждённой интерактивной форме, осваивая русский язык, параллельно убивая врагов или исследуя пещеры космических пиратов. Это очень интересная и при этом эффективная форма обучения, т.к. чем интереснее студенту учебный процесс (особенно ребёнку или подростку), тем быстрее он схватывает новый материал [2].

Также, студент может осваивать русский язык как иностранный, просматривая в Интернете интересные фильмы и сериалы, прослушивая музыку или переписываясь с онлайн-друзьями из русскоязычных стран (Россия, Украина, Казахстан, Беларусь).

### Практические рекомендации

Первая рекомендация, предложенная автором, заключается в том, что в процессе преподавания с использованием информационных технологий, педагоги русского как иностранного должны давать студентам

соответствующие инструкции, чтобы увеличить потенциальный эффект обучения. В сети Интернет существует множество ресурсов обучения русскому языку, но не все из них качественные. Выбор неэффективных материалов для обучения способен сильно замедлить или даже свести на нет прогресс студента. Для наиболее продуктивного обучения, особенно на начальном и промежуточном этапе, преподавателю необходимо строить учебную траекторию для студента самому, ведь знаний студента пока ещё недостаточно[6].

Во-вторых, преподаватель должен контролировать использование студентом тех или иных он-лайн ресурсов (особенно это касается обучения детей и подростков). Дело в том, что Интернет дарит множество искушений для обучающегося, поэтому очень велик риск, что он будет читать только те материалы, которые ему интересны или те, которые легче прочитать и воспринять, не следуя целям и задачам урока. Особенно это касается русскоязычного Интернета, в материалах которого намного меньше законодательных ограничений и намного больше свободы, чем в материалах Интернета в Китайской Народной Республике. Помимо нравственной составляющей, такое обучение вряд ли можно назвать сильно эффективным[2].

В-третьих, учителя должны не только помочь студентам выбрать материал соответствующий их уровню, но и постараться изменить их отношение к изучаемому материалу. В сети Интернет очень много разнообразной информации, большая часть из которой является достаточно сложной для восприятия обучающимися

на начальном и промежуточном уровнях. Столкнувшись со слишком сложным материалом, студенты могут начать фрустрироваться и терять уверенность в своих силах. Они могут всерьёз начать сомневаться в своём прогрессе[3].

Преподаватель должен помочь студентам установить свои собственные учебные задачи и цели, чтобы они могли учиться постепенно переходя от простого материала к сложному, непрерывно увеличивая уровень своих знаний. Таким образом, у студентов вырастет уверенность в своих силах, что позволит им более эффективно обучаться дальше.

## ВЫВОДЫ

Таким образом, автор исследует развитие и использование информационных технологий в преподавании русского языка как иностранного и надеется, что благодаря этой статье, все больше людей смогут более эффективно преподавать русский как иностранный используя возможности нового времени. В настоящее время все больше и больше колледжей и университетов во всём мире используют информационные технологии в преподавательской деятельности, что позволяет сделать обучение намного более эффективным.

Таким образом, в процессе преподавания русского языка как иностранного, чтобы еще больше повысить эффективность обучения и интерес студентов к предмету, а также улучшить качество преподавания, нужно чаще использовать Интернет и иные информационные технологии в процессе обучения студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. “互联网+”时代的俄语教学策略探究 邓指辉; 刘祥云; 张雪琳 科教导刊(上旬刊) 2017 - 10 - 05
2. 中职俄语网络课程资源开发与应用的研究 杨春宇 哈尔滨师范大学 2012 - 06 - 01
3. 探索大学俄语教学的新模式——俄语小语种特色班 李宏宇; 薛红霞 大学外语教学研究 2017 - 01 - 31
4. 高校俄语教学信息化改革的必要性分析 伊力米热·伊力亚斯 佳木斯职业学院学报 2018 - 01 - 15
5. 混合式教学模式在俄语教学中的应用 刘鑫 黑龙江科学 2016 - 12 - 23 期刊
6. 网络资源在俄语教学中的开发与利用 刘鑫 科技资讯 2017 - 03 - 03 期刊
7. MOOC背景下新疆的俄语网络学习研究 徐梅; 文玉琴 伊犁师范学院学报(社会科学版) 2017 - 06 - 15 期刊
8. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О. Б. Воронкова. — М.: Феникс, 2018. — 598 с.
9. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения / С. С. Кашлев. — М.: ТетраСистемс, 2013. — 224 с.
10. Татьяна, Ветошкина, Наталья Шнайдер Активные и интерактивные методы обучения / Татьяна Ветошкина, Наталья Шнайдер. — М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. — 164 с.

© Ван Линлун (Wanglinglong1995@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОННОТАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРА»

### ETHNOCULTURAL CONNOTATION OF THE CONTENT OF EDUCATION OF THE SUBJECT "LITERATURE"

*A. Gadyшева*

*Summary.* The article deals with the features of ethno-cultural connotation of the content of the educational subject "Literature". It is determined that the integration of the components of ethnic culture into the content of humanitarian education and the organization of the socio-cultural environment is created in order to develop a free, humane, creative personality, acts as a necessary socio-pedagogical process. It is also established that the ethno-cultural orientation in the study of the subject "Literature" contributes to the humanization of the educational process.

*Keywords:* ethnoculture; education; personality; humanization; ethnocultural connotation; ethnocultural component; ethnocultural information.

*Гадышева Антонина Бембеевна*

*Аспирант, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова — КГУ, г. Элиста  
gab.62@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности этнокультурной коннотации содержания образования учебного предмета «Литература». Определено, что интеграция в содержание гуманитарного образования компонентов этнической культуры и организация социокультурной среды создана для того, чтобы развивать свободную, гуманную, творческую личность, выступает в качестве необходимого социально-педагогического процесса. Также установлено, что этнокультурная направленность в изучении учебного предмета «Литература» способствует гуманизации образовательного процесса.

*Ключевые слова:* этнокультура; образование; личность; гуманизация; этнокультурная коннотация; этнокультурный компонент; этнокультурная информация.

**В** настоящее время образовательная деятельность обладает рядом наиболее простых представлений о духовном и нравственном развитии человека. Фундамент духовно-нравственного воспитания личности, который закладывается еще в дошкольном возрасте в рамках семейного воспитания, отвечает ценностным семейным ориентирам. В годы обучения в школе и вузе весь упор, как правило, делается на физическое и умственное развитие личности, на подготовку к сдаче выпускных экзаменов, таких как ЕГЭ и пр., однако нравственное и духовное развитие личности остается в стороне. Сегодня вопрос становления личности со стороны духовно-нравственной безопасности затрагивается в немалом количестве работ, тем не менее, с точки зрения этнокультурной коннотации образования эта проблема изучается мало и требует еще большего исследования. Поэтому особенно важно уделять достаточное внимание изучению организационно-педагогических принципов организации духовной и нравственной безопасности формирующейся личности в условиях интегрирования этнокультурных основ в виде сопутствующих этнокультурных тем в составляющую образования учебного предмета «Литература».

Огромная роль в системе общего образовательного процесса отдается вопросам излагания предметов гуманитарной направленности, способствующих воспитать в учениках культуру своего народа, которая, в свою

очередь, позволяет осознать действительность с помощью осмысления художественного характера. Данные вопросы рассматриваются авторами учебных пособий национальных школ и в общей системе педагогики.

Вопросами гуманизации образовательной системы занимались такие известные авторы, как Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др. Они выявили положение школьника в образовательном процессе и утвердили его роль в нем. По их мнению, учащийся является активным субъектом культурно-образовательной системы, а в вопросах личностного развития особое значение придается психологической стороне [5, с.56].

С точки зрения Е.В. Бондаревской, глобальные человеческие, национальные, региональные ценности должны выступать в роли культурного ядра содержания образования [4, с.30]. Исследовательские работы по личностно-ориентированному образованию Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, В.И. Данильчука, В.В. Серикова, И.С. Якиманской способствуют выработке технологии внедрения в процессы обучения этнокультурных элементов содержание дисциплин филологического цикла в этнокультурно коннотированной школе [8].

В современном мировоззрении процесс создания духовно-нравственной личности является главной концептуальной идеей, которой уделяется большое внимание.

мание. Чтобы учащиеся могли прийти к подобному осознанию, требуется проведение специальной учебно-воспитательной работы, благодаря которой детям прививается такая духовная составляющая как нравственность. В данном случае необходимо осуществлять учебно-воспитательный процесс с учетом возрастной категории, особенностей личности, воздействие факторов полиэтнической и внешней среды. Только так можно выработать в детях правильные привычки и чувства духовно-нравственной направленности.

Здесь также следует учитывать особенность, которая заключается в воспитании ребенка как высококонрастной личности, что должно привести к высокому результату относительно уровня культуры. Образование, направленное на гуманитаризацию и гуманизацию человека, работает в тесной связи с возрождением культурной составляющей. Дети должны самостоятельно прийти к такому самосознанию, которое не будет отвергать этнокультурные элементы, а будет постоянно взаимодействовать с культурой и традициями других народов. Поэтому образовательный процесс должен осуществляться по принципу интеграции этнокультуры. Именно он позволит сделать из ребенка личность, которая будет обладать всеми признаками субъекта культуры. Такой способ является действенным для преобразования сознания. Образование при этом должно соответствовать таким характеристикам, как гуманность и нравственность, иными словами, обучающийся должен начать осознавать и хранить культурные ценности своей страны и других государств.

Российская образовательная система, применяемая в таком многонациональном государстве, должна стать главным помощником каждой личности в процессе поиска своего значения в современном мире. Человек в раннем возрасте должен самостоятельно прийти к осознанию своего места и определиться с тем, к какому этносу он относится. Кроме того, немаловажное значение имеет и процесс интеграции с народом других национальностей. Только так можно сформировать целостную картину представления мировых культурных ценностей [9].

Основопологающей функцией образовательного процесса в России является передача этнокультурного опыта, который выражается в его традициях и устоях различных стран и народов. Получение такого опыта и является основным процессом формирования в человеке общей картины мирового сообщества, а также отдельных элементов его культуры. Это и идеалы, и культурные ценности, и верования, которые закреплены в национальном языке. Главная задача трансфера этнокультурного опыта заключается в сохранении постоянной составляющей каждого народа и развитии

в личности чувства ответственности, гордости за свою нацию и ее продолжение. Также должны учитываться и расширенные процессы, направленные на осознание психологии не только своего народа, но и народа других государств, что позволит перевести образовательный процесс на передовой уровень.

В настоящее время для возобновления культуры этноса необходимо использовать лишь единственное решение — это возродить этническую культуру через образовательные инструменты воздействия на общество.

Благодаря применению предметов гуманитарной направленности можно осуществлять процесс возрождения культурного потенциала в школьниках простым и понятным способом. Предметы филологической образовательной сферы, в частности «Литература», позволяют возродить в каждой нации культурное наследие предков. Самостоятельное осознание общечеловеческих ценностей и становление личности может произойти только через углубленное изучение предмета «Литература». Для реализации этой важной цели необходимо пересмотреть качество филологического образования и внести в образовательную систему новые концепции.

Данный подход предполагает выделение главного элемента при изучении литературы — особенности этнической культуры. Школьные программы при этом легко снабдить сведениями об этнокультурных традициях, которые будут гармонично вписаны в них. Социально-педагогический процесс невозможно проводить эффективно без таких составляющих, как формирование социокультурной среды и многонациональной культуры [7, с.47]. Только так можно создать из учащегося творческую, независимую и гуманную личность. Чтобы правильно представить педагогическую практику и применять ее в деле, требуется основательное исследование культурной специфики этноса, благодаря которой можно будет выявить новые качества современных этнокультурных условий. Одним из целесообразных методов реализации подобной программы образования можно считать защиту от стандартных представлений по таким предметам, как литература и история.

Современный образовательный процесс по курсу «Литература» направлен на изучение тем, в которых отражается отечественный стандарт преподавания. Данный предмет лишается полноценного изучения национально-региональных компонентов, поскольку государственный стандарт не предполагает подобного. По этой причине появляются разногласия во всем учебно-воспитательном процессе, который не учитывает возможность развития в личности этнокультурного потенциала. Такие разногласия все чаще стали выявляться в гуманитарной образовательной системе. И этот вопрос

требует незамедлительного решения. Главная проблема здесь заключается в неполноценном применении этнокультурологических функций наук гуманитарного направления [7, с.53].

Практику использования этнокультурных составляющих с 2013 года стали применять гораздо чаще. Теперь их можно встретить во многих образовательных программах. Но большинство тем при этом исследуются в течение непродолжительного промежутка времени с переходом к основным темам предметов. Внимание на таких вопросах в большей мере не заостряется. Как бы печально это не звучало, но применяемые в школах литературные дисциплины не соответствуют действительности, поскольку в них не рассматриваются актуальные языковые реалии, необходимые для изучения детям, родной язык которых отличается от используемого в стране проживания.

Хотелось бы отметить, что великое множество подходов и методов в нынешней образовательной системе становится причиной формирования и преподавания новых учебных дисциплин. Но такое разнообразие становится основанием для снижения объема данных программ и количества учебных часов по ним, прямым следствием чего является деформация всей системы образования. При этом можно было бы найти грамотный выход из такого положения — провести интеграцию этнокультуры в школьные гуманитарные науки, исключив при этом временное ограничение изучения других дисциплин.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что основной и единственный принцип возрождения этнокультурного опыта в современной образовательной системе — это принцип коннотации учебного процесса. Коннотация в переводе с английского означает окраску или добавочное значение. Это понятие можно интерпретировать в данном случае как практическое изучение «центральной зоны культуры», которое выражается в изучении общих представлений о культуре всех народов, что позволит составить более ясную этническую картину мира.

Такое понятие, как «коннотативный», имеет следующее значение — добавление в образовательные программы страны предметы по углубленному изучению жизни коренного народа, которые носят эмоционально насыщенный характер [3]. Этим коннотациям нужно отдать должное, поскольку они отражают в себе полноценную независимость и высокий уровень эмоциональной окраски.

Использование этнокультурной коннотации необходимо для формирования у личности правильных пред-

ставлений об этнической картине мирового сообщества, а также развития в человеке этнического мышления. Таким образом, учащийся способен ощутить большую уверенность в своих силах, возможностях и талантах [1, с.89].

Образовательный процесс начинает выступать в роли отражателя и передатчика общей картины нашего мира, которая складывается из неотъемлемых элементов, а именно этнических констант и системы развития культуры. Такой метод можно применять только при регулярной педагогической практике, осуществляемой с помощью коннотации данного направления. Отражение и передача культуры этноса в современных педагогических практиках способствует сохранению культурного наследия народов, развитию личности при таком многообразии национальностей, проживающих рядом с ней. Здесь начинают включаться такие важные процессы, которые обладают прямой связью со спецификой психологии народа. Можно сказать, что педагогические практики передачи и воспроизводства могут легко справиться со сложной задачей — выходом человека, нации, государства из духовного кризиса.

Предмет «Литература» и основное содержание ее современной программы в рамках такого понятия, как этнокультурная коннотация, преподается в процессе формального исследования этнокультурной темы. Знания передаются ученикам только с какой-либо одной стороны, важной для конкретной группы учащихся в зависимости от их принадлежности к определенному культурному ареалу.

В образовательных системах, которые применяют метод этнокультурной коннотации, основной задачей является обучение детей полноценным знаниям на базовом уровне. Здесь учитываются федеральные стандарты данной деятельности. Таким образом, ученики способны правильно вникнуть в историю своего этноса, в его устои и обычаи, а также культурные ценности. Такая коннотация гуманитарных учебных программ, в частности «Литературы», позволяет создать более лояльные условия для существования этнических меньшинств на территории конкретной страны и стремиться к осуществлению следующих целей [2;7]:

1. Передача детям самобытности культуры меньшинства, к которому они принадлежат, восприятие ими установок и содержания этой культуры;
2. Поощрение интереса к проблемам этнического меньшинства у детей, принадлежащих к группе этнического большинства, и, таким образом, создание климата терпимости и взаимопонимания в группе на раннем этапе развития детей;
3. Пробуждение у взрослых людей и подростков чувства верности и преданности своему родно-

му языку и литературы, воспитание у них динамичного осознания отношений между культурами меньшинства и большинства.

Исследования системы образования с этнокультурной коннотацией, проводимые с использованием учебной литературы российских авторов, привели к результату, в котором этнокультурная составляющая предмета «Литература» в общеобразовательных учреждениях может быть реализована при помощи донесения до школьников информации следующего содержания [6;7]:

1. Этнокультурологический учебный материал, который реализован в сопоставлении с основным (федеральным) содержанием учебных программ: однотомный сопоставительный материал по русской и зарубежной литературе (тема природы в произведениях русских поэтов и зарубежных поэтов, тема гражданской войны в русской и зарубежной литературе, судьба человека в тоталитарном государстве и пр.);

2. Сквозные этнокультурологические темы: этнокультурологические темы, представляющие центральную культурную тему этноса, которая также присутствует во всех структурных компонентах системы изучения учебного предмета «Литература» и адаптированную к возрастным особенностям учащихся («Эпос «Джангар» и т.д.);

3. Этнокультурная информация в качестве дополнения к федеральному компоненту: этнокультурологическая учебная информация ассоциативного характера, взаимосвязанная с учебным материалом урока, а также способствующая наиболее полному и углубленному восприятию темы урока.

Таким образом, определив данные цели, можно понять, что «Литература» как школьный предмет должна развивать гуманизацию в обществе, улучшать социальную и нравственную основу человека, который, являясь полноценной личностью, способен представить свою роль не только в рамках своей нации, но и в рамках своего государства и мирового сообщества в целом. Ученик должен почувствовать себя частью современного мира. А для этого также требуется обеспечить развитие этнокультурной коннотации гуманитарных наук.

Более того, для создания условий к развитию этнокультурной составляющей образовательного процесса до введения в действие нововведений в данной сфере, которые произойдут не раньше 2040 года, целесообразно будет произвести коннотирование центральной этнической культуры в грамотные, осознанные средства обучения — учебные пособия, книги и программные продукты. А это, в свою очередь, создаст стабильные, гармоничные условия для развития всего образовательного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. — М.: Флинта, Наука, 2010. — 224 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Проблемы когнитивной лингвистики: монография / Н. Ф. Алефиренко, Н. Б. Корина. — Нитра: УКО, 2011. — 216 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: КомКнига, 2007. — 571 с.
4. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-н/Д.: Учитель, 1999. — 560 с.
5. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: Индрик, 2005. — 1038 с.
6. Волков Г. Н. Этнопедагогическая пансофия: монография / Г. Н. Волков. — Элиста: 2009. — 576 с.
7. Панькин А. Б. Этнокультурная коннотация образования / А. Б. Панькин. — Элиста: Калм. гос ун-т, 2009. — 380 с.
8. Панькин А. Б. Этнокультурная коннотация содержания образования: проект и принципы реализации // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. — 2013. — № 1. — С. 83–88.
9. Слободчиков В. И. Духовно-нравственное становление и развитие человека // Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения как определяющее условие развития общества: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции (16–18 февраля 2011 г.) / под ред. Т. А. Синюшкиной. — Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИПКП, 2011. — С. 117–120.

© Гадышева Антонина Бембеевна (gab.62@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

### INTEGRATED LESSON AS ONE OF THE WAYS OF EFFECTIVENESS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**N. Drozdova  
N. Smirnova  
Ju. Makkoveeva  
N. Ushakova**

*Summary.* The article deals with features of integrated lessons in the process of teaching English and German. On the basis of the described advantages of such lessons, the possibilities of increasing the effectiveness during teaching foreign languages are identified. The authors also determine the forms of lessons and their stages and propose a plan for an integrated lesson on the topic "National cuisine in Germany and Great Britain".

*Keywords:* integrated lesson, foreign languages, interdisciplinary approach, optimization of the learning process.

**Дроздова Наталья Александровна**

*К.п.н., доцент, Северный Арктический федеральный университет  
Им. М. В. Ломоносова (Архангельск)  
n.parilova@narfu.ru*

**Смирнова Наталья Сергеевна**

*К.ф.н., доцент, Северный Арктический федеральный университет  
Им. М. В. Ломоносова (Архангельск)  
n.smirnova@narfu.ru*

**Маккеева Юлия Александровна**

*К.п.н., доцент, Северный Арктический федеральный университет  
Им. М. В. Ломоносова (Архангельск)  
u.makkoveeva@narfu.ru*

**Ушакова Нина Леонидовна**

*К.п.н., доцент, Северный Арктический федеральный университет  
Им. М. В. Ломоносова (Архангельск)  
n.ushakova@narfu.ru*

*Аннотация.* в статье описываются особенности интегрированных уроков в процессе обучения английскому и немецкому языкам. На основе выделенных преимуществ проведения такого вида уроков выявлены возможности повышения эффективности обучения иностранным языкам, определены формы уроков и их этапы. Авторами также предложен план проведения интегрированного урока по теме «Национальная кухня Германии, Великобритании».

*Ключевые слова:* интегрированный урок, иностранные языки, междисциплинарный подход, оптимизация процесса обучения.

**В** современном образовании, когда личность учащегося находится в центре всей образовательной и воспитательной деятельности актуальной является проблема поиска эффективных методов и приемов обучения, поскольку при возникновении вопроса о повышении качества обучения иностранному языку во главу угла ставятся интересы обучающихся [Мильруд Р. П., Максимова И. Р., 2011: 29]. Вышесказанное еще раз подтверждает ценность личностно-ориентированного подхода, при котором происходит развитие познавательных, креативных и рефлексивных способностей, а также индивидуальных возможностей личности [Гальскова Г. Д., 2009: 9]. В связи с этим учитель иностранного языка сталкивается с вопросом, как разнообразить свои занятия и достичь высоких результатов через удивление и новизну, поскольку монотонность и отсутствие интереса на уроках иностранного языка отрицательно влияют на процесс овладения им. Кроме того, учителю

следует учитывать то, что обучение иностранному языку является культурно-ориентированным в силу того, что в результате овладения иностранным языком учащиеся должны стать участниками «диалога культур». Межкультурный и междисциплинарный подход в рамках единой предметной области считается одним из основных способов создания культурной среды в процессе обучения иностранным языкам [Миняева Л. М., 2009: 56]. Речь в данном случае идет о проведении интегративных уроков.

Интегрированный урок рассматривается нами как занятие, на котором обозначенная тема изучается средствами двух дисциплин, английского и немецкого языков. В ходе такого урока систематизируются, углубляются расширяются знания и умения обучающихся, что способствует развитию целостной картины мира. Таким образом, целью интегрированного урока является полу-



Таблица 1. Типы и формы интегрированного урока

Тип урока	Формы урока
Формирование новых знаний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• урок-путешествие;</li> <li>• урок-исследование;</li> <li>• урок-инсценировка;</li> <li>• учебная конференция;</li> <li>• урок-экскурсия;</li> <li>• мультимедиа-урок;</li> <li>• проблемный урок</li> </ul>
Формирование навыков и умений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• урок-диалог;</li> <li>• урок — деловая или ролевая игра;</li> <li>• комбинированный урок;</li> <li>• путешествие;</li> <li>• экспедиция</li> </ul>
Активизация знаний, навыков и умений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ролевые и деловые игры;</li> <li>• защита проектов;</li> <li>• путешествие;</li> <li>• экспедиция</li> </ul>
Систематизация и обобщение знаний, закрепление умений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проект;</li> <li>• диспут;</li> <li>• игра;</li> <li>• театрализованный урок;</li> <li>• заключительная конференция;</li> <li>• заключительная экскурсия;</li> <li>• урок-беседа</li> </ul>
Контроль и проверка знаний и умений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• урок-зачет;</li> <li>• викторина;</li> <li>• конкурсы;</li> <li>• смотр знаний;</li> <li>• защита творческих работ, проектов;</li> <li>• контрольная работа;</li> <li>• собеседование</li> </ul>

чение учащимися новых знаний и формирование умений творчески мыслить, решать проблемы, опираясь на систематизированную и интегрированную информацию [Харунжев А. А., Харунжева Е. В., 2003: 85].

Среди преимуществ интеграции на уроках иностранного языка можно выделить следующие:

- ♦ возможность овладения двумя языками в единстве, изучения целого явления;
- ♦ развитие мыслительного потенциала учащихся (стимулирование к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, развитие коммуникативных способностей, формирование умения сравнивать, обобщать, делать выводы);

- ♦ повышение познавательного интереса и мотивации учащихся посредством нестандартных увлекательных форм проведения интегрированных уроков;
- ♦ возможность уменьшить утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключений на разнообразные виды деятельности;
- ♦ возможность для самореализации, самовыражения, творчества учителя [Криволапова Е. В. 2015: 114–115].

Таким образом, проведение интегрированных уроков способствует оптимизации процесса обучения, поскольку они позволяют (а) избежать дублирования одного и того же материала в учебных программах и учебниках; (б) использовать технологии проблемного и проектного

обучения (например, составление междисциплинарных проектов); (в) рационально использовать время при его лимите на изучение темы, воспользовавшись готовым содержанием из смежной или параллельной дисциплины [Вавилова Л. Н., 2017: 47].

Анализ методических пособий и разработок позволил нам определить основные формы интегрированного урока (Табл. 1) [Мартынова М. В.] и его этапы.

К основным этапам интегрированного урока мы будем относить следующие: организационный этап, актуализация и применение полученных знаний и речевых умений в различных ситуациях, этап рефлексии и подведения итогов.

Ниже мы предлагаем интегрированный урок по теме «Национальная кухня Германии и Великобритании».

**Тип урока:** урок систематизации и обобщения знаний и умений

**Целевая группа:** учащиеся средних и старших классов

**Цель урока:** развитие умения высказываться по теме «Национальная кухня Германии и Великобритании»

**Задачи урока:**

1. Развитие лексических навыков по теме урока.
2. Овладение знаниями об особенностях национальной кухни Англии и Германии.
3. Развитие умения сравнивать языковые явления английского и немецкого языков.
4. Развитие умения перевода в режиме Deutsch — English и English — Deutsch.
5. Развитие умения работать в команде над проектом и представлять результаты своей деятельности.
6. Развитие умения проводить оценку результатов своей деятельности.

I. Организационный этап. Постановка цели и задач урока, мотивация учебной деятельности учащихся (10 мин)

**Форма работы:** фронтальный опрос

**Учитель:** Good morning, pupils. Today we are having a combined lesson of English and German. As you've finished the topic "Cuisine" in both languages we'd like to see the way you remembered the information. We've got some questions for you but the point is you'll have to answer them in English or German according to the card you've taken.

**Учащиеся** отвечают по очереди / желанию

**Средства обучения:** карточки с вопросами и указанием языка, который учащиеся должны использовать при ответе.

**Примеры вопросов:**

1. Sind Sie mit dem Sprichwort «Du bist was du isst» einverstanden?
2. Haben Sie besondere Essgewohnheiten?
3. Auf welche Weise werden Essgewohnheiten gebildet?
4. Welche Küche/ Spezialitäten ziehen Sie vor? Warum?

На английском:

1. Do you often cook for yourself or do you prefer ready-made food?
2. What's your favourite type of a dessert?
3. How often do you go to fast food restaurant? Do you restrict yourself in eating this kind of food?

II. Применение полученных знаний и речевых умений в различных ситуациях (70 мин)

**4. Форма работы:** работа в группах над мини-проектом (30 мин)

**Учитель:** Jedes Land, jede Nationalität hat ihre eigene Traditionen. Dazu gehören auch nationale Küche, Spezialitäten, Essgewohnheiten. Was kennen Sie von den nationalen deutschen und englischen Küchen?

Now we want you to make groups of 3 or 4. Sit the way you like.

Get ready with the following activity. The 1<sup>st</sup> group prepares the leaflet about the English cuisine.

Die 2. Gruppe soll traditionelle deutsche Küche vorstellen. Die 3. Gruppe — Richter-Dolmetscher. Sie sollen nach von Ihnen ausgearbeiteten Kriterien die beste Vorstellung einer Nationalküche feststellen.

We need the interpreters because while presenting the leaflet, we are going to provide the rendering from one language into the other (from English into German and from German into English)

Für die Arbeit bekommen Sie 20 Minuten.

**Учащиеся** садятся в группы по 3–4 человека, работают над оформлением плаката. Разрешено пользоваться гаджетами. 3-я группа обдумывает возможные критерии оценивания флаера (например, лаконичность, красочность, информативность, грамотность и др.). Через

20 мин первые две группы представляют свои флаеры с последовательным переводом на второй иностранный язык. Затем заслушивается мнение судьи о том, какой флаер наиболее интересный и почему (язык выбирается путем жеребьевки).

**Средства обучения:** листы А3, фломастеры, карандаши, вырезки из аутентичных журналов, ножницы, клей.

5. **Форма работы:** работа в парах (10 мин).

**Учитель:** In den Sprichwörtern widerspiegeln sich Traditionen und Erfahrungen des Volkes. Jetzt arbeiten Sie in Paaren. Verbinden Sie englische und deutsche Sprichwörter der Bedeutung nach!

You cannot use the internet. The proverbs are hard to guess at times. Try to use the feeling of the language in this case. The proverbs are the following:

Gibt es in russischer Sprache ähnliche Sprichwörter?

**Учащиеся** разбиваются на пары. Им предлагаются пословицы на двух языках по теме «Еда и Кухня». Они их соотносят и стараются найти русский эквивалент.

**Средства обучения** — пословицы:

There's no such thing as a free lunch — Alles hat seinen Preis

No song, no supper — Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen

After meat mustard— Begangene Tat leidet keinen Rat.

The apple never falls far from the tree — Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm

Half a loaf is better than no bread — Besser heute ein Ei als morgen ein Küchlein.

You can't make an omelet without breaking eggs — Ohne Fleiß kein Preis

6. **Форма работы:** работа в группах (20 мин).

**Учитель:** Do you have a favourite recipe? It'd nice if you could share it with us. Make groups of 3 people. Geben Sie eine planmäßige Anweisung zur Zubereitung eines bestimmten Gerichts, ohne es zu benennen. Die anderen sollen raten.

**Учащиеся** садятся группами и обдумывают рецепт одного блюда. Затем рассказывают его на одном из двух языков (по желанию). Другие учащиеся должны понять, какое блюдо описывают.

**Средства обучения:** карточки с опорными словами: to dice/ in Würfel schneiden, to slice/ in Scheiben schneiden, to grate/ reiben, to steam/ dünsten, to fry/ braten, to boil/ kochen, überbacken, grillen, to sprinkle/ salzen/ pfeffern,

to top smth with smth, to one's liking, to be underdone/ overdone, vermischen

4. **Форма работы:** Ролевая игра (10 мин).

**Учитель:** Jetzt spielen wir «Im Restaurant». Wir verteilen die Rollen: zwei Gäste und eine Bedienung. Sie bekommen eine Speisekarte und sprechen spontan.

The situation is the following: you are at a German restaurant. One of you is German, your friend is English and doesn't speak German at all. The 3d person is a waiter.

Take the menu. You've got half a minute to collect your thoughts. You've got three minutes for this role-play. Wir spielen eine ähnliche Situation in einem Restaurant in England. Такая же ситуация, но в английском ресторане.

**Учащиеся** разыгрывают две сценки спонтанно.

III. Рефлексия в форме синквейна (пятистишия) (10 мин).

**Учитель** обсуждает с учащимися занятие: понравилось / не понравилось.

**Учащиеся** сочиняют пятистишия на одном из иностранных языков, в которых соединяют и обобщают свои впечатления, знания, воображение.

**Средства обучения:** меню английских и немецких ресторанов.

Структура синквейна:

- ◆ первая строка — название темы (одно существительное);
- ◆ вторая — описание темы в двух словах, два прилагательных;
- ◆ третья — строка описание действия в рамках этой темы тремя словами;
- ◆ четвертая строка — это фраза из четырёх слов, показывает отношение к теме (целое предложение);
- ◆ последняя строка — синоним, который повторяет суть темы.

В этом выводе каждый ученик соединяет и обобщает свои впечатления, знания.

Таким образом, интегрированный урок можно считать источником познавательного и эстетического удовольствия в процессе изучения иностранного языка, а также способствует повышению эффективности образовательного процесса, при условии учета современных методики преподавания иностранного языка, психолого-педагогических особенностей учащихся, объема изучаемого на уроке языкового и речевого материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вавилова Л. Н. Интегрированный урок: особенности, подготовка, проведение // Образование. Карьера. Общество. — Кемерово, 2017. — № 3 (54). — С. 46–51.
2. Гальскова Г. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. — М.: Изд-во ООО «Методическая мозаика». — 2009. — № 7. — С. 9–15.
3. Криволапова Е. В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: БуК, 2015. — С. 113–115.
4. Мартынова М. В. Интегрированное обучение. Педагогические технологии. Типы и формы интегрированных уроков. Методические рекомендации. — Режим доступа: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=199&page=594>.
5. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Обеспечение качества обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — М.: Изд-во ООО «Методическая мозаика», 2011. — № 6. — С. 29–33.
6. Миняева Л. М. Интегрированный урок французского языка и литературы в V классе по теме «Путешествие в сказку Маленький принц» // Иностранные языки в школе. — М.: Изд-во ООО «Методическая мозаика», 2009. — № 3. — С. 56–60.
7. Харунжев А. А., Харунжева Е. В. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры // Интеграция образования. — Саранск, 2003. — № 3. — С. 84–89.

© Дроздова Наталья Александровна (n.parilova@narfu.ru), Смирнова Наталья Сергеевна (n.smirnova@narfu.ru),  
Макковеева Юлия Александровна (u.makkovееva@narfu.ru), Ушакова Нина Леонидовна (n.ushakova@narfu.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Арктический Федеральный Университет им. М. В. Ломоносова

## ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

**Казарьянц Каринэ Эдуардовна**

К.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Пятигорский  
государственный университет», Пятигорск  
nica99@mail.ru

### EDUCATION TRENDS EMERGING IN THE DIGITAL ECONOMY AGE

**K. Kazaryants**

*Summary.* The article actualizes the problem of modern education system, which cannot develop without digital education. It is emphasized that the use of digital and Internet technologies makes a significant contribution to the learning process. Its purpose is to achieve a new level of quality of students training. What is also essential, digital technologies are aimed at providing opportunities to receive education with the least amount of time. Thanks to the massive use of computers and web applications in modern conditions of total digitalization, the method of providing education has radically changed due to the expansion of opportunities to connect to the sources of information. The author draws readers' attention to the fact that digital technologies will allow to look at the education process in a new way and create opportunities that go beyond our current vision of learning: the technologies of artificial intelligence, robotics, virtual and augmented realities, machine learning are developing.

*Keywords:* digital education, Internet, interactive, multimedia, modeling, communication, e-learning, distance education, digital learning environments.

*Аннотация.* В статье актуализируется проблема современной системы образования, которая не может развиваться без цифрового образования. Подчеркивается, что использование цифровых и интернет технологий вносит ощутимый вклад в процесс обучения, целью которого является достижение нового уровня качества подготовки обучающихся и, что немаловажно, предоставление возможности получать образование с наименьшим количеством затрат времени. Благодаря повсеместному использованию компьютеров и веб-приложений в современных условиях тотальной цифровизации способ предоставления образования кардинальным образом изменился из-за расширения возможностей подключения к источникам получения информации. Автор обращает внимание на то, что цифровые технологии позволят взглянуть на процесс образования по-новому, создадут возможности, выходящие за рамки нашего нынешнего воображения: развиваются технологии искусственного интеллекта, робототехники, виртуальной и дополненной реальностей, машинного обучения.

*Ключевые слова:* цифровое образование, интернет, интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность, e-learning, дистанционное образование, цифровая образовательная среда.

**Б**ыстрые изменения как образовательных потребностей, так и способов предоставления образования повышают актуальность образовательной политики, призванной обеспечить правильность принятия решений относительно того, что именно следует изучать, и какие навыки должны получить приоритет для поддержания экономического развития в эпоху тотальной автоматизации производства. Однако, несмотря на эти изменения, во всем мире в отдельных случаях или даже на системном уровне до сих пор сохраняются неэффективные образовательные элементы, обеспечивающие низкие образовательные результаты в силу системной социальной или социально-экономической инерции, поверхностного подхода к целям структурных реформ национальных систем образования, естественного или запланированного действия феномена подмены целей или недостаточно четких формулировок самих целей или критериев оценки. Современный этап развития общества по праву называется этапом информатизации. Современный этап развития общества по праву называется этапом информатизации. Благодаря повсеместному использованию компьютеров и веб-приложений в современных условиях тотальной цифровизации способ предоставления образования кардинальным образом изменился

из-за расширения возможностей подключения к источникам получения информации [1, с. 54–55]. Результатом указанных изменений стало совершенствование педагогических подходов, развитие концепции непрерывного обучения, достижением и удержанием высокого уровня качества, и обеспечением достаточной гибкости в предоставлении образовательных траекторий, предусмотренных целями устойчивого развития, сформулированными Организацией Объединенных Наций [2].

Целью данного исследования является анализ влияния цифровых технологий, в частности эффективность их применения в обучении иностранному языку для достижения нового уровня качества подготовки обучающихся.

Материалом исследования послужил комплексный мониторинг новых технологий, способных облегчить переход от тяжелой практики передачи пассивных знаний и запоминания значительных объемов не всегда применимой на практике информации к активному обучению, основанному на природном любопытстве и тяге к познанию, способствующему творческим открытиям и развитию оригинального мышления.

В качестве методов исследования выступили научные знания и новые информационно-коммуникационные технологии и их применение в обучении, технологии обработки и передачи информации, изменившие образовательную парадигму, предъявляя новые требования к высшему образованию, которое должно меняться вслед за ними, чтобы оставаться эффективным инструментом для быстрой и гармоничной эволюции глобального общества. Главной целью процессов информатизации в любом учебном заведении является достижение нового уровня качества подготовки обучающихся. В своей статье К.К. Колин подчеркивает, что первостепенной проблемой образования является своевременная подготовка людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде и их умение самостоятельно действовать и использовать эту среду [3, с. 153]. Для решения таких задач на разных уровнях образования необходимо обеспечить новые образовательные условия и возможности через внедрение в образовательный процесс информационных технологий.

## Результаты

исследования и их обсуждение. На данном этапе стало уделяться все больше и больше внимания развитию цифровых технологий по той причине, что данный вид индустрии предоставляет разным типам организаций возможность развивать их экономический потенциал и повышать эффективность, продуктивность работы. Данная тенденция затронула не только область экономики и управления ИКТ, но также и сферу образования. Это объясняется тем фактом, что инфраструктура не прекращает развиваться и в крупных городах, и даже в деревнях, поселках городского типа. Следовательно, повсеместная потребность в наличии и использовании цифровых технологий в образовательном процессе заметно увеличилась. Цифровое образование по сути является результатом последних нескольких лет. Очевидно, что для его развития необходимы современные устройства и средства передачи информации. Поэтому такой тип образования был бы невозможен без быстрого развития компьютеров и Интернета. Именно Интернет, наряду с современными технологиями, принёс с собой множество способов обучения, которые все интенсивнее проникают в нашу жизнь, в том числе и в образование. В мире прочно обосновались учебные онлайн-платформы с набором курсов почти всех специальностей. Стремительно развиваются технологии искусственного интеллекта, робототехники, виртуальной и дополненной реальности, машинного обучения. Поскольку роль цифрового образования растет, значение дистанционных обучающих программ становится более важным из-за его удобства, а именно, доступности получения информации. Дистанционное обучение не прекращает

процветать, что можно объяснить наличием явного преимущества: ученик может получать знания, используя компьютер, ноутбук или планшет, не покидая свой дом. Также в современном мире весьма часто стал использоваться смартфон в образовательных целях. В наше время, когда почти в каждой семье появился доступ к интернету, дистанционное обучение стало еще более распространенным, так как у людей появилась возможность изучать нужные предметы при помощи виртуальных уроков, которые проводят квалифицированные репетиторы. Человек может обучаться и на специализированных сайтах, и даже на канале Youtube, где множество преподавателей охотно делятся багажом своих знаний и наглядно демонстрируют свои практические профессиональные навыки. Стоит учесть и тот факт, что образование в электронной форме может существенно сократить денежные расходы, которые неизбежны при получении образования в традиционной форме. Определенно, дистанционное образование становится предпочтительным благодаря тому, что ученик зачастую вправе самостоятельно выбирать скорость прохождения обучения и сроки, в которые вы можете к этому приступить[4].

Примером успешного применения мультимедиа может служить разработанный студентами Пятигорского Государственного университета ИЛКМИТ (научн. руководитель проф. К.Э. Казарьянц) научно-инновационный проект «Мир с экрана: использование инновационных методов на уроке немецкого языка». Данный проект стал победителем смотра-конкурса «Инновационный потенциал университетской молодежи — 2016» (ПГУ, Пятигорск). Научная новизна проекта определяется недостаточной разработанностью исследуемого вопроса, нехватка практической реализации теоретических основ исследуемой темы. В рамках данного проекта был разработан комплекс упражнений, который может быть использован на занятиях по немецкому языку среди студентов 2–4 курсов языковых направлений подготовки при изучении темы «Достопримечательности Берлина». Применение данного комплекса направлено на проверку освоенности материала по изучаемой теме. При этом представлены различные формы контроля: индивидуальные проекты, групповая работа, игры, тестовые задания, интеллектуальные карты. В рамках данного проекта был разработан ряд упражнений, основанных на мультимедийных технологиях. Данные упражнения нацелены на развитие у учеников навыков самообучения, а также творческой работы. Весь комплекс упражнений разработан на тему: «Достопримечательности Берлина» [5, с. 97]. В качестве основного материала для создания заданий было использовано учебное пособие К.Э. Казарьянц «Современные технологии в обучении иностранному языку: Школа третьего тысячелетия». Приведем некоторые виды упражнений в качестве примера.

Одним из приемов использования компьютерной программы при обучении немецкому языку является так называемое «облако слов». Работа с сервисами для создания «облака» проста и не требует много времени. Разработанное нами упражнение нацелено на отработку лексического материала. Суть задания состоит в том, чтобы найти из ряда слов, расположенных в хаотичном порядке, те, которые относятся к данной теме, а именно: Найдите слова с обозначением достопримечательностей Берлина. Среди приведенных слов, помимо названий достопримечательностей Берлина, присутствуют названия тех, которые к нему не относятся.

Следующим видом упражнений является кроссворд, который не только повышает интерес к работе, но и тренирует умственные силы учащихся. В рамках темы «Достопримечательности Берлина» был составлен кроссворд, состоящий из 9 слов. Учащимся требуется заполнить кроссворд, отвечая на вопросы: 1) Welche Universität wurde 1748–53 erbaut? 2) Was bildet den Abschluss der Straße Unter den Linden (2 Wörter). 3) Hier kann man hinauffahren und sich die Stadt von oben ansehen und so weiter.

Третий вид упражнений «Интеллектуальная карта» был создан при помощи сервиса для графического и мультимедийного представления информации XMind. В XMind реализована поддержка различного вида интеллектуальных карт, древовидных и логических диаграмм, таблиц. Диаграммы очень гибкие по своей структуре, поэтому можно менять почти всё: отношение между деталями, маркеры, ярлыки, заметки, ссылки, аудиофайлы, изображения с опцией вложения файлов. В рамках изучения темы «Достопримечательности Берлина» была разработана «Интеллектуальная карта», которая может быть использована не только преподавателем в качестве опорного материала при введении новой темы, но и сами учащиеся могут создать свою интеллектуальную карту, которая поможет структурировать знания по данной теме, а также при подготовке к зачету или экзамену. Разработанная интеллектуальная карта имеет четкую структуру и включает в себя подгруппы с обозначением достопримечательностей, а именно: в структуре карты выделены музеи, площади, замки Берлина. Поиск слов также является упражнением, которое может быть разработано с помощью сервиса для графического представления информации. Данный вид задания подразумевает поиск слов, относящихся к архитектурным сооружениям Берлина. Упражнение представляет собой квадрат, состоящий из букв, в котором необходимо найти указанные в задании слова: рейхстаг, филармония, площадь Александра и др. Слова могут быть выделены не только по горизонтали и вертикали, но и по диагонали. Все задания, разработанные в рамках данного проекта, представлены в программе Padlet, что дает возможность студентам использовать предложенные задания для самостоятельного обучения ([https://](https://padlet.com/katysha14/Berlin)

[padlet.com/katysha14/Berlin](https://padlet.com/katysha14/Berlin)). Преподаватели также могут использовать разработанные упражнения на занятиях по немецкому языку при изучении темы «Достопримечательности Берлина», либо применять их в качестве основы для составления собственных упражнений по другим темам. Создание подобных комплексов упражнений по различным темам в рамках изучения дисциплины может способствовать росту применения инновационных методов обучения на занятиях, поскольку позволит преподавателям экономить время на составлении собственных заданий и предоставит возможность использовать готовые упражнения или некоторых из них.

В установленные временные рамки реализации проекта данный комплекс упражнений был применен на практике при проведении занятия по немецкому языку для студентов 4 курса. Анализ занятия, проведенного с использованием разработанного комплекса упражнений, показал, что студенты с большим интересом отнеслись к нетрадиционным формам работы и контроля изученного материала. Использование таких заданий, как разгадывание кроссворда, поиск слов, составление ментальной карты, позволило включиться в ход занятия наиболее застенчивым и нерешительным студентам. Учащиеся активно участвовали в выполнении заданий, требующих работы в группе. Очевидно, что цифровые технологии в обучении могут позволить обучающимся быстрее и полнее усвоить научные концепции, более эффективно использовать теорию и применение научного материала, а также более охотно участвовать в обучении, совершенствуя при этом методы обучения и способствуя широкому обмену знаниями. Цифровые технологии позволяют взглянуть на процесс образования по-новому и создадут возможности, выходящие за рамки нашего нынешнего воображения. С помощью них преподаватели и студенты могут получить доступ в интернет для повышения эффективности учебного процесса [6, с. 310].

Цифровая образовательная среда — это сеть информационных систем, которые служат для реализации различных задач образовательного процесса, предполагают увеличение доли самостоятельной работы учащихся, позволяют организовать самостоятельную работу на основе различных видов информации и способов взаимодействия с ней; в процессе разработки и применения электронных образовательных ресурсов акцент ставится на индивидуализацию и изменение мотивации учебной деятельности [7]. Внедрение индустриализации в образовательный процесс положительно влияет на освоение различных дисциплин, позволяет экономить время посредством возможности изучать программу, проходить контрольные тестирования удаленно. Данные мониторинга свидетельствуют о том, что 62% студентов и 74% преподавателей либо пользовались, либо были просто осведомлены о существовании портала онлайн-курсов,

которые были созданы в рамках проекта «СЦОС в РФ» (online.edu.ru). Заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации Марина Боровская отметила тот факт, что визуализация образовательного процесса помогает сохранить 92% остаточных знаний у студентов, завершивших всю программу [8]. Разумеется, фундаментальные знания составляют основу российского образования, но прикладные знания являются так же крайне необходимыми при трудоустройстве в компании, оказывающие любые сферы услуг. Непрерывное развитие цифровых технологий подтверждается и другим исследованием, показавшим, что большинство преподавателей вузов и колледжей принимали участие в разработке онлайн-курсов или даже разрабатывали их самостоятельно. Это означает, что реализация проекта «СЦОС в РФ» прошла крайне успешно и дала желаемые результаты. Специалисты всех профессиональных областей значительно повысили свою квалификацию и уровень владения цифровыми и интернет технологиями. Следовательно, учитывая передачу знаний учащимся при помощи IT-оборудования, мы можем сказать, что в нашем государстве представители разных поколений (начиная от подросткового поколения и заканчивая пожилым) становятся более компетентными в сфере IT. Все вышеперечисленные факты демонстрируют нам положительное влияние технического прогресса и с точки зрения качества образования, и с точки зрения технического модернизирования. Благодаря повсеместному использованию компьютеров и веб-приложений в со-

временных условиях тотальной цифровизации способ предоставления образования кардинальным образом изменился из-за расширения возможностей подключения к источникам получения информации. Основным плюсом электронного образования является свободное распоряжение временем и его экономия. Информационные технологии предназначены для обеспечения различных задач образовательного процесса, предполагают увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, позволяют организовать самостоятельную работу на основе различных видов информации и способов взаимодействия с ней. Использование цифровых и интернет технологий вносят ощутимый вклад в процесс обучения, предоставляя возможность получать образование с наименьшим количеством затрат времени, а также физических и моральных сил, и обретать при этом разнообразные знания, навыки и компетенции профессионально-фундаментального и прикладного характера. Потребность в новой парадигме в образовании требует сдвига, подобного тому, который требуется в любом другом измерении современного общества на основе перехода от количества к качеству, от безлично-персонализированной настройки к персонализированному отношению, от механизмов к интерактивности, от коллективного соответствия к индивидуальным инновациям, от общепринятой мудрости к самостоятельному мышлению. Сделано уже многое, но еще больше предстоит сделать. Как говорят в Китае, «путь в тысячу ли начинается с первого шага» [9].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурукина О. А. Современные подходы к образованию в условиях цифровой экономики // Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. 579с.
2. Sustainable Development Goals. 17 Goals to Transform Our World. United Nations Organisation. Published on 25 September 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals> (дата обращения: 21.02.2019).
3. Гуманитарные технологии: обновление содержания и технологий образования // Учебно-методические материалы для системы повышения квалификации педагогических кадров. Ч. 1. / Сост. С. А. Писарева. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 231с.
4. Электронное образование в России. [Электронный ресурс]. URL: [https://studynote.ru/studgid/sovremennoe\\_obrazovanie/elektronnoe\\_obrazovanie\\_v\\_rossii/](https://studynote.ru/studgid/sovremennoe_obrazovanie/elektronnoe_obrazovanie_v_rossii/) (дата обращения: 11.03.2019).
5. Казарьянц К. Э. Эффективность использования мультимедиа в современном образовательном процессе // Современные подходы в отечественном и зарубежном образовании: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2018. 579с.
6. Казарьянц К. Э. Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей в интернет-обучении // Основные тенденции и перспективы развития экономики в координатах цифровой эры. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. Хабаровский государственный университет экономики и права. 2018. С. 308–312.
7. Новоселова П. Н. Электронное обучение иностранному языку в современном вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 4. С. 131–135. URL: <http://e-koncept.ru/2013/64027.htm>.// (дата обращения: 1.03.2019)
8. Марина Боровская: онлайн образование не сместит систему университетов [Электронный ресурс]. URL: <http://neorusedu.ru/news/marina-borovskaya-onlajn-obrazovanie-ne-smestit-sistemu-universitetov> (дата обращения: 21.03.2019).
9. Елена Винница. Образование завтрашнего дня. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/686763/elena-vinnitca/obrazovanie-zavtrashnego-dnia> (дата обращения: 21.03.2019).

© Казарьянц Каринэ Эдуардовна ( nica99@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОБРАЗ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Колобкова Анастасия Анатольевна**

*К.п.н., доцент, Российский университет кооперации  
akolobkova@yandex.ru*

### THE IMAGE-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

**A. Kolobkova**

*Summary.* The conceptual thinking is undoubtedly greatly aided through the process of learning a foreign language. However, the importance of image thinking as a basis and stimulus for speech as an activity and a factor that increases students' motivation is also emphasized. The methodology of a studies' course teaching a second foreign language in a non-linguistic university orient attitude to create an image of the subject: of language structure, of a new subject area, a previously unknown semantic field, a foreign mentality; the attitude to facilitate conceptualizing the result of students' speech activity.

*Keywords:* speech activity, conceptual thinking, image thinking, imagination, associations, image of language sign, image of grapheme, image of phoneme, semantic image of a word, image of syntagmatic connections of words, image of concepts' paradigmatic relations, image-result of speech activity, attitude.

*Аннотация.* При безусловной значимости понятийного мышления для освоения иностранного языка подчеркивается роль образного мышления как основы и стимула речевой деятельности, как фактора, повышающего мотивацию обучающихся. Методика курса обучения второму иностранному языку в неязыковом вузе ориентирует на психологическую установку по созданию образа осваиваемого: языковой структуры, новой предметной сферы, смыслового поля, иной ментальности; установку на образ-результат собственной речевой деятельности.

*Ключевые слова:* речевая деятельность, понятийное мышление, образное мышление, воображение, ассоциации, образ языкового знака, образ графемы, образ фонемы, семантический образ слова, образ синтагматических связей слов, образ парадигматических отношений понятий, образ-результат речевой деятельности, установка.

**Л**ингвистические и психолингвистические исследования последних десятилетий, а именно теория языковой личности, ассоциативная лингвистика (Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова), становятся методологической базой для организации обучения на основе понимания этнокультурных, лингвистических и этнопсихологических особенностей языкового сознания носителей изучаемого языка. В этой связи представляется особо актуальным создание учебных курсов с учетом уровней структуры языковой личности: вербально-семантического (знание языковых средств), когнитивного (понятия, концепты, идеи, формирующие картину мира, охватывают интеллектуальную сферу личности), прагматического (интересы, мотивы, цели, установки, намерения, ведущие к осмыслению реальной деятельности в мире). Данный подход ориентирует на освоение языковой системы, активизацию понятийного и одновременно образного мышления, развитие креативности, целеполагания, коммуникабельности.

Изучение иностранного языка — это освоение новой знаковой системы, ещё одного языкового средства выражения, вместе с тем и знакомство с иной культурой, в пределах которой сформировался изучаемый язык. Ментальность этноса — уникальный феномен культуры — некий образ, выраженный в языке, то есть в знаковой системе. Образ постигается через знак. В ходе об-

учения происходит ознакомление, изучение, сравнение и сопоставление знаков культуры:

- ◆ элементов графической системы языка;
- ◆ слов, обозначающих характерные только для этой культуры понятия, либо понятия, не совпадающие по объему значений с аналогичными понятиями изученных языков;
- ◆ тексты авторов-носителей определенной ментальности, поддерживающих ценности своей культуры.

Эти знаки культуры в определенный момент становятся отправными точками для создания образов носителей иной ментальности, образов, характеризующих их реальность. «Воображение — своего рода “третий глаз”, “всевидящее око” культуры, при помощи которого человек интегрирует в своей повседневной перцепции миллионы, миллиарды “человеческих взглядов на вещи” в собственный уникальный образ мира, находя в нем место и самому себе» [5, с. 15].

*Образное мышление* «представляет собой единую систему форм отражения — наглядно-действенного, наглядно-образного и визуального мышления, — с переходами от означивания отдельных единиц предметного содержания отражения к установлению между ними конститутивных связей, обобщению и построению

образно-концептуальной модели и затем, на ее основе, к выявлению категориальной структуры сущностной функции отражаемого» [11]. В отличие от *понятийного мышления* (словесно-логического), характеризующегося использованием понятий, логических конструкций, обобщений, функционирующего на основе языковых средств [12], образное мышление функционирует благодаря работе сенсорных каналов восприятия: зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания,— поэтому формируемый образ может быть не только визуальным, но и звуковым, либо передающим запах, вкус или тактильные ощущения, что придает образу особую стойкость и запоминаемость, то есть сохранность в долговременной памяти.

Второй иностранный язык изучается, как правило, во взрослом возрасте, когда сформировано понятийное мышление, с легкостью осуществляются мыслительные операции и речевые действия с абстрактными понятиями. Однако важна и включенность эмоциональной сферы в учебный процесс, так как положительные эмоции мотивируют деятельность. При этом особое значение имеет подбор учебного материала, стимулирующий образное мышление, а оно, в свою очередь, необходимо взрослому обучающемуся для освоения новых реалий для создания собственного образа страны изучаемого языка, образа конкретной местности, собирательного образа носителя языка, его национального характера, образа будущей профессии и др. Благодаря образному мышлению формируется способность, а затем и полезная привычка, на начальном этапе профессиональной, либо организационной, либо научно-исследовательской деятельности, каждый раз создавать конечный образ-продукт или образ-результат этой деятельности.

Каким образом организовать учебный процесс, развивая все уровни структуры языковой личности? Слово-сочетание «каким образом» в данном случае не фигура речи, а ключевое понятие педагогической работы, начало вопроса, который педагог всякий раз задает сам себе: «Каким *образом* сконцентрировать внимание на изучаемом языковом средстве?» (имеется в виду «Чем заинтересовать?») «Каким *образом* активизировать восприятие, понимание текста, мыслительные операции сравнения, сопоставления, абстрагирования, конкретизации его информации?»,— вопрос «Каким *образом*?» по-прежнему остается ключевым для *образования*. Обучение посредством создания актуального, значимого образа — залог успеха педагога.

В ситуациях речевого общения, в том числе при выражении точки зрения по поводу какого-либо события, факта, явления или оценки происходящего, воспринимающий информацию создает для себя на основе собственного опыта и фоновых знаний некий образ, который

в последствии становится основой для внутренней речи, выводимой затем во внешнюю иноязычную устную или письменную речь, то есть говорящий/пишущий, воспринимая полученные сведения, оценивая их источник, декодируя замысел автора, интерпретируя его мысли, создает образ для себя (образ-представление), осмысливает его и формулирует собственную мысль-суждение, мысль-отношение, мысль-оценку (образ-концепт). «Термин “образ языкового сознания” употребляется вместо традиционного понятия «значение». Иными словами, образ сознания — это совокупность знаний, ассоциированных со словом, его психологическое представление» [1, с. 233].

Осваивая образ иной культуры, мы его интерпретируем на основе своих фоновых знаний. Образ всегда субъективен, он создает поле-основу для высказывания, он продуцируется, выражается, транслируется знаковыми средствами, которыми владеет автор, и также, через знак, воспринимается, формулируется во внутренней речи, отражается в личном отношении, оценке воспринимающим субъектом (зрителем/слушателем).

Разные типы ассоциаций формируют образ слова: ассоциации «по сходству (голубое — синее), контрасту (черное — белое), по смежности в пространстве и во времени (случайный испуг ребенка в темной комнате вызывает затем страх темноты), причинно-следственные» [11]: яркая вспышка света — болевое ощущение, по факторам, способствующим возникновению конкретной ассоциации из многообразия возможных в данной ситуации (сила впечатлений, объединяющихся в ассоциации, их новизна, способность и/или патологические особенности индивида и т.п.) [11]. Восприятие этих ассоциаций во множественных контекстах в процессе речевой деятельности чтения, аудирования формирует у получателя информации *семантический образ слова*. Его отличие от семантической (смысловой) структуры слова в том, что он всегда субъективен, применим как к однозначным, так и к многозначным словам, тогда как смысловая структура, будучи обобщенной моделью, упорядоченным множеством взаимосвязанных лексико-семантических вариантов слов, характеризует только полисемантические слова, и она может быть зафиксирована в справочных изданиях, закрепляя варианты значений слова на данном временном отрезке для всех пользователей языка.

Развитие речи и развитие воображения — взаимосвязанные процессы. Воображение развивается в процессе обогащения восприятия, погружения в новые образы: в процессе чтения фантастики, поэтических текстов и др.,— также при погружении в информационный поток с целью создания своего текста.

Воображение дает развитие вниманию, восприятию, ассоциативному мышлению, а также мотивирует рече-

вую деятельность. Эмоционально подкрепленное воображение усиливает свое воздействие. Однако эмоция не возникает, если отсутствует потребность. «Формула эмоций отражает количественную зависимость интенсивности эмоциональной реакции от силы потребности и размеров дефицита или прироста прагматической информации, необходимой для достижения цели (удовлетворения потребности)» [6, с. 429].

Воображение как психический процесс задействовано в освоении многих аспектов речевой деятельности: в момент чтения, слушания, говорения, письма мы воспринимаем образы, созданные другими людьми, и представляем, выражаем свои. Роль воображения для речи очевидна, создание образов и вторая сигнальная система взаимозависимы и взаиморазвиваемы.

Вместе с тем интересно проследить взаимосвязь воображения и языка как системы. Существует ли связь между ними? Куда и как направлен вектор этой связи? В обе или только в одну сторону? Возможно ли развитие воображения в процессе освоения языковых средств: фонетической, графической, лексической, грамматической систем изучаемого языка? Очевидно, что ответ положительный: может быть создан собственный графический образ буквы (для кого-то ее представление в виде написания черным цветом шрифтом Times New Roman на белой бумаге, а для кого-то в виде буквы на вывеске любимого магазина или монограммы в интерьере или на текстиле), так и семантический образ слова, образ синтагматических связей слов, образ парадигматических отношений понятий. А вот каково влияние воображения на языковые средства? Ответ неоднозначен. Графику, фонетику, грамматику языка мы можем лишь воспринять, освоить, пользоваться ими в речи, но повлиять на них — нет, возможны лишь игры с подачей графем (изобретаются новые шрифты, художники используют начертание букв в своих работах), с озвучиванием фонем (пародирование диалектных вариантов). Но в плане лексики воображение носителей языка и владеющих им на продвинутом уровне иностранцев может влиять на образование новых слов, то есть расширять лексический состав языка средствами словообразования как раздела лексики.

В методике обучения с целью создания запоминающихся образов языкового знака целесообразно активизировать эмоциональную сферу обучающихся с помощью рекламы и искусства. Так, при знакомстве с графической системой французского языка, включающей кроме 26-ти букв латинского алфавита надстрочные и подстрочные диакритические знаки, лигатуры, диграмы, созданию образов французских графем способствует просматривание рекламных слоганов и арт-объектов, создающих образы посредством букв, слов, текста.

Визуализация языкового знака стала феноменом искусства XX века, рассматриваемым как новаторский поиск форм изобразительности. Например, Михаил Шемякин в своей книге «Буква, слово, текст в искусстве» прослеживает создание художественного образа через *графический образ языкового знака*. В частности, акварельные работы Роджера Андерсона из серии «*Letters from Mayhem*» — «Письма из Хаоса» заставляют задуматься о сути и предназначении языкового знака. На картинах изображены малюсенькие человеческие фигурки и огромные буквы в виде предметных объектов среди природы и мусора, либо в виде прорезанной сквозь хаотично вьющиеся растения пустоты, пропускающей свет [9, с. 89]. Другой пример — художественная работа Марселя Бродхарса «Модель кино» (1970, краска на пластике), на которой представлены два часовых циферблата как фактор времени, разноразмерные красная, желтая, черная, оранжевая запятыя как развитие сюжета, слова «CINÉMA» и «Modèle», написанные разным шрифтом, — через графический знак лаконично показана суть съемочного процесса [9, с. 67].

Изучая фонетическую систему иностранного языка, обучающийся воспринимает звучание иноязычных фонем на слух и их написание, формирует для себя звуковой образ (то, как это должно звучать — *образ фонемы*), сопоставляя его со звучанием звуков родного языка и другого иностранного языка, изучаемого ранее. Важное значение имеет умение точно интонировать фразы, поскольку от этого зависит их верное понимание.

Создание интонационного и ритмического образов каждой иноязычной фразы в отдельности и речевого высказывания в целом достаточно результативно удается осуществлять через поэзию и песенный жанр. Рифма и ритм стихотворных строк как средства воздействия имеют свою силу и значимость, если при их восприятии читающий включается в игру, в своеобразное декодирование смысла, в осознание образов, задуманных автором, тем самым вступая в воображаемый диалог. Если этого не происходит, поэтический текст остается лишь набором слов, графических знаков неродного языка.

Критериями отбора поэтических текстов в курсе обучения иностранному языку нами определены лаконичность формы выражения, уникальность образов, их доступность, глубина смыслового содержания, юмор, игра слов, — в связи с чем к изучению предлагается поэзия Жака Превера. Например, на начальном этапе освоения фонетики с целью повторения за диктором и заучивания наизусть вводится стихотворение «*Jour de fête*» — «Праздник», выражающее добрый порыв поздравить в дождливый день, несмотря на мнение окружающих, свою подружку, пусть даже это и не человек, а лягушка:

*Ce n'est pas avec ma tête  
Que j'entends mon cœur qui bat  
Aujourd'hui c'est jour de fête  
Pourquoi ne comprenez vous pas [13].*

*Ведь не головой я слышу,  
Как бьется моё сердце.  
Сегодня праздник!  
Почему же вы не понимаете?!*

Четкость ритмического рисунка этого фрагмента облегчает восприятие и заражает, вызывает желание повторить эти строки. Стихотворение характеризуется незамысловатыми рифмами, ритмичностью, интонационной привлекательностью. Оно интересно и с методической точки зрения, в нем можно найти примеры утвердительных, отрицательных, вопросительных, императивных и безличных конструкций, лексика по теме «Семья», частотные глаголы.

Знакомство с лексикой второго иностранного языка — это также процесс создания образов, визуальных, звуковых, осязательных на основе знакомых слов родного и ранее изучаемого иностранного языка, также ассоциаций, а в итоге — создание *семантического образа слова*, то есть того, что оно обозначает. При изучении второго иностранного языка обучающиеся уже, как правило, готовы воспринять, сравнить и освоить широкий интерпретационный контекст многозначности слова с богатством его ассоциативных связей. На начальном этапе предлагается ознакомиться с семантическими связями слова по изучаемой теме, используя ассоциативный словарь.

Далее обучающимся предлагается участие в ассоциативном эксперименте: к слову-стимулу подобрать слова-реакции и сравнить результат со словарной статьей Французского ассоциативного словаря [2]. Например: *«penser (думать) — réfléchir, rêver, être, croire, cerveau, idée, tête, esprit, imaginer, songer, agir, dire, philosophe, vivre, réflexion, Rodin, Descartes, dormir, méditer, rêve, songe, souvenir, aimer, intelligence, liberté, raisonner, rêves, rien, s'évader, vite, voir, aboutir, aider, avenir, bête, bulle, chose, classer, cogito, complexité, conscience, décider, déjà vu, dépenser, deviner, écrire, errer, espérer, éthique, évasion, exister, femme, fleur, homme, idéaliser, intellect, intelligemment, intelligent, intérieur, intime, inventer, je suis, le penseur, lire, livre, logique, malsaine, nuage, observer, oublier, philo, philosophie, Platon, post it, pourquoi, primaire, profond raison, réfléchi, rester, rêverie, seul, silence, solitude, sommaire, souhait, subconscient, travailler, trouver, vagabonder, vie» [2, с. 161].*

При ассоциативном эксперименте обучающийся представляет образ слова и различные ситуации его употребления, а также семантические связи, благодаря чему выявляются слова-реакции. Ассоциативное изучение иноязычной лексики позволяет создать образ значений слова через родовидовые отношения, через синтагматические и парадигматические связи.

Другим заданием, подразумевающим включенность воображения, является составление тезауруса по изучаемой теме. Семантический образ слова воспроизводится и при знакомстве с некоторыми художественными произведениями. Так, на картине Клода Николя де ла Круа «Указ короля» (1773, холст, масло) изображен листок бумаги с указом («Ordonnance du roi»), прикрепленным к свежеструганным доскам и разорванным так, чтобы суть указа было невозможно прочитать, при этом создается образ народа, игнорирующего волю монарха [9, с. 38]. Интересен представленный в работе Аннет Лемье «Мать» (1987, холст, масло) образ этого понятия: на белом фоне с желтым обрамлением в центре изображен большой красный крест, на котором по горизонтали написано «MOTHER», причем крайние буквы выходят за рамки креста, в результате чего создается образ материнской заботы с готовностью сделать больше своих возможностей [9, с. 141].

При изучении грамматического строя иностранного языка обучающийся формирует для себя образ синтагматических связей слова в предложении, что прослеживается в поговорках на иностранном языке. Предлагаются задания, связанные с изучением и сопоставлением поговорок, подбором эквивалентов в родном и изучаемом языках.

Из художественных работ, создающих образ того, в каких отношениях могут быть слова целостной фразы, можно выделить отчасти плакатную «картину» Тауба Ауэрбаха «Я сомневаюсь в этом, но я делаю это» — «I DOUBT IT BUT I DO IT» (2008, бумага, гуашь, графит), создающая противоречивый образ «связь и разрыв», «сходство и отличие», что выражается цветом букв и их размещением [9, с. 122].

При условии осознания и погруженности в контексты изучаемой культуры появляется возможность вообразить то, как будет понят и интерпретирован тот или иной факт действительности. Речевые умения интерпретации иноязычных высказываний собеседников или письменных текстов относятся ко второму, когнитивному, уровню структуры языковой личности.

При формировании умений рецептивных видов иноязычной речевой деятельности формулируется установка на создание образа воспринимаемого в процессе чтения и слушания. При обучении продуктивным видам

иноязычной речевой деятельности формулируется установка на создание образа-результата этой деятельности, то есть точного представления конечного речевого продукта. К заданиям на развитие воображения при обучении говорению относятся:

- ◆ монологические высказывания по проблемам «Le Chômage», «La Politique économique de la Russie», «La Politique économique de la Chine», «La Politique économique de la France»;
- ◆ подготовка презентаций по темам «Le tourisme montagnard», «Le tourisme littoral», «Le tourisme de santé», «La France touristique», «La France gastronomique», «Le traitement des ordures ménagères en Suisse», «La production de la Compagnie agroalimentaire «Z»», «La Présentation d'une entreprise»;
- ◆ проведение ролевой игры «À la douane».

К заданиям на развитие воображения при обучении письму относятся:

- ◆ написание эссе или сочинения по одной из тем «L'Éthique des négociations d'affaires», «L'éthique des affaires dans des différents pays», «Le conflit d'intérêts commerciaux»;
- ◆ составление комиксов на иностранном языке, с учетом того, что адресная аудитория — это носители изучаемого языка;
- ◆ сочинение сюжетов на заданные темы;

- ◆ общение в социальных сетях с носителями изучаемого языка, с целью создания для себя образа страны, интересов, запросов субъекта общения с последующим обсуждением мнений на практическом занятии.

Роль воображения в обучении иностранным языкам, безусловно, не первостепенная, но вспомогательная. Яркие и неординарные образы становятся эмоционально-окрашенной, то есть наиболее запоминающейся, информационной основой для мыслительных операций в ходе рецептивно-продуктивных видов иноязычной речевой деятельности. Способность создавать такие образы определяется интересами, мотивами, потребностями обучающихся, их умениями осознавать и интерпретировать воспринятое. Задача преподавателя — предлагать к восприятию разные по жанрам потребительно значимый текстовый, визуальный, звуковой материал, описывать собственные образы, возникающие при обсуждении изучаемой темы, вводить в курс обучения больше творческих заданий, коммуникативно-познавательных задач и при их выполнении давать установку на создание образа воспринимаемого, то есть образа-представления, затем образа-концепта и, наконец, образа-результата речевой деятельности, конкретизировать его для себя, представить в деталях, что, в свою очередь, ускоряет работу, делает ее более осмысленной, формирует предречевую готовность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Балясникова О.В., Уфимцева Н.В. Значение как социокультурный феномен и его отражение в ассоциативной лексикографии // Культурное наследие традиционных сообществ в контексте мировой цивилизации: проблемы перевода и межкультурного диалога: Материалы Всероссийской научной конференции (с международным участием), посвященной 60-летию юбилею СВФУ им. М. К. Аммосова. 2016. — С. 232–237.
2. Дебрэн М. Французский ассоциативный словарь: в 2 т. / Новосибир. гос. ун-т, Новосибирск, 2010. Т. 1. От стимула к реакции. — 227 с.
3. Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. Ответственный редактор Н. В. Уфимцева. — М., 2000. — С. 191–206.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
5. Кудрявцев В. Т. Воображение — «третий глаз культуры» / Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2015. № 1 (144). С. 12–24.
6. Столяренко Л. Д. Основы психологии. 2000.
7. Тарасов Е. Ф. Онтология и феноменология языкового и неязыкового сознания // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования: Материалы международной научно-практической конференции. — Издательство: Бурятский государственный университет (Улан-Удэ), 2018. — С. 3–9.
8. Уфимцева Н.В., Черкасова Г. А. Ассоциативная лексикография и исследования языкового сознания // Филология и культура. 2014. № 4 (38). С. 193–199.
9. Шемякин М. Буква, слово, текст в искусстве. — СПб, 2015. — 372 с.
10. <https://rus-big-psyho.slovaronline.com/1440-АССОЦИАЦИЯ%20> — Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь, — СПб, Изд-во: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
11. <https://rus-big-psyho.slovaronline.com/1440-МЫШЛЕНИЕ%20> — Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь, — СПб, Изд-во: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
12. <https://slovaronline.com/browse/понятийное%20мышление> — Словарь по истории психологии
13. <http://www.wikiopoemes.com/poemes/jacques-prevert/jour-de-fete.php>

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ МЕДИАТИЗАЦИИ СОЦИУМА НА РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

### FACTORS OF THE IMPACT OF SOCIUM MEDIATIZATION ON THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF PERSONALITY

**G. Litvintseva  
E. Lvova**

*Summary.* In the article the problem of personality development in a mediaized cultural environment is revealed on the basis of identifying both negative factors associated with "withdrawing from reality", with aimless imitation and irresponsibility, and positive factors associated with meaningful and appropriate action on the use of available means to achieve significant results for the subject. The authors focus on the current approach, aimed at studying the Internet space not as a means, but as a living environment. In that environment accelerates innovation and social and communication processes contribute as self-realization of a person based on the unity of its emotional, communicative and activity manifestations, which are formed under the influence of media culture and various socio-cultural practices. Based on the experience of working with students, the special importance of media education in shaping the culture of the individual is revealed.

*Keywords:* media culture, media communications, virtuality, Internet technologies, socialization, self-realization.

**Литвинцева Галина Юрьевна**

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский  
Государственный Институт Культуры  
galinalitvinceva@yandex.ru*

**Львова Елена Николаевна**

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский  
Государственный Институт Культуры  
LVLen@mail.ru*

*Аннотация.* В статье проблема развития личности в медиатизированной культурной среде раскрывается на основе выявления как негативных факторов, связанных с «уходом от реальности», с бесцельным подражанием и безответственностью, так и позитивных факторов, связанных с осмысленным и целесообразным действием по использованию доступных средств в достижении значимых для субъекта результатов. Авторы делают акцент на актуальном в настоящее время подходе, направленном на изучение интернет-пространства не как совокупности средств, а как среды жизнедеятельности. В этой среде ускорению инновационных и социально-коммуникационных процессов способствует самореализация личности на основе единства ее эмоциональных, коммуникативных и деятельностных проявлений, формирующихся под влиянием медиакультуры и различных социокультурных практик. На основе опыта работы со студентами выявляется особая значимость медиаобразования в формировании культуры личности.

*Ключевые слова:* медиакультура, медиакommunikации, виртуальность, интернет-технологии, социализация, самореализация.

Современные индивидуальные и массовые социокультурные практики напрямую связаны с развитием медиа технологий. Скорость появления новых медиаресурсов становится ключевым фактором развития целого комплекса элементов культурного пространства, расширяющего физические границы институций и индивидуумов. Развитие СМИ, Интернета, индустрии развлечений приводит к тому, что медиа становятся неотъемлемой частью практически каждой сферы человеческой жизни. В информационном обществе медиа являются ведущим средством социализации, воспитания и образования молодого поколения, личностное формирование которого осуществляется в условиях тотальной медиатизации культурной среды.

Термин медиатизация впервые введен в научный оборот в 1990 году Дж. Томпсоном [17]. Его распространение во всем мире обуславливается развитием массовых коммуникаций на основе цифровых технологий и, соответственно, все большего числа публикаций, связанных с исследованием социальных последствий этого

феномена, его социокультурных эффектов. Рассматривая данную проблематику, Т.В. Шмелева в статье «Медиатизация как феномен современной культуры и объект исследования» подчеркивает роль медиа как фактора, определяющего «существенные моменты жизни общества и современной личности» [15, с. 2]. М. Кастельс, выделяя культуру «реальной виртуальности», отмечает, что «виртуальность и есть наша реальность», именно через нее «мы в основном и производим наше творение смысла» [7, с. 237]. С. Жижек, рассматривая проблематику, связанную с утратой человеком связи с реальностью под воздействием и с помощью виртуальности, обозначает это в таких терминах, как имитация, симуляция, децентрация и расщепление субъекта [6]. В этой связи достаточно остро встает проблема взаимодействия личности с медиатизированной культурной средой.

С начала XXI века российские специалисты разных научных направлений активно включаются в процесс изучения негативных и позитивных факторов влияния медиатизации культурной среды на формирование и раз-

витие личности, на модификацию и инновационные преобразования форм взаимодействия человека и культуры. При всем разнообразии векторов этих исследований, концептуально они объединены в два направления.

Одно из этих направлений по своей сути является медиа-центристским. В рамках этого подхода роль медиа значительно превышает роль человека в современном социуме. В этой связи подчеркивается необходимость контроля и защиты человека от негативного влияния медиа, в первую очередь — возрастающих возможностей интернет-технологий — что может выражаться, например, в формах игровой зависимости или зависимости от социальных сетей, которые сокращают жизненное пространство до размеров экрана компьютера. Среди последствий в этом случае выделяются повышенная агрессивность, склонность к троллингу и буллингу, нарастание непреодолимых коммуникативных барьеров, суицидальные наклонности и ряд иных асоциальных поведенческих характеристик.

Во втором подходе, который носит своего рода человеко-центристский характер, на первый план выходят колоссальные возможности, связанные как с профессиональным, так и с обыденным использованием ресурсов и технологий, существенно расширяющих жизненное пространство современного человека.

Таким образом, следствием различных негативных и позитивных факторов влияния медиатизации культурной среды на формирование и развитие личности является как ускоренная социализация наряду с активным включением в творческую деятельность, так и социальная дезориентированность, связанная с невозможностью осмысления гигантских, часто противоречивых, информационных потоков. Кроме того, развитие медиатехнологий в последние десятилетия связано с приоритетом потребления над производством. Вся система массовых коммуникаций ориентирована на активизацию потребления, на повышение комфортности потребителей товаров и услуг. К тому же, изменяется и сущность потребления. Как утверждает Ж. Бодрийяр, в эпоху симуляции знаки выделяют реальность как некий сверхзнак: «реальность умерла, да здравствует реалистический знак!» [2, с. 182]. Это означает, что человек под воздействием навязываемых СМИ установок приобретает товары, потому что они являются знаками престижа, статуса, власти, благополучия, принадлежности к тем или иным социальным группам или модным течениям.

Проблема взаимодействия личности с медиатизированной культурной средой связана также с интенсивным развитием эскапизма — феномена, который имеет как негативную, так и позитивную репрезентацию в различных исследованиях. В.И. Белов выделяет такие его

стороны как бегство от обыденной реальности в стремлении к разнообразию впечатлений; отчужденность и закрытость из-за отсутствия желания делать выбор и работать (в самом широком смысле этого понятия); неосознаваемый страх несоответствия от неопределенности социальных норм; протестное реагирование как следствие системных неразрешимых внутренних противоречий при взаимодействии личности и социума; внутренний конфликт между представлением человека о самом себе и нивелированием личности даже в семье, следствием чего становится недостаток самоуважения; длительный стресс и разочарование. Исследователь определяет эскапистские практики как воплощение нереализованности личности по объективным или субъективным причинам, что может быть обозначено и как «уход от себя», и как «уход от реальности» [1]. Социологи и психологи относят к эскапизму дауншифтинг и экопоселения, широкий спектр иных социокультурных и досуговых практик современной городской молодежи [10].

В то же время, условия, создаваемые медиа, способствуют преодолению рутины повседневности и предсказуемости общепринятых стандартов и правил, следствием чего и является перенос различных форм активности в виртуальную реальность. Об этом свидетельствует скорость развития блоггерства, рост популярности компьютерных игр, вовлеченность гигантской аудитории в многочисленные социальные сети. Образовательные и рекреативные проекты в интернете отличаются от традиционных обучающих или информационно-дискуссионных программ тем, что информация преподносится в игровой, интерактивной форме. Например, баттл — одна из наиболее популярных форм обсуждения социокультурных проблем среди молодежи. В социальных сетях идет активное формирование культуры, проводниками которой становятся «лайки», «мемы» и «фолловеры». Вместе с тем, многочисленные «блоги», в которых представлены различные точки зрения на проблему, способствуют формированию критического мышления, многовариантной интерпретации информации, что представляет огромную значимость в условиях манипулирования общественным сознанием со стороны СМИ. В связи с этим взаимодействие с интернет-средой основывается на единстве эмоциональных, коммуникативных и деятельностных проявлений личности. Именно поэтому особо актуальным в настоящее время становится подход, связанный с изучением медиа не как информационного средства, а как среды обитания, свойством которой является ускорение инновационных и социально-коммуникационных процессов.

В этом контексте особо важна степень осознанности выбора человека в пользу тех или иных форм времяпрепровождения, контактов, информационных ресурсов и т.п. Если в индустриальном обществе по-

добного рода выбор определялся четкой иерархией ценностей, то в постиндустриальном обществе весьма затруднительно ориентироваться, исходя из традиционной шкалы «низкое — высокое». Прежде всего, это касается молодого поколения, которое легко манипулируют непонятными старшему поколению терминами: хостинг-провайдер, веб-интерфейс, блокчейн, облачные технологии, таргетинг. Для них в медиапродукте важна возможность доступа без ожидания и ограничений, интерактивность, синтез средств и форм, визуализация контента, удобство навигации поиска, комфортность выбора из множества вариантов.

Сегодня основой выбора является шкала «традиционное — инновационное». Но постоянное изменение информационного поля препятствует полноценному осознанию значимости, новизны и даже содержания информации. Как показывают многолетние наблюдения и анализ выполнения практических заданий в ходе проведения семинарских занятий и дискуссий со студентами Санкт-Петербургского государственного института культуры, молодые интернет-пользователи зачастую не понимают, что такое достоверный и верифицированный источник, что такое репрезентативность информации, не всегда могут отличить событие от информационного повода, а контекстную рекламу от факта. В этом отношении вполне обоснованным является диагноз американского социолога Д. Ритцера о «макдональдизации» медийного пространства, где главное — скорость и доступность информационного продукта [11].

Для возрастания позитивного и минимизации негативного воздействия указанных факторов крайне важен уровень развития медиакультуры. Медиаграмотный человек — «это человек, обладающий развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа» [14, с. 25].

Наряду с особой значимостью медиаобразования в формировании культуры личности существенную роль призваны играть те информационно-коммуникационные каналы, которые способны оказать воздействие на формирование такого культурного пространства, «где на восприятие реальности будут влиять не только масс-медиа, но и такие значимые социальные институты, как семья, школа, город» [5, с. 93].

Традиционные институты и учреждения в изменившихся условиях российского общества оказались не совсем готовыми к реализации своих ведущих функций социализации и формирования культуры личности. Как отмечает Г.Л. Тульчинский, если традиционные инсти-

туты функционируют в обществе достаточно эффективно, то «игра на понижение», осуществляемая массовой культурой не опасна, поскольку «форма, каркас ориентиров социализации сохраняется, а масскульт только поставляет массовые и качественные продукты материального и духовного потребления» [12, с. 133]. Массовая культура представляет собой опасность, когда снижается влияние традиционных институтов, и одновременно происходит омассовление культурной элиты, которая по своей сути призвана сохранять и укреплять традиционные ценности и нравственно-эстетические ориентиры, что приводит к усилению тенденции «игры на понижение». Очень важен вывод Г.Л. Тульчинского о том, что «игре на понижение» должны противостоять задающие ориентиры «гражданское общество, полноценная элита и культурная политика» [13, с. 53]. Кризис в современном обществе традиционных институтов, к которым принадлежат семья и школа, во многом связан с омассовлением элиты, и, как следствие, резким снижением уровня воспитания и образования.

В настоящее время сложность формирования ценностных ориентаций личности связана с размыванием границ между «высокой» и масс-медийной культурой, между просветительскими и гедонистическими ценностями. Возрастание роли эстетических симулякров нейтрализует вкусовые различия. В условиях потребительской свободы аудитория нового типа удовлетворяет потребность в радости, счастье, удовольствии посредством обмена не вещами, а информацией, знаками [9, с. 153]. Вместе с тем, в этом процессе очевидна ориентация не только на потребление культурных услуг, но и на раскрепощение творческой энергии. Бесспорно, современные люди мало читают книг, «но зато пишут в Facebook, Twitter и другие социальные сети. Они не смотрят искусство, но снимают фото и видео, которые потом рассылают своим друзьям и знакомым» [4, с. 23]. Что касается интернета, то здесь, безусловно, имеет место еще не до конца раскрытый и реализуемый потенциал в плане развития творческих способностей пользователя. В то же время просматривается сложная и достаточно противоречивая ситуация, являющаяся предметом многих теоретических исследований в области педагогики и психологии, а именно: человек делает достоянием собственного сознания то, что приобретает для него психологическое значение, то есть субъективный, личностный смысл.

Для уточнения наиболее ярких тенденций и предпочтений молодых интернет-пользователей в течение последних трех лет студентами Санкт-Петербургского государственного института культуры осуществлялось изучение различных аспектов уровня развития медиакультуры учащихся 10-х классов (98 человек) школ Санкт-Петербурга. В 2018 г. базами исследования стали:



Государственное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 617 Приморского района Санкт-Петербурга, Государственное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 200 с углубленным изучением финского языка Красносельского района Санкт-Петербурга.

В результате анкетирования выявлено, что старшеклассники отдают предпочтение чтению журналов развлекательно-познавательного характера — «Cosmopolitan», «Bravo», «Вокруг света», «OOPS». Практически все без исключения школьники, как и сами студенты, утверждают, что не смотрят телевизор, однако обращают внимание в режиме интернет-вещания на проекты таких телевизионных каналов как СТС, ТНТ, Муз-ТВ, MTV. Сами медиа старшеклассники рассматривают не только как средство отдыха и развлечения (31,6%), но и как средство получения новой информации (27,5%), знакомства с новинками музыки и кино (13,2%), с событиями общественной жизни (17,3%). И только 10,4% указали, что общаются с медиа, чтобы не чувствовать себя одинокими. Чаще всего школьники выбирают для просмотра тот или иной фильм по рекомендации друзей или тех взрослых, которые обладают для них авторитетом. Иногда (14,5%) этот выбор связан с известным литературным источником, хотя более ярко проявляется обратная тенденция. Больше половины опрошенных не отождествляют просмотренные фильмы с реальной жизнью и не рассматривают актеров и киногероев как образцы для подражания, но 31,7% все-таки хотят походить на некоторых известных звезд кинематографа. Подавляющее большинство — более 85% — молодых посетителей кинотеатров обосновывают свой выбор фильмов желанием развлечься и «отключиться» от повседневной реальности, однако при этом отмечают значимость таких кинопроизведений, которые побуждают к размышлению о каких-либо сложных вопросах и жизненных проблемах. На вопрос «Опираетесь ли Вы в своей жизни, учебе, межличностных отношениях на информацию, полученную из медиаисточников», учащиеся 10-х классов ответили следующим образом: 17,3% — «редко», 21,4% — «не задумывался об этом», 24,4% — «да, во многом» и 36,9% — «в 50% случаях». В целом данное исследование еще раз подтверждает концепцию Ж.-Р. Дюмазедье о формировании аудитории нового типа, для которой нет строго зафиксированных предпочтений, которая без каких-либо определенных установок выбирает как национальную и мировую, так и масс-медийную и «высокую» культуру [16].

Традиционные учреждения культуры вынуждены перестраиваться и осуществлять свою деятельность с учетом изменившейся социокультурной ситуации. Именно поэтому они стремятся удовлетворить разнообразные

интересы молодежной аудитории и в своей деятельности реализуют коммуникативную, компенсаторную и креативную функции культуры наравне с информационно-просветительской. Например, в залах музея наряду с экскурсиями проводятся игровые программы, различные театрализованные акции и перформансы. Р.Голдберг указывает на изменение функций музеев и театров начала XXI в., которые призваны «обеспечить пространство для большого числа людей, дать им возможность собираться там, чтобы приобщиться к искусству, взаимодействуя с ним и его создателями» [3, с. 280]. Традиционные учреждения культуры реализуют синтетический подход в своих художественно-познавательных проектах, соединяя различные стили, жанры, традиции, основываясь на импровизации и активизации аудитории, стремясь к преодолению ограничений субъект-объектных отношений.

В то же время в современной культуре происходит и размывание границ между работой и досугом, развитие фрилансинга и «удаленной» работы, дистанционного образования и ненормированного рабочего дня на фоне жестких экономических приоритетов, что также свидетельствует об усложненности условий формирования культуры и процесса самореализации личности. При этом повышается значимость знаний, умений и навыков в области коммуникационной компетентности, позволяющей успешно встроиться в систему социальных и, прежде всего, производственных отношений. Однако умение пользоваться современными технологиями не обязательно обуславливает умение правильно распоряжаться информацией. Об этом, в частности, свидетельствуют результаты самодиагностики студентов 2 курса факультета социально-культурных технологий СПбГИК, которая проводилась в 2018 году с целью выявления их профессионально-личностной ориентированности. Большинство из них полагает, что для специалиста сферы культуры сегодня наиболее значимым становится высокий уровень коммуникативных навыков, позволяющий продуктивно обрабатывать тонны информации. Но именно это и вызывает наибольшие затруднения.

Молодое поколение живет уже не в прежнем формате «общества-завода» с его регламентацией и этикой трудовых отношений, а в строящемся «обществе-улье», где пользователи Сети получают разнообразные, не обязательно материальные, выгоды от своей деятельности на основе обмена. Участники социальной сети равнозначны и объединены не только собственно связями между собой. Интернет-сообщество, основой которого является предмет общего интереса, способно на регулярную реальную коллективную деятельность, порождающую в реальной жизни результат коллективного приложения сил. Те, кто вносит вклад в коллективные

проекты, удовлетворяя потребность в признании, воздействуют на развитие актуальных форм коллективного труда и индивидуального творчества. В этом новом обществе на первое место в его развитии выдвигается экономика дарения с технологиями фримаркета. Эта тенденция в большой степени опровергает маклюэнистский тезис о том, что медийные технологии, а не люди и их деятельность, являются субъектом истории [8]. В этой среде отказ от иерархии и переход к партнерству является наиболее актуальным запросом, что находит свое отражение в различных формах и направлениях деинституализации социально-культурного проектирования и возникновении новых видов социокультурных практик и предприятий.

Таким образом, проблема развития культуры личности в медиатизированной культурной среде может быть

осмыслена только на основе выявления как негативных факторов, связанных с «уходом от реальности», со стихийными неосознаваемыми действиями, бесцельным подражанием и безответственностью, так и позитивных факторов, связанных с осмысленным и целесообразным действием по использованию доступных средств в достижении значимых для субъекта результатов, что во многом определяет социализацию, самореализацию личности и развитие культуры в целом. В этом контексте развитие образовательных практик по повышению медиакомпетентности интернет-пользователей необходимо рассматривать не как процесс возвращения технически грамотных потребителей и даже не как технологию защиты от манипулятивного влияния медиа, а как деятельность по созданию условий для продуктивной самореализации личности, построенной на основе осознанной ответственности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белов В. И. Эскапизм: причины, функции и границы // *Инновационная наука*, 2017. — Вып. 3–1. — С. 270–275.
2. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. — М.: Добросвет, изд-во «КДУ», 2012. — 392 с.
3. Голдберг Р. Искусство перформанса. От футуризма до наших дней. — М.: Ad Marginem Press, 2014. — 320 с.
4. Гройс Б. Политика поэтики. — М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. — 400 с.
5. Губанков А. Н. Город. Культура. СМИ: воспроизводство культурного пространства в современных средствах массовой информации. — СПб.: Славия, 2012. — 216 с.
6. Жижек С. Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия // *Искусство кино*, 1998. — № 1. — С. 119–128.
7. Кастельс М. Галактика Интернет = *The Internet Galaxy: размышления об Интернете, бизнесе и обществе*. — Екатеринбург: У-Фактория, Изд-во Гуманитарного ун-та, 2004. — 328 с.
8. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. — М.: Жуковский, 2003. — 464 с.
9. Маньковская Н. Б. Эстетика постмодернизма. — СПб: Алетейя, 2000. — 347 с.
10. Окладникова Е. А. Социальный эскапизм современной российской городской молодёжи: факторы, практики, следствия // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, 2014. — № 3. — С. 74–83.
11. Ритцер Д. Макдональдизация общества: пер. с англ. А. Лазарева. — М.: Праксис, 2011. — 592 с.
12. Тульчинский Г. Л. Культура в шопе // *Нева*, 2007 — № 2. — С. 128–149.
13. Тульчинский Г. Л. Субъективность и постсекулярность современности: новая трансценденция или фрактальность «плоского» мира // *Международный журнал исследований культуры*. (URL: <http://www.culturalresearch.ru>, #3(12)2013 (дата обращения: 18.03.2018))
14. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности /А.В. Федоров. — М.: МОО «Информация для всех», 2014. — 64 с.
15. Шмелева Т. В. Медиатизация как феномен современной культуры и объект исследования. // *Вестник Новгородского государственного университета*. — Новгород, 2015. — № 90. — С. 145–148.
16. Dumazedier J. *Toward a Society of Leisure*. — N. Y.: Free Press, 1967. — 370 p.
17. Thompson J. B. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media* // *Stanford University Press*. — Stanford, 1995. — 322 p.

© Литвинцева Галина Юрьевна ( [galinalitvinceva@yandex.ru](mailto:galinalitvinceva@yandex.ru) ), Львова Елена Николаевна ( [LVLen@mail.ru](mailto:LVLen@mail.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ В АСПЕКТЕ НАПИСАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

## THE PROBLEM OF CLASSIFICATION OF SPEECH DISORDERS IN THE SPEECH THERAPY ASPECT OF WRITING THE CONCLUSION

**O. Makedonskaya  
M. Elinevskaya  
K. Semeykina**

*Summary.* In the article, the results of generalizations are presented on the issue of classification of speech disorders in modern speech therapy in the aspect of writing of speech therapy conclusion. A speech therapy conclusion is examined as an instrument of speech teacher-therapist necessary for understanding the dynamics of the state of person with disorder of speech and his complex single accompaniment by specialists. A speech therapy conclusion, from the point of view of authors, is the preparatory and decisive stage in-process with persons, having speech disorders. The correctly made speech therapy conclusion determines success of speech therapy influence. In the article, the comparative analysis of basic home and foreign classifications of speech disorders is conducted on different criteria with the selection of coincidences and divergences in understanding of mechanisms and descriptions of speech disorders from position of possibilities of their use in speech therapy practice. Certain foundations for writing of speech therapy conclusion including a quality analysis and complex estimation of the state of speech and violations are related to it for the organization of speech therapy influence. The problem of the interdisciplinary breaking up and complication of the use is shown by therapists-practices of existent classifications of speech violations for writing of multilevel speech therapy conclusion, supposing trinity of components: medical, speech therapy and psychological. The necessity of single classification of speech disorders, integrating different directions of scientific researches and clarity for practical therapists-workers is reasonable.

*Keywords:* speech therapy conclusion, classification of speech disorders, clinical and psychological-linguistic direction of research, interdisciplinary approach, qualitative analysis, integrated assessment.

**Македонская Ольга Алексеевна**

*К.п.н., Дальневосточный федеральный университет*

**Елиневская Марина Юрьевна**

*К.м.н., Дальневосточный федеральный университет  
enilevskaya@yandex.ru*

**Семейкина Ксения Сергеевна**

*Аспирант, Дальневосточный федеральный университет*

*Аннотация.* В статье представлены результаты обобщений по проблеме классификации нарушений речи в современной логопедии в аспекте написания логопедического заключения. Логопедическое заключение рассматривается как инструмент учителя-логопеда, необходимый для понимания динамики состояния лица с расстройством речи и единого комплексного его сопровождения специалистами. Логопедическое заключение, с точки зрения авторов, является подготовительным и определяющим этапом в работе с лицами, имеющими нарушения речи. Корректно составленное логопедическое заключение определяет успешность логопедического воздействия. В статье проведен сравнительный анализ основных отечественных и зарубежных классификаций нарушений речи по различным критериям с выделением совпадений и расхождений в понимании механизмов и характеристик нарушений речи с позиции возможностей их использования в логопедической практике. Определены основания для написания логопедического заключения, включающего качественный анализ и комплексную оценку состояния речи и связанных с ней нарушений для организации логопедического воздействия. Показана проблема междисциплинарной раздробленности и сложности использования логопедами-практиками существующих классификаций речевых нарушений для написания многоуровневого логопедического заключения, предполагающего триединство компонентов: медицинского, логопедического и психологического. Обоснована необходимость единой классификации нарушений речи, интегрирующей разные направления научных исследований и понятной для логопедов-практиков.

*Ключевые слова:* логопедическое заключение, классификации нарушений речи, клиническое и психолого-лингвистическое направление исследований, междисциплинарный подход, качественный анализ, комплексная оценка.

## Введение

**В**о многих странах, в том числе и в России, проблема создания классификации нарушений речи остается одной из актуальных для логопедии и смежных с ней областей научных знаний [1; 6; 11; 17]. Связано это, прежде всего, с тем, что существующие классификации

характеризуются междисциплинарной раздробленностью, в их основе лежит либо клиническое, либо психолого-лингвистическое направление исследований, тем самым обуславливая односторонний взгляд на картину нарушения речи в целом. Для научного и практического профессионального сообщества становится очевидным, что классификация нарушений речи должна базировать-

ся и учитывать результаты научных поисков клинического, психолого-лингвистического и психологического направлений исследований [1; 6; 11; 17; 18; 24]. Однако анализ публикаций по данной проблеме за последнее десятилетие показывает малое обращение к ней исследователей в области логопедии и связанных с нею наук.

Между тем логопед на практике имеет дело с усложнением структуры, механизмов и симптоматики речевого дефекта, увеличением лиц с сочетанными нарушениями, включая речевые. Это, в свою очередь, затрудняет процедуру написания логопедического заключения, определяющего эффективность логопедического воздействия [5; 14; 20].

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день назрела необходимость в классификации нарушений речи, построенной на позициях междисциплинарного взаимодействия, предполагающей единство смыслов и использования терминологии в отношении одного и того же речевого явления. Для логопеда, это, прежде всего, логопедическое заключение, учитывающее этиологию, патогенез, структуру дефекта и степень его выраженности, обуславливающих характер дисфункций и адаптивного поведения лица с нарушением речи.

**Целью статьи** является определение оснований для написания логопедического заключения посредством анализа имеющихся в логопедии классификаций нарушений речи.

**Методы исследования:** логический анализ, методы индукции и дедукции, метод классификации, обобщение.

## Обсуждение

Авторы статьи приглашают профессиональное сообщество к обсуждению научной проблемы, непосредственно связанной с логопедической практикой, а именно написанием логопедического заключения.

Под логопедическим заключением понимается диагностическое заключение учителя-логопеда, краткая характеристика состояния речи у лица на период обследования с помощью данных объективного квалифицированного логопедического исследования [8].

Важно помнить, что логопедическое заключение — это инструмент учителя-логопеда, необходимый для понимания динамики состояния лица с расстройством речи и единого комплексного его сопровождения специалистами. Отметим, что логопедическое заключение должно быть «читаемо другим специалистом».

Являясь итогом обследования лица с нарушением речи, логопедическое заключение преследует две цели:

- ◆ выполняет свои диагностические функции о состоянии, уровне и особенностях речи на период обследования;
- ◆ позволяет определить направления работы.

В настоящее время рекомендуемым к применению является многоуровневое по своей структуре логопедическое заключение, включающее три аспекта: медицинский, логопедический и психологический [3; 4].

Медицинский аспект указывает на механизм, локализацию, степень выраженности нарушения и время его наступления.

Логопедический аспект обозначает нарушенное звено речевой системы.

Психологический аспект отражает картину нарушения коммуникативной функции речи, личностные особенности и отношение к дефекту лица с нарушениями речи.

При написании логопедического заключения логопеды опираются на классификации нарушений речи, дающие основания для установления вида и формы речевого дефекта.

Рассмотрим логику развития учений о классификациях нарушений речи в контексте ведущих научных направлений.

Клиническое направление исследований рассматривает нарушение речи как аномалию развития, патологическое состояние, имеющее выраженные симптомы, этиологию и патогенез, определяя его магистральную линию. Поэтому клинические классификации нарушений речи, представленные в логопедии, основываются на нозологическом, синдромологическом и этиопатогенетическом принципах [6; 21; 22; 23].

Первой отечественной клинической классификацией, включающей: косноязычие, недостатки голоса, расстройства темпа и ритма речи, расстройства речи на почве органического поражения коры головного мозга (афазия, алалия, дислексия, дисграфия), была классификация М.Е. Хватцева (1960) [19]. Очевидно, что данная классификация отражает медицинский аспект логопедического заключения, указывая на локализацию, механизмы и степень выраженности нарушения речи. Она дает объяснение причин нарушения речи и строится по принципу «от общего к частному». Однако классификация не охватывает всех случаев расстройств речи, не учитывает психолингвисти-

ческие аспекты механизмов языковых расстройств, не выделяет в отдельные группы нарушения устной и письменной речи. Поэтому логопедическое заключение, основанное на этой классификации, не позволит практику целостно отразить механизмы расстройств речи, следовательно, программа оказания помощи лицам с нарушениями речи будет узконаправленной и сжатой.

С.С. Ляпидевский и Б.М. Гриншпун (1969) позже представили усовершенствованную клиническую классификацию М.Е. Хватцева, являющуюся на сегодняшний день общепринятой и получившей в логопедии название клинко-педагогической. Все нарушения речи делятся авторами на нарушения устной и письменной речи, при этом расстройства устной речи включают в себя: расстройства фонационного оформления (дисфония, брадилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия) и нарушения структурно-семантического оформления высказывания (афазия и алалия). К нарушениям письменной речи авторы относят дислексию и дисграфию [10]. Клинико-педагогическая классификация расширяет представления о нарушениях речи: их факторах и механизмах, фоне развития (органический или функциональный), звене речевой функциональной системы, в котором они локализируются (центральном или периферическом), глубине (степени) нарушения центральных или периферических аппаратов речи. Данные знания обеспечивают практику возможность не только в установлении вида и формы нарушения речи в логопедическом заключении, но и в определении содержания работы, прогноза сроков и предполагаемых результатов логопедического воздействия.

Прогрессивна идея объединения двух направлений исследований — клинического и лингвистического, представленная в классификации М. Morley (1972), получившей в логопедии название клинко-лингвистической [6]. Недостатком данной классификации, с нашей точки зрения, является смешение расстройств первичного (самостоятельного) характера с нарушениями языковых способностей, обусловленных умственной отсталостью и нарушениями слуха (вторичными нарушениями). Авторы статьи считают это недопустимым фактом при написании логопедического заключения, предполагающего выбор ключевых направлений работы, исходя из места речевого нарушения в структуре дефекта.

Примером современной клинической классификации нарушений речевого развития может стать классификация отечественного нейропсихолога Т.Г. Визель (2018), к сожалению, на данный момент еще не опубликованная. Нарушения речи в данной классификации сгруппированы в 2 категории:

1. Церебральные (мозговые), которые, в свою очередь, дифференцируются на уровни (адресацию):

- ◆ мышечный (дизартрии),
- ◆ гнозиса и праксиса (сенсорные алалии, окуломоторная дислексия, оптическая дисграфия/дислексия, графомоторная дисграфия)
- ◆ языковой уровень (алалии, афазии, дисграфии и дислексии),
- ◆ координационный (темпово-ритмические нарушения: брадидлалия, тахилалия, дизритмия, органическое заикание)
- ◆ неврогенный и психогенный (заикание, мутизм)

2. Нецеребральные (немозговые), делятся на

- ◆ периферические (механическая дислалия, ринолалия, периферические дисфонии)
- ◆ социальные (депривационные).

В аспекте написания логопедического заключения внимание специалистов в данной классификации будет направлено на анализ синдромологической картины разных форм нарушений речи и их механизмов, в зависимости от принадлежности ведущего механизма к определенному нейропсихологическому уровню. С одной стороны, это облегчает понимание происхождения того или иного нарушения речи, а с другой стороны, усложняет терминологию (язык), используемую логопедами, затрудняя процедуру написания ими логопедического заключения [15]. Заметим, что в классификации недоразвития речи у детей А.Н. Корнева (описанной им в 2006, но не получившей широкого применения из-за своей сложности) представлен данный подход к группировке разных форм недоразвития речи в нейропсихологической оси, указывающей на синдромы и механизмы нарушений [6].

Логопедам-практикам, с нашей точки зрения, для написания логопедического заключения, необходимо знать о клинической классификации нарушений речи, представленной в Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10). Она используется преимущественно врачами при постановке клинического диагноза и учитывается при комплексной оценке состояния лица с нарушениями речи членами психолого-медико-педагогической комиссии. МКБ-10 состоит из 21 класса (раздела), каждый из которых содержит рубрики с кодами (шифрами) заболеваний и состояний. Расстройства развития речи и языка представлены следующими рубриками МКБ –10, а именно F70–72; F 80.0–80.1–80.2; F80.81; F81.1; F98.5–98.6; R47.0–47.1; R49.0–49.1–49.2. Рубрика F-8 относится к расстройствам психологического (психического) развития, в свою очередь, к F 80 — Специфические расстройства развития речи. Шифры R47-R49 включают Симптомы и признаки, относящиеся к речи и голосу [12]. Отметим, что МКБ-10, прежде все-

го, преследует цель выявления причин заболевания и основных механизмов повреждения. В то время как Международная классификация функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), приходящая на смену МКБ-10, направлена на изучение изменений в состоянии здоровья пациента без учета причин, по факту на момент осмотра. В ее основе пациент-центрированный подход, учитывающий реабилитационный потенциал каждого отдельного человека с его индивидуальными особенностями и жизненной ситуацией [13]. Считаем, что в логопедическом заключении идеально было бы учесть и то, и другое — причины и механизмы нарушений, особенности психологического и социального здоровья лица с нарушением речи на момент обследования.

Таким образом, можно отметить, что в клинических классификациях нарушений речи отражен *медицинский аспект* написания логопедического заключения. С одной стороны, это сведения о патологических состояниях речи, имеющих определенный механизм и патогенез, а также характерную симптоматику, относящуюся к конкретному виду и форме нарушения речи. С другой стороны, отсутствие однозначного мнения ученых относительно критериев отграничения речевых расстройств от сходных состояний, обозначения качественных отличий симптоматики и механизмов нарушений речи у детей и взрослых, недостаточная изученность природы нарушений письменной речи, сложность и отсутствие единства в использовании терминологии, затрудняющих процедуру написания логопедического заключения.

Обратимся к психолого-лингвистическому направлению исследований проблемы классификации нарушений речи, раскрывающего *логопедический аспект* структуры логопедического заключения. Специалистов научного направления интересует состояние языковых процессов и их формирование у детей с недоразвитием речи в сопоставлении с языковой нормой. С практической точки зрения, подобный подход соответствует задачам, стоящим перед логопедом, способствует более дифференцированному построению логопедической работы с лицом, имеющим нарушения речи.

Психолого-лингвистические классификации нарушений речи базируются на представлениях отечественных психологов и психолингвистов о процессе порождения речи (Л.С. Выготский, Л.В. Сахарный, 1989, Т.В. Ахутина, 1989, А.А. Леонтьев, 1997, И.А. Зимняя, 1985, 2001) или структурных моделях системы языка (Н.И. Жинкин, 1958, 1982, И.Н. Горелов, 1974, Т.В. Ахутина, 1989 и др).

В русле данной парадигмы получено много информации о состоянии основных языковых средств, особен-

ностях фонологических, лексических и грамматических операций при избирательном, специфическом недоразвитии языка и речи.

Как отмечает в своих исследованиях А.Н. Корнев, первыми серьезными попытками лингвистического анализа недоразвития речи у детей в отечественной логопедии являлись работы В.К. Орфинской (1963). Она предложила выделять у детей типы алалии, аналогичные формам афазии у взрослых. Первичная алалия вызвана недоразвитием языковых систем (моторная и сенсорная алалия), а вторичная вызвана недоразвитием словесных и грамматических понятий (моторная синтаксическая и оптическая алалия), с неполноценностью общих речевых функций — сенсомоторная амнестическая, сенсорная амнестическая. Классификацию В.К. Орфинской по праву можно считать первой отечественной психолого-лингвистической классификацией. Отметим, что ключевым достоинством данной классификации является то, что в ней заложены идеи полифакторности происхождения механизмов, особый взгляд на комплексность и избирательность структуры дефекта у детей при недоразвитии речи, а также учет психологических критериев при выделении групп детей с алалией, обусловленные несформированностью высших психических функций, что несомненно дополнило бы логопедическое заключение, раскрывая его психологический аспект. К сожалению, дальнейшего развития данный подход не имел.

А.Н. Корнев указывает, что изучение моторной алалии с психолого-лингвистических позиций, наиболее завершённую форму приобрело у Е.Ф. Собонович (1985, 1987) и В.А. Ковшикова (1985) [7; 16]. В.А. Ковшиков (1985), группирует алалии на импрессивные (сенсорные) и экспрессивные (моторные) формы, наиболее полно раскрывая психолингвистические аспекты механизмов экспрессивной алалии. Е.Ф. Собонович (1985), анализируя нарушение с учетом психолингвистической структуры и механизмов речевой деятельности, выделяет алалии, обусловленные нарушениями усвоения парадигматической или синтагматической систем языка. Отметим, что характерными достоинствами классификаций ученых является расширение научных представлений о механизмах и полиморфности симптоматики тотального недоразвития речи у детей. Напомним, что на сегодняшний день классификации алалии, представленные учеными, широко используется логопедами-практиками при определении вида и формы недоразвития речи в рамках написания логопедического заключения.

Прототипом современной классификации нарушений речи стала классификация нарушений речи Р.Е. Левиной (1968), являющаяся результатом психолого-лингвистического направления исследований:

психолого-лингвистическая (по принципу построения) и педагогическая (по содержанию). В ней выделены следующие группы нарушений речи: несформированность звуковой стороны речи, т.е. фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР); несформированность всех языковых средств, т.е. общее недоразвитие речи (ОНР) [9]. Отметим, что данная классификация нарушений речи положила начало новому подходу к категоризации речевых нарушений, параллельно возникшему и в зарубежной логопедии [6]. В учебнике «Логопедия» (2008) классификация нарушений речи представлена в несколько дополненном варианте, где нарушения речи представлены двумя группами. Так, I группа — это нарушение средств общения, которое включает общее недоразвитие речи (ОНР) и фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), II группа — это нарушения в применении средств общения, к ним относится заикание [10]. Несомненно, научной заслугой Р.Е. Левиной стало теоретическое обоснование феномена *общего недоразвития речи* и разработка методов его преодоления. Данное нарушение имеет многообразную природу и может отмечаться при разных формах детской речевой патологии (алалии, дизартрии, ринолалии) [9]. Опираясь на классификацию Р.Е. Левиной при написании логопедического заключения, значительно упрощается процесс постановки логопедического диагноза и выбора общей программы логопедической работы.

Р.И. Лалаевой (2000) была модифицирована психолого-педагогическая классификация нарушений речи. Так, наряду с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), автором введен термин фонетическое нарушение речи (ФНР) или нарушение произношения отдельных звуков (НПОЗ), исключающее фонематическое недоразвитие речи из структуры речевого дефекта, помимо общего недоразвития речи, для обозначения характера проявлений расстройства речи, предлагается название лексико-грамматическое недоразвитие речи (ЛГНР), при котором не наблюдается расстройств произносительной стороны речи, относительно сохранены фонематические процессы (чаще всего в результате логопедического воздействия), однако отмечаются ограниченный словарный запас, недоразвитие грамматического строя речи. Вторая группа — нарушения в применении средств общения в данной систематизации включает помимо заикания, брадилалию, тахилалию, спотыкание (полтерн) и имеет общее название нарушения темпа и ритма речи [8]. Таким образом, Р.И. Лалаева в своей классификации дифференцирует нарушения речи по степени тяжести и характеру проявлений расстройств речи на разных этапах логопедического воздействия, что помогает логопеду более точно отражать наличное состояние речи ребенка в логопедическом заключении и в связи с этим планировать дальнейший ход работы.

Обобщая изложенное, отметим, что психолого-педагогическая классификация, прежде всего, психолого-лингвистическая по принципу построения и педагогическая по содержанию, отражает *логопедический аспект* структуры логопедического заключения. По сравнению с общепринятой клинико-педагогической классификацией обнаруживает себя другой принцип группировки нарушений: «от частного к общему». Психолого-педагогическая классификация направлена на выявление речевой симптоматики, т.е. нарушенных компонентов речи (общее недоразвитие, фонетико-фонематическое недоразвитие и т.д.), что уточняет некоторые аспекты логопедического заключения, способствующие выбору программы обучения и направления детей в соответствующие группы детского сада или в специальную школу. Таким образом, данная классификация позволяет значительно упростить процесс оказания помощи детям с нарушениями речи через организацию групповых форм работы.

Такой, возможно не полный обзор классификаций нарушений речи в аспекте написания логопедического заключения, показывает некоторую однонаправленность большинства из них. Ни в одной из представленных авторами статьи классификаций не находит отражение *психологический аспект* структуры логопедического заключения, который имеет непосредственное отношение к качеству логопедического воздействия, начиная с логопедического заключения и заканчивая результатами логопедической работы. Можно констатировать факт о том, что на данном этапе развития логопедии как науки классификацию нарушений речи характеризуют некоторая междисциплинарная раздробленность и отсутствие мультидисциплинарных исследований по данной проблеме. Это в свою очередь, обуславливает невозможность написания многоуровневого логопедического заключения, предполагающего триединство компонентов: медицинского, логопедического и психологического.

Решение данной проблемы мы видим в работах А.Н. Корнева [6]. Ученым (1991, 2006) была предпринята попытка обобщить многочисленные материалы исследований, созданные в рамках разных научных направлений. Классификация автора построена на нескольких базовых принципах: клинико-патогенетическом, многомерном подходе к диагностике, мультидисциплинарном подходе к характеристике явлений, системно-функциональном подходе к оценке состояния в целом. Она включает пять осей или оснований. Клинико-патогенетическая ось делит все виды недоразвития речи на три категории: первичные, вторичные и смешанные. По мнению А.Н. Корнева, целесообразно дифференцировать речевые расстройства на имеющие самостоятельное происхождение и вторичные, являющиеся составной частью других нарушений,

не имеющих самостоятельного значения. Данная ось предполагает и деление на классы второго порядка, в основе которого разграничение парциальных и тотальных форм первичного недоразвития речи. Предложенные исследователем клинические термины обозначают не синдром нарушений речи, а тип психоречевого дизонтогенеза в целом. Такая «подмена» терминологии, на наш взгляд усложняет чтение классификации логопедом-практиком. Нейропсихологическая ось указывает на принадлежность ведущего механизма расстройства речи к определенному нейропсихологическому уровню, которые сгруппированы в 4 категории: синдромы неврологического уровня регуляции речедвигательных актов; синдромы гностико-праксического уровня, представляющие собой различные формы гностико-праксического обеспечения речевых актов, недоразвитие речи, но не языка; синдромы языкового уровня, связанные с нарушением формирования языковой способности, проявляющиеся в тотальной или избирательной форме; нарушения со смешанными механизмами (гностико-праксического и языкового уровней). Таким образом, клинико-патогенетическая и нейропсихологическая оси или основания отражают, на наш взгляд, медицинский и, частично, логопедический аспекты заключения, позволяя точно обозначить механизмы нарушения речи, разграничить парциальные и тотальные расстройства речи, разобраться логопеду-практику в структуре дефекта.

Психопатологическая ось является неотъемлемой психологической частью клинической картины недоразвития речи, относящейся к вторичным, психогенным осложнениям, дисгармоничному формированию вербально-логических форм мышления, дефицитарным формам патохарактерологического развития. По мнению авторов статьи, именно она главным образом отражает психологический аспект логопедического заключения. Этиологическая ось, выделенная в классификации, указывает на вероятные причины расстройства психического дизонтогенеза в целом, дополняя и медицинский, и психологический содержательные аспекты структуры логопедического заключения. Функциональная ось имеет две основные рубрики: степень тяжести речевых нарушений и степень социально-психологической дезадаптации, дающие представления о психологическом и функциональном состоянии лица с нарушением речи на момент обследования.

Обобщая изложенное, можно смело заявить о том, что классификация недоразвития речи А.Н. Корнева является многомерной и междисциплинарной, включающей одновременно несколько осей или оснований, характеризующих состояние психического дизонтогенеза. Классификация интегрирует знания об изучаемом предмете, накопленном в научных дисциплинах и объ-

единяет несколько направлений исследований по данной проблематике. На наш взгляд, в ней отчетливо прослеживаются медицинский и психологический аспекты логопедического заключения, и в меньшей степени логопедический. Однако данная классификация нарушений речи не получила широкого распространения как у логопедов, так и у врачей. Прежде всего, язык, который используется ученым усложняется терминами неоднозначными по смыслу; во-вторых, требует от специалистов глубоких знаний в разных научных областях; в-третьих, классификация сложна в практическом применении (в частности, в написании логопедического заключения и на его основании организации группового обучения); в-четвертых, в ней не выделены четкие критерии комплексной оценки состояния лица с нарушением речи.

Таким образом, имеющиеся общепринятые (клинико-педагогическая и психолого-педагогическая) классификации и предлагаемые учеными современные классификации, вызывают массу дискуссий в научном и практическом профессиональном сообществе [1;2;5;11;17, 18]. Ясно одно, у логопедов-практиков имеется насущная потребность в единой классификации, отражающей триединство аспектов структуры многоуровневого логопедического заключения с разработанными критериями качественного анализа и комплексной оценки состояния лица с нарушением речи. Логопедическое заключение по праву считается подготовительным и определяющим этапом в работе с лицом, имеющим нарушение речи. Так как именно от логопедического заключения зависит успешность логопедического воздействия.

## Заключение

Авторами статьи определены основания для написания логопедического заключения посредством сравнительного анализа классификаций нарушений речи в отечественной и зарубежной логопедии. Выявлено, что ни одна из общепринятых на сегодняшний день классификаций нарушений речи не отражает трех аспектов многоуровневого логопедического заключения. В связи с этим, обоснована необходимость единой классификации нарушений речи, интегрирующей различные научные направления исследований, понятной логопеду-практику. Сделаны выводы о том, что логопедическое заключение должно включать качественный анализ и комплексную оценку состояния речи и связанных с ней нарушений для организации эффективного логопедического воздействия.

Обращаем внимание и призываем научное сообщество к совместному решению актуальной проблемы логопедической практики.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Адер, Л. Б. Значимость и актуальность проблемы классификации речевых нарушений в специальной педагогике — логопедии [Текст] // Вестник псковского государственного университета. серия: психолого-педагогические науки. — 2017. — № 5. — С. 3–11.
2. Атепалихина, А. А. Клинико-лингвистический подход к дифференциации речевых нарушений детей с челюстно-лицевой патологией [Текст] / А. А. Атепалихина, Башмакова С. Б. // Наука вчера, сегодня, завтра. — 2017. — № 7(41). — С. 38–44.
3. Волкова, Г. А. Психолого-логопедическое обследование детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. [Текст] Учебно-методическое пособие. / Г. А. Волкова. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. — 144с.
4. Волкова, Г. А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи [Текст] / Г. А. Волкова. — СПб.: «Сайма», 1993. — 61с.
5. Дашина, М. Г. Проблемы экспертной оценки нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста при проведении медико-социальной экспертизы [Текст] / М. Г. Дашина, Т. А. Акопян, Г. А. Павлов, Е. П. Кочеткова, Н. Н. Тимошников, С. И. Малетин // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. — 2014. — № 2. — С. 54–57.
6. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с.
7. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления [Текст] / В. А. Ковшиков. — СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
8. Лалаева, Р. И. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]. Сборник методических рекомендаций / Р. И. Лалаева. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. — 239 с.
9. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под. Ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — 367 с.
10. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Заведений [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2008. — 703 с.
11. Лопатина, Л. В. Анализ подходов к изучению речевых и языковых расстройств в российской и французской логопедии [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2018. — № 190. — С. 100–107.
12. Международная классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (МКБ-10) / International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) [Электронный ресурс]. URL: <https://classinform.ru/mkb-10.html> (дата обращения: 18.04.2019)
13. Международная классификация функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья [Электронный ресурс]. URL: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85930/9241545445\\_rus.pdf;jsessionid=98ADA6911B244EDBD08A6BD4EF02E50D?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85930/9241545445_rus.pdf;jsessionid=98ADA6911B244EDBD08A6BD4EF02E50D?sequence=1) (дата обращения: 18.04.2019)
14. Мурашова, И. Проблема постановки логопедических заключений у дошкольников с ОВЗ с вторичными тяжелыми нарушениями речи [Текст] // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 6. — С. 67–73.
15. Селиверстов, Ю. Г. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / [сост.: В. И. Селиверстов, Ю. Г. Гаубих, Л. Б. Пехтерева]; под ред. В. И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2015. — 286 с.
16. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст] / Е. Ф. Соботович. — М.: Классик стиль, 2003. — 160 с.
17. Филатова, Ю. О. Дискуссионные вопросы классификации нарушений речи [Текст] / Ю. О. Филатова // Современные тенденции в логопедической диагностике коррекции: монография. (Współczesne tendencje w diagnozie i terapii logopedycznej / edited by prof. Danuta Pluta-Wojciechowska & Barbara Sambor. — Poland: Harmonia Universalis, 2017. — P. 83–91 (глава на польском языке).
18. Филатова, Ю. О. К вопросу систематизации нарушений речи у детей [Текст] / Ю. О. Филатова // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: матер. междунар. симп. — М., 2018. — С. 302–305.
19. Хватцев, М. Е. Логопедия.: Работа с дошкольниками. [Текст] Пособие для родителей и логопедов / М. Е. Хватцев. — М., СПб.: Аквариум, Дельта, 1996. — 384 с.
20. Шереметьева, Е. В. Логопедическое заключение в раннем возрасте [Текст] / Шереметьева Е. В., Трофимова Н. Е. // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. — 2017. — С. 271–275.
21. Bishop D. & L. Rosenbloom Childhood language disorders: classification and overview // W. Yule & M. Rutter (Eds.), Language development and disorders: Clinics in developmental medicine. London: Mac Keith Press. 1987. Pp. 16–41.
22. Chevrie-Muller C. Le langage de l'enfant et les tests; aspect neurophysiologique de l'acquisition du langage // Bulletin d'Audiophonologie. 1979. Vol. 4. Pp. 92–127.
23. Chevrie-Muller C., Narbona J. Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques. Paris, 1996. Pp. 435–453.
24. Parisse C. Perception et development du langage. These d'habilitation a diriger les recherches. Paris, 2003. Pp. 146–179.

© Македонская Ольга Алексеевна, Елиневская Марина Юрьевна ( enilevskaya@yandex.ru ), Семейкина Ксения Сергеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОРМИРОВАНИЕ У ЭКОПОКОЛЕНИЯ ОБЩЕФИЗИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

### THE FORMATION OF EKOPOKOLENIE PHYSICAL AND PROFESSIONAL-APPLIED COMPETENCE

**V. Mirov  
E. Tomshin  
A. Starykh  
N. Yakutina  
O. Lyubskaya**

*Summary.* The paper deals with the issues of environmental education, the formation of the ecological Outlook of man at all stages of training. Practical examples of partnership between different educational organizations on the issues of interest are given. The aspects of increasing the level of environmental safety by the efforts of students to minimize the negative impact on the environment, which at the same time contributes to the formation of General physical and professional competencies.

*Keywords:* education, education, ecology, ecological Outlook, environmental protection, professional training.

**Миров Владимир Владимирович**

*К.т.н., ведущий специалист, Троицкий институт инновационных и термоядерных исследований (ТРИНИТИ)  
dacar2754@gmail.com*

**Томшин Евгений Александрович**

*Руководитель Управления, РОО МПО «ГВАРДИЯ»  
ТуНАО (г. Москва)  
17714003@mail.ru*

**Старых Андрей Владимирович**

*Заместитель председателя Совета, РОО МПО «ГВАРДИЯ» ТуНАО (г. Москва)  
andr@avsb.ru*

**Якутина Наталья Владимировна**

*К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (г. Москва)  
yakutina-nv@rguk.ru*

**Любская Ольга Геннадьевна**

*Д.м.н., профессор, ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)» (г. Москва)  
nauka197@yandex.ru*

*Аннотация.* В работе рассматриваются вопросы экологического воспитания, формирования экологического мировоззрения человека на всех этапах обучения. Приведены практические примеры партнерского сотрудничества между различными образовательными организациями по интересующим вопросам. Рассмотрены аспекты повышения уровня экологической безопасности усилиями обучающихся для минимизации негативного воздействия на окружающую среду, что одновременно способствует формированию общефизических и профессиональных компетенций.

*Ключевые слова:* образование, воспитание, экология, экологическое мировоззрение, защита окружающей среды, профессиональная подготовка.

**Э**кология сегодня является одним из важнейших показателей, который определяет качественный уровень жизни человека. На современном этапе вопросы традиционного взаимодействия природы и человека выросли в глобальную экологическую проблему.

Вопросы рационального природопользования и охраны окружающей среды находятся под пристальным вниманием со стороны нашего государства. [6] Так, в апреле 2012 г. федеральное правительство приняло «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (утв. Президентом РФ 30.04.2012 г.). Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что «... Сегодня разговор об экологических проблемах надо вести в наступательном и практическом ключе и выво-

дить природоохранную работу на уровень системной, ежедневной обязанности государственной власти всех уровней».

Однако, при всех сопроводительных указах и постановлениях, в настоящее время отсутствует система всеобщего комплексного непрерывного экологического образования и просвещения населения, играющая определяющую роль в обеспечении экологической безопасности, а также, служащая гарантом устойчивого развития общества.

Каждому человеку необходима экологическая культура. Экологическое образование и просвещение должны начинаться как можно раньше, присутствовать на всех этапах обучения человека и представлять собой синтез

гуманитарной, естественнонаучной и технической составляющих. Сегодняшние дети — это будущие инженеры, конструкторы, ученые, технологи. Когда они вырастут и станут создавать свои технические устройства, только сформированное экологическое мировоззрение и соответствующие профессиональные компетенции позволят им ставить на первое место экологичность своих изобретений и минимизацию негативных последствий на окружающую среду.

В природных экосистемах происходят глобальные нарушения, вызванные антропогенным фактором, что влечет за собой насущную необходимость в формировании экологического мировоззрения у молодого поколения и, следовательно, внедрения экологического образования. Улучшение условий жизни, уменьшение жизненного пространства, приходящегося на одного человека, сохранение, восстановление и рациональное использование и приумножение природных богатств, низкий уровень восприятия человеком экологических проблем как лично значимых, недостаточно развитая потребность практического участия в природоохранной деятельности — все эти компоненты активного отношения к проблемам окружающей среды требуют воспитания в людях, и в первую очередь в подрастающем поколении. Этого можно достичь посредством формирования высокого уровня экологической грамотности населения, что осуществляется через экологическое образование.

Экологическое образование не является нововведением сегодняшнего дня. В работах таких ученых, как А. Н. Захлебный, И. Н. Пономарев, Н. М. Чернов представлен достаточно большой педагогический опыт по этим вопросам. [4]

Таким образом, экологическое образование сейчас отражает новый социальный заказ, а именно: формирование у обучающихся способности проектировать свою деятельность на основе идей устойчивого развития с учетом ее экономических, социальных и экологических последствий для состояния окружающей среды и своего здоровья. [2] Важнейшей его целью является достижение экологической культуры личности. А через формирование экологического мировоззрения мы приходим к экопоколению.

Сам процесс экологического образования осуществляется через экологическое просвещение, под которым в данном контексте понимается усвоение определенной системы экологических знаний, умений и компетенций, которые составляют инструментальную основу учебно-познавательной деятельности обучающихся, а также информации о состоянии окружающей среды, охране, рациональном использовании и восстановлении природных ресурсов.

Результатами экологического образования и просвещения, выраженных в терминах ключевых компонентов экологической культуры должны стать: эколого-ценностные ориентации; эколого-значимые знания; адекватные эколого-ценностные отношения; эколого-оправданная деятельность.

Экологическое мировоззрение — понятие интегрированное, оно сочетает в себе единую систему взглядов отдельного субъекта на окружающий мир. Оно основано на понимании целостности взаимосвязи экологических процессов и явлений природы, ценности живой и неживой материи, роли, места и здоровья человека в саморазвивающейся системе мира. [1, 4]

Основным принципом формирования экологического мировоззрения должна стать системность и комплексность многоуровневого, непрерывного экологического образования и воспитания. Однако актуальной остается проблема преемственности, последовательности и непрерывности формирования экологической культуры и экологического мировоззрения в дошкольном учреждении, общеобразовательной школе и высшем учебном заведении.

Становление личности, уверенно владеющей принципами эгоцентрического мышления; понимание взаимосвязи явлений природы; отчетливое осознание последствий предпринимаемых действий; обладание чувством ответственности перед современниками и потомками за свое экологическое поведение в интересах обеспечения экологической безопасности, охраны и рационального использования окружающей среды — все эти качества, безусловно, связаны между собой, хотя формируются различными способами и методами, в разном возрасте и определенных условиях. [5] Некоторые из них следует формировать еще до школы, некоторые — в школе, другие — в ВУЗе.

Целью экологического образования в дошкольных образовательных организациях является воспитание с первых лет жизни гуманной, социально активной личности, способной понимать и любить природу, окружающей мир, и бережно относиться к ним.

Это может быть достигнуто, прежде всего, в семье, при поддержке родителей, через усвоение позитивных образцов экологически грамотного поведения в природе (в ходе прогулок, экскурсий, туристических походов и др.). Таким способом детьми будет накапливаться первоначальный опыт эмоционально-чувственного непосредственного взаимодействия с природой.

Экологически направленная деятельность детей дошкольного возраста в условиях дошкольной обра-

звательной организации и организация развивающей предметно-пространственную среду способствует, в том числе и формированию начал экологической культуры у детей.

Цель экологического образования у школьников — формирование у подрастающего поколения новой системы ценностей в коммуникации с природой, ответственного отношения к окружающей среде, своему здоровью и здоровью окружающих людей, активной социально-экологической позиции; творческая трансляция ценностей экологической культуры в образовательном пространстве, качественное внедрение внешкольного практического цикла экологического образования.

Экологическое образование в профессиональных учебных заведениях ставит своей целью создание условий для формирования экологического мировоззрения студентов, основанного на представлении о единстве человека с природой, формирование сознательного восприятия окружающей среды, убежденности в необходимости бережного отношения к природе, к разумному использованию ее богатств, пониманию важности приумножения естественных ресурсов.

В средних классах общеобразовательной школы у подростков 12–14 лет формируются: осознанное отношение к природе, навыки эколого-социального поведения; реализуется возможность самостоятельного приобретения сведений в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний, полученных на ранних этапах обучения из различных предметных областей. Основные формы работы в это период носят практический характер, реализующийся через постановку экологических опытов, проведение мониторингов, участие в экологических мероприятиях.

В старших классах формирование экологического мировоззрения осуществляется в большой степени через научно-исследовательскую деятельность.

Включение школьников в конкретную экологическую деятельность в настоящее время происходит через проектную деятельность, которая носит четко выраженный практико-ориентированный характер.

Проектная деятельность заменяет оторванное от жизни абстрактное образование на образование «путем делания». Оно обогащает личный опыт ребенка, предполагает освоение способа самостоятельно познания окружающего мира и формирует важные компоненты экологической культуры школьников: экологические знания и экологическое сознание. Участие в экологическом проектировании позволяет школьни-

кам вырабатывать навыки бережного отношения к природе, активно включаться в систему общественных отношений, овладеть природоохранным и социальным опытом, реализовать его на практике.

В 2015 году в городе Троицк была создана Студия Экологического Мониторинга, целью которой стало изучение и распространение экологии как науки в классическом понимании, так и в современной транскрипции — как комплексное научное направление, обобщающее, синтезирующее данные естественных и социальных наук о природной среде и взаимодействии ее с человеком и обществом, что означает «превращение экологии в знание, включающее в себя науки об охране природной и окружающей человека среды. Из биологической науки экология превращается в значительный цикл знания, вобрав в себя разделы географии, геологии, антропологии, химии, физики, космогонии, социологии, теории культуры, экономики и т.д.». [2]

Существующая более 3 лет «Студия Экологического Мониторинга» (г.о. Троицк) выявила большой интерес к современной экологии не только детей, но и взрослых. Она на практике осуществляет учебно-просветительскую деятельность в области современной экологии, опираясь на собственную разработанную программу.

Студия Экологического Мониторинга особое внимание уделила значительной проблеме современности — загрязнению окружающей среды, т.к. антропогенная деятельность затрагивает атмосферу, гидросферу и литосферу — все, что окружает человека, включая психологию самого человека.

Расширяя теоретические знания во время занятий, учащиеся Студии практически исследовали качество воздуха, воды, уровень шума, радиационный и электромагнитный фон в Троицке, наносили полученные результаты на экологическую карту Троицка. [4]

Получив Грант Комитета общественных связей г.Москвы в конце 2016 года, Студия Экологического Мониторинга приобрела необходимые приборы для проведения планомерных исследований некоторых экологических параметров в городе и приступила к созданию экологической интерактивной карты города. Ежемесячно проводятся замеры экологических параметров в мкр. А, мкр. Б, и мкр. В г.Троицк. Были выявлены проблемные зоны города. Полученные результаты дают реальное представление о состоянии окружающей среды в Троицке.

В настоящее время на основании результатов экологического мониторинга, проводимого Студией, и выводов об экологическом состоянии города г.Троицка

Общественный совет Администрации по экологии, энергетике и устойчивому развитию разрабатывает перспективный план развития Наукограда Троицк.

Занятия Студии состоят не только из теоретической, но и практической части — аналитической экологии, опирающейся на полученные во время замеров результаты экологических параметров. Учащиеся сами проводят замеры радиации, электромагнитного фона, качества воздуха и воды в реке, шума и т.д. Это отражено в «Программе занятий и исследований». Текущая работа и полученные результаты Студии Экологического Мониторинга освещены в более 15 статьях и заметок в СМИ «Городской ритм» (Троицк), нескольких интервью на местном Троицком телевидении.

Учащиеся Студии разработали следующие экологические проекты:

- ◆ «Экотранспортная система ТиНАО»;
- ◆ «Централизованная транспортировка по железной дороге и уничтожение остаточного спрессованного под большим давлением пакетированного мусора в зонах вулканической активности с использованием локомотивов с современной атомной энергоустановкой»;
- ◆ Исследовательский проект «Влияние содержания CO<sub>2</sub> в классах на здоровье школьников. Динамика изменения CO<sub>2</sub> в течение урока. Необходимость и техническая возможность снижения до уровня ПДК (предельно допустимой концентрации) CO<sub>2</sub> в классах и детских садах». Данный проект подразумевает проведение исследования воздуха в школах (классах). Сравнение полученных данных с показателями в школах Европы и Америки. Выводы и рекомендации по установке в детских садах и классах школ Троицка оборудования, поглощающего в течение учебного процесса «лишний» CO<sub>2</sub> и автоматически поддерживающего уровень CO<sub>2</sub> в пределах 350–800 ppm, концентрации CO<sub>2</sub> безопасной для здоровья детей. В беседах с учителями руководителями школ, данный проект получил безусловную поддержку;
- ◆ «Влияние гаджетов на здоровье школьников. Способы снижения негативного влияния гаджетов»;
- ◆ «Методы снижения негативного влияния шума на здоровье» и др.

Наряду с этим, в Студии Экологического Мониторинга постоянно проводится «Интеллектуальный марафон». Кроме этого, расширяется кругозор ребят в области искусства, музыки, литературы, социологии — для этого устраиваются просмотры видеопрограмм по развивающим интеллект детей темам, проводятся обсуждения, диспуты. С успехом прошел, организованный Студией, квест «Экология и нравственность».

С 2018 года началось активное сотрудничество Студии и ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)». Данный ВУЗ имеет более 90-летнюю историю. Более 30 лет (с сентября 1988 года) на факультете осуществляется подготовка инженеров-экологов по специальности «Инженерная защита окружающей среды». Выпускники-экологи востребованы в сфере деятельности, которая включает в себя обеспечение безопасности человека в современном мире, формирование комфортной для жизни и деятельности человека техносферы, минимизацию техногенного воздействия на окружающую среду, сохранение жизни и здоровья человека за счет использования современных технических средств, методов контроля и прогнозирования, а также экологический мониторинг. [3]

В РГУ им. А.Н Косыгина открыта Кафедра журналистики и телевизионных технологий. Студентов, обучающихся на данном направлении, привлекают к пропаганде экологических знаний, направленных на формирование ответственного отношения к окружающей среде. Студенты осуществляют информационное просвещение по вопросам развития и сохранения окружающей среды для населения; информационное обеспечение просвещения о последствиях техногенного влияния на окружающую среду; формирование активной общественной позиции в вопросах экологии и охраны природы.

Такое сотрудничество начинает давать первые результаты и доказывает свою эффективность. [4] Так, в марте 2019 г. школьники Студии приняли участие в 71-й Внутривузовской научной студенческой конференции «Молодые ученые — инновационному развитию общества (МИР-2019)». Ребята представили 6 докладов и были отмечены Почетными грамотами.

Просветительская деятельность ВУЗа заключается в работе с абитуриентами (9–11 класс) и школьниками (5–8 класс) в виде подготовки ко Дню открытых дверей ВУЗа, участию в фестивалях, выездных Днях открытых дверей, проводимых на территории ТиНАО, на которых обсуждаются острые проблемы экологии. К данным мероприятиям студентами РГУ им. А. Н. Косыгина были подготовлены различные тесты, игры, квесты, презентации. Практическая деятельность учащихся РГУ им. А. Н. Косыгина состоит в сборе макулатуры и батареек, правильной утилизации мусора. Студенты ВУЗа под патронажем общественников-экологов г. Троицка помимо сбора батареек и макулатуры, организовали сбор крышек от пластиковых бутылок. Через взаимодействие с ответственностью ТиНАО осуществляется эколого-просветительская работа в связке школа (гимназия) — ВУЗ.

В качестве пилотного проекта начато создание совместного проекта РГУ им. А.Н Косыгина и Студии

Экологического Мониторинга «Центр Детского Экологического Просвещения», который, начиная с младших школьников, будет знакомить детей с основами экологии, привлекать их к научно-исследовательской и проектной работе экологической направленности, давать современные знания по экологии, воспитывать и поддерживать в детях экологическое мировоззрение. В практической части планируется «экологическая разведка» районов Москвы в намеченных точках. По результатам деятельности планируется получить экологическую карту Москвы, выполненную учащимися. В Центре планируется проводить занятия и игры, викторины, квесты, интеллектуальные марафоны с целью формирования интереса детей к экологии.

По наблюдениям учителей, занятия современной экологией в Студии Экологического Мониторинга школьников старших классов снизило степень невротического состояния у некоторых из них, вплоть до постепенного изменения в течение 3 лет их отношения к окружаю-

щим людям, родителям и природе. Ребята стали более позитивными, не имеют вредных привычек, стали интересоваться процессом познания окружающего мира. У школьников появился ВУЗ, где они хотели бы получить высшее образование. [4]

Таким образом, взаимодействие Студии экологического мониторинга и РГУ им. А. Н. Косыгина подтверждает свою эффективность и целесообразность. Совмещая теоретические и практические занятия (мониторинг окружающей среды, контроля качества воды, воздуха, окружающей обстановки) школьники могут видеть результаты своих исследований и разрабатывать собственные экологические проекты. При этом ВУЗ будет пополняться методической литературой, учебными и наглядными пособиями, а экологически ориентированные обучающиеся приобретают комплекс общефизических и профессионально-прикладных компетенций, необходимых для успешной профессиональной реализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Димова А. Л. Оздоровительные технологии в образовании — глобальная проблема XXI века / А. Л. Димова // Воспитание. Образование. Карьера: Труды преподавателей СГУ. Специальный выпуск № 19. — М.: МГУ, 2000. — С. 140–156.
2. Крымская И. Г. Гигиена и основы экологии человека: Учебное пособие. — Ростов н/Д: Феникс. — 2009. — 342 с.
3. Любская О. Г., Якутина Н. В. Методы оценки экологической безопасности: учебное пособие / Любская О. Г., Якутина Н. В. — М.: МГУДТ, 2015. — 96 с.
4. Любская О. Г., Якутина Н. В., Милов В. В. Экологическое мировоззрение как основа формирования предметно-пространственной среды / Эргодизайн как инновационная технология проектирования изделий и предметно-пространственной среды: инклюзивный аспект: сборник научных трудов, Часть 1. — М.: РГУ им. А. Н. Косыгина, 2019. — С. 61–64.
5. Романов В. Н., Садова Е. И., Якутина Н. В. Экология физической культуры и спорта // Сборник материалов I Всероссийской студенческой практической конференции «Экология-2017»: — М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина», апрель 2017. — 15–18 с.
6. Федеральный закон «Об охране окружающей среды», N7-ФЗ от 10.01.2002.

© Милов Владимир Владимирович ( dacar2754@gmail.com ), Томшин Евгений Александрович ( 17714003@mail.ru ),  
Старых Андрей Владимирович ( andr@avsb.ru ), Якутина Наталья Владимировна ( yakutina-nv@rguk.ru ),  
Любская Ольга Геннадьевна ( nauka197@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Мороз Юрий Анатольевич**

К.ф.н., доцент, Севастопольский Государственный  
Университет (Севастополь)  
yuriy\_moros@mail.ru

## THE ROLE OF DISTANCE EDUCATION IN THE SYSTEM OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**Yu. Moroz**

*Summary.* The article describes the current trends in Russian education related to the spread of distance learning. It proves that the spread of distance learning as one of the advanced technologies will contribute to improving the level and quality of foreign language skills of citizens. The introduction of distance learning requires the transformation of the traditional education system, created to prepare the active subject of the educational process.

*Keywords:* distance learning, education, foreign languages, methods and techniques of teaching foreign languages.

*Аннотация.* В статье описываются современные тенденции российского образования, связанные с распространением дистанционного обучения. Доказывается, что распространение дистанционного обучения как одной из передовых технологий будет способствовать повышению уровня и качества владения гражданами иностранными языками. Внедрение дистанционного обучения требует преобразования традиционной системы образования, призванной готовить активного субъекта образовательного процесса.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, образование, иностранные языки, методы и приемы обучения иностранным языкам.

## Введение

**В** Российской Федерации остро стоит проблема поисков новых путей обучения иностранным языкам и получения языкового образования. Изменение социокультурного контекста обучения приводит к поискам нового содержания и новых методик обучения иностранным языкам.

Одной из современных и остро востребованных форм обучения является дистанционное образование, что выдвигает на первый план задачу своевременного научного осмысления данной проблемы. Необходимость развития системы обучения иностранным языкам дистанционными методами связана не только с ростом научного интереса к данной проблеме, поскольку, согласно статистическим данным, дистанционное образование — наиболее востребовано молодым поколением, но и обусловлена возникшей необходимостью в условиях рыночной экономики и жесткой конкуренции на рынке труда знания иностранных языков, наряду с такими качествами личностями как способность работать в коллективе, инициативность, гибкость и т.д. Отметим в каче-

стве одной из причин и нехватку (особенно, в районах, отдаленных от центра) высококвалифицированных преподавателей иностранных языков.

Несмотря на актуальность и востребованность, само существование и отдельные модификации дистанционного образования вызывают наиболее острые дискуссии в кругах исследователей.

Языковая подготовка в данный момент является приоритетным направлением государственной политики в Российской Федерации. Разработанная и утвержденная Правительством и президентом концепция развития системы дистанционного образования направлена на решение социально-значимых задач: 1) повышение уровня и качества образования; 2) удовлетворение потребностей населения в качественных образовательных услугах не зависимо от места проживания; 3) решение проблемы подготовки специалистов и кадрового потенциала; 4) сохранение и приумножение знаний, накопленных системой образования; 5) развитие единого образовательного пространства в России, СНГ и всем мировом сообществе.

## Понятие и цели «дистанционное образование»

Начиная с 1995 года в условиях гуманизации образования в российское образовательное пространство внедряется получившая распространение во всем мире форма дистанционного обучения.

Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, которые предоставляются широким слоям населения «с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующийся на средствах обмена нормативно-правовой, распределительной информацией на расстоянии (спутниковое, телевидение, радио-компьютерная связь и т.п.» [10, с. 7].

В европейских странах для характеристики дистанционного обучения используют термин *distancelearning*, а для характеристики дистанционного образования — *distanceeducation*. Разграничение данных терминов связано с тем, что европейское образование ориентировано на процесс обучения как овладения определенным набором знаний, умений и навыков.

Основными целями дистанционного обучения иностранным языкам является «ориентация системы образования на реализацию общенациональных интересов в России, ее конкурентоспособности на мировых рынках труда» [14, с. 71]. Критики дистанционного образования полагают, что его нельзя сопоставлять даже с заочным, так как дистанционное образование не обеспечивает получения знаний, особенно в области иностранных языков. Низкое качество связывают с отсутствием четко разработанных методик обучения. Отсутствие контакта преподавателя и студента приводит к тому, что знания не имеют эмоциональной окраски, что ухудшает восприятие и запоминание материала. Сторонники дистанционного образования, напротив, считают, что оно направлено на раскрытие личностно-образующего потенциала иностранного языка как средства воспитания гуманистической личности, которая способна к межкультурному общению и сотрудничеству на основе диалога культур. Для внедрения в систему образования дистанционных технологий необходимо наличие современных технических средств обучения, подключенных к сети интернет. Технические средства обучения в системе дистанционного образования играют роль посредника в процессе передачи информации. Они выполняют роль учителя — транслятора знаний и информации. Однако здесь же обнаруживаются и существенные недочеты дистанционного образования: отсутствие диалога обучающегося и преподавателя / учителя приводит к асимметрии педагогической системы образования, при котором возникает опосредованное восприятие реального мира,

и, как следствие, оторванность от действий, к утрате предметности деятельности. И. Роберт, обобщая многочисленные исследования психологов и методистов, отмечает негативные явления дистанционного обучения, поскольку при работе с компьютерной программой, то есть в процессе экранного творчества, реалии реального мира подменяются моделями, изображениями или символами этих объектов, что приводит к его опосредованному восприятию. Помимо всего вышесказанного, работа за компьютером связана с высоким эмоциональным напряжением, которое не всегда полезно [13, с. 119].

В связи с развитием дистанционных технологий происходит изменение форм деятельности, направленной на самостоятельное изучение учебного материала.

В процессе обучения роль педагога как фасилитатора, направляющего обучающегося в нужное русло обучения, является одной из важнейших. Речь идет не только о наличии информации, но и правильном, избирательном доступе к ней. Существенную роль играет понимание информации и ее соответствующее использование. Дистанционное образование же предполагает переход к самостоятельному созданию учебной среды. Новейшие информационные техники приводят к тому, что «досуг, личная жизнь, мышление, поведение, настроение и все человеческие проявления оказывается жестокое принудительно нормированными» [12, с. 61]. Задача дистанционных технологий состоит в том, чтобы не только дать знания, умения и навыки, но и в том, чтобы создать условия для развития личности, организовать и ее. Учебно-познавательную деятельность в системе дистанционного образования можно представить в виде цепочки: цель — мотив — действие — средства — результат — оценка — рефлексия — творчество.

## Лично-ориентированное обучение в контексте деятельностного подхода в дистанционном обучении

Как отмечает В.А. Конев, сложившаяся система российского образования имеет ряд недостатков: 1) ориентация на обучение и воспитание (ориентируясь на передачу специализированного знания, образование не справляется с возрастающим объемом знания); 2) массовость образования приводит к противоречиям с принципами элитарности образования (реализация принципа элитарности предполагает деление школ на элитные и массовые, что противоречит идее демократизации образования); 3) снижение критериев оценивания знаний [9, с. 47–48]. Помимо вышесказанного, ученые отмечают сравнительно небольшой объем самостоятельной творческой работы, разорванность учебных курсов и отсутствие навыков коллективной работы как в учебном, так



и научном плане [16, с. 67]. Компенсировать указанные недостатки российской образовательной системы призвано дистанционное образование.

По мнению Е.В. Бондаревской, в основе теоретической модели личностно-ориентированного обучения должно стоять развитие и воспитание обучающегося как человека культуры [3, с. 11–17], связанные с переходом от школы воспроизведения к школе понимания (школе мышления).

Дистанционное обучение, в отличие от других видов обучения и вопреки сложившемуся в нашей стране мнению, ориентировано на личность обучающихся. Его реализация возможна в рамках деятельностного подхода, при котором обучающийся рассматривается как субъект, который самостоятельно строит свою судьбу.

Обучение иностранному языку в рамках деятельностного подхода позволяет организовывать учебный процесс с максимальной эффективностью. Личностно-ориентированное обучение иностранным языкам в дистанционном обучении реализуется посредством следующих приемов обучения: речевое взаимодействие и систематизация речевых знаний; углубление и расширение содержательности информации; стимулирование речемыслительной деятельности средствами ТСО; стандартизированный контроль; интенсификация самостоятельной работы.

Активная деятельность изучающего иностранный язык направлена на саморазвитие, т.е. обучающийся — субъект деятельности. Языковое развитие подразумевает формирование речевой деятельности, которая способствует развитию деятельностного субъекта, создающего самого себя. Языковое развитие выступает средством формирования речевой деятельности, способствующей развитию словесного, вербально-понятийного, редуцированного и лингвокреативного мышления. С этой целью в учебный процесс включаются рецептивные и репродуктивно-продуктивные упражнения. Большую роль играют упражнения, связанные с формированием информативных уровней (освоение лингвострановедческой информации), лексикотренировочные упражнения (отработка лексики определенной темы), речетренировочные упражнения (усвоение речевых форм) и речестимулирующие (основаны на предъявлении поступающей с экрана информации).

Роль и значение  
дистанционных технологий  
в обучении иностранному языку

Как отмечает И. А. Зимняя, развивая учение Вильгельма фон Гумбольдта, согласно которому язык рассматри-

вается как «хранилище народного духа, культуры, объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленные в определенных звуках...» [5, с. 314], полагает, что «язык является средством выражения мысли об объективной действительности» [7, с. 20]. В языке отражается национальное своеобразие народа, его национальная культура. Именно языки «выступают носителями национальной культуры, хранителями и средствами передачи всех накопленных человеком знаний, посредниками межличностных, межнациональных и межкультурных отношений» [1, с. 11–14].

Изучение языков способствует формированию языкового сознания, вторичной языковой личности. Эффективным средством формирования этнического культурного языкового сознания являются средства массовой информации. При дистанционном образовании необходимо организовывать учебный процесс так, чтобы использовались преимущества информационной культуры и не допускались языковые и культурные ассимиляции. Система дистанционного образования должна быть направлена на то, чтобы обучающиеся не только усваивали нормы иностранного языка, его культуры, но и могли противостоять бессознательному принятию иных культурных ценностей, могли определять свою точку зрения на происходящее, исходя из собственного мировосприятия и опираясь на общечеловеческие ценности, а также обладать определенными знаниями о приемах манипулирования сознанием, что соответствует положениям личностно-деятельностного подхода, цель которого состоит в том, чтобы создать условия для развития гармоничной личности [7, с. 89].

Л. М. Скрыбина рассматривает личность как систему отношений к миру, людям и самому себе. Учащиеся, овладевая первым и последующими иностранными языками приобщаются к иному культурному наследию, помогающему формировать у них особое отношение к миру и чувства принадлежности не только к определенному языковому и культурному сообществу, но и осознать себя носителем общечеловеческих ценностей, что «создает особое педагогическое поле», способствующее развитию личностных качеств обучающихся, их интеллектуальных и познавательных возможностей, эмоций, чувств и готовности к общению [15, с. 32].

Предметом речевой деятельности в практике обучения иностранным языком И. А. Зимняя считает:

- а) необходимость обеспечения стимула говорения;
- б) формирование программы смыслового развертывания информации;
- в) обучение средствам выражения мысли;
- г) обучение внешнему устному способу формирования и формулирования мысли.

Организация речевой деятельности, по мнению исследователя, состоит из следующих фаз: мотивационной, ориентировочно-исследовательской, аналитико-синтетической и исполнительной [7, с. 45].

Дистанционное обучение позволяет сформулировать такие личностные качества обучающегося как целеустремленность, внимательность, самостоятельность поиска информации. Таким образом, организация учебного материала на основе личностно-деятельностного подхода в личностно-ориентированном обучении позволяет создавать условия для формирования активной личности. Личность отличается ярко выраженной индивидуальностью и воспитана в духе преемственности поколений и национального достоинства.

### Создание дистанционных программ обучения иностранным языкам

При создании образовательных программ дистанционного обучения иностранным языкам необходимо учитывать начальный уровень обучаемого. В рамках деятельностного подхода к обучению необходимо дифференцировать материал в зависимости от степени владения иностранным языком. Значимую роль играет мотивационная готовность обучающихся к обучению. Авторы курса должны уже на этапе подготовки курса прогнозировать результаты педагогического взаимодействия: знания, умения и навыки, которые должен приобрести обучаемый, какое развивающее воздействие имеет представленный материал. Прогностической должна быть и возможность поэтапного отслеживания обучаемого в процессе изучения курса.

При использовании информационных, коммуникативных и коммуникационных технологий необходимо реализовывать следующие дидактические принципы обучения: принцип самооценности индивида; принцип определения обучающегося как активного субъекта; принцип ориентации на саморазвитие, самообучение и самообразование обучаемого; принцип социализации обучаемого; принцип учета индивидуальных психофизиологических особенностей обучаемого; принцип развития коммуникативных способностей личности [12, с. 71].

В личностно-ориентированном обучении в зависимости от позиции педагога выбирает те или иные формы организации учебного материала. Наиболее успешными, но недостаточно высоко оцененными являются такие педагогические технологии как метод проектов, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение и т.д. [7, с. 72]. Благодаря использованию педагогических технологий, ориентированных на дистанционное образование, формируется получатель образовательных услуг, готовый во многом к самостоятельному решению учебных проблемных задач. Однако для успешного выполнения поставленных задач в рамках дистанционного образования необходима предварительная педагогическая подготовка обучающихся. Как показывают наблюдения, чрезмерная опека, свойственная классно-урочной системе обучения, приводит к тому, что обучающиеся с трудом адаптируются к требованиям дистанционных курсов [6, с. 27].

### Выводы

Система образования в Российской Федерации находится в состоянии постоянного реформирования, одной из главных причин которого является задача интеграции в общемировую систему образования. В этих условиях возникает необходимость применения новых технологий, как с точки образовательного процесса, так восприятия и освоения информации.

Процессы информатизации и глобализации, свойственные мировому сообществу, привели к смене образовательных парадигм. Дистанционное образование в системе обучения иностранным языкам становится неотъемлемой частью современного мирового образовательного пространства. От уровня и качества языковой подготовки зависит решение вопросов профессионального роста личности, поэтому дистанционное обучение иностранным языкам должно строиться с учетом лингвокультурной и социокультурной компетенции.

Дистанционное обучение иностранным языкам, как продукт информатизации образования, позволяет включать в образование социокультурный контекст, позволяющий сочетать обучение с воспитанием. Эффективность дистанционного обучения иностранным языкам в рамках личностно-ориентированного обучения достигается за счет включения культуроведческого компонента.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам в средней школе // ИЯШ, 1991. — № 5. — С. 11–14
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — 464 с.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 11–17
4. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. Соч.: в 6 т. — М., 1982. — Т. 1. — 487 с.

5. Гумбольдт фон Вильгельм. Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985. — 450 с.
6. Дистанционное обучение: учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 192 с.
7. Зимняя И. И. Педагогическая психология. Учебник для вузов. — М.: Логос, 2000. — 384 с.
8. Зимняя И. И. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978. — 160 с.
9. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. — 1996. — № 10. — С. 46–57
10. Концепция общего среднего образования (проект) // ВНИК «Школа». — М., 1988. — 92 с.
11. Концепция создания и развития системы дистанционного образования Российской Федерации. — М.: Изд-во НИИ ВО, 1995. — 24 с.
12. Ракилов А. И. Информатизация: состояние, структура, перспективы // Перспективы информатизации общества. — М., 1990. — 61 с.
13. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. — М.: «Школа- Пресс», 1994. — 205 с.
14. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Монография. — Воронеж: Истоки. — 1996. — 215 с.
15. Скрябина Л. М. Развитие гуманистического потенциала личности младшего школьника средствами иностранного языка. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Якутск, 2000. — 185 с.
16. Щербакова Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура. — М.: Логос, 2001. — 144 с.

© Мороз Юрий Анатольевич ( yuriy\_moros@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Севастопольский Государственный Университет

# ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПАРЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## STUDYING THE LEVEL OF READINESS OF FUTURE EDUCATORS TO DESIGN PARTIAL PROGRAMS OF PRESCHOOL EDUCATION

**O. Morozova**

*Summary.* The article is devoted to the formation of the readiness of future educators to design partial programs of preschool education. Particular attention is paid to the definition of components of readiness and their content. The article presents the results of identifying the level of formation of the components of readiness of students of a pedagogical college to design partial programs of preschool education.

*Keywords:* professional readiness, design of partial educational programs, pedagogical design, components of readiness for designing programs.

**Морозова Ольга Николаевна**

Аспирант, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)  
федеральный университет имени М. В. Ломоносова»,  
г. Архангельск  
Olgamorozz2016@yandex.ru

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам формирования готовности будущих воспитателей к проектированию парциальных программ дошкольного образования. Особое внимание уделено определению компонентов готовности и их содержанию. В статье представлены результаты выявления уровня сформированности компонентов готовности студентов педагогического колледжа к проектированию парциальных программ дошкольного образования.

*Ключевые слова:* профессиональная готовность, проектирование парциальных образовательных программ, педагогическое проектирование, компоненты готовности к проектированию программ.

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) регламентирует наличие в образовательных организациях для детей дошкольного возраста реализацию программ разных видов [1], профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» предъявляет одну из трудовых функций для педагога (в том числе и воспитателя) «Педагогическую деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ» [2].

Согласно ФГОС ДО, парциальные образовательные программы — это программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и/или культурных практиках, методики, формы организации образовательной работы [1].

В последние годы в педагогической науке предпринимались попытки рассмотрения проблемы проектирования парциальных программ (Т. Н. Колисниченко, А. А. Муратова, О. Г. Тавстуха, И. Ф. Слепцова и др.). Авторы отмечают востребованность парциальных программ для практики дошкольного образования, целесообраз-

ность разработки парциальных программ воспитателями. По своей сути каждая парциальная образовательная программа специфична, отличается уникальностью и своеобразием.

С целью выявления мнения работодателей по поводу готовности выпускников педагогических колледжей к проектированию парциальных программ дошкольного образования нами было проведено анкетирование руководителей дошкольных образовательных организаций. В анкетировании приняли участие 63 руководителя и заместителей руководителей детских садов Архангельской области.

Анализ проведенного анкетирования, показал, что 68% опрошенных руководителей считают, что выпускники педагогических колледжей не готовы к проектированию парциальных программ, им требуется значительная помощь. Также 73% опрошенных руководителей признают умение проектировать программы в качестве показателя высокого профессионального мастерства воспитателя.

Требования нормативных документов и запросов работодателей актуализируют проблему формирова-

Таблица 1. , Содержание компонентов готовности будущих воспитателей к проектированию парциальных программ

Компоненты готовности	Шифр	Показатели сформированности компонентов готовности
Мотивационно-личностный (МЛК)	МЛК1	Стремление к успеху;
	МЛК2	Мотивация личности к выполнению данного вида деятельности;
	МЛК3	Совокупные свойства личности (эмоциональная устойчивость, взаимодействие с другими людьми)
Когнитивно-творческий (КТК)	КТК1	Знание нормативно-правовых основ в области дошкольного образования;
	КТК2	Знание основ проектирования парциальных программ (структура, этапы, содержание, оформление);
	КТК3	Стремление к приобретению знаний, любознательность, креативность
Операционно-деятельностный (ОДК)	ОДК1	Владение специальными умениями проектирования парциальной программы (конкретизация образовательных результатов, отбор и композиции содержания, планирование, выбор методов и средств достижения цели);
	ОДК2	Способность к самоорганизации собственной деятельности;
	ОДК3	ИКТ-компетентность (клавиатурный ввод, визуальная коммуникация, навыки поиска информации в интернете, соблюдение этических и правовых норм использования ИКТ)

ния готовности будущих воспитателей к проектированию образовательных программ дошкольного образования, в том числе парциальных образовательных программ.

Цель данного исследования состоит в выявлении уровня готовности будущих воспитателей к проектированию парциальных программ дошкольного образования.

Деятельность педагога по созданию образовательных программ относится к педагогическому проектированию. Развитие теории педагогического проектирования изначально было представлено в научных работах Е.С. Заир-Бек [3] и В.Е. Радионова [4]. Е.С. Заир-Бек отмечает, что на современном этапе развития науки методология педагогического проектирования получает все большее распространение, наполняется новыми методами исследований [3].

Проектирование образовательных программ дошкольного образования рассматривается нами как практико-ориентированная деятельность педагога, целью которой является разработка модели целенаправленного педагогического процесса, реализация которой ориентирована на обучение, развитие и воспитание детей дошкольного возраста.

Понятие «готовность к профессиональной деятельности» трактуется в педагогической науке с позиции разных подходов, имеет многокомпонентный характер. Готовность будущих педагогов к проектированию образовательных программ мы рассматриваем с учетом идей личностно-деятельностного подхода [5]. Это означает, что готовность к определенному труду, ставшему про-

фессией, выражающуюся в целостном проявлении всех сторон личности, позволяет эффективно выполнять трудовые функции.

Готовность к проектированию парциальных программ дошкольного образования рассматривается нами как совокупность мотивационно-личностного (далее — МЛК), когнитивно-творческого (далее — КТК), операционно-деятельностного (далее — ОДК) компонентов, содержание которых представлено в таблице 1.

Для определения диагностических методик мы опирались на результаты исследований О.С. Богинской [6], Н.В. Матяш и Ю.А. Володиной [7], В.И. Петровой [8], для выявления уровня знаний студентов нормативно-правовых основ в области дошкольного образования (КТК1) и основ проектирования парциальных программ (КТК2) был разработан тест, для определения уровня владения специальными умениями проектирования парциальной программы (ОДК1) и ИКТ-компетентности (ОДК3) — специальные контрольные задания для студентов. В результате были использованы следующие диагностические методики:

Уровень сформированности МЛК:

- ♦ МЛК1 — методика «Изучение мотивации к успеху» (Т. Элерс),
- ♦ МЛК2 — методика «Изучение мотивации в ВУЗе» (Т.И. Ильина) (шкала «Овладение профессией»),
- ♦ МЛК3 — пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста («Большая пятерка») (факторы 2.2 Сотрудничество — соперничество, фактор 4. Эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость).

Таблица 2. , Уровни сформированности компонентов готовности (в процентах)

Уровни	Компоненты готовности		
	МЛК	КТК	ОДК
Высокий	56,9	21,4	19,3
Средний	43,1	51,0	53,9
Низкий	-	27,6	26,8

Уровень сформированности КТК:

- ◆ КТК1, КТК 2 — тест 1,
- ◆ КТК3 — методика «Изучение мотивации в ВУЗе» (Т.И. Ильина) (шкала «Приобретение знаний»), опросник креативности Джонсона в модификации Е. Туника.

Уровень сформированности ОДК:

- ◆ ОДК1 — контрольное задание 1,
- ◆ ОДК2 — пятифакторный личностный опросник МакКрае — Коста («Большая пятерка») (Фактор 3. Самоконтроль — импульсивность).
- ◆ ОДК3 — контрольное задание 2.

Участники исследования: студенты ГБПОУ «Архангельский педагогический колледж», специальность 44.02.01 «Дошкольное образование» (очная и заочная форма обучения), общее число студентов составило 226 человек. Группу испытуемых составляли студенты, начиная со второго года обучения.

Для получения итоговой оценки готовности будущих воспитателей к проектированию парциальных программ дошкольного образования был выбран расчет интегральной оценки.

Интегральное оценивание в баллах основано на учете относительного веса каждого отдельного элемента (действия), в нашем случае, показателя сформированности готовности будущих воспитателей к проектированию парциальных образовательных программ. Интегральная оценка представляет собой сумму баллов, набранных студентом в результате диагностических процедур. Интегральная оценка уровня готовности по каждому компоненту была рассчитана как сумма показателей сформированности показателей:

$$МЛК = \frac{МЛК1+МЛК2+МЛК3}{3};$$

$$КТК = \frac{КТК1+КТК2+КТК3}{3},$$

$$ОДК = \frac{ОДК1+ОДК2+ОДК3}{3}$$

Отображение диагностических результатов приводится в Таблице 2.

Данные, представленные в таблице, показывают, что у испытуемых отсутствует низкий уровень сформированности МЛК готовности к проектированию парциальных программ дошкольного образования. Средний и высокий уровень сформированности МЛК представлен соответственно 43,1% и 56,9%. В исследованиях О.С. Богинской подтверждается наличие у студентов педагогических направлений достаточно сформированного уровня мотивации и личностных качеств, как и в нашем случае. Объясняется этот результат типом педагогической профессии [6].

Для сопоставления полученных показателей использовался программный пакет для обработки статистических данных IBM SPSS Statistics. Изучение зависимости сформированности компонентов от года обучения производилось с помощью критерия Н-Крускала-Уолеса. Изучение зависимости компонентов готовности от формы обучения (очной и заочной), от наличия опыта педагогической деятельности производилось с помощью критерия У-Манна-Уитни.

Таким образом, проведенное исследование показало нам, что:

- ◆ готовность будущих педагогов к проектированию парциальных программ дошкольного образования можно рассматривать с точки зрения структуры как совокупность трех компонентов: мотивационно-личностного, когнитивно-творческого и операционно-деятельностного;
- ◆ мотивационно-личностный компонент (МЛК) готовности имеет достаточную степень сформированности, по уровню сформированности преобладает над когнитивно-творческим (КТК) и операционно-деятельностным (ОДК). Мотивационно-личностный компонент (МЛК) рас-

сма­три­ва­ет­ся как лич­ност­ная ха­рак­те­ри­сти­ка и не за­ви­сит от кур­са и фор­мы обу­че­ния сту­ден­тов, на­ли­чия у них пе­да­го­гиче­ско­го опы­та;

- ◆ ко­гни­тив­но-твор­че­ский (КТК) и опе­ра­ци­он­но-де­я­тель­ност­ный (ОДК) ком­по­нен­ты фор­ми­ру­ют­ся в про­цес­се обу­че­ния, при­сут­ст­вует по­зи­тив­ная ди­на­ми­ка сфор­ми­ро­ван­но­сти в за­ви­си­мо­сти

от го­да обу­че­ния, от на­ли­чия опы­та пе­да­го­гиче­ской де­я­тель­но­сти у испы­туе­мых;

- ◆ ко­гни­тив­но-твор­че­ский (КТК) и опе­ра­ци­он­но-де­я­тель­ност­ный (ОДК) ком­по­нен­ты у сту­ден­тов пе­да­го­гиче­ско­го кол­лед­жа зна­чи­мо за­ви­сят от фор­мы обу­че­ния, у сту­ден­тов за­оч­ной фор­мы обу­че­ния он зна­чи­тель­но вы­ше.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» — [электронный ресурс]- режим доступа — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/). — (дата обращения 24.04.2019)
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты России от 18.10.2013, № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» — [электронный ресурс]- режим доступа — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/). — (дата обращения 24.04.2019)
3. Заир-Бек Е. С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2017. — № 185. — С. 15–23.
4. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования. Дис. ... на соиск. учен. степ. доктора пед. наук. — СПб, 1996. — 352 с.
5. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) — [электронный ресурс]- режим доступа — URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Z0sv-01/ZLD-244.HTM#hid5>. — (дата обращения 24.04.2019)
6. Богинская О. С. Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности. Дис. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. — Москва, 2017. — 239 с.
7. Матяш Н. В., Володина Ю. А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования. — 2011. — № 3 (17).
8. Петрова В. И. Критерии оценки степени сформированности ИКТ-компетентности в процессе обучения будущих бакалавров по направлению «Педагогическое образование» // Вестник Нижневартковского государственного университета. — 2013. — № 1. — С. 59–63 — [электронный ресурс]- режим доступа — URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_18817775\\_74163949.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_18817775_74163949.pdf). — (дата обращения 24.04.2019)

© Морозова Ольга Николаевна (Olgamorozz2016@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА

**METHODOLOGICAL CONCEPT OF THE ORGANIZATION OF VOCATIONAL TRAINING ON THE BASIS OF AN INDUSTRIAL ENTERPRISE ON THE EXAMPLE OF PREPARATION FOR MANAGEMENT ACTIVITIES AS A FORM OF INTEGRATION OF EDUCATION AND BUSINESS**

**T. Osnovina**

*Summary.* Corporate training programs for management. The basic principle of the methodological concept — training in real production, when the knowledge and skills of the theoretical unit reinforce practical knowledge. Professional training of personnel allows to provide the required level of managerial competence of personnel in order to achieve the company's strategies in the field of management systems, which is most effectively implemented in the form of integration of educational technologies and business opportunities.

*Keywords:* methodical concept, professional training, competence, management, curriculum, curriculum, performance, industrial enterprise.

**Основина Татьяна Юрьевна**

*К.п.н., доцент, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»  
podakatr@yandex.ru*

*Аннотация.* Корпоративные программы подготовки к управленческой деятельности. Основной принцип методической концепции — обучение на реальном производстве, когда знания, умения из теоретического блока подкрепляют практические владения. Профессиональное обучение персонала позволяет обеспечивать требуемый уровень управленческой компетентности персонала в целях достижения стратегий предприятия в области систем менеджмента, что наиболее эффективно реализовывать в форме интеграции образовательных технологий и возможностей бизнеса.

*Ключевые слова:* методическая концепция, профессиональное обучение, компетентность, управление, учебный план, учебная программа, результативность, промышленное предприятие.

**А**ктуальность модернизации системы профессионального обучения доказана современными требованиями производственной базы. Системность этого процесса инициируется и контролируется на федеральном уровне. На заседании X съезда Российского союза ректоров 30.10.2014 президент России Владимир Путин отметил, что образование надо сблизить с производством и система профессионального образования должна быть гибкой, предусматривать разные формы и сроки подготовки.

В 2018 году в ежегодном Послании к Федеральному Собранию Президент России В.В. Путин заявил: «Опираясь на лучшие практики и опыт, нам нужно в короткие сроки провести модернизацию системы профессионального образования, добиться качественных изменений в подготовке студентов, прежде всего по передовым направлениям технологического развития, а также организовать центры опережающей профессиональной переподготовки и повышения квалификации для уже работающих граждан» [5].



Переподготовка и повышение квалификации специалистов, должно вестись на самой передовой учебной и производственной базе. Путин предложил возродить работу учебных заведений на базе крупных промышленных предприятий. Главный принцип — обучение на реальном производстве, когда теория подкрепляет практические навыки, — отметил президент. В последнем обращении к Федеральному собранию РФ президент обозначил необходимость интегрировать образование и бизнес на базе научно-образовательных центров.

Исходя из объективной востребованности, целевая установка определяется прогнозированием кадровых потребностей организаций в количественных и качественных параметрах. Именно они должны определять требования к учреждениям профобразования, к содержанию и результатам профессионального обучения, а следовательно, обуславливать методическую концепцию его организации на базе промышленного предприятия.

Задачей взаимодействия образования и бизнеса является укрепление кадрового потенциала субъектов Федерации. Исходя из этого, возможно система профессионального обучения (переподготовки или повышения квалификации) может быть результативней, если будет реализована на производственной учебной базе и основана на программах, учитывающих производственные потребности.

В рамках целевой установки, исследование сформулированного предположения, было проведено на базе учебного центра ОАО «ЕВРАЗ НТМК». Открытое акционерное общество ЕВРАЗ Нижнетагильский металлургический комбинат является одним из крупнейших в России металлургических комбинатов с полным производственным циклом.

Результативность деятельности предприятия в значительной степени зависит от количественного и качественного обеспечения его рабочими кадрами, рациональности их использования, расстановки по рабочим местам в соответствии с квалификацией и специальностью. Поэтому одним из основных направлений — является повышение профессионального образовательного уровня работников, в частности в области управленческой деятельности. Система обучения и развития сотрудников ЕВРАЗа имеет три направления:

- ◆ Комплексные программы развития — программы совершенствования технических и функциональных навыков, освоения новых бизнес — процессов.
- ◆ Стандартные программы профессионального обучения, направленные на выявление и дальнейшее развитие талантливых сотрудников внутри компании, повышение квалификации.

- ◆ Профессиональное обучение и повышение квалификации подразумевает обязательные программы обучения и сертификации для конкретных профессий и управленческой деятельности на предприятия.

Процесс профессионального обучения персонала управленческой деятельности осуществляется в рамках корпоративной системы — подготовка и повышение квалификации персонала (ППКП) комбината [2, с. 4].

Виды обучения персонала ОАО «ЕВРАЗ НТМК»: профессиональная подготовка, переподготовка, обучение вторым профессиям и повышение квалификации рабочих, целевая профессиональная подготовка, целевая подготовка научно-технических и управленческих кадров.

Система ППКП предусматривает организацию обучения разных категорий персонала, как на базе комбината, так и на базе учебных центров и образовательных учреждений или с их привлечением. При совете по ППКП организуются секции по двум направлениям:

1. Отраслевые секции: доменная, сталеплавильная, прокатная, коксохимическая, механическая, энергетическая, транспортная, Ж/Д транспорта, ККП.
2. Предметные: секция целевой подготовки дипломированных специалистов и менеджеров, секция по подготовке научных кадров, секция по разработке учебно-методической документации [1, с. 6].

Задачи, функции, состав и организация деятельности совета по ППКП ОАО «ЕВРАЗ НТМК», отраслевых секций, цеховых комиссий регламентируются Положением «О совете по подготовке и повышению квалификации персонала ОАО «НТМК».

Методическая концепция организации системы профессионального обучения основывается на заявке от подразделений и реализуется поэтапно:

1. Формирование проекта годового плана профессионального обучения персонала
2. Выбор поставщиков образовательных услуг
  - 2.1. На базе комбината: выбор программ обучения, выбор штатных педагогических кадров, подготовка учебно-материальной базы
  - 2.2. На базе учебных центров и образовательных учреждений или с их привлечением: выбор поставщиков образовательных услуг.
3. Утверждение годового плана профессионального обучения персонала.
4. Проведение профессионального обучения
5. Анкетирование и итоговая аттестация персонала
6. Анализ результативности обучения персонала.

Всю работу, связанную с организацией и методическим руководством профессиональным обучением кадров осуществляет отдел подготовки кадров ОАО «ЕВРАЗ НТМК» [3, с. 8].

План обучения кадров включает следующие разделы: подготовка новых рабочих; переподготовка рабочих; освоение вторых профессий; производственно-экономические курсы (ПЭК); курсы целевого назначения (КЦН), в том числе и подготовка к управленческой деятельности.

Подготовка новых рабочих — это первоначальное профессиональное обучение лиц, принятых на ОАО «ЕВРАЗ НТМК» и ранее не имевших профессии.

Переподготовка (переобучение) организуется с целью освоения новых профессий высвобождающимися рабочими, которые не могут быть использованы по имеющимся у них профессиям, а также лицам, изъявившим желание сменить профессию с учетом потребности производства.

Подготовка и переподготовка рабочих непосредственно на предприятии проводится по индивидуальной, курсовой формам. Индивидуальная и курсовая формы подготовки включают производственное и теоретическое обучение. Обучение проводится по программам, которые разработаны непосредственно на комбинате, на основании типовых программ.

Производственное обучение, обучаемый проходит на рабочем месте под руководством инструктора производственного обучения — высококвалифицированного рабочего, не освобожденного от основной работы. Работниками отдела по подготовке кадров, ученик закрепляется за инструктором производственного обучения, издается распоряжение внутри цеха об организации профессионального обучения, которое утверждается начальником отдела подготовки персонала. Учет обучения ведется инструктором в дневнике производственного обучения.

Теоретическое обучение ученика проводится путем индивидуальных консультаций внештатным преподавателем из числа специалистов комбината, с которыми также заключается распоряжение об организации профессионального обучения на теоретическое обучения. Учет занятий ведется преподавателем в журнале учета теоретического обучения путем индивидуальных консультаций. В конце срока обучения ученик выполняет пробную квалификационную работу, соответствующую присваиваемому квалификационному разряду.

При курсовой подготовке обучение проводится в учебной группе. Обучение рабочих вторым (смежным)

профессиям — производится с целью получения новой профессии к уже имеющейся у работника профессии для расширения профессиональных возможностей рабочих, производственной необходимости, совмещения профессий.

Повышение квалификации рабочих осуществляется в форме: производственно-экономических курсов; курсов целевого назначения.

Производственно-экономические курсы создаются в целях углубления и расширения знаний, навыков и владений рабочих по имеющимся у них профессиям. Успешное их окончание является необходимым условием для сдачи экзамена квалификационной комиссии на присвоение очередного квалификационного разряда. Курсы организуются без отрыва от производства.

Курсы целевого назначения создаются для изучения новых технологических процессов, средств механизации и автоматизации, применяемых в производстве, правил и требований их безопасной эксплуатации, менеджмента, организации труда, охраны труда. Комплектование учебных групп производится в соответствии с тематической направленностью обучения. Занятия проводятся без отрыва, или с частичным отрывом от производства.

По окончании курсов работникам выдается удостоверение. Учет проведения занятий на курсах ведется в журнале учета теоретических занятий. Квалификационные экзамены проводятся с целью определения соответствия полученных экзаменуемыми знаний, умений и владений программам обучения, требованиям квалификационной характеристики и технологии производства работ, и на этой основе установить квалификационный разряд, аттестовать или перевести на следующий управленческий уровень.

Рабочие учебные программы разрабатываются на базе типовых программ. Программы составляются работниками подготовки кадров совместно с ведущими специалистами комбината. Утверждаются программы главным инженером ОАО «ЕВРАЗ НТМК». Подбор, разработка или пересмотр образовательных программ, утверждение их в порядке, регламентированном Положением «О подготовке и повышении квалификации персонала ОАО «ЕВРАЗ НТМК» [2, с. 5].

Профессиональное обучение персонала ведется в соответствии с утвержденными образовательными программами (учебными планами), разработка которых регламентирована приказом Министерства образования РФ «О введении модели учебного плана для профессиональной подготовки по рабочим профессиям» [4, с. 3]. Обучение рабочих кадров проводится в соответ-

Таблица 2

Показатели	2016	2017	2018
достижение цели обучения	76	75	82
актуальность полученных знаний	69	70	74
степень полученной информации	63	65	68
практическая ценность материала	69	77	79
развитие профессиональных навыков	67	69	84
доступность излагаемого учебного материала	71	70	79
использование практических примеров	74	77	75
обеспечение методическим, раздаточным материалом	74	86	99
насколько было интересным обучение	70	72	72
удовлетворенность организацией обучения	71	70	83

ствии со стандартом предприятия (СТП 102–63М) — система менеджмента качества «Управление персоналом» [6, с. 21].

Обучение работников на комбинате проводят: специалисты комбината; внештатные преподаватели; квалифицированные рабочие; инструктора производственного обучения; специалисты, приглашенные из других организаций.

Контроль за учебным процессом осуществляет отдел подготовки персонала ОАО «ЕВРАЗ НТМК». Основные цели контроля: посещение занятий с целью проверки качества проведения занятий, выполнение учебных программ, выявления и устранения недостатков в организации и проведении занятий, повышения ответственности преподавателей и инструкторов производственного обучения за качество подготовки к занятиям и выполнению учебных программ; проверка правильности ведения журнала и дневника учета занятий; проверка посещаемости занятий слушателями; контроль за обучением слушателей, выполнение ими учебной программы, соответствия выполняемых учениками работ, степени освоения норм выработки; доведение информации о ходе обучения руководителем подразделений.

При проведении обучения на базе учебного центра, практика организуется на комбинате. Для этого оформляется договор с учебным заведением, оформляется приказ о практике студентов. При прохождении производственной; технологической, преддипломной практики студенты закрепляются за высококвалифици-

рованными специалистами-руководителями практики. Студентам создаются необходимые условия для получения знаний по специальности в области технологии, экономики, маркетингу, планирования и управления, новой техники и т.д.

Согласно статистике данных выполнения плана по подготовке, переподготовке, обучению вторым профессиям и повышению квалификации рабочих за 2016 год на ОАО «ЕВРАЗ НТМК» из запланированных — 7779 тысяч рабочих, по факту было обучено 7650 тысяч, за 2017 год соответственно 8097/8090, за 2018 год 8100/8095. Эти показатели являются неопровержимым доказательством того, что образовательная структура комбината стремится к максимизации учебного процесса, исходя из количества обучаемого персонала за определенный период времени. В данные показатели так же вошла статистика по сотрудникам проходящим профессиональную подготовку по направлению управление.

В соответствии с лицензией ОАО «ЕВРАЗ НТМК» реализует образовательные программы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих, повышения квалификации руководителей, специалистов и служащих. Данные образовательные программы Общество разрабатывает, пересматривает и утверждает самостоятельно.

Чтобы обеспечить своевременными и качественными новыми учебными программами и методическими пособиями по их разработке, необходимо ввести в цеха штатную единицу — дополнительного специалиста

по разработке образовательных программ, для того, чтобы учесть особенности профессионального развития сотрудников и содействовать повышению управленческой компетентности.

Исследование организации системы обучения персонала ОАО «ЕВРАЗ НТМК» показали, что методическая концепция организации учебного процесса на учебно-производственной базе комбината включает в себя:

- ◆ подбор, разработку или пересмотр образовательных программ, утверждение их в регламентированном порядке;
- ◆ подбор преподавателей теоретического обучения, подбор консультантов теоретического и инструкторов производственного обучения;
- ◆ подготовку учебной базы, методических пособий и иных средств обучения;
- ◆ издание соответствующей учебно-методической литературы.

Исследование показало, что оценка методического концепта организации системы профессионального обучения базируется на информации, касающейся приобретаемых знаний и навыков, практической ценности обучения, полученной от слушателя, прошедшего обучение, а полнота усвоения знаний и прочность приобретённых навыков являются теми показателями, на основе которых оценивается успех обучения. Оценочным выражением результативности данного показателя являются результаты: выполнения квалификационной пробной работы, сдачи квалификационного экзамена.

Для сравнительного анализа в исследовании были использованы данные в процентном показателе за три года по программам повышения квалификации «Курсы целевого назначения», проводимые для управленческого корпуса, в рамках специализации «Менеджмент» (таблица 2).

Общая результативность обучения ( $P_o$ ) рассчитывается:

$P_o = M / X * 100\%$ , где  $M$  — средний арифметический балл оценки результативности всех критериев,  $X$  — максимальный балл.

Исходя из расчетной формулы общая результативность обучения в среднем за три года 88%. В результате суммирования результатов оценок общая результативность обучения за 2018 год составила 92%, что свидетельствует об учтенных недоработках и внесенных коррективах. Как пример, показатель «обеспечение методическим, раздаточным материалом», который приблизился к 100%. Данный показатель является ключевым в теории и методике профессионального обучения

управленческой деятельности, на его основе в перспективе возможно повышение других показателей.

Показатель общей результативности обучения свидетельствует о том, что выбранное для исследования направление «Менеджмент» повышения профессиональной квалификации «Курсы целевого назначения» базируется на программах обучения не требующих разработки корректирующих мероприятий (по организации и проведению обучения, проверке знаний и т.п.).

При оценке мнения обучающихся результативность составила 98%. Такой показатель является высокой оценкой, т.к. здесь мнение обучающихся рассматривается как оценка экспертов, способных объективно оценить обучение по определенной программе. Мнение обучающихся также является ценной информацией при оценивании результативности учебной программы, о ее полезности и интересности. Это позволяет в свою очередь работать над повышением качества обучения, избавляясь от таких учебных программ и форм обучения, которые не оправдали возложенных на них надежд.

При оценке уровня усвоения учебного материала слушателями результативность составила 93,8%. При таком показателе можно сделать вывод, что обучающие получили достаточно практических и теоретических знаний и навыков по управлению в ходе обучения, которые позволили им успешно сдать квалификационные экзамены.

В исследовании был проведен опрос слушателей курса, который показал, что 70% считают, обучение на рабочем месте является более эффективным, т.к. ориентировано на освоение конкретного управленческого процесса. Семинары, выделены как наиболее эффективный метод, который имеет практико-ориентированную направленность как и сама управленческая деятельность. 80% из числа опрошенных удовлетворены организацией проведения и качеством обучения, а также 80% опрошенных довольны уровнем профессионализма преподавателей в области управления.

Таким образом, исследование методической концепции организации системы профессионального обучения через корпоративные программы доказало его нацеленность на профессиональное развитие сотрудников, что позволяет достигать и поддерживать оптимальный профессионально — квалификационный состав персонала, осваивать передовой опыт и новые технологии, обеспечивать требуемый уровень управленческой компетентности персонала в целях достижения стратегий предприятия в области систем менеджмента и обеспечения эффективности и развития производства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Положение «О совете по подготовке и повышению квалификации персонала ОАО «НТМК», утвержденное приказом Управляющего директора НТМК от 03.08.2016. № 480
2. Положение «О подготовке и повышении квалификации персонала ОАО «ЕВРАЗ НТМК», утвержденное приказом Управляющего директора ЕВРАЗ НТМК от 13.09.2012. № 694
3. Положение «О порядке направления персонала в учебные центры РФ для подготовки, переподготовки, повышения квалификации и стажировки», утвержденное приказом Управляющего директора НТМК от 29.02.2016. № 121
4. Приказ Министерства образования РФ от 21.10.2014 № 407 «О введении модели учебного плана для профессиональной подготовки по рабочим профессиям»
5. Российская газета. <https://rg.ru>
6. Стандарт предприятия. Система менеджмента. Управление персоналом. СТП 102–63 М –2013

© Основина Татьяна Юрьевна (podakatr@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Нижний Тагил

# ОСОБЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

## FEATURES OF THE MULTILEVEL EDUCATIONAL SYSTEM

*E. Ramzanova*

*Summary.* The article is devoted to the study of the features of Russian strategy of development of multilevel education.

*Keywords:* multilevel education, educational qualification levels, step-by-step education.

**Рамазанова Эльмира Асановна**

ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)  
senchenko\_n.a@mail.ru

*Аннотация.* Статья посвящена изучению особенностей российской стратегии развития многоуровневого образования.

*Ключевые слова:* многоуровневое образование, образовательно-квалификационные уровни, ступенчатое образование.

### Введение

Существенные экономические, политические и социально-культурные преобразования на современном этапе развития общества значительно актуализировали потребность в подготовке нового поколения научных кадров, способных к стратегическому прогнозированию, выполнению системных исследований. А это, в свою очередь, обуславливает необходимость надлежащего информационно-технологического, научно-методического, организационно-педагогического обеспечения функционирования национальной системы многоуровневого образования.

### Формулировка цели статьи

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании особенностей национальной стратегии развития многоуровневого образования.

### Изложение основного материала статьи

Согласно новых требований информационного общества, страны мира, как развитые, так и развивающиеся, в условиях сегодняшнего дня находятся в процессе постоянного поиска и реформирования своих национальных систем образования, которые должны соответствовать его заказу. При этом, в развитии целостной системы высшего образования важное значение имеет дальнейшее развитие многоуровневого образования, поиск наиболее эффективных систем организации, управления и финансирования образовательной отрасли. В каждой стране он имеет свою определенную специфику, как по глубине, так и по характеру осуществляемых мероприятий и преобразований. Рассмотрим подробнее особенности российской стратегии развития ступенчатого образования.

Анализ соответствующей научной литературы и нормативно-правовых источников убедительно свидетельствует, что кардинальные изменения в национальной системе высшего образования происходят одновременно с перестройками в социально-экономической жизни страны, а также в связи с новыми тенденциями развития мирового социокультурного и научно-образовательного пространства.

Одним из важнейших и принципиальных результатов таких изменений является осознание не только зависимости между экономическими достижениями и инвестициями в высшее образование, но и значительной роли таких системных факторов, как: структура самой системы образования, характер взаимодействия ее элементов, качество действующих образовательных программ. Все это в новых политических и социально-экономических условиях нашло свое осмысление в нормативно-правовом обеспечении функционирования национальной системы образования. Как следствие, необходимость повышения качества и обновление организационной структуры и содержания высшего образования стала одной из основных причин введения ступенчатого образования. Инновационная практика внедрения многоуровневого образования в нашей стране получила свое широкое распространение и, соответственно, требует надлежащего рефлексивного анализа и определенного научно-теоретического обоснования.

Следуя принципу исторической ретроспективы, отметим, что идея многоуровневой или другими словами многоступенчатой системы образования не является новой для отечественной теории педагогики высшей школы, поскольку ее история начинается с середины XVIII века и имеет свои определенные особенности. В частности, еще в 1748 г. основатель отечественного университетского образования М. Ломоносов по этому поводу отмечал, что крайне нужно: «студентов разделить на три класса: первого класса студенты ходят на все лек-

ции для того, чтобы иметь понятие о всех науках и чтобы всяк мог видеть, к какой науке больше способен и охоту имеет; второго класса студенты должны ходить на лекции, на которых излагаются основы науки; третьего класса студенты — те, которые определены уже к одному профессору и упражняются в одной науке» [2, с. 199].

В отличие от зарубежных систем образования, в России по приказу Петра I присваивалась только магистерская степень. При этом, если понятие «магистр» (от lat. *magister* — учитель, наставник) в Средневековье преимущественно относили к преподавателю семи свободных искусств (гуманитарных наук), то в дореволюционной России, по аналогии с Великобританией и США, оно понималось в смысле ученой степени. Квалификация «бакалавр» (от lat. — *baccalaureus*), под которой в западноевропейских университетах в старину понимали первую ученую степень, а с середины XX века, например, во Франции, так определяли личность, которая сдала государственный экзамен за курс средней школы, с самого начала отсутствовала в России.

На протяжении многих десятилетий основной целью деятельности магистратуры была подготовка высококвалифицированных преподавателей, способных к проведению научных исследований. Степень магистров присуждали на кафедрах (в отличие от европейских университетов, где это осуществлялось на факультетах). Перечень направлений подготовки магистров, которые назывались «разрядами», постоянно обновлялся, непрерывно расширяясь за каждые 15–20 лет, что послужило основанием для разработки современного классификатора направлений высшего профессионального образования. В таком виде магистерские программы существовали в отечественных высших учебных заведениях почти до начала XX века.

Известно, что в советские времена ВУЗы в большинстве случаев были переориентированы на подготовку специалистов прикладных отраслей, несмотря на то, что потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах и исследователях постоянно росла. Не случайно, поэтому, в последние времена существования СССР вновь был поставлен вопрос по переходу на двухступенчатую систему образования, которая предусматривала подготовку в отечественных высших учебных заведениях бакалавров и магистров, о чем свидетельствуют нормативные документы, предложенные и утвержденные Г. Ягодиным [1, 5, 6]. Однако, общая политическая и социально-экономическая обстановка того периода по известным причинам не позволила приступить к практической реализации идеи многоуровневого образования, которая значительно актуализировалась в последнее время в связи с модернизацией системы образования.

С начала 90-х годов прошлого столетия в нашей стране постепенно вводится многоуровневая система профессионального образования. Постановлением Комитета по высшей школе Министерства науки России № 13 от 13 марта 1992 г. и Постановлением Правительства Российской Федерации № 940 от 8 августа 1994 г. были утверждены и введены в действие новые государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО). В 2000 году утверждены государственные стандарты второго поколения, которые регламентировали более 1000 направлений и свыше 500 специальностей высшего образования.

Сегодня многоуровневая система образования имеет свою структуру, состоящую из следующих уровней образования:

Первый уровень — это неполное высшее образование со сроком обучения не менее двух лет. Контингент обучающихся формируется чаще всего из выпускников школ. Квалификация им не присваивается. Второй уровень представляет собой высшее профессиональное образование, контингент обучающихся формируется из выпускников первого уровня образования, а также из выпускников среднего звена, полный срок обучения — не менее 4 лет; квалификация (академическая степень) — бакалавр, выдается диплом о высшем образовании. Третий уровень реализуется по основным профессиональным образовательным программам двух типов. Рассмотрим их подробнее. Первый тип — это магистратура — на базе программы бакалавра по соответствующему направлению осваивается программа специальной подготовки, включающая обязательную научно-исследовательскую или научно-педагогическую деятельность, период обучения — не менее 2 лет, выпускнику присваивается квалификация «магистр» и выдается соответствующий диплом об образовании. Программа второго типа (специалист), включает дисциплины всех циклов (блоков) ГОС ВПО, а также теоретическую и практическую подготовку по специальности и специализации, период обучения после окончания бакалавриата — не менее одного года, выпускнику присваивается квалификация специалиста, выдается соответствующий диплом.

Программы подготовки специалистов могут осваиваться независимо от бакалаврской подготовки. В этом случае нормативные сроки обучения устанавливаются ГОС ВПО по конкретной специальности, но не менее 5 лет. Освоение образовательных программ в высшей школе обеспечивается соответствующей организацией учебного процесса. В настоящее время широкое распространение в образовательных организациях высшего образования получила блочно-модульная структура учебных планов: на первом уровне (1 и 2 курсы) содер-

жание образования соответствует в основном дисциплинам социально-гуманитарного и естественно-математического циклов ГОС ВПО, что позволяет заложить фундамент образования; общепрофессиональные дисциплины на I уровне составляют 10–15% профессиональной образовательной программы. Такой подход обеспечивает единое образовательное пространство, его открытость, определенную защищенность обучающегося: он без особых потерь в случае необходимости может перейти из университета в университет, с одной профессиональной программы на другую в пределах вуза. Важно отметить, что возможность осуществить выбор или смену образовательной траектории в процессе получения высшего образования, не прерывая его, развивает у студента чувство ответственности, самоопределения, ускоряет социализацию будущего специалиста и обеспечивает обучающимся эмоциональную комфортность. Расширение диапазона профессиональных видов деятельности после окончания образовательной организации высшего образования повышает социальную защищенность выпускника.

Подготовка квалифицированных рабочих, а также младших специалистов, бакалавров, специалистов и магистров осуществляется по образовательно-квалификационным уровням (ступенчатое образование) согласно соответствующим образовательно-профессиональным программам.

Отметим также, что высшее образование — это уровень образования, который приобретает человек в образовательной организации высшего образования в результате целенаправленного, последовательного, системного процесса усвоения содержания обучения, который основывается на полном общем среднем образовании и заканчивается приобретением определенной квалификации по итогам сдачи государственной аттестации. При этом высшее образование обозначено как завершённый результат организации учебно-образовательного и воспитательного процесса, который происходит в образовательных организациях I–IV уровнях аккредитации, которые обеспечивают всестороннее развитие личности в направлении получения квалификации на соответствующих образовательно-квалификационных уровнях — младший специалист, бакалавр, специалист и магистр.

Обозначенные в национальном высшем образовании образовательно-квалификационные уровни сформированы с учетом Международных стандартов квалификационного образования (International Standard Classification of Education — ISCED), а также Международных стандартов квалификации профессий (International Standard Classification of Occupation — ISCO) и являются характеристиками образования лица по признакам

уровня сформированности его качеств, обеспечивающих способность выполнять соответствующие профессиональные задачи и обязанности определенного квалификационного уровня.

Под уровнем образования понимают, во-первых, градацию имеющихся знаний, умений и навыков, которые необходимо усвоить студентам или слушателям для того, чтобы успешно освоить содержание образовательно-профессиональной программы. Во-вторых, уровни образования рассматривают как значительные по масштабам этапы продвижения в рамках образовательного процесса, диалектика которого сводится к тому, что чем сложнее программа, тем выше уровень образования.

Как следствие, в новых социально-экономических условиях развития российского общества, ориентированного на внедрение и системное упорядочение многоуровневого образования, значительно актуализировалось значение новых научных разработок, касающихся вопросов прогностического моделирования и эффективного управления как системой в целом, так и каждой ступенью в частности. Очевидно, что первоочередными задачами современной педагогической науки является раскрытие тех принципов, которые направляют реальный учебно-воспитательный процесс в творческое русло на каждом из уровней образования, учитывая не только формирование соответствующих знаний, умений, навыков и необходимых компетенций будущих специалистов, но и развитие их духовно-интеллектуальных сил и творческих возможностей, мировоззренческих, этических и эстетических качеств личности.

Итак, изучение научных трудов, специально посвященных исследованию сущности (Х. Беднарчик, В. Белокуров, К. Корсак, Л. Старовойт, В. Сушко) и особенностей функционирования системы многоуровневого образования на примере разных педагогических систем (Г. Гребенюк, С. Мамрич), позволило установить следующее:

1. ступенчатое профессиональное образование — это сложная организационная структура, которая формирует и развивает личность будущего специалиста, начиная с общеобразовательной и профессионально-технической школ и продолжая в высших учебных заведениях (С. Мамрич) [3];
2. теоретико-методологической основой многоступенчатой профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием является модель целостной разноуровневой образовательной системы, которая имеет собственное содержание, многомерную структуру, что обеспечивает ее реализацию и дальнейшее развитие в социально-культурной среде. Целостная система ступенчатой подготовки специалистов — это органи-



зованная и упорядоченная система с развитыми внутренними и внешними связями, т.е. система, в которой проявляются новые, прогрессивные интегральные свойства, не присущие ее компонентам;

3. основную идею многоступенчатой профессиональной подготовки составляет обучение по восходящим ступеням, которые отражают последовательность этапов учебно-воспитательного процесса, каждый из которых является логическим продолжением предыдущего, обеспечивая возможность дальнейшего обучения и предвидя расширение сферы применения труда выпускников каждой ступени;
4. ведущей целью ступенчатой профессиональной подготовки является формирование профессиональных знаний и умений выпускников на базе системы фундаментальных знаний и возможности их адаптации к будущим изменениям в обществе, экономике, науке и производстве;
5. суть ступенчатой подготовки специалистов состоит в обеспечении дифференцированного (в зависимости от условий труда, содержания профессии, квалификации, изменения производственных функций и индивидуальных возможностей личности) и интегрированного (координация целей различных типов учебных заведений, научных учреждений, организаций) подходов к формированию системы образования, предусматривая формирование принципиально нового содержания образования, определение целей каждого из уровней в соответствии с общими целями профессиональной подготовки;
6. создание эффективной системы многоуровневого профессионального образования вызвано бурным развитием знаний, новыми интегративными технологиями производства и обучения, современными требованиями рыночных отношений вообще и повышением уровня конкурентоспособности специалистов на рынке труда в частности;
7. уровневое профессиональное образование обеспечивает выполнение перспективных требований каждой из ее звеньев и системы образования в целом, обеспечивая должный уровень профессиональной компетентности личности, необходимое для ее активной трудовой деятельности и возможность для дальнейшего профессионального совершенствования.

Как видим, исследования ученых убедительно свидетельствуют, что: во-первых, есть все основания рассматривать инновационную практику многоуровневого профессионального образования как один из фундаментальных философско-педагогических принципов целостного инновационного образования в современных условиях, где реализуются систематизация и структуризация форм и методов обучения и воспитания человека на протяжении активной жизни и деятельности; во-вторых, внедрение системы многоуровневого профессионального образования дает возможность образовательным организациям гибко строить учебный процесс, повысить качество обучения, уменьшить затраты времени и средств на подготовку специалистов, которые удовлетворяют все возрастающим потребностям современного рынка труда и развития информационного общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможности развития личности / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопросы психологии. — 1992. — № 1. — С. 7–11.
2. История присуждения ученых степеней в России 1802–1918 гг. // Извлечения из постановления по министерству народного просвещения: Хрестоматия. — СПб., 1995. — С. 45–49.
3. Мамрич С. М. Концептуальні засади ступеневої підготовки фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах: метод. рекомендації / С. М. Мамрич. — Львів: ОНМЦ ПТО, 1999. — 12 с.
4. Непрерывное многоуровневое профессиональное образование / под ред. Х. Беднарчика. — СПб.: НПТО, 1997. — 102 с.
5. Постановление ЦК КПСС от 12 июля 1972 г. „О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования“. — М., 1972. — № 4. — 4 с.
6. Постановление ЦК КПСС от 7 апреля 1978 г. „О повышении эффективности научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях“. — М., 1978. — № 24. — 8 с.

© Рамазанова Эльмира Асановна ( senchenko\_n.a@mail.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НОВЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗАХ

### NEW METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*S. Rakhmatullina*

*Summary.* In the present article the author carries out scientific consideration of a question of teaching in higher educational institutions, namely from a position of formation by the teacher of independent education. The main problems at which scientific research concerning further studying and a research of development of methods of teaching can be aimed are opened. The author drew conclusions concerning understanding of features of different views and factors in formation of independent training of students.

*Keywords:* pedagogics, college, self-education, innovations.

**Рахматуллина Шаура Мажитовна**

*К.ф.н., доцент, Институт развития образования  
(Республики Башкортостан)  
shaura1234@gmail.com*

*Аннотация.* В настоящей статье автор проводит научное рассмотрение вопроса преподавания в высших учебных заведениях разной направленности, а именно с позиции формирования педагогом самостоятельного образования. Раскрыты основные проблемы, на которые могут быть нацелены научные исследования по вопросам дальнейшего изучения и исследования развития методов преподавания. Автором сделаны выводы относительно понимания особенностей различных взглядов и факторов в формировании самостоятельного обучения студентов.

*Ключевые слова:* педагогика, вуз, самообразование, инновации.

**И**нформационное общество предопределяет потребности будущего бакалавра, специалиста, магистра различных направлений в приобретении компетенций в период обучения в вузе, что предъявляет более высокие требования к организации самостоятельной работы, углублению профессиональных знаний, развитию умений эффективного использования информационно-коммуникационных технологий для выполнения сложных производственных задач, позволяющих ему стать профессионалом. Однако практика преподавания в вузах свидетельствует о том, что имеет место ряд существенных противоречий в организации самостоятельной работы будущих специалистов между [1, с. 43]:

- ◆ необходимостью профессиональной мотивации обучающихся в учебно- познавательной деятельности, реальными мотивами получения образования и требованием поднять общий уровень компетенций;
- ◆ осознанием социальной важности обучения и отношением к нему как к части жизни, что не позволяет реализовать социальный заказ не только в аспекте освоения дисциплин, но и в специалистах с творческим и самостоятельным мышлением;
- ◆ стремлением обучающихся увеличить свой интеллектуальный потенциал (знаний, умений, практических способов деятельности) и отсутствием при этом необходимых методических навыков в рациональной самоорганизации, неумением продуктивно использовать, планировать, распределять время на выполнение заданий разного рода и др.

Данные противоречия позволяют выделить новые векторы в организации самостоятельной работы, позво-

ляющие развивать инновационный потенциал у будущих специалистов, обучающихся в вузе.

Первый вектор нацелен на многофункциональный характер самообразования обучающихся. Не секрет, что для многих современных вузов продолжает оставаться характерным то, что первокурсники изучают дисциплины с определенной долей формализма, с недостаточным пониманием, что знание является важной составляющей формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста. Тем сложнее организовывать преподавателям самостоятельную работу обучающихся при изучении дисциплин, которую авторы статьи склонны рассматривать как особую форму самообразования с многофункциональным характером [2, с. 54].

Второй вектор указывает на разные стороны организации самостоятельной работы обучающихся в вузах: мотивационную, информационную, профессионально ориентированную, тренировочно-поисковую. Для их реализации преподавателю необходимо иметь хорошую теоретическую подготовку, знать основы саморазвития личности в условиях выполнения самостоятельной работы [2, с. 77–78].

Третий вектор определяет задачи преподавателя вуза по поиску новых педагогических технологий, применяемых для достижения качества организации самостоятельной работы обучающихся. Анализируя научные публикации по теме организации самостоятельной работы в современных вузах, можно констатировать, что требуются: целенаправленная деятельность преподавателя по развитию у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций;

разработка методических комплексов и фондов оценочных средств по дисциплине; подготовка методических рекомендаций по формированию навыков работы с профессионально ориентированными источниками информации. На качество самостоятельной работы изучающих дисциплины влияют: готовность личности к самостоятельной работе; наличие оптимальной мотивации к овладению умениями; форсированность навыков самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма; владение навыками работы со справочной литературой, словарями, энциклопедиями и умение работать с информационными технологиями. Широко используют преподаватели вузов модульную технологию в преподавании дисциплин, в которой реализуются как традиционные, так и инновационные методы обучения. В целом проявление профессионального интереса преподавателями вуза к проблеме организации самостоятельной работы обучающихся, по мнению авторов статьи, связано в том числе и с требованиями ФГОС ВО[3, с. 54].

Возникает необходимость определения четвертого вектора в организации самостоятельной работы, который указывает на необходимость тщательного отбора содержания дидактических упражнений при проведении занятий, с учетом специфики специальностей и специализаций, обучающихся в вузе.

Позволяют раскрыть инновационный потенциал многих специфических методов в преподавании такие методы, как методы, например, проектов. Данные методы могут успешно применяться на практических занятиях с осуществлением контроля со стороны преподавателя, а также взаимоконтроля и самоконтроля обучающихся. Задания, предлагаемые для выполнения в условиях самостоятельной работы, могут быть тренировочными, поисковыми и другими. Практика преподавания в вузе накопила множество типов заданий и упражнений для овладения обучающимися компетенцией: на развитие и активизацию грамматических навыков, для прохождения тестов на специальных учебных сайтах, на использование радио ресурсов и применение аудиокниг, фрагментов фильмов и самостоятельного прослушивания песен, стихов и др.

Овладению обучающимися навыками решения сложных профессионально ориентированных задач в вузе способствуют дидактические упражнения, которые развивают память и активизируют коммуникативные навыки, предполагают отработку самостоятельных высказываний, понимание скрытой и явной информации в учебных текстах. Большой интерес вызывает у обучающихся использование короткометражных фильмов для анализа профессиональной терминологии в ходе самостоятельной работы[3, с. 197].

Многие исследователи выделяют ряд педагогических условий, повышающих эффективность организации самостоятельной работы обучающихся с применением современных информационных технологий. Педагоги, имеющие большой опыт преподавания в вузе, убеждены в том, что коллегам необходимо: добиваться качества использования информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной работе будущих специалистов при изучении дисциплин; шире применять компьютерное тестирование с элементами дистанционного обучения; активно заниматься развитием мотивации будущих специалистов в учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности. Вместе с тем преподавателям целесообразно планировать специальные мероприятия с обучающимися, развивающие профессиональную компетентность (круглые столы, педагогические площадки, научные и методические семинары, деловые игры и др.). Это позволит сформировать у них критическое и творческое мышление, способности к обработке и трансформации информации, способности к аннотированию, реферированию, конспектированию, составлению плана, написанию тезисов[4, с. 76].

Авторы статьи имеют опыт обучения специалистов различных направлений и в течение последних пяти лет анализировали результаты использования интерактивных компьютерных обучающих программ в преподавании гуманитарных дисциплин. При проведении самостоятельной работы с обучающимися преподавателями в вузах активно внедряются комплексы дифференцированных (разно уровневых) модульных заданий (репродуктивных, продуктивных, проективных, творческих), включенные в специально разработанные компьютерные программы.

Преподаватели-исследователи многих университетов страны успешно внедряют инновационные методы, формы, средства при проведении самостоятельной работы студентов (презентации, проекты, портфолио, рефераты, электронную обучающую среду Moodle, интернет-чаты, блоги, тестирование, программно-методическое обеспечение). Программно-методическое обеспечение с применением информационных систем, разработанное для организации самостоятельной работы, нацеленное на формирование профессиональных и общекультурных компетенций, обучающихся в вузе, содержит памятки, инструкции, алгоритмы и рекомендации по выполнению заданий, а также ключи и ответы к упражнениям и заданиям для самоконтроля. Такое обеспечение по учитывает профессиональные интересы субъектов образовательного процесса. Это особенно важно, если понимать, что в условиях реализации ФГОС ВО самостоятельная работа студентов приобретает новое качество, а именно становится квазипрофессиональной[5, с. 276].

Вместе с тем «умение учиться» выступает средством приобретения не только лингвистических, но и профессиональных знаний. Например, в ведомственных вузах при отборе иноязычного текстового материала преподаватели чаще всего совместно с преподавателями специальных дисциплин выпускающих кафедр определяют профессиональную значимость информации, ее соответствие уровню профессиональной подготовки обучающихся на момент изучения дисциплины. В результате принцип педагогической интеграции, реализуемый в обучении, позволяет целенаправленно повышать уровень мотивации студентов и стимулировать самостоятельную работу будущих специалистов.

Отметим, что мониторинг мотивации обучающихся к изучению дисциплин для многих преподавателей ассоциируется, прежде всего, с анализом использования информационно-коммуникационных технологий, компьютерных обучающих программ и интерактивных методов обучения. Востребованы проектная методика, методика развития критического мышления, презентация материалов и т.д.

Например, проектная методика как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой сути. Ее успешное применение обеспечивает успех еще одного вектора в организации самостоятельной работы обучающихся — развития инновационного потенциала обучающихся, а именно направление поиска профессионально ориентированной информации для написания курсовых и исследовательских работ, для выступлений на научных конференциях, семинарах, профессиональных форумах.[4, с. 165]

Начинающим преподавателям в вузах важно понимать, что самостоятельная работа обучающихся нацелена на приобретение опыта решения теоретических и практических задач будущей профессиональной деятельности. И если для изучения теоретического материала целесообразно самостоятельное исследование, то по практическим вопросам желательно использовать комбинированную форму подготовки, например использование рефератов, устных и письменных понятийных диктантов, самостоятельную работу с техникой и т.д. Нельзя не учитывать и особенности организации самостоятельной работы с обучающимися-заочниками. Тем более что за последние годы произошли значительные изменения в плане расширения возможностей реализации организационно-инструментального принципа в обучении с использованием информационно-коммуникационных технологий. За последние пять лет в организации и проведении самостоятельной работы с обучающимися в вузе стали активно использоваться фильмы и видеофильмы по изучаемой тематике. Еще несколько

лет назад фильмы редко применялись в самостоятельной работе, однако сегодня, когда материально-техническая база вузов позволяет использовать демонстрацию фильмов в аудиторной и внеаудиторной работе, преподаватели активно применяют медийные средства. Это обосновано и внедрением ФГОС ВО в преподавание в вузе, а именно смещением вектора с формирования коммуникативной компетенции в сторону формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. Следовательно, большую роль играет понимание будущим специалистами различного направления услышанного в видеофильмах аутентичного материала, используемого преподавателем на занятиях. Преподавателю немаловажно учитывать, что в основе аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания находится принцип наглядности, позволяющий в процессе совместной познавательной деятельности создать творческую атмосферу в учебной группе, повысить активность обучающихся, обеспечить высокий уровень мотивации к изучению дисциплин [6, с. 265].

Большой опыт функционирования системы оценки качества образования накоплен в ведущих университетах мира, например, в Московском государственном университете, Оксфордском, Гарвардском университетах и других. Система менеджмента качества образования, как известно, требует организационной структуры, соответствующих методик, процессов и ресурсов, необходимых для общего руководства качеством. Цель российской системы качества образования — постоянное повышение конкурентоспособности высшего образования на отечественном внутреннем и внешнем рынках, что является стимулом для университетов, других образовательных заведений в плане достижения высоких показателей в рейтинге вузов и обеспечивает их дальнейшее непрерывное поступательное развитие. Одной из составляющих этой системы является обеспечение качества преподавания и обучения. Как известно, систематическое обеспечение качества преподавания и обучения невозможно без анализа овладения обучающимися той или иной программой, оценки сформированной универсальных, профессиональных, общекультурных компетенций. Все эти вопросы вызывают у преподавательского состава вузов потребность в повышении уровня владения современными методами преподавания, инструментом самоуправления и самоорганизации. От преподавателей требуется знание педагогического проектирования в рамках преподавания дисциплины или цикла дисциплин.

В вузах востребовано прогнозирование всевозможных, в том числе негативных, последствий модернизации программ обучения или образовательных инновационных проектов, которые могут оказывать различное влияние на качество обучения будущих специалистов. Однако понимая, что основным ориентиром в деятель-

ности преподавателей являются требования к профессиональной компетентности выпускника вуза, заложенные в компетентности структуре ФГОС, при педагогическом планировании следует учесть: существующие в нашей стране традиции вузовской подготовки; общеевропейские требования единого пространства высшего образования, определяемые условиями вхождения России в Болонский процесс; требования российских профессиональных стандартов [7, с. 145].

Преподаватель в современном вузе должен быть с инновационным стилем мышления, способным к творческой деятельности, к самоопределению и саморазвитию. Чтобы создать условия для личностно-профессионального самосовершенствования преподавателей в вузе, необходимо информировать педагогов о сущ-

ности и механизмах инноваций, овладении личностно значимыми способами саморазвития, включении преподавателя в активную творческую деятельность по преобразованию педагогической действительности и самого себя [8].

Таким образом, новые векторы в организации самостоятельной работы обучающихся в вузах нацеливают преподавательский состав на учет многосторонности и междисциплинарности при разработке методики обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Вместе с тем потребуются корректировка учебных программ и методов преподавания, среди которых особое место будут занимать инновационные методы, позволяющие развивать интеллектуальный потенциал будущих профессионалов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Медведева Н. Е. Языковой контроль как способ и метод обучения // М., 2017. — 544 с.
2. Барыбин А. В. Информационные технологии профессионально ориентированного обучения студентов различных специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. — 344 с.
3. Захарова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий: на примере иностранного языка: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2018. — 687 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные системы образования. М., 2016. — 534 с.
5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М., 2017. — 984 с.
6. Михайлова Н. В. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2016. — 266 с.
7. Иванова С. Г. Организация самостоятельной работы студентов по развитию иноязычной компетентности: учеб.-метод. пособие / С. Г. Иванова, Л. Ф. Мачнева, Т. В. Минакова. Оренбург, 2017. — 341 с.
8. Сахарова Н. С. Организационно-педагогические условия и методические приемы развития иноязычной компетенции студентов университета // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2. С. 259–263.

© Рахматуллина Шаура Мажитовна ( shaura1234@gmail.com ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

### TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF TERMINOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE STUDY OF BIOLOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION

**O. Safonova  
N. Khudyakova  
V. Safonova  
T. Khudyakova**

*Summary.* The paper discusses the main problems of the assimilation of terms by biology students and suggests ways to solve them. A classification of biological terms according to various criteria is proposed. Particular attention is paid to the systems approach in the formation of terminological literacy in all types of training sessions.

*Keywords:* biological terminology, education, scientific knowledge, systematic.

**Сафонова Оксана Владимировна**

К.с.-х.н., доцент, ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»  
oksvarias@mail.ru

**Худякова Надежда Ефремовна**

К.б.н., доцент, ФГБОУ ВО Горно-Алтайский государственный университет  
Nch752@bk.ru

**Сафонова Варвара Юрьевна**

ФГБОУ ВО Горно-Алтайский государственный университет safonova\_varvara@mail.ru

**Худякова Тамара Сергеевна**

Учитель биологии и экологии, МБОУ СОШ № 15 с углубленным изучением отдельных предметов  
г. Заринска  
Tomahud@rambler.ru

*Аннотация.* В работе рассматриваются основные проблемы усвоения терминов студентами-биологами и предлагаются пути их решения. Предложена классификация биологических терминов по различным критериям. Особое внимание уделено системному подходу в формировании терминологической грамотности на всех типах учебных занятий.

*Ключевые слова:* биологическая терминология, образование, научное знание, системность.

Стремительный процесс развития науки и техники за последнее столетие привел к росту количества информации. Систематизация этого объема сведений очень трудная задача. Ее решение лежит через развитие понятий составляющих основу той или иной науки. Выражением отдельных понятий служит — термин. Согласно словарю С.И. Ожегова «термин — это слово или словосочетание, являющееся названием определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства» [1]. «Понятие составляет ядро, сердцевину значения термина. Указать значение термина — это определить содержание понятия, соотносимого с данным термином, выявить наиболее важные, существенные признаки, выделяемые в обозначаемых понятием однородных предметах и явлениях» [2]. Отсюда следует, что в процессе обучения особое внимание нужно уделять смысловому значению термина, так как это служит выявлению наиболее существенных признаков объектов и явлений.

Работа с терминами хорошо изучена в процессе получения среднего образования [3], но слабо при подготовке в высшем звене образовательного процесса.

А ведь в общеобразовательной школе изучают основы наук, в то время как основное освоение науки происходит в высшей школе.

Прочное усвоение биологических понятий возможно в том случае, если студенты не только своевременно и регулярно овладевают необходимым словарным запасом, но и умеют осознанно и правильно применять изученные термины в собственной речи. Процесс становления терминологической грамотности обучающихся начинается при изучении биологии в средней школе, задача высшего образования — закрепить и расширить словарный запас студентов.

Вместе с тем, часто студенты начальных курсов обладают недостаточной терминологической грамотностью: искажают произношение терминов, неверно их применяют или не применяют совсем. В ходе работы над биологическими терминами студенты испытывают ряд трудностей: сложность понятий, труднопроизносимость слов на иностранном языке, большой объем информации для запоминания.

Поэтому работа с терминами при изучении биологических дисциплин в вузе должна носить системный характер, затрагивать все этапы усвоения материала и быть направленной, в том числе на понимание содержания и объяснения сущности изучаемого понятия. Усвоение научного языка студентами затрагивает все стороны их деятельности: овладение новым материалом (в ходе лекционных курсов), закрепление изученных терминов (при самостоятельной работе), а так же введение терминологии в речь (при подготовке и защите лабораторно-практических и практических работ). А при промежуточном и итоговом контроле знаний проверяется уровень приобретенных знаний.

Комплекс биологических наук обширен и включает разнообразные понятия, которые находятся в динамическом развитии. И перед педагогом высшей школы встают задачи, которые нужно решить при изучении той или иной биологической дисциплины.

Во-первых, необходимо выделить основные понятия, на которых строится весь процесс освоения учебного предмета.

Во-вторых, соблюдая системность, необходимо следовать от простых понятий к сложным. Организовав процесс осмысления, научить анализировать, обобщать, конкретизировать и переосмысливать понятия и термины.

В-третьих, научить выстраивать логические связи и находить закономерности между отдельными понятиями, что приводит к формированию устойчивых внутри- и межпредметных связей.

При этом сложном систематическом процессе формируется общая биологическая картина мира.

Бурное развитие биологии за последние годы привело к увеличению объема информации, в связи, с чем каждое понятие, обозначенное термином, постепенно развивается и усложняется. Для удобства изучения и применения можно выделить группы понятий:

*простые* — первичные понятия, соответствующие отдельным элементам. Как правило, изучаются в курсе средней школы.

*сложные* — более обобщенные, состоящие из простых. Формирование этих понятий частично осуществляется в школьном курсе биологии, а развитие — на следующих ступенях образования.

*специальные* — понятия, отражающие один раздел биологии. Развиваются при изучении биологической науки в высшей школе.

*Общебиологические* — общие понятия, о строении и жизнедеятельности живых систем и биологических закономерностях. Обобщают специальные понятия и относятся ко всей живой природе. Развиваются при изучении всех биологических наук в высшей школе.

Вместе с развитием понятий развиваются и значения терминов. Одни словесным выражением обозначают существо понятия — *термин-определение*. Например: беспозвоночные, многоклеточные и т.д. Другие только частично отражают какую-либо сторону понятия: например «прямокрылые», и понятно, что речь идет о насекомых.

Классифицировать термины можно по-разному, в зависимости от признака положенного в основу классификации.

Так с учетом словесного значения можно выделить термины по категориям их специальных понятий: *морфологические, анатомические, физиологические, эволюционные, систематические, экологические, цитологические* и т.д.

Можно классифицировать по формальной структуре — *однословные, словосочетания, аббревиатуры*.

По логической категории того понятия, которое обозначается термином. Выделяются термины *предметов*, например: микроскоп;

*процессов*, например: размножение, развитие, деление;

*признаков, свойств*, например: пойкилотермный; *величин и их единиц*, например: процент кроссинг-вера [4].

По связи с умениями и навыками можно выделить: *лабораторно-инструментальные* (связанные с использованием лабораторного и иного оборудования), *исследовательские* (применяемые при организации научных исследований), *систематические* (при определении систематических признаков и пользовании определителем), *ориентационные* (отражающие связи объекта с окружающей средой) т.д.

Приступая к формированию понятий, педагог должен учитывать множество факторов: количество, сложность, системность, последовательность, непрерывность формирования понятий, а так же связь между отдельными понятиями. Необходимо принимать во внимание и средства, обеспечивающие развитие понятий и знание терминов. По Н. М. Верзилину [5] они делятся на:

- ◆ обеспечивающие правильность восприятия (наличие имеющихся представлений о понятии, наглядность, точное и образное донесение понятия преподавателем);

- ◆ обеспечивающие правильность представлений (зарисовка по памяти, наводящие вопросы преподавателя, упражнения по узнаванию и различению);
- ◆ обеспечивающие образование понятий (постановка проблемы; логика и последовательность в изложении информации; вопросы педагога, требующие обобщения, упражнения на сравнение, классификацию, определение, умозаключение; связь между уже имеющимися знаниями и новыми; определение практической значимости и применения).

Система терминологической работы может осуществляться только в том случае, если студент уже владеет необходимым словарным запасом, что позволяет глубже познать науку, через точное понимание терминов, и осознано усваивать ее. Сделать это в группе сложно, так как все имеют разный уровень предметной подготовки, орфографической грамотности, сформированности устной и письменной речи. Так же трудность для педагога составляет отсутствие учебников по некоторым дисциплинам учебного плана, что требует дополнительного времени на поиск определений, понятий и терминов. Кроме того, студенты стремятся избегать сложной терминологии (особенно заимствованной из других, в том числе древних, языков) и заменять повседневными оборотами, как они говорят «своими словами», что мешает правильному формированию связи между понятиями и обедняет научный язык.

Отдельное значение имеют и психологические основы запоминания, в которых учитываются типы памяти и взаимосвязи анализаторов между собой.

При творческом подходе преподавателя к учебному процессу он осознанно готовится к каждому учебному занятию. Прежде всего, на основе современных Федеральных государственных образовательных стандартов и действующих учебных планов, составляется рабочая программа и тематический план дисциплины, в которых педагог определяет пути развития не только темы, но и понятий. В методических указаниях по учебному предмету даются рекомендации по формированию понятийного аппарата, а в фондах оценочных средств прописываются способы проверки сформированности понятий на основе профессиональных компетенций. Такой планомерный подход в совокупности с желанием студента, дает хороший результат в освоении науки.

#### Терминологическая работа на лекционных занятиях

Знакомство с новой терминологией в каждом биологическом курсе начинается с лекционных занятий.

Следует отметить, что студенты приходят к началу курса, уже имея определенный багаж знаний. При изучении общебиологических дисциплин на начальном этапе наибольшее значение имеет прием, когда лектор не только проговаривает тот или иной термин, но и записывает его на доске, поясняя значение, указывает на роль отдельных его частей, проводя анализ слова.

Так, при изучении на первом курсе дисциплины «Зоология», раздел «Зоология беспозвоночных», формируются и развиваются специальные понятия (морфологические, анатомические, систематические и физиологические термины). Поэтому задача преподавателя на лекционных занятиях заложить у студентов первичное понимание термина. Для этого необходимо заранее, при подготовке материала для лекции, выбрать наиболее значимые и сложные термины, построить работу с ними, опираясь на уже имеющиеся знания студентов. Прежде всего, необходимо определить значение предлагаемого термина и раскрыть его происхождение.

Например, уже в самом начале курса, при изучении темы «Простейшие» студенты знакомятся с понятиями: «бинарное деление», «кинетосома» и др. Преподаватель, раскрывая тему, определяет значение этих терминов, студенты записывают их в конспект. И при дальнейшем объяснении материала преподаватель уже указывает только термин, не поясняя его значение, что активизирует познавательную деятельность студентов на занятии.

Следует отметить, что термины, изучаемые в курсе зоологии, могут быть как специализированными (например, анатомио-морфологические, характерные для определенного типа животных), так и более общими, рассматриваемыми в нескольких темах.

Например, во время изучения темы «Кишечнополостные» вводятся такие понятия, как «эктодерма» и «энтодерма», «гастральная полость», «диффузная нервная система», «книдоциль» и другие. Часть из этих терминов, такие как «эктодерма» и «энтодерма», закладываются как базовые термины, которые используются в дальнейшем, при изучении других групп животных (они рассматриваются как зародышевые листки). При рассмотрении трехслойных животных на основе данных понятий вводятся следующие термины: «органы эктодермального происхождения», «органы энтодермального происхождения».

Особое внимание при подготовке лекционного материала должно быть уделено закреплению уже известных и изучению новых общебиологических терминов, которые позволяют строить межпредметные связи. Такие понятия рассматриваются в ряде биологических дисциплин, их применение позволяет обогатить словарный запас студентов. Например, понятия «цитоплазма», «плазма



лемма», «клеточная мембрана», «бесполое размножение», «гамета» и др. используются в целом комплексе биологических дисциплин, таких как: цитология, биология размножения и развития, зоология, ботаника, генетика.

Важной чертой планирования работы студентов с терминологией, на наш взгляд, является преемственность использования понятий, когда более общие понятия формируются при изучении базовых дисциплин, таких как зоология, ботаника, цитология. А их углубленное понимание и более узкие термины, связанные с изученным ранее, рассматриваются в специальных, профильных дисциплинах. Так, например, в курсе зоологии при изучении простейших, формируется понятие «Псевдоподии (= ложноножки) — органеллы движения у амебoidных клеток в форме временного выступа цитоплазмы» [6], а уже при изучении дисциплины Протозоология, рассматриваются уже типы псевдоподий, и, соответственно вводятся понятия «лобopодии», «филоподии» «ризоподии» и «аксоподии» [7].

#### Работа с терминами на практических и лабораторно-практических занятиях

Указанные занятия являются неотъемлемой частью изучения большинства биологических дисциплин [8]. Вполне логично, что закрепление понимания и запоминания терминов происходит на практике. Здесь широко используется работа не только с учебником, но и с практикумом, рабочими тетрадями и т.п.

Составление схем, рисунков, таблиц по изучаемым темам, позволяет студентам на практике применять большую часть терминологии, способствует усвоению, конкретизации учебного материала. Выполнение подобных заданий дает возможность бакалаврам развивать навыки самостоятельной работы с терминологией, активизирует их познавательную деятельность.

При изучении той или иной темы, студенты составляют глоссарий, в который включают все новые для них термины по тематике. Как правило, в предлагаемых студентам 1–2 курса практикумах, есть уже список рекомендованных к изучению понятий. Так, например, при изучении темы «Хрящевые рыбы» (дисциплина Зоология на 2 курсе) в практикуме в разделе «Анализ изученного материала» пункт 2 сказано: «2. Дайте определение понятиям: рострум, амфицельные позвонки, гиостилия, амфистилия, гетероцеркальный плавник, и т.д.» [9]. Похожее задание есть и в практикуме по дисциплине цитология [10], во всех предлагаемых практических работах в разделе «Составление отчета» требуется составление цитологического словаря. Это подразумевает, что студент не только создает словарик из указанных понятий, но и должен

использовать их при ответе и защите практической работы.

Студент старших курсов уже в состоянии самостоятельно определять необходимые им для изучения термины, искать их значение не только в учебнике, но и в дополнительных источниках информации. Словари, или глоссарии, в таком случае контролируют не только понимание конкретного понятия, но и умение студентов работать с информационными материалами, правильно и четко выбирать из большого массива необходимые данные, в соответствии с определенной тематикой. Такие словари включаются как самостоятельный раздел портфолио по предмету, служащего одной из эффективных форм контроля сформированности компетенций бакалавра — биолога [11].

Так же на лабораторно-практических занятиях идет формирование терминологических знаний по связи с умениями и навыками. Студенты на практике легче запоминают лабораторно-инструментальные термины и отрабатывают навыки применения исследовательских и систематических терминов, которые проходят связующей нитью через все дисциплины естественнонаучного цикла. Например: название и функции частей микроскопа, или при проведении эксперимента — владение терминологией, определяющей правила его проведения.

#### Работа с терминами при промежуточной и итоговой аттестации студентов

Довольно большое внимание работа с биологической терминологией должна занимать в ходе проверки сформированности знаний, умений и навыков обучающихся. В ходе промежуточной аттестации студентов проверяется не только знание собственно терминов, но и умение применять их в конкретной ситуации. Одним из способов такой проверки являются терминологические диктанты. Как правило, они проводятся по вариантам и включают в себя не менее 10 понятий.

Кроме того, в работу с биологической терминологией, можно включить карточки-задания, один из вопросов которых подразумевает развернутый ответ, а второй — дать определение конкретному термину. Ответ на первый вопрос в подобной карточке, позволит оценить степень владения студентом терминологией. Ниже приводим образцы таких карточек:

Карточка № 1 (тема «Круглые черви», курс «Зоология»)

1. Как устроена гиподерма круглых червей? Какие функции она выполняет?
2. Дайте определение понятиям: схизоцель, протоцефалии, бульбусы.

Карточка № 2 (тема «Внешнее строение насекомых», курс «Лесная и сельскохозяйственная энтомология»)

1. Из каких слоев состоит кутикула насекомых?
2. Дайте определение понятиям: склерит, тенторий, акрон.

Итоговая аттестация по предмету проводится в форме зачета или экзамена, что подразумевает развернутый

устный ответ студента. Именно в этом случае, преподаватель может в полной мере оценить умение студента правильно и своевременно применять изученные в ходе курса понятия.

Таким образом, работа с терминами при изучении биологических дисциплин должна носить логичный, планомерный и последовательный характер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961. — С. 783.
2. Квитко И. С. Термин в научном документе. — Львов: Вища школа, 1976. — С. 9.
3. Пакулова В. М. Работа с терминами на уроках биологии: Кн. Для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.
4. Литовченко В. И. Классификация и систематизация терминов // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. 2006. № 3 (10). С. 156–161.
5. Верзилин Н. М. Проблемы методики биологии. — М.: Педагогика, 1974. — 223 с.
6. Бондаренко А. В., Бубнова Т. В. Лабораторно-практические занятия по зоологии беспозвоночных: учебное пособие. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008—179 с.
7. Худякова Н. Е., Сафонова О. В. Руководство к лабораторно-практическим занятиям по протозоологии: учебно-методическое пособие — Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018—91 стр.
8. Худякова Н. Е., Сафонова О. В. Роль лабораторных работ по зоологии и цитологии в формировании профессиональных компетенций бакалавра биологии// Актуальные вопросы преподавания в высшей школе: теория и практика (в 2-х частях). Часть 2./ Сборник научных трудов — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2015 — с. 267–269
9. Муравьева В. М., Худякова Н. Е., Конунова А. Н. Зоология позвоночных (теория и практика): учебное пособие для вузов. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012.-167 стр.
10. Стрельцова Т. А. Теория и практика лабораторных работ по цитологии. Учебное пособие. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2003.-189 стр.
11. Сафонова О. В., Худякова Н. Е. Использование портфолио при изучении цитологии и курса зоологических дисциплин// Актуальные вопросы преподавания в высшей школе: теория и практика (в 2-х частях). Часть 2. / Сборник научных трудов — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2015 — с. 161–163.

© Сафонова Оксана Владимировна ( oksvarias@mail.ru ), Худякова Надежда Ефремовна ( Nch752@bk.ru ),  
 Сафонова Варвара Юрьевна ( safonova\_varvara@mail.ru ), Худякова Тамара Сергеевна ( Tomahud@rambler.ru ).  
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ТОЧНОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МОЩНОСТИ СПОРТСМЕНОВ-ТУРИСТОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВЕЛОЭРГОМЕТРИЧЕСКОГО ТЕСТА И ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ ЧАСТОТЫ СЕРДЕЧНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

## INDIVIDUAL ESTIMATE OF THE ACCURACY OF DETERMINING THE POWER OF THE SPORTSMENS- TOURISTS ON THE RESULTS OF BICYCLE ERGOMETRIC TEST AND HEART RATE

**V. Yuzlekbaeva  
E. Pushkarev  
N. Mylnikova**

*Summary.* The article considers examples of how to calculate the power output using two methods: test on the bicycle ergometer and determination of the intensity using a calculation formula M. J. Karvonen. The accuracy of these methods is estimated.

*Keywords:* individualization, sports tourism, sports route, training activities, physical performance, power of work, regression equation.

**Юзлекбаева Венера Марисовна**

Аспирант, старший преподаватель, Уральский  
государственный университет физической культуры  
uvmt2311@mail.ru

**Пушкарев Евгений Дмитриевич**

К.б.н., доцент, Уральский государственный  
университет физической культуры

**Мыльникова Наталья Владимировна**

Доцент, Уральский государственный университет  
физической культуры

*Аннотация.* В статье рассмотрены примеры расчета мощности работы с помощью двух методов: ступенчатого велоэргометрического теста и определение интенсивности по расчетной формуле М. Й. Карвонена. Оценена точность применения этих методов.

*Ключевые слова:* индивидуализация, спортивный туризм, спортивный маршрут, тренировочная деятельность, физическая работоспособность, мощность работы, уравнение регрессии.

## Введение

**Д**ля спортсмена-туриста целью занятий является успешное преодоление спортивного маршрута, соответственно преодоление всех естественных препятствий. Спортивный маршрут как соревновательная деятельность предъявляет множество требований к подготовленности занимающихся. Для достижения поставленной цели необходимо определить структуру организации подготовки, подобрать оптимальные физические нагрузки, осуществлять их регулярно в течение длительного периода времени. Физические нагрузки оказывают различные воздействия на организм каждого конкретного занимающегося, при этом степень (сила) выраженности их также различна. Реакция организма в данном случае является информацией с помощью которой можно индивидуально контролировать оказываемое воздействие, корректировать нагрузку и следить за динамикой изменений в физическом состоянии. Существует множество объективных и субъективных методов для получения информации о воздействии нагрузки на организм. Для наблюдений за влиянием нагрузки в практической деятельности часто применяется теоретически обоснованный способ использования значе-

ний частоты сердечных сокращений (*ЧСС*) [3, 5]. Другие более точные и объективные методы контроля — это медико-биологические тесты, например, тестирование на велоэргометре [1, 2, 4].

Изучив большое количество научной и методической литературы нам не удалось найти универсального способа определения интенсивности нагрузки по частоте сердечных сокращений. К сожалению, расчетные методики определения тренировочной *ЧСС* как по формуле, так и по таблице, крайне неточны, так как значения *ЧСС* очень вариативны [4, с. 252]. В нашей работе мы рассмотрели несколько способов определения мощности выполняемой спортсменами-туристами физической работы: расчет интенсивности нагрузки по формуле финского физиолога М. Й. Карвонена и определение физической работоспособности по динамике отношения минутного объема дыхания к мощности возрастающей нагрузки.

Цель исследования — сравнить точность определения мощности работы спортсмена-туриста по результатам велоэргометрии и по частоте сердечных сокращений, рассчитанных по уравнению регрессии и по формуле М. Й. Карвонена.

Таблица 1. Пример сравнения мощности работы рассчитанной двумя способами (женщины)

№ ступени	Мощность ступени на велоэргометре, Вт	ЧСС по данным велоэргометрии, уд/мин	Мощность по формуле М. Й. Карвонена, Вт	Мощность по уравнению регрессии, Вт	$\delta_{\text{отн}1}, \%$	$\delta_{\text{отн}2}, \%$
Спортсменка А-59 кг, ЧСС <sub>покоя</sub> — 62 уд/мин, аэробная мощность — высокая (3,1 Вт/кг)						
1	60	120	95	55	9	58
2	80	131	113	79	1	41
3	100	142	131	104	4	31
4	120	153	149	7	7	24
5	140	160	161	144	3	15
6	160	166	170	157	2	6
7	180	175	185	177	2	3
8	200	184	200	197	2	-
Спортсменка М-62 кг, ЧСС <sub>покоя</sub> — 64 уд/мин, аэробная мощность — низкая (1,6 Вт/кг)						
1	60	146	101	56	7	68
2	80	159	117	84	5	46
3	100	168	128	103	3	28
4	120	176	138	120	0	15
5	140	185	149	139	1	6
6	160	194	160	158	1	-
$\delta_{\text{отн}1}$ — относительная погрешность для уравнения регрессии, $\delta_{\text{отн}2}$ — относительная погрешность для формулы М. Й. Карвонена						

Методика и организация исследования

В работе были проанализированы результаты тестирования физической работоспособности спортсменов-туристов зрелого возраста, преодолевающих спортивные маршруты. Занимающиеся выполняли ступенчатый велоэргометрический тест, мощность нагрузки возрастала каждые две минуты на 20 Вт у женщин и 30 Вт у мужчин. ЧСС непрерывно контролировалась и регистрировалась с помощью пульсометра «Polar», минутный объем дыхания измерялся в конце каждой ступени. По данным ступенчатой мощности обследуемого спортсмена на велоэргометре и соответствующей ЧСС получаем уравнение регрессии вида:

$$M_p = a + b \times n,$$

где  $M_p$  — расчетная мощность спортсмена (Вт),  $a$  и  $b$  — коэффициенты регрессии,  $n$  — ЧСС спортсмена (уд/мин).

Затем, оценим интенсивность (мощность) работы спортсмена по формуле М. Й. Карвонена [3, с. 27; 5, с. 39]:

$$I = \frac{ЧСС_{\text{нагрузки}} - ЧСС_{\text{покоя}}}{ЧСС_{\text{макс}} - ЧСС_{\text{покоя}}} \times 100\%,$$

где  $I$  — интенсивность нагрузки (%),  $ЧСС_{\text{нагрузки}}$  — ЧСС во время физической нагрузки (уд/мин),  $ЧСС_{\text{макс}}$  — ЧСС на последней ступени в велоэргометрии (уд/мин),  $ЧСС_{\text{покоя}}$  — ЧСС в состоянии покоя (уд/мин).

Действительную мощность для ЧСС рассчитываем по формуле:

$$M_{\text{ЧСС}} = I \times M_{\text{эмакс}},$$

где  $M_{\text{ЧСС}}$  — расчетная мощность по формуле М. Й. Карвонена (Вт),  $M_{\text{эмакс}}$  — максимальная мощность последней ступени на велоэргометре (Вт).

Рассмотрим конкретные примеры. Уравнение регрессии, описывающее зависимость мощности велоэргометрии от ЧСС для спортсменки А:

$$M_A = -213 + 2,23 \times n,$$

где  $M_A$  — расчетная мощность велоэргометрической нагрузки (Вт),  $n$  — ЧСС, измеренная при соответствующей нагрузке (уд/мин).

Уравнение регрессии для спортсменки М:

$$M_M = -256 + 2,13 \times n,$$

Таблица 2. Пример сравнения мощности работы рассчитанной двумя способами (мужчины)

№ ступени	Мощность ступени на велоэргометре, Вт	ЧСС по данным велоэргометрии, уд/мин	Мощность по формуле М. Й. Карвонена, Вт	Мощность по уравнению регрессии, Вт	$\delta_{\text{отн1}}, \%$	$\delta_{\text{отн2}}, \%$
Спортсмен В-73 кг, ЧСС <sub>покоя</sub> — 60 уд/мин, аэробная мощность — высокая (3,7 Вт/кг)						
1	90	113	127	93	3	41
2	120	123	146	122	2	22
3	150	132	167	148	1	11
4	180	142	192	177	2	7
5	210	152	213	205	2	1
6	240	164	243	240	0	1
7	270	176	-	275	2	-
Спортсмен Ж 64 кг, ЧСС <sub>покоя</sub> — 59 уд/мин, аэробная мощность — низкая (2,3 Вт/кг)						
1	60	104	79	59	2	32
2	90	120	108	91	1	20
3	120	134	132	119	1	10
4	150	152	164	155	3	9
5	180	165	187	181	1	4
6	210	178	210	207	1	-
$\delta_{\text{отн1}}$ — относительная погрешность для уравнения регрессии, $\delta_{\text{отн2}}$ — относительная погрешность для формулы М. Й. Карвонена						

где  $M_M$  — расчетная мощность велоэргометрической нагрузки (Вт),  $n$  — ЧСС, измеренная при соответствующей нагрузке (уд/мин).

Сравнение мощности физической нагрузки рассчитанной двумя способами представлено в таблице 1 для женщин и в таблице 2 для мужчин. В примере приведены результаты спортсменов, как с высокой, так и с низкой физической работоспособностью, которую оценивают по аэробной мощности (более 3 Вт/кг — высокая работоспособность, менее 3 Вт/кг — низкая работоспособность).

Относительная погрешность для уравнения регрессии имеет следующий вид:

$$\delta_{\text{отн1}} = \frac{|M_p - M_{\text{э}}|}{M_{\text{э}}} \times 100\%,$$

где  $M_p$  — расчетная мощность по уравнению регрессии (Вт),  $M_{\text{э}}$  — экспериментальная мощность ступени по велоэргометрии (Вт).

Относительная погрешность для формулы М. Й. Карвонена имеет следующий вид:

$$\delta_{\text{отн2}} = \frac{|M_{\text{рк}} - M_{\text{э}}|}{M_{\text{э}}} \times 100\%,$$

где  $M_{\text{рк}}$  — расчетная мощность по формуле М. Й. Карвонена (Вт).

Уравнение регрессии для спортсмена В:

$$M_{\text{в}} = -213 + 2,23 \times n,$$

Уравнение регрессии для спортсмена Ж:

$$M_{\text{ж}} = -150 + 2,00 \times n.$$

### Результаты исследования и их обсуждение

Из приведенных таблиц видно, что относительная погрешность по уравнению регрессии значительно меньше (у мужчин от 0 до 3%, у женщин от 0 до 9%), чем по формуле М. Й. Карвонена (у мужчин от 0 до 41%, у женщин от 3 до 68%).

Все уравнения регрессии адекватно описывают экспериментальные данные велоэргометрии, так как их значимость критерия Фишера мала  $F < 0,001$  (F значимость).

По уравнению регрессии можно оценивать мощность только в интервале от минимальных до максимальных экспериментальных данных по ЧСС.

#### Выводы

1. Данное исследование проведено для определения индивидуальной текущей работоспособности спортсменов-туристов в условиях тренировочного процесса и спортивного маршрута.

2. Индивидуальные оценки текущей работоспособности по обоим способам будут тем точнее, чем они ближе по времени к лабораторной велоэргометрии.
3. Применение расчетных формул может быть уточнено и расширено с помощью не только велоэргометрических тестов, но и других медико-биологических методов для оценки работоспособности.
4. Предлагаемый подход может быть применен и в других видах спортивной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вашляев, Б. Ф. Способ определения (оценки) физической работоспособности по динамике отношения минутного объема дыхания к мощности возрастающей нагрузки: патент № 2449727 / Б. Ф. Вашляев, И. Р. Вашляева, И. Ю. Сазонов, А. И. Доронина, М. Г. Фарафонов, Т. Н. Шачкова, В. Ю. Вишнев. — Москва, 2012.
2. Губа, В. П. Теория и методика современных спортивных исследований: монография / В. П. Губа, В. В. Маринич. — М.: Спорт, 2016. — 232 с.
3. Ландырь, А. П. Мониторинг сердечной деятельности в управлении тренировочным процессом в физической культуре и спорте / А. П. Ландырь, Е. Е. Ачкасов. — М.: Триада — X, 2011. — 176 с.
4. Михайлов, В. М. Нагрузочное тестирование под контролем ЭКГ: велоэргометрия, тредмилл-тест, степ-тест, ходьба. — 2-изд., перераб. и доп. — Иваново: ОАО «Издательство «Талка», 2008. — 548 с.
5. Янсен, П. ЧСС, лактат и тренировки на выносливость: пер. с англ. / П. Янсен. — Мурманск: Издательство «Тулома», 2006. — 160 с.

© Юзлекбаева Венера Марисовна ( uvm2311@mail.ru ),

Пушкарев Евгений Дмитриевич, Мельникова Наталья Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный университет физической культуры

## КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ «ЖИЗНЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Вань Ичэн

Российский университет дружбы народов  
1163751616@qq.com

### CONCEPTUAL FIELD «LIFE» IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

Wan Yicheng

*Summary.* The concept is an important component of the Russian language picture of the world. Applying the theory of conceptual field and analyzing vocabulary meanings, proverbs and sayings and literary text, it will be possible to construct the whole conceptual field "life", which allows to more deeply learn the features of Russian national culture and mentality. In the conceptual field "life" the word-dominant "life" and its semantic features are located in the core of the field, synonymous, antonymic and derivative connections make up the center of the field, the interpretation field is contained in the periphery of the field.

*Keywords:* conceptual field; life; language picture of the world.

*Аннотация.* Концепт является важной составляющей компонентой русской языковой картины мира. Применяя теорию концептуального поля, анализируя словарные значения, пословицы и поговорки и литературный текст, удастся построить целое концептуальное поле «жизнь», что позволяет более глубоко узнать особенности русских национальных культуры и менталитета. В концептуальном поле «жизнь» слово-доминанта «жизнь» и его семантические признаки находятся в ядре поля, синонимические, антонимические и производные связи составляют центр поля, интерпретационное поле содержится в периферии поля.

*Ключевые слова:* концептуальное поле; жизнь; языковая картина мира.

**И**зучение концепта занимает немаловажное место в современной русской лингвистике, в частности в рамках парадигмы человеческого централизма, которая, в отличие от структуралистской лингвистики, отвлекает фокус внимания от объекта на субъект языка, связываясь язык с мышлением, психикой, практикой человека, в целях более глубокого выявления человеческого фактора в языке. Ключевой проблемой в изучении концепта являются взаимосвязи языка, человека и культуры. В данной работе мы выбираем концептуальное слово «жизнь» как предмет исследования. Концепт «жизнь» входит в первые важнейшие концепты русской языковой картины мира, уступая лишь концептам «человек», «дом», «нет» и «хорошо» [5].

#### 1. Концепт и концептуальное поле

##### 1) Структура концепта

Как лингвокультурный концепт, так и когнитивный концепт имеют структуру, несмотря на то, что ученые не сошлись моделью структуры концепта. В основном существуют три модели структуры: ассоциативная, полевая и слоистая структуры. Г.Г. Слышкин первым предло-

жил структуру концепта. Он полагает, что концепт обладает ассоциативной структурой, концепт функционирует как процесс непрерывной номинации и реноминации объектов, появления новых и утраты старых связей между языковыми единицами и номинируемыми объектами [14, с. 52]. Ю.С. Степанов считает, что концепт имеет многомерную структуру с определенной «глубиной», которая состоит из трех слоёв, т.е. 1) «буквальный смысл», или «внутренняя форма», 2) «пассивный», «исторический» слой и 3) новейший, актуальный и активный слой [15, с. 41]. Попов З.Д. и Стернин И.А. подтверждают, что «содержание концепта внутренне упорядочено по левому принципу — ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферия ...» [12, с. 81].

Цель концептуального анализа видится большинству исследователей в рассмотрении способов языкового выражения концептов, с другой стороны — в реконструкции структур концептов и стоящих за ним фрагментов языковой картины мира с помощью языковых и культурно-языковых данных. Смысл концептуального анализа состоит в том, чтобы проследовать путь познания смысла концепта и записать результат в формализованном семантическом языке [11, с. 89]. Под *концептом*

может пониматься национальный ментальный образ (идея, символ), который имеет сложную систему объективации. *Структура концепта* — это совокупность обобщенных признаков и групп признаков, необходимых и достаточных для идентификации предмета или явления как фрагмента картины мира [там же, с. 114]. Хотя существуют разные модели структуры концепта, данная работа главным образом посвящена полевой структуре концепта — концептуальное поле.

## 2) Методы построения концептуального поля

Концептуальное поле, как громадная, комплексная и сложная структура менталитета, похожее на лингвокультурологическое поле, обладает тесной организационной структурой: имя (ядро), центр и периферия поля [2, с. 65–67], а периферия в дальнейшем подразделяется на ближнюю и дальнюю периферию [13, с. 29]. Концептуальное поле является содержательной категорией, зафиксированной в языковых единицах картины мира. Его структура сформирована благодаря нескольким важным признакам: «1) мотивирующим признакам слова, которые непосредственно связаны с историей слова и жизнью его в языке; 2) образным признакам, актуализирующимся через ту или иную сочетаемость; 3) понятийным признакам, создающим так или иначе семантическое поле; 4) ценностным признакам, которые, безусловно, скрыто или явно отражают ментальные характеристики этноса; 5) функциональным и символическим признакам, раскрывающим сакральный характер того или иного концепта» [7, с. 179].

Построение концептуального поля тесно связано с его структурой, осуществляется последовательно от ядра до периферии. При этом конструирование ядра поля не обойдется без определения слова-доминанты поля. Процесс построения концептуального поля состоит из всего пяти шагов: 1) определение семантических признаков слова-доминанты с помощью словарей; 2) выявление синонимических и антонимических связей слова-доминанты; 3) анализ производных связей слова-доминанты; 4) построение интерпретационного поля слова-доминанты; 5) определение ядра, центра и периферии поля и построение целого концептуального поля.

## 2. Концептуальное поле «жизнь»

### 1) Словарные значения слова-доминанты «жизнь»

Согласно «Этимологическому словарю современного русского языка» [16, с. 272], слово «жизнь» изначально видится в памятниках письменности XI–XVII вв. изв. **жизнь**. Из праслав. \*жизнь, производного с суф. -знь

от корня глаг. \*жити. Ср. аналогичные словообразования: **болѣзнь** от **болѣти**, **болѣзнь** от **болѣтиса**.

Баранова З.И. и Котов А.В. в «Русско-китайском словаре, около 40000 слов» (1990) перечислили 6 значений слова «жизнь»: 1) состояние существования; 2) период существования; жизнеописание; 3) деятельность; 4) действительность; 5) жизненная энергия; 6) образ жизни.

«Большой толковой словарь русского языка» [8] на базе предыдущих данных ещё добавляет значения: «особая форма существования материи» и «оживление, возбуждение, вызываемое деятельностью живых существ».

А в «Толковом словаре русского языка» [3] перечислены 28 значений слова «жизнь», главные из которых совпадают с вышеупомянутыми значениями.

Проанализировав словарные значения слова-доминанты «жизнь», в результате можно обобщить его основные семантические признаки: А. состояние существования; Б. период существования; В. личная и общественная деятельность; Г. действительность.

### 2) Синонимические, антонимические и производные связи слова-доминанты «жизнь»

#### 1) Синонимические связи

«Словарь синонимов русского языка» [4] называет синонимы к слову «жизнь» такие, как *существование, бытие, век, жительство, бытие, жительство-бытие*. Они отличаются от «жизни» не только стилистической окраской, но и объективностью, т.е. отсутствием субъективной эмоциональной окраской.

При рассматривании и других словарей синонимов русского языка [10][6] получается целая синонимическая связь слова-доминанты «жизнь»:

Синонимы к семантическому признаку А: *существование, бытие, живот*.

Синонимы к семантическому признаку Б: *век, дни, долголетие, многолетие*.

Синонимы к семантическому признаку В: *жительство, бытие, жительство-бытие, проживание*.

Синонимы к семантическому признаку Г: *общеежитие, жилище, обитание, жильё*.

#### 2) Антонимические связи



«Словарь антонимов русского языка» Л.А. Введенской [1] называет *смерть* антонимом к слову «жизнь». Жизнь — это физиологическое существование человека, животного, какого-л. живого организма. Смерть — прекращение физиологического существования человека, животного, какого-л. живого организма.

«Словарь антонимов русского языка» М.Р. Львова [9] кроме *смерти* называет и существительное *мертвечина* антонимом к слову «жизнь».

Таким образом, лишь существуют антонимы к семантическому признаку А: *смерть* и *мертвечина*.

### 3) Производные связи

Производные связи слова-доминанты «жизнь» состоит из трех частей: 1) производящее слово; 2) включенные в одно и то же гнездо слова; 3) производные слова [17, с. 196].

Производящее слово: *жить*.

Включенные в одно и то же слова: *житься, житель, жилец, жилище, жилой, живучий, вжиться, выжить, дожить, зажить, изжить, нажать, нажиться, ожить, обжить, пережить, пожить, поживать, прижиться, прожить*.

Производные слова: *жизненный, жизненность, безжизненный, безжизненность, пожизненный, прижизненный*.

### 3) Интерпретационное поле

По мнению Попова З.Д., интерпретационное поле неоднородно, в нем достаточно отчетливо вычленяются несколько зон, в том числе *оценочная зона, энциклопедическая зона, утилитарная зона, регулятивная зона, социально-культурная зона, паремиологическая зона* и т.д., — таких участков интерпретационного поля, которые обладают определенным внутренним содержательным единством и объединяют близкие по содержанию когнитивные признаки [12, с. 78–80]. Исходя из особенности концепта «жизнь» мы выбираем социально-культурную и паремиологическую зоны для исследования.

#### 1) Паремиологическая зона

Пословица и поговорка являются народной мудростью, носителем национального менталитета. Анализ пословиц и поговорок позволяет раскрыть национальную психику и когнитивную особенность народа, скрывающиеся за концептом.

А. Жизнь — не радость  
*жизнь как у седьмой жены в гареме.*

Б. Жизнь — долгий путь  
*Жизнь пережить — не поле перейти.*  
*Жизнь прожить, что море переплыть.*

В. Жизнь — учитель  
*Хорошая жизнь ум рождает, плохая и последний теряет.*  
*Жизнь дана на добрые дела.*

Г. Жизнь — нечто хрупкое  
*Жизнь дает один только бог, а отнимает всякая гадина.*  
*От жизни до смерти — шаток.*  
*Жизнь человека всегда на волоске висит.*  
*Жизнь на ниточке висит.*

Д. Жизнь — ничто  
*Жизнь — копейка, судьба — индейка*

Е. Жизнь — ценность  
*Лучше славная смерть, чем жизнь в бесчестии.*  
*Лучше погибнуть героем, чем влачить жизнь труса.*

Ж. Жизнь течет  
*И жизнь и смерть имеют своё время.*

#### 2) Социально-культурная зона

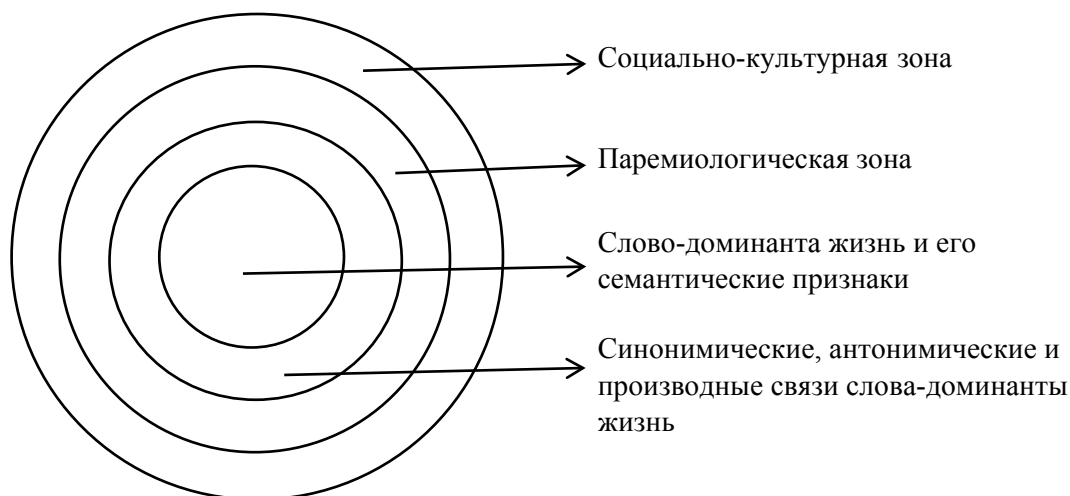
В сознании русских с самого рождения свою жизнь уже решили, человеку придется подчиниться устройству судьбы. Причина в том, русские несознательно находятся под воздействием фатализма. В конце романа «Герой нашего времени» главный герой Печорин, который сам по себе был по-настоящему фаталистом, приписал свое несчастье распоряжению судьбы вместо того, как задуматься над своей проблемой.

В литературном тексте нередко встречаются слова, сходные по смыслу с «жизнью», например, судьба, судьбина, рок, удел, жребий, фортуна, колесо фортуны и т.п.

*Мне рок судил: брести неведомой стезей, быть другом мирных сел, любить красы природы, дышать под сумраком дубравной тишины ...* (В.А. Жуковский. Вечер)

К тому же, по мнению русских жизнь оказывается краткой, мгновенной, ограниченной. В этом случае эквивалентами «жизни» становятся слова и словосочетания *дар случайный, миг, миг унылый, круг, круг дней, круг жизни, круг земной, нить жизни, предел, предел земной, сон жизни, сон минутный* и иные.

Концептуальное поле «жизнь»:



*Не тщетно ли человек в безумии стремится?  
Круг жизни временный мгновенно совершится ...*  
(В. Ф. Раевский. Элегия1)

С одной стороны, русские уверены, что жизнь — это радость и счастье, похожая на пир, а с другой, жизнь им оказывается мукой, тяжелым переживанием. Таким образом возникают такие синонимы к «жизни», как *пир жизненный, пир земной, чаша жизни, сладость жизни, вкушать земной рай, вкушать сладость бытия, играть жизнью, пить радость* и т.д.

*Не возвратит уже покоя вновь, я позабыл свободной жизни сладость, душа горит, но смолкла в сердце радость.* (А. А. Дельвиг. Сонет)

### 3. Целая структура концептуального поля «жизнь»

На основе предыдущего анализа удастся построить целую структуру концептуального поля «жизнь».

Ядро поля, как самая ключевая часть, содержит слово-доминанту «жизнь» и его семантические признаки.

Синонимические, антонимические и производные связи получают в результате расширения семантических признаков, уступают семантическим признакам в яркости признаков. Таким образом они могут входить в ядро поля.

Интерпретационное поле составляет периферию поля. Основные когнитивные признаки паремиологической зоны включены в ближнюю периферию. Социально-культурная зона является эпитаксией концепта, входя в дальнюю периферию поля.

В аспекте составляющих компонентов центр поля проявляется элементарными признаками концепта, а периферия поля — синкретичными признаками концепта (см. рисунок).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Введенская Л. А. Словарь антонимов русского языка. около 500 антонимических гнезд. М.: Астрель АСТ, 2003.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология: учеб. пособие. М.: Изд-во РУДН, 2006.
3. Дмитриев Д. В. Толковый словарь русского языка. Около 7000 словарных статей. Свыше 35000 значений. Более 70000 иллюстративных примеров. М.: Астрель АСТ, 2003.
4. Евгеньева А. П. Словарь синонимов русского языка. том 1. М.: Астрель АСТ, 2003.
5. Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети. [Электронный ресурс] — Режим доступ: [http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html\\_204/4-1.html](http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/4-1.html).
6. Ключева В. Н. Краткий словарь синонимов русского языка. М.: Изд-во министерства просвещения РСФСР, 1956.
7. Ключевская А. Ю. Концептуальное поле «Агрессия» как объект лингвистического исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2011, № 131.
8. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург, 2000.
9. Львов М. Р. Словарь антонимы русского языка. более 2000 антонимических пар. М.: Русский язык, 1984.
10. Н.Абрамов. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1999.

11. Пименова М. В. Концептуальные исследования. Введение: учеб. пособие. М.: Флинта, 2016.
12. Попова З.Д. и Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007.
13. Попова З.Д., Стернин И. А. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат//Язык и национальное сознание. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2002.
14. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Дис. . . . доктора фил. наук. Волгоград, 2004.
15. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.
16. Шапошников А. К. Этимологический словарь современного русского языка. том 1. М.: Наука, 2010.
17. Тихонов А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным. М.: АСТ, 2014.

© Вань Ичэн ( 1163751616@qq.com ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

## ПОЭТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД: ПРОБЛЕМЫ, СПОСОБЫ И СЛУЧАИ НЕВОЗМОЖНОСТИ С ПЕРСИДСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

### POETIC TRANSLATION: PROBLEMS, WAYS AND CASES OF IMPOSSIBILITY FROM PERSIAN TO RUSSIAN

*Iskandari Mahnush  
Abdollahi Muca*

*Summary.* Translation of poetry and poems from one language to another is considered one of the most difficult types of translation. This difficulty arises because the system and structure of the source and translating languages, their versification system and the culture of the speakers of these languages differ from each other. Translation of a poem from Persian into Russian and vice versa is considered very difficult. This article discusses the causes of difficulties in translating poetry and the methods of translating poetry. Also introduced cases where it is impossible to translate poems from Persian into Russian.

*Keywords:* Translation, Russian, Persian, poem, literature.

*Искандари Махнуш*

*К.филол.н., Доцент, Университет имени Алламе*

*Табатаба`и*

*Eskandary.mahnush@gmail.com*

*Абдоллахи Муса*

*К.филол.н., Доцент, Университет имени Алламе*

*Табатаба`и*

*Mabdollahi82@yahoo.com*

*Аннотация.* Перевод поэзии и стихотворения с одного языка на другой считается одним из самых трудных видов перевода. Это трудность возникает, поскольку система и структура исходного и переводящего языков, их система стихосложения и культура носителей этих языков различаются друг от друга. Перевод стихотворения с персидского на русский и наоборот считаются очень трудными. В настоящей статье рассматриваются причины возникновения трудности при переводе поэзии и способы перевода поэзии. Также введены случаи, когда невозможно перевести стихотворения с персидского на русский язык.

*Ключевые слова:* Перевод, русский язык, персидский язык, стихотворение, литература.

**П**еревод художественных текстов по сравнению с переводом других текстов вроде публицистических, научных, юридических, технических и др., как утверждают специалисты в области перевода, вызывает у переводчика большие и многие трудности. А перевод поэтических текстов считается самым трудным видом художественного перевода, а если речь идет о переводе поэзии с русского языка на персидский и наоборот ситуация становится сложнее, поскольку кроме культурных различий между носителями этих языков существует много различий между русскими и персидскими стихотворениями, например система рифмовки и система стихосложения, а также виды рифм этих двух языков не соответствуют друг другу.

Для русского языка характерно силлабо-тоническая система стихосложения, которая основана на повторении ударных и безударных слогов, а в персидском языке господствует метрическая система стихосложения, количество слогов в которой имеет решающую роль.

Кроме того, виды рифмовки и рифм в персидском и русском стихотворениях не совпадают друг с другом. В справочнике по стихосложению Онуфриева В.В.[1, с. 25] указывается на виды рифмовки и рифмы в русском языке. Рифмы в русском разделяются по слоговому объему, характеру звучания, по положению в стихе и положению в строфе. А в персидском языке рифмы

разделяются только на основе расположения согласных и гласных в словах [10, с. 105]. А. Дехода в своей словаре насчитывает 5 видов персидских рифм.

### Основной текст статьи

Перевод поэзии отличается от перевода других текстов, и это различие вытекает из природы поэзии. Во всех научных, публицистических и философских текстах язык является средством выражения мысли, а слово используется только для выражения определенного значения. Если переводчик правильно выберет слово в переводящем языке обычно преуспеет в переводческой деятельности, но в поэзии и значение и форма всех слов имеют равноправную ценность. Поэт смешивает слова в соответствии со своим вкусом и создает приятную музыку и перевод этой музыки невозможен или, по крайней мере, очень труден.[14, с. 123]

Хотя сегодня перевод поэзии был маргинализован и объем переводимого стихотворения по сравнению с объемом перевода прозы очень мал, разговор о переводе поэзии по-прежнему вызывает интерес у переводчиков и специалистов перевода. По мнению Р. Якобсона: «Поэзия по определению является неперевоаемой» [4, с. 637], а по словам Найда Ю. и Тейбера «Каждое сообщение и предложение, которое можно выразит в одном языке возможно передать и словами другого языка, кро-

ме случаи, когда форма слов и форма предложения считаются неотъемлемой частью этого сообщения».[7, с. 4] Р. Якобсон еще пишет, что «каждое произведение можно переводить на любой язык, и только поэзия неперево- дима. В стихотворении форма и значение переплетены и не надо переводить такие произведения, потому что его отрицательный эффект из-за неравного, неполного и неправильного перевода будет больше, чем его при- быль. Это теория говорит о том, что человек для пони- мания произведений Гомера или Вирджелли должен владеть латинским или греческим языком, или получить удовольствие от поэзии Хафеза непостижимо для чита- телей за исключением говорящих на персидском языке».[13, с. 54]

Мы разделяем мнение некоторых специалистов как Д. Драйден [5, с. 17–31], Н. С. Гумилев [1, с. 34], Р. А. Михай- лович [15] о том, что поэзия переводима и должна быть переведена поэтом, чтобы он мог передать дух исходно- го стихотворения в переводящий язык.

По мнению К. Эмаи «основными предпосылками при поэтическом переводе считаются существование литературной грамотности и литературного творчества у переводчика. Перевод поэзии не должен быть механи- ческим действием, поскольку это эмоциональный акт. Хороший переводчик должен понимать стихотворение, которое он намеревается перевести, и затем начинать его перевод на свой родной язык наиболее естествен- ной формой. Он должен уметь восстанавливать точное значение и музыку слов в своем родном языке. Если пе- реводчик в совершенстве не владеет исходным языком, то не способен полностью понять смысл стихотворения и конечно не может правильно перевести его на перево- дящий язык».[8, с. 43]

Можно утверждать, что стопроцентно правильный перевод стихотворного произведения невозможен, и в большинстве случаев процентное содержание ис- ходного стихотворения исчезает в переводящем язы- ке или наоборот процентное содержание добавляется к тексту перевода.

Как мы выше упомянули, перевод литературных тек- стов, особенно поэзии, труден и в некоторых случаях невозможен из-за проблем, таких как неоднородность построения языков. Разумеется, что приведенная выше точка зрения является теоретической, и на практике наблюдается, что многие литературные произведения переведены с разных языков мира на другие языки. По мнению авторов наиболее важными проблемами в переводе поэзии являются: переработка ритма, музы- ки, метра, контента, литературных фигур речи, различие между структурами литературных систем и культурами двух языков.

Переводчик при переводе стихотворений, смотря на его метр и содержание выбирает один тип перевода т.е. он решит дословно, вольно, буквально или адекват- но перевести стихотворения. Считается, что перевод стихотворения начинается с выбором типа перевода.

А. Лефевр перечисляет семь типов или способов перевода, которые можно применять к переводу сти- хотворных текстов [6] Эти типы включают: 1) фонемный перевод, 2) буквальный перевод, 3) эквиритмический перевод, 4) перевод в стихи без рифмы, 5) перевод в рифмованное стихотворение, 6) перевод в прозу и 7) пояснительный перевод. М. Шатлорт и М. Кави в своей словаре определяют эти виды перевода.[11]

1. Фонемный перевод — перевод, при выполне- нии которого внимание переводчика обращено на звучание стихотворения исходного языка, чтобы творить наиболее близкий по произно- шению и звучанию текст в переводящем языке. Лефевр критикует этот тип перевода и считает, что созданный текст по этому переводу очень плохой и часто не имеет никакой ценности в це- левом языке. «[11, с. 198–199]
2. Буквальный перевод — «перевод, осуществляе- мый на более низком уровне, чем тот, который необходим для передачи неизменного плана со- держания при соблюдении норм переводящего языка».[3] Лефевр об этом переводе так пишет: «этот способ имеет много ограничений и по- скольку невозможно найти прямые эквиваленты для элементов исходного языка в переводящем языке. этот подход практически невозможен, по крайней мере, на художественном уровне и его результат не имеет литературной ценно- сти» [11, с. 153–155].
3. Эквиритмический перевод. Этот термин исполь- зуется для обозначения вида перевода, в кото- ром метр и размер исходного стихотворения сохраняются в переводящем. Следовательно, эквиритмический перевод — это стратегия, ко- торая прежде всего стремится установить опре- деленный баланс между размерами стихотво- рения исходного и переводящего языков. Лефевр считает, что «в этом типе перевода фокусирует- ся только на одном аспекте исходного текста, в то время как другие более важные аспекты, такие как контент, игнорируются. Таким образом, эквиритмический перевод не может представ- лять исходный текст как произведение искусства в переводящем языке» [6, с. 123], но некоторые специалисты в области перевода считают, что если переводчик сделает равномерный акцент на сохранение контента и размер исходного сти- хотворения в переводящем языке, то результат этого вида перевода становится ценным.

4. Перевод в белые стихи или стихи без рифмы — преобразование стихотворения исходного языка в прозу или в нерифмованные стихи в переводящем языке. Этот тип перевода стихотворения менее ограничительно. При этом способе перевода, переводчик не стремится соблюдать метр или рифму, следовательно, строки исходного стихотворения иногда становятся более короткими или более длинными в переводящем языке.
5. Перевод в рифмованное стихотворение. «Разница между рифмованным и эквиритмическим переводами заключается в том, что в рифмованном переводе не копируется размер исходного стихотворения в переводящем языке. Этот тип перевода, как и другие фокусируется исключительно на одном аспекте исходного текста, а не на всем тексте как целостном единстве, и существует риск создания карикатуры исходного текста». [11, с. 234]
6. Перевод в прозу — «Разница между переводом в прозу и буквальным переводом заключается в том, что переводчик при переводе в прозу пытается передать некоторые поэтические свойства исходного текста переводящему тексту. Теоретики переводческих исследований имеют разные взгляды на этот способ перевода. Например, Тайтлер считает перевод стихотворения в прозу самым нелепым. Мюрри считает, что не следует налагать никаких ограничений вроде рифмы или ритма и размера на текст перевода. А, наоборот Лефевер считает правильным переводит поэзию в прозу». [11, с. 201]
7. Описательный перевод — «прием перевода, который заключается в описании обозначенного понятия исходного языка средствами другого языка. К этому приему прибегают, если в языке перевода нет соответствующей номинации или она не известна переводчику». [3]

Хазаи Фар также упоминает два основных способа перевода поэзии т.е. «точный», и «поэтический» способы, которые, кажется, выдвинуты под влиянием способов, предложенных Ньюмарком т.е. семантический и коммуникативный способы к переводу поэзии. В «поэтическом» методе перевод должен оказывать такое же влияние на читателя, какое оказывает оригинальный текст на носителя языка. Это влияние не достигается путем перевода деталей, изображений и метафор, сочетаний и связей между словами. Таким образом, при этом переводе ясность языка переводящего стихотворения становится меньше, чем он есть в действительности в исходном стихотворении и текст перевода по сравнению с исходным текстом становится более лаконичен.

В «точном» способе перевода стихотворения вмешательство переводчика меньше. Переводчик не старается произвести эмоциональное влияние на читателя перевода, а пытается наиболее точно передать содержание исходного стихотворения. В этом способе количество слов в тексте перевода обычно больше, чем количество слов в исходном тексте. «В точном переводе встречаются такие случаи, как сноски, повторы слов, интерпретации некоторых неясностей». [9, с. 75] «Можно предсказать, что свободный или «поэтический» перевод имеет больше сторонников, чем «точный» или дословный перевод». [12, с. 40]

Следует отметить, что существующие способы перевода стихотворений в значительной степени теоретически и не применимы в действительности. Например, буквальный перевод, хотя иногда это хороший способ понять закономерности языка, вовсе не идеален в переводе стихотворений и поэтических текстов.

Теперь рассматриваются случаи неперевода персидских стихотворений. Как выше упомянули, многие специалисты говорят, что стихотворный текст невозможно переводить, но смотря на то, что многие стихотворения на протяжении всей истории человечества удачно переведены с одного языка на другой, надо искать причины неперевода или переводимости стихотворных текстов. Когда невозможно переводить стихотворение? Поскольку авторы этой статьи считаются носителями персидского языка здесь речь идет о случаи неперевода персидских стихотворений:

1) Тогда, когда в исходном тексте стихотворения встречается много каламбуров, полисемичных слов, и игр с различными значениями слов. Приведем пример из Хафеза Ширази:

تسا نوخ رد هداتف ممش چ مدرم هي رگ ز  
تسا نوچ نامدرم لاح تبطل ط رد هک ني بيب

В этой строке прямое значение слова «مدرم» и множественное число этого слова т.е. «نامدرم» является «все люди», но это слово имеет другое значение т.е. «зрачок глаза» и поэт деликатно и умело, применяя разных значений этого слова, стреляет печаль всех любимых в душу читателя.

2) Тогда, когда в стихотворении существует много историко-культурных ссылок, вполне знакомых носителям исходного языка и не нуждающихся в объяснении в исходном тексте, но их следует объяснять в переводящем тексте. Например, Хафез в нижеследующем стихотворении употребляет слова, знакомые персоговорящим, но неизвестные для носителей русского языка:

دهاز و دباع هعموص رد هب متففر  
دجاس و عكار تخرشپ ار همه مدی  
دباع هعموص رد و منابهر هتکیم رد  
دجاس نکاس مگ و مرید فکت عم مگ

В этих строках существует слова, знакомые и не нуждающиеся в объяснения носителям персидского языка, как «دباع», «دهاز», «عكار», «دجاس», «فکت عم», «رید» и «دجاس». Переводчик при переводе этих слов с персидского языка на русский сталкивается с проблемами, поскольку в русском языке невозможно найти эквивалента для них и ему надо объяснять эти слова или давать сноски. Оба способа наносят ущерб красоте стихотворения и если не пользоваться этими двумя способами, то читатели русского перевода не могут понимать стихотворение. Именно поэто-му это стихотворение считается непереводаемым.

3) Музыкальная зависимость стихотворения от слов и когда поэт старается творить какую-то музыку при помощи слов. В этом случае функция слов, употребляемых поэтом в стихотворении, в большей степени заключается в творении особую музыку и при этом значение отодвигается на задний план. Например, в стихотворении Манучехри можно рассмотреть такую ситуацию:

تسن ازخ ماگنه مک دیر آ زخ و دیزیخ  
تسن ازو مزاروخ بناج زا کنخ داب  
تسن از رخاش ن آ رب مک نیب نازر گرب ن آ  
تسن از رگنر نهریپ لشم هب ییوگ

Поэт в этом стихотворении и особенно в первых двух строках применяет аллитерацию и повторением согласных «خ» и «ز» напоминает о падении осенних листьев под ногами прохожих и с помощью музыки слов придает своей поэзии осеннюю атмосферу. Форма в этом стихотворении имеет первоначальное значение и перевод этих стихов конечно невозможно.

Можно сказать, что стихотворения, которые не имеют вышеуказанные ограничения считаются переводаемыми с персидского на русский язык, но после того,

как переводчик начинает переводить стихотворения, у него возникает ряд трудностей. Следует отметить, что переводчик поэтических произведений, помимо полного знакомства с исходным и переводящим языками, должен учитывать характеристики различных литературных жанров, стилистических приемов, литературной критики и дискурсивного анализа текста, чтобы установить равновесие перевода между двумя языками. И еще надо принимать во внимание, что переводчику стихотворения следует иметь поэтический и художественный вкус, без которых невозможно инстинктивное понимание духа стихотворения и полноценный перевод поэтических текстов. Наряду с этими переводчику стихотворения надо с полной одержимостью переводить стихотворение исходного языка на переводящий язык.

### Заклучение

Перевод поэтических текстов считается одной из спорных проблем переводческой деятельности. Некоторые говорят, что невозможно переводить стихотворный текст, но поскольку в течение веков удачно были переведены много стихотворений с разных языков мира на другие языки, то можно сделать вывод о том, что перевод стихотворений невозможно в ряде случаев. Случаи невозможности перевода поэтических текстов с персидского языка на русский — во-первых — тогда, когда в исходном тексте стихотворения встречается много каламбуров, полисемичных слов, и игр с различными значениями слов, во-вторых тогда, когда в стихотворении существует много историко-культурных ссылок, вполне знакомых носителям исходного языка, нуждающихся в объяснении в переводящем тексте, в-третьих тогда, когда поэт старается творить какую-то музыку при помощи слов. В случае если в стихотворении не встречается такие случаи, то перевод стихотворного текста возможен одним из семи способов перевода стихотворений по А. Лефевру т.е. 1) фонемный перевод, 2) буквальный перевод, 3) эквиритмический перевод, 4) перевод в стихи без рифмы, 5) перевод в рифмованное стихотворение, 6) перевод в прозу и 7) пояснительный перевод.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилёв Н. С. Принципы художественного перевода, СПб.: Всемир, 1919
2. Онуфриев В. В. Справочник по стихосложению, -М.: Новый мир, 2002.
3. Толковый переводоведческий словарь. — 3-е издание, переработанное. — М.: Флинта: Наука. Л. Л. Нелюбин. 2003
4. Якобсон Р.О. О лингвистических аспектах перевода. Избранные работы по лингвистике. Изд. Благовещ. Гуманит. Колледжа им. Бодуэна Де Куртенэ. Благовещенск 1998. С. 367
5. Dryden J. (1697/1992) 'Dedication of the Aeneis', in R. Schulte and J. Biguenet (eds) (1992) Theories of Translation, Chicago and London: University of Chicago Press
6. Lefevre, André (1975), Translating Poetry: Seven Strategies and a Blueprint, Assen Amsterdam: Van Gorcum
7. Nida E.A. and Taber C. R. The theory and practice of translation. Leiden, Brill publisher, p. 4
8. 1381. لاسد 37. ي هرامش، مجرتم ي همانلصف (1). رعشدي مجرتم ي هماغذ هبذ، (20) ي همجرت ماگراک. ميرک، يماما
9. 1383. لاسد 39. ي هرامش، مجرتم ي همانلصف. رعشدي مجرتم رد همار عاشد شور و هناملاء شور. ي لاء، ر ف ي عازخ.

10. ،همان ت غل نامزاس ،نارمت هاگشناد :نارمت .نی عم دمحم رظن ریز . ۵۷ لسلسم مرامش ۳۸ دلج ادخمد همان ت غل . ربکای ل ع ، ادخمد . 1385 . لوا پاچ ،ملق ادلیه تاراشتنا .همجرت تاعلاطم تاحلاطصا فیصوت گنهر ف .یرولبو ی دیوجت ،داز حرف ی همجرت .یواکو و ترولتاشد .
11. 36-43 ص ، 1387 . لاسد 47 . ی مرامش ،مجرتم ی ممانلصه . رعش ی همجرت رد ی هار . ی ل ع ، و ج ج ل ص د .
12. 1382 . ،نارهت ،موسد پاچ ،رونه مایه مالگشناد تاراشتنا ،ی بدا نوتم ی همجرت . دومحم ،ی دمحمیاء .
13. 1367 ،سوت ،نارمت ،یسراف رعش نزو ،زیورپ ،یرلناخ لتان .
14. <http://www.trworkshop.net/wiki> Дата обращения: 09.02.2019

© Искандари Махнуш ( Eskandary.mahnush@gmail.com ), Абдоллахи Муса ( Mabdollahi82@yahoo.com ).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Тегеран, Иран



# ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИАТЕКСТОВ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СМИ ЖАНРА АНАЛИТИЧЕСКОЙ СТАТЬИ КАК СРЕДСТВА МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

## LEXICAL FEATURES OF MEDIATEXTS OF SPANISH-LANGUAGE MEDIA OF THE ANALYTICAL ARTICLE GENRE AS A MEANS OF MEDIA COMMUNICATION

*Ju. Kalanzhiy*

*Summary.* The language of newspaper and journalistic discourse is more influenced than the texts of other styles by the processes that take place in various spheres of society. Media texts are full of cultural information; they are recorded and reflect both general and specific features of the functioning of national languages and national cultures. The analyzed ways of expressing the concepts of national consciousness of the spanish-speaking society by means of lexical means of the spanish media reflect the general trends of correlation of linguistic and cultural features, the analysis of which is the subject of this article.

*Keywords:* media Text, media linguistics, title, neologisms, borrowings, linguistic and cultural features.

*Каланжий Юлия Ростиславовна*

*Адъюнкт, Военный университет МО РФ  
Raffaela\_411@mail.ru*

*Аннотация.* Язык газетно-публицистического дискурса в большей степени, чем тексты иных стилей подвержен влияниям тех процессов, которые происходят в различных сферах социума. Медiateксты насыщены культурно-разнозначимой информацией, в них фиксируются и отражаются как общие, так и специфические особенности функционирования национальных языков и национальных культур. Проанализированные способы выражения концептов национального сознания испаноговорящего социума посредством лексических средств (в особенности лексических) языка испанских СМИ отражают общие тенденции корреляции лингвокультурных особенностей, анализ которых является предметом данной статьи.

*Ключевые слова:* Медiateкст, медиалингвистика, заголовок, неологизмы, заимствования, лингвокультурные особенности.

**Я**зык газетно-публицистического дискурса в большей степени, чем тексты иных стилей подвержен влияниям тех процессов, которые происходят в различных сферах социума. Именно поэтому, перемены, происходящие в экономике, политике и культуре национальной общности, приводят к изменению не только языковой и, в первую очередь, лексической системы, но и стилистической составляющей дискурса. Медiateкст газетно-публицистического стиля может существовать в устной форме (выступления на митингах, в парламенте, на партийных собраниях на общественно-политические темы); в письменной форме (статьи в газетах и журналах на различные общественные темы: информационные заметки, репортаж, проблемная статья и др.), а также в интернет-коммуникации.

Общим показателем газетно-публицистического стиля является осуществление двух задач: информационно-содержательной и воздействующей. Основной целью говорящего является информирование адресата об общественно-значимом факте, представление своего отношения к нему и воздействие на адресата для создания своего собственного отношения к этому факту.

Специфика газетно-публицистического стиля заключается в объединении вышеперечисленных задач, что позволяет отличать его от других стилей.

Медiateксты отражают свойственные определенной культуре ценности и приоритеты современной действительности, которые, в частности, в газетных текстах выступают как средство воздействия на общественное сознание, формирования взглядов и управления поведением. Систематическое изменение в языке стиля прессы в определенный временной промежуток детерминируют тип газетного текста, ориентированный на конкретную категорию читателей, обеспечивая восприятие его содержания, и, таким образом, формируют общественное сознание.

Начиная с 20-х годов XX века языковые средства медiateкстов печатных СМИ становятся самостоятельным объектом лингвистических исследований, однако, только в 60–70-е годы функции заголовка как одного из специфических характеристик газетно-публицистического стиля становятся предметом целенаправленных исследований.

Первое направление исследований составляет изучение синтаксических и стилистических особенностей заголовка, о чем свидетельствует анализ работ В.Г. Костомарова, Б.И. Фоминых, В.М. Ронгинского, А.С. Попова, С.П. Суворова, В.П. Вомперского, И.П. Лысаковой и др.

Вторым направлением является выявление специфики текстов газетного стиля, которая заключается в синтезе традиционных приемов публицистического и разговорно-бытового уровней, последний из которых характеризуется повышенной эмоциональностью, нарушением синтагматических цепочек для выделения наиболее значимой части информации. Наряду с перечисленными выше проблемами в исследовательском поле сохраняется традиционная для лингвистики тенденция анализа специфики газетных текстов, причина которой заключается в динамике изменений как языковых средств, так и стилевой нормы текстов публицистического стиля под воздействием социокультурных факторов и формировании лингвокультурологии как самостоятельной отрасли языкознания.

В 21 веке лингвокультурология приобретает статус одной из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений лингвистических исследований. Лингвокультурология не только изучает взаимосвязь между системой языка и культурой, но и прогнозирует влияние социальных процессов на формирование национального менталитета.

Согласно Т.Г. Добросклонской: «Лингвокультурология свидетельствует о становлении новой антропологической парадигмы в гуманитарной науке. Значение лингвокультурологического метода для анализа текстов массовой информации очевидно, поскольку весь корпус такой речи является важнейшим компонентом современной культуры. Медиатексты насыщены культуроразнозначимой информацией, в них фиксируются и отражаются как общие, так и специфические особенности функционирования национальных языков и национальных культур. Именно поэтому выявление и описание культуроразнозначимых компонентов медиаречи оказывается одной из важнейших исследовательских задач» [2, с. 47]. В большей степени особенности культуры выражаются посредством лексического уровня системы национального языка, в частности испанского, отражающие национальный менталитет.

Как свидетельствует анализ текстов газетно-публицистического стиля современных испаноязычных периодических изданий: "El País", "El mundo" лексические компоненты отражают константные составляющие испанского национального менталитета.

Использование групп лексических единиц, выявленных в результате анализа испаноязычной прессы, кото-

рые приводятся ниже, отражают основные тенденции изменения национального сознания.

Испанцам, как известно, в силу их эмоциональности, присуще высокочастотное употребление экспрессивной лексики. В последнее время резко увеличилось (среди всех слоев населения, в первую очередь среди молодежи) использование в разговорной речи инвективной лексики, а также многочисленных формул оскорбления вульгарной экспрессивной окраски. Вышеперечисленное отражает в языке текстов прессы концептуальные поле негативного, пренебрежительного отношения в общественном сознании.

Усеченные лексические единицы, характерные не только для разговорной речи молодежи, включаются и в газетный материал, иногда и в рекламные тексты.

*El show de los peques. (Грешное шоу) (El Mundo, 28 de octubre, 2007)*

Вступление Испании в Европейский союз нашло, в частности, отражение в словообразовательных неологизмах. Так, в современной испанской прессе используются сложные слова, включающие компонент euro: eurodiputado (евродепутат), eurocomisión (еврокомиссия), euromercado (европейский рынок), eurovisión (евровидение), eurocomisaria (Eurocom) (европейский коммисариат), etc.

Например:

*(Según ha informado a la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), Abertisse encuentra en un proceso competitivo de venta iniciado por Eurocom para vender su posición de control en la empresa israelí, donde es accionista mayoritario y dueño del 64,5% de la firma.) (El Mundo, 24 de abril de 2014).*

Одной из характерных лексических особенностей испаноязычных медиа текстов газетно-публицистического стиля являются заимствования. « В жизнь современного общества любой страны в последние годы входят новые явления, а с ними и новые слова для их обозначения. Подобные процессы обогащения лексики за счет заимствований происходят во всех современных языках, в том числе и в испанском. В наше время приток новых идей, вещей, информации, технологий требует быстрого называния предметов и явлений, заставляет вовлекать в язык уже имеющиеся иностранные названия, а не ожидать создания самобытных слов на испанской почве. Научно-техническая, военная, финансовая, банковская, спортивная лексика во всем мире стремится к интернационализации. Тяга к научно-техническому прогрессу находит свое отражение в языке, и в первую очередь в языке прессы, т.к. га-

зетную публицистику часто называют «летописью современности» за то, что она освещает самые важные проблемы общества. В силу тематики и жанрового многообразия язык газеты мгновенно усваивает новые понятия и соответствующие слова и словосочетания, отражающие социальные, политические, экономические процессы в обществе» [3, с. 16].

Приведем некоторые примеры заимствований в испанском языке:

- ◆ англицизмы: *ranking, web, mobile-friendly, performance, mitin* и др.

*La selección cae al puesto 12 del ranking FIFA tras sus últimos resultados, la ubicación desde la que inició su ciclo más glorioso*(*El País*, 9 de julio de 2015).

*Ya cercena los ingresos por publicidad en los móviles, esa esperanza obligatoria para los editores, de por sí limitada por el tamaño de los dispositivos —en las webs móviles caben menos anuncios que en una web clásica— y el castigo de los buscadores: si no eres mobile-friendly, tu web no aparecerá en los primeros puestos de las búsquedas de Google*(*El País*, 22 de septiembre de 2015).

- ◆ латинские и греческие слова: *el caos, patriota, monólogo* и др.

*El caos marca la primera sesión maratoniana de un Parlamento elegido en unas polémicas elecciones con escasa participación.*(*El Mundo*, 11 de enero de 2016)

*Alias Xempe, fue absuelto en el juicio por el caso Faisán, en el marco del cual reconoció haber formado parte de la organización terrorista hasta 1986. Definió a su hijo Ramontxo como «un patriota vasco»*(*El Mundo*, 2 de enero de 2016)

*Acoge el ciclo de monólogos 'Anverso/Reverso', que arranca con 'La Calma', un texto del malagueño Pablo Bujalance basado en 'La tempestad' shakesperiana.*(*El Mundo*, 12 de enero de 2016)

- ◆ французские слова: *etapa, bahía* и др.

*El piloto español fue penalizado con un minuto y pierde la victoria de etapa*(*El País*, 5 de enero de 2016)

*Mario Moscatelli, profesor de Gestión Medioambiental, estudia la bahía de Guanabara y reclama su regeneración*(*El País*, 2 de agosto de 2015).

«Следует подчеркнуть то, что подавляющее большинство подобного рода заимствований давно и прочно вошло в лексический состав испанского языка и воспринимаются испаноговорящими как исконно испанские лексические единицы» [3, с. 18].

Следующей лексической особенностью испаноязычных медиатекстов газетно-публицистического стиля является использование клишированных выражений и штампов.

В словаре “La Real Academia de la Lengua Española” приводится следующее определение: “*Combinación estable de dos o más palabras que funciona como oración, y cuyo sentido unitario no siempre se justifica, como suma del significado normal de los componentes*”.

Использование клишированных выражений (*saltar las alarmas, amenaza latente, la actividad cotidiana*, и др.) составляет высокий уровень частотности употребления.

*La muerte de un hombre vinculado a la versión china de 'Splash' hace saltar las alarmas sobre la seguridad de estos programas*(*El País*, 22 de abril de 2013)

*La mayor parte de la actividad cotidiana de la personas se realiza en viviendas y edificios y por ello en este entorno cada vez se consume mayor cantidad de energía, lo que supone un gasto económico importante además del impacto sobre el medio ambiente*(*El Mundo*, 21 de octubre de 2015)

Публицистический стиль ассимилирует в лексический состав новые слова и выражения, заимствования и специфические сокращения различных видов профессиональной деятельности (профессионального стиля речи в его трактовке Гарбовским), интернационализмы. Сочетание стилистически нейтральной и эмоциональной лексики, наличие определенных стереотипов, неологизмов; упрощенный синтаксис разговорной речи (для восприятия широкими слоями населения) и усложненный синтаксис, приближенный к научному стилю — это все относится к лексическим особенностям.

Особенно частотную группу расширения лексического состава испаноязычных текстов газетно-публицистического стиля составляют неологизмы. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова «неологизм — новое слово или выражение, а также новое значение старого слова». Однако неологизм — понятие недолговечное. Как только новые слова входят в обиход, и мы постоянно слышим их через средства массовой информации, они не воспринимаются нами как нечто новое.

Испанская лексика постоянно пополняется и корректируется Королевской Академией испанского языка (Real Academia Española). На своей странице они публикуют список неологизмов, а также все новшества касательно языка, которые официально включены в словарь Королевской Академии языка (RAE).

Образование новых слов в испанском языке отражает особенности культуры, которые выявляются в асси-

миляции способов образования неологизмов. Так, например, при образовании неологизмов суффиксальным способом (одним из самых продуктивных).

*Ón, -logía, -azo, -ismo, -dad* прочие:

Golazo — красивый гол, который принёс победу футбольной команде;

*“Por la senda de Neymar, Robben y Benzema, las primeras luces del torneo, golazo a golazo se añade Messi, que argumenta así por qué tiene mando fuera y dentro de la cancha” (El País, 21 июня 2015).*

Культурная специфика образования неологизма заключается в прибавлении ему увеличение степени значимости, выраженного суффиксом к основе со значением — гол в футболе, в результате которого слово получает эмоциональную окраску, в русском языке соответствует значению «супер, великолепный, мастерски забитый гол».

Проанализированные выше языковые средства являются лингвистическими маркерами национальной особенности, такой специфической характеристики испанской культуры как эмоциональность, уровень которой переходит общепринятый порог нормы.

В случае образования *Apagón* — массовое отключение электричества в результате аварии или стихийного бедствия, культурная специфика — свойственное испанцам преувеличение значимости события, стремление к гиперболизации явлений, для того, чтобы подчеркнуть их значительность — выражается в образовании существительного (использование суффикса *ón*, служащего для образования существительных), употребления которого замещает глагол, используемом в соответствии с узусом испанского языка.

*“... más de 80.000 ciudadanos sufrieron un apagón causado por un programa malicioso que afectó a los centros de control de múltiples plantas de energía” (El Mundo, 27 апреля 2016).*

Национально-культурная специфика префиксального способа образования неологизмов состоит в том, что при заимствовании иноязычных префиксов: например, греческого происхождения *bio-*, латинского происхождения *pro-*, испанцы воспринимают полученные слова, как исконные слова национального языка: *bioenergía* — биоэнергия; *eco-*: *ecoturista* — *экотурист* или: *proactivo* — *проактивный*; *nano-*: *nanoestructura* — *наноструктура* и т.д. Аналогичная тенденция характерна и для заимствований, частотность которых возрастает в испаноязычной прессе:

- ◆ англицизмы: *mitin, computador, slogan*- воспринимают как лексемы своего языка

*“Las computadoras del futuro podrían llegar a pesar menos de 1,5 toneladas” (El País, 19 сентября 2015).*

*“Más de 120 años avalan a esta tienda que, según su propio slogan, está “preparada para cualquier batalla” (El País, 12 февраля 2015).*

*“El candidato del PP ha arrancado la campaña en Ávila, con un breve mitin en la plaza que lleva el nombre del ex presidente, donde tiene una estatua, y en compañía de su hijo, Adolfo Suárez Illana” (El Mundo, 4 декабря 2015).*

- ◆ латинские и греческие слова: *el caos, patriota, monólogo* и др.

*El caos marca la primera sesión maratoniana de un Parlamento elegido en unas polémicas elecciones con escasa participación.” (El Mundo, 11 de enero de 2016).*

*Alias Xempe, fue absuelto en el juicio por el caso Faisán, en el marco del cual reconoció haber formado parte de la organización terrorista hasta 1986. Definió a su hijo Ramontxo como «un patriota vasco» (El Mundo, 2 de enero de 2016) Acoge el ciclo de monólogos ‘Anverso/Reverso’, que arranca con ‘La Calma’, un texto del malagueño Pablo Bujalance basado en ‘La tempestad’ shakesperiana.” (El Mundo, 12 de enero de 2016)*

- ◆ французские слова: *batalla, bahía* и др.

*Cerca del campamento de los pilotos británicos de la batalla de Inglaterra, algunos oficiales expatriados en India toman el té, unas enfermeras nazis atienden a un herido en un hospital de campaña y unos soldados norteamericanos, como salidos de M\*A\*S\*H, disfrutan del clima tropical de Vietnam... (El País, 16 октября 2015 год).*

*Mario Moscatelli, profesor de Gestión Medioambiental, estudia la bahía de Guanabara y reclama su regeneración (El País, 2 августа 2015).*

Названные способы расширения лексического состава текстов стиля СМИ выражают такую характеристику национальной испанской культуры как отсутствие агрессивности и стремления доминировать, которые присущи, в частности, французам, превратившим борьбу с заимствованиями в стратегию национальной языковой политики.

*“Su condena, en cambio, se enmarca en los años en que el socialista Alfredo Sánchez Monteseirín era alcalde de Sevilla, cuando Lozano era administrador solidario de la empresa Selosa Bioenergía.” (El Mundo, 15 февраля 2016).*

*“Los países en desarrollo han descubierto en el ecoturismo una forma de atraer turistas sin destrozarse su paisaje ni esquilmar su biodiversidad.” (El País, 11 июня 2015).*

Неологизмы — сложнокорректированные слова (*Finde* — уик-энд образовано от *fin de semana*), характеризуют такую черту национальной испанской культуры как стремление быстро, в предельно сжатый временной промежуток сообщить как можно больше информации (при непосредственном общении эта характеристика выражается в темпе речи).

*“Música, cómics y planes bajo techo para un fin de lluvioso” (El País, 6 мая 2016).*

И, наконец, способ словосложения-*Glocal* — глокальный, образовано от *global + local* — свидетельствует о непоследовательности, нелогичности испанцев, доминировании эмоциональности над логико-аналитическим способом построения отношений и мировосприятия.

*“El contenido glocal sigue siendo uno de nuestros objetivos clave y un motor de nuestro negocio.” (ElMundo, 29 марта 2016).*

Проанализированные способы выражения концептов национального сознания испаноговорящего социума посредством лексических средств языка испанских СМИ отражают общие тенденции корреляции лингвокультурных особенностей.

Как отмечается исследователями одну из основных характеристик языковых средств (в особенности лексических) газетно-публицистического стиля составляют показатели неизменности (штампы, клише, термины и т.д.) и в то же время подвижности, т.е. расширение спектра номинативных единиц за счет заимствований и неологизмов, анализ лингвокультурных особенностей последней из названных групп является предметом данной статьи.

Лексика газетно-публицистического стиля характеризуется эмоционально-экспрессивной окраской, выражающей специфические характеристики испанской культуры и включает разговорные, просторечные жаргонные единицы, номинативные средства, реализующие информативную, сообщающую и воздействующую функции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Добросклонская Т. Г. Медилингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. — М., 2008. — 264 с.
2. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиа речи). — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 345 с.
3. Зененко Н. В. Лексико-грамматическая специфика газетно-публицистического стиля речи: На материале прессы пиренейского варианта испанского языка, дис. ... к. филол. наук. — Москва, 2004. — 23 с.
4. Мельник Г. С. MassMedia: Психологические процессы и эффекты. — СПб, 1996. — 200 с.
5. Современный медиатекст: учебное пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. — Омск, 2011. — 414 с.
6. Современный словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1992. — 740 с.
7. Толковый словарь Ожегова. Электронный ресурс. URL: <http://slovarozhegova.ru/> (Дата обращения: 26.04.2016)
8. El diccionario de La Real Academia de la Lengua Espanola, 2005. Электронный ресурс. URL: <http://www.rae.es/> (Дата обращения 25.05.2017)
9. URL: <http://www.elmundo.es/espana/2016/01/02/5687fc20ca4741ca308b45de.html> (Дата обращения: 19.05.2016)
10. URL: <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/01/12/5694e572ca4741aa238b45e1.html> (Дата обращения: 21.05.2017)
11. URL: [http://elviajero.elpais.com/elviajero/2014/10/14/actualidad/1413288095\\_34361](http://elviajero.elpais.com/elviajero/2014/10/14/actualidad/1413288095_34361) (Дата обращения: 2.04.2018)
12. URL: [http://deportes.elpais.com/deportes/2015/08/02/actualidad/1438538841\\_349391.html](http://deportes.elpais.com/deportes/2015/08/02/actualidad/1438538841_349391.html) (Дата обращения: 11.02.2017)

© Каланжий Юлия Ростиславовна (Raffaela\_411@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИАТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВА МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

### LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF MEDIA TEXTS AS A MEANS OF MEDIA COMMUNICATION

*Ju. Kalanzhiy*

*Summary.* The Social phenomenon of communication, constituting the traditional object of interdisciplinary research of linguistics in recent decades, is studied from the perspective of the independent scientific direction formed by the end of the twentieth century — mediallynguistics. The theory of communication in the second half of the twentieth century acquired the status of a scientific discipline studying the methods and systems of communication, the problems of reception, transmission and coding of two-digit code. Having formed as a scientific direction in the twentieth century, the problems of communication theory becomes the object of numerous studies. The article presents a model developed on the basis of a systematic approach. R. Jakobson's model of communication is accepted as a basic for the development of this model of media communication.

*Keywords:* media communication, model of communication, system approach, media linguistics, media text.

*Каланжий Юлия Ростиславовна*

*Адъюнкт, Военный университет МО РФ  
Raffaela\_411@mail.ru*

*Аннотация.* Социальный феномен коммуникации, составляя традиционный объект междисциплинарных исследований лингвистики в последние десятилетия изучается так же с позиции сформировавшегося к концу XX века самостоятельного научного направления — медиалингвистика. Теория коммуникации еще во второй половине XX века приобрела статус научной дисциплины, изучающей методы и системы коммуникации, проблемы приема, передачи и кодировки двухзначного кода. Сформировавшись как научное направление в XX веке, проблематика теории коммуникации становится объектом многочисленных исследований. В статье представлена модель, разработанная на основе системного подхода. В качестве основной разработки данной модели медиакommunikации принимается модель коммуникации Р. Якобсона.

*Ключевые слова:* медиакommunikация, модель коммуникации, системный подход, медиалингвистика, медиатекст.

**В** настоящее время во всем мире возрастает интерес лингвистов к изучению языка средств массовой информации, поскольку в публицистическом тексте наиболее ярко и динамично отражаются все социальные изменения, происходящие в современном информационном социуме. Распространение информационных технологий и увеличение объема информации в конце XX — начале XXI вв., привело к усилению воздействия современных массмедиа на общественное сознание и обусловило введение в научный оборот понятия «медиа́текст», который в обобщенной трактовке используется для обозначения всей совокупности текстов массовой коммуникации.

Социальный феномен коммуникации, составляя традиционный объект междисциплинарных исследований лингвистики (социологии, кибернетики, политологии, социобиологии, философии, психологии, и культурологии и т.д.) в последние десятилетия изучается так же с позиции сформировавшегося к концу XX века самостоятельного научного направления — медиалингвистика, (от английского *mediallynguistics*)- задачи и программа исследований которого были сформулированы в статье

Джона Корнера "The Scope of Media Linguistics и составляет ключевое понятие медиадискурса.

В словаре В.И. Даля это понятие фиксируется как калька с французского в значении «сообщение, пути, дороги, средства связи», в этом же значении оно и функционировало в языке вплоть до XX в. [7]. Понятие конкретизируется в энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона (1890–1907), но в соответствии с приведенной трактовкой коммуникация определяется как «военный термин: ...пути, соединяющие базу (территориальную полосу в тылу армии, на которой собраны все средства для ведения войны) с местом расположения армии» [8, с. 98].

В широком смысле коммуникация трактуется как связь, соединение, объединение; а в узком — как процесс смыслового обмена между людьми и составляет основу кибернетической теории информации в лингвистике.

Теория коммуникации еще во второй половине XX века приобрела статус научной дисциплины, изу-

чающей методы и системы коммуникации, проблемы приема, передачи и кодировки двухзначного кода. Сформировавшись как научное направление в XX веке, проблематика теории коммуникации становится объектом многочисленных исследований после Второй мировой войны, о чем свидетельствует наличие к началу 1960-х годов более 100 определений коммуникации, разработанных в исследованиях по философии и социологии.

Так, анализ, проведенный В.Я. Мыркиным, позволил выявить «несколько определений понятия «коммуникация»:

1. Коммуникация как средство передачи информации (опыта) от одного индивида к другому по различным каналам связи.
2. Коммуникация как взаимное и совместное понимание.
3. Коммуникация как общение, как коммуникативная деятельность по обмену сведениями, цель которых — изменение поведения собеседника.
4. Коммуникация как способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого.
5. Коммуникация как одна из форм всеобщей связи между явлениями.

Приведенные выше трактовки свидетельствуют о «наличии трех уровней интерпретации понятия коммуникации: первый — модель процесса коммуникации между индивидами; второй — роль коммуникации в обществе в целом как способ его организации; третий — роль коммуникации во всем живом мире» [2, с. 97].

Модель процесса коммуникации между индивидами характеризует отбор языковых средств — стиля в процессе речь (высказывание, текст), а коммуникативная функция — важной функцией языка как средства общения.

При всем многообразии понятий и подходов к разработке теории коммуникации, большинство из них проводит исследования с позиции социального подхода, предмет которого составляет социальная коммуникация, под которой понимается специфика передачи информации через процесс кодирования не только посредством языкового кода, но и специальных знаковых систем, т.е. вербальным и невербальным способами. В медиалингвистике базовое понятие — «коммуникация» составляет один из основных компонентов медиaprостранства и трактуется как процесс передачи информации по принципу кодирования.

На основании составляющих коммуникативной ситуации (адресант, адресат, сообщение/текст, сопутствующие обстоятельства) текст предстает как ком-

муникативно-самостоятельная единица, обладающая конкретными коммуникативными признаками. К коммуникативным характеристикам текста относятся следующие свойства: информативность, интенциональность, мотивированность, тематичность, ситуативность и межтекстуальность.

Критерий «информативность» характеризует не абсолютное количество информации, содержащейся в тексте, функционирующем в процессе коммуникации, не общую его информационную наполненность, а лишь ту информацию, которая будет получена при его освещении, т.е. часть новой информации для адресата. З.Н. Клычникова отмечает, «что оценкой информативности является мера адекватности интерпретации реципиентом замысла цели, основной идеи сообщения».

Создание и освещение текстов в процессе коммуникации, как отмечает многими лингвистами, зависит от следующих факторов: а) наличия и реализации коммуникативных намерений; б) реализация коммуникативной цели отправителя информации; в) мотивов воспринимающего информацию. Тема, которая содержится в тексте и определяет выбор средств влияния на адресата. В теме текста проявляются разнообразные и многосторонние явления и отношения объективной реальности, организуемые автором в соответствии с его коммуникативным намерением по определенным типам смысловой структуры (фрейму), посредством которых достигается цель коммуникативного воздействия.

Текст (речевое высказывание) представляет собой способ речевого взаимодействия между адресантом и адресата, осуществляющегося посредством единицы коммуникации.

«Основной единицей коммуникации является речевой коммуникативный акт, т.е. законченная часть языкового взаимодействия, имеющая естественные границы. Коммуникативный акт включается в акт совместной деятельности индивидов, объединяющий физическую, интеллектуальную, эмоциональную, бессознательную и прочие виды человеческой деятельности» [8, с. 98].

С позиции медиалингвистики процесс коммуникации характеризуется спецификой, которая до настоящего времени не составляла предмет исследований, позволяющих детерминировать ее характеристики, основываясь на системном подходе. В качестве оснований разработки модели медиакommunikации принимается представленная ниже модель коммуникации Р. Якобсона [10, с. 193–230]

Необходимыми компонентами коммуникативно-речевой ситуации являются отправитель информации

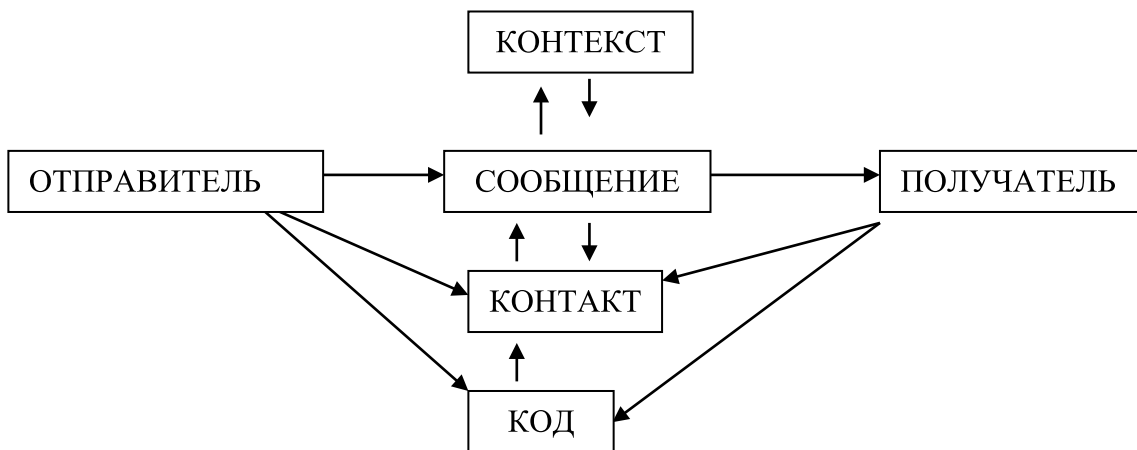


Рис. 1

(автор) и получатель информации (адресат). Для успешной реализации коммуникативного акта необходимо наличие коммуникативного задания, которое состоит из практических и коммуникативных целей.

Отправителю информации необходимо выразить свою мысль в языковой форме так, чтобы она была доступна и понятна получателю информации (они должны иметь общий языковой код и контакт). Основой этого выступают процессы вербализации (оформления мыслей автором при помощи единиц языка — кодирование) и понимания слов отправителя получателем информации. Контакт осуществляется по большей части за счет общего языкового кода.

Сообщение (порожденное высказывание) — результат успешного взаимодействия автора и адресата. Важнейшую роль речевой коммуникации играет сфера общения (рис. 1).

Соотнесение компонентов модели, разработанной Р. Якобсоном, с понятиями, составляющими элементы медиадискурса, позволяет выявить функциональные модель коммуникации в медиaprостранстве как системы и детерминировать особенности медиатекста как центрального компонента этой системы.

Содержанием компонента «контекст» составляет национальная культура как совокупность ценностей, норм, и т.д.

В компонент «отправитель» входят позиция и цель воздействия на получателя, которые задаются автору медиатекста определенной социальной группой.

Компонент «получатель» означает коллективный субъект языковой общности, являющейся целевой ауди-

торией, представленной совокупностью индивидуальных субъектов (читателей, зрителей, слушателей)

Понятие «код» соотносится с характером воздействия подразделяемому по основанию специфики знака на вербальный, являющийся основным и невербальный. В качестве вербального кода выступает национальный язык в совокупности средств языковой системы, и стилистических норм, специфика которых детерминирована как компонентом «контекст», так и целью воздействия, входящей в содержание компонента «отправитель».

Компонент «сообщение» означает медиатекст, специфика которого детерминирована компонентами национальной культуры («контекст») и позиция и цель воздействия на получателя («отправитель»).

В системе медийной коммуникации специфика компонента «контакт» состоит в латентном выражении ответного речевого действия, проявляющегося в форме мнений, чувств, понятий индивидуального субъекта и понятий на уровне национального массового сознания (компонент «получатель»).

Таким образом, медиакommunikация с позиции системного подхода представляет систему. Системообразующим компонентом медийной коммуникации является медиатекст. Как свидетельствует представленная модель, разработанная на основе системного подхода, специфика медиатекста как системообразующего компонента медиакommunikации детерминирована компонентами национальной культуры, национальным языком как средством репрезентации концептов компонента «национальная культура», выражающаяся в специфике языковых средств, стилистических норм и компонента «позиция и цель воздействия на получателя» заданные автору медиатекста категории «отправитель».



ЛИТЕРАТУРА

1. Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Чувакин А.А. Теория текста. – М., 2010. – 193 с.
2. Мыркин В.Я., Мыркин В.Я. Помор. междунар. пед.? «Язык-речь-контекст-смысл: Учеб. пособие ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: Изд-во Помор. междунар. пед. ун-та, 1994. – 97 с.
3. Полонский А.В. Сущность и язык публицистики. – Белгород, 2009. – 157 с.
4. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросовет, 1997. – 597 с.
5. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М., 2006. – 190 с.
6. Толковый словарь Даля. Электронный ресурс. URL: <http://www.rae.es/> (Дата обращения 25.05.2017)
7. Чернышова Т.В. Современный публицистический дискурс (коммуникативно-стилистический аспект): Учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – 178 с.
8. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – М., 2009. – 98 с.
9. Шкондин М.В. Периодическая печать: системные основы типологии. – М., 2007. – С.10-45
10. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 193-230.
11. Mass Communication Research Methods. – London, 1998. – 137 p.

© Каланжий Юлия Ростиславовна (Raffaella\_411@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет МО РФ

## КОНЦЕПТ «ОДИНОЧЕСТВО» КАК ВОПЛОЩЕНИЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОМАНА ДЖОАНН ХАРРИС «ДЖЕНТЛЬМЕНЫ И ИГРОКИ»

**CONCEPT «LONELINESS»  
AS AN EMBODIMENT  
OF LINGUO-COGNITIVE FEATURES  
OF THE NOVEL JOAN HARRIS  
«GENTLEMEN AND PLAYERS»**

**О. Litvyak  
E. Dzhaparova**

*Summary.* The article is devoted to the analysis of the mental object «loneliness», presented in the novel «Gentlemen and Players». For this purpose, different concepts of researchers are presented that are devoted to the interpretation of the term «concept». Of interest is the analysis of modern works devoted to the implementation of the concept of «loneliness» in cognitive linguistics and artistic works. A detailed analysis of the plot component of the work, which characterizes the loneliness of the main character, allows us to come to the conclusion about the linguo-cognitive features of the novel under study.

*Keywords:* concept, value-semantic object «loneliness», cognitive linguistics, implicit artistic text.

**Литвяк Олеся Валерьевна**

*К.филол.н., преподаватель, ГБОУ ВПО Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет", г. Симферополь  
ole.litviak@yandex.ru*

**Джапарова Эдие Керимовна**

*К.филол.н., доцент, ГБОУ ВПО Республики Крым "Крымский инженерно-педагогический университет", г. Симферополь  
edie.07@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена анализу ментального объекта «одиночество», представленного в романе «Джентльмены и игроки». Для этого приводятся разные концепции исследователей, посвященные трактовке термина «концепт». Интерес представляет анализ современных работ, посвященных реализации концепта «одиночество» в когнитивной лингвистике и художественных произведениях. Подробный разбор сюжетной составляющей произведения, характеризующей одиночество главной героини, позволяет прийти к выводу о лингвокогнитивных особенностях исследуемого романа.

*Ключевые слова:* концепт, ценностно-смысловой объект «одиночество», когнитивная лингвистика, имплицитность художественного текста.

**Х**удожественный текст является субъективной сферой человека, пропущенной через призму автора и обращенной к предполагаемому читателю. Художественная литература представляет собой результат творческого процесса себя и окружающих.

Создатель текста, по мнению С.В. Коростовой, с помощью вербализации текста оценивает собственное положение как приятное или неприятное, а изображаемую ситуацию как хорошую или плохую для себя или своего персонажа [5, с. 70]. Вместе с этим, исследователь отмечает, что степень истинности, достоверности и глубины изображения конфликтной ситуации зависит от объекта интенции: чем выше передача истинной информации, тем ниже показатель направленности сознания на изображаемый объект.

Ценностно-смысловые объекты культуры являются предметом изучения многих гуманитарных наук, в том числе и когнитивной лингвистики, которая получила активное развитие с 1990 года. Понятие «концепт» является стержневым в лингвокультурологии и когнитивной лингвистике.

Термин «концепт» впервые был упомянут в 1928 году в работе С.А. Аскольдова-Алексеева. По мнению ученого, понятие «концепт» обозначает мысленное образование, объединяющее неопределенное множество предметов [2, с. 29]. В.И. Карасик включает в наполнение термина характеристику сущности понятия, вмещающую в себе информацию об образе и символе анализируемого ментального объекта [4, с. 19–20]. По мнению исследователя М.В. Пименовой, концепт является своеобразным представлением человека о фрагменте мира [8, с. 8]. Вслед за авторами, под термином «концепт» в нашей работе будет пониматься ценностно-смысловой ментальный объект. В данной статье мы проанализируем наполнение концепта «одиночество» в романе Джоанн Харрис «Джентльмены и игроки».

Одиночество является значимым социокультурным и психологическим феноменом, который находит отражение в семантике языка и коммуникативной деятельности человека. Актуальность работы подтверждается интересом современных исследователей к характеристике данного ментального объекта.

Н. В. Подзолкова отмечает в наполнении понятийной составляющей концепта «одинокчество» комбинации следующих признаков: психического состояния человека, отсутствия контактов и неудовлетворенности существующих отношений с окружающими людьми. Исследователь характеризует ценностную сторону концепта и выделяет отрицательно-оценочное отношение к переживанию этого явления [9, с. 3–4].

В работе Н. А. Красовского, помимо отрицательного коннотативного наполнения концепта «одинокчество» отмечается и положительная составляющая, которая находит отражение в обязательном условии развития человеческой индивидуальности [6, с. 76].

По мнению исследователя Н. С. Поздеевой, ценностно-смысловой объект «одинокчество» является ключевым концептом наивной картины мира, аккумулирующей осмысление сущности человека, его внутреннего мира и высокую социальную значимость, влияющую на деятельность человека. Помимо этого, ученый выделяет в содержании концепта эмоционально-психологическую неудовлетворенность индивида, дисгармонию между внешним и внутренним миром, порождающую чувства страха, тоски, грусти, страдания и безысходности [10, с. 11–13].

Обратимся к реализации концепта «одинокчество» в романе «Джентльмены и игроки» талантливой английской писательницы Джоанн Харрис. В исследуемом произведении лексема «одинокчество» встречается семь раз, «одиноккий» — восемь раз, «одинокка» — восемь раз.

В первой части перед нами возникает образ любопытного героя — одиночки, ребенка семи лет, который учится в нелюбимой школе «Солнечный берег» и не находит признания в компании сверстников. Ему (герою) хочется учиться в закрытой частной школе для мальчиков «Сент-Освальд». При характеристике персонажа автор использует эпитеты: *дикий, необщительный, незаметный, одинокий* [11, с. 7]. Уже на первых страницах романа рассказчик отмечает имплицитность контекстов: *«Мое одиночество не нарушали: никто не отважился зайти так далеко»* [11, с. 8], *«У меня никого нет на этом свете»* [11, с. 39]. Главный герой, желая проникнуть в новый, неизведанный мир, находит возможность попасть на территорию Сент-Освальда. Навязчивое любопытство одинокого ребенка вербализуется с помощью употребления обособленных определений, выраженных причастным оборотом (*бродивший по гулким школьным коридорам*, др.), инфинитивов (*изучать, делать, принадлежать, рисковать, признать*, др.), лексических повторов (*безумно хотелось, чтобы меня увидели, безумно хотелось принадлежать «Сент-Освальду»*) [11, с. 29]. Предикативной

составляющей наречия *«безумно»* является крайнее безрассудство, вызывающее чувство восторга и восхищения, которое приводит к потере контроля над собой [3, с. 142].

Участие одинокого мальчика в жизни любимой школы находит отражение в использовании обособленных обстоятельств, выраженных деепричастными оборотами: *«Скитаясь ночами по коридорам «Сент-Освальда», вдыхая оставшиеся от рабочего дня запахи мела и кухни, прислушиваясь к немоу эху счастливых голосов и глядя на тени деревьев я, томясь пронзительным до боли желанием, совершенно точно знаю, каково ему было»* [11, с. 29]. Рассказчик, отмечает свое желание принадлежать неизведанному миру с помощью антитезы и сравнения со своей школой в «Солнечном берегу»: *«Но «Солнечный берег» — гораздо хуже»* [11, с. 29]. Автор отмечает презрение к своей школе в частом обращении к деталям с помощью употребления однородных существительных: *колотили за наличие кожаного портфеля, за презрение к спорту, за острый язык, за любовь к книгам, за одежду и за то, что мой отец служит в «этой шикарной школе»* [11, с. 29].

На его пути встречается четырнадцатилетний подросток Леон Митчелл, с которым они подружились. Для Джулиана Леон Митчелл является предметом восхищения. Это вербализуется с помощью употребляемых эпитетов: *растущий трепет, пленительная самоуверенность, грозный властелин* [11, с. 41].

Главный герой понимает, что Леон *«не имеет никакого представления о том, он есть на самом деле»*: ребенок из небогатой семьи, учащийся школы «Солнечный берег», сын главного зрителя Сент-Освальда Джона Страза [11, с. 41]. Джулиан Пиритс ощущал себя *одиноким, ранимым, несчастным, слабым существом* [11, с. 120]. Одинокчество главного героя выражается с помощью развернутых метафор: *Я вижу ее почти наяву: золотой линией, отделяющей меня от всего, к чему стремится душа. Школа является стеной врага, а я — волком-одиночкой, который прибил к охотничьим собакам, чтобы тайком воровать их корм?* [11, с. 90] Непреодолимая черта между одиночеством и обретением друга, бедностью и воображаемым богатством вербализуются в речи главного героя с помощью категориальных ситуаций, фреймов и иронии [1, с. 6]. В качестве примера можно привести следующие ситуации: *Есть во мне что-то дешевое — запах, может быть, синтетический блеск, — и мой друг, возможно, изменился* [11, с. 90].

Социальное положение играет большую роль в сознании Леона Митчелла. Когда юноша узнает о том, что

Джулиан влюблен в него и, кроме этого, еще приходится сыном управляющего, он насмехается над ним, издевается и произносит язвительную фразу: «*Так вот, значит, как. Твой отец — смотритель! Я бы даже согласился, чтобы нас поймали, чтобы посмотреть на их физиономии. Или что, голубок? Что ты делаешь?*» [11, с. 208]. После этих слов Джулиан толкает Леона с Колокольной башни. Негативные оценочные суждения личности Джулиана, употребленные Леоном относительно социального положения и половой идентификации главного персонажа, послужили мотивацией для соответствующего поступка.

Завершающей фразой в признании мисс Дерзи является метафорическое перенесение действия в партию шахматных фигур: «*Но наша игра окончена. Король остался в одиночестве. Все фигуры покинули доску, и мы можем честно посмотреть друг на друга — в первый и последний раз*» [11, с. 209].

Таким образом, при характеристике лингвокогнитивных особенностей исследуемого романа следует отметить, что концепт «одиночество» в характеристике

главного персонажа Джулии Страз воплощается в художественном тексте с помощью оценочных эпитетов (*одинокий, несчастный, ранимый, слабый*), развернутых метафор (*золотая линия, отделяющая меня от всего, к чему стремится душа*) и оценочных суждений (*волк-одиночка, голубок*, др.). Риторические вопросы в конце художественного произведения имплицитно создают легендарной биографии в отдельных эпизодах жизни героя-одиночки: «*Из-за этого она все сделала? И что теперь? Так ли поступают чудовища, когда герои стареют?*» [11, с. 220]. Новое эмоциональное и смысловое содержание ценностно-смыслового объекта «одиночество» выражается в употреблении метафорического перемещения всего изображаемого действия на шахматное поле. Кроме этого, одиночество вербализуется в номинации каждой части художественного произведения: «Пешка», «Король», «Конь», «Шах», «Слон», «Ферзь» и «Мат». Вся жизнь одинокой мисс Дерзи представляет собой отвергнутое существование на поле среди шахматных фигур. Ценой нескольких жизней женщина выигрывает неравный бой. Одиночество и желание самоутверждения движет ею на протяжении всего действия романа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арустамян Ж. Р. Имплицитность как интеракциональная категория и механизмы её реализации во французском языке (на материале малого фольклорного жанра анекдота): Автореф. ... дис. канд. филол. наук. — Воронеж, 2011. — 24 с.
2. Аскольдов-Алексеев С. А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия. Вып. II. — Л., 1928. — С. 28–44.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М.: Русский язык, 2000. — 862 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. — Волгоград: Перемена, 2004. — 477 с.
5. Коростова С. В. Эмоциональные ситуации в художественном тексте: способы выражения эмотивно-оценочных смыслов // Вестник ТГУ. № 3 (7), 2016. — С. 70–78.
6. Красовский Н. А. Эмоциональный аспект «одиночество» в аксиологическом измерении // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. № 4(68), 2012. — С. 72–76.
7. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 296 с.
8. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации. — Кемерово: ИПК «Графика», 2004. — 386 с.
9. Подзолкова Н. В. Концепт «одиночество» в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дисс. канд. филол. наук. — Волгоград, 2005. — 24 с.
10. Поздеева Н. С. Коммуникативно-дискурсивные признаки концепта «одиночество»: автореф. канд. филол. наук. — Архангельск, 2013. — 23 с.
11. Харрис Дж. Джентльмены и игроки / Пер. с англ. Т. В. Старостиной. — М.: Эксмо, 2008. — 222 с.

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru), Джапарова Эдие Керимовна (edie.07@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА: ОСНОВНЫЕ СВОЙСТВА И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ

### PHRASEOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD: BASIC PROPERTIES AND METHODOLOGICAL SETTINGS OF ITS STUDY

*D. Moiseenko*

*Summary.* the Problem of the relationship between language and thinking is eternal for linguistics, and now there is another surge of interest in it. In modern anthropocentric linguistics the most relevant research of phraseological pictures of the world of diverse languages and cultures. The article deals with the phraseological picture of the world, highlights the properties important from the point of view of its study, formulates related methodological guidelines of the study. The problem of interaction of language and culture, especially the reflection of the phraseological picture of the world in the semantics of phraseological units, as well as the formation of phraseological units from the point of view of semasiology and onomasiology.

*Keywords:* phraseological picture of the world, language picture of the world, picture of the world, conceptual picture of the world, phraseological innovation, cognitive model, function, connotation.

**Моисеенко Дарья Александровна**

Адъюнкт, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации  
darya.tsarenko@bk.ru

*Аннотация.* Проблема взаимосвязи языка и мышления является извечной для лингвистики, и в настоящее время наблюдается очередной всплеск интереса к ней. В современной антропоцентрической лингвистике наиболее актуальны исследования фразеологических картин мира разнотипных языков и культур. В статье рассматривается фразеологическая картина мира, выделяются свойства, важные с точки зрения ее изучения, формулируются связанные с ними методологические установки исследования. Рассмотрена проблема взаимодействия языка и культуры, особенности отражения фразеологической картины мира в семантике фразеологических единиц, а также образование фразеологизмов с точки зрения семасиологии и ономазиологии.

*Ключевые слова:* фразеологическая картина мира, языковая картина мира, картина мира, концептуальная картина мира, фразеологические инновации, когнитивная модель, функция, коннотация.

**Р**азвитие лингвистики на современном этапе характеризуется усилением интереса к лингвокультурологической, лингвоконцептуальной и лингвокогнитивной проблематике (Ю.Д. Апресян, А.Г. Баранов, Л.И. Белехова, Л.О. Бутакова, С.Г. Воркачев, В.З. Демьянков, Ю.М. Лотман, Ю.С. Степанов и др.), что обусловлено пониманием языка как средства доступа к ментальным процессам, происходящим в сознании человека и определяющим его собственное бытие и функционирование в обществе. Основная задача когнитивной лингвистики формулируется как описание и объяснение языковой способности как внутренней когнитивной структуры или динамики говорящего-слушающего. Языковая картина мира как этнокультурное своеобразие видения мира, отраженное в коллективном сознании и коммуникативном поведении представителей соответствующей культуры, изучалась Й.Л. Вайсгербером, Л. Витгенштейном, В.В. Воробьевым, Ю.Н. Карауловым, С.А. Кошарной, В.В. Красных. Концепты как ментальные образования различной природы, получившие языковое воплощение, изучались Н.Д. Арутюновой, А.П. Бабушкиным, О.Д. Вишняковой, В.И. Карасиком, Е.С. Кубряковой, Д.С. Лихачевым, О.Г. Почепцовым, Н.В. Уфимцевой, С. Russel, A. Wierzbicka. Вместе с тем, проблема функционирования концепта в языковой картине мира, структурно-иерархических отношений

концептов, образующих языковую картину мира этноса и индивида, далека от однозначного решения.

Каждый народ веками создавал и создает собственную языковую картину мира, которая наиболее ярко отражена в его лексике, народнопесенной и фольклорной традиции, малых фольклорных жанрах, фразеологии. По мнению А.Н. Шевченко «Фразеологизмы — это важная часть жизни народа» [11, с. 217]. Во фразеологии особенно видно, что способы самовыражения различных народов тесно связаны с культурой каждого народа и значительно зависят от нее, поскольку фраземы отражают мировоззрение этноса, его стереотипы, мифологию, ритуалы, обычаи и т.д.

Фразеология как отрасль лингвистики всегда привлекала к себе внимание как составляющая национального языка, неотъемлемая часть, элемент национальной картины мира [8]. А.Н. Шевченко считает, что «Важной задачей в области языкознания является изучение фразеологизмов, фразеологических единиц, поскольку они отражают национальную самобытность языка, являются составной частью современного русского языка и продолжает оставаться актуальным объектом лингвистических исследований» [12, с. 187].

По мнению Ф.И. Буслаева, фразеологические единицы тесно связаны с духовной жизнью народа, его национальной культурой, «... содержат в себе нравственный закон и здравый смысл» [3, с. 291], что предопределяет целесообразность применения лингвокультурологического подхода при изучении фразеологического состава языка [6].

О.Г. Дубровская указывает на образность отражения реалий действительности во фразеологических единицах, вторичность фразеологизмов, называя их продуктом языка, «...отдельными познавательными актами, выраженными в изолированных языковых структурах» [5, с. 36].

Слово как «...коллективная память носителей языка» [4, с. 7] фиксирует также нормативное оценочное отношение к явлениям концептуальной картины мира, отражается в системе коннотаций и накладывает соответствующий отпечаток на языковую картину мира [9, с. 134].

В основу плана содержания фразеологической единицы положены хорошо известные носителям национального языка образы, поэтому они вызывают национально-специфические ассоциации, которые служат основой коннотации. Ассоциации, обусловленные определенным образом, способствуют возникновению национально-культурной коннотации, которая фиксирует ценностное освоение мира в семантике фразеологической единицы.

В основе фразеологического состава языка лежат древние представления народа об устройстве мира, а значит, опыт поколений. Другими словами, здесь отображена когнитивная (познавательная) функция носителей языка. Функция как реализация является опосредованной категорией. Она может быть обнаружена в тексте на базе определенных языковых форм путем привлечения абстрактных действий, логики и мыслительных операций. Сотворение возможного мира обусловлено, прежде всего, когнитивными факторами, оно ярко выражено креативной и познавательной деятельностью человека, направленной на адекватную презентацию возможной альтернативной реальности.

Таким образом, изучив фразеологический состав языка, можно проследить прямую связь с образом мышления народа-носителя, с реализацией у него когнитивной функции. Как и лексика, фразеология является динамической системой, постоянно развивается. Только широкое привлечение методов функционального анализа делает возможным познание когниции в речевой деятельности, показывает интеллектуальные, духовные, мыслительные и любые другие процессы, связанные

с человеческой памятью, в живом непосредственном общении. Такой подход способен «вывести» когнитивную лингвистику за пределы абстрактной, концептуальной языковой действительности и представить ее как действующий живой организм (А.А. Селиванова) [10].

Функция трактуется как основа категоризации языковых явлений, как когнитивно-коммуникативная модель, которая представляет определенные концепты и реализуется только в конкретной языковой ситуации. Потенциальные возможности (функции) лексических единств заложены в узусе и находят свое выражение в тексте непосредственно на основе соотношения формы и значения. Их существование важно для структурирования и создания текстов.

Актуализация целостного значения фразеологизма имеет значительный коннотативный потенциал и составляет содержание его экспрессивности. Сюда относятся: актуализация дословного, нефразеологического значения фразеологизма; актуализация как фразеологического, так и нефразеологического значения фразеологизма — «двойная актуализация»; образность на основе редукции фразеологизмов, контаминация.

Изучение картины мира, типичной для носителей ранних цивилизаций, открывает неисчерпаемые возможности для выявления древнейших когнитивных процессов, позволяет установить семасиологические универсалии — законы соотношения, порядка прохождения и эволюции значений.

Коннотативное значение выполняет образно-экспрессивную функцию, фиксируя специально для определенного этноса понятия (отражение существенных свойств, связей, отношений предметов и явлений), отражая и оценивая таким образом национальную картину мира [10].

Фразеологизмы отражают не только национальную культуру, но и национальное видение мира. Одним из классических подходов к изучению языковых единиц в лингвистике считается семасиологический, по которому объектом исследования является знание или содержание номинативных единиц различных уровней языка, который отмечается системно-полевой организацией.

Параллельно с семасиологическим подходом применяется ономасиологический подход к изучению языковых единиц, который имеет семиотические направления и ключевой единицей которого является языковой знак. На современном этапе становления ономасиологического аспекта возникают новые задачи для реализации этого аспекта порождения наименований как лингво-психоментальной операции в проекции на активированные

фрагменты концептуальных структур с развитием новой научной парадигмы. Исследование языковых единиц все чаще требует комплексного подхода. Учитывая это, считается актуальным сочетание ономаσιологического и семасиологического подходов с целью целостного изучения исследования фрагмента языковой картины мира [1].

Следовательно, образование фразеологических единиц изучается с позиции семасиологии и ономаσιологии. Эти подходы к изучению семантики фразеологических единиц взаимосвязаны, поскольку ономаσιологическое изучение языкового знака исследует связь номинативной структуры с фрагментами фразеологической картины мира, а семасиологический подход направлен на изучение структуры значения готового языкового знака [2].

Переосмысление компонентов фразеологических единиц проходит вследствие денотативного понятийного смещения во внутренней форме компонентов, которые составляли свободное словосочетание. Это происходит благодаря изменению сдвига (редукции) элементов содержательной структуры слова. Степень семантической редукции влияет на формирование фразеологической семантики [1, с. 4]. Фразеологизм образуется путем слияния понятийного содержания (сигнификата) с категориальным значением (значение слова как части речи), вследствие чего переименуется денотат.

Методологическая установка, вытекающая из неполной осознаваемости ФКМ. В понимании ФКМ важной является мысль об упорядоченности сконцентрированных в ней знаний. ФКМ — это упорядоченная совокупность фразеологических представлений о мире, поэтому реконструкция отдельного фразеологического концепта должна предполагать вскрытие структурированности образующих концепт знаний, т.е. заключаться не только в выявлении постулируемых фразеологией признаков концепта, но и определении относительной значимости этих признаков, их иерархической упорядоченности. В процессе реконструкции фразеологического концепта, как и в ходе любой другой научной систематизации (включая систематизации, не ориентированные когни-

тивно), объект исследования (в нашем случае — совокупность актуальных значений фразеологизмов, образующих соответствующее концепту фразеосемантическое поле) «доорганизовывается», и описание реконструированного фразеологического концепта неизменно оказывается более организованным, упорядоченным, чем сам объект [20, с. 40–42].

Таким образом, ФКМ обладает свойствами, о которых обычные ее носители не подозревают. ФКМ представляет собой семантическое изображение мира, которое этнически обусловлено и сосуществует с другими этническими версиями мировидения, выполнено в антропологичном стиле, организовано в целое по ценностному принципу. Однако для своих носителей ФКМ существует как смысловая копия мира — естественная и единственно возможная, в точности соответствующая миру, неотрелексированная в полном объеме ее содержания и его структурированности. В связи с этим при изучении ФКМ (или отдельного ее фрагмента — фразеологического концепта) любого национального языка полезным представляется придерживаться трех методологических принципов: 1) осуществлять исследование в сопоставительном аспекте — в сравнении принадлежащих разным языкам фразеологических изображений мира (отдельного феномена мира); 2) привлекать НКМ для оценки адекватности ФКМ (ее фрагмента) предмету изображения; 3) ориентировать исследование на экспликацию полноты содержания ФКМ (ее фрагмента) и выявление упорядоченности этого содержания. Соблюдение названных принципов позволит определить этническое своеобразие фразеологического отображения мира (феномена мира), установить антропологические особенности фразеологического изображения мира (его феномена), реконструировать ФКМ (ее фрагмент) во всей полноте как ценностно упорядоченную совокупность фразеологических представлений о мире (феномене мира).

Таким образом, роль фразеологизмов в реализации языковой картины мира как способа хранения знаний о мире и отображения действительности с помощью различных языковых средств заключается в образовании специфической фразеологической картины мира, являющейся частью целостной языковой картины мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авалиани Ю. Ю. К сопоставительной стилистике ФЕ (на материале образно-символических заголовков художественных произведений) / Вопросы фразеологии романских и германских языков. Самарканд: Самаркандский государственный университет им. А. Навои, 1981. С. 4–12.
2. Бабушкин А. П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления / Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 52–57.
3. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: учеб. Пособие для студентов пед. институтов по спец. «Русский язык и литература» / сост. Ф. И. Буслаев, И. Ф. Протченко, Л. А. Ходякова. М.: Просвещение, 1992. 512 с.
4. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.

5. Дубровская О. Г. Общее отличительное в картине мира русских и англичан. (О понятийном содержании русской лексемы «ум» и английской лексемы «wisdom» — мудрость) / Славянские духовные ценности на рубеже веков. Тюмень, 2001. С. 195–199.
6. Дуйсекова К. К. Фразеологическая картина мира французского и казахского языков: автореф. дисс. ... док. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Алматы, 2006. Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/imya-personazha-v-khudozhestvennom-tekstefunktsionalno-semanticheskaya-tipologiya>
7. Жаворонок В. В. Проблема концептуальной картины мира и языкового ее отражение // Культура народов. 2002. № 32. С. 51–53.
8. Левицкий В. В. Семасиология. Винница: Нова книга, 2006. 508 с.
9. Лисиченко Л. А. Концептуальная и языковая картины мира и их взаимодействие / Семантика и прагматика языковых единиц: сб. науч. трудов. Харьков, 1991. С. 4–6.
10. Селиванова А. А. Современная лингвистика. Направления и проблемы. Полтава, 2008. 711 с.
11. Шевченко А. Н., Сейджелиева С. Ш. Типы фразеологизмов по степени семантической слитности в М. Е. Салтыкова-Щедрина «Богатырь» и «Ворон-челобитчик» // Крымский академический вестник. 2018. № 6. С. 217–220.
12. Шевченко А. Н., Иванова М. И. Особенности древнегреческих фразеологизмов / Актуальные проблемы гуманитарных наук: труды науч.-практ. конф. (г. Евпатория, 20 мая 2015 г.). Симферополь: ИП Бровка А., 2015. С. 186–188.

© Моисеенко Дарья Александровна (darya.tsarenko@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет МО РФ



# ЕДИНИЦЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ИНДИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ФОРМУЛ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ).

## THE ETIQUETTE FORMULAS OF INDIAN ENGLISH IN THE ASPECT OF TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF GREETINGS AND FAREWELLS)

**A. Rogovets**

*Summary.* The article discusses distinguishing features of speech etiquette in Indian English on the material of greetings and farewells and certain aspects of its translation into Russian. The article presents different types of Indian English greetings and farewells, emphasizes their relationship with Indian cultural conventions, and also discusses specific translation strategies and methods for transmitting culture-specific etiquette formulas from Indian English into Russian.

*Keywords:* speech etiquette; translation; variety of the language; Indian English; formulas of greetings and farewells.

**Роговец Анастасия Сергеевна**

Аспирант, Московский государственный  
университет имени М. В. Ломоносова  
vandervierenn@gmail.com

*Аннотация.* Настоящая статья посвящена рассмотрению этикетных формул приветствия и прощания, специфичных для индийского варианта английского языка, с точки зрения их перевода на русский язык. В статье представлены типы приветствий и прощаний, характерных для индийского английского, проанализирована связь национально-специфичных формул этикета с индийской социокультурной реальностью, а также рассмотрены приемы и методы их передачи на русский язык.

*Ключевые слова:* перевод; речевой этикет; вариант языка; индийский английский; формулы приветствия и прощания.

## Введение

**В**ежливость — продукт социального развития. Экстралингвистические правила вежливого поведения и лингвистическая сторона вежливости, выраженная в речевом этикете и культуре общения, формировались на протяжении всего развития человечества. Не вызывает сомнения национально-культурная обусловленность данной коммуникативной категории. Как отмечает Н. И. Формановская речевой этикет представляет собой «социально заданные и национально обусловленные специфичные правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контактов коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [13, с. 48]. Этикетные нормы аккумулируют многовековой культурно-языковой опыт народа и отражает религиозно-этические представления разных эпох. Именно поэтому прагматику речевого этикета надо искать не в сфере взаимоотношения языковых знаков, а в сфере взаимоотношения людей, участвующих в коммуникации [6, с. 128].

В рамках каждой национальной культуры действует специфический набор норм и требований выражения вежливости, что выражается в сравнительном единообразии поведения носителей языка в типизированных ситуациях общения. Специфика этикетных формул

наблюдается не только в разных языках и культурах, но и в рамках национальных вариантов одного и того же языка. Когда одним языком пользуется несколько этносов, «как правило, каждый этнос вносит в этот язык свою специфику» [3, с. 46].

Настоящее исследование посвящено изучению специфики выражения речевого этикета в индийском варианте английского языка. Поскольку формулы речевого этикета являются неотъемлемой и органичной частью культуры индийцев, они не имеют точных соответствий в русском языке, в связи с чем исследование данных структур актуально в аспекте перевода. Материалом для исследования послужили этикетные формулы приветствия и прощания, извлеченные методом сплошной выборки из текстов англоязычных произведений индийских писателей (М. Р. Ананд, Р. Тагор, Б. Бхаттачария, А. Адига, Ч. Дивакаруни, Д. Лахири), а также их переводов на русский язык. Данные произведения выбраны не только потому, что все главные действующие лица являются индийцами, но главное — в них отражены характерные особенности использования ими английского языка со всем его своеобразием и неповторимостью.

Актуальность темы исследования определяется потребностью в изучении национально-культурной специфики проявления этикета при общении на неродном языке, а также недостаточной изученностью проблемы

перевода формул речевого этикета на русский язык. Новизна настоящей работы обусловлена тем фактом, что целостного исследования формул приветствия и прощания в индийском варианте английского языка, а также способов их передачи на русский язык не проводилось до настоящего момента.

### 1. Специфика этикета приветствия и прощания в индийском и русском коммуникативном поведении

Англоговорящие индийцы в значительной степени опираются на речевые стратегии и стереотипы поведения своего языка и культуры при коммуникации на индийском варианте английского языка. Несмотря на это, индийские правила приветствия и прощания во многом совпадают с русскими: мужчины приветствуют женщин, молодые люди первыми приветствуют пожилых, подчинённые — старших по должности, вновь пришедшие — присутствующих. В случае приветствия гостей, первым начинает разговор хозяин дома. Вместе с тем, есть и различия, обусловленные культурной спецификой. К примеру, для русскоязычного приветственного этикета признаки пола не так существенны, как для индийского. Различия по полу оказываются наиболее важными в невербальных аспектах приветствия. Так, в Индии существует гендерное этикетное ограничение на рукопожатия с женщинами. В целом рукопожатие как знак приветствия встречается только среди очень европеизированных индусов. Однако рукопожатие мужчины с женщиной не принято даже в их среде, поскольку рукопожатие — это знак равенства. Это отчасти связано с выраженной гендерной окрашенностью, маскулинностью индийского общества, благодаря чему этикетные рамки для мужчин оказываются во многом шире, чем для женщин.

Другим важным отличием является частотность употребления этикетных единиц в речи. По сравнению с носителями русского языка индийцы прибегают к формулам этикета при неформальном общении гораздо реже. Если индивидуальные связи преобладают, то, как правило, отпадает сама необходимость обозначать вступление в разговор, поэтому в общении между близкими родственниками и друзьями употребление формул приветствия-прощания имеет тенденцию к редукции и размытию [8]. Данная особенность вызвана лингвокультурологической интерференцией родного языка, поскольку в быту члены традиционной индийской семьи приветствуют друг друга в крайне редких, исключительных случаях. К таковым относится, например, продолжительная разлука, однако даже тогда «слова *намасте* или *намаскар* произносить необязательно. Скорее они будут опущены и первыми прозвучат приветственные вопросы» [10, с. 187]. Данная особенность обусловлена воздействием социокультурных норм индуистского об-

щества. С точки зрения индуизма семья представляет собой нерасчленимое единство. Ощущение принадлежности к семье должно доминировать над ощущением индивидуальности. Поскольку этикетные формулы в индийском обществе употребляются преимущественно для выстраивания горизонтальных и вертикальных взаимоотношений между людьми, их произнесение в кругу близких родственников противоречило бы индуистскому представлению о спаянном существовании семьи, вносило элементы формальности, официальности в тесные естественные связи.

Напротив, чем дальше друг от друга отстоят люди по положению и чем слабее их индивидуальные взаимосвязи, тем большее значение приобретает следование формальным правилам и нормам.

К другим существенным отличиям этикета приветствия и прощания в Индии и России относится продолжительность приветствия. Важной особенностью индийского коммуникативного поведения является то, что в межличностных контактах, особенно когда коммуниканты знакомы между собой, они редко ограничиваются одной приветственной репликой. Иногда обмен положенными формулами приветствия и вежливости может продолжаться четверть часа. С. Митали отмечает, что в Индии вступление к беседе «состоит из нескольких частей, в которую входят приветственная формула, один или более вопросов о здоровье и благополучии собеседника и, в третьей части, вопросы о членах семьи» [8, с. 119]. Следует отметить, что за счет такой беседы реализуется фатическая функция, а вопросы и ответы носят скорее этикетный, нежели информативный характер. В русскоязычной культуре подобный речевой жанр отсутствует.

«В сравнении с русским современным этикетом, приветствие в Индии отличается значительно меньшей ролью словесной части, при гораздо большем значении мимики и жестов» [10, с. 186]. Значение приветствия *namaste* («Я склоняюсь перед тобой») изначально происходит от санскритского корня *nam*, имеющего значение «кланяться». Слово *namaskar*, также производное от корня *nam*, дословно означает «поклон тебе». Таким образом, в обоих приветственных формулах есть эллипсис «я кланяюсь тебе», что находит отражение в «обычае приветствовать друга друга сложенными у груди руками (намасте), когда можно произносить само слово «намасте» [12, с. 857]. Однако данные формулы могут употребляться в речи и вне соединения с актом поклона. То же самое касается этикетных формул *touch one's feet*, *take dust from one's feet*, являющихся одними из наиболее древних формул приветствия-прощания в Индии, упоминающихся еще в санскритском трактате «Законы Ману». В современной Индии они употребляются в речи и вне соединения с актом припадания к стопам.

## 2. Формулы приветствия и прощания индийского варианта английского языка в аспекте перевода

Речевые формулы приветствия и прощания представлены в индийском варианте английского языка широкой палитрой вербальных и невербальных средств. Следует отметить, что англоговорящие индийцы при реализации стратегии вежливости предпочитают индийские формулы речевого этикета англоязычным [19]. Конечно, без английский формул не обойтись, поэтому слова *hey, hello, hi* и т.д. уже давно стали разговорным вариантом в речи англоговорящих индийцев. Однако английские этикетные формулы не представляют интереса в аспекте перевода мультикультурных текстов и остаются за рамками настоящего исследования.

Этикетные формулы с индийским национально-культурным компонентом значения, найденные в проанализированном материале, представлены ниже:

*Namaste* — Наиболее нейтральное приветствие. Используется также как прощальная формула;

*Namaskar* — форма нейтрального приветствия. В редких случаях может использоваться как формула прощания;

*Touch one's feet* — одна из наиболее традиционных формул приветствия. Так молодые люди приветствуют старших;

*Take dust from one's feet* — форма выражения уважения, используемая также в ситуациях приветствия и прощания;

*Pranam* — традиционная уважительная форма приветствия и прощания;

*Salaam* — усеченная форма приветствия *Salaam Alaikum*. Используется в общении с/или между мусульманами;

*Sat Ski Alkal* — форма приветствия сикхов;

*Jai* — очень уважительная форма приветствия и поклонения.

Следует отметить, что семантическое поле приведенных формул значительно шире, чем у любого из возможных русскоязычных эквивалентов (*здравствуйте, добрый день, привет, до свидания* и т.д.), т.к. они употребляются как при встрече, так и при расставании независимо от времени суток. С другой стороны их значение сужено социокультурными рамками их употребления — *namaste* и *namaskar* функционируют большей частью в индуистской среде, а *salaam* употребляется, как правило, в общении с/или между мусульманами, *Sat Ski Alkal* — при беседе с сикхами.

Учитывая степень «экзотичности» данных лексических единиц и отсутствие их стандартных эквивалентов в русском языке, одним из наиболее распространённых

приемов их передачи стала транскрипция/транслитерация.

“**Salaam, Sahib**,’ said Bakha, putting his hand to his forehead as he got up.

“**Salaam, salaam**, you sit, don’t disturb yourself;’ squealed the Colonel in wrong, badly accented Hindustani patting Bakha affectionately the while” [15, с. 123].

«—**Салям, сахиб**,— вымолвил Бакха, приложив ладонь ко лбу и поднимаясь.

— **Салям, салям**, сиди, не беспокойся! — пронзительно выкрикнул полковник на плохом хиндустани, делая неправильные ударения в словах» [2, с. 91].

Для передачи заимствованных слов, подвергшихся грамматической адаптации в индийском варианте английского языка, наряду с транслитерацией/транскрипцией применяется прием модуляции, а также грамматические трансформации.

“With a big smile — **and a namaste** — I handed him the red bag” [14, с. 257].

«С широченной улыбкой и **многokrатным намасте** я вручил инспектору красный портфель» [1, с. 300].

“But whenever I see our prime minister and his distinguished sidekicks drive to the airport in black cars and get out and **do namastes** before you in front of a TV camera ...” [14, с. 2].

«Просто не могу удержаться, глядя, как наш премьер со своими лощеными подручными прибывают в аэропорт на черных машинах, и **творят намасте** перед телекамерами...» [1, с. 4].

“He cringed, and **namasted me** in apology” [14, с. 115].

«Рикша втягивает голову в плечи и **рассыпается в извинениях**» [1, с. 156].

Употребление хиндиязычной формы приветствия *namaste* с неопределенным артиклем в первом примере, присоединение окончания множественного числа — во втором, а также применение в третьем примере конверсии — типичного для английского языка способа словообразования, свидетельствует о грамматической адаптации заимствования *namaste* в языковой системе индо-английского варианта. В первых двух случаях при переводе применяется транслитерация/транскрипция и грамматическая замена единственного числа множественным в силу того, что в русском языке слово *намасте* является неизменяемой формой, в третьем примере применяются модуляция. При вводе данной единицы в текст переводчик обошелся без каких-либо дополнительных пояснений, что, вероятно, мотивировано тем, что приветствие *namaste* достаточно известно отечественному читателю.

Однако многие формулы приветствия-прощания, характерные для индийского варианта английского языка, действительно мало известны за пределами Индии, и для подавляющего числа русскоязычных читателей останутся практически полностью непонятными без соответствующих пояснений.

“She felt her throat ache and her eyes mist, and she bit her lip hard lest she cry. **Pronam**, all known images, **pronam!**” [16, с. 67].

«Мохини чувствовала, что у нее сжало горло, заволокло глаза. Она крепко прикусила губу, чтобы не расплакаться: «**Пронам** всему, что оставляю здесь, **пронам!**» [4, с. 105].

В комментарии дается пояснение: «**Пронам** — глубокий поклон в знак большого уважения с поднятием ко лбу сложенных ладонями рук».

Здесь используется прием перевода, который можно назвать «комбинированным»: воспроизведение этикетной формулы с помощью транслитерации/транскрипции сопровождается пояснением.

Для перевода составных формул приветствия-прощания в проанализированном материале наиболее часто применяется калькирование или «заимствование путем буквального перевода слова или словосочетания» [9, с. 73].

“This is my master, of whom I have so often told you. Make your obeisance to him.

I bent reverently and **took the dust of his feet**” [20, с. 41].

«Муж подошел ко мне и прошептал:

— Это мой учитель, про которого я так часто рассказывал тебе. Поклонись ему.

Я благоговейно склонилась и **взяла прах от его ног**» [11, с. 161].

В ряде случаев при передаче индо-английских этикетных формул приветствия-прощания применяются замены, чтобы сделать текст более понятным для русскоязычного читателя.

“Bijoy **did pranam** to me before he left, touching my feet for blessing, and he asked me to keep a lamp lit in front of the gods in the puja room” [17, с. 37].

«На следующее утро перед отъездом Биджой **низко склонился** передо мной и коснулся моих стоп, испрашивая благословения. Он попросил всё время держать зажженную лампу перед богами в комнате для молитв» [5, с. 49].

Здесь мы наблюдаем случай доместикации, когда переводчик устраняется от воспроизведения экзотической

формулы прощания при переводе, добиваясь этого путем применения приема обобщения или генерализации. Следует отметить, что получившаяся замена не вполне передает стоящую за этим словом фоновую информацию — речь идет не просто о поклоне, *pranam* — традиционная индийская форма «контактного» приветствия-прощания, сопровождаемая, как и *namaste*, легким поклоном со скрещенными на груди руками. Применение генерализации в русском переводе может быть объяснено тем, что *pranam* также подразумевает просьбу о благословении, которая уже упоминается в процитированном фрагменте. Вместе с тем встречаются и обратные случаи, когда та или иная лексема с индийской национально-культурой спецификой отсутствует в тексте оригинала, но находит отражение в переводе на русский язык.

“Before he could finish, Bee went up to him and **made a profound obeisance**, saying: “Pray do not leave us, sir. Will you not take a seat?” [20, с. 74].

«Пока он бормотал «Простите... я...» Пчела склонилась у его ног и, **совершив пронам**, произнесла...» [11, с. 181].

В данном случае следует обратить внимание на то, что автор прибегает к описательно-перифрастической передаче формы индийского приветствия, воздерживаясь от воспроизведения данной реалии в своем тексте, тогда как русский переводчик вопреки интенции автора дополняет текст перевода индийской лексемой *пронам* с помощью применения приемов модуляции и конкретизации. Слово *пронам* имеет ярко выраженную индийскую окраску, которая в данном случае у самого автора отсутствует. Такой прием можно было бы назвать «усиление экзотичности».

Анализ трансформаций при переводе формул приветствия-прощания в индийском варианте английского языка показал применение приемов лексических добавлений для передачи причинно-следственных связей в тексте.

“When Pishi pronounces it with such gusto, my future seems a possibility. I bend **to touch her feet**, then Gouri Ma’s and my mother’s” [17, с. 249].

«Пиши говорила с таким чувством, что мне показалось на мгновение: именно так всё и будет. Я наклонилась и **прикоснулась к ее ногам**, а затем к ногам Гури-ма и своей матери, **чтобы попросить у них благословения**» [5, с. 265].

Вкрапление пояснения в сам текст помогает переводчику передать невыраженные, но подразумеваемые элементы смысла в русском переводе более естественно и выразительно, чем при применении переводческого комментария с описательным переводом.

При переводе составных формул приветствия-прощания в равной степени представлен прием частичного опущения.

“Then she bent down **to touch the dust of her dida’s feet to her head**” [18, с. 37].

«Перед тем как уйти, Ашима постояла с опущенной головой перед портретом покойного дедушки, чтоб испросить у него благословения на поездку, а затем, склонившись перед бабушкой, **дотронулась головой до ее ног**» [7, с. 42].

### Заключение

Употребление речезыкетных формул приветствия и прощания в речи носителей индийского варианта английского языка находятся под влиянием культурных традиций Индии. Ввиду того, что многие формулы приветствия-прощания, характерные для Индия, заимство-

ваны из индийских языков и выражают сугубо специфические индийские понятия, отсутствующие даже в любой из европейских культур, они представляют собой национально-специфический «барьер», который необходимо преодолеть переводчику. Анализ трансформаций в проанализированном материале показал, что формулы приветствия-прощания, состоящие из одного слова, переводятся с помощью транслитерации/транскрипции, а также с помощью приемов экспликации и модуляции. Составные формулы передаются с помощью калькирования, а также приемов генерализации и частичного опущения. Кроме того, было обнаружено, что переводчики отдают предпочтение стратегии экзотизирующего перевода и стремятся к сохранению национального индийского колорита оригинала, в отдельных случаях даже усиливая экзотичность оригинала путем добавления в текст перевода лексем с индийском компонентом. Стратегия доместикации в проанализированном материале оказалась менее востребованной.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Адига А. Белый тигр. Роман: пер. с англ./ перевод С. Соколовой. — М.: Эксмо, 2010. — 349 с.
2. Ананд. М. Р. Неприкасаемый: Роман: пер. с англ./ перевод В. Воронина. — М.: художественная литература, 1996. 428 с.
3. Арутюнов С. А. Роль и место языка в этнокультурном развитии общества // Этнические процессы в современном мире. М.: Наука, 1987. С. 44–67.
4. Бхаттачария Б. Музыка для Мохини. Роман: пер. с англ./ перевод М. Балабана. — М.: Молодая гвардия, 1965. 287 с.
5. Дивакаруни Ч. Б. Сестра моего сердца. Роман: пер. с англ./ перевод О. Складаровой, — М.: «ОЛМА Медиа Групп», 2012. 384 с.
6. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Под ред. Т. В. Булыгиной. 2-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2005. 176 с.
7. Лахири Д. Тезка. Роман: пер. с англ./ перевод А. Галль. М.: Иностранка, 2010. 349 с.
8. Митали С. Обращения как элемент русского речевого этикета в сравнении с бенгальским: дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2001. 152 с.
9. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь — 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
10. Оранская Т. И. Приветствие и прощание в Индии // Этикет народов Южной Азии. Спб.: «Петербургское востоковедение», 1999. С 183–199.
11. Тагор Р. Дом и мир. Роман: пер. с англ./ перевод А. Карнаухова. — Л.: Мысль, 1925. 232 с.
12. Ульциферов О. Г. Культурное наследие Индии. М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. 875 с.
13. Формановская Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. — М., 1998. 114 с.
14. Adiga A. The white tiger London: Atlantic Books, 2008. 321 p.
15. Anand, M. R. Untouchable. London: Penguin, 1986. 157 p.
16. Bhattacharya B. Music for Mohini. Delhi: Orient Paperbacks, 1984. 188 p.
17. Divakaruni C. B. Sister of My Heart. New York: Doubleday, 1999. 322 p.
18. Lahiri J. The Namesake. Boston: Houghton Mifflin, 2003. 291 p.
19. Pandharipande R. V. Defining Politeness in Indian English//World Englishes, 1992. — Vol. 11. — P. 241–250.
20. Tagor R. The home and the world. London: Macmillan And Co., 1919. 290 p.

© Роговец Анастасия Сергеевна ( vandervierenn@gmail.com ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НЕМАРКИРОВАННЫЕ ПАДЕЖНЫЕ ФОРМЫ И «ОБЩИЙ ПАДЕЖ» В СУБСТАНТИВНОЙ ГРУППЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

### UNMARKED CASE FORMS AND «COMMON CASE» IN THE SUBSTANTIVE GROUP OF THE GERMAN LANGUAGE

*N. Ryabchenko*

*Summary.* This article is devoted to the diachronic aspects of the formation and analysis of the causes of the spread of substantive combinations with the unmarked case form of the noun in the German literary language, as well as the formation of the «common case».

*Keywords:* substantive group; German; «common case»; unmarked nouns; afflicted and non-articular use; quantitative combinations.

**Рябченко Наталья Валериевна**

К.филол.н., АНОО ВО Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации»  
rjabtsch@yandex.ru

*Аннотация.* Данная статья посвящена диахроническим аспектам формирования и анализу причин распространения субстантивных сочетаний с немаркированной падежной формой существительного в немецком литературном языке, а также вопросу формирования «общего падежа».

*Ключевые слова:* субстантивная группа; немецкий язык; «общий падеж»; немаркированные существительные; афлексивное и безартиклевое употребление; количественные сочетания.

С исторической точки зрения современный немецкий язык в плане цельносистемного аспекта лингвистической типологии характеризуется переходом от неизолирующего типа к изолирующему. Исторически флективный строй заменяется новым, аналитическим, функции флексий передаются другим уровням языковой системы. Отсюда своеобразие современного немецкого языка, которое находит отражение, с одной стороны, в избытке формальных признаков для обозначения грамматической категории, в асимметрии строения парадигм отдельных категорий, а с другой — в стремлении к преодолению избыточности, выравниванию парадигм, развитию новых форм выражения.

Очевидно, что существительное в немецком языке становится все более и более морфологически невыразительным, утрачивая в диахронии разнообразие падежных флексий. Для включения в предложение оно все чаще опирается на другие языковые средства, в первую очередь, на артикль. Еще недавно (с исторической точки зрения) правило употребления — *s* в генитиве единственного числа практически не знало исключений, а сегодня имена собственные и существительные, близкие по значению к именам собственным и имеющие артикль, часто стоят без артикля: *des Nil, des Mai* [1, с. 249, 254], нередко флексия выпадает у нарицательных существительных: *des Stau*<sup>1</sup>.

Тенденция к выпадению флексии у существительного с артиклем объясняется экономией языковых средств, устранению избыточности и стремлением снабжать

лишь один член синтаксической группы существительного грамматическим показателем, выражающим синтаксические отношения всей группы. В диахронии можно выделить целый ряд типов субстантивных групп, которые исторически оформлялись «избыточно», а в современном языке часто имеют лишь один грамматический маркер.

Так, в 17–18 вв. устанавливается оформление сочетаний «артикль + прилагательное + существительное», где прилагательное не маркируется: *der rother Adler* → *der rote Adler* [5, с. 35]. В 19 в. избыточная флексия часто элиминируется из структуры сразу нескольких типов субстантивных сочетаний:

- ♦ имя + прозвище: *Friedrichs des Weisen* → *Friedrich des Weisen*;
- ♦ артикль + нарицательное существительное + личное имя: *des Königes Friedrich* → *des Baron Holbach, des Fürst Blücher*;
- ♦ сочетания с приложениями-титулами, званиями и т.п., сравним: *Herrn Jacob Quandten der heiligen Schrift Doktorn, Oberpredigern an der Residenzkirche zu Königsberg, ...* → *Herrn Jacob Quandten der heiligen Schrift Doktorn, Oberprediger an der Residenzkirche zu Königsberg, ...*

В двух первых приведенных выше типах сочетаний выпадение флексии поддерживается тесным смысловым единством компонентов, они фактически выступают как единое имя. В третьем компоненте сочетания объединены не столь тесно, здесь возможно проникновение именительного падежа, как называющего. Кроме

<sup>1</sup> Spiegel 1998, № 41.

того, в диахронии появление конструкций третьего типа совпало с устареванием постпозитивного артикля.

Во всех трех примерах наличие даже одного маркера является достаточным для выражения грамматических признаков субстантивных элементов группы. При этом этот маркер сохраняет степень дифференциации грамматических признаков.

В современном немецком языке все больше получают распространение афлексивное и безартиклевое употребление компонентов субстантивных групп, что явно недостаточно для поддержания дифференциации грамматических признаков. Рассматривая такие сочетания, можно говорить о сужении сферы употребления не только флексии, но артикля в немецких субстантивных сочетаниях. Ряд современных языковедов подчеркивают и уделяют особое внимание явлениям выпадения артикля, поскольку это ведет к глобальным структурным изменениям в немецком языке (см., например, Н. Бабенко [4]).

Так, с 19 века в немецком языке начинают активно использоваться афлексивные сочетания существительных с предлогом. При этом в них также выпадает и артикль: *wegen Totschlag, mit Assistent*. Степень дифференциации грамматических признаков в таких сочетаниях сужается. Представляется, что на начальном этапе это явление связано с тем, что определенные предлоги ассоциируются с определенными падежами, поэтому артикль и флексия воспринимаются как избыточные маркеры падежа.

Далее вследствие частого появления немаркированных форм у существительных женского рода, а также, поскольку многие предлоги в немецком языке могут употребляться с двумя падежами (*an, über, auf* и т.п.) и управление многих предлогов колеблется (*dank, wegen* и т.п.), эта ассоциация стирается. Возникают явления синкретизма, например, в сочетании *wegen Totschlag* можно предполагать и родительный и дательный падеж. В этом контексте рассмотренные языковые факты получают иную интерпретацию: в предложных сочетаниях без артикля существительное выступает не с нулевым окончанием, а не склоняется.

Формальная падежная дифференциация здесь становится неважной. Для понимания предложного сочетания достаточно лишь семантики компонентов. В этой связи можно говорить о свертывании падежной парадигмы и вернуться к теме развития в литературном немецком языке «единого» или «общего» падежа (*Einheitskasus, Gemeinschaftskasus, Nullkasus, neutraler Kasus* и т.п.).

Тезис о развитии этого явления в немецком языке был высказан целым рядом германистов (см., например, W. Schmidt [2, s. 136]), в первую очередь, в связи с экспан-

сией немаркированных падежных форм в группе существительного с родительным падежом, а именно:

- ◆ в квантитативных сочетаниях, например: *zwei Sack Mehl, eine Menge Leute, Anfang Juni* и др;
- ◆ назывных сочетаниях нарицательного существительного с именем собственным или существительным в функции имени собственного: *im Fall Krupp, beim Wiederaufbau Irak*.

Рассмотрим эти сочетания подробнее.

1. Квантитативные сочетания до 18 века, как правило, употреблялись с родительным падежом: *eine Summe Geld(e)s*. Однако уже с 16 века формально дифференцировать падеж в этих сочетаниях часто было затруднительно, поскольку вещественные существительные, часто выступающие в качестве вторых компонентов этих сочетаний, в этот период уже часто употреблялись без артикля и формально не могли эксплицитно падеж, к примеру: *eine Kanne Milch*. Вслед за ними начала выпадать флексия и у существительных среднего и мужского рода. А затем родительный падеж в этом типе сочетания практически вышел из употребления. Таким образом, в этом типе сочетаний произошло аналогичное выравнивание в пользу грамматически немаркированных форм.

Закреплению грамматически немаркированных форм в данном типе сочетаний могла способствовать также тенденция к вытеснению родительного падежа, который к концу 19 века практически уже не употреблялся.

Таким образом, в этом типе сочетаний, также как и в предложных сочетаниях, формальные грамматические маркеры элиминируются. Основанием для появления немаркированной формы второго компонента выступает семантика компонентов, особенно первого, а также их контактное положение.

2. Назывные сочетания нарицательного существительного с именем собственным или существительным в функции имени собственного с немаркированным компонентом в постпозиции типа *die Familie Wolf* начала распространяться в 19 в.

Примечательно, что довольно быстро этот тип сочетаний вытеснил и конструкции с предлогом: *im Pfarrhaus zu Ebeleben* → *im Pfarrhaus Ebeleben* [3, p. 208, 210]. Распространению такого рода конструкций способствовало в этом периоде влияние французского языка, сравни: *librairie Quantin, chocolat Suchard*.

Другой причиной, на наш взгляд, стала экспансия именительного падежа. В немецком языке распространены сочетания нарицательных существительных с именами

собственными в постпозиции в именительном падеже типа *das Drama «Maria Stuart»*. К ним близки по значению сочетания типа *die Familie Wolf*, где происходит смена логических отношений, и второй компонент начинает восприниматься как название и ставиться в именительный падеж. Этой же точки зрения придерживается и Т.Г. Попова [6, с. 218–219], указывая, что словосочетания типа *Fall Harnack* характеризуется превращением второго компонента в отличительный признак первого, в его название.

В современном немецком языке эта модель субстантивных сочетаний оказалась весьма продуктивной. В качестве второго компонента сейчас могут выступать и нарицательные имена существительные. При этом у них выпадает не только флексия, но и артикль (или, возможно, предлог): *eine Art Kontrasterleben*<sup>1</sup>.

На наш взгляд, формальная грамматическая немаркированность второго существительного уже не может объясняться только экспансией именительного падежа и, тем более, влиянием французского. Это — продуктивная модель оформления субстантивного сочетания. Предпосылками формальной грамматической немаркированности второго компонента выступает использование в качестве первого компонента существительных типа *Art, Fall, Affäre, Ära, Richtung, Beispiel, Thema, Generation, Phänomen, Experiment, Modell* и др., а также контактное расположение компонентов в группе: *in der Ära Kohl, über den Fall Vera Brühne, mit der Affäre Dreyfus, das gescheiterte Experiment Green Card*.

Это сближает их с рассмотренными выше количественными и предложными сочетаниями. Здесь также грамматически выразительные формы утрачивают свое значение. На первый план выходит семантика первого компонента и контактное расположение.

Рассматривая субстантивные группы с формально грамматически немаркированным именем, нельзя обойти вниманием сочетания с приложением с *als*.

В аппозитивных сочетаниях с *als* приложения без детерминативов (артикля и флексии) начинают отмечаться с середины 19 в. в сочетаниях, резвившихся из конструкций с родительным падежом: *sein damaliges Amt als Prediger in N.* → *sein damaliges Amt als Prediger in N.* Позднее, к началу 20 столетия, появляются упоминания о немаркированных формах в сочетаниях с другими косвенными падежами, например: *wenn mir als Knabe*.

Предполагается, что, как и в описанных выше количественных сочетаниях, немаркированные формы у ком-

понентов после *als* начинают распространяться на фоне массовых случаев выпадения артикля [5, с. 11]. Безартиклевые приложения с *als* уже не могут в полной мере дифференцировать грамматические признаки. На фоне афлексивного оформления существительных женского рода, а также сильных существительных среднего и мужского рода во всех падежах за исключением родительного происходит аналогическое выравнивание в оформлении родительного падежа сильных и слабых существительных-приложений с *als*, а также слабых существительных-приложений с *als* в других косвенных падежах.

Во всех приведенных выше сочетаниях с недетерминированным именем (сочетаниях с предлогом, количественных сочетаниях, назывных сочетаниях, сочетаниях с приложением с *als*) можно выделить ряд общих факторов, влияющих на употребление второго компонента в немаркированной форме: контактное постпозитивное расположение грамматически немаркированного существительного и наличие препозитивного компонента с определенной семантикой (в предложных сочетаниях — предлогов, в сочетаниях с приложением — *als*, в количественных сочетаниях — существительных меры, количества и т.п., в назывных сочетаниях — слов типа *Art, Fall, Affäre, Ära, Richtung, Beispiel* и т.д.).

Завершая рассмотрение субстантивных сочетаний с немаркированным именем, хочется обратить внимание на еще одну продуктивную тенденцию в современном немецком языке. В литературном языке все чаще употребляются сложные существительные, замещающие целые сочетания: *20 Jahre Haft für Ex-CIA-Agenten, im stern-Ticker*<sup>2</sup>.

Препозитивные компоненты этих сочетаний пишутся через тире, грамматически выразительные маркеры отсутствуют. Безусловно, это явление не ново для немецкого языка, словосложение является одной из его характерных черт. Однако в настоящее время она поддерживается влиянием английского. Сравним примеры из текстов журналов *Stern* и *the Guardian*:

- *sagte der CDU-Politiker im RBB-Inforadio*<sup>3</sup>,
- *FPÖ-Chef Heinz-Christian Strache hat ...*<sup>4</sup>

В английском:

- *the Freedom party (FPO) leader, Heinz-Christian Strache, said ...*,
- *the FPO co-chair, Christian Hafenecker, said ...*<sup>5</sup>

<sup>2</sup> <https://www.stern.de/panorama/weltgeschehen/news—mehrere-tausend-demonstranten-fordern-neuwahlen-in-oesterreich-8715750.html>

<sup>3</sup> <https://www.stern.de/panorama/weltgeschehen/news—strache-vor-dem-aus—kanzler-schliesst-weitere-zusammenarbeit-wohl-aus-8715750.html>

<sup>4</sup> <https://www.stern.de/politik/ausland/heinz-christian-strache—fpoe-chef-tritt-nach-skandal-aufnahmen-zurueck-8716156.html>

<sup>5</sup> <https://www.theguardian.com/world/2019/may/18/austrian-government-in-crisis-over-secret-strache-footage>

<sup>1</sup> <https://www.stern.de/gesundheit/ein-psychologe-ueber-fruehlingsgefuehle—woher-sie-kommen—und-wie-wir-sie-intensivieren-koennen-8648652.html>



Распространение подобных сложных существительных расширяет сферу употребления формально грамматически немаркированных существительных в не-

мецкой субстантивной группе и, по-видимому, ведет к распространению сферы использования общего падежа в немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Eisenberg P. (1998). Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. In 6 Bd. Mannheim, Wien, Zurich: Duden.
2. Schmidt, W. (1983). Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre. Berlin.
3. Wustmann, G. (1923). Allerhand Sprachdummheiten. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
4. Бабенко, Н. (Вып.2~<2016 г.). Еще раз о категории падежа. «Общий падеж» в современном немецком языке. Вопросы психолингвистики.
5. Рябченко, Н. (2005). Тенденции развития группы существительного в современном немецком языке. Дис. канд. филол. наук. Москва.
6. Попова Т.Г. (1984). Постпозитивные определения в монофлексиве с семантикой отличительного признака в современном немецком языке. //Записки ЛПИ им. А. Н. Герцена, т. 457. Ленинград.

© Рябченко Наталья Валериевна ( rjabsch@yandex.ru ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет кооперации

# КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ “СОМНЕНИЯ” В КОНТЕКСТЕ ИНИЦИИРУЮЩЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

## COMMUNICATIVE-PRAGMATIC FUNCTION OF “DOUBT” IN THE CONTEXT OF THE INITIATING SPEECH ACTIVITY (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)

*E. Yaroslavtseva  
M. Garaeva*

*Summary.* This article is devoted to the problem of determining the communicative-pragmatic function of doubt, referring to the initiating speech activity. The purpose of the study is to identify and reveal the communicative-pragmatic function of doubt in the initiating speech activity in the circumstances of communication. The scientific novelty lies in the fact that the definition of the communicative-pragmatic function is examined in the aspect of the negative probable cognitive position of the personality in relation to reality. The obtained results showed that explicit language ways of manifesting doubt do not pose great difficulties for the addressee in identifying a communicative-pragmatic function, and implicitly expressed doubt, in turn, is much more difficult to recognize.

*Keywords:* communicative — pragmatic function, doubt, initiating speech activity, communicative and pragmatic speech act, explication, implication.

*Ярославцева Елена Федоровна*

*К.п.н., доцент, Южно-Российский государственный  
политехнический университет (НПИ) имени  
М. И. Платова, (г. Новочеркасск)  
corrida7727@yandex.ru*

*Гараева Марина Викторовна*

*К.с.н., доцент, Южно-Российский государственный  
политехнический университет (НПИ) имени  
М. И. Платова, (г. Новочеркасск)  
garaeva65@mail.ru*

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме определения коммуникативно-прагматической функции сомнения применительно к иницирующей речевой деятельности. Целью исследования является выявление и раскрытие коммуникативно-прагматической функции сомнения в иницирующей речевой деятельности в обстоятельствах коммуникации. Научная новизна заключается в том, что определение коммуникативно-прагматической функции исследуется в аспекте отрицательной вероятной когнитивной позиции личности в отношении действительности. Полученные результаты показали, что эксплицитные языковые способы проявления сомнения не представляют больших трудностей для адресата при идентификации коммуникативно-прагматической функции, а имплицитно выраженное сомнение, в свою очередь, распознать гораздо сложнее.

*Ключевые слова:* коммуникативно — прагматическая функция, сомнение, иницирующая речевая деятельность, коммуникативно-прагматический речевой акт, экспликация, импликация.

**В** современных условиях лингвистической картины мира проявление “сомнения” в английском языке выступает в качестве объекта многочисленных изысканий. Вместе с тем, проявление сомнения приобретает особую актуальность и в области философских и психологических знаний. Так, например, гносеология (философия познания) определяет сомнение как модель нахождения личностного понимания, которая регистрирует фактор сопоставления когнитивной действительности со сферой человеческих предположений и смыслов [5, с. 14–15]. Согласно И.Г. Никольской, сомнение расценивается как акт мыслительной деятельности в выборе одного или другого умозаключения с целью признания его как личностной точки зрения в той ситуации, когда человек не в состоянии определиться между двумя противоречащими друг другу позициями. Следовательно, сомнение раскрывает человеку нестабильную, двойственную действительность, и тем

самым стимулирует обретение веры как конечного результата [6, с. 14].

Научная новизна исследуемой проблемы:

1. Определена коммуникативно-прагматическая функция сомнения в аспекте отрицательного возможного когнитивного суждения личности относительно действительности.
2. Выявлено проявление сомнения относительно минимального диалогического единства.
3. Выделены репрезентирующие языковые средства выразительности сомнения согласно показателям эксплицитности и имплицитности.

Установление мотивации к речевой деятельности в контексте иницирующего высказывания, а ответных высказываний, как встречного речевого воздействия определяет **актуальность** представленной работы.

**Цель** данного исследования, таким образом, заключается в детальном анализе проявления сомнения по отношению к иницилирующим речевым действиям.

Исходя из вышеизложенной актуальности и поставленной цели, требуется решить следующие **задачи**:

1. раскрыть коммуникативно — прагматическую функцию проявления сомнения;
2. установить эксплицитный метод проявления сомнения в речевой деятельности в качестве коммуникативно-прагматической функции;
3. определить языковые методы формирования коммуникативно-прагматической функции.

Для решения поставленных задач комплексно применялись следующие методы исследования:

1. описательный;
2. структурный;
3. эмпирический.

### Практическая значимость исследования

В дальнейшем основные положения, полученные результаты и выводы проведенного исследования могут применяться в методике преподавания английского языка для создания учебно-методических пособий и комплексов, а также на занятиях по практическому курсу английского языка.

Определенный интерес нашего изыскания видится в трактовке сомнения, предложенной Л.Н. Юровицкой. Автор отмечает, что первостепенная внутренняя группа, которая способствует выявлению и дифференциации эпистемических факторов, формулируется как «познавательная или когнитивная функция». Отсюда следует, что сомнение является эпистемическим фактором, сущностью которого служит отрицательная возможная когнитивная функция личности сообразно действительности того или иного понимания. Именно эти факторы способствуют выявлению отличия сомнения от гипотезы, основывающегося на положительной вероятной когнитивной функции, и на принципности, опирающейся на определенную положительную или отрицательную когнитивную функцию [9].

Стоит отметить, что сомнение проявляется еще и как эмотивно-эпистемическое обстоятельство, поскольку в нем присутствуют осмысленные и эмотивные параметры и оно относится к такой сфере явлений, которая недостижима для наблюдения. По этой причине, проявление сомнения в аспекте литературного — художественного жанра реализуется в скрытой речевой деятельности героев. Соответственно, именно сам субъект, осознающий в себе состояние сомнения, подвергается

данному обстоятельству. Следовательно, этим фактором и определяется использование местоимения в 1-м лице применительно к когнитивным обстоятельствам субъекта: *“I am very sorry that I had doubts about the situation”* [11]. При этом, герои произведений зачастую испытывают ситуацию сомнения в коммуникативном процессе. Учитывая общий принцип подражательной сущности художественного творческого процесса, становится очевидным, что реплики героев, находящиеся в состоянии сомнения оказываются в тесном взаимодействии с репликами реальных героев ввиду общей тождественности персонажа с человеком [7].

Высказывания, выражающие состояние сомнения, добавляют всевозможные функциональные наполнения, в особенности это касается ответных реакций на реплики собеседника и стимулирующие высказывания, которые, соответственно, и реализуют значение сомнения. В данной статье мы анализируем проявление сомнения относительно минимального диалогического единства. Понятие минимального диалогического единства основывается на последовательности высказываний, которые соединены друг с другом в соответствии с термином «отношение иллокутивного вынуждения», т.е. диалогического процесса, в котором соединение речевого высказывания воедино формируется за счет того, что одна речевая ситуация коммуникативно-прагматически вынуждает другую [1]. То есть, это взаимодействие двух когнитивных обстоятельств или, так называемый, двусоставной мини — диалог (диалогическое единство), суть которого видится в том, что первое речевое воздействие стимулирует речевую деятельность собеседника, а второе, оперирует как акт — реакция [4, с. 22]. Таким образом, в данном случае предпринимается попытка с целью установить мотивацию к речевому воздействию как к иницилирующему высказыванию, а ответных высказываний, как встречного речевого воздействия.

Так, философ Джон Сёрль, обозначает пять видов коммуникативно — прагматических речевых актов: асертивы, экспрессивы, директивы, комиссивы и декларативы. Основанием для вышеуказанной типологии выступает коммуникативно-прагматическая функция, которая выражает состояние искренности. Экспрессивы, вызывающие у нас интерес в данном случае, Дж. Сёрлем характеризуются как выражения извинения, благодарности, соболезнования и т.д. [14]. Однако, Е.М. Вольф представляет группу экспрессивов гораздо более объемно, по сравнению с характеристикой, предложенной Дж. Сёрлем. Она утверждает, что экспрессивами в дискурсе выступают все виды реплик, являющиеся оценочными т.е. одобрение или неодобрение, или вносящие оценочный оттенок в свое толкование, выраженные, например, оскорблением или комплиментом. Проявление сомнения, в свою очередь, регламен-

тирует эмоциональность и обоснованность. В данной ситуации экспликация в выражении сомнения обретает оценочное суждение, которое выступает в роли коммуникативно-прагматического акта, и следовательно, соответствует категории экспрессивов [3]. Как утверждает Е. М. Вольф, высказывания, которые несут в себе обоснованное понимание, а именно, выражается мнение в отношении конкретного объекта, а не его эмоциональная составляющая, то такие высказывания соответствуют категории ассертивов. Е. М. Вольф также отмечает тот факт, что эксплицирующие мнение субъекта реплики, можно классифицировать как реплики утверждения, и которые сообщают именно об оценочной позиции субъекта, а не об истинности событий. При данных обстоятельствах, экспликация сомнения приравнивается к коммуникативно-прагматическому воздействию и причисляется к категории ассертивов, в связи с тем, что проявление сомнения объективизирует субъективную точку зрения говорящего с учетом истинных событий происходящего [3]. Таким образом, можно утверждать, что экспликация сомнения является коммуникативно-прагматическим речевым актом.

Для того, чтобы выявить коммуникативно — прагматическую функцию сомнения в репликах, возникает необходимость применения прототипического подхода к факторам, характеризующим ситуацию сомнения. При проведении дефиниционного анализа категории имен существительных, которые выражают ситуацию сомнения, нам удалось сформировать составные части понимания сущности возникновения сомнения, первостепенными из которых выступают: эпистемическая ситуация сомнения, эмоциональная ситуация дискомфорта и ментальная альтернатива (возможность). Когда человек переживает состояние сомнения, он не способен создать собственное альтернативное мнение, или же, он сомневается в правильности своего суждения. В связи с этим, субъект ощущает состояние тревоги и напряжения. Данные обстоятельства подтверждаются словарными дефинициями существительных, указывающих на ситуацию сомнения. Сравним: *an inconvenient feeling of...* [10]; *fear n. — worrying emotions* [13]; *nonplus, n. — lack of understanding* [13]. Опираясь на вышеизложенное, мы пришли к выводу, что в результате экспликации сомнения в иницирующем речевом акте говорящий преследует цель проинформировать собеседника о недостаточном понимании определенных факторов, и как следствие, он ощущает чувство дискомфорта, что и означает наличие коммуникативно — прагматической функции сомнения в иницирующем речевом акте.

Ключевым звеном в иницирующем речевом акте выступает эксплицирование сомнения при помощи презентующих его языковых средств:

1. лексические, такие как: а) глагол *doubt*, его дериваты и их синонимы. Рассмотрим пример: “*If he didn't know you well, he would have thought that the crack in his head was just a gag to look around. But I think he knows you very well. So I'm puzzled*” [11]; “*He wasn't crude enough to say that postmen don't make much money, but I suspect that he thinks that way*”, *Clare said* [12, p. 107]; б) модальными средствами, такими как *seem* и *appear*. Рассмотрим случай, в котором поведение субъекта указывает на его определенное эмоциональное состояние, сравним: “*I worry about Korin*”, *said Clare when they left the kitchen. «She seems too upset.» — “She was depressed because of Burke's death but I think she is slowly beginning to cope”*. [12, p. 100]. В данном случае мы видим, что в языковом понимании внутренняя передаваемая среда другого субъекта соответствует субъективно-модальной оценке сомнительности во мнении [8, с. 94].
2. грамматические: а) модальные отрицательные выражения: *I can't be sure, I can't definitely say e.t.c.* б) модальные глаголы: *can, could* с отрицательным значением и *may, might*. Сравним: “*Someone may steal Ben's notebook, as there may be important information that they want to hide*” [12, p.198]. “*It could have been a random thief. Someone who passed by and saw a chance.*”- “*Probably you are right*”. “*He can't be there for so long. I don't trust you*” [12, p. 51]. в) для отображения связи с прошлым, используется перфектный инфинитив: “*She was the first to come. So, she could have done it. Why not?*” [11]. г) различные типы вопросов. Передавать сомнение эксплицитно могут такие вопросы, которые начинаются фразами: *Is it possible that...?, Do you seriously suppose that...? Do you make sure that...? и др.* Сравним: “*I note, by the way, that was dust from marihuana in that cigarette case. I am sure that you did not see him smoking one of them?*” — “*You are undoubtedly right*” [11].
3. имплицитно грамматические: а) такие фразы как: *they say, I heard, according to somebody...* и т.п. Данные конструкции сообщают о сомнительном информационном ресурсе в виде сплетен и кривотолков и имплицитно высказывают сомнение говорящего по поводу преподносимого информационного материала, сравним: “*I heard Burke talking about abandoning these rights and turning this place into a nature reserve. Do you know whether this is true or not?*” [12, p. 30]. б) модальные фразы (*I believe, I presume, I suppose*), глаголами (*can, could*) и наречиями (*possibly, maybe*), эксплицитно передающие гипотезу.

При помощи эмпирических методов исследования было установлено, что проявление сомнения в большинстве случаев создается в условиях определенного лексического наполнения, индивидуальной авторской речи и речевых ситуаций. Соответственно, выражение сомнения имплицитно может проявляться: а) в утвердительных предложениях, разберем пример: *“This is too complicated a way to steal these books, she said. “And if they wanted to get any of these books, all they had to do was ask”* [12, p. 53]. Как видно из примера, у женщины украли ценные книги и, сомнение и подозрение возникает в отношении её родственников. Но, героиня сюжета сомневается в том, что мнимые виновники содеянного, проделали столь долгий путь, для того, чтобы совершить кражу. б) в общих типах вопросов, сравним: *«Apparently they want to attract a lot of people.»-» Do you think we want to attract a lot of people?» asked Harrison. “This is a scholar centre, not an art gallery”* [12, p. 42]. Здесь мы видим, что у руководителя научного центра возникает вопрос не о том, чтобы извлечь информацию, а для выражения своей скептической точки зрения по поводу открытия экспозиции. в) в специальных вопросах, сравним: *“I heard a shot and thought that someone was frightened and shot Malloy, and then Malloy grabbed a pistol from the one who did it.” “Why did you decide that?” — asked Nulty delicately* [11]. У дознавателя возникает сомнение по поводу показаний подозреваемого, на основании того, что тот до последнего вводил следствие в заблуждение, а дознаватель знал об этом и имел факты. г) в альтернативных вопросах, а именно, в вопросах, относящихся к принятию решения. Сравним: *“Listen, this is a very serious case for me. Should I refuse this case or continue the investigation?”* [11]. д) в разделительных типах вопросов, где импликацию проявляет определенная доля сомнения. В данном случае оценочное мнение превышает сомнение. Целью разделительного вопроса является получить доказательство своим словам, сравним: *«She doesn't have a Chevrolet, does she?» Gale remembered Clare as a little hatchback with brown scratches.»No, Nissan»* [12, p. 103]. е) в предположительных вопросах, которые являются коммуникативной категорией реплик. Им свойственны такие противоположные типологические характеристики как: описательный порядок слов и вопросительная речь, т.е. индекс состояния сомнения. Приоритетом в совпадении предположительных вопросов с разделительными выступает позитивная когнитивная позиция над негативной, т.е. оценочное мнение превышает сомнение. Экспликация предположения формируется через прямой порядок слов, а импликация сомнения моделируется посредством вопросительного интонационного оттенка, ср.: *“Of course, they know you by sight?” — “I'm not quite sure”* [11]. Дознаватель пытается уточнить, знают ли злоумышленники свидетеля в лицо. ж) в эхо-вопро-

сах или вопросах-переспросах. Данная конфигурация вопросов отображает удивление и сомнение. По мнению И. А. Васильева, удивление и сомнение являются интеллектуальными эмоциями, которые воплощаются на различных уровнях познавательного развития и, отличительной особенностью которых, является взаимопереходность [2]. По этой причине, иногда сложно установить, какое именно состояние превалирует, сравним: *“Perhaps someone wants to get it for its content, and not for the size of its first publication” — “Do you want to get a book because of its content? It would be a great rarity”* [12, p. 139]. Собеседник удивляется и одновременно сомневается в том, что книги украли из-за ценной информации в них. Более того, субъект может быть подвержен сомнению когда собеседник выражает более сильное утверждение с точки зрения субъекта. Функция данного типа вопроса заключается в выражении оценки недоверия к сказанному. При данных обстоятельствах вопросительное предложение принимает сокращенную форму. Например: *“I'm so sorry for your father”, began Clare. «I understand what it means to lose someone from the parents.» — “And what about you?” — “I know ... too. My father left not so long ago”* [11].

На основании вышеизложенного следует **вывод**, что экспликация сомнения в речевой деятельности выступает в качестве коммуникативно-прагматического речевого акта, характеризующего коммуникативную природу данного речевого высказывания.

Таким образом, в результате проведенного исследования, во-первых, достигнута поставленная цель — детально проанализировано функционирование проявления сомнения применительно к иницирующей речевой деятельности. Определена функция коммуникативно — прагматического речевого акта сомнения в репликах английской речи. Во-вторых, обозначенные в вводной части задачи также полностью решены: установлен эксплицитный подход в проявлении сомнения в речевой деятельности в качестве коммуникативно-прагматического речевого акта; раскрыта коммуникативно-прагматическая функция сомнения; определены языковые способы формирования коммуникативно-прагматической функции.

В результате проделанной работы представилось возможным определить функцию коммуникативно — прагматического акта сомнения в репликах английской речи, а именно, сообщить собеседнику информацию о том, что он не имеет достаточных знаний в отношении определенной ситуации, и этот факт вызывает у него дискомфортное состояние, что в свою очередь и обуславливает коммуникативно-прагматическую функцию сомнения в иницирующей речевой деятельности.

Обобщая вышесказанное, представилось возможным утверждать, что языковые способы проявления сомнения в иницилирующей речевой деятельности делятся с учетом коэффициента эксплицитности и имплицитности. Доказано, что эксплицитные языковые способы проявления сомнения не представляют больших трудностей

для адресата при идентификации коммуникативно-прагматической функции. Однако, имплицитно обусловленное сомнение, в свою очередь, идентифицировать намного сложнее. Как следствие, от этих факторов зависит воздействие на адресата, что и является конечной целью коммуникативно-прагматической функции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н., Крейдлин Г. Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. — 1992. — № 2. — С. 84–99.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. — М.: Наука, 1985. — С. 163–194.
3. Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. — Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. — 180 с.
4. Изотова Н. В. Диалогическая коммуникация в художественной прозе А. П. Чехов. — Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ, 2006. — 244 с.
5. Мальцева А. П. Сомнение как философско-методологическая проблема: Автореферат дис. канд. филос. наук. — М., 1998. — 17 с.
6. Никольская И. Г. Семантика сомнения и способы её выражения в русском языке: Автореф. дис. канд. филол. наук. — СПб, 2009. — 25 с.
7. Плотникова С. Н. Человек и персонаж: Феноменологический подход к естественной и художественной коммуникации // Человек в коммуникации: концепт, жанр, дискурс. — Волгоград: Парадигма, 2006. — С. 89–104.
8. Семёнова Т. И. Лингвистический феномен кажимости. — Иркутск: ИГЛУ, 2007. — 237 с.
9. Юровицкая Л. Н. Английский лингвокультурный концепт «Сомнение» и способы его языковой манифестации: Автореф. дис. канд. филол. наук. — Самара, 2005. — 23 с.
10. SACD — Cambridge Academic Content Dictionary [Electronic resource]. — Режим доступа: <http://www.dictionary.cambridge.org> (дата обращения 24.01.19).
11. Chandler R. Farewell. My Lovely [Electronic resource]. — Режим доступа: [http://www.goodreads.com/book/show/2050.Farewell\\_My\\_Lovely](http://www.goodreads.com/book/show/2050.Farewell_My_Lovely). (дата обращения 15.01.19).
12. Gieson J.V. The Stolen Blue. — New York: Penguin, 2000. — 246 p.
13. MWCD — Merriam-Webster's Collegiate Dictionary [Electronic resource]. — Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/> (дата обращения 26.01.19).
14. Searle J. R. Expression and Meaning: studies in the theory of speech acts. — Cambridge: Cambridge University Press, 1979. — 187 p.

© Ярославцева Елена Федоровна ( [corrida7727@yandex.ru](mailto:corrida7727@yandex.ru) ), Гараева Марина Викторовна ( [garaeva65@mail.ru](mailto:garaeva65@mail.ru) ).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Новочеркасск

## НАШИ АВТОРЫ

**Abdollahi M.** — Candidate of Philology, Associate Professors, Allameh Tabataba'i University  
Mabdollahi82@yahoo.com

**Aleksanian G.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir Mechanical and Technological Institute (Branch) of FSBEI BO «Kuban State Technological University», Armavir  
floop2010@mail.ru

**Badmaev A.** — Kalmyk state University named after B. B. Gorodovikov, Elista, Republic of Kalmykia  
natalya-shagaeva@yandex.ru

**Belyaeva I.** — Senior Lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia)  
i.believa@inno.mgimo.ru

**Chernyaeva E.** — Candidate of Pedagogical Sciences, NIRO AGPU, Armavir  
ellacher1982@bk.ru

**Drozdova N.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Northern Arctic Federal University named after M. V. Lomonosov (Archangelsk)  
n.parilova@narfu.ru

**Dvoryankin O.** — Candidate of legal sciences, senior lecturer, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot  
oldv111@rambler.ru

**Dzharparova E.** — Candidate of Philology, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol  
edie.07@mail.ru

**Elinevskaya M.** — Far Eastern Federal University  
enilevskaya@yandex.ru

**Ermakova E.** — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia  
ella\_ermakov@mail.ru

**Gadyшева A.** — Postgraduate, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov – KGU, Elista  
gab.62@mail.ru

**Garaeva M.** — Cand. Sci (Sociology), associate professor, M.I. Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), (Novocherkassk)

**Herebelow A.** — Kalmyk state University named after B. B. Gorodovikov, Elista, Republic of Kalmykia

## OUR AUTHORS

**Iskandari M.** — Candidate of Philology, Associate Professors, Allameh Tabataba'i University  
Eskandary.mahnush@gmail.com

**Kalanzhiy J.** — Adjunct of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation  
Raffaela\_411@mail.ru

**Kasatkin E.** — Employee departmental educational organization, military unit 1441, Khabarovsk  
kasatkin.83@mail.ru

**Kazaryants K.** — Candidate of pedagogical sciences, Professor, FSBEI of Higher Education "PSU", Pyatigorsk  
nica99@mail.ru

**Khudyakova N.** — Ph.D., Associate Professor, Gorno-Altai State University  
Nch752@bk.ru

**Khudyakova T.** — Biology and Ecology Teacher, MBOU school № 15 with in-depth study individual items Zarinsk  
Tomahud@rambler.ru

**Kolobkova A.** — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Russian University of cooperation  
akolobkova@yandex.ru

**Kurenkova E.** — Ph.D. in History, Associate Professor, Moscow Region State University  
kurenkovagane@mail.ru

**Lihachev V.** — Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University; lecturer, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, College  
suna-kivach@yandex.ru

**Litvintseva G.** — Ph.D. in pedagogic sciences, Associate professor, Saint-Petersburg state institute of culture  
galinalitvinceva@yandex.ru

**Litvyak O.** — Candidate of Philology, Language Instructor, Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol  
ole.litviak@yandex.ru

**Lvova E.** — Ph.D. in pedagogic sciences, Associate professor, Saint-Petersburg state institute of culture  
LVLen@mail.ru

**Lyubskaya O.** — Doctor of Medical Sciences, professor of The Kosygin State University of Russia  
nauka197@yandex.ru

**Makedonskaya O.** — Far Eastern Federal University

**Makkoveeva J.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Northern Arctic Federal University named after M. V. Lomonosov (Archangelsk) u.makkoveeva@narfu.ru

**Mandzhieva G.** — Kalmyk state University named after B. B. Gorodovikov, Elista, Republic of Kalmykia

**Mirov V.** — Candidate of Engineering Sciences, leading specialist Trinity Institute of innovation and thermonuclear research (TRINITY) (Troitsk) dacar2754@gmail.com

**Moiseenko D.** — Adjunct of the Military University of the Ministry of defense of the Russian Federation darya.tsarenko@bk.ru

**Morozova O.** — PhD student of the Northern (Arctic) Federal University Olgamorozz2016@yandex.ru

**Moroz Y.** — Candidate of Philosophical Sciences, associate professor, Sevastopol State University yuriy\_moros@mail.ru

**Mylnikova N.** — Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk)

**Nureeva N.** — Kalmyk state University named after B. B. Gorodovikov, Elista, Republic of Kalmykia

**Osnovina T.** — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Nizhny Tagil state socio-pedagogical Institute (branch) of the Federal state Autonomous educational institution of higher education «Russian state vocational pedagogical University» podakatr@yandex.ru

**Pushkarev E.** — Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk)

**Rakhmatullina S.** — Candidate of philosophy, Institute of education development Of The Republic Of Bashkortostan) shaura1234@gmail.com

**Ramazanova E.** — Crimean Engineering and Pedagogical University senchenko\_n.a@mail.ru

**Rogovets A.** — Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University vandervierenn@gmail.com

**Ryabchenko N.** — Candidate of philological sciences, Autonomous non-profit educational organization of higher education of the Centrosoyuz of the Russian Federation «Russian University of cooperation» rjabtsch@yandex.ru

**Safonova O.** — Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Gorno-Altai State University oksvarias@mail.ru

**Safonova V.** — Gorno-Altai State University safonova\_varvara@mail.ru

**Samorodova E.** — LD, Assistant Professor, MGIMO University (Moscow, Russia) e.samorodova@inno.mgimo.ru

**Semeykina K.** — Far Eastern Federal University

**Smirnova N.** — PhD, Associate Professor, Northern Arctic Federal University named after M. V. Lomonosov (Archangelsk) n.smirnova@narfu.ru

**Starykh A.** — Deputy Chairman of the Board ROO MPO «GUARD» (Moscow) andr@avsb.ru

**Stroganova S.** — Graduate student, Moscow Region State University stroganova306@mail.ru

**Tatochenko V.** — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, Russian Federation tatochenko.84@mail.ru

**Tomshin E.** — Head Of Department ROO MPO «GUARD» (Moscow) 17714003@mail.ru

**Torbeeva A.** — Kalmyk state University named after B. B. Gorodovikov, Elista, Republic of Kalmykia

**Ushakova N.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Northern Arctic Federal University named after M. V. Lomonosov (Archangelsk) n.ushakova@narfu.ru

**Wang Linglong** — Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University Wanglinglong1995@yandex.com

**Wan Yicheng** — Russian University of Friendship of Peoples 1163751616@qq.com

**Yakutina N.** — Candidate of Engineering Sciences, associate Professor of The Kosygin State University of Russia yakutina-nv@rguk.ru

**Yaroslavtseva E.** — Cand. Sci (Pedagogy), associate professor, M.I. Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), (Novocherkassk)

**Yuzlekbaeva V.** — Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk) uvm2311@mail.ru



## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).

