

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№5-2 2020 (МАЙ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

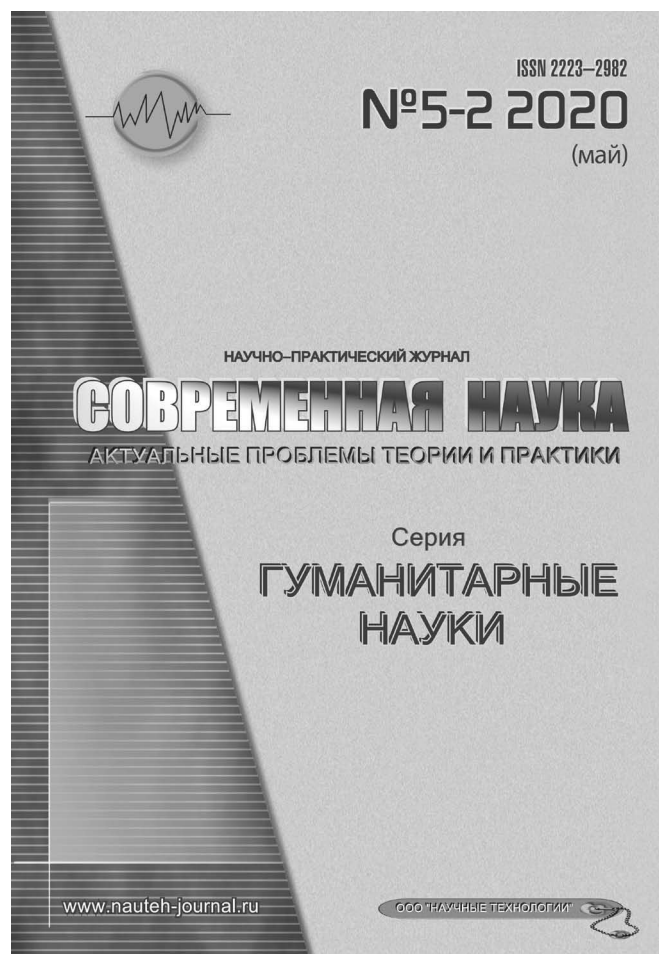
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 5-2 (май) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 26.05.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Ветерков А.И. – Профсоюзные организации и борьба с неграмотностью в 1920-е годы (на примере Ярославской губернии)
Veterkov A. – Trade union organizations and the fight against illiteracy in the 1920s (on the example of the Yaroslavl region) 5

Торусhev Э.Г. – Животноводство в хозяйственной деятельности и жизнеобеспечении казахов Чуйской степи Республики Алтай
Torushev E. – Stock-breeding in the economic activity and the life support of the kazakhs of the Chui steppe in the Altai Republic. 10

Чудецкий А.Н. – Формирование нормативно-правовой базы производственной кооперации в СССР в 1986 – первой половине 1988 годов
Chudetckii A. – The forming of cooperation's legislation in the USSR in 1986 – first half of 1988 17

Педагогика

Азизян И.А., Миронова Е.И., Сивиркина А.С. – Траектория решения комбинаторных и вероятностных задач от школьной программы до прикладных дисциплин в технических вузах
Azizyan I., Mironova E., Sivirkina A. – The trajectory of solving combinatorial and probabilistic problems from the school curriculum to applied disciplines in technical universities. 22

Воронина Г.И., Корнева Т.А. – Формирование инновационного педагогического ресурса школ новой формации
Voronina G., Korneva T. – Formation of an innovative pedagogical resource of schools of a new formation 25

Керимова К.Р., Коптякова Е.Е. – Этапы формирования коммуникативного поведения в средней школе
Kerimova K., Koptyakova E. – Communicative behavior formation stages in secondary school. 32

Козлов О.А., Тараскина С.Н. – Теоретические основы исследования проблемы повышения квалификации преподавателей среднего профессионального образования в области информатизационной безопасности в условиях цифровизации
Kozlov O., Taraskina S. – Theoretical foundations of the study of the problem of increasing qualifications of teachers of secondary vocational education in the field of information security in digitalization 36

Колосова Т.Ю., Кубасова Л.В., Сычев И.А. – Важность естественнонаучного образования в формировании клинического мышления врача
Kolosova T., Kubasova L., Sychev I. – The importance of science education in the formation of the clinical thinking of a doctor 41

Комаров М.Е. – Педагогическое оценивание готовности будущих офицеров-преподавателей к военно-педагогической деятельности
Komarov M. – Pedagogical evaluation of the readiness of future officers-teachers for military pedagogical activity 44

Ли Липин – Роль и значение «метода обучения фортепиано» в музыкальных университетах
Li Liping – The role and significance of the “piano teaching method” in music universities 49

Миронова Л.Б., Галиева Р.Р., Шакирова Л.Р. – О курсе «нелинейные уравнения в частных производных» в системе обучения бакалавров направления «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки математика и физика)» 52

Mironova L., Galieva R., Shakirova L. – On the course “nonlinear partial differential equations” in the bachelor’s education system of the direction “pedagogical education (with two training profiles mathematics and physics)”

Мыльцева М.В. – Модульное обучение монологической речи студентов лингвистического профиля

Myltseva M. – Modular teaching monolog method for students of linguistic specialties in the aspect of the intercultural paradigm of foreign language education 55

Петрова М.Г. – Искусственный интеллект в методике преподавания иностранных языков

Petrova M. – Artificial intelligence in foreign language teaching methods 62

Пинигина О.Н., Шапошникова Т.Е.,

Комиссарова Н.С. – Творческий проект публич-арт «Арт-Мунха-2018. Мой Север» им. А.П. Мунхалова

Pinigina O., Shaposhnikova T., Komissarova N. – Creative project public art «Art-Munha-2018. My North» named after A.P. Munkhalov 67

Скоробач И.Р. – Дистанционное обучение: современные реалии

Skorobach I. – Remote learning: modern realities .. 71

Филология

Архипова И.В. – Таксис и квантитативность в контексте интегративного взаимодействия

Arkhipova I. – Taxis and quantitativity in the context of integrative interaction 74

Кербер Е.В., Беликова И.А., Костерина Ю.Е. – Явление гибридизации второго и третьего порядка в английской терминологии компьютерных стандартов и микроэлектроники

Kerber E., Belikova I., Kosterina Yu. – Second and third order hybridization phenomenon in english terminology of computer standards and microelectronics 80

Костыря А.В. – Портрет персонажа с позиции теории референции

Kostyrya A. – Portrait of a character from the point of view of reference theory 86

Курц М.А., Быкова Л.В. – Метафорическое моделирование в дискурсе СМИ (на материале статей, посвященных выходу Великобритании из ЕС в британской, немецкой и российской прессе)

Kurts M., Bykova L. – The United Kingdom from the European Union in british, german and russian print media)..... 91

Меркурьева Н.Ю. – Лексико-грамматические характеристики конструкций с присоединенным вопросом из художественных текстов 1770-1830-х гг.

Merkuryeva N. – Lexical and grammatical characteristics of tag-questions from artworks of 1770-1830s 99

Никулина Е.В. – Владение иностранным языком как неотъемлемая часть межкультурной коммуникации

Nikulina E. – Foreign language proficiency as an integral part of intercultural communication..... 104

Информация

Наши авторы. Our Authors..... 109

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале..... 110

ПРОФСОЮЗНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ И БОРЬБА С НЕГРАМОТНОСТЬЮ В 1920-Е ГОДЫ (НА ПРИМЕРЕ ЯРОСЛАВСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Ветерков Александр Иванович

*К.и.н., доцент, Российский университета транспорта (МИИТ), г. Москва
aveterkov@yandex.ru*

TRADE UNION ORGANIZATIONS AND THE FIGHT AGAINST ILLITERACY IN THE 1920S (ON THE EXAMPLE OF THE Yaroslavl REGION)

A. Veterkov

Summary: The purpose of the study is to study the role and importance of trade unions in the fight against illiteracy in the 20s of the last century using the example of the Yaroslavl region.

Based on an analysis of archival sources and published statistics, the work of the Yaroslavl trade unions to combat illiteracy, which was carried out in the Soviet country at the initial stage of the cultural revolution, is examined. The organizational aspects of the eradication of illiteracy among workers organized in trade unions are revealed, organizational, financial, domestic and methodological difficulties in solving the problems of combating illiteracy at specific enterprises of Yaroslavl are revealed.

Based on the results of the study, the author concluded that at the stage of the formation of a new type of state, trade unions played a significant role in assisting state bodies in combating the eradication of illiteracy.

Theoretical and practical significance consists in summarizing the regional experience in combating illiteracy carried out by trade unions in one of the most industrially developed regions of the Non-Black Earth Region - Yaroslavl region.

Keywords: cultural revolution, eradication of illiteracy, trade unions, Yaroslavl region, education.

Аннотация: Целью исследования является изучение роли и значения профсоюзов в борьбе с неграмотностью в 20-е годы прошлого столетия на примере Ярославской губернии.

На основе анализа архивных источников и опубликованных статистических данных рассматривается работа ярославских профсоюзов по борьбе с неграмотностью, которая осуществлялась в советской стране на начальном этапе культурной революции. Раскрыты организационные аспекты ликвидации неграмотности среди рабочих, организованных в профсоюзы, выявлены организационные, финансовые, бытовые и методические сложности при решении задач борьбы с неграмотностью на конкретных предприятиях Ярославля.

По результатам проведённого исследования автором был сделан вывод о том, что на этапе становления государства нового типа профессиональные союзы сыграли значительную роль, оказывая помощь государственным органам в борьбе с ликвидацией неграмотности.

Теоретическая и практическая значимость заключается в обобщении регионального опыта борьбы с неграмотностью, осуществлявшемся профессиональными союзами в одном из наиболее индустриально развитом регионе Нечерноземья - Ярославской губернии.

Ключевые слова: культурная революция, ликвидация неграмотности, профсоюзы, Ярославская губерния, образование.

Отечественные и зарубежные историки как XX в., так и современности проявляли и проявляют научный интерес к колоссальному процессу, который был осуществлён в советской стране - ликвидации неграмотности среди взрослого населения. Ликвидация неграмотности была одной из составных частей культурной революции наряду с утверждением марксистско-ленинской идеологии в качестве господствующей, формированием интеллигенции нового типа - социалистической интеллигенции, утверждением принципа социалистического реализма в искусстве и литературе, развитием науки и техники. В рамках разработки данной проблематики в советской историографии следует выделить работы Д.Ю. Элькиной [18], В.С. Куманёва [6], С.А. Галина [1] и др.

Современные отечественные историки также име-

ют собственную точку зрения на данную проблематику. Причём, упор делается как на общегосударственном [2;8;11;13], так и на региональном аспектах [5;9]. Также тема не осталась в стороне и от зарубежных исследователей [19;20;21].

Октябрьская революция произошла в стране, где большинство населения было неграмотным. Новая власть ставила в прямую зависимость успехи строительства нового общества от распространения в стране элементарной грамотности. В.И. Ленин утверждал, что «пока у нас есть в стране такое явление, как безграмотность, о политическом просвещении слишком трудно говорить... Безграмотный человек стоит вне политики, его сначала надо обучить азбуке. Без этого не может быть политики» [7,с.174]. Исходя из сказанного, без грамотных и просвещённых граждан новой страны невозможно построение

общества нового типа - социалистического, а в перспективе и коммунистического. В связи с этим обучение грамоте всего населения России рассматривалось партией большевиков и советским правительством как важнейшая политическая задача.

В исторической науке существуют различные подходы относительно того, что понимать под термином «ликвидация неграмотности». Если ряд отечественных учёных полагают, что «в системе ликбеза под словом грамотность подразумевалась лишь азбучная грамотность» [9, с.5], то зарубежные историки, в частности Ш. Фитцпатрик, настаивали на том, что «борьба с неграмотностью, как и вся стратегия культурной революции, была ориентирована на создание новой идейной гегемонии в обществе» [2, с.248].

Можно выделить два этапа развития кампании по ликвидации неграмотности. Первый этап охватывает период с 1919 г. до конца 1920-х гг., второй этап приходится на 1930-е гг. На первом этапе значительной была роль профсоюзных организаций, в целом он «характеризуется поиском новых задач, путей, форм организации обучения и содержания образования в рамках построения новой советской школы» [2, с.251]. Основопологающей задачей являлось обучение основам письма, чтения и счёта; политико-пропагандистская составляющая не оказывалась такой приоритетной, как в последующий период.

На втором этапе, начиная с 1930-х гг., происходит изменение вектора государственной политики в сторону складывания тоталитарного режима. В пунктах ликбеза усиливается роль политической составляющей, возникает идея по превращению школ ликвидации неграмотности в школы политграмоты. В программы преподавания стали включаться политчасы, руководство которыми возлагалось на партийные и комсомольские кадры. Профессиональные союзы к 1930-м гг. теряют свою автономию, встраиваясь в часть государственного аппарата. Образовательно-просветительная функция постепенно перестаёт быть господствующей, заменяясь политико-идеологической.

В 1919 г. культурно-просветительным отделом ВЦСПС была разработана специальная инструкция, в которой фабзавкомам и правлениям профессиональных союзов рекомендовалось организовать школы грамоты с трёхмесячным сроком обучения. Следует отметить тот факт, что данную работу профсоюзы начали ещё до принятия основополагающих решений по борьбе с неграмотностью, тем самым применив новаторский подход, начав самостоятельно бороться с проблемой тогда, когда она ещё не решалась на общегосударственном уровне.

26 декабря 1919 г. был принят декрет «О ликвидации

безграмотности среди населения РСФСР». С принятием данного нормативно-правового акта решение этой глобальной задачи приобрело общенациональный характер. Всё население РСФСР в возрасте от 6 до 50 лет, считавшееся неграмотным, обязано было обучиться грамоте. Вместе с декретом была издана специальная Инструкция о ликвидации безграмотности среди населения РСФСР, которая развивала и уточняла его положения. К работе по ликвидации неграмотности среди городских рабочих привлекались профсоюзные организации [14, л.5].

Советское правительство приступило к преодолению культурной отсталости населения. Для деятельности различных организаций, на которые была возложена данная задача, характерным было стремление как можно быстрее покончить с неграмотностью.

Для практического применения декрета в жизнь в начале 1920 г. при внешкольном отделе Наркомпроса была создана Центральная комиссия по ликвидации неграмотности, которая 19 июля 1920 г. была преобразована во Всероссийскую чрезвычайную комиссию по ликвидации безграмотности (ВЧК л/б). Повсеместно, на различном уровне начали создаваться местные чрезвычайные комиссии по ликвидации неграмотности. В состав этих комиссий входили представители профсоюзов.

Профсоюзные организации начали активную деятельность по созданию школ грамоты и пунктов ликвидации безграмотности. Как отмечает С.А. Галин, в конце 1920 - начале 1921 гг. у профсоюзов имелось около 3 тысяч школ и пунктов ликбеза [1, с.42]. Другой исследователь проблематики культурно-просветительной работы профсоюзов в первые годы советской власти Н.В. Полякова называет следующие цифры: «по весьма неточным данным, в ведении профсоюзов в конце гражданской войны имелось 2828 таких школ» [10, с.25]. Однако архивные данные дают несколько иную информацию: к февралю 1921 г. количество школ ликбеза, находящихся в ведении профсоюзов в Ярославской губернии соответствовало лишь 17 [14, л.5 об.]. Указанные пропорции не позволяют утверждать об объективности приведённых данных. Да и сама Н.В. Полякова характеризует данные как «весьма неточные».

Анализируя полученные сведения, мы отмечаем тот факт, что невозможно уверенно говорить о точном количестве школ ликбеза в отдельных союзах. Сведения давали не все профсоюзы; нередко данные отличались противоречивостью и неточностями. Статистические данные не дают точной конкретики, они могут лишь подтвердить некую тенденцию.

К концу гражданской войны примерный процент неграмотных в РСФСР составлял 75% от общего числа насе-

ления. Даже в Ярославской губернии, которая занимала 3-е место по уровню грамотности в РСФСР, на каждую тысячу человек взрослого населения приходилось порядка 45-50% неграмотных.

В феврале 1922 г. состоялся Первый Всероссийский съезд по ликвидации безграмотности, на котором присутствовали также делегаты ЦК ВЦСПС. Ограниченность материальных ресурсов, которые отводились на ликвидацию неграмотности, стала одной из главных причин того, что была признана необходимость об обязательности обучения людей в возрасте от 18 до 30 лет, граждане остальных возрастов должны были привлекаться в качестве добровольцев. Профсоюзы оказались единственной организацией, которая смогла сплотить людей по профессиональному признаку и организовать необходимую работу в этом вопросе.

С начала 1920-х гг. профсоюзы берут на свой финансовый баланс часть учреждений Наркомпроса. Государственный бюджет освобождался от значительной части расходов. Сокращалось количество ликбезов, уменьшалось число школ. Однако образовательные учреждения профсоюзов оказались в более выигрышной позиции. Практика внедрения коллективных договоров приводит к тому, что значительную часть собственных средств профсоюзы начинают тратить на образовательные учреждения. Однако финансовые проблемы охватили различные отрасли экономики страны, и нагрузка на бюджеты профсоюзов оказалась значительной, и вскоре начал наблюдаться обратный процесс, когда профсоюзы сами предлагали передавать собственные образовательные учреждения на содержание Наркомпроса.

Следует отметить, что в первой половине 1920-х гг. процессы ликвидации неграмотности шли неоднородно по всей стране. Точное количество обучавшихся в ликпунктах профсоюзов установить достаточно сложно (на что уже указывалось ранее). Рассматривая данные по Ярославской губернии, мы наблюдаем серьёзную разницу в цифрах по работе ликпунктов. Невозможность дать точные цифры объясняется тем, что к началу 1923 г. происходит значительное уменьшение числа членов профсоюзных организаций за счёт сокращения количества рабочих на предприятиях и перехода на свободное членство в профсоюзных организациях. Сокращались в основном неграмотные рабочие, поэтому процент грамотных по различным союзам и в разных регионах существенно отличался друг от друга.

Как отмечает Т.Д. Марьясина, «в центральных промышленных районах ликвидация неграмотности проходила успешней, чем в непромышленных районах. Голод в Поволжье совершенно прекратил работу местных профорганизаций не только по ликвидации неграмотности» [8, с.11]. В национальных окраинах работа даже и не на-

чинала проводиться.

В работе ликвидационных пунктов имелись серьёзные трудности. Так, в Ярославской губернии отмечался «высокий средний процент непосещаемости в школах для неграмотных - 33 %» [3, л.123]. Выпускники ликбезов, находившихся в ведении профессиональных союзов, показывали достаточно низкий уровень знаний. Одной из главных причин отмечалось систематическое непосещение учащимися занятий. Показательной является сводка по ярославским ликбезам: «от фабрики «Рольма»: занятия начались 6 ноября 1923 г., из 42 человек обучающихся окончили школу 33, остальным не удалось по семейным причинам... От фабрики «Заря социализма»: «занятия...не удались в виду пропусков учащихся...так как к весне учащиеся разошлись по разным причинам... От фабрики «Имени Розы Люксембург»... наблюдались значительные манкировки, вследствие чего пришлось обращаться к содействию фабкома... Посещалась школа неохотно» [15, л.59-60].

Помимо нежелания самих рабочих, борьба с неграмотностью осложнялась отсутствием учебных пособий, бумаги, чернил, карандашей, неудовлетворительным санитарным состоянием помещений ликпунктов. Нехватка учебной литературы, в частности букварей, привела к тому, что в профсоюзных издательствах их стали печатать самостоятельно, что привело к различию методик и подходов.

Неграмотных рабочих побудить к посещению занятий и прилежному обучению на курсах было нелегко. Практиковался способ выявления неграмотных через расписывание. Но подобный метод не достигал своей цели, так как неграмотные и малограмотные люди учились расписываться в силу механического навыка. Многие учащиеся не видели в окончании курсов ликбеза никакой практической пользы для себя. Анкеты учащихся показывают, что рабочие ссылались на семейные обстоятельства, болезни и умственное отставание (выделены три наиболее главные причины, которые были выявлены при анкетировании слушателей курсов). Тем не менее, большинство закончивших ликбезы умели читать и писать, а малограмотные (т.е. уже имевшие данные навыки) выходили с улучшенной техникой чтения и письма; также они могли составлять деловые письма, писать заявления, производить числительные операции. Но возникала проблема рецидива неграмотности. Данное явление выявлялась главным образом среди женщин. Вследствие загруженности домашними делами женщины читали меньше мужчин, в результате навыки, которые ими были приобретены в ликпункте, со временем терялись. Как результат, получив азы грамотности, по прошествии нескольких месяцев эти люди вновь попадали в разряд неграмотных.

Нередки были случаи, когда ответственные лица, обязанные проводить работу по ликвидации неграмотности, относились к своим функциям с недопониманием и даже неким пренебрежением. Так, на фабрике «Рольма» на просьбу предоставить помещение для школы, председателем фабзавкома Борисовым было заявлено: «бросьте ребята дуришь, вы здесь намусорите» [16, л.249 об.].

Сильно тормозило работу отсутствие помещений, либо их непригодность. Отмечены случаи закрытия школ в середине учебного года, что объяснялось нехваткой помещений для нужд производства. Случалось, что школы оставались без света, и учащимся предлагалось перейти в другое помещение. Были и такие случаи, когда рабочим просто предлагали удалиться, так как свободные комнаты для занятий отсутствовали [12].

Ещё одним фактором, тормозившим работу по ликвидации неграмотности, был рост самих профессиональных союзов, наметившийся после сокращения 1922/23 гг. Быстрые темпы восстановления экономики страны и роста промышленности в период НЭПа повлекли за собой значительный рост рабочего класса, главным образом за счёт выходцев из деревни, где проблемы с ликвидацией неграмотности стояли гораздо острее, нежели в городе. Поэтому культотделы профсоюзов высказывали предложение о том, чтобы «одним из важнейших вопросов культурной работы поставить ликвидацию неграмотности среди батрацкой молодёжи, вовлекая её в ликпункты, где это невозможно - вести групповое и индивидуальное обучение» [4, с.147].

Однако, несмотря на все попытки, кардинального решения проблемы в данной сфере не наблюдалось. На Ярославском губернском совещании по культурной работе в деревне, прошедшем 19 января 1928 г. сообщалось, что «помощь по культурному обслуживанию батрачества со стороны профсоюзов слаба, и, в частности, отсутствовала работа по ликвидации неграмотности» [4, с.147].

Несмотря на трудности, профсоюзы не сдавались. Для усиления мер по вовлечению неграмотных в ликпункты, культотделы активнее привлекали к этой работе фабзавкомы, месткомы, цеховых делегатов. Общество «Долой неграмотность» оказывало профсоюзам активную помощь. На предприятиях происходила энергичная работа по созданию ячеек этого общества.

Неграмотность является недостатком любого общества, но требования партийных лидеров по срокам окончания ликвидации этого недостатка, были явно завышенными. Тем не менее, согласно отчётам, уже к концу 1926 г. неграмотность на ярославских предприятиях, среди организованных в профсоюзы рабочих составила менее 5% (подсчитано автором на основе ана-

лиза архивных данных) [17, л. 356, 361, 371, 377, 372, 401]. Представленные данные не являются точными, но они показывают тенденцию сокращения количества неграмотных членов профсоюзов. Отсутствовала чёткая научно обоснованная методика выявления неграмотных. Также следует учитывать рецидив неграмотности, когда закончив курсы, спустя определённое время, рабочие опять попадали в разряд неграмотных, что указывает на невысокую качественную подготовку, объяснявшуюся как объективными, так и субъективными причинами.

Однозначно можно лишь утверждать о тенденциях уменьшения неграмотных членов профсоюзов и увеличении масштабов работы профсоюзов в деле ликвидации неграмотности. Всего за период нэпа в советской стране грамоте было обучено 57 млн. человек [10, с.168]. Однако в рамках данного исследования мы сделали упор на изучении не количественной, а качественной составляющей. Качественный показатель данного результата ещё предстояло улучшать. Казалось бы, что одна из существенных задач, поставленных культурной революцией, провалилась. Цифры, взятые из отчётов, нередко не соответствовали действительности, так как выпускники ликпунктов формально становились грамотными, а фактически же получали лишь азы и навыки элементарного чтения, письма и счёта, которые нередко приходилось восстанавливать заново. Не удалось ликвидировать неграмотность и в таком промышленно развитом регионе как Ярославская губерния, где уровень грамотности превышал средний по стране. По нашему мнению, организаторы сами понимали, что те сроки, которые ими же самими ставились, были нереальными. Но если бы подобные задачи не были бы продекларированы, не использовались бы огромные усилия и ресурсы, то кампания оказалась бы вовсе несостоятельной.

Процессы ликвидации неграмотности сопровождались целой чередой трудностей, причём эти трудности были вызваны для большинства регионов страны одинаковыми причинами: финансовыми проблемами (в частности постоянной задержкой ликвидаторам заработной платы); перебоями с керосином и дровами (часто приходилось заниматься при свете лучины); острой нуждой в письменных и канцелярских принадлежностях (бумага, карандаши, мел), учебных пособиях, букварях; нежеланием со стороны неграмотных идти в школу; отсутствием опыта учёта ситуации с неграмотностью.

По итогам исследования автор пришёл к заключению о том, что на первом этапе борьбы с неграмотностью, несмотря на все приложенные усилия, как со стороны государства, так и со стороны общественных организаций, полностью ликвидировать на территории Ярославской губернии так и не удалось. Не удалось это сделать и другим регионам СССР. Связано это было со многими факторами: невозможностью охватить школами всё не-

грамотное население страны; постоянным пополнением неграмотных за счет подростков; нехваткой финансовых средств для открытия и содержания ликпунктов; недостатком квалифицированных кадров для преподавания в школах и др. Однако, к этому времени в Ярославской губернии сложилась целая система образования взрослого населения, дававшая возможность не только устранить неграмотность среди населения, но и сохранить и применить полученные знания на практике. Значительный вклад в процессы ликвидации неграмотности внесли профсоюзы - наиболее массовые общественные организации, объединявшие значительную часть трудящихся советской страны.

Несмотря на как объективные, так и субъективные трудности, конечный результат оказался положительным. Но это было в большей степени уделом будущего, т.к. победа над неграмотностью официально была закреплена в 1939-40 гг. На первом этапе ликвидации

неграмотности (в период НЭПа) профсоюзы играли более существенную роль, нежели впоследствии. С конца 1920-х - начала 1930-х гг. они теряют автономию, становясь частью государственно-бюрократического аппарата, что было неминуемо при становлении тоталитарной политической системы. Если для 1920-х гг. для ликвидации неграмотности характерна была «кампанейщина», стремление ликвидировать неграмотность в кратчайшие сроки, то на втором этапе, в 1930-х гг., как отмечает Ш. Фитцпатрик, «стихийные и потенциально анархические элементы культурной революции стали исчезать» [2, с.252]. Изменилась структура общества, усиление роли государства и бюрократии привело к уменьшению демократизма и инновационности в различных преобразованиях. Несмотря на все трудности, профсоюзные организации способствовали тому, что неграмотная в массе своей страна получила знания, и из простых людей в дальнейшем выросли деятели науки, культуры, образования, сформировались управленческие кадры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галин С.А. Исторический опыт культурного строительства в первые годы Советской власти (1917-1925). М.: Высшая школа, 1990. 144 с.
2. Глушенко И.В. Советский просветительский проект: ликвидация неграмотности среди взрослых 1920-е - 1930-е годы // Вопросы образования. 2015. №3. С.246-282.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.5451. Оп.8.Д.361.
4. Гусев Л.Н. Борьба советской общественности Верхневолжья за массовую грамотность рабочего класса деревни (1923-1927) // Борьба Коммунистической партии и советского правительства за восстановление народного хозяйства (1921-1925). Ярославль, 1984. С.136-151.
5. Каймаразов Г.Ш., Каймаразова Л.Г. Ликвидация массовой неграмотности населения Дагестана, Кабардино-Балкарии, Северной Осетии и Чечено-Ингушетии в 20-е - 30-е гг. XX в. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 4: в 2-х ч. Ч. 2. С. 54-59.
6. Куманёв В.С. Социализм и всенародная грамотность. Ликвидация массовой неграмотности в СССР. М.:Наука,1967. 328 с.
7. Ленин В.И. Новая экономическая политика и задачи политпросветов // Ленин В.И. ПСС. М.: Издательство политической литературы, 1967. Т.44. 725 с.
8. Марьясина Т.Д. Исследование системы ликбез. М.: Спутник +, 2016. 55 с.
9. Муртазина Л. Р. Педагогический анализ деятельности ликбезов (на примере республики Татарстан). Казань: ООО «Печатный двор», 2002. 135 с.
10. Полякова Н.В. Укрепление идейно-политического единства советских профсоюзов в борьбе за социализм. М.: Профиздат, 1980. 200 с.
11. Помелов В.Б. Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти // Вестник Вятского государственного университета. 2018. №4. С. 95-104.
12. Северный рабочий. 1928. 12 июня.
13. Соломатина Т. Б. Ликвидация неграмотности населения в России в первой половине XX века. М.: Онебоок, 2016. 214 с.
14. Центр документации новейшей истории Государственного архива Ярославской области (ЦДНИ ГАЯО). Ф. 1087. Оп. 1. Д.1205.
15. Центр документации новейшей истории Государственного архива Ярославской области (ЦДНИ ГАЯО). Ф.1087. Оп.1. Д.1239.
16. Центр документации новейшей истории Государственного архива Ярославской области (ЦДНИ ГАЯО). Ф.1087. Оп.1. Д.1409.
17. Центр документации новейшей истории Государственного архива Ярославской области (ЦДНИ ГАЯО). Ф.1087. Оп.1. Д.1409.
18. Элькина Д.Ю. На культурном фронте. Из истории борьбы за ликвидацию неграмотности в СССР. М.: Издательство АПН РСФСР, 1959.144с.
19. Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921-1934. Cambridge, Cambridge University Press, 1979. 355 p.
20. Fitzpatrick S. The Cultural Front: Power and Culture in Revolutionary Russia. Ithaca: Cornell University Press, 1992. 296 p.
21. Gorham M. S. Speaking in Soviet Tongues: Language Culture and the Politics of Voice in Revolutionary Russia. DeKalb, IL: Northern Illinois University, 2003. 277 p.

© Ветерков Александр Иванович (aveterkov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЖИВОТНОВОДСТВО В ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИИ КАЗАХОВ ЧУЙСКОЙ СТЕПИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Торушев Эркем Геннадьевич

К.и.н., с.н.с., БНУ РА «Научно-исследовательский
институт алтаистики им. С.С. Суразакова»
(г. Горно-Алтайск)
erktor@mail.ru

STOCK-BREEDING IN THE ECONOMIC ACTIVITY AND THE LIFE SUPPORT OF THE KAZAKHS OF THE CHUI STEPPE IN THE ALTAI REPUBLIC

E. Torushev

Summary: Stock-breeding activity of the Kazakh's population of the Chui steppe in the Altai Republic is examined in this article. Natural-climatic conditions of the region are discussed which are determined the formation of the system of pasture-based stock-breeding. The methods of keeping domestic animals are investigated in the study region. It is discussed the question of the role of livestock products in life support of the Kazakhs of the Chui steppe.

Keywords: Kazakh's population, the distant-pasture animal stock-breeding, meat and dairy products, the Chui steppe, the Altai Republic.

Аннотация: В статье исследуется животноводческая деятельность казахского населения Чуйской степи Республики Алтай. Рассмотрены природно-климатические условия региона, которые обусловили формирование системы отгонно-пастбищного животноводства. Исследованы способы содержания домашних животных в изучаемом регионе. Подвергнут анализу вопрос о роли животноводческой продукции в жизнеобеспечении казахов Чуйской степи.

Ключевые слова: казахское население, отгонно-пастбищное животноводство, мясомолочная пища, Чуйская степь, Республика Алтай.

Животноводство всегда составляло основу хозяйственной деятельности населения Горного Алтая. В современности в Республике Алтай одним из скотоводческих районов является Кош-Агачский, где вместе с коренным населением алтайцами-теленгитами живут казахи.

Цель данной работы исследовать элементы животноводческой деятельности в системе жизнеобеспечения локальной группы казахов Чуйской степи Кош-Агачского района Республики Алтай. В статье будут рассмотрены казахское население трех сел: Кош-Агач, Тобелер и Жана-Аул, так как в этих населенных пунктах проживают основная часть изучаемой этнической группы в Чуйской степи. Хронологические рамки работы охватывают 1990 – 2010-е гг. В указанное время животноводство, как и в предшествующие периоды, продолжает играть важную роль в жизнеобеспечении казахов Кош-Агачского района Республики Алтай.

Приграничную область Юга-Востока Алтая (территория современного Кош-Агачского района) этническая группа казахов начала осваивать в последней трети XIX в. В конце XIX в. на исследуемой территории казахи кочевали на тех же местах, что и алтайцы-теленгиты. Однако некоторое обособление землепользования существовало. Левый берег р. Чуи от ее притока Чаган-Бургазы вниз по течению оставался местом кочевий теленгитов, а

устье р. Чаган-Бургазы и некоторая часть течения р. Чуи, выше с. Кош-Агач, были заняты исключительно казахами [11, с. 42]. В связи с тем, что местом кочевания этой этнической группы стала Чуйская степь и прилегающие к ней горные массивы, их стали именовать – чуйские казахи. По данным С.П. Швецова к началу XX в. в «Чуйском районе» было зарегистрировано «129 хозяйств» казахов, которые состояли из 279 мужчин и 280 женщин, всего 559 человек [33, с. 45].

Если статистические данные С.П. Швецова сравнить с современностью, то они показывают, что численность изучаемого казахского населения значительно выросла. Например, по последней Всероссийской переписи населения в 2010 г. в Кош-Агачском районе уже проживало 9747 казахов, по сравнению с началом XX в. их число (559 человек) увеличилось в 17 раз. В целом это 53,37% населения Кош-Агачского района [34, с. 45; 26, с. 29]. В сегодняшние дни чуйские казахи сохранили свой язык и традиционные элементы культуры [28, с. 98–100; 13].

В науке мало работ исследующих роль животноводства в системе жизнеобеспечения чуйских казахов в пост советский период. Часто данная тема присутствует фрагментарно в публикациях по истории, культуре и хозяйственной деятельности населения Республики Алтай [6. с. 14; 11, с. 183–184; 2, с. 11–17 и т.д.].

В 1990-х – 2010-х гг. основным традиционным занятием населения Кош-Агачского района как коренных жителей алтайцев-теленгитов, так и чуйских казахов остаётся животноводство. Например, если на территории района на начало 1991 г. насчитывалось 62100 условных (усл.) голов (гол.) скота (коэффициент перевода в усл. гол. крупного скота: лошади – 1; коровы и быки производители – 1; овцы и козы – 0,1 [9]), тогда как к началу 2014 г. насчитывается – 55671 усл. гол. Если в 1991 г. на 1 жителя Кош-Агачского района приходилось – 3,5 усл. гол., то на 2014 г. приходилось – 3,0 усл. гол. А в 2017 г. в Кош-Агачском районе на 1 жителя приходилось – 3,6 усл. гол., что составило в количественном отношении более – 72317 усл. гол. скота, из них в СПК (сельскохозяйственный производственный кооператив) – 10920 усл. гол. (16% от общего числа), КФХ (крестьянско-фермерские хозяйства) приходилось – 19792 усл. гол. (29% от общего числа), в ЛПХ (личные подсобные хозяйства) – 37536 усл. гол. (55% от общего числа) [4; 5].

В связи с тем, что работа посвящена животноводству этнической группы казахов, основная масса которых проживают в Чуйской степи, поэтому кратко опишем природно-климатические условия этой местности. Кош-Агачский район – это одно из отдаленных административных образований Республики Алтай, который расположен на юго-востоке Алтая. Чуйская степи – это самая крупная межгорная впадина – котловина в юго-восточной части Кош-Агачского района. Длина Чуйской степи – 70 км., ширина – 10–40 км. Степь обрамлена с севера Курайским хребтом, с юга – Южно-Чуйским, с запада она ограничена Северо-Чуйским хребтом и с востока хребтом Чихачева. Также это самая высокая из горных котловин Алтая, что придает ее растительному и животному миру характерные высокогорные черты (Чуйская степь находится на высотах 1700–1800 м над уровнем моря, а окрестные хребты поднимаются свыше 4000 м) [6, с. 14; 32].

Климат Чуйской степи сухой и холодный, резко-континентальный. Зима малоснежная, холода длятся более 7 месяцев, повсеместно встречается вечная мерзлота. Среднегодовая температура (по данным Кош-Агачской метеостанции) 6,6°C, возможно падение до – 60°C зимой. Летом температура может подниматься и до +30°C. Количество осадков совсем невелико – в среднем 100 мм. в год, наибольшее количество осадков выпадает летом, зимы малоснежные и, кроме этого, снег сдувается ветром [31].

Большие колебания высот рельефа Кош-Агачского района (от 1400 до 4200 м. над уровнем моря) создают ясно выраженную вертикальную зональность растительности, именно эта особенность распределения растительности выработала у живущих здесь скотоводов вертикальный отгонно-пастбищный способ выпас жи-

вотных [6, с. 14]. Непосредственно в Чуйской степи местное население свои стада круглый год пасут на открытых пастбищах. Таковыми с начала лета до начала осени являются горные луга. А в холодное время года скот пасут в долинах Чуйской степи [14; 15; 20].

Поскольку основным лимитирующим фактором в организации традиционного хозяйства населения Чуйской степи выступают природно-климатические условия, то практикуемое в исследуемой территории отгонное скотоводство является наиболее рациональным. Оно позволяет не истощать местные пастбищные ресурсы, удовлетворяя потребности скотоводства при минимальных затратах труда [2, с. 11].

Надо отметить, сложившаяся система содержания скота в изучаемом регионе не претерпела значительных изменений с глубокой древности. По мнению большинства исследователей-археологов на территории Горного Алтая в эпоху ранней бронзы в афанасьевском периоде уже осуществлялись сезонные перекочевки: в летнее время на высокогорные пастбища, а на зиму – в долины [8, с. 114–115].

В 2010-х гг. чуйские казахи, традиционно занимаясь отгонно-пастбищным животноводством, продолжают выращивать лошадей, крупный (коровы, яки) и мелкий (овцы, козы) рогатый скот и верблюдов. Например, у жителей с. Жана-Аул к началу лета 2019 г. (в селе на начало 2019 г. проживало – 1310 человек [27]) крупнорогатого скота (КРС) в ЛПХ было около 3000 голов (гол.), все хозяйства сельского поселения держали лошадей – 700 гол. и мелко-рогатого скота (МРС) – 24–25 тыс. гол., в СПК разводили яков – 250 гол. [15].

Население Чуйской степи свой домашний скот на летние пастбища обычно перегоняют в конце мая или начале лета, когда растают льды на путях перекочевков. Например, в 2019 г. животных в высокогорья подымали 1 июня. Во время наших полевых исследований информанты рассказали, что летние пастбища (джайляу) скотоводов из населенных пунктов Кош-Агач, Тобелер и Жана-Аул находятся в западных отрогах и склонах хребта Чихачева в приграничной зоне с Республикой Тывой [20; 21; 24]. Так, информант, специалист по сельскому хозяйству с. Жана-Аул А.Б. Бакытов, рассказал, что летние стоянки жителей этого села распложены в местностях Юстыт, Адрыгы тал, Кара-Мандай, Бугуты и Киндыкты-Коль [15]. Житель с. Тобелер О.А. Имамадиев летом свой скот пасет в местности Бугузун в урочище Текелю «около границы с Тувой (Республика Тыва)» [17]. Там же в местности Бугузун находится летняя стоянка фермера из с. Тобелер Ж.Б. Каранова [20].

На летниках домашних животных КРС, МРС и лошадей пасут отдельно друг от друга. Чаще всего профессии

животновода (чабана, пастуха и табунщика) передаются по семейно-династической линии или через институт наставничества [16; 20]. Например, О.А. Имамадиев в советский период 15 лет пас колхозных яков. В 2019 г. он частник, вместе с сыном выращивает свой скот [17].

В селах на лето оставляют только дойных коров, обычно 1–3 головы на хозяйство, это если молоко доят для собственного употребления. Больше 5–8 дойных животных оставляют тем, кто изготавливают молочные продукты (кислый сыр – *курт*, сливочное масло, сливки) для реализации за деньги. Оставленные в селах дойные коровы ночуют в хозяйственных постройках, возведенных на участке прилегающих к хозяйскому дому. В дневное время эти животные пасутся в окрестностях села. Доят их два раза утром и вечером.

В 2000-х гг. источником дохода стал кумыс, который также реализуют за деньги. Поэтому некоторые хозяйства не отгоняют на летники и кобыл, у которых доят молоко для получения этого кисломолочного продукта. Например, фермер Ж.Б. Каранов, житель с. Тобелер рассказал, что у него примерно в 10 км. южнее от села есть ферма – кумысная – это бывший зимник, где он держит кобыл для дойки [20].

В 2000-х гг. скот многих частных выпасают за плату. Так в 2019 г. выпас одной головы животного за один месяц стоил: МРС – 30 руб., КРС – 300 руб., за лошадь – 300 руб., за пастбу дойных коров, которые находятся в селах, платили – 250 руб. [30].

В первых числах августа население Чуйской степи начинает заготовку сена для зимнего содержания скота. Во многом сохранность скота в холодное время года зависит от количества и качества запасенного сена. В 2010-х гг. сено косят тракторными косилками, мотоблоками, некоторые ручной косой. Но последний способ практикуют все реже. После скашивания сено сохнет, затем ее собирают и на автомобилях или в тракторных прицепах отвозят в места зимовки скота. Многие хозяйства сено дополнительно ещё закупают, часто с Алтайского края [14; 20].

С летних пастбищ скот начинают спускать примерно в конце августа, а некоторые частники раньше, так как надо успеть сдать часть животных приемщикам, которые в это время уже начинают закупку в живом весе. На полученные деньги за продажу скота люди готовят школьников к учебе, покупают им одежду, учебные принадлежности, отправляют студентов на учебу [14; 20; 21].

Спустив скот с высокогорных летних пастбищ, животных распределяют по местам зимовья. Большинство зимних пастбищ (*кыстау*) чуйских казахов расплосены в самой Чуйской степи, так как в холодный сезон она край-

не неравномерно и слабо заснежена [15; 32].

Как правило, многие ЛПХ в основном своих овец и коз содержат в зимних стоянках у частных скотоводств за определенную плату. Информант рассказал, что многие казахи с. Кош-Агач имеют от 40 до 100 овец и коз. Эти животные с наступлением холодного периода находятся на зимниках у частных. Обычно в зимних стоянках мелко-рогатый скот находится до марта. Затем хозяева своих животных перегоняют к себе домой, где их содержат в надворных постройках. Здесь у самок овец и коз проходит окот [24]. Но если зима суровая, холодная и многоснежная, то частники-скотоводы МРС отдают хозяевам в январе, феврале месяцах. В зимних стоянках КРС и лошадей держат обычно те хозяйства, которые специализируются на выведении этих животных [14; 16; 20].

Зимние стоянки казахов из селений Кош-Агач, Тобелер и Жана-Аул в основном находятся в 5–40 км. к югу или юго-востоку от этих населенных пунктов [14; 20; 22]. Например, житель с. Тобелер Ж.С. Каранов, в холодное время года свой скот пасет в 25 км. южнее от населенного пункта [21]. А самые дальние зимники животноводов с. Жана-Аул расположены почти на юго-восточной оконечности Чуйской степи в местности Уландрык [15; 2, с. 14]. Зимние стоянки, как правило, расположены: «на наименее заснеженных и наиболее комфортных для содержания скота безветренных (подветренных) и наименее затененных местах, преимущественно у подножья склонов южных румбов экспозиции. Более интенсивное таяние и ветроперенос снежного покрова с этих склонов облегчают размещение и выпас на них овец и коз» [2, с. 15–16]. Сами зимние стоянки имеют специализированные крытые постройки для скота, куда его загоняют на ночь. Эти помещения существенно облегчают перезимовку животных во время холодов. Часто, это прямоугольные помещения, построенные из дерева, имеющие двухскатные крыши [16; 20; 24].

Многие хозяйства чуйских казахов особенно ЛПХ свой КРС весь холодный сезон содержат в населенных пунктах. В этом случае скот ночует в хозяйственных постройках, возведенных на участке прилегающих к хозяйскому дому. В дневное время эти животные пасутся в окрестностях села. Например, в нашей беседе информант О.А. Имамадиев, проживающий в с. Тобелер, рассказал, что он свой КРС – 49 голов (20 коров – взрослых голов, 29 яков) в холодное время содержит во дворе своего дома в специальных хозяйственных постройках [17].

Зимой КРС и МРС пасутся недалеко от стоянки (или от населенного пункта, если животные зимуют во дворе хозяина) в окрестных лугах и долинах. На ночь животные приходят на свои места постоянных ночевок в пригоны, сараи и стойла. Зимой скотоводы Чуйской степи животных подкармливают один раз в день. Вечером они

дают сено, некоторые хозяева и комбикорма. Лошади обычно находятся на свободном выпасе – тебенёвке, за ними лишь присматривают в местах их пастбы. Коней подкармливают, если зима неблагоприятна, например, когда выпало много снега, из-за чего животным трудно тебеневаться, и когда лошади слабеют, им начинают давать сено [16; 20; 24].

Выпас скота на многих зимних пастбищах Чуйской степи осуществляется с конца августа – начала сентября по конец мая – начало июня, то есть фактически это осенне-зимне-весенние пастбища. Скот на зимних стоянках содержится около 9 месяцев в году, на летних – около 3 месяцев [14; 20; 24; 2, с. 16]. Так, на начало 2014 г. в Кош-Агачском районе имелось – 652 животноводческих стоянок, в том числе зимних, весенних, осенних – 369 и летних – 283 стоянок [4].

В силу своей хозяйственной деятельности, основу питания чуйских казахов традиционно составляют мясные и молочные продукты. Эта богатая животным белком и жиром пища помогает поддерживать жизнедеятельность организма человека в холодном и дискомфортном регионе, как Кош-Агачский район (район в 1992 г. был приравнен к региону крайнего севера) [29, с. 36; 31].

В 2010-х гг., как и в предшествующие периоды, в питании чуйских казахов мясо остается главным продуктом круглый год [13; 15; 25]. Население Чуйской степи основную заготовку мяса производят поздней осенью с наступлением стабильных холодов. В это время животные наиболее упитаны. После забоя мясо домашних животных замораживается и в таком состоянии хранится. Весь запас замороженного на зиму мяса казахи называют – *согум*. Величина *согума* зависит от материального достатка и от количества членов семьи. Так, если семья большая, где есть три поколения, например, пожилая супружеская пара, их дети со своей семьей, забивают два-три КРС и до десяти баранов. Молодая семья с одним или двумя детьми на *согум* заготавливают одного КРС и двух-трех баранов [12; 13].

В связи с тем, что у казахов мясо – эта основная и любимая пища, поэтому забитое животное используется полностью, обязательно употребляют и внутренности. Например, во время осеннего забоя – *согум* из внутренностей животного, которые покрыты жиром, готовят различные блюда. Так, в сегодняшние дни у казахов одним из любимых блюд, как и в предшествующие периоды, остаются – *казы* и *карта*, которые готовят из внутренностей лошади [21; 23; 24]. Из толстой кишки КРС готовят блюдо – *кыймай*. Для приготовления этого кушанья толстую кишку чистят, затем ее начиняют мясом, заправляют, луком и перцем, перед употреблением *кыймай* варят. Из внутренностей овцы готовят – *жоргом*. Для приготовления *жоргома* внутренности тщательно промывают

в воде. Затем желудок и внутреннее сало разрезают на узкие полоски и сплетают с тонкими кишками в виде кошечки [13; 18]. Данное блюдо едят в вареном виде. Аналогичное кушанье есть в кухне других тюркских народов, например у алтайцев – *дьоргом* [7, с. 218–220].

В 2010-х гг. у казахов Чуйской степи мясные кушанья традиционно остаются главными угощениями на всех торжествах. По тому, как угощают гостей во время трапезы, можно определить статус присутствующих, так как к каждому преподносится та часть туши приготовленного животного, которая соответствует его возрасту и положению.

По обычаю казахов для уважаемых гостей чаще всего забивают баранов. После того как баранина сварится, её подают на стол. По гостевому этикету казахов, угощение начинают с мужчин старшего поколения или имеющего высокий социальный статус в обществе, им преподносят – *бас табак* – это главный и значимый поднос с мясом. В поднос для *бас табак* кладут овечью голову – *бас*, мясистую бедренную часть – *жамбас*, предплечье – *каре жилик*, позвоночник – *арка*, поясничную часть позвоночника – *бельдеме*, ребра – *кабарга*, крестцовую кость – *жая*. Женщинам преподносят голень – *асыкты жилик*, поясничную часть позвоночника – *бельдеме* и другие доли позвоночника (*арка*). Молодым мужчинам и юношам преподносят поднос с лопаткой – *жаурын*, ребрами (*кабарга*), предплечьем (*каре жилик*), крестцовую кость (*жая*). Если за столом хозяина, находится его зять – *кую бала*, ему как главное угощение преподносят грудинку – *тос* и другие части мяса [13; 24; 25].

В обычные дни мясо готовят по-разному: варят, жарят и тушат. Часто хозяйки варят мясной суп с лапшой – *кеспе коже* или мясной суп с перловой крупой – *кол коже*. В сегодняшние дни одним из любимых блюд казахов, как и в предшествующие периоды, остается – *бешбармак*. В этом кушанье мясо подают с кусками тонко раскатанного теста, сваренного в бульоне – *сорпа*, с подливом, состоящего из перца, соли и лука. Из говядины, баранины и конины готовят *куырдак* – жаркое из фарша или шинкованного мяса с картошкой или макаронами [13; 19; 23].

В 2000-х гг. как и в предшествующие периоды, важным компонентом питания чуйских казахов остаются молочные продукты. Из коровьего молока обычно готовят сметану и сливки – *каймак*, сливочное масло – *май*, творог – *ырымшик*, кислый сыр – *курт*, приправу – *сузбе*. Из кобыльего молока традиционно готовят кисломолочный напиток – *кумыс*. Также в сегодняшние дни в Кош-Агачском районе редко, но продолжают доить верблюдиц. Из верблюжьего молока изготавливают кисломолочный напиток – *шубат* [13; 18; 20].

В 2000-х гг. для приготовления масла – *май* молоко

пропускают через сепаратор. Из полученных сливок – *каймак* путем взбивания изготавливают сливочное масло. В 2010-х гг. все реже, но в некоторых семьях употребляют топленое масло – *сары май*, которое, как и ранее, продолжают хранить в овечьем желудке – *карын* [18; 19; 23].

Чуйские казахи готовят два вида *ырымшика*: белый – *ак* и красный – *кызыл*. *Ак ырымшик* получают из свежего молока, которую наливают в емкость и ставят на огонь. Когда молоко нагревается, в неё добавляют кефир. Нагретое молоко сворачивается, образуя творожную массу. Эту массу процеживают, сливая сыворотку. *Кызыл ырымшик* готовят, как и *ак ырымшик*, но его варят долго. При долгом кипении твороженная масса приобретает желто-красноватый цвет, поэтому его называют красный – *кызыл ырымшик*. Затем полученную массу сцеживают и дают подсохнуть [13; 18; 19].

Чуйские казахи кислый сыр – *курт* изготавливают из *айрана*. Кисломолочный продукт – *айран* готовят из молока коровы. Молоко сливают в емкость, где оно заквашивается и превращается в *айран*. Собранный *айран* процеживают, получают творожную массу – *ыркыт*. Затем *ыркыту* придают форму, сушат и получают кислый сыр – *курт* [13; 18].

Также из *айрана* готовят – *сузбе*, которая является добавкой во многие мясные блюда: супы, бульон – *сорпу*, подливы и т.д. Для приготовления *сузбе айран* наливают в емкость и ставят на медленный огонь. Когда *айран* нагревается, находящаяся в ней сыворотка начинает выпариваться и образуется сквашенная масса. Эту массу сцеживают, отделяя остатки сыворотки. Затем полученный бело-молочный продукт – *сузбе* солят по вкусу и замораживают [13; 18; 19].

Из свежего кобыльего молока казахи готовят – *кумыс*. Для приготовления *кумыса* надоенное молоко процеживают через марлю, затем сливают в специальную емкость, добавляют в нее закваску и взбивают мутовкой, оставляют на ночь, и к утру напиток уже готов [13; 18; 19].

В 2000-х гг. население Чуйской степи традиционно существенный денежный доход получают от реализации животноводческой продукции своего хозяйства. В работе уже отмечалось, что чуйские казахи на лето в населенных пунктах оставляют дойных коров, а кобыл – в кумысных для получения молочных продуктов под реализацию. Так, в 2019 г. молочную продукцию продавали по следующим ценам: 1 кг. кислого сыра – *курт* – 400 руб., 1 кг. сливочного масла – 600 руб., *кумыс* – 150 руб. за 1,5 лит. Эти продукты реализуются как через торговые точки, которые расположены в райцентре с. Кош-Агач, так и разносной торговлей с рук. В последнем случае покупателями являются односельчане [13; 18]. Также в

работе уже отмечалось, что некоторые хозяйства скот в живом весе сдают в августе месяце для подготовки детей к учебе. Но основную массу скота население Чуйской степи сдают в сентябре-октябре месяцах, так как животные в это время особенно упитаны. Скупку скота осуществляют как местные коммерсанты, так и приезжие с других регионов. Например, в 2011 г. по Кош-Агачскому району было произведено мяса (скот на убой) – 7741,6 тонн (т.), молока – 5335,2 т., шерсти – 321,8 т., пуха – 499,1 центнеров [3]. Но в 2010-х гг. у скотоводческих хозяйств изучаемого региона остро стоит проблема реализации животноводческой продукции. Назовем основные факторы, повлиявшие на эту проблему: отдаленность региона, высокая обеспеченность местного населения скотом, неразвитость предприятий пищевой промышленности, а так же системы заготовок и транспортировки. В связи с чем часто местное население вынужденно продавать продукцию скотоводства за бесценок, например, в беседе информанты рассказали, что в 2018 г. живой вес КРС стоил 80 руб. за 1 кг. из них 13% скидка: «Бычки и телки уходит по цене 15–20 тыс. руб. за голову, продаем задарма. За животными ухаживаешь не один год, а они за такие деньги сдаются скупщикам» [14]. Во время сбора полевого материал в 2019 г. в Кош-Агачском районе информанты отметили, что в последние годы у населения перестали покупать овечью шерсть [13; 14; 20]. Но стабильно закупается козий пух и в основном гражданами Монголии. Так в 2018 г. они принимали пух по цене – 650–700 руб. за 1 кг. [13].

Для казахов Чуйской степи не характерно домашнее птицеводство. К началу 2000-х гг. все их потребности в мясе домашней птицы и куриных яйцах в первую очередь удовлетворялись через сетевые магазины. Но с 2010-х гг. некоторые хозяйства начали разводить домашних птиц, в основном кур [10, с. 62.]. Например, житель с. Кош-Агач А.С. Мусатаев рассказал, что он разводит породистых кур и индюков, первых у него 70, вторых 15 голов. Информант из продукции своего хозяйства реализует яйца, продавая 10 штук за – 80 руб., мясо индюков – 450 руб. за 1 кг. (цены на конец мая 2019 г.). Также он местному населению для разведения продает цыплят кур и индюков. В беседе А.С. Мусатаев рассказал, что мясо птицы и яйца у него берут хорошо, так как вся его продукция выращена на естественных кормах – «не магазинное», а яйца даже дешевле (например, весной 2019 г. на рынке г. Горно-Алтайска продавцы 10 яиц с местных личных подсобных хозяйств продавали за 100 руб.) [22].

Таким образом, в 1990–2010-х гг. животноводство играет значительную роль в жизнеобеспечении чуйских казахов. Исторически основным лимитирующим фактором в организации хозяйственной деятельности населения изучаемого региона выступают природно-климатические условия. В связи с чем отгонно-пастбищное содержание домашних животных является наиболее

приемлемой в Чуйской степи.

В 2010-х гг. мясные и молочные продукты, как и в предшествующие периоды, продолжают составлять основу питания казахов Чуйской степи. Вследствие этого в их пищевом рационе большое место занимают национальные блюда. Богатая животным белком и жиром традиционная пища чуйских казахов существенно поддерживает жизнедеятельность в суровых условиях Кош-Агачского района.

В 2010-х гг. для многих хозяйств чуйских казахов животноводческая деятельность остается одним из

основных источников денежных доходов. Например, значительная часть денежных средств получают от реализации скота в живом весе. Некоторые хозяйства специализируются на продаже молочных продуктов.

Надо отметить, процессы глобализации способствовали актуализации и адаптации сложившихся способов хозяйственной деятельности к современности, например, если в предшествующие периоды для изучаемого этноса не характерно было домашнее птицеводство, то в 2010-х гг. уже появились хозяйства, разводящие домашних птиц, продукция которых реализуется населению региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтайцы: Этническая история. Традиционная культура. Современное развитие/ редколл. Н.В. Екеев (отв. ред.), Н.М. Екеева, Э.В. Енчинов; НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова. Горно-Алтайск, 2014. 464 с. + 3 цвет. вкл.
2. Байлагазов Л.В. Использование пастбищ в свете создания национального парка на хребте Сайлюгем (Республика Алтай) // Степной Бюллетень. 2011. № 31. С. 11–17.
3. Доклад главы по итогам социально-экономического развития МО «Кош-Агачский район» за 2011 год [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/31168993-Doklad-glavy-po-itogam-socialno-ekonomicheskogo-razvitiya-mo-kosh-agachskiy-rayon-za-2011-god.html> (дата обращения: 20.01.2020).
4. Доклад начальника отдела сельского хозяйства МО «Кош-Агачский район» Акболата Джунисова [Электронный ресурс] URL: <https://gornoaltaysk.bezformata.com/listnews/hozyajstva-mo-kosh-agachskij-rajon/21377844/> (дата обращения: 25.11.2019).
5. Доклад. «О ходе кормозаготовительной компании в Кош-Агачском районе на 10.08.2017года» [Электронный ресурс]. URL: http://mcx-altai.ru/attachments/article/899/220817-2_doklad_kosh-agach.docx (дата обращения: 20.01.2020).
6. Дьяконова В.П. Алтайцы (материалы по этнографии теленгитов Горного Алтая). Горно-Алтайск: Юч-Сумер – Белуха, 2001. 224 с.
7. Енчинов Э.В. Дьоргом – престижное потребление в алтайской традиции питания // Полевые исследования на Алтае, в Прииртышье и Верхнем Приобье (археология, этнография, устная история). 2017 год. Вып. 13: Материалы XIII международной научно-практической конференции. Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2018. С. 216–222.
8. История Республики Алтай. Т. II. Горный Алтай в составе Российского государства (1756–1916 гг.) / НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова; редколл. Н.В. Екеев (отв. ред.), Н.М. Екеева, З.С. Казагачева, Н.А. Майдунова. Горно-Алтайск: ОАО «Горно-Алтайская типография», 2010. 472 с.
9. Коэффициенты перевода в животноводстве [Электронный ресурс]. URL: <http://logus-elho.ru/no/108> (дата обращения: 25.01.2020).
10. Ларина Е.И., Наумова О.Б. Кош-Агачские казахи-мигранты // Вестник Евразии. № 2. 2008. С. 45–65.
11. Макошев А.П. Вопросы территориальной организации горно-животноводческого хозяйства Алтая: монография. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2010. 264 с.
12. НА НИИА. МНЭ (Научный архив Научно-исследовательского института алтаистики им. С. С. Суразакова. Материалы научной экспедиции). Д. № 139. [Абитова К. А. 1982 г. р.].
13. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Аккожанова Е. С. 1960 г. р.].
14. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Ауганбаев А. Д. 1963 г. р.].
15. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Бакытов А. Б. 1987 г. р.].
16. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Едельбаев Е.Б. 1974 г. р.].
17. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Имамадиев О.А. 1955 г. р.].
18. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Имамадиева К.С. 1958 г. р.].
19. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Кабдулова Ж. Р. 1971 г. р.]
20. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Каранов Ж. Б. 1970 г. р.].
21. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Каранов Ж. С. 1972 г. р.].
22. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Мусатаев А.С. 1973 г. р.].
23. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Нурсалиева Ж.К. 1971 г. р.].
24. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Оспанов Д. К. 1974 г. р.].
25. НА НИИА. МНЭ. Д. № 139. [Оспанов К.М. 1937 г. р.].
26. Национальный состав и владение языками, гражданство: Стат. Сборник Алтайстат – г. Горно-Алтайск, 2013. 419 с.
27. Общая информация. Казахское сельское поселение Кош-Агачского района: [сайт]. [2020]. URL: <http://zhana-aulsp.ru/selskoe-poselenie/obshhaya-informatsiya/> (дата обращения: 26.01.2020).
28. Октябрьская И.В. Казахи Алтая. История и современность // Этнографическое обозрение. 1997. № 6. С. 92–102.

29. Селин В.С. Вышинская Ю.В. Нормативное регулирование и комплексное природохозяйственное районирование Севера и Арктики //Труды Карельского научного центра РАН. № 5. 2013. С. 31–39.
30. Собрания граждан с. Жана-Аул. Протокол. №3. От 10 апреля 2019г. [Электронный ресурс] // Казахское сельское поселение Кош-Агачского района Республики Алтай: [сайт]. [2019]. URL: <http://zhana-aulsp.ru/2019/04/2527/> (дата обращения: 23.12.2019).
31. Схема территориального планирования МО «Кош-Агачский район» Республики Алтай [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-10867.html?page=2> (дата обращения: 12.02.2020).
32. Чуйская степь [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 12.02.2020).
33. Швецов С.П. Репринтное воспроизведение издания «Горный Алтай и его население. Кочевники Бийского уезда». Барнаул, 1900. Горно-Алтайск: Ак Чечек, 2008. 571 с.

© Торушев Эркем Геннадьевич (erktor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ФОРМИРОВАНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ КООПЕРАЦИИ В СССР В 1986 – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1988 ГОДАХ

Чудецкий Александр Николаевич

Аспирант, ФГБУН «Санкт-Петербургский институт истории» Российской академии наук
0000000025@mail.ru

THE FORMING OF COOPERATION'S LEGISLATION IN THE USSR IN 1986 – FIRST HALF OF 1988

A. Chudetckii

Summary: Cooperatives were remarkable innovation in the Soviet economy of the second half of 1980s and had a great role in the transition to the market economy. Authorities had to form the cooperative's legislation. The article attempts to consider the process of cooperation's legislation forming in 1986 – first half of 1988 as a sequential process from the "experiment" to the new law "About the cooperation in the USSR" in 1988.

Keywords: deficit, cooperatives, cooperation, Perestroika, consumer market.

Аннотация: Производственные кооперативы – заметное нововведение в хозяйстве СССР второй половины 1980-х гг., сыгравшее большую роль при переходе к рыночной экономике. Перед властями стояла задача разработки комплекса нормативно-правовых актов для регламентации их деятельности. В статье предлагается рассматривать формирование нормативно-правовой системы кооперации в СССР в 1986 – первой половине 1988 гг. как процесс, осуществлявшийся несколькими последовательными шагами от «эксперимента» до принятия закона «О кооперации в СССР».

Ключевые слова: дефицит, кооперативы, кооперация, Перестройка, потребительский рынок.

Во второй половине 1980-х гг. в экономике СССР происходило расширение негосударственного сектора: предпосылкой этому стала необходимость насыщения потребительского рынка товарами и услугами, а как следствие поощрения мелкосерийного производства, способного гибко реагировать на спрос [11; с. 30]. В кооперации власть увидела один из инструментов организации такого производства.

При изучении развития кооперативов многие исследователи традиционно акцентировали внимание на законе «О кооперации в СССР» 1988 г., часто игнорируя постановления 1986 – 1987 гг. по этому же вопросу [13, 26] или лишь кратко их упоминая [24, 6, 5]. Такой подход позволил оценить роль этого закона в перспективе дальнейшего экономического развития страны, формирования основ частного предпринимательства и соответствующей отрасли права, однако его следствием стало занижение роли более ранних правовых актов, невозможность объяснить отдельные аспекты развития кооперации. Например, доктор экономических наук А.А. Бессолицын указывал, что «в начале 1988 года на 90% всех кооперативных предприятий приходилось всего четыре типа кооперативов» [1, с. 67-68], однако отсутствие указания на постановления 1986 – 1987 гг. не позволило ему связать эти данные с системой права того времени [1].

Ряд других исследователей [25, 11] справедливо от-

мечали, что после издания постановлений 1986 – 1987 гг. «кооперация, правда, со значительными трудностями, развивалась...» [25, с. 396]. Кандидат политических наук Е.В. Тышта указывала, что в феврале 1987 г. «Совет министров СССР разработал» нормативную базу для «кооперативов по производству товаров народного потребления, кооперативов по бытовому обслуживанию населения, и создания кооперативов общественного питания» [27, с. 211]. Она отметила, что постановления предполагали создание кооперативов при предприятиях, организациях или исполкомах по инициативе граждан и с согласия местного исполкома с правом найма рабочей силы и получения кредитов Госбанка СССР. Ключевыми принципами их работы автор статьи назвала самокупаемость и самофинансирование, самостоятельное планирование производства и оплаты труда, свободное ценообразование [27, с. 211-212].

Вместе с тем, анализ постановления «Об организации заготовки и переработки вторичного сырья на кооперативной основе» от 14 августа 1986 г. показывает, что большая часть этих принципов, предусматривавших широкую свободу кооперативов в вопросах производства, планирования, ценообразования, оплаты труда, была сформулирована властью еще в этом документе [23, с.241-246]. В том числе, закреплялась связь нового типа предприятий с потребительским рынком путем их ориентации на производство товаров народного потребления [23, с. 241]. Очевидные параллели с постановле-

ниями 1987 г. обнаруживаются в утвержденной системе налогообложения кооперативов и налоговых льгот (на первые два года работы), в функциях органа управления, при котором они создавались (снабжение сырьем, материалами, помещениями). Уже постановлением 1986 г. за исполкомами закреплялись функции регистрации кооператива (с указанием срока регистрации в 20 дней) [23, с. 241-246]. Это свидетельствует, что главные принципы работа кооперации были сформулированы еще в 1986 г. и использовались при разработке постановлений 1987 г.

Таким образом, начальной точкой в развитии нормативно-правовой базы кооперативного сектора на потребительском рынке, на наш взгляд, стоит считать появление постановления по вопросу кооперативов по заготовке и переработке вторичного сырья в 1986 г. Мы предполагаем, что формирование системы нормативно-правовых актов, регламентирующих их деятельность, стало плацдармом для развития более широкой системы постановлений и подзаконных актов по вопросам кооперации.

Мы соглашаемся с кандидатом исторических наук С.А. Власовым, который, анализируя реформы Перестройки на Дальнем Востоке, отметил, что первые кооперативы появились «по инициативе сверху» [2, с. 100-106]. Предполагаем, что их создание в сфере переработки вторичного сырья в 1986 г. рассматривалось в качестве эксперимента «сверху» по развитию кооперации в целом. Об этом свидетельствует то, что постановление от 14 сентября 1986 г., будучи принятым Советом Министров СССР, не носило общесоюзный характер: его действие распространялось на территорию России, Белоруссии, Азербайджана, Прибалтийских республик [23, с. 241-242]. Об «экспериментальном» характере кооперативов, осторожном и административном подходе к их организации в 1986 г. свидетельствуют указания Госснаба СССР в утвержденной им 18 сентября 1986 г. инструкции [9]: следовало «определить города и районы, где целесообразно организовать кооперативы», ориентироваться на рекомендуемое количество «по 8 - 10 кооперативов», определить «территории, где кооперативы будут осуществлять заготовительную деятельность с тем, чтобы не возникло дублирования с работой действующих организаций» [9, с. 116-117]. О планах по созданию первых кооперативов «сверху» говорит перечень функций территориальных органов Госснаба, среди которых – право «по согласованию с местными партийными и советскими органами» рекомендовать кандидатуру председателя кооператива и «создавать условия» для организационного собрания его членов [9, с. 116-117]. Вероятно, власти рассматривали возможность включения кооперативного производства в структуру плановой экономики: инструкция содержала указание «учитывать показатели планов развития кооперативов при формировании ... планов...» [9, с. 118].

Сбор информации для оценки возможности организации кооперативов должен был осуществляться согласно постановлению Государственного комитета СССР по материально-техническому снабжению от 5 сентября 1986 г. «Об организации заготовки и переработки вторичного сырья на кооперативной основе». Власти Белоруссии, Азербайджана, Латвии, Армении, Эстонии, Якутии и Волгоградской области (здесь мы вновь видим территориальные ограничения) должны были предоставить органам Госснаба информацию о возможности передачи имущества «для организации кооперативов», продажи им вторичного сырья и отходов производства [22, с. 115].

Е.В. Тышта, ссылаясь на постановление Совета Министров СССР от 5 февраля 1987 г. «О создании кооперативов по производству товаров народного потребления», справедливо отметила, что цель властей в 1987 г. «была весьма рыночная: «...более полное удовлетворение потребностей населения в товарах народного потребления и развитие инициативы граждан» [27, с. 211]. Однако, как мы уже указывали, кооперативы в сфере вторсырья тоже планировалось связать с потребительским рынком: они должны были аккумулировать отходы и вторичное сырье «в первую очередь [образующиеся] у населения», а также сосредоточиться на «выпуске из него товаров народного потребления» [23, с. 241].

Изданные 5 февраля 1987 г. постановления «О создании кооперативов общественного питания» [18], «О создании кооперативов по бытовому обслуживанию населения» [19], «О создании кооперативов по производству товаров народного потребления» [21], а также 10 сентября 1987 г. «О создании кооперативов по выработке кондитерских и хлебобулочных изделий» [20] написаны по образцу постановления от 14 августа 1986 г. Вместе с тем, анализ опыта реализации постановления о создании кооперативов в сфере вторичного сырья привел к тому, что были облегчены условия регистрации и работы кооперативных предприятий. Новые постановления получили общесоюзный характер, снизился возрастной ценз для кооператоров до 16 лет [18, 19, 21], понизились ставки налогообложения [18, 19, 20, 21], исключено указание, что наем допустим, если «среди членов кооператива нет соответствующих специалистов или ... предусмотренные ... работы не могут быть выполнены в необходимые сроки силами членов кооператива» [23, с. 247].

Возможность расширения кооперативного сектора за пределы сферы вторичного сырья была предусмотрена еще законом от 19 ноября 1986 г. «Об индивидуальной трудовой деятельности» [8], согласно которому «государство поощряет объединение этих [занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью] граждан в установленном законодательством порядке в кооперативы...» [8, с. 906], однако в нем не были описаны

особенности такого объединения. В условиях правовой неопределенности местные власти предпочитали избегать вопросов кооперации: например, лишь одно напрямую связанное с нею распоряжение было опубликовано в Бюллетене Исполнительного комитета Ленинграда за 1986-1987. О недостаточном понимании местным чиновничеством статуса кооперативов свидетельствует содержание распоряжения Исполкома Ленсовета от 2 февраля 1987 года «О подготовительной работе по организации и развитию индивидуальной трудовой деятельности и кооперативов в Ленинграде» [32]. И в проекте, и в конечном тексте распоряжения мы находим фразу о развитии «индивидуальной трудовой деятельности кооперативов и граждан в Ленинграде» [32, л. 159, 163], что говорит о неверном восприятии кооперативов в качестве разновидности индивидуальной трудовой деятельности.

Постановления от 5 февраля 1987 г. определяли приоритетные направления развития кооперативов и конкретные правовые основы их функционирования. Их появление заставило местные власти отреагировать изданием местных нормативно-правовых актов. Исполком Ленсовета в распоряжении от 6 апреля 1987 г. «О мерах по созданию кооперативов в Ленинграде» подал указаниями формального характера («донести до сведения...», «принять неотложные меры...») сигнал о понимании необходимости развития кооперации [33, л. 186-187]. В проекте распоряжения говорится о существовании в Ленинграде 18 кооперативов, а в утвержденном тексте – о 42 кооперативах [33, л. 186, 192-193]. Возможно, ленинградские власти задержали издание этого распоряжения (более, чем на месяц после общесоюзных постановлений), чтобы показать более внушительные результаты работы.

Издание серии общесоюзных постановлений о развитии кооперативов в начале 1987 г. свидетельствует, что власть учла опыт «эксперимента» в сфере вторичного сырья и поставила цель формирования большой сети кооперативов на потребительском рынке. Совет Министров прекратил «экспериментальное» положение кооперативов в сфере заготовки и переработки вторичного сырья постановлением от 3 апреля 1987 г. «Вопросы кооперативов по заготовке и переработке вторичного сырья» [4]. Они уравнивались с другими кооперативами в налогообложении, условиях кредитования, социального обеспечения, возможности найма рабочих [4, с.547-549].

Весной – летом 1987 г. встала задача легитимации положения кооперации, стимулирования местных властей на создание условий для ее развития. Серия постановлений 1987 г. содержала призывы к отраслевым ведомствам и местным властям всецело способствовать развитию кооперативного сектора [16, 17]. Дублирование этого указания было сигналом, что развитие коопе-

рации следовало рассматривать как одно из генеральных направлений экономической реформы. Исполком Ленсовета отреагировал на него решением от 30 ноября 1987 г. «О дальнейшем развитии индивидуальной трудовой деятельности и создании кооперативов»: как свершившийся факт констатировалось, что местные власти «проводят организаторскую работу по расширению сети кооперативов», хотя решения в основном включали формальные поручения по форме «обратить внимание...», «направить работу...», «требовать...» [15, с. 2-3].

Формирование местной системы управления новым сектором экономики свидетельствует о постепенной легитимации кооперации в глазах местного чиновничества. В Ленинграде районным исполкомам отдавались функции регистрации и ликвидации кооперативов, сбора информации об их развитии и ее ежемесячного предоставления городскому исполкому [15, с. 4]. Для создания условий развития кооперативных предприятий учреждались временные органы управления. В 1987 г. были учреждены специальная рабочая группа при Главном управлении торговли города для организации сотрудничества кооперативов с государственными предприятиями и совместная комиссия исполкомов Ленсовета и Леноблсовета по совершенствованию налогообложения кооперации [3].

Помимо временных формировалась система постоянно работавших специализированных органов управления. В Ленинграде весной 1987 г. были учреждены городская и районные комиссии по работе с кооперативами [10]. К декабрю 1987 г. [15, с. 2-3] при исполнительном комитете Ленинградского городского совета был создан сектор кооперативной и индивидуальной трудовой деятельности [19, л. 94] (вероятно, в основу легла созданная ранее комиссия по индивидуальной трудовой деятельности [32, л. 160]). Во главе районных комиссий, как правило, находились заместители председателей исполкомов районов [15, с. 2-3]: вероятно, благодаря этому вопросы регистрации кооперативов, формально оставаясь задачей исполкомов, фактически передавались в руки отдельной комиссии.

Кроме вертикальной модели управления реализовывалась модель отраслевой системы руководства кооперативным сектором экономики. В 1987 г. решением Исполкома Ленсовета от 30 ноября надзор за кооперативами был делегирован отраслевым управлениям: начальнику Управления бытового обслуживания Ю.П. Филатову, начальнику Главного управления общественного питания А.А. Томашевичу, начальнику Жилищного управления М.Ф. Петруку, начальнику Управления предприятиями коммунального обслуживания В.В. Морозову и т.д. [14].

Следствием правотворческой деятельности властей

и появления системы специальных органов управления стало расширение роли кооперации в экономике. К июлю 1987 г. насчитывалось 9124 кооперативов в стране: большинство из них занимались производством товаров народного потребления, оказанием бытовых услуг и услуг общественного питания [11, с. 31]. В Ленинграде на 1 июля 1987 г. было зарегистрировано 235 кооперативов [28, л. 1], на 1 апреля 1988 г. – 704 [28, л. 94], на 1 июля 1988 г. – 1453 [30, л. 9, 15-18].

В литературе отмечалось, что развитию кооперации препятствовали бюрократические препоны: местные власти часто «сознательно создавали кооперативам административные барьеры, либо считали их неперспективным в борьбе с товарным дефицитом» [2, с.102]. Из-за этого в СССР в начале 1988 г. только 60% зарегистрированных кооперативов начали работать [12, с. 143]. Мы находим подтверждение данным фактам на местном уровне. В Ленинграде горисполком в 1987 г. отметил недостатки в работе местных органов власти: нарушения 20-дневного срока регистрации, бюрократические проволочки, проблемы снабжения сырьем и материалами. Доля зарегистрированных, но не работавших кооперативов в Ленинграде росла: если на 1 июля 1987 г. их насчитывалось 68 (28,9 %) [28, л. 1], то на 1 апреля 1988 г. – уже 318 (45%) [29, л. 94], на 1 июля 1988 г. – 739 (51%) [30, л. 9, 15-18]. К концу 1988 г. число таких кооперативов Ленинграда по сравнению с первым кварталом года выросло в 5 раз: темпы роста их числа в городе и области превышали темпы роста числа кооперативов в целом [31, л. 1-5].

Необходимость более детальной регламентации деятельности кооперативов в связи с расширением и услож-

нением их сети, наличием трудностей и препятствий на пути их развития стала ключевой предпосылкой к принятию 26 мая 1988 г. закона «О кооперации в СССР». Мы соглашаемся с авторами, которые указывали, что данный закон стал «результатом развития кооперативного законодательства» [25, с. 398]. Он содержал указание на принципы функционирования производственной кооперации, утвержденные постановлениями 1986 – 1987 гг., а также претендовал на регулирование потребительской кооперации, деятельности колхозов и совхозов. Появившаяся возможность организации кооперативов в любом легальном виде деятельности [7] обозначила переход к новому периоду в истории развития этого сектора экономики, когда за кооперативами окончательно утвердились права самостоятельных производственных объединений.

Таким образом, начало формирования нормативно-правовой базы производственной кооперации на потребительском рынке следует отнести к сентябрю 1986 г., когда было утверждено положение «Об организации заготовки и переработки вторичного сырья на кооперативной основе». В 1987 г. серией правовых актов Совет Министров СССР укрепил положение кооперации в экономической системе страны, дал властный сигнал местным управленцам о необходимости ее развития, указал на приоритетные направления в формировании нового сектора экономики. Правотворческая деятельность 1987 – первой половины 1988 гг. стала стимулом для роста числа кооперативов, однако не решала многие проблемы, связанные с их непосредственным функционированием: пути решения этих проблем должны были быть предложены законом 1988 года «О кооперации в СССР».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессолицын А.А. Предпринимательство в СССР // Вопросы новой экономики. – 2010. – № 3 (15). – С. 59-70.
2. Власов С.А. Развитие кооперативов и их роль в борьбе с товарным дефицитом на Дальнем Востоке в годы перестройки // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2016. – № 1 (35). – С. 100-106.
3. Вниманию кооперативов и лиц, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью! // Вечерний Ленинград. – 1987, 3 октября. – № 226.
4. Вопросы кооперативов по заготовке и переработке вторичного сырья // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 26. – Ст. 90. С. 547-550.
5. Гошуляк В.В. Эволюция социально-экономических основ конституционного строя в годы перестройки // Юридическая наука в Китае и России. – 2017. – № 1. – С. 59-93.
6. Есина Ю.Л., Воротынцева С.А. Законодательство для малого бизнеса: ретроспективный анализ. Особенности формирования правового поля государственной поддержки малого предпринимательства в России // Российское предпринимательство. – 2011. – № 1-1. – С. 16-23.
7. Закон «О кооперации в СССР» // Ведомости Верховного Совета СССР. - 1988. – № 22. – Ст. 355. С. 375-421.
8. Закон СССР «Об индивидуальной трудовой деятельности» // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1986. – № 47. – Ст. 964. С. 905-914.
9. Инструкции для Госснабов союзных республик, главных территориальных управлений Госснаба СССР по созданию и развитию деятельности кооперативов по заготовке и переработке вторичного сырья. Утверждена Госснабом СССР 18 сентября 1986 года № 082-178-4623 // Вторичные ресурсы. Сборник нормативных актов. – М.: Юридическая литература, 1988. – С. 116-118.
10. Как получить патент. // Вечерний Ленинград. – 1987, 30 марта. – № 74.
11. Кирсанов Р.Г. Развитие кооперативного сектора в период перестройки и его роль в стабилизации потребительского рынка в СССР. // Вестник Волгоград-

- ского государственного университета. Серия 4. История. – 2014. – № 4 (28). – С. 30-36. – DOI:10.15688/jvolsu4.2014.4.4.
12. Кооперация – важной направление стратегии обновления (за «круглым столом» Института экономики АН СССР и журнала «Вопросы экономики») // Вопросы экономики. – 1988. – № 6. – С. 141-152.
 13. Левшук М.В. К вопросу правового регулирования деятельности кооперативов в Советский период (историко-правовой аспект) // Роль высшего образования в развитии кооперации. Материалы международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов. 5 февраля 2016 года. – Белгород: Издательство БУКЭП, 2016. – С. 152-161.
 14. О дальнейшем развитии индивидуальной трудовой деятельности и создании кооперативов. Решение Исполкома Ленсовета от 20 ноября 1987 года // Вечерний Ленинград. – 1987, 25 декабря. – № 295.
 15. О дальнейшем развитии индивидуальной трудовой деятельности и создании кооперативов. 30 ноября 1987 года. № 953 // Бюллетень Исполнительного комитета Ленинградского совета народных депутатов. – 1988. – № 4. – С. 2-5.
 16. О перестройке деятельности министерств и ведомств сферы материального производства в новых условиях хозяйствования // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 38. – Ст. 122. С. 795-809.
 17. О совершенствовании деятельности республиканских органов управления // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 39. – Ст. 124. С. 827-850.
 18. О создании кооперативов общественного питания // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 10. – Ст. 41. С. 195-208.
 19. О создании кооперативов по бытовому обслуживанию населения // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 11. – Ст. 43. С. 227-241.
 20. О создании кооперативов по выработке кондитерских и хлебобулочных изделий // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 44. – Ст. 148. С. 930-944.
 21. О создании кооперативов по производству товаров народного потребления // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – № 10. – Ст. 42. С. 208-222.
 22. Об организации заготовки и переработки вторичного сырья на кооперативной основе. Постановление Госснаба СССР от 5 сентября 1986 г. № 123 // Вторичные ресурсы. Сборник нормативных актов. – М., Юридическая литература, 1988. – С. 115.
 23. Об организации заготовки и переработки вторичного сырья на кооперативной основе // Собрание постановлений Правительства СССР. – 1987. – 1987. – № 11 – Ст. 44. С. 241-255.
 24. Семенченко А.Б. Законодательное регулирование кооперации как принципиальной новой формы хозяйствования во второй половине 1980-х гг., и ее значение в либерализации экономических отношений в СССР // Общество и право. – 2011. – № 5. – С. 39-42.
 25. Смирнов А.С. Становление и развитие законодательства, регулирующего право собственности производственных кооперативов // Научно-технический вестник Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики. – 2006. – № 24. – С. 394-403.
 26. Тычинин С.В. Развитие законодательства о кооперации в СССР и России в период с 1929 по 1996 г. // История государства и права. – 2004. – № 3. – С. 40-43.
 27. Тышта Е.В. Создание нормативно-правовой основы деятельности кооперативов в СССР (1987 - 1989 гг.) // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 2-6 (62). – С. 210-214.
 28. ЦГА ИПД СПб – Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга Ф. 25 Оп. 169. Д. 89.
 29. ЦГА ИПД СПб. Ф. 25. Оп. 169. Д. 173.
 30. ЦГА ИПД СПб. Ф. 24. Оп. 249 Д. 171.
 31. ЦГА СПб – Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 1684. Оп. 15. Д. 515.
 32. ЦГА СПб. Ф. 7384 Оп. 58 Д. 247.
 33. ЦГА СПб. Ф. 7384. Оп. 58. Д. 259. Л. 186-191.

© Чудецкий Александр Николаевич (0000000025@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАЕКТОРИЯ РЕШЕНИЯ КОМБИНАТОРНЫХ И ВЕРОЯТНОСТНЫХ ЗАДАЧ ОТ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДО ПРИКЛАДНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

THE TRAJECTORY OF SOLVING COMBINATORIAL AND PROBABILISTIC PROBLEMS FROM THE SCHOOL CURRICULUM TO APPLIED DISCIPLINES IN TECHNICAL UNIVERSITIES

**I. Azizyan
E. Mironova
A. Sivirkina**

Summary: This article discusses some aspects of the study of combinatorics and probability theory in the context of continuity of school and University education. General problems of combinatorics are presented, and particular problems are considered in the framework of studying applied disciplines. The necessity of strengthening the probabilistic and statistical thinking of the student at all stages of teaching mathematics, for better assimilation of practical problems, is justified.

Keywords: combinatorics, probability theory, and reliability theory.

Азизян Инара Артушовна

к.п.н., доцент, Рязанский институт филиал Московского
политехнического университета
inara_azizyan@mail.ru

Миронова Елена Ивановна

к.т.н., доцент, Рязанский институт филиал Московского
политехнического университета
el-konyaeva@yandex.ru

Сивиркина Анна Сергеевна

к.п.н., доцент, Рязанский институт филиал Московского
политехнического университета
sivirkinaas@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются некоторые аспекты изучения комбинаторики и теории вероятностей в контексте преемственности школьного и вузовского образования. Представлены общие задачи комбинаторики, рассмотрены частные задачи в рамках изучения прикладных дисциплин. Обоснована необходимость усиления вероятностно-статистического мышления обучающегося, на всех этапах обучения математике, для лучшего усвоения задач практического характера.

Ключевые слова: комбинаторика, теория вероятностей, теория надежности.

В результате освоения прикладных дисциплин математического цикла в политехническом вузе у обучающегося формируются общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые можно охарактеризовать, как личностную способность решать определенный класс задач [1, 14]. Например, в рамках изучения дисциплин математического цикла, способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, применению системы фундаментальных знаний для идентификации, формулирования и решения технических задач.

В данной статье проследим траекторию изучения и решения комбинаторных и вероятностных задач от школьной программы до вузовского материала. Выбор данного раздела объясняется тем, что значимость комбинаторики не ограничивается математическим знанием, а предполагает у обучающегося развитие способности определять, рассматривать и учитывать все возможные варианты сочетания каких-либо признаков или событий, что служит предпосылкой логического рассуждения и формирования профессиональной компетентности.

Комбинаторика – раздел математики, в котором изучаются задачи выбора элементов из заданного множества и расположения их в группы по заданным правилам, в частности, задачи о подсчете числа комбинаций (выборки), получаемых из элементов заданного конеч-

ного множества [5].

Комбинаторика как раздел математики (алгебры) достаточно молодой, многие учителя не рассматривают и не воспринимают этот раздел как необходимый элемент школьного математического образования, который также требует детального изучения для глубокого знания теоретического материала, умения их использовать в контексте заданной проблемы, навыков по применению в задачах прикладного характера.

Целенаправленная работа по внедрению вопросов комбинаторики и вероятностно-статистической линии в школьный курс, с целью повышения математического образования, прослеживается в методике преподавания математики с 60-х годов в работах А.Н. Колмогорова, Б.В. Гнеденко и других. Спустя 20 лет теория вероятностей и комбинаторика рассматривались в школьной программе в качестве факультативного курса или раздела для дополнительного изучения. Далее были попытки изучения теории вероятностей и комбинаторики в основном разделе школьного курса, но полноценное внедрение можно считать с 2004–2008 гг. с выходом новых учебных пособий под авторством Макарычева Ю.Н., Ткачева М.В. и др.

В технических вузах в рабочую программу включена

дисциплина «Математические основы теории надежности», которая является вычислительной базой для таких дисциплин как «Теория надежности и диагностики», «Инженерные расчеты конструкций» и т.д.

В рамках изучения данной дисциплины представим следующие частные задачи: найти вероятность безотказной работы устройства и определения относительной частоты годных приборов при испытании партий, с учетом правил сложения и умножения комбинаторики и схем с возвращением и без них; для определения числа стандартных и бракованных деталей и вероятности отказа одного элемента, хотя бы одного элемента, всех элементов системы и т.д.

Для решения данных задач предполагается наличие базовых понятий комбинаторики и теории вероятностей у студентов, которые они приобрели в школьном курсе математики. Однако, хотя и по учебной программе отводится определенное число часов, но в свете современных реалий, в рамках учебного процесса старшего звена, комбинаторика представляется в строго-формализованном виде и с учетом только тех заданий, которые так или иначе встречаются в контексте подготовки к единому государственному экзамену, что не способствует лучшему пониманию.

Сформулируем общие задачи комбинаторики следующим образом:

1. составить новое множество из заданного, состоящее в установлении определенного порядка следования элементов множества друг за другом, — составление перестановок;
2. составить подмножество из заданного множества, — составление сочетаний;
3. составить упорядоченное подмножество из заданного множества, — составление размещений.

Для решения данных задач необходимо сначала выстроить логическую базу для последующего математического решения.

Согласно опыту большинства школьных учителей самая большая проблема при решении комбинаторных задач заключается в формализации, переходе от вербальной формы к математической. В данном случае, это 1) опознание вида задачи (комбинаторная); 2) выбор комбинаторной схемы для решения; 3) применение формулы комбинаторики с конкретными числовыми данными [2].

Помимо непосредственного вычисления по формулам комбинаторики, в задачах прикладного характера используются ряд комбинаторных методов.

Рассмотрим несколько классов основных задач тео-

рии надежности на основе комбинаторики, при решении которых используются:

- *методы рекуррентных соотношений* (решение поставленной задачи с определенным количеством предметов выражается через решение аналогичной задачи с меньшим числом предметов с помощью некоторого соотношения, которое называется рекуррентным (например, при расчетах условий для оптимального резервирования, для определения начальных моментов распределения числа нормально функционирующих исполнительных элементов и т.д.);
- *метод включения и исключения* (определение числа элементов объединения множеств, состоящий в поочередном сложении и вычитании, увеличении и уменьшении числа элементов), например, при расчете надежности невозстанавливаемых и восстанавливаемых резервированных систем (при дробном резервировании или системе типа "k из n", т.е. система состоит из n элементов, но для ее работоспособности нужно, чтобы не менее k из них были работоспособны);
- *метод траекторий* (геометрическая интерпретация (схемы, чертежи, графы), которая сводит задачу к подсчету числа путей (траекторий), обладающих определенным свойством (например, при определении связности графика для расчета надежности электрических систем при различном виде соединений).

Комбинаторные методы используются широко и в статистике, например, для оценки и контроля надежности технических устройств по результатам их испытаний.

В производстве приходится решать задачи: по определению надежности большой партии произведенных изделий; по выявлению количества деталей, не соответствующих конструкторской документации (КД); по распределению на поправимые и непоправимые.

Испытания технических устройств производятся с целью определения реального уровня их надежности. Испытаниям подвергается выборка из генеральной совокупности. При оценке и контроле основных критериев надежности используются инструменты комбинаторики: контроль числа дефектных изделий, контроль по наработке, при однократном, двукратном, последовательном наблюдении за результатами.

Контроль надежности имеет своей целью проверить гипотезу о том, что надежность рассматриваемого объекта (системы, партии) не ниже установленного уровня.

Так как контроль надежности производится на основе анализа элементов выборки, то при принятии решений возможны два вида ошибок: первого рода – когда

хорошая партия не принимается из-за несоответствия КД; второго рода – когда плохая партия готовой продукции принимается. Вероятность ошибки первого рода называется риском поставщика (α), а второго рода – риском заказчика (β).

Рассмотрим метод однократной выборки: из контролируемой партии готовой продукции большого объема (N) берется партия меньшего объема (n), сформированная случайным образом. Исходя из исходных данных, устанавливаются оценочные нормативы (A_0 и A_1). Если выборочное значение контролируемого параметра меньше или равно A_0 , то партия признается надежной; если больше или равно A_1 , то партия бракуется. При решении задач в качестве исходных данных необходимо учитывать ряд условий: ограничения по принятию партии, объем испытаний и т. д. Пусть требуется оценить надежность малой контрольной партии изделий из 50 экземпляров. В качестве опорных точек можно выбрать вероятности принятия партии: партия хорошая, если в ней содержится не более 10 процентов дефектных изделий, и плохая – при содержании 20 процентов дефектных изделий. Риск заказчика (частной компании) и риск поставщика (завода) оценим по 10 процентов. Необходимо определить оптимальные значения приемочного и браковочного числа.

При решении практической задачи достаточно случайным образом выбрать 20 изделий из 50. Такое количество изделий дает возможность провести расчеты на

основе гипергеометрического распределения.

Десять процентов от нашей партии D_0 составляет 5 изделий, а при 20 % дефектных изделий D_1 – 10 изделий.

Определение приемочного числа дефектных изделий проводятся с помощью формул комбинаторики (расчет числа сочетаний различных комбинаций). Суммирование вероятностей гипергеометрического распределения производится до тех пор, пока накопленная вероятность: риск поставщика не приблизится к 90 процентам, а браковочное число (риск заказчика) к 10 процентам. В интересах заказчика уменьшение браковочного числа готовой продукции, в интересах завода – увеличение числа изделий, не соответствующих конструкторской документации.

Рассматривая серию прикладных задач, мы приходим к выводу, что в настоящее время, комбинаторика и теория вероятностей заложены в теоретическую и практическую основу естественных и технических дисциплин, организацию производства, экономику, планирование и прогнозирование.

Чтобы обеспечить качественную преемственность при изучении представленных вопросов, необходимо, начиная с начального этапа школьного образования уделять должное внимание формированию вероятностно-статистического мышления, умению оперирования методами перебора и выбора комбинаторики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азизян, И.А. Значимость языковой составляющей в процессе формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов политехнического вуза // Вопросы педагогики, 2018, №6, с. 14-16.
2. Драгныш, Н.В. Визуализация комбинаторных задач теории вероятностей // Молодой ученый. — 2016. — №15. — С. 129-133.
3. Гмурман, В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. – М., 1998, 400 с.
4. Острейковский, В.А. Теория надежности. – М, 2003, 463 с.
5. Письменный, Д.Т. Конспект лекций по теории вероятностей, математической статистике и случайным процессам. – М., 2007, 288 с.
6. Половко, А.М., Гуров С.В. Основы теории надежности. Практикум. – СПб, 2006, 560 с.
7. Ушаков, И.А. Курс теории надежности систем. – М., 2008, 239 с.
8. Фадеева, Л.Н., Жуков, Ю.В., Лебедев, А.В. Математика для экономистов: Теория вероятностей и математическая статистика. Задачи и упражнения. – М., 2006, 336 с.

© Азизян Инара Артушовна (inara_azizyan@mail.ru), Миронова Елена Ивановна (el-konyaeva@yandex.ru), Сивиркина Анна Сергеевна (sivirkinaas@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА ШКОЛ НОВОЙ ФОРМАЦИИ

FORMATION OF AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL RESOURCE OF SCHOOLS OF A NEW FORMATION

G. Voronina
T. Korneva

Summary: The article highlights the issues of professionalization of the new formation school teaching staff - schools that can rightly be called innovative. The authors reveal the essence of the professionalization concept in the postgraduate period of pedagogical activity. They substantiate the need for continuity of this process at all levels of the teacher's professional readiness for innovative solutions to the problems of training and education of the younger generation, which meets the requirements of the new formation of the state and society development. The authors offer the concept of a modular professionalization program, which can become the basis for creating educational programs taking into account the specializations of teachers.

Keywords: professionalization, qualification, professional competence, school of a new formation, innovative cultural and educational space, professional intercultural communication, modular program.

Актуальность проблемы исследования обусловлена потребностью государства и общества в становлении школы новой формации, объединяющей в себе богатый педагогический опыт обучения и воспитания предыдущих поколений и современные теории и практики школьного образования, соответствующие духу сегодняшнего времени. Возрождение утраченных воспитательных традиций детей и молодежи, надежда на умелую организацию глубокого изучения истории российского государства, русской и всех других национальных культур народов, совместно проживающих на территории Российской Федерации, возлагается на «новые» школы, которые смогли бы оперативно переключиться на инновационные модели подготовки достойных, морально и духовно здоровых граждан российского общества.

С учетом актуальности требований определяется цель исследования, ориентированная на выявление оптимальных условий последипломной профессионализации, результатом которой является овладение педагогами дополнительными профессиональными компетенциями. В соответствии с целью исследования решается группа задач:

- Раскрыть некоторые научно-педагогические понятия и обосновать их ценностный смысл в кон-

Воронина Галина Ивановна

Д.п.н., профессор, Германская Академия профессионального образования, Куксхафен-Бремерхафен
ibwprta@gmail.com

Корнева Татьяна Анатольевна

учитель начальных классов, ГБУ СОШ с дополнительным образованием города Москвы «Класс-центр»
comsaarepta34@yandex.ru

Аннотация: В статье освещаются вопросы профессионализации педагогических кадров школ новой формации – школ, которые по праву можно назвать инновационными. Авторы раскрывают суть понятия профессионализации в последипломный период педагогической деятельности; обосновывают необходимость преемственности этого процесса на всех уровнях становления профессиональной готовности учителя к инновационному решению задач обучения и воспитания подрастающего поколения, соответствующего требованиям новой формации развития государства и общества; предлагают концепцию модульной программы профессионализации, которая может стать основой для создания образовательных программ с учетом специализаций учителей.

Ключевые слова: профессионализация, квалификация, профессиональная компетенция, школа новой формации, инновационное культурно-образовательное пространство, профессиональная межкультурная коммуникация, модульная программа.

тексте стратегии инновационного развития образования;

- Раскрыть особенности образовательного ландшафта современной школы в условиях становления поликультурного полилингвального общества в России
- Изучить и обосновать полезность и перспективность модульных программ профессионализации педагогических кадров
- Разработать альтернативную модель организации профессионализации с ориентацией на формирование инновационного ресурса школ новой формации.

Новизна исследования усматривается авторами в разработке авторской модели профессионализации педагогов, отличительной особенностью которой является большая доля самостоятельной работы с последующим письменным изложением результатов и собственных педагогических инновационных идей.

Прежде чем приступить к основному содержанию статьи, представляется целесообразным остановиться на некоторых понятиях, которые, по мнению авторов, являются ключевыми в данной научной публикации.

Школа новой формации – это инновационное культурно-образовательное пространство, где созданы условия для открытия и развития таланта школьника, креативных способностей и удовлетворения индивидуальных потребностей в знаниях и практических умениях на каждой ступени обучения. Это школа, в которой работают компетентные учителя, имеющие свои собственные учебно-методические разработки, опыт участия в педагогических марафонах, творческих конкурсах, публикации в методических журналах, являющиеся наставниками молодых учителей, организаторами мастер-классов, исследовательских проектах. Если обратиться к материалам Национальной доктрины образования – основополагающему государственному документу, утвержденному федеральным законом и устанавливающему приоритет образования в государственной политике, то можно понять, насколько важны для государства и общества, сформулированные в нем цели и ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года. Доктрина отражает решимость и волю государства принять на себя ответственность за настоящее и будущее отечественного образования, являющегося основой социально-экономического и духовного развития России. Поскольку Россия – полилингвоэтнокультурное государство, и в школах обучаются и сотрудничают дети разных национальностей, перед образованием поставлены задачи *воспитания* граждан, уважающих права и свободы личности, проявляющих национальную и религиозную терпимость; *формирования* культуры мира и межличностных отношений; *разностороннего* и *своевременного* развития детей и молодежи, их творческих способностей, *развития* навыков самосовершенствования и самореализации; *формирования* у детей и молодежи целостного миропонимания и одновременного научного мировоззрения, воспитания уважительного отношения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения.

Образовательный ландшафт инновационной школы включает международное сотрудничество, которое осуществляется через совместные творческие и исследовательские проекты, конкурсы талантов и программы обменов. В глобальном (стратегическом) плане международное партнерство школ способствует интеграции российского образования в систему европейского образования и развитию диалога детских, подростковых и молодежных культур. Международное партнерство является мощным средством мотивации к изучению иностранных языков для общения, в том числе, и для межкультурной коммуникации в глобальной сети интернет с использованием информационных, мультимедийных и цифровых технологий. В условиях «живой» межкультурной коммуникации во время пребывания в другой стране по программе обмена или встреч на международных

мероприятиях (олимпиады, конкурсы, спортивные соревнования) или в процессе интернет-коммуникаций школьники должны обладать межкультурной компетенцией – способностью, позволяющей реализовать себя в рамках диалога культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. В контексте языковой и культурной политики Совета Европы способность к межкультурной коммуникации рассматривается как показатель толерантной личности, открытой к познанию другой культуры, образа жизни и мыслей другого народа.

Многоаспектность школьного образования, новые политические и социально-экономические условия его развития, высокая планка требований к обучению и воспитанию подрастающего поколения вызывают необходимость накапливать в школах ценный педагогический капитал из числа опытных и молодых талантливых педагогов, отличающихся профессионализмом, компетентностью в вопросах обучения и воспитания, личностными качествами и инновационностью мышления; готовностью к освоению новых методик и педагогических технологий; профессиональной коммуникации и участию в конкурсах педагогического мастерства; международных организациях педагогов, проектах – во всех мероприятиях, связанных с приобретением новой информации и новых идей. В научных публикациях отечественных и зарубежных исследователей вопросы формирования готовности учителей к инновациям и творческой педагогической деятельности являются уже давно предметом научных дискуссий

Для того, чтобы сформировать компетентную, мобильную и инновационно ориентированную команду педагогического коллектива, необходимо создать условия для профессионального и личностного развития каждого учителя, предоставить возможность и свободу выбора направлений дополнительных педагогических квалификаций и приобретения новых компетенций.

Учет и соблюдение этих условий требуют создания модульных образовательных программ как средства управления процессом непрерывной *профессионализации* педагогов. С точки зрения социологии *профессионализация* в постсоветский период представляет собой становление и развитие профессионализма личности в ходе трудовой деятельности на основе накопления и использования профессионального опыта, профессиональной активности и широкого мировоззренческого подхода к решению профессиональных задач (В.А. Цвык, 2004). Принимая за основу данное определение, авторы полагают, что профессионализация учителей инновационной школы является более широким понятием и еще к этому включает в себя деятельность по непрерывному повышению квалификации и овладению дополнитель-

ными компетенциями в ситуациях профессионального межкультурного общения.

Методическое сопровождение и педагогическая поддержка профессионального развития учителей инновационных школ приобретает особое значение в связи с необходимостью решения основных задач в области образования, выдвинутых в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. В Стратегии (раздел V «Образование») подчеркивается, что путь инновационного развития может быть успешным, если работники сферы образования владеют такими компетенциями, как: способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде; владение иностранными языками, предполагающее способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению. Формирование таких компетенций предполагает адаптацию для этих целей не просто отдельных направлений социально-экономической политики (в первую очередь политики в сфере образования), но и общественной среды в целом, создание условий для свободы творчества и самовыражения, поощряющих и вознаграждающих людей, обладающих соответствующими компетенциями и достигающих успеха. Следовательно, система образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности педагогов и школьников.

В контексте глобальных (стратегических) целей инновационного развития предполагается обновление квалификационных требований и формирование современных профессиональных стандартов, обновление образовательных программ, программ повышения квалификации и профессионального сопровождения. Намеченные мероприятия вполне обоснованы. Помимо педагогических знаний и методических умений педагогу желательно обладать способностью к профессиональной коммуникации и умело пользоваться информационным ресурсом глобальной сети интернет. Действительно, время глубоких перемен ставит перед педагогическим персоналом школы все новые и новые задачи и возлагает большую ответственность за мобилизацию интеллектуальных и творческих ресурсов школьников на получение хорошего образования для будущего. И нельзя не согласиться с тем, что последипломная профессионализация – это процесс личностного и профессионального развития учителя через всю жизнь. Любое новое участие

в мероприятии повышения квалификации стимулирует педагога к инновационной деятельности.

Было бы ошибочным не оценить широкий веер уровней и модульных программ, которые созданы в период перехода на новые ФГОС, и призванных, по замыслу авторов-разработчиков, обеспечить дифференциацию и индивидуализацию процесса повышения квалификации, предоставив педагогу право выбора учебного курса в соответствии с его профессиональным потребностям и целевым установкам.

Вместе с тем, имеют место противоречия между заявленными целями и результатами их достижения. В ходе исследования удалось выявить слабые позиции в программах курсов, которые состоят в том, что главным действующим лицом образовательного процесса повышения квалификации продолжает оставаться педагог-лектор, модератор, организатор, а не педагог-участник мероприятия. И, несмотря на то, что учебный план и программа предусматривают разнообразные формы и методы работы, педагоги-участники курсов остаются пассивными благодарными слушателями, «впитывающими» в себя свежую информацию и теорию методики преподавания своего предмета с примерами, демонстрируемыми лектором. Посещения уроков учителей-инноваторов, экспериментаторов входит в план мероприятий, однако, как замечают многие участники курсов, хотелось бы больше примеров из практики, которыми они могли бы сами поделиться на семинарах и мастер-классах, хотелось бы более глубоко вникнуть в суть интерактивных педагогических технологий, так широко освещаемых в методических журналах. Особенно большой интерес вызывают информационно-коммуникационные и цифровые технологии, которые можно использовать не только в рамках основного и дополнительного образования, но и для контроля и самоконтроля достигнутых успехов.

В результате лишь немногие завершают программу обучения с полным пониманием того, как на практике применять те или иные методы и педагогические технологии, как осуществлять профессиональные коммуникации с коллегами из других школ и регионов. Мы полагаем, что профессионализация педагогов в контексте стратегии инновационного развития образования должна осуществляться в сотрудничестве и в педагогическом сотворчестве. И на это должны быть ориентированы мероприятия по повышению квалификации. Педагоги, прибывшие на курс повышения квалификации, должны стать активными участниками процесса обучения, иметь возможность поделиться своим личным педагогическим опытом, познакомиться с достижениями коллег, работающих в инновационно развивающихся школах.

В данном ракурсе хотелось бы несколько слов ска-

зять об опыте организации повышения квалификации учителей в странах-членах Европейской культурной Конвенции, участвующих в модульной программе «Песталоцци». Цель программы состоит в том, чтобы в полном объеме осветить плодотворную работу Совета Европы в области образования, поделиться идеями, опытом, информацией и учебными материалами, установить контакты, расширить кругозор и обогатить профессиональные знания. Известно, что темы обучения тесно связаны с приоритетными темами Совета Европы и представлены в основном на английском или немецком языке, некоторые отдельные – на французском, итальянском или испанском языке. Расходы на размещение и проживание всегда покрывает организующая обучение страна, расходы на поездку по окончании обучения возмещает Совет Европы.

Программа предусматривает два этапа обучения и предлагает своим участникам европейские мастер-классы – в разных европейских странах продолжительностью от трех до пяти дней, где основной контингент участников составляют учителя/работники образования самой страны-организатора и приглашенные из других стран; а также Летнюю школу–интерактивный восьмидневный курс, который имеет постоянное место профессиональных встреч – Академию Бад Вильдбада в Германии.

Европейский опыт мог бы послужить хорошим примером для укрепления межрегионального сотрудничества в сфере дополнительного профессионального образования и совместной деятельности по повышению квалификации и профессиональных компетенций инновационных педагогов.

Принимая во внимание европейский опыт, учитывая сильные и слабые стороны отечественных программ повышения квалификации, нами была разработана концепция программы профессионализации педагогов-инноваторов.

Методологическую основу программы составляет компетентностный подход, который, по словам А.А. Вербицкого [3, С-17-19], сочетает в себе принципы деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Взаимодополняемость названных подходов обеспечивает практическую направленность учебного процесса, развитие новых компетенций, учет личностных и профессиональных потребностей и интересов и обеспечивает право учителя на свободный выбор темы для изучения, программы дополнительной квалификации, формы обучения и продолжительности учебного курса.

Программа имеет блочно-модульную структуру и предназначена для системы модульного обучения педагогов. Понятие «модуль» является одним из новых

терминов в современном российском образовании и представляет собой, по мнению многих отечественных и зарубежных исследователей [1, С.107-109; 2, С.902-97; 9, С.16-18; 10, С. 12-18], структурированную часть образовательной программы или часть учебного курса, имеющей определенную логическую завершенность по отношению к целям и результатам обучения. Нередко, замечают ученые, данное понятие употребляют в качестве синонима рабочей программы дисциплины, цикла дисциплин учебного плана, программы учебного курса.

На наш взгляд, понимание модуля как учебного курса, который имеет конкретные цели, практико-ориентированное содержание, и предполагает использование активных форм организации занятий, наиболее приемлемо для дополнительного профессионального образования. Модульная система обеспечивает процесс преемственной и непрерывной профессионализации, который осуществляется как непосредственно в школе, где работает педагог, так и в условиях курса дополнительного профессионального образования. Оба направления взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Остановимся более подробно на организации условий, обеспечивающих целенаправленную и последовательную профессионализацию педагогов.

Профессионализация педагога в школе. Профессионализация в школе осуществляется в процессе всей его педагогической деятельности. Его составляющими являются практика, автономное обучение, обмен опытом. Под практикой понимается ежедневная трудовая деятельность по обучению и воспитанию школьников. В процессе педагогической деятельности шаг за шагом учитель продвигается к новым вершинам мастерства и профессионализма, набирается опыта педагогического общения и корректирует стратегию личностного и профессионального развития. Процесс профессионализации не может быть пущен на самотек. Это управляемый процесс, который сопровождается методической службой и поддерживается руководителями школ путем поощрения, награждения, выдвижения на конкурс, включения в межрегиональный или международный проект. Введение в правило школы проводить ежемесячно встречи профессионалов-инноваторов с электронными презентациями концепций и разработок уроков, собственных дополнительных учебных материалов или учебных пособий могли бы помочь сформировать представление о коллективе, о каждом учителе отдельно для того, чтобы правильно и объективно оценить педагогический ресурс и его творческий потенциал. Формы организации объединений учителей могут быть разные, главное заключается в том, чтобы они являлись местом интересных встреч и межпрофессионального общения.

Профессионализация педагога в условиях дополни-

тельно профессионального образования. В учреждениях дополнительного профессионального образования разного статуса и уровня развернута широкая сеть мероприятий повышения квалификации: курсы, конференции, конкурсы с разной продолжительностью участия. Для того, чтобы привлечь внимание педагогов-инноваторов на сайте учреждения дополнительного профессионального образования или педагогического университета, который предоставляет образовательные услуги школам новой формации, должна размещаться информация о модулях реализуемой программы с указанием места, даты начала курса и продолжительности освоения модуля, краткой информации о его содержании.

Педагогам нужна предварительная информация и об условиях подачи on-line-заявок. Чрезвычайно важно осуществлять контроль за тем, как в течение года информация обновляется, дополняется, корректируется в случае, если открываются новые курсы или еще имеются свободные места на уже объявленные.

Как показывает опыт немецких университетов, курсы повышения квалификации для учителей могут быть долгосрочными и краткосрочными, по окончании которых участники программы получают сертификаты. Сертификаты подтверждают квалификацию педагога в определенном направлении деятельности и на определенном этапе и уровне образования. Сертификаты подтверждают также дополнительные компетенции педагога, которые он освоил за время обучения на курсе.

Долгосрочные курсы рассчитаны на несколько месяцев с периодичностью занятий два раза в неделю по выходным дням. Такая организация занятий имеет свои плюсы. Во-первых, не требует отмены уроков и не нарушает учебный процесс. Во-вторых, не создает стрессовых ситуаций для педагогов. В-третьих, расширяет круг профессионального общения и межкультурных профессиональных коммуникаций.

Курс повышения квалификации может быть краткосрочным и рассчитанным на 1-2 дня без отрыва от основной работы. Такой курс может быть организован методической службой на базе одной из школ.

Краткосрочный курс может быть организован в сетевом педагогическом сообществе или в интерактивном методическом кабинете и направлен на продуктивное профессиональное общение, в ходе которого обсуждаются сценарии уроков с применением интерактивных технологий, методические концепции, рабочие программы, планы уроков, результаты взаимопосещения основных и дополнительных занятий, а также ведутся дискуссии по актуальным проблемам современности. И не обязательно, если эти проблемы не связаны напря-

мую с обучением и воспитанием школьников. Они могут затрагивать содержательные аспекты профессиональной деятельности учителя, взаимоотношения в педагогическом коллективе, организации свободного времени и др. Профессиональное общение является импульсом к творческой деятельности, стимулом к самовыражению и самоактуализации.

В рамках программ международного сотрудничества с зарубежными школами возможно планирование и проведение курса профессионализации в стране-партнере. В данном случае разрабатывается совместная программа, которая учитывает обоюдные интересы, и определяются конкретные сроки приезда группы участников. Такие курсы приносят большую пользу учителям и в целом самой школе. Обмен опытом всегда интересен, особенно, если участникам предоставляется возможность посещения уроков и ознакомление с учебно-методической и учебной литературой, встреч с коллегами и обсуждения актуальных проблем европейской школы. В этом заключается суть плодотворного международного сотрудничества, когда в условиях межкультурной коммуникации происходит взаимообогащение педагогическими традициями и инновационными идеями. Для того, чтобы такие курсы стали реальностью, учителя должны уметь общаться на иностранном языке и владеть межкультурной компетентностью.

Обязательной частью программы и ее завершением является практический результат в виде творческой работы с электронной презентацией; показательное практическое занятие с методическими комментариями; посещение серии уроков своих коллег и анализ использования методов преподавания; статья в методический журнал; собственная учебно-методическая разработка концепции уроков, связанных единой темой; презентация мультимедийного проекта.

Обратимся к содержательной части модульной программы, разработанной и апробированной авторами в ходе исследования.

Каждый модуль состоит из отдельных элементов, имеющих свои цели, задачи, содержание и методы обучения, направленные на развитие компетенций учителя. Другой отличительной особенностью является то, что большая доля учебного материала осваивается самостоятельно с использованием дополнительных источников информации, личного опыта и опыта своих коллег. Оценка самостоятельной работы участников программы осуществляется преподавателями-модераторами курса обучения на основе портфолио – компактного методического пособия для самостоятельной творческой работы участников курсов. Как показывает зарубежный опыт, портфолио важен как для участников курса, так и для самих организаторов. Участники получают портфо-

лио в первый день начала обучения и работают с ним до завершения курса. Портфолио содержит конкретные задания и рекомендации по их выполнению.

Портфолио стимулирует развитие инновационного мышления и является средством саморефлексии, самооценки педагогом своих умений применять на практике новые методы и педагогические технологии обучения и воспитания; осуществлять анализ УМК с разных методических позиций; анализировать уроки своих коллег; писать заключение о проделанной работе. В портфолио, специально разработанного для конкретного курса обучения, даются целевые установки, практические рекомендации по организации и осуществлению самостоятельного освоения содержания модулей.

В портфолио предлагаются два модуля – базовый и продвинутый. Это позволяет организаторам курса сравнивать и сопоставлять уровень профессиональной готовности педагога к инновационной деятельности до курса повышения квалификации и после его окончания, оценивать достижения участников в развитии профессиональных компетенций

Часть 1. Показатель готовности педагога к инновационной деятельности

Базовый модуль

1.1 Выполнение и обработка следующих заданий (не менее 10 стр.):

- Провести анализ учебно-методического комплекса (2-3 стр.).
- Составить развернутый план урока
- Заполнить формуляр посещения урока (4 стр.)

1.2 Рефлексия собственного опыта и достижений (2 стр.).

Часть 2. Показатель готовности учителя к инновационной деятельности.

Продвинутый уровень

2.1 Выполнение и обработка следующих заданий (не менее 12 стр.)

- Разработать концепции серии уроков, объединенных одной темой (цели, задачи, содержание, средства достижения результата, контроль)
- Подготовить презентацию одного из уроков
- Заполнить формуляр посещения урока в старших классах (8 стр.)
- Рефлексия собственного опыта обучения и достижений в процессе освоения модулей программы (2стр.)

Обе части портфолио представляются руководителю курса одновременно в назначенные сроки. Но не позднее, чем за неделю до окончания курса (долгосрочного). При организации краткосрочных курсов профессионализации портфолио также успешно может быть использован как средство самостоятельной деятельности с определением сроков его представления организаторам модульного обучения.

Рекомендации по проведению анализа УМК и анализа урока

1. При проведении анализа учебно-методического комплекса осуществляется выбор и обоснование ключевой позиции, исходя из которой, выявляется, насколько соответствует содержание учебника поставленным целям деятельностного, дифференцированного или межкультурного обучения, и достаточно ли заданий и упражнений для проектной работы или организации групповой, парной и индивидуальной работы. Важно исследовать, как реализуется в учебнике выбранный аспект, и какими дополнительными материалами он подкрепляется.
2. Учебный формуляр анализа урока представляется в виде таблицы, которая содержит следующие разделы:
 - Учебные цели
 - Содержание обучения
 - Фазы (Этапы) урока
 - Активность учеников/активность учителя
 - Социальные формы урока (индивидуальная работа, парная работа, групповая работа)
 - Учебный материал/технические и электронные средства обучения
 - Методические рекомендации
 - Время, отводимое на выполнение творческих/интеллектуальных заданий

Рекомендации по рефлексии собственного учебного опыта, учебных достижений, реализации профессиональной цели

При проведении рефлексии рекомендуется опираться на следующие ключевые положения:

- Какие учебные цели и какое содержание обучения были для Вас особенно важны?
- Какой опыт Вы можете уже сейчас применять в преподавании?
- Какие знания Вы получили дополнительно к имеющимся знаниям?
- Над чем Вы предполагаете работать дальше, Как Вы намерены продолжать развивать компетенции, приобретенные в процессе обучения на курсе профессионализации?
- Как Вы оцениваете в целом свой учебный успех?

Безусловно, круг вопросов может быть расширен и дополнен для того, чтобы дать участнику курса возможность самовыразиться, раскрыться и поделиться своими личными впечатлениями о занятиях и от профессионального общения с коллегами.

В завершении мы пришли к выводу о том, что предложенная модель профессионализации является частью образовательной политики школы новой формации, в которой каждый учитель-педагог является ценным ресурсом и главной движущей силой в инновационном движении педагогической общественности. Профессионализации в последипломной период деятельности

педагогов является процессом самосовершенствования и саморазвития, саморефлексии и самооценки. Но для того, чтобы потребность в профессиональном и личностном развитии постоянно росла, необходимы мотивационные стимулы. В первую очередь, речь идет о высокой культуре организации мероприятий повышения квалификации и культуре управления образовательным процессом профессионализации, который должен быть коммуникативным, личностно - и деятельностно ориентированным; в нем необходимо предусматривать дифференциацию и индивидуализацию обучения и, безусловно, учитывать квалификацию и уровень профессиональной компетенции каждого педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баянова Л.А. Технология модульного обучения в школе [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 107-109.
2. Белявская, И.Б. Современные технологии формирования готовности учителя к инновационной деятельности/И.Б.Белявская // Образование и саморазвитие. -2009. - № 5(15). - С. 92-97.
3. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С.17-19
4. Вильданова Ф.З. Инновационная среда как фактор обеспечения инновационной деятельности будущего педагога. Дисс.канд.пед.наук. Казань, 2000. С.18-19
5. Ларина В.П. Развитие инновационного потенциала педагогического коллектива школы: дис. кандидат педагогических наук: 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования. Киров. 1999. 154 с.
6. Поташник, М.М. Содержание работы с педагогическими кадрами [Текст] / М. М. Поташник // Народное образование. - 2009. -№ 1. - С. 111-119.
7. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 от 8 декабря 2011 г. № 2227-р
8. Цвык В.А. Профессиональная этика. Основы общей теории [Текст] : учеб. пособие / В.А. Цвык. - 3-е изд. - М. : Изд-во РУДН, 2014. – 288с (С.23-25)
9. Russel J. D. Modular Instruction // A. Guide to the Desingn, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company. 1974. – P.16-18
10. Walkins P. Modular approaches to the secondary curriculum // SCDC. -London, 1986.-P. 12-18.

© Воронина Галина Ивановна (ibwrma@gmail.com), Корнева Татьяна Анатольевна (comsaarepta34@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

COMMUNICATIVE BEHAVIOR FORMATION STAGES IN SECONDARY SCHOOL

*K. Kerimova
E. Koptyakova*

Summary: This article is devoted to the study of the stages of the communicative behavior formation in secondary school. The text of the article separates the concepts of normative and non-normative communicative behavior, and examines three levels of the student's formation of communication skills in English. In the practical part of the article, a list of exercises for each stage of training is presented. There is a conclusion at the end of the article.

Keywords: communications behavior, communicative skills, formation stages, introductory stage, preparatory stage, standardization stage, ranging stage.

Керимова Ксения Расимовна
Сургутский государственный университет

KerimovaKsenia@yandex.ru

Коптякова Елена Евгеньевна

К.филол.н., доцент, Сургутский государственный университет

koptyakova71@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена изучению этапов формирования коммуникативного поведения в средней школе. В тексте статьи разделяются понятия нормативного и ненормативного коммуникативного поведения, а также рассматривается три уровня формирования у ученика навыка коммуникации на английском языке. В практической части статьи представлен список упражнений для каждого этапа обучения. В конце представлен вывод о проделанной работе.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, коммуникативный навык (КН), этапы формирования КН, ознакомительный этап, подготовительный этап, стандартизирующий этап, варьирующий этап.

На сегодняшний день коммуникативная методика обучения успела зарекомендовать себя как эффективный инструмент в изучении иностранных языков. Это связано с тем, что в процессе обучения коммуникативные навыки выступают в качестве средства достижения видимого практического результата в овладении иностранным, в частности английским, языком.

Никогда не прерывающиеся изменения в общественных отношениях и средствах коммуникации требуют от школьников повышения коммуникативной компетенции на изучаемом ими иностранном языке, поэтому первостепенным стало изучение английского как средства общения и обобщения духовной и культурной составляющих англоязычного населения. Именно поэтому так важна методика обучения английскому коммуникативному поведению в средней школе.

Проблемой коммуникативного поведения начали интересоваться еще в девяностые годы прошлого столетия, и на сегодняшний день ей продолжают заниматься такие видные ученые, как Иосиф Абрамович Стернин (научный труд «Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования», 2000 год), Юрий Евгеньевич Прохоров (книга «Русские: Коммуникативное поведение», 2007 год), Мухамед Каншобиевич Кабардов (книга «Языковые и коммуникативные способности», 2007 год) и другие.

Прежде чем мы обратимся непосредственно к

упражнениям, способным познакомить и обучить представителей средней школы английскому коммуникативному поведению, обратимся к теоретической справке. Согласно определению, данному лингвистом Иосифом Абрамовичем Стерниным:

Коммуникативное поведение человека – это его поведение в процессе общения, регулируемое коммуникативными нормами и традициями, которых он придерживается как личность [13;19].

Любая отдельно взятая нация имеет собственные отличительные особенности коммуникативного поведения, незнание которых может привести к сбоям в коммуникации на межкультурном уровне. Коммуникативное поведение любой нации можно условно разделить на нормативное и ненормативное.

Нормативным коммуникативным поведением считается такое поведение, которое принято в определенном обществе и в стандартных коммуникативных ситуациях соблюдается большей частью языкового коллектива [10, с.47].

Ненормативное коммуникативное поведение – нормы, которые в той или иной степени нарушают принятые в обществе правила. Если коммуникативное поведение человека нарушает общепринятые нормы, то оно рассматривается как неадекватное. Следует отметить, что адекватное коммуникативное поведение – это про-

явление человеком коммуникативной грамотности, тогда как неадекватное – демонстрация коммуникативной неграмотности [10, с.48].

Для изучающих английский язык в качестве иностранного крайне важно понимать и уметь разделять эти два понятия. Методические упражнения, описанные в данной статье, направлены на обучение коммуникативному поведению, соответствующему нормам культуры и морали англоязычных стран, а также основываются на коммуникативной методике обучения иностранному языку.

Лингвист В.М. Риверс в своих работах утверждает, что с первого дня обучения для учащегося должны быть разработаны такие ситуации, в которых он был бы вынужден использовать язык в наиболее естественной его функции — установление и поддержание отношений с другими людьми, получение и передача информации, выражение своего отношения к чему-либо, обучение что-либо делать, сокрытие своих намерений, использование слов для выхода из трудной ситуации, способность убеждения и разубеждения других людей [2;17].

В своей статье, основываясь на методике Елены Михайловны Сартаковой, **мы выделим четыре основных этапа формирования коммуникативного навыка:**

1. Ознакомительный
2. Подготовительный (аналитический)
3. Стандартизирующий (синтетический)
4. Варьирующий (ситуативный)

- на первом уровне объясняются правила поведения в стандартной ситуации, выделяются основные компоненты коммуникации. Он соответствует ознакомительному и подготовительному этапам;
- на втором уровне осуществляется закрепление полученных знаний и навыков общения в стандартной ситуации;
- на третьем уровне предлагаются нестандартные ситуации общения для закрепления коммуникативных навыков [11;143].

Для того, чтобы в достаточной мере овладеть определенным коммуникативным навыком, необходимо многократное повторение иноязычных действий, направленных на автоматизацию речевой деятельности. Содержание обучения иностранному языку в средней школе ставит своей задачей реализацию основополагающих целей, направленных на развитие у школьников культуры общения в процессе формирования коммуникативных навыков.

При этом предполагается формирование как чисто лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических), так и их нормативное использование

в устной и письменной речи. Различные темы, тексты, проблемы и речевые задачи ориентированы на формирование разных видов речевой деятельности, развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка как средства общения.

Для иллюстрирования вышесказанного рассмотрим сценарий «Встреча в аэропорту», выступающий как база для изучения новых необходимых лексических и грамматических единиц в старших классах средней школы. *На первом уровне*, соответствующем ознакомительному и подготовительному этапам, ученикам предлагается ознакомиться с отдельными ситуациями.: общение с сотрудником аэропорта при прохождении паспортного контроля, встреча с другом или членом семьи после долгой разлуки по прилете, заказ еды в кафе и так далее. Вся информация (или большая ее часть), предоставляемая учителем на данном этапе, является новой и ранее неизвестной для ученика. *На втором уровне* происходит закрепление полученных знаний, предлагаются аналогичные и похожие по своей грамматической структуре и лексической наполненности диалоги, но на этот раз в другой обстановке: если ранее пара учеников работали с диалогами, описывающими встречу в аэропорту, то сейчас это может быть встреча на улице, в гостинице и так далее. На данном этапе важно, чтобы ученики не забывали использовать в своей речи лексические и грамматические единицы, изученные ранее. Основная задача – подстроить их под новую ситуацию. *На третьем уровне* стандартные ситуации усложняются за счет ввода новых персонажей, дополнения и расширения диалогов и так далее. Ученик при этом должен уметь достаточно свободно оперировать изученной информацией.

Далее рассмотрим варианты упражнений для каждого этапа:

1. Ознакомительный этап

- Ознакомительное чтение. В качестве одного из первых упражнений для начального этапа подойдет ознакомительное чтение, при котором ученику предлагается уловить общий смысл прочитанного, не углубляясь в детали и не обращая внимания на незнакомую лексику. Это упражнение вселяет в учащегося уверенность в своих уже имеющихся знаниях, что помогает при изучении нового материала.
- Работа с иллюстрациями. Любые имеющиеся в учебно-методическом комплекте иллюстрации необходимы опоры и помощи в понимании ситуативной задачи. При работе с иллюстрациями, например, их описании или ответов на вопросы о представленной фотографии, ученик постепенно входит в новую для него тему, вспоминая необходимые лексические и грамматические конструк-

ции.

- Просмотр короткого видео, соответствующего изучаемой теме. Видеоролики воздействуют сразу на несколько каналов восприятия, часто создавая положительный образ в сознании ученика, что способствует росту мотивации и лучшему запоминанию материала.

2. *Подготовительный этап*

- Обобщение информации, полученной после просмотра видео. Ученикам предлагается проанализировать увиденный и услышанный материал и записать его в качестве тезисов для дальнейшего обсуждения в классе.

- Вычленение новой структуры или лексики. С помощью учителя ученики пытаются выделить ранее не встречавшийся материал и выяснить его значение исходя из предлагаемой ситуации общения либо из контекста.

- Заполнение таблицы. В парах ученикам предлагается заполнить пропуски в таблице, заранее подготовленной учителем. Это может быть таблица с фразами из прочитанного диалога, таблица с новым правилом и так далее.

3. *Стандартизирующий (синтетический)*

- Игровой прием «Табу». Работая в парах или мини группах, ученикам по очереди предлагается описать новую лексическую единицу, не называя самого слова или однокоренных слов. Данное упражнение способствует легкому запоминанию лексики за счет веселого игрового формата, а также способно сподвигнуть даже самых стеснительных учеников к устному ответу.

- Использование невербальных средств общения. Ученикам предлагается прочитать небольшой отрывок или высказывание, используя невербальные средства общения, соответствующие определенной ситуации. Задачей остальных участников урока в данном случае будет определение особенностей коммуникативной ситуации, выраженных невербально.

- Подтверждение правильности /логичности утверждения. Достаточно распространенными являются упражнения типа «правда - ложь», в которых учащемуся предлагается прочитать предложение и соотнести полученную информацию с ранее прочитанным текстом или просмотренным видео, подтвердив или опровергнув ее. Упражнения такого рода отлично выявляют проблемы с пониманием текста.

4. *Варьирующий (ситуативный)*

- Озвучка видеофрагмента. Ученики просматрива-

ют небольшое видео без звука, в котором изображается ситуация, проработанная на уроке ранее. Класс разбивается на пары, задача каждой – подготовить собственный вариант озвучки, используя пройденный материал. Первый просмотр – без звука, с целью оценить неречевые средства общения: мимику, жесты, зрительный контакт, дистанцию и т. д., в соответствии с чем необходимо сделать вывод, была ли коммуникация в данной ситуации успешной. После выступления всех пар класс может просмотреть видео со звуком и выбрать учеников, наиболее точно передавших диалог.

- Дополнение/объяснение ситуации. Каждому ученику дается краткий тезис. Это может быть описание ситуации или какая-либо проблема. Задача ученика – развернуть данное ему предложение, развив ситуацию или предложив решение проблемы.

- Учебная дискуссия. Учитель зачитывает классу спорное суждение и предлагает две точки зрения. Задача учеников – разбиться на две команды в соответствии с той точкой зрения, которую они считают верной и за определенный период времени подготовить в свободной форме аргументы в защиту своего мнения. Данное упражнение отлично выводит новые конструкции и лексику в речь.

Вывод

Итак, исходя из вышеизложенного материала, мы можем сделать вывод, что изучение коммуникативного поведения на уроках иностранного языка в средней школе оказывает положительное влияние на процесс обучения.

В рамках данной статьи мы рассмотрели три уровня формирования коммуникативного навыка, которые объясняют правила поведения в стандартных ситуациях, предоставляют способы и инструменты для закрепления полученных знаний и на самом высоком уровне предлагают для практики нестандартные коммуникативные ситуации. Также следует упомянуть о том, что обучение коммуникативному поведению обязательно должно осуществляться в рамках коммуникативной методики. Именно постоянное использование изучаемого языка в наиболее естественных его функциях, таких как передача информации, установление и поддержание отношений с людьми вокруг и так далее, способно сделать процесс обучения максимально комфортным и результативным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ / Л.М. Бим. М., 1999. - с.91
2. Гез Н.П. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. №2. с.17-23.
3. Кабардов, М.К. Языковые и коммуникативные способности / М.К. Кабардов, Арцишевская Е.В. // Способности и склонности. М.: Педагогика. 2007. с.103-104
4. Коптякова Е.Е. Обучение стратегиям англоязычного речевого поведения // Сборник научных статей и материалов Международной конференции, посвященной 15-летию первого выпуска специалистов в области лингвистики в Сургутском государственном университете. Ответственный редактор И.А. Курбанов, 2017. – с.121-127.
5. Корнеева А.В. Коммуникативное поведение и коммуникативное сознание как механизмы межкультурного воздействия // Вестник Новосибирского государственного университета, том 3– 2017. – с. 48-54
6. Коул М. Мышление и культура // М.: Флинта-Наука, – 1994. – с.150
7. Кузьменкова, Ю.Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде // «Первое сентября», – 2005 – №21. – с.41–45.
8. Левитан К.М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. // Екатеринбург: Издательство АБМ, 2001. вып.2. с.89-91
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- М., 1991. – с.208
10. Прохоров Ю.Е. Русские: Коммуникативное поведение // М.: Флинта-Наука, – 2007. – с. 326
11. Сартакова Е.М. Преимущества и ограничения технологии E-Learning // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки, – 2012. – с.143-145
12. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. // М.: Наука, 1983. с.17-19.
13. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования. Русское и финское коммуникативное поведение// – Воронеж: Изд-во ВГТУ, – 2000. – с.197
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация// СЛОВО, – 2008. – с.264
15. Хауген Э. Лингвистика и языковое планирование. Новое в лингвистике. Вып. VII. Социоллингвистика. - М., 1975. - с. 441-472
16. Царькова В.Б. Типологические признаки речевых упражнений // Иностранные языки в школе. 1980. №3. с.49-55

© Керимова Ксения Расимовна (KerimovaKsenia@yandex.ru), Коптякова Елена Евгеньевна (koptyakova71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF THE PROBLEM OF INCREASING QUALIFICATIONS OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY IN DIGITALIZATION

**O. Kozlov
S. Taraskina**

Summary: The article is devoted to the urgent problem of personal information security today, which can be ensured by the formation of the information culture of the younger generation. Responsibility for this process lies with the pedagogue, the formation and development of information competence of which is one of the tasks of continuing professional and pedagogical education.

The subject of the study is the methodological support of the formation of competence in the field of information security among teachers of secondary vocational education in the continuing education system. The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and test methodological support for the formation of competence in the field of information security among teachers of secondary vocational education in the continuing education system. The methodological provisions of the study are: system analysis, ensuring the integrity of the consideration of the subject of research; competency-based approach to the continuing education process. The following methods were used in the study: theoretical; empirical; study of literary sources on the problem of research, observation, conversation, questionnaires, testing, pedagogical examination, monitoring and evaluation, statistical methods. The scientific novelty of the study is to identify the organizational and methodological conditions for the formation and development of information competence of teachers of secondary vocational education in the continuing education system.

The problem of information security of a person is solved, among other things, by the formation and development of information competence of teachers in the system of advanced training, which is one of the conditions for the organizational and methodological support of information security of a person.

Keywords: information security, information competence, information and communication technologies, information resources, ICT competencies, information culture, information and educational environment, unauthorized access, advanced training, security risk.

Козлов Олег Александрович,

*Д.п.н., профессор, в.н.с., ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования Российской академии
образования»,
ole-kozlov@yandex.ru*

Тараскина Светлана Николаевна

*аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
университет
(Шуйский филиал)»
zam-po-vr@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена актуальной сегодня проблеме информационной безопасности личности, которая может быть обеспечена становлением информационной культуры подрастающего поколения. Ответственность за этот процесс возложена на педагога, формирование и развитие информационной компетентности которого составляет одну из задач непрерывного профессионально-педагогического образования.

Предметом исследования является методическое обеспечение формирования компетентности в области информационной безопасности у преподавателей среднего профессионального образования в системе повышения квалификации. Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать методическое обеспечение формирования компетентности в области информационной безопасности у преподавателей среднего профессионального образования в системе повышения квалификации. Методологическими положениями исследования выступают: системный анализ, обеспечивающий целостность рассмотрения предмета исследования; компетентностный подход к процессу повышения квалификации. В исследовании использованы следующие методы: теоретические; эмпирические; изучение литературных источников по проблеме исследования, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, педагогическая экспертиза, мониторинг и оценка, статистические методы. Научная новизна исследования состоит в выявлении организационно-методических условий формирования и развития информационной компетентности преподавателей среднего профессионального образования в системе повышения квалификации.

Проблема информационной безопасности личности решается, в том числе, формированием и развитием информационной компетенции преподавателей в системе повышения квалификации, которое является одним из условий организационно-методического обеспечения информационной безопасности личности.

Ключевые слова: информационная безопасность, информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, информационные ресурсы, ИКТ-компетенции, информационная культура, информационно-образовательная среда, несанкционированный доступ, повышение квалификации, угроза безопасности.

Педагогическая компетентность современного преподавателя среднего профессионального образования в числе предметно-методических и психолого-педагогических компетенций, включает так называемые ИКТ-компетенции.

Компетентность преподавателя среднего профессионального образования в области использования информационно-коммуникационных технологий может быть представлена одним из компонентов профессионально-педагогической компетентности, состоящего из знаний о современной компьютерной технике, информационных и коммуникационных технологиях (ИКТ), а также практических умений информационной деятельности, в том числе, с использованием сетевых сервисов в процессе своей профессионально-педагогической деятельности.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме компетентности преподавателя среднего профессионального образования в области использования средств ИКТ показывает, что понятие информационная компетентность, несмотря на его новизну, имеет достаточно много трактовок.

Здесь следует оговориться, что мы используем термины - «информационная компетентность», «компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий», «информационная компетентность», как синонимы, если не будет указания на иной смысл термина.

О.Н. Ионова определяет информационную компетентность как систему знаний и умений педагога в области информационных и коммуникационных технологий, а также практического опыта их применения в образовательном процессе [6].

П.В. Беспалов информационную компетентность педагога рассматривает как его обобщенную характеристику, проявляющуюся в активном усвоении знаний и способов деятельности с использованием компьютерной техники и информационно-коммуникационных технологий [2].

Обобщая приведенные определения информационной компетентности преподавателя среднего профессионального образования, можно утверждать, что сформированные знания и практические умения позволяют:

- реализовать дидактические возможности информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения;
- осуществлять информационную деятельность и информационное взаимодействие между участниками образовательного процесса при использовании сетевых информационных ресурсов;

- оценивать психолого-педагогические и содержательно-методические качества электронных образовательных ресурсов в составе учебно-методических комплексов;
- обеспечивать информационную безопасность при использовании информационно-коммуникационных технологий и сетевых информационных ресурсов в образовательном процессе;
- автоматизировать информационно-методическое обеспечение и организационное управление образовательного процесса на базе информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, под информационной компетентностью преподавателя среднего профессионального образования понимается его готовность к организационно-методическому обеспечению учебной деятельности информационно-образовательной среды, целью которой является повышение уровня информированности, профессиональной и общекультурной компетенции участников образовательного процесса.

Информационно-образовательную среду следует рассматривать в качестве интеграции ИКТ организационно-методического обеспечения образовательного процесса с целью повышения его результативности за счет активизации учебной деятельности обучающихся.

Формирование и развитие информационной компетентности преподавателей среднего профессионального образования выступает одной из целей повышения квалификации.

Информационная компетентность преподавателя среднего профессионального образования предполагает развитие в процессе повышения квалификации следующих компетенций:

- владение понятиями, связанными с информацией;
- применение информационно-коммуникационных технологий при реализации профессионально-педагогической деятельности;
- владение методами и способами осуществления поиска, оценки, обработки, представления, хранения и распространения информации;
- оценка достоверности и полноты информации;
- способность осуществлять мониторинг и диагностику использования информационных продуктов [9].

Организационно-методические условия формирования информационной компетентности преподавателей среднего профессионального образования предполагают широкое использование информационно-коммуникационных технологий как предмета теоретического изучения, так и в режиме средства обучения в информа-

ционно-образовательной среде повышения квалификации.

Модель изучения информационно-коммуникационных технологий как предмета в программе формирования информационной компетентности преподавателей среднего профессионального образования реализована в форме групповой работы с использованием метода проектов, нацеленного на решение некоторой проблемы [12].

Результативность активных методов формирования информационной компетентности обусловлена соблюдением ряда организационных принципов проведения практического обучения в процессе повышения квалификации, среди которых можно указать следующие принципы:

- максимального соответствия учебных ситуаций модели профессионально-педагогической деятельности слушателя;
- содержательной полноты учебных ситуаций, с привлечением опыта и примеров успешного профессионально-педагогического опыта слушателей;
- профессионально-личностного подобия восприятия учебных ситуаций, как реальной профессионально-педагогической деятельности;
- доступности значимой информации, а также простотой способов предоставления информации.

Результативность использования программного обеспечения информационно-образовательной среды образовательного учреждения среднего профессионального образования в качестве дидактического средства в программе формирования информационной компетентности зависит от того, насколько его использование педагогически целесообразно и соответствует решаемой с его помощью педагогической задаче [14].

Одним из основных требований к информационно-образовательной среде образовательного учреждения является наличие средств и методов фильтрации информации, обеспечивающих информационную безопасность пользователей информационных ресурсов.

Анализ научной литературы по проблеме информационной безопасности в образовании позволяет утверждать, что теоретические и практические вопросы обеспечения информационной безопасности всех пользователей информационно-образовательной среды образовательного учреждения является актуальной.

С общенаучных позиций «безопасность – отсутствие опасности для объекта (субъекта) или защищенность от нее. Понятие «угроза», как правило, применяется для характеристики возможного негативного воздействия

природных или техногенных сил» [10].

С.В. Камашев расширяет понятие безопасности, утверждая, что безопасность характеризуется не только как отсутствие опасности, как свойство объекта или субъекта противостоять угрозам, но как особый вид деятельности по предотвращению угроз [7].

Предпринимаемые действия по обеспечению информационной безопасности направлены, в первую очередь, на определение уровня угрозы, ее устранения или поддержания в заданных пределах. При этом уровень угрозы негативного информационного воздействия (низкий, высокий, неопределенный), представляет собой основной показатель безопасного использования того или иного информационного продукта.

Все многообразие возможных информационных воздействий, несущих угрозы личности и обществу, условно можно подразделить на группы:

1. Угрозы нарушения прав личности.
2. Недобросовестное информационное воздействие.
3. Недостоверная, вредоносная информация.

Информационную безопасность в образовании рассматривают относительно безопасности информационно-образовательной системы образовательного учреждения или отдельной личности.

Так, М.В. Балашова определяет информационную безопасность информационно-образовательной системы как «такое ее состояние, при котором система подготовлена к противодействию, дестабилизирующему внешнему или внутреннему воздействию и функционирование которой не представляет информационной угрозы для внешней среды» [1].

Ю.И. Богатырева определяет информационную безопасность личности с точки зрения условий жизнедеятельности личности, включающих средства защиты от вредоносного или нежелательного информационного воздействия [4].

Г.В. Грачев рассматривает информационную безопасность личности как «состояние защищенности от действия таких информационных факторов, которые затрудняют или препятствуют осуществлению адекватной информационно-ориентировочной основы деятельности и социального поведения человека» [5].

Современные угрозы информационной безопасности, которые следует учитывать преподавателю среднего профессионального образования в профессиональной деятельности, представляют собой, в частности:

- несанкционированный доступ к персональным

данным персонала и студентов образовательного учреждения;

- сбой в работе аппаратного или программного обеспечения информационно-образовательной системы, посредством намеренного вмешательства
- умышленная или случайная порча или физическое уничтожение аппаратных, программных средств и хранящейся информации;
- использование нелегального и вредоносного программного обеспечения в информационно-образовательной среде [4].

Задачами формирования компетенции в области информационной безопасности преподавателя среднего профессионального образования являются овладение:

- знаниями в области информационной безопасности;
- методами защиты персональных данных и учебной информации;
- практическими навыками обеспечения информационной безопасности в профессиональной деятельности.

Теоретическая подготовка преподавателя среднего профессионального образования в области информационной безопасности включает:

- понятие информационной безопасности;
- современные подходы к обеспечению информационной безопасности;
- правовые вопросы безопасного использования информации (защиты персональных данных, защиты авторских прав и др.);
- принципы безопасного использования информационно-образовательных систем.

Овладение преподавателем среднего профессионального образования методами защиты персональных данных и учебной информации направлено на распознавание вредоносной информации, фильтрации информационного потока, установление действенного контроля за сетевым контентом, противодействие вредному информационному воздействию [13].

Практические навыки преподавателя среднего профессионального образования в обеспечении информационной безопасности в профессионально-педагогической деятельности включают умения профилактики персональных и коллективных аппаратных и программных средств на предмет защиты, умения выявления и обезвреживания компьютерных вирусов.

Самое главное, на преподавателе среднего профессионального образования лежит ответственность за «обучение и воспитание обучающихся актуальным общим требованиям информационной безопасности с учетом

будущей как профессионализации, так и информационной безопасности личности в условиях информационной экономики и информационного общества» [8].

И не менее важно, «сформировать и наполнить подготовку в области информационной безопасности личности, прежде всего, социальным содержанием, поскольку именно социальные её аспекты носят гносеологический, основополагающий характер» [3].

Что касается содержания повышения квалификации преподавателей среднего профессионального образования, то теоретические знания и практические умения в области информационной безопасности личности и защиты информации рассматриваются как «инвариантной составляющей информационной подготовки, направленной на формирование информационной культуры личности, требуется системный подход, реализующий методологические, организационные, содержательные, дидактические и технологические аспекты» [11].

Под информационной культурой личности понимается уровень развития человека и общества, характеризующийся значимостью задачи обеспечения информационной безопасности в системе личных и социальных ценностей, распространенностью стереотипов безопасного поведения в сети.

Как справедливо утверждают О.А. Козлов и В.П. Поляков, формирование и развитие информационной культуры, как основы информационной безопасности личности, является прямой обязанностью системы образования [8].

Информационная культура педагога может быть представлена как «относительно целостная подсистема общей и профессиональной культуры человека, являющаяся результатом поэтапного освоения информационных и коммуникационных технологий в процессе информационной подготовки, состоящая из нескольких взаимосвязанных структурных компонентов» [15].

Таким образом, решение проблемы информационной безопасности личности видится в формировании информационной компетенции преподавателей среднего профессионального образования в системе повышения квалификации.

В тоже время, ИКТ-компетенции преподавателя являются лишь одним из условий организационно-методического обеспечения информационной безопасности личности. Решение проблемы лежит в развитии информационной культуры современного общества.

Выводы

Педагогическая компетентность преподавателя среднего профессионального образования в числе предметно-методических и психолого-педагогических компетенций, включает информационные компетенции.

Информационная компетентность рассматривается как система знаний и умений педагога в области информационных и коммуникационных технологий, а также практического опыта их применения в образовательном процессе.

Значимость и актуальность подготовки преподава-

телей среднего профессионального образования в области информационной безопасности личности не подлежит сомнению.

Информационную безопасность в образовании рассматривают относительно безопасности информационно-образовательной системы образовательного учреждения или отдельной личности.

Одним из основных требований к информационно-образовательной среде является наличие средств и методов, обеспечивающих информационную безопасность пользователей информационными ресурсами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова М.В. Формирование умений информационной самозащиты у студентов (на материале дисциплины «Библиография»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Балашова Марина Викторовна. Казань, 2012. 30 с.
2. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика, 2003. №4. С.45-50.
3. Бешенков С.А., Миндзаева Э.В. Интеграция учащихся в современный информационный социум как педагогическая проблема [Текст] // С.А. Бешенков, Э.В. Миндзаева. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика. Научное издание. Часть 1; под науч. ред. Я.А. Ваграменко, М.П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2017. С. 43–53.
4. Богатырева Ю.И. Информационная безопасность школьников в образовательной среде: теория и практика высшей школы [Текст] / Ю.И. Богатырева. Тула: ТулГУ, 2013. 160 с.
5. Грачев, Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита [Текст] / Г.В. Грачев. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
6. Ионова, О.Н. Формирование информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ионова Ольга Николаевна. Великий Новгород, 2007. 173 с.
7. Камашев С.В. Безопасность российского образовательного пространства: формирование современной социально-философской концепции: дис. ... док. философ. наук: 09.00.11 / Камашев Сергей Владимирович. Новосибирск, 2016. 380 с.
8. Козлов О.А., Поляков В.П. Информационная безопасность личности: актуальные педагогические аспекты. Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 105-112.
9. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов: Проблемы, поиски, опыт. Санкт-Петербург, 1992.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1984. 797 с.
11. Симонова И.В., Козлов О.А., Бочаров М.И. Дидактические единицы по основам информационной безопасности в стандартах подготовки специалистов для системы образования. // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2012. № 8. С. 447-456.
12. Федосеев А.А. О моделях и методах использования информационных технологий в обучении // Системы и средства информатики. Вып. 8. М.: Наука, Физматлит, 1996. С. 54–68.
13. Тараскина С.Н. Формирование профессиональной компетенции в области информационной безопасности преподавателей среднего профессионального образования // Педагогическая информатика. 2019. №3. С. 86-92
14. O.A. Kozlov, D.G. Rodionov, L.A. Guzikova. Information security problems in educational institutions in conditions of network interaction // International Conference on Information Networking. 2018. P. 267-269.
15. Irena V. Robert, Viktor P. Polyakov, Oleg A. Kozlov. Information security of the personality of the subjects of the educational process // SHS Web of Conferences 47, 01059 (2018) ICPSE 2018.

© Козлов Олег Александрович (ole-kozlov@yandex.ru), Тараскина Светлана Николаевна (zam-po-vr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВАЖНОСТЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧА

THE IMPORTANCE OF SCIENCE EDUCATION IN THE FORMATION OF THE CLINICAL THINKING OF A DOCTOR

**T. Kolosova
L. Kubasova
I. Sychev**

Summary: This article discusses the importance of chemical education in the formation of the clinical thinking of a doctor. The study of general and bioorganic chemistry allows students to form general theoretical knowledge necessary for the subsequent development of specialized disciplines, which contributes to the emergence of clinical thinking. Teaching these disciplines at a medical university helps students develop the qualities necessary for the further improvement of clinical thinking: observation, concentration, focus, creativity, memory and intuition.

Keywords: clinical thinking, science education, general chemistry, bioorganic chemistry.

Колосова Татьяна Юльевна

к.х.н., доцент, ФГБОУ ВО Рязанский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Рязань)
tkkolosova@gmail.com

Кубасова Лариса Владимировна

к.фарм.н., доцент, ФГБОУ ВО Рязанский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Рязань)
larissa.k53@mail.ru

Сычев Игорь Анатольевич

д.б.н., ФГБОУ ВО Рязанский государственный медицинский университет Минздрава России (г. Рязань)
i.sychev@rzgmu.ru

Аннотация: В представленной статье рассматривается важность химического образования в формировании клинического мышления врача. Изучение общей и биоорганической химии позволяет сформировать у студентов теоретические знания, необходимые для последующего освоения профильных дисциплин, что способствует зарождению клинического мышления. Преподавание этих дисциплин в медицинском университете помогает развить у студентов качества, необходимые для дальнейшего совершенствования клинического мышления: наблюдательности, концентрированности, целенаправленности, творческого подхода, памяти и интуиции.

Ключевые слова: клиническое мышление, естественнонаучное образование, общая химия, биоорганическая химия.

Мышление является основой интеллекта человека и представляет собой совокупность мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и конкретизации. Мышление реализуется в виде формулирования понятий и построения суждений и умозаключений, позволяющих найти взаимосвязи между свойствами предметов и процессами окружающего нас мира, что помогает создавать новые идеи и прогнозировать развитие событий [1].

Специалисты каждой конкретной сферы практической деятельности человека создают свои подходы к решению специфических задач, а их мышление имеет свои качественные особенности. Особенность труда врача выражается в клиническом (врачебном) мышлении – специфической умственной деятельности, заключающейся в применении медицинских знаний при решении диагностических, лечебных, прогностических и профилактических задач в соответствии с особенностями, характерными для данного заболевания у конкретного больного.

Клиническое мышление требует эффективного использования теоретических знаний, практических навыков и личного опыта для сохранения здоровья конкрет-

ного пациента. Оно является дедуктивным по своей сути и имеет значимую этическую составляющую, поскольку субъектом врачебной деятельности является человек [2].

Клиническое мышление формируется в процессе практической деятельности врача. Ведущую роль в его формировании играет интеллект, который позволяет адекватно применять теоретические знания в практической работе. [3].

Клиническое мышление подразумевает формирование многочисленных связей между знаниями в области как клинических, так и естественнонаучных дисциплин. Это требует усвоения специальных знаний медико-биологического профиля и наличия у врача сформированного естественнонаучного мышления [4]. В этой статье нам хотелось бы показать, как изучение химических дисциплин в медицинском ВУЗе способствует зарождению и развитию клинического мышления.

Химическое образование студентов-медиков начинается с изучения курсов общей химии и биоорганической химии, которые создают основу для восприятия и усвоения важнейших медико-биологических дисциплин,

таких как физиология, патофизиология, фармакология и биохимия. Так, знакомство с химической термодинамикой позволяет будущему врачу получить представление о превращениях разных видов энергии в катаболических и анаболических процессах в живых организмах. Логическим продолжением термодинамики является химическая кинетика, изучение которой способствует глубокому пониманию особенностей ферментативных реакций [5].

Изучение физико-химических свойств растворов, а именно процессов растворения и диссоциации, явлений диффузии, осмоса, действий буферных систем позволяет понять принципы функционирования клеточных мембран, формирования мембранных потенциалов, процессы гомеостаза. Для того чтобы заложить основы понимания процессов свертывания крови, изучаемых в последующих курсах, студенты знакомятся с началами коллоидной химии. Кроме того, следует отметить, что выполняя лабораторные работы в курсе общей химии, студенты-медики получают первые навыки работы с различными приборами и лабораторным оборудованием, которые используются в клинической диагностике [6].

Изучение важнейших классов органических соединений в курсе биоорганической химии дает студентам впоследствии возможность освоить фармакологическую классификацию лекарственных препаратов и их свойства. Анализ структур биополимеров: липидов, полисахаридов, пептидов и белков, нуклеиновых кислот, – способствует осмысленному пониманию связи природного строения биополимеров и их биологического действия, а также их превращений в метаболических реакциях.

Изучение общей и биоорганической химии, наряду с изучением биологии и физики на первом курсе медицинского ВУЗа способствует развитию естественнонаучного мышления, что создает базу для формирования клинического мышления и позволяет воспитать у студентов необходимые качества для его дальнейшего совершенствования.

Сформированное клиническое мышление невозможно без наблюдательности – важнейшего качества мышления врача. Выполняя практические работы по объемному анализу в курсе общей химии, студенты фиксируют точку эквивалентности по изменению цвета раствора. Это развивает цветовое зрение, которое позволяет лучше различать детали и воспринимать большее количество информационных признаков, что, несомненно, способствует формированию наблюдательности. Студенты также практикуются в развитии этого качества на практических занятиях по биоорганической химии при анализе громоздких формул биологически активных соединений с похожими структурами: моносахаридов и олигосахаридов, нуклеотидов, фосфолипидов.

Клиническое мышление предполагает наличие навыка быстрого или даже мгновенного целостного восприятия объекта. Видеть все детали во взаимосвязи студенты учатся при обсуждении химических свойств гетерофункциональных соединений – гидроксикислот, аминокислот и оксокислот.

Мышлению врача свойственна гибкость, а именно способность к быстрому изменению хода рассуждений при изменении в течении болезни. Это качество вырабатывается у студентов при самостоятельном решении ими задач в курсе общей химии после рассмотрения базовых примеров на практическом занятии.

Концентрированность и целенаправленность – важнейшие качества врача. Они помогают выделить главное при обследовании пациента и назначить ему лечение в соответствии с поставленным диагнозом. Именно с этими необходимыми качествами в значительной степени связана результативность клинического мышления [7]. При решении задач на химические превращения студентам необходимо проанализировать химические свойства представителей различных классов органических соединений, для чего необходима максимальная концентрация и целенаправленная работа.

В курсе биоорганической химии часть тем вынесена на самостоятельное изучение. Эти темы предлагаются студентам для реализации в виде проектов, которые они впоследствии защищают на практическом занятии. Создание и защита проектов вырабатывает у студентов творческий подход к осмыслению и переработке информации столь необходимый врачу в его практической деятельности.

Память – необходимое качество врача, который должен располагать информацией о значительном числе известных в настоящее время заболеваний для их успешной диагностики. Врачу также необходимо свободно ориентироваться в современных лекарственных препаратах для выбора эффективных способов лечения. Изучая общую и биоорганическую химию, студенты запоминают и накапливают большой объем фактической информации, что, несомненно, развивает их память.

Изучение химии играет определенную роль в развитии интуиции, которая необходима врачу, поскольку помогает принять решение в начальном периоде диагностического процесса. Интуиция – это продукт мысли и невозможна без большого опыта, поэтому выполнение значительного числа однотипных заданий на практических занятиях способствует выработке у студентов определенного автоматизма мышления, и, следовательно, интуиции.

При изучении общей и биоорганической химии сту-

дентами первого курса, а в дальнейшем, в результате межпредметной интеграции в условиях профессиональной направленности у будущего врача формируется системный подход к анализу и пониманию процессов, происходящих в организме человека. Это также позволяет сформировать у студентов такие необходимые для

будущего врача качества, как наблюдательность, навык целостного восприятия объекта, гибкость, концентрированность, целенаправленность, творческий подход, память, интуиция. Все это является необходимым условием становления врача как профессионала [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Тетенев Ф.Ф., Бодрова Т.Н., Калинина О.В. Формирование и развитие клинического мышления – важнейшая задача медицинского образования // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 4. – С. 63-65.
2. Арзуманян Н.Г., Сурукикина С.А. Взаимосвязь естественнонаучного и клинического мышления // Педагогическое образование в России. – 2017. – №4. – С. 18-24.
3. Тимебаев В.Н., Киселев С.В. Значение химии в формировании клинического мышления // Вятский медицинский вестник. Актуальные вопросы современной биохимии. Раздел 1. – 2007. – №4. – С. 27-29.
4. Литвинова Т.Н., Выскубова Н.К., Овчинникова С.А., Кириллова Е.Г., Слинькова Т.А. Значимость общей химии в системе медицинского образования // Фундаментальные исследования. – 2004. – №5. – С.76-77.
5. Литвинова М.Г., Литвинова Т.Н. Современный курс химии в медицинском вузе: цели, содержание, структура // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4.
6. Литвинова Т.Н. Фундаментальная химическая подготовка студентов медицинского вуза – важное звено процесса формирования современного врача // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 10. – С. 206-208.
7. Литвинова Т.Н., Юдина Т.Г. Подготовка студентов медицинского вуза по химии – необходимое условие качественного образования будущего врача // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Педагогика. – 2010. – т. 12. – №3(2). – С. 347-351.
8. Абаев Ю.К. Клиническое мышление: учеб.-метод. пособие. Минск: БГМУ, 2008. – 60 с.

© Колосова Татьяна Юльевна (tkolosova@gmail.com), Кубасова Лариса Владимировна (larissa.k53@mail.ru), Сычев Игорь Анатольевич (i.sytchev@rzgmu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Рязанский государственный медицинский университет

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Комаров Максим Егорович

Начальник курса, ФВА им.Петра Великого в г. Серпухов
ko.kom@mail.ru

PEDAGOGICAL EVALUATION OF THE READINESS OF FUTURE OFFICERS-TEACHERS FOR MILITARY PEDAGOGICAL ACTIVITY

M. Komarov

Summary: The problem of pedagogical assessment of readiness for military pedagogical activity of future officer teachers is an urgent problem of military pedagogy. The subject of the study is the organizational and didactic system of the formation of military pedagogical competence in future officer teachers. The purpose of the study is the scientific justification, development, and experimental verification of the organizational and didactic conditions for the formation of military pedagogical competence among future teaching officers. The methodological provisions of the study are: system analysis, ensuring the integrity of the consideration of the subject of study. The following methods were used in the study: theoretical, empirical, the study of literary sources on the research problem, observation, conversation, questionnaires, testing, the method of expert assessments, pedagogical experiment and methods of mathematical statistics. The scientific novelty of the research consists in the development and testing in a scientific experiment of a system of pedagogical assessment of readiness for future pedagogical activities of future teaching officers.

The system of pedagogical assessment of the level of readiness for military pedagogical activity of future officers-teachers allows to ensure unity in the assessment of the educational activities of cadets and to set a system of measures to improve the effectiveness of military-pedagogical training of future officers-teachers.

Keywords: readiness, military pedagogical activity, criteria, competencies, pedagogical assessment, indicators, level structure, rating scale.

Аннотация: Проблема педагогического оценивания готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей является актуальной проблемой военной педагогики. Предметом исследования является организационно-дидактическая система формирования военно-педагогической компетентности у будущих офицеров-преподавателей. Цель исследования - научное обоснование, разработка и экспериментальная проверка организационно-дидактических условий формирования военно-педагогической компетентности у будущих офицеров-преподавателей. Методологическими положениями исследования выступают: системный анализ, обеспечивающий целостность рассмотрения предмета исследования. В исследовании использованы следующие методы: теоретические, эмпирические, изучение литературных источников по проблеме исследования, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент и методы математической статистики. Научная новизна исследования состоит в разработке и апробации в научном эксперименте системы педагогического оценивания готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей.

Система педагогического оценивания уровня готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей позволяет обеспечить единство в оценке учебной деятельности курсантов и задавать систему мероприятий по повышению результативности военно-педагогической подготовки будущих офицеров-преподавателей.

Ключевые слова: готовность, военно-педагогическая деятельность, критерии, компетенции, педагогическое оценивание, показатели, уровневая структура, шкала оценок.

Военно-педагогическая компетентность офицера рассматривается в единстве его теоретической и практической готовности к выполнению педагогических задач, к реализации основных функций военно-педагогической деятельности.

А.В. Барабанщиков, под термином «военно-педагогическая деятельность офицера» понимает «организацию и руководство учебно-воспитательным процессом боевой и политической подготовки подчиненных, для успешных действий в современном бою, и выполнению задач боевого дежурства в условиях мирного времени» [9].

Основные функции военно-педагогической деятельности и ее особенности раскрыты в фундаментальном труде коллективом авторов под руководством О.Ю. Ефремова [1].

При этом психолого-педагогическая деятельность офицера не является отдельной профессиональной задачей, а играет роль инструментального обеспечения реализации основных профессиональных функций офицера.

В психолого-педагогической литературе понятие

готовности к деятельности имеет широкий диапазон смыслов, включающих определение состояния субъекта деятельности, характеристику качества личности, установка на предстоящую деятельность и др.

В этой связи, С.Н. Чистякова и Л.В. Ботякова рассматривают готовность к профессиональной деятельности как актуального состояния субъекта, осознающего себя подготовленным к осуществлению определенной деятельности.

С точки зрения деятельностного подхода, военно-педагогическая деятельность будущего офицера опосредуется состоянием его готовности к целостному восприятию педагогических ситуаций и решению их на основе сформированных профессиональных компетенций.

На эту сторону готовности обращает внимание Л.В. Кондрашова, рассматривая «готовность к педагогической деятельности как сложное сочетание психических особенностей и нравственных черт личности, составляющих основу установки педагога» [8].

Готовность к педагогической деятельности в теоретическом плане представляется как процесс и результат профессиональной подготовки.

В процессуальном плане, формирование готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей можно представить как разворачивающуюся во времени последовательность различных психолого-педагогических состояний курсанта, обусловленных внутренней структурой формирующейся личности.

В предметном наполнении, формирование готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей можно рассматривать как системную интеграцию отдельных психолого-педагогических компетенций, осваиваемых курсантом в образовательном процессе.

Таким образом, готовность к военно-педагогической деятельности, как состояние профессионально-личностного развития курсанта, имеет уровневую структуру, в которой каждый уровень готовности оценивается мерой количественных и качественных проявлений всех признаков, характеризующих изучаемое педагогическое явление.

Первым этапом формирования системы оценивания уровня готовности к военно-педагогической деятельности является конструирование критериев, как «совокупности объективных и субъективных показателей, дающих качественную характеристику состояния

процесса или явления» [5].

Показатель – «измеряемая характеристика какой-то одной стороны «ключевого» признака (критерия) изучаемого объекта, дающая количественную или качественную информацию о его конкретном свойстве; иногда показатель используется как значение критерия оценки» [10].

Если критерий определяет качественные признаки оцениваемого явления, то количественная определенность выражается через соответствующий показатель. Следовательно, показатель готовности отражает сформированность определенного признака, который подлжит оценке.

Таким образом, показатель, являясь компонентом критерия, призван служить отражением одной из существенных сторон оцениваемого педагогического явления.

Показатель всегда однозначен и соотносится с определенным критерием, характеризуя признаки, которые дают возможность оценивать наличие или изменение определенного качества, подлежащего оценке.

Интерес представляет точка зрения Н.Ф. Ефремовой, которая рассматривает педагогическое оценивание готовности к педагогической деятельности, как процесс определения прогресса относительно критериев и нормативных показателей [4].

В этом смысле, оценивание уровня готовности к военно-педагогической деятельности представляет собой процедуру соотнесения результатов измерения показателей с имеющимся эталоном, который является нормой для каждого уровня готовности.

Общая модель процедуры сравнительной оценки уровня готовности к военно-педагогической деятельности включает следующие структурные компоненты: объект оценки в виде отдельных компетенций, норму оценки, субъект оценки, средства и технологии оценочной деятельности. В качестве обязательного средства оценивания используются шкалы оценивания, чаще всего - количественная и порядковая шкала оценок.

Критериальное оценивание, как технология оценочной деятельности предполагает использование нескольких оценочных шкал (рис. 1).

Каждая из представленных на рис. 1 оценочных шкал не является идеальной для педагогического оценивания. Возникает необходимость использования комбинации нескольких шкал.



Рис. 1. Виды оценочных шкал для педагогического оценивания

Сущность критериального подхода в оценивании готовности к военно-педагогической деятельности заключается в том, что оценка формируется на основе системы количественных и качественных показателей, используемых в составе критериев оценки, по каждому из которых оценивается готовность.

Критерии, при дескриптивном подходе к оцениванию, описываются дескрипторами (показателями), в которых «для каждой конкретной работы даются четкие указания на то, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание согласно дескриптору – это определение степени приближения ученика к данному идеалу» [3].

Примером дескрипторного подхода к конструированию критериев может служить структура, разработанная Е.А. Гордиенко для критериев готовности [2].

В работе под редакцией В.П. Беспалько и Н.А. Селезневой представлена критериальная система оценки готовности к педагогической деятельности с использованием критериев профессионально-педагогической компетентности (табл. 1).

Таблица 1
Критерии оценки профессионально-педагогической компетентности

Показатель	Критерий
K_5	полнота (системность)
K_a	качество (глубина)
K_β	степень научности (уровень абстракции)
K_T	степень автоматизма

Указанная критериальная система оценки готовности к военно-педагогической деятельности включает критерии, степень влияния которых на интегральную оценку неоднозначно, что предполагает нормирование путем использования весовых коэффициентов.

Весовые коэффициенты степени влияния вычисляются по формуле (1):

$$K_m = \sum_{i=1}^N w_i K_i \quad (1)$$

где K_i - частные критерии ($i=1, \dots, N$);

w_i - весовые коэффициенты критериев (2):

$$0 \leq w_i \leq 1; \sum_{i=1}^N w_i = 1 \quad (2)$$

Расчеты, связанные с нормированием критериев в составе критериальной системы оценки готовности к военно-педагогической деятельности по формуле приведены в табл. 2.

Приведенные в табл. 2 данные позволяют учесть значимость отдельных критериев в составе критериальной системы оценки готовности к военно-педагогической деятельности.

Особенности технологии оценивания предусматривают обоснование применения того или иного критерия для оценки именно того педагогического явления, для которого он был разработан. Эта процедура в квалиметрии носит название валидации, которая представляет собой методологию измерений, включая экспертные методы и вычислительные процедуры [7].

Таблица 2
Нормирование критериев оценки готовности к деятельности

Состав критериев	Значения w_i	Средние значения K_{cp} (%)	Разность $K_i - K_{cp}$ (%)
K_1	0,04	45	-15
K_2	0,07	35	-25
K_3	0,09	45	-15
K_4	0,11	55	-5
K_5	0,13	65	+5
K_6	0,17	75	+15
K_7	0,19	85	+25
K_8	0,20	85	+15
Сумма	1,0	$K_{cp} = 60$	0

Под валидностью критериев оценки профессионально-педагогической компетентности понимается их пригодность для объективного оценивания.

Процедура валидизации направлена на повышение значения коэффициента валидности нормируемого критерия.

Для оценивания валидности чаще всего используют коэффициенты ранговой корреляции (Пирсона, Спирмена и др.).

Кроме того, различают валидность:

- целеполагания, когда количественно определяют соответствие данного критерия целям оценивания, - W_{ij} ;
- конструкта, отражающая способность критерия выявлять компетенции - W_k ;
- прогноза, способности прогнозировать результаты оценивания - W_n .

Комплексная валидность критериев оценки профессионально-педагогической компетентности рассчитывается по формуле (3):

$$W_M = C_1 W_{ij} + C_2 W_k + C_3 W_n \quad (3)$$

где $C_1 - C_3$ - весовые коэффициенты значимости отдельных валидностей, каждая из которых определяется экспертным путем.

Для определения согласованности экспертных оценок по каждой компетенции определяется коэффициент конкордации (диапазон от средней $W=0,53$ до сильной $W=0,85$ согласованности), что позволяет считать комплексную оценку готовности к военно-педагогической

деятельности достоверной.

Таким образом, процедура валидизации критериев оценки готовности к военно-педагогической деятельности направлена на получение высоких значений комплексной валидности - W_M .

В соответствии с реализуемой уровневой моделью формирования готовности к военно-педагогической деятельности, для каждого критерия подбираются соответствующие наблюдаемые и измеряемые показатели.

Уровни s_k готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей определяют их подготовленность к военно-педагогической деятельности и оцениваются по десятибалльной интервальной шкале (табл. 3)

Таблица 3

Уровни	Интервал
Адаптивно-практический	$0 \leq s_k < 3$
Технологический	$3 \leq s_k < 6$
Продуктивный	$6 \leq s_k < 9$
Системный	$9 \leq s_k < 10$

Оценка индивидуального уровня готовности к военно-педагогической деятельности осуществляется по формуле (4):

$$s_k = d * K \quad (4)$$

где d – длина шкалы оценивания,

K - коэффициент уровня сформированности системы профессиональных компетенций, определяющих его подготовленность к военно-профессиональной деятельности

$$K = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{(n * N)} = \frac{n_1 + n_2 + \dots + n_N}{n * N} \quad (5)$$

n_i - количество успешно освоенных профессиональных компетенций (общепрофессиональных, психолого-педагогических и др.);

n - количество профессиональных компетенций, которые должны быть освоены и эффективно реализовываться в военно-профессиональной деятельности;

N - количество контрольно-оценочных материалов (заданий, проектов работ, различные виды практики и др.) в составе содержания профессионально-педагогической подготовки курсанта, выполненных за весь период обучения.

Для каждого из критериальных показателей определяются характеристики, отражающие уровневое проявление профессионально-поведенческой компетентности курсантов (табл.4).

Таблица 4

Уровневая модель формирования профессионально-педагогической компетентности

Уровни формирования	Особенности профессионального поведения	Компетенции
Первый	При разрешении каждой педагогической ситуации используются правила, образцы, педагогические рекомендации	Исполнительские
Второй	Попытки психолого-педагогического анализа реальной педагогической ситуации с выделением ее отдельных компонентов	Аналитические
Третий	Педагогическая ситуация оценивается системно и определяет реакцию и незамедлительное решение правильного решения	Организационно-деятельностные
Четвертый	Педагогическая реальность охватывается системно в ее целостности, что определяет смысл педагогической практики	Системно-деятельностные

Вне зависимости от степени полноты и подробности описаний уровней профессионально-педагогической компетентности будущего офицера-преподавателя, они не могут использоваться операционально в процессе педагогического оценивания.

Таким образом, проблема оценки уровня готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей сводится к проблеме создания системы средств и технологий оценивания.

Критериальная система оценивания уровня готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей основывается на квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке будущих офицеров и соответствующим ФГОС ВО.

Система педагогического оценивания уровня готовности к военно-педагогической деятельности будущих офицеров-преподавателей позволяет обеспечить единство в оценке учебной деятельности курсантов и задавать систему мероприятий по повышению результативности военно-педагогической подготовки будущих офицеров-преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Военная педагогика /под ред. О.Ю. Ефремова. СПб.: Питер, 2008. 640 с.
2. Гордиенко Е.А. Формирование готовности к профессионально-ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Гордиенко—Благовещенск. 2015. 187 с.
3. Егупова М.В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математике в школе: дис. ... док. пед. наук: 13.00.02 / М.В. Егупова М. 2014. 452 с.
4. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Изд-во «Национальное образование». ФИПИ, 2012. 416 с.
5. Капустин В.Б. Профессиональная компетентность советских офицерских кадров. М., 1992. 59 с.
6. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд-во «МарТ», 2005. 448 с.
7. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: Монография. 3-е изд. М.: ИИО РАО, 2010. С.107.
8. Кондрашова Л.В. Воспитание нравственно-психологической готовности студентов к педагогической деятельности // Советская педагогика. 1984. № 5. С. 75-79.
9. Основы военной психологии и педагогики. / Под ред. А.В.Барабанщиков. М., 1981. С. 204.
10. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Т.2 / Гл.ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 672 с.

© Комаров Максим Егорович (ko.kom@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ «МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ФОРТЕПИАНО» В МУЗЫКАЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Ли Липин

Преподаватель, ЛанЧжоуский университет,
Китайская Народная Республика
lpr824@163.com

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF THE "PIANO TEACHING METHOD" IN MUSIC UNIVERSITIES

Li Liping

Summary: The article reveals the role and importance of the method of teaching piano for students of various specialties at musical universities. We consider the important professional qualities necessary for a musician of any specialty, who are brought up in the piano class. The contribution of piano lessons to the formation of a professional culture, the formation of knowledge and experience of students is studied.

Keywords: musical education, playing the piano, piano works, musicians, music culture.

Аннотация: В статье раскрывается роль и значение метода обучения фортепиано для студентов разных специальностей в музыкальных университетах. Рассматриваются важные профессиональные качества, необходимые музыканту любой специальности, которые воспитываются в классе фортепиано. Изучен вклад занятий фортепиано в становление профессиональной культуры, формирование знаний и опыта студентов.

Ключевые слова: музыкальное образование, игра на фортепиано, фортепианные произведения, музыканты-исполнители, музыкальная культура.

Отечественное музыкальное образование предполагает широкую область реализации в будущей профессиональной деятельности наиболее инициативных выпускников (сольное и ансамблевое исполнительство, руководство творческими коллективами и педагогика, музыковедение и композиция, журналистика и просветительство).

Все эти сферы музыкальной деятельности предполагают «вхождение в культуру», обретение студентами опыта взаимосвязи познавательной, ценностно-ориентационной и творческой деятельности в иллюзорно-художественном (композитор) и реальном общении (педагог) в процессе становления личностной музыкальной культуры, а также профессиональной готовности к формированию основ музыкальной культуры у детей и подростков [1].

Цель студента любого музыкального университета состоит не только в том, чтобы овладеть профессиональными навыками своей специальности, но прежде всего в том, чтобы стать всесторонне развитым, образованным музыкантом. В большой степени этому способствует курс фортепиано. Его значение и смысл — посредством фортепиано приобщить студентов-непианистов к обширной музыкальной литературе и тем самым воспитать музыканта с широким музыкальным кругозором.

Теоретические и практические аспекты метода обучения фортепиано в музыкальных университетах исследованы в научных трудах Н.А. Вогралик, И.А. Корсаковой, Ю.А. Литвиненко, О.П. Радыновой, Р.Р. Шайхутдинова и

других. Однако следует отметить, что недостаточно полно раскрыты роль и значение «метода обучения фортепиано» в музыкальных университетах.

Целью данной статьи является изучение роли и значения методики обучения фортепиано в музыкальных университетах, а также доскональное изучение специфических особенностей фортепианной игры по сравнению с игрой на других инструментах.

Обучение игре на фортепиано является обязательным для студентов всех специальностей на разных уровнях профессионального музыкального образования. В своей будущей деятельности студенты-инструменталисты редко становятся солистами. Они играют в ансамблях, оркестрах либо преподают в музыкальной школе, колледже. Если они готовятся стать исполнителями, свободное владение фортепиано помогает им обрести двигательную свободу в процессе игры на своем инструменте, так как приемы освобождения пианистического аппарата способствуют снятию зажимов и нерациональных движений, налаживанию слуходвигательных связей.

Владение фортепиано студентами-вокалистами помогает общению с концертмейстером, позволяет свободно аккомпанировать себе и своим ученикам, грамотно анализировать фактуру вокального сочинения, постигать его содержание на ином уровне, обдуманно подходить к воплощению художественно-музыкального образа. Все это способствует большей глубине и выразительности их собственного исполнения и в работе с учениками. Снятие физиологических зажимов при игре на

фортепиано содействует переносу освоенных движений и на вокальную технологию, способствует освобождению певческого аппарата.

Студенты-дирижеры, профессионально владеющие фортепиано, имеют возможность исполнять всю партию на рояле, целостно охватить произведение, осмыслить структуру, разобраться в полифонических линиях голосов, услышать гармоническую вертикаль, добиваясь в дальнейшем от творческого коллектива точности и красочности звучания.

В классе фортепиано воспитываются важные профессиональные качества, необходимые музыканту любой специальности. Среди них:

- освоение приемов звукоизвлечения;
- воспитание интонационной культуры [2];
- развитие навыков слухового контроля и оценочных действий [3];
- накопление сценического опыта и преодоление эстрадного волнения [4].

Разнообразный репертуар, который изучается на занятиях фортепиано, включает в себя как познавательный, так и ценностноориентированный подход в обучении и воспитании музыканта. Знакомство с произведениями разных эпох, стилей и жанров расширяет профессиональный кругозор студентов, повышает их музыкальную эрудицию, прививает хороший вкус. Поиск различных вариантов исполнительской и словесной интерпретации, интонационно-осмысленного и выразительного воплощения музыкальных образов способствует развитию творческого мышления студентов.

Кроме того, занятия фортепиано вносят свой «вклад» в развитие профессиональной культуры студентов, благодаря специфическим особенностям этого инструмента. Фактура фортепианных произведений более сложная и насыщенная по сравнению с однострочными вокальными и инструментальными партиями, что требует воспитания навыков внимательного, детального изучения нотного материала, развития культуры «общения» с авторским текстом.

Как уже было отмечено, на занятиях фортепиано не только осваиваются приемы и способы работы над музыкальным произведением, необходимые в исполнительской деятельности, но и выявляются основные методические и педагогические аспекты, формируются представления об эпохе, стиле, жанре произведения, определяется его «общекультурный контекст», подбираются аналогии из других видов искусства, расширяется художественный кругозор студента. Все это ценно и для будущей профессиональной деятельности студентов-музыковедов.

Занятия фортепиано вносят особый вклад в становление профессиональной культуры, формирование знаний и опыта студентов. Специфическими особенностями фортепианной игры, по сравнению с игрой на других инструментах (струнных, духовых), пением являются:

1. фактура фортепианных произведений намного сложнее одноголосных мелодий, исполнение которых и является содержанием партий оркестровых инструментов почти всех групп. Постигание гармоний, полифонической фактуры фортепианных произведений разных эпох обогащает музыкальный опыт, «тезаурус» студента, способствует бережному отношению к тексту в процессе интонирования, поиску и нахождению связи звука и смысла;
2. интонирование на фортепиано значительно отличается от интонирования на других инструментах в силу невозможности изменить звук после взятия клавиши и его затухания. Эта особенность побуждает студента овладеть приемами игры легато на фортепиано, способами выразительной фразировки, приемами извлечения певучего, красочного звука, что способствует развитию тонкости восприятия, музыкального слуха исполнителя;
3. заучивание наизусть фортепианных произведений требует развития памяти, мышления, развивает осмысленность исполнения и восприятия, мелодический, гармонический, полифонический слух, умение анализировать фактуру произведения, выделяя в ней смысловые элементы содержания, повторы, контрасты, образующие форму;
4. налаживание свободы двигательного аппарата, слуходвигательных связей способствует освобождению аппарата при игре на других инструментах, свободе певческого аппарата;
5. координация рук, овладение педализацией намного обогащает технические возможности игры на других инструментах, звуковую палитру исполнителя;
6. для овладения принципами и приемами игры на фортепиано необходимы немалые волевые усилия, что способствует усидчивости, способности добиваться поставленных целей, культуре самостоятельной работы исполнителя;
7. обучение игре на фортепиано формирует профессиональные оценочные представления (оценка недостающих умений, пробелов в своей профессиональной подготовке, адекватная самооценка);
8. овладение новыми техническими приемами игры на фортепиано способствует и развитию техники на «своем» инструменте [5].

Необходимо отметить, что важнейшим интегрирующим началом, объединяющим все названные особенности, является творческое развитие личности студента, креативность, как процесс и результат этого развития.

Подводя итог вышеизложенному, можно утверждать, что уже в период обучения будущие музыканты-исполнители, преподаватели, лекторы должны максимально использовать возможность профессиональной реализации своего творческого потенциала, в том числе в классе фортепиано. В связи с этим метод занятий на фортепиано со студентами должен обеспечивать не только развитие исполнительских навыков, но и развитие творческих умений словесной интерпретации музыки, вырабатывание увлекательной, яркой, профессионально грамотной речи, помогающей публике по достоинству оценить ус-

лышанную программу. «Беседы у рояля» могут способствовать «пониманию» слушателями музыки как искусства, выражающего «чувства, эмоции, настроения», с их различными оттенками, меняющимися на протяжении всего произведения и несущими определенные смыслы.

Таким образом, фортепианная исполнительская культура, соединяя в себе комплекс умений и навыков творческого порядка и интегративное личностное качество, крайне необходима как для успешного развития студентов-музыкантов в процессе обучения в университете, так и в их дальнейшей профессиональной реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган М.С. Образование, воспитание, культура // Избр. тр. в VII т. Труды по проблемам теории культуры. Т.III. – СПб: ИД «Петрополис», 2007. – С. 660–675.
2. Радынова О.П., Корсакова И.А., Шайхутдинов Р.Р. Воспитание интонационной культуры музыканта-исполнителя на занятиях фортепиано // Актуальные вопросы фортепианной педагогики: межвуз. сб. науч. ст. Вып. 1 / ред.-сост. Р.Р. Шайхутдинов. – М.: Изд-во «Согласие», 2017. – С. 18–30.
3. Радынова О.П., Антонова М.А., Князева Г.Л. Формирование оценочных действий студентов в процессе инструментального обучения // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 175–181.
4. Литвиненко Ю.А., Радынова О.П., Печерская А.Б. Подготовка учащихся музыкантов к публичным выступлениям: возрастной аспект // Наука и школа. – 2017. – № 5. – С. 87–95.
5. Радынова О.П., Печерская А.Б., Хазанов П.А. Развитие профессиональной культуры студентов музыкальных вузов на занятиях фортепиано: компетентностный подход // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – С. 224–231.

© Ли Липин (llp824@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ланчжоуский университет

О КУРСЕ «НЕЛИНЕЙНЫЕ УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ МАТЕМАТИКА И ФИЗИКА)»

ON THE COURSE "NONLINEAR PARTIAL DIFFERENTIAL EQUATIONS" IN THE BACHELOR'S EDUCATION SYSTEM OF THE DIRECTION "PEDAGOGICAL EDUCATION (WITH TWO TRAINING PROFILES MATHEMATICS AND PHYSICS)"

**L. Mironova
R. Galieva
L. Shakirova**

Summary: The article substantiates the possibility of introducing the course «Nonlinear partial differential equations» for bachelors of 44.03.05 – pedagogical education (with two training profiles: mathematics and physics). The structure and possible content of the corresponding elective course is described. Examples of typical tasks for various sections of the course are given.

Keywords: differential equations, distance learning, elective courses, mathematical models, solitons, educational resource.

Миронова Любовь Борисовна

*к.ф.-м.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (г. Елабуга)
lbmironova@yandex.ru*

Галиева Розалина Раяновна

*Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабужский институт, (г. Елабуга)
yarozalina@mail.ru*

Шакирова Лейля Рафаковна

*Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Елабужский институт, (г. Елабуга)
lylyshakirova@mail.ru*

Аннотация: В статье обосновывается возможность введения курса «Нелинейные уравнения в частных производных» для бакалавров направления 44.03.05 – педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: математика и физика). Описывается структура и возможное содержание соответствующего курса по выбору. Приведены примеры типовых задач для различных разделов курса.

Ключевые слова: дифференциальные уравнения, дистанционное обучение, курс по выбору, математические модели, солитоны, образовательный ресурс.

Введение

Проблемам преподавания дифференциальных уравнений в вузах для различных специальностей в последнее время уделяется пристальное внимание [1–5].

На факультете математики и естественных наук в Елабужском институте Казанского федерального университета студенты, обучающиеся по направлению 44.03.05 (педагогическое образование с двумя профилями подготовки – математика и физика) изучают стандартный для данной специальности курс «Дифференциальные уравнения», включающий следующие разделы: элементы общей теории обыкновенных дифференциальных уравнений и начала теории линейных обыкновенных дифференциальных уравнений. В современной математике дифференциальные уравнения являются одним из наиболее важных и актуальных разделов математики. В связи с возможностями применения дифференциальных уравнений в математическом моделировании задач из различных областей науки и техники, а также их связью с другими разделами математики, целесообраз-

ным представляется введение курса по выбору, целью которого является ознакомление с современными и актуальными приложениями дифференциальных уравнений. Отметим, что целевой аудиторией курса являются будущие учителя математики и физики, которые должны иметь достаточно широкий кругозор в рассматриваемой области знания. В качестве такого дополнения можно предложить курс, посвященный изучению нелинейных уравнений в частных производных, а также некоторых нелинейных моделей математической физики. Это направление теории дифференциальных уравнений бурно развивалось в XX веке и имеет многочисленные приложения в современной науке и технике (оптоволоконная связь, нервные импульсы, теория волн на воде, в том числе цунами, эффект Джозефсона и др. [6–8]).

Разработанные нами учебно-методические материалы могут послужить основой для создания электронного образовательного ресурса, предназначенного для дистанционного использования учащимися. Дистанционному обучению, в том числе математики в высшей школе, в последнее время уделяется много внимания, этому направлению посвящены, например, работы [9–14].

Отметим, что структура курса такова, что от слушателя не требуется ничего, кроме знания основ математического анализа и теории обыкновенных дифференциальных уравнений. В частности, не требуется знакомство с теорией линейных дифференциальных уравнений второго порядка и методами гармонического анализа.

Описание курса

Разработанный курс состоит из двух разделов.

- I. Уравнения с частными производными первого порядка.
- II. Нелинейные уравнения математической физики.

Первый раздел включает в себя следующие составные части.

1. Линейные однородные уравнения в частных производных первого порядка.
2. Квазилинейные уравнения первого порядка.
3. Системы двух совместных уравнений первого порядка. Условие совместности системы, интегрирование системы двух уравнений.
4. Уравнение Пфаффа, условия его интегрируемости.
5. Полный, общий и особый интегралы уравнения с частными производными первого порядка. Вводятся понятия полного, общего, особого интеграла и характеристик.
6. Метод Лагранжа–Шарпи нахождения полного интеграла. Излагается метод Лагранжа–Шарпи нахождения полного интеграла, который заключается в нахождении второго уравнения системы при условии, что система из двух уравнений вполне интегрируема.
7. Метод Коши для двух независимых переменных. Здесь рассматриваются: определение характеристических линий на интегральной поверхности, дифференциальные уравнения характеристик первого порядка, определение характеристик из дифференциальных уравнений, построение интегральной поверхности из характеристик, задача Коши.
8. Метод Коши для n независимых переменных.

Приведем некоторые типичные задачи для раздела I.

1. Проверить условия интегрируемости и найти интегральное многообразие уравнения $(yz - z^2)dx - xzdy + xydz = 0$
2. Определить проекции на плоскость xOy семейства кривых, определяемых на эллипсоиде $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = 1$ уравнением Пфаффа

$$xdx + ydy + c \left(1 - \frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} \right)^{\frac{1}{2}} dz = 0.$$

3. Проинтегрировать $p^2 + q^2 + pq - qx - py - 2z + xy = 0.$

4. Для уравнения $z = px + qy + pq$ найти решение, проходящее через кривую

$$x = 0, z = y^2.$$

5. Решить задачу Коши для уравнения $z = pq.$

Начальные условия: $x_0 = u, y_0 = u^2, z_0 = u^3.$

6. Решить задачу Коши для уравнения $p^2 + q^2 = 1$

Начальные условия: $x_0 = \cos u, y_0 = \sin u, z_0 = \frac{1}{2}u.$

Содержание второго раздела

1. Задача Стефана о фазовом переходе (задача о промерзании).
2. Распространение тепловых возмущений в нелинейных средах.
3. Задача нелинейной теплопроводности с объемным поглощением.
4. Уравнение типа «реакция–диффузия».
5. Уравнение Колмогорова–Петровского–Пискунова
6. Уравнение Бюргера.
7. Уравнение Кортевега–де Фриза.

Актуальность рассмотренных в разделе II математических моделей несомненна. Например, изучается аналитическое решение одномерной нелинейной задачи теории теплопроводности, которой присвоено имя И. Стефана, поставившего и решившего в 1889 г. задачу о фазовом переходе. Фазовый переход может быть связан с кристаллизацией жидкости при ее охлаждении. В этом случае задачу обычно называют задачей о промерзании, имея в виду, что процесс замерзания воды при ее охлаждении относится к процессам такого класса. К такому роду задачам приходят при моделировании процессов зонной плавки, направленной кристаллизации, получения полупроводников с заданными свойствами.

Исследуя математическую модель процесса эволюции биологического вида, А.Н. Колмогоров, И.Г. Петровский и Н.С. Пискунов в работе [15] показали, что задача вытеснения одного биологического вида другим доминантным видом на некоторой территории может быть сведена к решению нелинейного параболического уравнения с нелинейным младшим членом (уравнение Колмогорова–Петровского–Пискунова)

$$\frac{\partial u}{\partial t} = \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} + ku(1 - u), t > 0, x \in R^1.$$

Волновые процессы являются эффективным средством передачи энергии и информации. Они широко используются в науке и технике. Поэтому исследование закономерностей распространения волн различной природы является важной и актуальной задачей. Наиболее известным нелинейным уравнением волновых про-

цессов является уравнение Кортевега – де Фриза

$$\frac{\partial u}{\partial t} + u \frac{\partial u}{\partial x} + \beta \frac{\partial^3 u}{\partial x^3} = 0.$$

Приведем примеры задач, относящихся к разделу II.

1. Опишите механизм «опрокидывания» волн в условиях нелинейного конвективного переноса.
2. Преобразуйте уравнение Кортевега - де Фриза к виду

$$\frac{\partial u}{\partial t} + 6u \frac{\partial u}{\partial x} + \frac{\partial^3 u}{\partial x^3} = 0.$$

3. Покажите, что модифицированное уравнение Кортевега – де Фриза

$$\frac{\partial u}{\partial t} + u^2 \frac{\partial u}{\partial x} + \frac{\partial^3 u}{\partial x^3} = 0$$

имеет солитонное решение

В качестве основных источников, послуживших основой данного курса, можно указать [16–18].

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернова Т.В. Проблемы преподавания дифференциальных уравнений в высших учебных заведениях // Человеческий капитал как фактор инновационного развития общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 8–12.
2. Гнедаш Е.С., Сербина Л.И. Преподавание основ теории дифференциальных уравнений в дистанционной форме // Вопросы педагогики. – 2019. – № 5 – 2. – С.85–87.
3. Балабаева Н.П. Профессионально–ориентированный подход к преподаванию раздела «дифференциальные уравнения» студентам экономических направлений // Самарский научный вестник. – 2014. – № 4 (9). – С. 22–25.
4. Муста Л.Г., Журов Г.Н. К вопросу о преподавании численных методов решения дифференциальных уравнений бакалаврам и магистрантам горного университета // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2018. – Т. 1. – С. 134–136.
5. Zeytun A.S., Cetinkaya B., Erbas A.K. Understanding prospective teachers' mathematical modeling processes in the context of a mathematical modeling course // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2017. – Vol. 13. – Issue 3. – Pp. 691 – 722.
6. Филиппов А.Т. Многоликий солитон. – М.: Наука, 1990. – 288 с.
7. Захаров В.Е., Кузнецов Е.А. Солитоны и коллапсы: два сценария эволюции нелинейных волновых систем // УФН. – 2012. – Т. 182 – № 6 – С. 569–592.
8. Дианов Е.М. На пороге пета–эры // УФН. – 2013. – Т. 183 – № 5 – С. 511–518.
9. Анисимова Т.И. Организация самостоятельной работы бакалавров средствами дистанционного обучения // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 – 4. – С. 747–750.
10. Гильманова Г.Р., Миронов А.Н., Миронова Л.Б. О месте курса по выбору «Элементы теории специальных функций» в системе обучения бакалавров направления «Математика и компьютерные науки» // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27259>
11. Анисимова Т.И., Ганеева А.Р. Возможности электронных образовательных ресурсов при организации самостоятельной работы // EuropeanSocialScienceJournal (Европейский журнал социальных наук). – 2018. – Т. 1 – № 5. – С. 116–122.
12. Arnold R. Will distance disappear in distance studies? Preliminary considerations on the didactic relevance of proximity and distance. // Journal of Distance Education. – 1999. – Vol. 2 – Issue 14 – Pp. 1–9.
13. Guri-Rosenblit, S. "Distance education" and "e-learning": Not the same thing. // Higher Education. – 2005. – Vol. 49 – Pp. 467–493.
14. Guri-Rosenblit, S. Eight paradoxes in the implementation process of E-learning in higher education. // Higher Education Policy. – 2005 – Vol. 18 – Issue 1. – Pp. 5–29.
15. Колмогоров А.Н., Петровский И.Г., Пискунов Н.С. Исследование уравнения диффузии, соединенной с возрастанием вещества, и его применение к одной биологической проблеме // Бюллетень МГУ. Сер. А. Математика и Механика. – 1937 – Т.1 – № 6 – С. 1–26.
16. Мартинсон Л.К., Малов Ю.И. Дифференциальные уравнения математической физики. – М.: изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2011. – 367 с.
17. Колоколов И.В., Кузнецов Е.А., Мильштейн А.И., Подивилов Е.В., Черных А.И., Шапиро Д.А., Шапиро Е.Г. Задачи по методам математической физики. – М.: Либроком. – 2013. – 288 с.
18. Шарма Дж. Н., Сингх К. Уравнения в частных производных для инженеров. – М.: Техносфера. – 2002. – 320 с.

© Миронова Любовь Борисовна (lbmironova@yandex.ru), Галиева Розалина Раяновна (yarozalina@mail.ru)
Шакирова Лейля Рафаковна (lylyshakirova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Мыльцева Маргарита Викторовна
Российский университет дружбы народов
margarita1405@yandex.ru

MODULAR TEACHING MONOLOG METHOD FOR STUDENTS OF LINGUISTIC SPECIALTIES IN THE ASPECT OF THE INTERCULTURAL PARADIGM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

M. Myltseva

Summary: The article highlights the issues of organizing modular training in students' monolog - junior linguists. According to the author, the system of modular training in monolog contributes to the consistent development of verbal communicative competence. It is necessary for future specialists for professional communication in the context of international cooperation and intercultural communications. The author reveals the concept and features of modular learning and, based on comparative analysis, substantiates its advantages over the traditional system of monolog teaching. It is emphasized that the modular training system is based on modern scientific theories and innovative practices that enrich the traditional learning model, which is reflected in the continuity of the tasks and training content at each stage of professional foreign language education.

Keywords: monolog, monologic communication, modular training, speech communicative competence, professional communication.

Аннотация: В статье освещаются вопросы организации модульного обучения монологической речи студентов – лингвистов младших курсов. По предположению автора, система модульного обучения монологической речи способствует последовательному развитию речевой коммуникативной компетенции, необходимой будущим специалистам для профессионального общения в условиях международного сотрудничества и межкультурных коммуникаций. Автор раскрывает понятие и особенности модульного обучения и на основе сравнительно-сопоставительного анализа обосновывает его преимущества перед традиционной системой обучения монологической речи. Подчеркивается, что система модульного обучения строится на современных научных теориях и инновационных практиках, обогащающих традиционную модель обучения, что находит свое отражение в преемственности задач и содержания обучения на каждом этапе профессионального иноязычного образования.

Ключевые слова: монологическая речь, монологическое общение, модульное обучение, речевая коммуникативная компетенция, профессиональная коммуникация.

Актуальность исследуемой проблемы определяется высокими требованиями ФГОС ВПО нового поколения к уровню профессиональной подготовки студентов лингвистического профиля. В стандарте указывается на то, что лингвист должен уметь осуществлять межкультурное общение в различных профессиональных сферах, выполнять функции посредника в сфере межкультурной коммуникации, проводить деловые переговоры, быть активным участником конференций, симпозиумов, семинаров с использованием нескольких рабочих языков, проводить информационно-поисковую деятельность, направленную на совершенствование профессиональных умений в области межкультурной коммуникации.

Требования стандарта нового поколения вполне справедливы и обусловлены динамикой международного сотрудничества российских и зарубежных стран-партнеров, которая свидетельствует о расширении совместных инновационных проектов в сферах образования, экономики и производства. Ориентация процесса обучения монологической речи на межкультурную профессиональную коммуникацию вызывает к необходи-

мости внедрения в практику иноязычного образования наиболее эффективных методов обучения, мотивирующих студентов к овладению практическими навыками монологической речи, и в полной мере учитывающих их возрастные и психологические особенности. Одним из таких методов является модульное обучение, обеспечивающее динамичность, гибкость, преемственность учебного процесса, возможность самостоятельной творческой работы студентов, самоконтроль собственных достижений в практическом использовании приобретенных навыков и умений монологической речи.

Исследование вопросов применения модульного метода в обучении монологической речи потребовало обратиться к научным источникам, освещающим историю его создания и внедрения в иноязычное образование. Как стало известно, научный интерес к модульному обучению иностранному языку особенно возрос в условиях становления межкультурной парадигмы иноязычного образования. Это позволило выявить его преимущественные характеристики, методической и дидактической потенциал и ответить на вопрос о целесообразности использования модульного метода в об-

учении монологической речи студентов-лингвистов в условиях расширяющейся межкультурной профессиональной коммуникации.

Межкультурная профессиональная коммуникация предполагает владение лингвистами иноязычной коммуникативной компетенцией, включающей в себя свободное владение всеми видами речевой деятельности и профессиональное общение. Профессиональное общение осуществляется в форме диалогической и монологической речи. Владение монологической речью является лично- и профессионально значимым речевым умением, с помощью которого специалисты свободно ведут деловые беседы, делают доклады и публичные сообщения, презентации в power point и беспрепятственно участвуют в обсуждениях хода и перспектив совместной деятельности. Такие типы монологических высказываний студенты должны осваивать, начиная с начальных курсов обучения для того, чтобы на старших курсах (и во время обучения в магистратуре, а затем в аспирантуре) свободно работать с информацией научных текстов. Преемственность и непрерывность обучения монологической речи должны рассматриваться как приоритетные принципы иноязычного профессионального образования.

Изучение интересующей нас проблемы показало, что выполнение требований к уровню подготовки студентов, установленному стандартом в области монологической речи, осуществляется традиционно на основе учебного материала учебно-методических комплексов и учебных пособий по иностранному языку, рекомендованных для лингвистических факультетов, которые не могут удовлетворять запросам студентов одновременно всех направлений специализаций. Последовательная работа студентов с дополнительным учебным материалом, широко представленным в глобальной сети интернет, и отличающимся актуальностью, высокой информативностью, научностью, достоверностью, могла бы способствовать эффективному развитию умений монологической речи.

В ходе исследования удалось установить, что в процессе работы с текстами больше внимание уделяется работе с грамматическими структурами и лексическими единицами, а не формированию практических навыков построения монологической речи с учетом ее коммуникативных функций.

В беседе со студентами младших курсов удалось выявить трудности, которые они испытывают при подготовке монологического высказывания. Все трудности связаны, прежде всего, с психологическими факторами (отсутствие мотивации, боязнь сделать ошибки, неуверенность в правильности выражения своих мыслей, и др.), а также с недостаточным опытом работы с текстом с

соблюдением всех этапов построения монологического высказывания.

Очевидным становится то, что развитие монологической речи должно осуществляться с помощью определенной методической системы, которая включает принципы обучения, отбор тематики в соответствии со специализацией студентов-лингвистов, комплекс упражнений и форм работы, соответствующую структуру занятий по иностранному языку.

Таким образом, *актуальность* исследуемой проблемы обуславливает необходимость переосмысления методической системы обучения монологической речевой деятельности студентов-лингвистов, ориентированной на профессиональное общение и межкультурную профессиональную коммуникацию. В свою очередь это позволит устранить противоречия между целевыми установками на обучение монологической речи для будущей профессиональной деятельности студентов и методами их реализации в процессе обучения иностранному языку.

Научная новизна и наиболее значимые результаты, которые удалось получить в ходе данного исследования, заключаются в том, что создана научно-обоснованная концепция модульного обучения монологической речи студентов начальных курсов лингвистических специальностей, ориентированная на формирование культурной языковой личности лингвиста, обладающей способностью к монологическому общению в условиях международной профессиональной коммуникации; разработана модель уровневого развития монологической компетенции с учетом возрастных и психологических особенностей личности студента; создана методическая система модульного обучения монологической речи, реализующая предложенную соискателем модель, и обеспечивающая дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса; разработана образовательная программа краткосрочного обучения преподавателей иностранного языка методике применения модульного метода обучения монологической речи студентов начальных курсов лингвистических специальностей.

Целью исследования является создание межкультурной методике модульного обучения монологической речи студентов младших курсов лингвистических специальностей.

В соответствии с выдвинутой целью были определены следующие задачи:

- Изучить и проанализировать факторы, влияющие на выбор модульного метода обучения
- Раскрыть дидактический потенциал модульного метода обучения и обосновать методическую целесообразность его применения в обучении монологическому общению

- Создать научно-обоснованную концепцию модульного обучения монологической речи
- Спроектировать и сконструировать уровневую модель модульного овладения студентами монологической коммуникативной компетенцией.

Выбор модульного метода в качестве методологической основы обучения монологической речи обусловлен рядом факторов. Одним из основных аргументирующих факторов является низкий уровень сформированности у многих студентов умений монологического общения, практических навыков проектирования и структурирования материалов публичных выступлений, их донесения до слушателей в виде докладов, сообщений, презентаций на международных студенческих мероприятиях. Все больше студентов, судя по итогам проведенного опроса, осознают необходимость владения монологическим общением. Но как сделать этот процесс эффективным?

В научных исследованиях и публикациях отечественных и зарубежных ученых достаточно много внимания уделялось и уделяется новым методам в обучении иностранному языку студентов лингвистических специальностей, в том числе, модульному обучению. Известно, что вопросы модульного обучения иностранному языку являлись предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых [3, с.225-226; 4, с.1133-1135; 6, с.213-216; 7, с.26-27; 197, с. 215-234 и др.]. Ученые полагают, что модуль – это независимый элемент в сформированной системе типов организации и осуществления учебно-познавательных действий, призванных оказать помощь студентам-лингвистам в процессе достижения ими поставленных целей. основоположник «модульного обучения» как процесса обучения на всех уровнях образования в целом и на уровне высшей школы в частности, Дж. Расселл [13, с.19-21] трактует понятие «модуль» в обучении как совокупность учебных информационно-аналитических материалов, которая лежит в области концептуальной плоскости, а также, – определенных операционных действий студентов во время образовательного процесса.

Российские ученые в своих исследованиях приходят к выводу о том, что модуль являет собой обобщенное множество самых разных видов и форм образовательного процесса, которое направлено на постижение определенного раздела курса обучения или его какой-либо насущной задачи.

Специализированное учреждение Организации Объединенных Наций (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) по вопросам образования, науки и культуры (1998) определяет данное понятие в виде самостоятельного (изолированного) «портфолио» обучающих материалов, способствующего индивидуализации образовательного процесса. Анализируя пред-

ставленные трактовки понятия «модуль», и не смотря на различия в их трактовках различными зарубежными и российскими учеными, мы можем их классифицировать с различных позиций: первая, которая определяет понятие «модуль» в контексте совокупности различных учебных дисциплин государственного учебного плана по конкретной специальности; вторая, - рассматривающая термин «модуль» в виде организационного множества и методической междисциплинарной совокупности, представляющих собой объединение разнообразных тематических частей разных учебных дисциплин; третья, - трактующая дефиницию «модуль» в виде совокупности организационного и методического множества в системе конкретной учебной дисциплины.

Опираясь на научно-теоретическую базу исследований вопросов, связанных с сущностью понятия модуля и модульного обучения, суммируя сказанное, будем придерживаться определения модуля как самостоятельной организационно-методической структуры конкретной учебной дисциплины, состоящей из таких компонентов, как: цель, набор учебного информационно-дидактического материала, технологическое обеспечение и оценочная система.

Перейдем к рассмотрению ретроспективы «модульного обучения». Прежде всего, следует отметить, что идея осуществления процесса обучения в форме модулей возникла в результате разрушительных процессов в экономике, культуре и образовании в период второй мировой войны. Остро стояли вопросы подготовки квалифицированных специалистов для всех секторов экономики. Необходимо было сосредоточить внимание на разработке новых и эффективных методов обучения, позволяющих ускоренно обучать работников, востребованных на рынке труда. Одним из таких методов стал метод модульного обучения, разработанный американскими учеными, и предложенный педагогическому сообществу. Основная идея модульного обучения усматривалась в том, чтобы предоставить специалистам возможность выбора курса обучения для совершенствования практических навыков и приобретения новых компетенций или получения дополнительной квалификации. Действенным импульсом массового внедрения в образовательный процесс технологий «модульного обучения» на Западе явилась научно-практическая и методическая конференция ЮНЕСКО, которая состоялась в столице Франции в 1974 г. В постановлении конференции содержались следующие рекомендации:

- разработать и создать комплексы «открытых и гибких структур образования», дающих возможность быстрой адаптации к социально-экономическим и политическим трансформ;
- внедрить данные разработки в сферу науки с учетом специфических особенностей каждого направления и т.д.

Всем этим рекомендациям и отвечала предложенное мировому педагогическому сообществу концепция - «модульное обучение», так как только оно давало возможность существенным изменениям, как структур, так и содержаний информационно-аналитических учебных материалов, расположенных в виде комплексных блоков. Также оно обобщало самые разные структуры и содержания процесса обучения в целом, и монологической речи студентов-лингвистов в частности.

Исходя из этого, студенты имели и имеют по настоящее время право отбирать наиболее соответствующие их личностным особенностям информационные блоки учебного материала индивидуализированного толка.

Многие зарубежные ученые и практики используют «модульное обучение» монологической речи в самых разных направлениях. Одни исследователи [9, с.11-12; 11, с.17] применяли этот метод для того, чтобы студентам было бы продуктивно совершать учебные действия с наиболее комфортной скоростью, выбирать наиболее нужный и адекватный их личностным учебным способностям тип образовательного процесса; другие [10, с.7; 12, с. 7; 13, с.19-21] использовали этот метод обучения для выявления у студентов наиболее эффективных позиций в образовании, а также для предоставления им возможности обучаться самостоятельно, применяя «корректирующие модули»; некоторые [6, с.213-216; 8, с.62] предлагали и использовали в своей практике «модульное обучение» в контексте структурирования информационно-обучаемого материала из уже созданных «языковых единиц». В исследовании психолога К.Я. Вазиной [1, с.21-24] понятие модуля трактуется в контексте методических приемов отображения внешнего мира в его внутренней сущности. Ученый полагает, что «модуль» представляет собой индивидуализированную конкретную технологию личностного развития, как преподавателя, так и студента высшей школы в сфере лингвистики.

Построение учебных программ на основе принципов модульного обучения обеспечивает преемственность развития умений монологической речи, общую связность и прозрачность содержания обучения, последовательное продвижение от более низкого к более высокому уровню монологической компетенции. Прогресс в овладении монологической речью особенно четко проявляется в способности студента участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями.

Стратегии, как указывается в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [5, с.55] - это средство, которое применяет пользователь языка для мобилизации и сбалансирования своих ресурсов, активизации навыков и умений с тем, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения и успешно ре-

шить определенную коммуникативную задачу наиболее полным и в то же время экономным и доступным путем в соответствии со своей целью. Поэтому коммуникативные стратегии являются основанием для определения уровня владения говорением в его диалогической и монологической форме.

Большинство исследователей полагает, что модульное обучение монологической речи представляет собой дидактическую систему как единство обучения и самостоятельной творческой речевой деятельности студентов с целью овладения умениями монологического общения, реализующуюся в особых ее единицах – модулях.

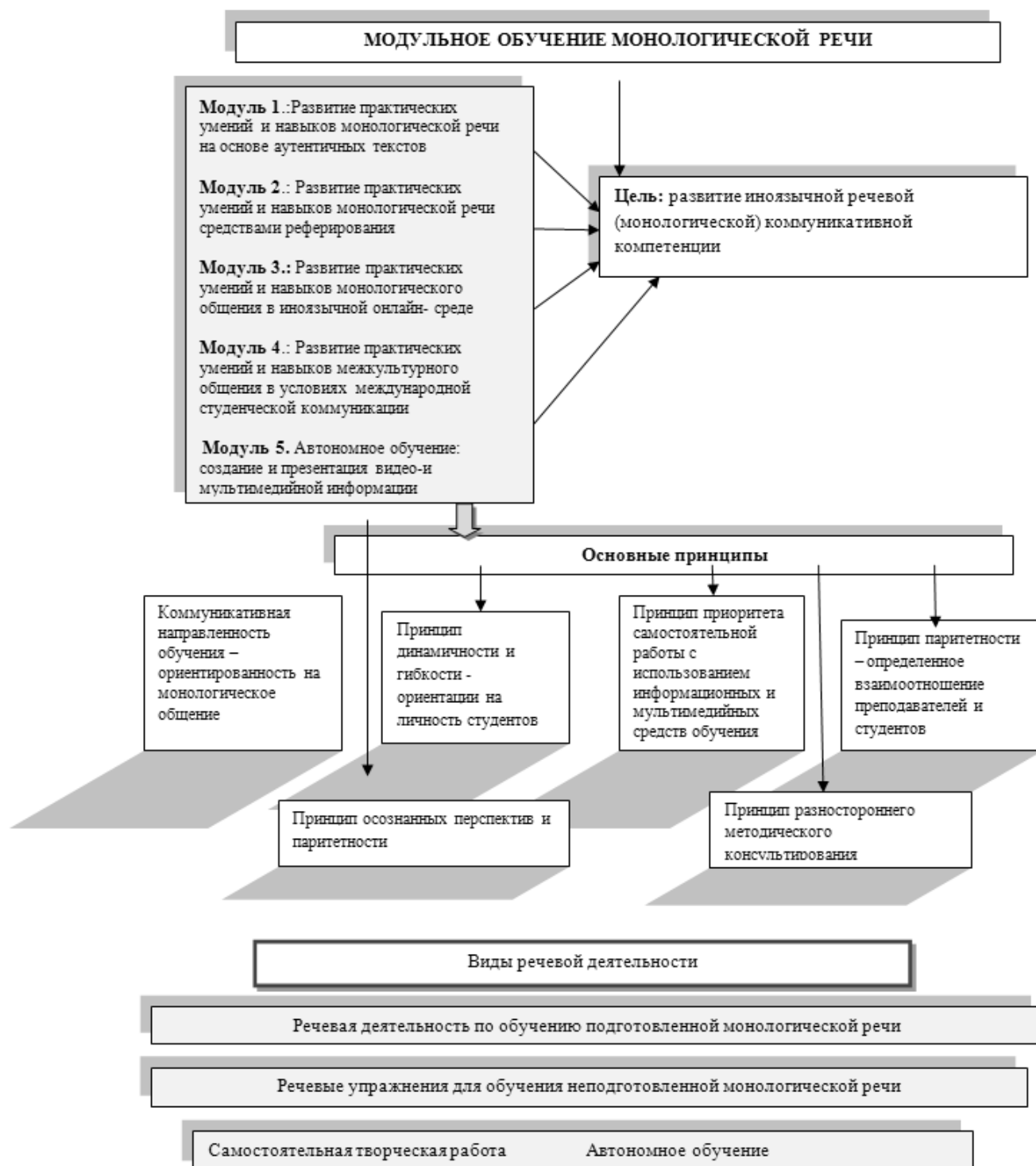
Система модульного обучения обеспечивает непрерывность и преемственность обучения монологической речи и создает реальные условия для последовательного освоения студентами практических навыков монологического общения, являющихся основными компонентами иноязычной монологической коммуникативной компетенции.

Модульный метод, обладающий гибкостью и способностью к интеграции с другими методами в обучении иноязычной устной речевой деятельности, во взаимосвязи с деятельностью методом является реальным мотивирующим средством развития практических навыков монологической речи; стимулирует активную мыслительную деятельность за счет обеспечения дифференциации и индивидуализации процесса овладения монологическим общением. Эта особенность находит отражение в принципах - методологических положениях, определяющих процесс модульного обучения монологической речи студентов лингвистических специальностей (схема 1.1.1)

Как наглядно представлено в схеме, основными принципами модульного обучения являются:

- принцип коммуникативной направленности обеспечивает монологическое общение;
- принцип динамичности и гибкости ориентирует процесс обучения на личность студента, позволяет своевременно корректировать содержание в соответствии с возрастными и психологическими особенностями студентов, вносить изменения и дополнения в планирование, принимать во внимание интересы и потребности студентов в последовательности овладения речевыми умениями;
- принцип приоритета самостоятельной творческой работы студентов в освоении содержания модуля с применением информационных и мультимедийных технологий (подготовка презентации, выступления с наглядным сопровождением, реферата, доклада и др.) содействует развитию креативного мышления, способности к прогнозированию, предвосхищению, проектированию, планированию и саморефлексии;

Схема 1.1.1



- принцип паритетности предполагает сотрудничество преподавателя и студентов, при котором активную позицию занимает студент, а преподаватель оказывает педагогическую поддержку при решении поставленной задачи;
- принцип осознанных перспектив и паритетности направлен на осознание студентами необходи-

- мости овладения монологической речью для будущей сферы профессиональной деятельности, формирование способности к глобальному (стратегическому) мышлению и готовности к международной профессиональной коммуникации;
- принцип разностороннего методического консультирования предусматривает своевременную

консультативную помощь, рекомендации преподавателя студентам по выполнению заданий или организации самостоятельной работы.

Содержание первого модуля ориентировано на развитие практических умений и навыков монологической речи на основе аутентичных текстов разного вида и жанра, имеющих определенную целевую установку. Для того, чтобы развить у студентов практические навыки монологических высказываний, необходимо научить их анализировать жанровые, структурные, языковые особенности речевых произведений. При этом могут осуществляться следующие виды деятельности: чтение написанного текста вслух; речь, основанная на конспекте, написанном тексте или виртуальных пособиях (диаграммах, картинах, таблицах и т.д.); неподготовленная речь; развернутый монолог: приведение доводов, например, во время дебатов; публичные сообщения.

Целевым предназначением второго модуля является поэтапная работа с тестовым материалом для подготовки доклада или сообщения. Работа с текстом осуществляется через систему заданий, которые выполняются в процессе реферирования текста. Реферирование как вид речевой деятельности предполагает восприятие, осмысление, критический анализ, отбор нужной информации и монологическое высказывание по проблеме, заключенной в данном тексте.

Третий модуль направлен на самостоятельную работу студентов с текстами электронного учебника или пособия, содержащих задания и упражнения разной сложности, позволяющих подготовиться к монологическому общению в рамках избранной темы. В модуле предусматривается задание по разработке презентации с использованием ресурсов интернета.

В четвертом модуле ставится цель развития практических навыков и способности личности студента к межкультурному монологическому общению в ситуациях международной коммуникации. В рамках данного учебного курса отрабатываются сценарии знакомства и представления себя, своих интересов и образовательных намерений, обмен информацией через систему скайп и электронное письмо, проведение виртуального семинара с выступлениями по актуальным проблемам студенческой молодежи.

Пятый модуль рассчитан на автономное обучение студентов с последующим представлением в группе своей работы, направленной на самосовершенствование и саморазвитие коммуникативных умений и речевых навыков монологической речи. Студентам предоставляется право выбора образовательных технологий и осуществляется педагогическая поддержка в виде консультирования по использованию учебных печатных и

электронных текстовых материалов, выполнению заданий и упражнений, подготовке монологических произведений.

Продвигаясь от модуля к модулю, студенты наращивают коммуникативные умения и речевые навыки монологического общения на каждом уровне овладения иностранным языком. Прогресс в овладении монологической речью особенно четко проявляется в способности студентов участвовать в коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями, являющимися средством мобилизации своих ресурсов, активизации своих умений, чтобы справиться с конкретной ситуацией общения.

Суммируя сказанное, мы пришли к следующим выводам.

Изучение теоретической и практической значимости модульного метода в обучении монологической речи студентов начальных курсов лингвистических специальностей показало, что система модульного обучения мобильна и обеспечивает преемственность уровней и последовательность овладения студентами монологической коммуникативной компетенцией.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что они дополняют теорию и методику профессионального иноязычного образования новыми знаниями о методе модульного обучения, который преподаватели иностранного языка могут успешно использовать для обучения речевой (монологической) деятельности в аудиторное и внеаудиторное время; представлениями о взаимосвязи монологической речи с другими видами речевой деятельности; дидактическом потенциале модульных программ обучения на каждом уровне овладения монологической коммуникативной компетенции. Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что применение метода модульного обучения монологической речи с учетом начального уровня готовности студентов к монологическому межкультурному общению, повышает эффективность овладения студентами монологической коммуникативной компетенцией как средством межкультурной коммуникации.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что в методической науке все изменения связаны с переходом к межкультурной парадигме иноязычного образования. Свидетельством этому является появление многочисленных научных работ и публикаций, отражающих новый взгляд на обучение монологической речи (подготовленной и неподготовленной). Межкультурная парадигма отражает систему теоретических и методологических положений в научной области межкультурного образования, целью и результатом которого является вторичная язы-

ковая личность, обладающая готовностью к межкультурной профессиональной коммуникации в условиях международного сотрудничества.

При разработке научно-обоснованной концепции модульного обучения монологической речи выявлен методический и дидактический потенциал метода модульного обучения монологической речи. Через ряд аргументированных доказательств теоретически обосновано, что модульная система обучения иностранному языку отличается от традиционной системы гибкостью и вариативностью, последовательностью и уровневостью овладения речевой монологической коммуникативной компетенцией. Учебный материал распределяется дозированно по модулям, что дает возможность постепенно вовлекать студентов в разнообразные виды коммуникативной и речевой деятельности, связанной с овладением монологической речью. Студенты учатся

не только передавать содержание прочитанных текстов или рассказывать о событиях, но и обосновывать свое мнение, аргументировать и приводить доводы, подкрепляя собственную точку зрения развернутыми дополнительными утверждениями. В ходе опытно-экспериментального обучения подтвердилась правильность положения концепции о том, что модульное обучение предполагает в большей степени парную и групповую формы работы на занятиях, так как его главным ориентиром является развитие речевой монологической коммуникативной компетенции студентов. Развитие речевой монологической коммуникативной компетенции обеспечивается системой репродуктивно-продуктивных и продуктивных упражнений для развития речевых умений неподготовленной и подготовленной монологической речи. Эти задачи не рассматривались в рамках данной статьи и являются дальнейшей перспективой исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Н. Новгород, 1991.- С.21-24
2. Гальскова, Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // ИЯШ. 2012. № 1. С.6
3. Кузовлева Н.Е. Модульная программа обучения английскому языку //Современные технологии обучения в высшей школе: Материалы конференции – Хабаровск, 2012.- С. 225-226
4. Култаева Ф.Э. Использование модульной технологии в обучении иностранному языку студентов технического вуза // Молодой ученый. — 2016. — №8. — С. 1133-1135. — URL <https://moluch.ru/archive/112/28629/> (дата обращения: 08.02.2020).
5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка Текст. Cambridge University Press, МГЛУ, 2003.-256с.
6. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология.- 2016.- Т.5.- №4 (17).- С. 213-216.
7. Цыбанёва В.А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов: английский язык как второй иностранный: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Цыбанёва Валентина Александровна - Волгоград, 2009.- С.26-27 (185 с.)
8. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: методическое пособие/ М.А. Чошанов. — М.: Нар. образование, 1996. — С.16-17
9. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. С. 62.
10. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. –1990. –№1. –С. 55 –60.
11. Goldshmid B., Goldshmid M.L. Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. - 1972. - №2. P.11-12
12. Owens G. The Modele in «Universities Quarterly»// Universities Quarterly, Higher education and society. 1975 - Vol. 25. - № 1. P.7
13. Postlethwait S.N. Time for Microcourses // The library-college Journal. 1969.-Vol. 2,-№2. P.17
14. Russell I.D. Modular Instruction. - Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974. P.19-21

© Мыльцева Маргарита Викторовна (margarita1405@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Петрова Марина Георгиевна

*Российский университет дружбы народов
petrmar2005@mail.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS

M. Petrova

Summary: Artificial intelligence technology allows students to acquire and practice the necessary professional skills of the 21st century. The author of the article offers an innovative solution to achieve a new level of interactivity in postgraduate studies - the adoption of the chatbots in FLT. As a result of an in-depth analysis of computer language programs, the advantages and disadvantages of chatbots were identified, and the author's model of virtual assistants for Ph.D. students was developed. Chatbots Professor_EDU and MG_Bot act as a high-tech addition to the Academic English course, providing adaptive and personalized training and task verification in real-time mode.

Keywords: Academic English, Artificial Intelligence, foreign language teaching methods (FLT methods), chatbot, post-graduate studies.

Аннотация: Технология искусственного интеллекта дает сегодня студентам возможность приобрести и практиковать основные профессиональные навыки 21-го века. Автор статьи предлагает инновационное решение для достижения нового уровня интерактивности обучения в аспирантуре – внедрение чат-ботов по академическому английскому. В результате глубокого анализа компьютерных языковых программ выявлены преимущества и недостатки чат-ботов и разработана авторская модель виртуальных помощников для аспирантов. Чат-боты Professor_EDU и MG_Bot выступают высокотехническим дополнением к курсу «Academic English», обеспечивая адаптивное и персонализированное обучение и проверку заданий в режиме реального времени.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика преподавания иностранных языков, чат-бот, академический английский, аспирантура.

Технология открывает множество новых возможностей для изучения языка, а искусственный интеллект (ИИ) обладает огромным потенциалом. Технологии искусственного интеллекта, известные как «новое электричество», используются во многих областях и образовательные технологии не являются исключением. Сегодня цифровизация учебного процесса не ограничивается технической поддержкой, она начинает претендовать на лингводидактический уровень преподавания.

Благодаря единой информационной интеллектуальной образовательной среде заинтересованные в получении знаний лица уже виртуально взаимодействуют, стимулируя развитие электронного, дистанционного, мобильного образования [1, 211]. Виртуальное взаимодействие расширяет базу информативного общения, делает языковое погружение и языковую культуру более интересными. Внедрение цифровых технологий в учебный процесс помогает преподавателям и студентам достигать наилучших результатов в приобретении знаний.

Нет никаких сомнений, что ИИ значительно изменит процесс изучения языка в будущем с использованием чат-ботов. Теперь обработка естественного языка (НЛП), машинное обучение, глубокие нейронные сети позволяют использовать планшет или мобильный телефон для связи с программой.

При обилии действующих онлайн-сервисов в сег-

менте eLearning, чат-боты представляются многообещающим инструментом, поскольку могут сопровождать каждого слушателя индивидуально, в соответствии с его уровнем и выбранным темпом освоения материала, делая обучение доступным практически для любого человека, имеющего доступ к Wi-Fi [2]. С чат-ботом, программой, имитирующей человеческую речь, студенты могут общаться на иностранном языке каждый день в любое удобное для них время, не переживая о том, что кто-то сделает им замечание из-за совершенной ошибки. Более того, чат-бот предложит несколько вариантов для улучшения результата.

Чат-боты прошли довольно долгий исторический путь с 1966 года, когда Джозеф Вейценбаум, профессор Массачусетского технологического института, создал Элизу, первого виртуального собеседника. За полвека чат-боты усовершенствовались до такого уровня, что их стали использовать в изучении иностранных языков. В таблице №1 представлены лучшие модели виртуальных помощников для улучшения навыков письма в иностранном языке.

Настало время внедрить искусственный интеллект в обучение иностранным языкам и проложить путь к персонализированному образованию. Институт иностранных языков (РУДН) начал использовать возможности нейронных сетей и искусственного интеллекта в обучении аспирантов.

Таблица 1

Преимущества и недостатки образовательных чат-ботов

№	Имя чат-бота	Описание чат-бота	Преимущества	Недостатки
1.	A.L.I.C.E	Один из самых старых чат-ботов, который специально разрабатывался в качестве помощника изучающим английский язык	- возможность выбрать различных персонажей, - довольно быстрые ответы, - юмор, - обучаемость и уточнения в диалоге	- устаревший интерфейс, - некоторые персонажи для общения платные, - любую не совсем цензурную лексику бот воспринимает, как оскорбление, - нет общения через микрофон
2.	Mitsuku	Довольно приятный чат-бот, с которым легко общаться	- есть версия с использованием flash и без него, - можно включить микрофон, - логичные диалоги, - использование уточнений, - чат-бот понимает сокращения.	- нет общения через микрофон, - если включить звук и музыку, то услышать ответы можно только на японском.
3.	Splotchy	Веселый чат-бот, который создан с целью именно повеселиться	- смешные ответы, - присутствует сленг, - скорость ответов высокая	- старый интерфейс, - заявлена возможность услышать ответы, но звука от бота нет, - повторяющиеся ответы, - нет общения через микрофон
4.	Cleverbot	Бот, созданный британцами	- приятный интерфейс, - есть свое приложение и возможность подключить чат себе в мессенджер на фейсбуке, - присутствует юмор и реалистичные ответы, - возможность говорить с ботом через микрофон	- иногда странные и нелогичные ответы, которые чатбот подхватил от пользователей-троллей
5.	Existor	Сайт, который специализируется на создании ботов и предлагает возможность создать своего собственного	- удобный и современный интерфейс, - возможность говорить с ботом через микрофон, выбирать из нескольких персонажей, - имитация эмоций персонажа, который общается с пользователем	- не всегда логичный диалог, - аватары, когда задумываются, выглядят пугающе
6.	Elbot	Более современный чат-бот, с которым довольно интересно общаться	- простой и достаточно современный интерфейс, - веселые ответы и анимация, - длинные предложения, над которыми можно поразмышлять, - логичные диалоги, - есть приложение для android и ios.	- нет общения через микрофон, - иногда повторяющиеся ответы
7.	iGod	Бот имитирует общение от имени Бога	- веселый посыл, - бот действительно пытается показать себя божеством, - ведет достаточно логичные диалоги.	- нет общения через микрофон, - устаревший и скучный интерфейс, который работает через flash-player.
8.	Mondly	Программа для обучения языку, которая имеет две версии – для браузера и мобильное приложение	- несколько ответов, - ответы, озвученные мужским или женским голосом, помогают научиться правильному произношению, - возможность выбрать ответ, сказать свой собственный или ввести его в диалоговом окне, - чат-бот уточняет ответы, - Американская или Британская версия английского языка.	
9.	Andy	Приложение, разработанное специально для разговорной практики на английском языке.	- легкий разговор с ботом, - лингвистические игры, - изучение грамматических правил от “начинающего « до « продвинутого”, - наращивание лексического ресурса, - объяснение ошибок и новых слов, - примеры использования новых лексических единиц, - грамматические тесты.	

Настало время внедрить искусственный интеллект в обучение иностранным языкам и проложить путь к персонализированному образованию. Институт иностранных языков (РУДН) начал использовать возможности нейронных сетей и искусственного интеллекта в обучении аспирантов.

Искусственный интеллект интегрирован в процесс обучения. Благодаря его использованию можно учесть потребности каждого аспиранта. Поэтому педагоги собирают данные об обучающихся, их способностях, интересах, проектах, проблемах и научных исследованиях.

Специалисты учитывают эти данные при создании чат-ботов.

Ни для кого не секрет, что на третьем этапе высшего образования аспиранты должны публиковать результаты своих исследований в научных журналах, индексируемых в Web of Science или Scopus. Возникает много вопросов:

- Как написать научную статью на академическом английском языке?
- Как выбрать научный журнал в соответствии с вашей стратегией?
- Как написать сопроводительное письмо в научный журнал?
- Где студент может найти словарь с профессиональными терминами?

С целью создания чат-бота по вопросу написания научной статьи было проведено компьютерное веб-интервью, в котором приняли участие 200 респондентов из 4 российских высших учебных заведений: Российского Университета Дружбы Народов, Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Московского государственного лингвистического университета, Северо-Восточного федерального университета. Опрос показал, что только 14 процентов опрошенных могут писать исследования на академическом английском языке и публиковать их в международных научных журналах.

Таким образом, для мессенджера «Telegram» было решено разработать и внедрить в учебный процесс двух чат-ботов, сопровождающих аспирантов при написании научной статьи на английском языке.

В результате работы экспертной группы, состоящей из 2 разработчиков, 2 преподавателей, 6 аспирантов, чат-бот №1 наделен следующими функциями:

- информирование аспирантов о требованиях к написанию научной статьи на английском языке в рецензируемом высокорейтинговом журнале;
- знакомство с профессиональной терминологией для направлений: «Образование и педагогиче-

ские науки», «Языкознание и литературоведение», «Психологические науки»;

- тренировка профессиональных терминов;
- обучение написанию «Сопроводительного письма» в редакцию научного журнала.

Демонстрация прототипа чат-бота, обеспечивает прием обращения от пользователя; интеграцию с существующими биллинговыми системами; обеспечение аспирантов повсеместным доступом к информации – с любого персонального компьютера или мобильного устройства (смартфона), подключенного к сети Интернет, ввод Системы в действие.

Структура чат-бота по имени Professor_EDU (Рисунок 1) включает в себя 5 подсистем: «Сопроводительное письмо», «Глоссарий», «Выбор журнала», «Контроль и тестирование», «Обратная связь (бот поддержки)».



Рис. 1. Чат-бот №1 Professor_EDU

Рисунок 2 демонстрирует работу чат-бота во всех подсистемах. Подсистема «Выбор журнала» обучает аспирантов требованиям научных журналов, включенных в такие наукометрические базы данных, как РИНЦ, ВАК, Web of Science и Scopus.

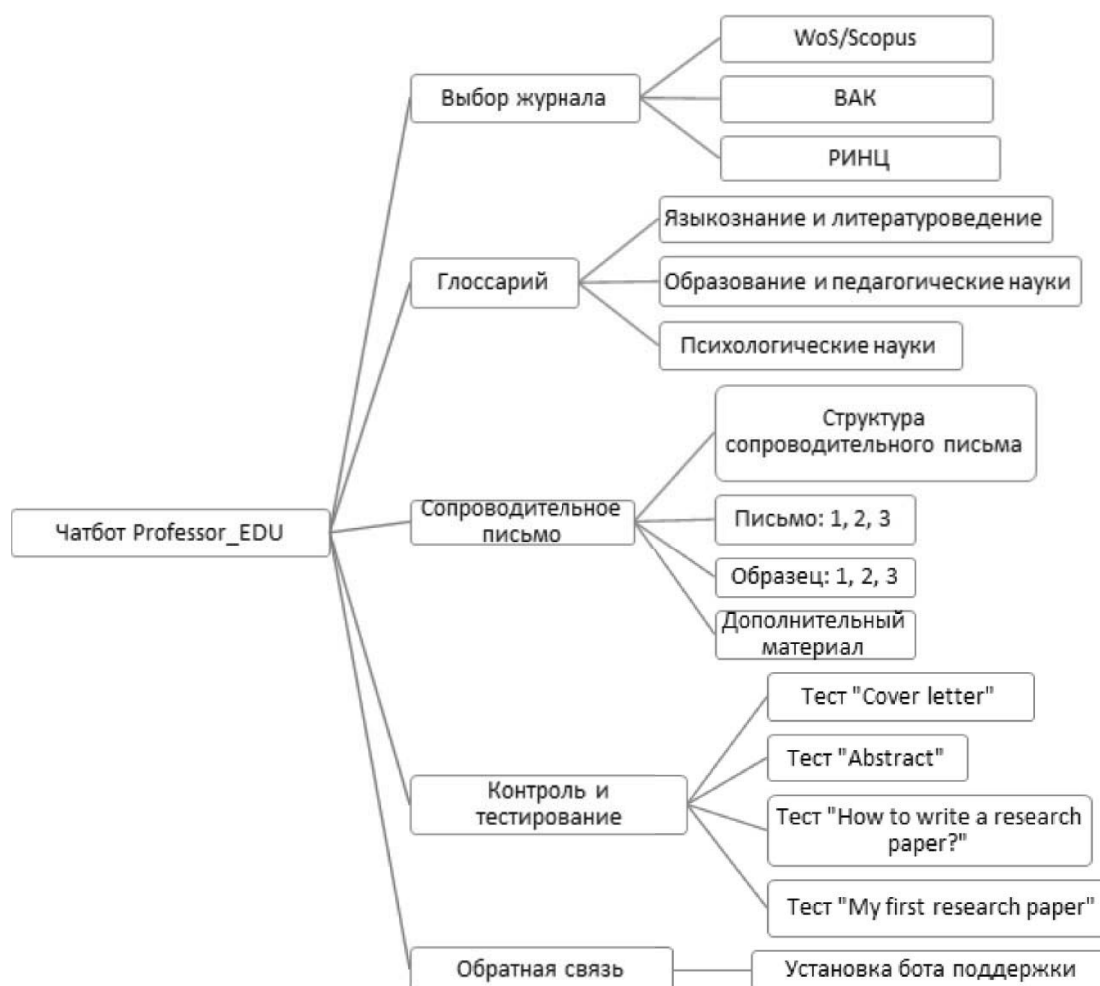


Рис. 2. Структура чат-бота Professor_EDU

В подсистеме «Оценка и тестирование» аспиранты отрабатывают свои знания по контрольно-измерительным материалам.

Подсистема «Глоссарий» включает профессиональные термины на английском языке по трем направлениям аспирантуры Института иностранных языков РУДН: «Языкознание и литературоведение», «Образование и педагогические науки» и «Психологические науки». В каждый глоссарий входит более тысячи лексических единиц.

Взаимодействуя с аспирантами, чат-боты могут быстро адаптироваться к специфике академического английского языка. Chatbot Professor_EDU помогает пользователям улучшить грамматику и навыки в написании научной статьи, а также расширить профессиональный словарный запас. Обратную связь предполагает чат-бот службы поддержки MG_Bot (Рисунок 3). Бот №2 решает технические проблемы, сотрудничает с каждым аспирантом 24 часа в сутки.



Рис. 3. Чат-бот службы поддержки MG_Bot

Чат-бот – это программа, разрабатываемая под определенную цель на основе технологий машинного обучения и нейросетей.

Для чат-бота № 1 использованы технологии фундаментальной обработки естественного языка. Это - сегментация (разбиение на предложения), лемматизация и

выделение ключевых слов.

Для бота № 2 экспертная группа использовала технологии машинного обучения, прежде всего глубокие нейронные сети. В результате углубленного анализа существующих чат-ботов и мозговых штурмов экспертная группа преподавателей и аспирантов (20 человек) создала систему классификации намерений с использованием базового НЛП и нейронной сети на основе нормализованной экспоненциальной функции. Интеллектуальные ассистенты помогают аспирантам как в изучении академического английского языка, так и в подготовке к публикации рукописей.

Таким образом, став частью экосистемы обучения иностранным языкам, чат-бот как продукт искусственного интеллекта:

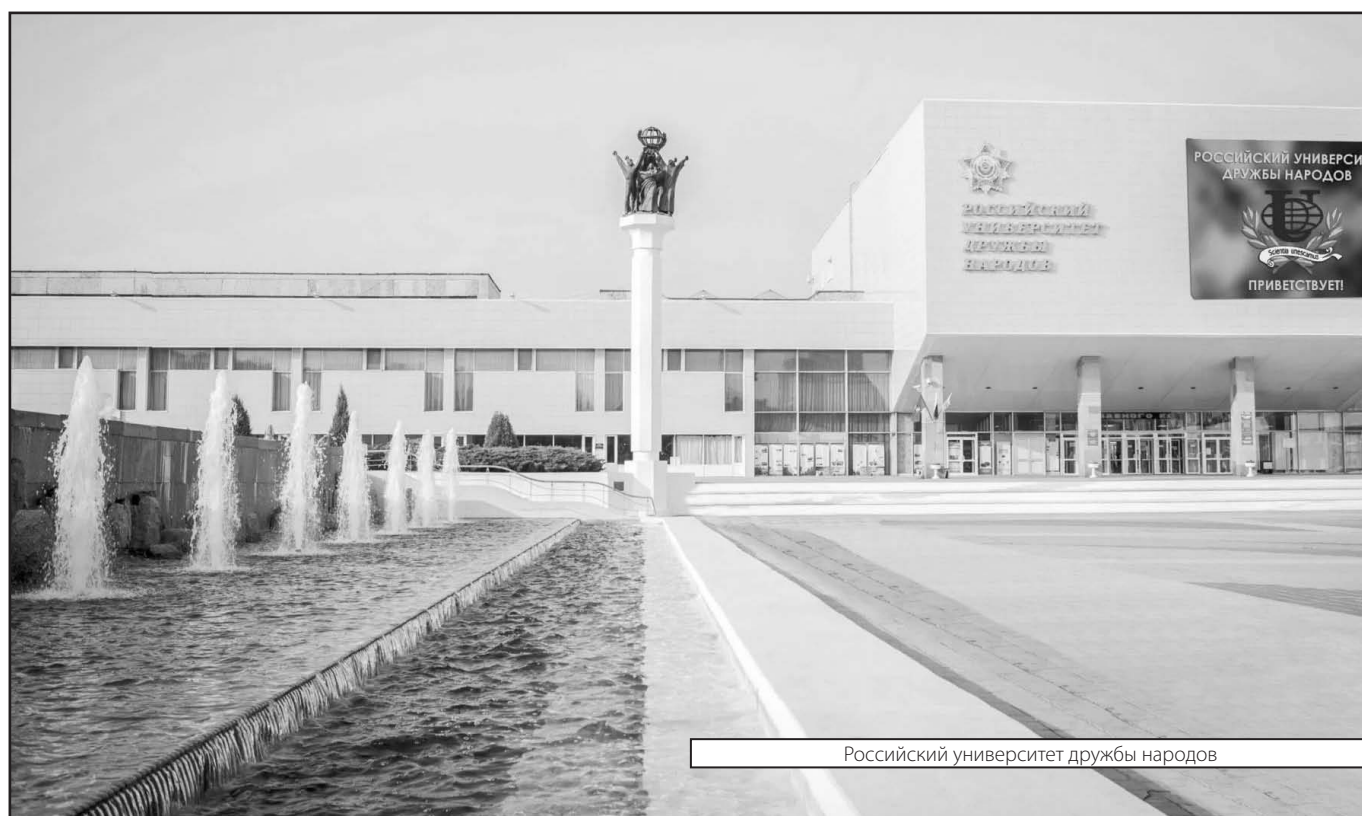
- помогает отслеживать индивидуальный прогресс каждого обучающегося;
- создает «инновационную индивидуальную траекторию преподавателя иностранного языка» [3];
- адаптирует образовательный процесс к индивидуальной скорости обучения студента и предлагает задания возрастающей сложности;
- делает процесс обучения более эффективным;
- повышает вовлеченность через геймификацию [4];
- способствует развитию профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернышкова Н.В. SMART-технологии в преподавании иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 2(80). Ч. 1. С. 211-214.
2. Чат-боты в электронном обучении [Электронный ресурс] URL: <https://etu.ru/ru/on-line-obuchenie/dajdzhest-elearning/chat-boty-v-elektronnom-obucheni> (дата обращения: 15.03.2020).
3. Karsenti Thierry, Kozarenko Olga. Новые технологические тренды и инновационное обучение иностранным языкам: каковы наиболее эффективные стратегии обучения? // XLinguae, издательство Slovenská Vzdelávacia a Obstarávacia s.r.o. (Nitra), том 12, № 1, 2019. С. 128-144.
4. Искусственный интеллект в образовании: семь вариантов применения [Электронный ресурс] URL: <https://the-accel.ru/iskusstvennyiy-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/> (дата обращения: 15.03.2020).

© Петрова Марина Георгиевна (petrmar2005@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПАБЛИК-АРТ «АРТ-МУНХА-2018. МОЙ СЕВЕР» ИМ. А. П. МУНХАЛОВА

CREATIVE PROJECT PUBLIC ART
«ART-MUNHA-2018. MY NORTH»
NAMED AFTER A.P. MUNKHALOV

O. Pinigina
T. Shaposhnikova
N. Komissarova

Summary: The article is devoted to the implementation of social and cultural projects, the formation of artistic culture and attraction to the General artistic and creative space, the development and popularization of new trends in contemporary art, attracting the attention of children, youth and adults to a comprehensive stud.

Keywords: national-cultural policy, personality-oriented approach, interregional project, art education, public art, Art-Muncha.

Пинигина Ольга Николаевна

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Арктический государственный институт культуры и искусств»
cddo@agiki.ru

Шапошникова Туяара Ефимовна

Доцент, ФГБОУ ВО «Арктический государственный институт культуры и искусств»
te.shaposhnikova@agiki.ru

Комиссарова Надежда Сергеевна

Доцент, ФГБОУ ВО «Арктический государственный институт культуры и искусств»
fizi_09@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена реализации социально-культурных проектов, формированию художественной культуры и привлечению к всеобщему художественно-творческому пространству, освоению и популяризации новых направлений современного искусства, привлечению внимания детей, молодежи и взрослых к комплексному изучению и сохранению культурного наследия своей малой родины.

Ключевые слова: национально-культурная политика, личностно-ориентированный подход, межрегиональный проект, художественное воспитание, публич-арт, Арт-Мунха.

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что в современном российском художественном образовании искусство рассматривается как универсальный метод построения образовательной среды. В Концепции художественного образования в Российской Федерации подчеркивается важная роль образования в сфере искусства для развития творческого потенциала личности, успешной социализации и сохранения многообразия российской культуры [2].

Цель данной статьи - привлечь внимание к искусству и дать всем желающим возможность реализовать себя.

В соответствии с целью проектом были решены следующие задачи: формирование художественной культуры и привлечение к всеобщему художественно-творческому пространству; освоение и популяризация новых направлений современного искусства; привлечение внимания детей, молодежи и взрослых к комплексному изучению и сохранению культурного наследия своей малой родины; содействие социальной адаптации и самоопределению детей и подростков путем их привлечения к деятельности по тематике конкурса; провести выставочную конкурсную программу: публич-арт в г. Якутске; оказание методической и практической помощи специалистам, работающим в области детского художествен-

ного творчества; привлечение творчески одаренных детей живущих в республике Саха (Якутия) с участием других регионов РФ к участию в конкурсной программе Межрегионального конкурса современного искусства: публич-арт «Арт-Мунха-2018. Мой Север» им. А.П. Мунхалова», организация и проведение мастер-классов.

Новизна статьи заключается в том, что одним из важнейших компонентов, способствующих созданию и поддержке на высоком уровне культурного потенциала республики, является налаженная система поиска и обучения талантливых детей и молодежи регионов Севера. Реализация проекта была направлена на выявление и развитие талантливой, творчески одаренной молодежи, способной находить эффективные решения и проявлять инициативу. Современное искусство является одним из инструментов решающих основную задачу по вовлечению детей в игровой форме в новую реальность.

Арктический государственный институт культуры и искусств поддерживает проекты, связанные с привлечением внимания детей и молодежи к сохранению и дальнейшему развитию многовековой традиционной культуры народов Севера, Сибири, Дальнего Востока, Арктического региона нашей страны. Именно в их руках формируется современная многонациональная культу-

ра России. В век цифровых технологий, когда компьютеры выдают готовые решения, глобальная сеть диктует нам образ мыслей, способность думать творчески становится ценнее вдвойне. Будущее – за теми, кто умеет творить. Идея, творчество становится главным ресурсом не только отдельно взятого человека или семьи, и в целом региона, страны. И мы как вуз, понимая всю ответственность, возложенную на нас государством, стараемся не ограничиваться только лишь профессиональной подготовкой, а мыслить и действовать шире, и посредством различных проектов выходить на межрегиональный уровень, охватывать детей, начиная со школьной скамьи, и самое главное – давать возможность заявить талантам из всех районов, поселков. Сегодня это участие в конкурсе, завтра мы увидим, что это был первый шаг к большому яркому пути [3].

Студенты кафедры живописи и графики Арктического государственного института культуры и искусств представляют собой креативную, с большим потенциалом творческую силу, которую можно направить на реализацию социально-культурных проектов, где будущие специалисты могут опробовать свои профессиональные компетенции в реальных условиях.

В 2018 году кафедра участвовала с проектом «Межрегиональный конкурс детского рисунка в форме публич-арт «Арт-Мунха-2018.Мой Север» им. А.П. Мунхалова в конкурсе на получение грантов Некоммерческой организации «Целевой фонд будущих поколений Республики Саха (Якутия)». Отработав проектную часть и пройдя экспертизу, проект получил грант Фонда в рамках подпрограммы «Развитие» на выявление и развитие талантливых и одаренных детей в сфере культуры и искусства» (700 000 руб.).

Реализация проекта «Арт-Мунха. Мой Север-2018» была направлена на выявление и развитие талантливой, творчески одаренной молодежи, способной находить эффективные решения и проявлять инициативу. Современное искусство является одним из инструментов решающих основную задачу по вовлечению детей в игровой форме в новую реальность. Одним из важнейших компонентов, способствующих созданию и поддержке на высоком уровне культурного потенциала республики, является налаженная система поиска и обучения талантливых детей и молодежи регионов Севера.

Название проекта – «Арт-мунха» — имеет несколько объяснений: публич-арт собирает творческих людей как бы «в сеть», что символизирует рыбалку, также название созвучно с фамилией наставника многих творцов — народного художника Афанасия Мунхалова [1].

Мунхалов Афанасий Петрович (1935-2014)-график, народный художник РСФСР (1982),член-корреспондент

Российской Академии художеств (2012), действительный член Академии Духовности Республики Саха (Якутия) (1995), профессор, первый лауреат Государственной премии ЯАССР им. П.А. Ойунского (1966), член Союза художников СССР с 1964 г.

Афанасий Мунхалов известен как один из самых достойных, сильных и самобытных представителей российской художественной культуры, как смелый новатор якутского искусства XX века, художник, который создал со своими коллегами якутскую графическую школу, как председатель Союза художников Якутии, пост которого занимал многие годы, вывел графику Якутии на международную арену.

Произведениям Афанасия Петровича присущи масштабность мышления, обращение к сложным темам, умение найти для них самые емкие, образные решения. Это большой мастер, создавший множество прекрасных произведений, которые являются гордостью российского искусства.

Афанасий Петрович Мунхалов, основатель высшего образования Республики Саха (Якутия), долгие годы работал деканом и ведущим профессором кафедры живописи и графики Арктического государственного института культуры и искусств. Вдохновляя собственным творчеством, редкостной силой личности, открытостью и благожелательностью. Учитель помогал своим коллегам, ученикам раскрыть свою индивидуальность, реализовать свое творческое видение.

Цель публич-арта – привлечь внимание к искусству и дать всем желающим возможность реализовать себя.

Концепция публич-арта, основанная на всесторонней популяризации современного искусства, изначально была утопичной. Большая часть публики так и не научилась толерантно относиться к необычным художественным формам, и, казалось бы, идея «общественного искусства» должна была себя изжить уже после первых неудачных экспериментов, относившихся к 1950—1960-м годам. Впрочем, история публич-арта оказалась долговечной. С одной стороны, эта идея нашла себе воплощение в виде нового типа общественных монументов, создававшихся Генри Муром, Александром Колдером, Жаком Липшицом и другими выдающимися мастерами. С другой — не утратила своей актуальности для разного рода художественных фондов и комитетов, щедро раздающих гранты на поддержку творческих исканий, взаимодействующих с общественными группами [4,5].

Публич-арт можно считать самым «свободным» из искусств, и оно действительно принадлежит всем и никому, так как не является объектом частной, государственной, церковной или корпоративной собственности [1].

Проект межрегионального конкурса «Арт-Мунха. Мой Север-2018» нашел поддержку Фонда будущих поколений Республики Саха (Якутия), благодаря чему идея и была реализована. В создании паблик-арта приняли участие как студенты-художники Арктического государственного института культуры и искусств, так и дети, жители республики.

25 лет назад был создан Целевой фонд будущих поколений Республики Саха (Якутия). В течение четверти века создаёт условия для обеспечения благосостояния и развития будущего республики. Фонд организывает благоприятные условия для развития способностей одаренных детей и талантливой молодежи Российской Арктики, Сибири и Дальнего Востока в самых разных областях искусства. Это свидетельствует о поддержанном фондом Межрегиональный художественный проект «Арт-Мунха-2018. Мой Север», посвященный памяти великого якутского графика Афанасия Мунхалова. Этот проект как никакой другой проект отвечает высоким требованиям, создающим условия для межкультурного диалога, приобщение молодого поколения и широких слоев населения к художественному творчеству.

Концепция проекта заложена в самом сочетании слов «Арт-Мунха», которое созвучно с именем народного художника Афанасия Петровича Мунхалова: «арт»-искусство, «мунха»-большая традиционная подледная рыбалка народа саха неводом-мунха. Сочетание этих слов дало емкое креативное представление о назначении мероприятия, призванного вовлечь в сеть-невод творческую энергию молодежи Севера.

Реализация проекта началась с активной подготовкой к паблик-арту, при этом под арт-объектом подразумевалась условная заготовка в виде рыбы-карася из березовой фанеры размером 40x70 см., прикрепленная на деревянное основание. Всем материал для работы, кисти и акриловые краски предоставлялись бесплатно. Деревянные караси можно было расписывать как угодно, ограничиваясь только своей фантазией.

Первую публичную презентацию паблик-арта «Арт-Мунха-2018.Мой Север» приурочили к Международному дню защиты детей, об этом событии заранее дали информацию в средствах массовой информации.

1 июня 2018 года на территории сквера, находящегося перед Арктическим государственным институтом культуры и искусств, преподаватели и студенты провели мастер-класс по созданию объектов паблик-арта (общественное искусство в общественном пространстве), в котором приняли участие дети, школьники и их родители. Энергия творчества была ключом: участники настолько увлеклись творческим процессом, что студенты -волонтеры едва успевали приносить новые арт-объекты:

количество участников росло с каждой минутой ; расписанные с двух сторон рыбки тут же выставлялись в пространстве сквера. В итоге через два часа под открытым небом в самом центре города Якутска выстроилась многочисленная инсталляция из разноцветных рыбок.

Мастер –класс по паблик –арту дал положительный резонанс, что было отмечено в различных средствах массовой информации. Решено было провести аналогичные мастер-классы в рамках нескольких культурно-массовых мероприятий Республики Саха (Якутия): это национальный якутский праздник «Ысыах Туймаады», международная якутская биеннале современного искусства и т.д. Во время проведения Арктической триеннале современного искусства появились инсталляции на фоне заснеженного города. В итоге участниками паблик-арта в совокупности было создано более 1000 арт-объектов.

Межрегиональный конкурс детского рисунка «Арт-Мунха-2018. Мой Север» проводился по двум видам изобразительного искусства: «Живопись» и «Графика». Номинации конкурса: «Экология Арктики», «Легенды Арктики», «Мои современники». Участники (учащиеся общеобразовательных учреждений общего и дополнительного образования, учреждений культуры) были разделены на следующие три возрастные категории: дети 6-8 лет, 9-14 лет, 15-18 лет. В состав экспертной комиссии вошли Спиридонов Юрий Васильевич- заслуженный художник Российской Федерации, народный художник РС (Я), член союза художников России-председатель экспертной комиссии, Иванова — Унарова Зинаида Ивановна — искусствовед, член союза художников России, заслуженный деятель искусств Российской Федерации, профессор; Тригалева Наталья Вассиановна – искусствовед, ведущий специалист Российской Академии художеств регионального отделения Урала, Сибирь, Дальнего Востока Российской академии художеств в г.Красноярске; Петрова Анна Григорьевна – искусствовед, член союза художников России, кандидат искусствоведения; Иванова Анна Анатольевна – руководитель молодежного объединения «Арт-Мунха».

В Арт-галерее «Ургэл» г. Якутска при большом стечении художников и заинтересованных лиц прошло открытие выставки по итогам Межрегионального конкурса детского рисунка «Арт-Мунха-2018. Мой Север», посвященного памяти народного художника РСФСР, прославленного графика Афанасия Петровича Мунхалова.

Рассмотрев все заявленные работы художников и отбора, экспертная комиссия подвела итоги по двум видам искусства: живопись и графика, по 3 возрастным категориям (6-18 лет), по номинациям: «Экология Арктики», «Легенды Арктики», «Мои современники». Тепло поздравили участников конкурса, отметили красочность

и профессионализм работ — ректор АГИКИ Саргылана Семеновна Игнатъева; Ирина Геннадьевна Попова — ведущий специалист Целевого фонда будущих поколений РС (Я); Спиридонов Юрий Васильевич — заслуженный художник Российской Федерации, народный художник РС (Я), член союза художников России, Октябриня Прокопьевна Трофимова – супруга Мунхалова А.П.

География участников обширна – это одаренные дети из регионов Сибири, Дальнего Востока, Таймыра, Красноярского края, Норильска, Сахалинской области, Чукотки, Магаданской области и конечно, особое место заняли ребята из арктических улусов Республики Саха (Якутия). На онлайн-конкурс пришло 482 заявки, из которых организаторы выделили 277 участников. В финал вышло 27 победителей.

Критерии оценивания детских работ были очень разнообразны: полнота раскрытия тематики конкурса, новизна, оригинальность композиционного решения, техника исполнения, цветовая гармония, образно-пластическое решение, использование современных технологий и материалов. При рассмотрении работ участников комиссия отметила искренность в выражении любви к своей малой родине юных художников, великолепное

знание мифов, легенд и сказок народов Сибири и Дальнего Востока, сохранение традиций искусства народов, населяющих территорию российской Арктики, разнообразие художественно-пластических решений, высокий уровень региональных школ.

Автор проекта Туйаара Шапошникова: «Ребенок – закрытый мир, и нам, взрослым, было бы интересно и полезно заглянуть туда. Да и ребенку хочется время от времени выглянуть в большой мир, рассказать о себе. Получается, рисование – это средство коммуникации, способ заявить о себе, получить обратную связь. По результатам конкурса выпущен каталог. Представляете, мы получили одну большую картину, рассказывающую о том, чем живут дети из разных регионов, что их волнует, что привлекает их внимание».

В современном российском художественном образовании искусство рассматривается как универсальный метод построения образовательной среды. Образование, являясь фундаментом культуры, содействует творческому освоению человеком окружающего динамичного, поликультурного мира и достижению социально-культурного благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Н.С., Шапошникова, Т.Е. Художественно-творческая деятельность кафедры живописи и графики АГИКИ. Выставка «Арт-Мунха»/ Н.С. Иванова, Т.Е. Шапошникова // Аргуновские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. (WORKSHOP), Якутск, 11 апр. 2016 г. / [под общ. ред. д-ра социол. наук У.А. Винокуровой; ред. совет: Т.И. Аргунова-Лоу, У.А. Винокурова, П.В. Гоголев и др.]. – Якутск: ИЦ АГИКИ, 2016. 4–50 с. – С. 382–385.
2. Иванова-Унарова, З.И., Петрова, А.Г., Шапошникова, Т.Е. Творческая и художественно-проектная школы Арктического института : [монография-альбом] / [авт.-сост.: З.И. Иванова-Унарова, А.Г. Петрова, Т.Е. Шапошникова] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВО «Аркт. гос. ин-т культуры и искусств, каф. дизайна и декоративно-приклад. искусства народов Арктики, каф. живописи и графики. - Якутск: Алаас, 2018. – 182 с.
3. Игнатъева С.С., Пинигина О.Н. Социально-культурный потенциал дополнительного образования детей и молодежи в Республике Саха (Якутия), // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: «Гуманитарные науки» -2019. -№4. -С.64–68.
4. Котломанов, А.О. Пати́на и паблик-арт // Новый мир искусства. – 2006. –№5. –С. –56–57.
5. Котломанов, А.О. Паблик-арт: страницы истории. Феномен контр-монумента и кризис мемориальной традиции в современной монументальной скульптуре // Вестник СПбГУ. Сер. 15: Искусствоведение. 2015. Вып. 1. С. 53–70.

©Пинигина Ольга Николаевна (cddo@agiki.ru), Шапошникова Туйаара Ефимовна (te.shaposhnikova@agiki.ru),
Комиссарова Надежда Сергеевна (fizi_09@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ

REMOTE LEARNING: MODERN REALITIES

I. Skorobach

Summary: The article reveals the current state of e-learning and distance education in modern Russia, taking into account the existing coronavirus pandemic, the positive aspects of such education and its shortcomings. The main reasons for the unsatisfactory state of distance education in our country are considered.

Keywords: e-learning, distance education.

Скоробач Ирина Робертовна

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»
skorobachirina@gmail.com

Аннотация: Статья раскрывает современное состояние электронного обучения и дистанционного образования в современной России с учетом имеющей место пандемии коронавируса, положительные стороны такого образования и его недостатки. Рассматриваются основные причины неудовлетворительного состояния дистанционного образования в нашей стране.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционное образование.

Непростые времена переживает общество сейчас. И причин тому много. Главная – постоянно изменяющаяся картина мира, стремительное развитие всех сфер жизнедеятельности человека.

Вторая причина – это обилие информации, которая совсем неоднозначна, а так же, связанное с этим, быстро меняющееся информационное пространство.

Трудности, связанные с тем, как поспевать за всем новым, нетрадиционным, но необходимым для того, чтобы идти в ногу со временем, с переменами и вписываться в это новое состояние жизни, заставляют нас предпринимать самые различные шаги, способствующие успешному движению вперед.

Основным направлением в решении обозначенных трудностей должно стать принципиально иное отношение общества к образованию, его построению, организации и достижению целей, отвечающих потребностям развития человека и общества в целом.

Петькова Ю. Р. обращает внимание на то, что «В современном глобальном информационном мире наблюдается тенденция к исчезновению грани между традиционным образованием и дистанционным, т.к. большинство людей в процессе обучения прибегает к Интернету. В настоящее время в Интернете можно найти абсолютно любую интересующую тему, такое явление облегчает поиск информации и сокращает время»[3].

Она в статье отмечает преимущества и недостатки дистанционного образования и, что вопрос о будущем дистанционного образования все еще остается дискуссионным, т.к. у него много проблем.

Вопросами дистанционного обучения в нашей стране ученые занимаются давно (С.А. Щенников, Е.С. Полат, А.В. Хуторской и др.) Попыткой решения проблем обра-

зования в новых условиях стало введение дистанционного обучения. По этому поводу уже написана масса статей и научных трудов. Однако, мы споткнулись на самом простом, но уж очень характерном для нас, россиян, на принципе (если это можно назвать принципом) - начинаем что-то делать, «когда рак на горе свистнет». И вот он «свистнул». Какая-то мелюзга в виде коронавируса подловила нас на нашей же «коронной» установке. И в какой же это уже раз нас подводит она? Очень больно это проявилось в нашей системе образования.

Необходимость ограничения контактов с людьми (привычным для нас окружением), невозможность реализации обычных жизненных задач прежними способами поставили на первый план переход на дистанционное общение, как единственно отвечающее современному состоянию общества.

Ушло понимание полученного образования как навсегда данного, достаточного на всю жизнь. Человек столкнулся с проблемой, что уже не может довольствоваться полученным образованием. Теперь он вынужден развивать себя с учетом требований времени, учиться постоянно и непрерывно, чтобы быть востребованным и конкурентно способным на рынке труда. Это уже понимают все. Но действительность показывает, что не каждый готов это принять, т.к. это требует переломить, изменить себя. А это дается нелегко, особенно старшему поколению. Но здесь основной задачей государства и общества является – помочь таким людям вписаться в новые реалии, ощутить свои силы и возможности в преодолении неготовности осуществлять жизнь по-новому.

О дистанционном образовании и электронном обучении говорится в главном документе нашей страны по образованию ФЗ №273 «Об образовании в РФ», а ему уже почти тридцать лет, он все время совершенствуется, исходя из меняющейся ситуации в стране и мире. В нем показано, как нам предстоит работать в ближайшее

время. Так, например, в статье 13 и 16 отмечается что образовательная деятельность может осуществляться «как самостоятельно, так и посредством сетевых форм...», «При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение». А далее в Законе раскрывается суть электронного обучения и его дистанционных форм, показано как следует это осуществлять. [1]

Но в чем же проблема, что продвинулись мы в этом направлении очень незначительно, не считая специалистов в области информационных технологий? А ответ и здесь тот же – образование все еще топчется на месте.

Работать удаленно – это требование. Но как это выполнить? Практика показала, что миллионы людей в нашей стране оказались не готовыми к этому. Застряла школа, как общеобразовательная, так и, отчасти, профессиональная, в том числе высшая. Это особенно ощутилось в период пандемии коронавируса. Весь процесс обучения проходит в системе MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Эта система позволяет преподавателям создавать свои авторские курсы, разрабатывать задания и оценивать их, прикреплять ссылки, загружать видеоролики, проводить консультации и прочее. Но почему это проходит с пробуксовками? Почему это проявилось в срыве полноценного образовательного процесса? Отчего невозможным оказалось дистанционное обучение? Некоторые причины можно сформулировать так:

1. неподготовленность педагогических кадров к осуществлению такого образования;
2. отсутствие разработанных образовательными учреждениями программ дистанционного образования;
3. невозможность обучения по ряду дисциплин или отдельных разделов, тем курсов;
4. слабая обеспеченность техническими средствами (компьютерами, планшетами, интернет-связью) обучающихся и обучающихся;
5. недостаточное финансирование процесса дистанционного образования;
6. отсутствие необходимых условий для реализации электронного обучения и осуществление его в дистанционной форме;
7. психологическое неприятие подобных новшеств;
8. отсутствие контроля со стороны управленческих структур.

Дистанционное обучение имеет свои плюсы, которые помогают выплывать в сложившейся обстановке. Оно гарантирует нам, что будет спасать нас всегда, когда требуется, и мы сможем таким образом двигаться дальше и существовать. Каковы же преимущества дистанционной

формы обучения? Отметим некоторые из них:

1. Возможность проходить обучение, не покидая места жительства и в процессе производственной деятельности.
2. Широкий доступ к образовательным ресурсам.
3. Возможность получить образование при любом уровне подготовки.
4. Возможность организации процесса самообучения в наиболее приемлемой для каждого форме.
5. Возможность прерывания и продолжения образования в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей.
6. Снижение стоимости обучения за счёт широкой доступности к образовательным ресурсам.
7. Формирование уникальных образовательных программ за счет комбинирования курсов, предоставляемых образовательными учреждениями.
8. Повышение активности и заинтересованности обучающихся в получении образования.
9. Возможность создать условия для реализации индивидуальной образовательной траектории и персонализации обучения.
10. Повышение качества обучения за счет применения средств современных информационных и коммуникационных технологий.
11. Открытый доступ к различным информационным ресурсам для образовательного процесса в любое удобное для обучающегося время.
12. Созданию единой образовательной среды Школы.
13. Повышению эффективности учебной деятельности, интенсификации самостоятельной работы обучающихся.
14. Повышению эффективности организации учебного процесса.
15. Удовлетворение потребности страны в качественно подготовленных специалистах и квалифицированных рабочих.

Безусловно, электронное обучение и дистанционная его форма имеют и недостатки, но их меньше, нежели преимуществ. Следует сказать о них. Это:

- отсутствие прямого контакта субъектов обучения;
- невозможность почувствовать настроение и эмоциональное состояние сторон – участников образовательного процесса;
- сложности в осуществлении проверки продвижения в обучении;
- проблемы с обучением слабоуспевающих студентов.

Можно назвать и другие недостатки. Например, Гаус И.В. отмечает: «Серьезной проблемой является психологическая адаптация к ДО при отсутствии личного контакта обучающегося с педагогом, а также отсутствие навыков самоорганизации. Среди минусов ДО стоит отметить ухудшение устной речи у обучающегося и снижение коммуникационной культуры в развитии личности». [2]

В связи с коронавирусом все недостатки выявились очень наглядно. Помимо отмеченного, нужно констатировать, что многих участников образовательного процесса это застало врасплох. Они не ожидали такого поворота событий. Все стало делаться в последний момент в ситуации неподготовленности и неопределенности.

Подводя итог, можно сказать, что необходимо серьезно и комплексно подойти к вопросу дистанционного образования, с учетом всех его преимуществ и недостатков. Нужно срочно взять это на контроль, сделать одним из приоритетных направлений развития современного образования и тогда это даст желаемые результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон РФ «Об образовании Российской Федерации», N 273-ФЗ, глава 1, ст. 13,16 с изменениями и дополнениями от 19.09.2019.
2. Гаус Ирина Васильевна. Организация дистанционного обучения в образовательном учреждении. <https://infourok.ru/statya-organizaciya-distancionnogo-obucheniya-vobrazovatelnom-uchrezhdenii3740003.html>
3. Петькова Ю.Р. «История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23945311> (Дата обращения: 02.02.2020).

© Скоробач Ирина Робертовна (skorobachirina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ТАКСИС И КВАНТИТАТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Архипова Ирина Викторовна

к.филол.н., профессор, Новосибирский государственный педагогический университет
irarch@yandex.ru

TAXIS AND QUANTITATIVITY IN THE CONTEXT OF INTEGRATIVE INTERACTION

I. Arkhipova

Summary: The article discusses the functional-semantic categories of taxis and quantitativity in the context of the intercategory integrative interaction. The paper describes various quantitatively determined elements of the syntagmatic context: deverbatives of genetic and word-formation multiplicity; iterative verbs; iterative quantifiers (adverbials, attributes), temporal, taxis and aspectual quantifiers, as well as the plurality of subject and object actants of verbal action. Within the framework of the polycategorical complex, statements with prepositional deverbatives actualize quantiative-deterministic taxis categorial situations of simultaneity and asynchronicity (iterative, multiplicative, distributive, etc.). Aspectual, temporal, and taxis quantifiers participate in the linguistic representation of aspectual-taxis values of partial simultaneity and asynchronicity (strict, non-strict), performing the functions of temporal delimiters and taxis explicators of asynchronicity.

Keywords: functional-semantic category, functional-semantic field, integrative interaction, taxis, quantiativity, quantifiers, polycategorical complex, quantitative-deterministic taxi categorial situations.

Аннотация: В статье рассматриваются функционально-семантические категории таксиса и квантитативности в контексте межкатегориального интегративного взаимодействия, а также различные квантитативно-детерминированные элементы синтагматического контекста: deverбативы генетической и словообразовательной кратности; итеративные глаголы; итеративные квантификаторы (адвербиалы, атрибуты), темпоральные, таксисные и аспектуальные квантификаторы, а также множественность субъектных и объектных актантов глагольного действия. В рамках поликатегориального комплекса в высказываниях с предложными deverбативами актуализируются квантитативно-детерминированные таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности (итеративной, мультипликативной, дистрибутивной и др.). Аспектуальные, темпоральные и таксисные квантификаторы участвуют в языковой репрезентации аспектуально-таксисных значений частичной одновременности и разновременности (строгой, нестрогой), выполняя функции темпоральных делимитаторов и таксисных экспликаторов разновременности.

Ключевые слова: функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, интегративное взаимодействие, таксис, квантитативность, квантификаторы, поликатегориальный комплекс, квантитативно-детерминированные таксисные категориальные ситуации.

Аспекты пересечения и интегративного взаимодействия функционально-семантической категории таксиса и категории квантитативности (количественности) представляют наш исследовательский интерес. Данные функционально-семантические категории рассматриваются в фокусе их взаимодействия в рамках предлагаемой нами вслед за выдающимся отечественным языковедом А.В. Бондарко модели темпорально-аспектуально-таксисного комплекса, конституируя так называемый *квантитативно-темпорально-аспектуально-таксисный семантический субкомплекс* (термин наш – И.В. Архипова). А.В. Бондарко, в свою очередь, вводит термин «аспектуально-темпоральный комплекс» и дефинирует его как группировку функционально-семантических полей и соответствующих категориальных ситуаций (аспектуальности, темпоральности, временной локализованности, таксиса и временного порядка) [13, с. 96].

Категория таксиса дефинируется как бицентрическое функционально-семантическое поле (ФСП), формируемое единицами разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического)

[1, с. 34–35; 2, с. 149–158; 3, с. 135–138; 4, с. 196–198; 7, с. 149–153; 8, с. 74–80; 9, с. 131–136; 12, с. 234–241] и актуализирующееся в таксисных категориальных ситуациях одновременности/разновременности, представляющих собой «типичные содержательные структуры, базирующиеся на определенной семантической категории и соответствующем ФСП» [13, с. 39–40]. Квантитативность (количественность) рассматривается с позиций функциональной грамматики как семантическая категория, «представляющая собой языковую интерпретацию мыслительной категории количества» и полицентрическое функционально-семантическое поле (ФСП), которое конституируется разноуровневыми языковыми единицами, взаимодействующими на основе квантитативных функций [11, с.161].

Категория квантитативности (количественности, количества) неоднократно освещалась в исследованиях В.С. Храковского, Ю.И. Бажановой, А.В. Степановой, Т.М. Тагоевой, Л.Н. Моисеенко, Н.С. Чиркинян, Ю. Цзян, Ц. Цзя и др., проводимых на материале разноструктурных языков (русского, английского, немецкого, китайского, чувашского, таджикского, армянского и др.) [10; 16; 17; 18;

19; 20; 21; 22; 23]. Современные исследователи отмечают полицентричность данной семантической категории, ее многоаспектность и неоднородность (диффузность) в сферах именной и глагольной квантитативности. Они выделяют различные количественные значения (единичность, множество (неопределенное, определенное, дискретное, дробное, собирательное), дискретное количество, множественность (кратность/итеративность), длительность (ограниченная/неограниченная; точная/приблизительная), интенсивность и др.) [10, с. 12–13; 16, с. 6–15; 22, с. 6–7].

Полицентрический характер ФСП квантитативности (количественности, количества) и его диффузная структура позволяют дифференцировать семантику определенного и неопределенного количества и проводить дальнейшую субкатегоризацию данной категории. Субполе определенного количества состоит из микрополей нумеральности, единичности и нулевого количества, а субполе неопределенного количества конституируется микрополями приблизительного, неопределенно большого и неопределенно малого количества [17, с. 5]. В качестве ядра (центра) данного ФСП определяется грамматическая категория числа в виде бинарной оппозиции «единичность – множественность», а к периферийным языковым средствам относятся разноуровневые лексические и лексико-грамматические средства: количественные числительные, количественные местоимения, наречия, глаголы, квантитативные имена существительные, квантитативно-именные сочетания, адъективные квантификаторы на основе параметрических прилагательных, адвербиальные квантификаторы и др.

Поликатегориальный субкомплекс таксиса и квантитативности характеризуется интегративным взаимодействием в сфере глагольной (предикатной) и именной множественности (количественности, квантитативности) в высказываниях с предложными девербативами. Кроме того, в фокусе интегративного взаимодействия данных функционально-семантических категорий находятся адвербиальные единицы с различными квантитативными характеристиками: темпоральные, аспектуальные и таксисные квантификаторы. В сфере именной множественности речь идет о девербативах с признаками генетической и словообразовательной кратности (*das Kreischen, das Schluchzen, das Schnarchen, das Schnatzen, das Scharren, das Rascheln, das Rauschen, das Sausen, das Schwirren, das Schulterzucken, die Besichtigungen, die Beobachtungen, die Unterhaltungen, die Befragungen, die Unterredungen, die Wanderungen, die Begegnungen, die Angriffe, die Besuche*) [5, с. 26–28; 6, с. 564–565]. Последние употребляются в форме множественного числа и маркируют определенную (точную) (*nach vier Begegnungen, nach zwei Untersuchungen, nach drei Besichtigungen, nach zwei Treffen*) или неопределенную квантификацию процессов, действий или событий, выражаемых деверба-

тивными существительными (*während der Beobachtungen, nach weiteren Begegnungen* и др.). Например:

Mit dem charakteristischen Knistern erhebt sich Schirm um Schirm in die heisse Nachmittagsluft. (www.zuonline.ch, gecrawlt am 26.03.2018).

Ein Rebhuhn wird aufgescheucht, flüchtet mit blechernem Krächzen. (www.fnp.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Nach vier Begegnungen sind die Geheimnisse der Teams entschlüsselt, die besten Spieler und ihre Vorlieben durchleuchtet. (www.merkur.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Nach zwei Untersuchungen schickte er den Jogger ins Spital Bülach. (www.beobachter.ch, gecrawlt am 25.03.2018)

Forscher fanden *während der Beobachtungen* eine verstreute Gruppe junger Sterne, die erst im Entstehen sind. (www.gmuender-tagespost.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Nach weiteren Begegnungen mit der jungen Frau lässt er sich sogar zu einem Tanzkurs überreden. (www.azonline.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Девербативы генетической и словообразовательной кратности, а также глаголы-мультипликативы и глаголы-итеративы (*flattern, wippen, ächzen, flüstern, zucken, seufzen, schlucken, klopfen*, https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news crawl-public_2018&word=brummenschnalzen,lallen,zischen,krächzen,rutschen,schnarren,streichen,schnatzen,summen,sausen,brummen,rasseln,stammeln,lächeln,streicheln,gackern,rattern) актуализируют итеративно-таксисные и мультипликативно-таксисные значения одновременности/ разновременности [5, с. 26–28; 6, с. 564–565]. Например:

Als Garbani eine Klappe öffnet, sausen sie mit lautem Zischen und in eine große Auffangschale aus Metall. (www.paz-online.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Finger weg von langen Ketten: Sie baumeln von der Brust ins Leere und wippen beim Gehen auf und ab. (www.bild.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Интегративный сегмент взаимодействующих ФСП таксиса и квантитативности включает следующие квантитативно-детерминированные элементы синтагматического контекста в высказываниях с предложными девербативами:

1. девербативы-итеративы и девербативы-мультипликативы на *-en, -ung, -e, -t, -ø* с семантикой генетической или словообразовательной кратности;
2. глаголы итеративной семантики (собственно итеративные, диминутивно-итеративные, интенсивно-итеративные, мультипликативные, дистрибутивные);
3. темпоральные и таксисные квантификаторы (моно-, би- и поликомпонентные) (*jetzt*,

heute, morgen, bald, damals, gestern, gleich, sofort, unmittelbar, direkt, dann, im vorigen Jahr, im Januar, in den vergangenen Wochen, in den letzten Tagen, am Tag, eine Stunde zuvor, in nächster Woche, in den nächsten Tagen): Nach dem ersten Erscheinen im Januar war der Ratgeber schnell vergriffen. (www.stadtzeitung.luebeck.de, gecrawlt am 26.03.2018); Am Tag vor der Abreise annulliert er seine Buchung. (www.beobachter.ch, gecrawlt am 28.03.2018); In den letzten Tagen vor Erscheinen der Seiten bekommen sie dann den Feinschliff. (www.sueddeutsche.de, gecrawlt am 26.03.2018); In den nächsten Tagen bis zur Abreise wird die stürmische Melodie zum Ohrwurm und Hit der Reise. (www.donaukurier.de, gecrawlt am 25.03.2018); Beim Beobachten ihrer Arbeit waren De Lucchi damals die Seilzüge der Angeln aufgefallen. (www.welt.de, gecrawlt am 26.03.2018); Sein Leibarzt äußerte sich direkt nach der Untersuchung zum Zustand des Präsidenten. (www.express.de, gecrawlt am 28.03.2018);

4. аспектуальные квантификаторы с семантикой длительности (ограниченной/неограниченной, точной/приблизительной), фазовости и др. (*viel, kurz, lang, lange, fünfminütig, eine Stunde zuvor, zehn Stunden, anderthalb Stunden, ein paar Wochen, ein paar Tage, rund ein Jahrzehnt, kurze Zeit, zwei Tage, plötzlich, schließlich, endgültig, bereits*): Bereits eine Stunde zuvor, mit dem Dunkelwerden, brannten auf der 4. Dorfweihnacht wieder die Schwedenfeuer. (www.nnn.de, gecrawlt am 28.03.2018); Erst Wochen nach zwei kurz aufeinander erfolgten Treffen mit Franz, lange nach Erscheinen des Artikels, kam auf einmal ein merkwürdiges Misstrauen auf. (www.az.com.na, gecrawlt am 28.03.2018);

4а. аспектуальные адвербиалы (в составе предложно-девербативных конструкций и в общей структуре комплексного высказывания): *Nach zehn Stunden Nähen in einer Nacht, Anbringen von Drückknöpfen und Klinikum-Logo* war der Prototyp fertig. (www.nordbayerischer-kurier.de, gecrawlt am 26.03.2018); Rund ein Jahrzehnt nach dem Erscheinen bezahlt der jüdische Autor Arthur Schnitzler für diese Position. (www.cosmopolis.ch, gecrawlt am 25.03.2018); Das Thema war für mich kurze Zeit nach dem Erscheinen des Aufgebots bereits abgehakt. (www.basellandschaftlichezeitung.ch, gecrawlt am 28.03.2018); Beim Bohren springt plötzlich die Sicherung aus. (www.radiohamburg.de, gecrawlt am 28.03.2018); Nach Klingeln und Klopfen wurde schließlich geöffnet, und die Ordnungshüter drangen in die Wohnung vor. (www.mainpost.de, gecrawlt am 26.03.2018);

4б. аспектуальные (дуративные (имперфективные), недуративные (перфективные) атрибуты) (*lang, wochenlang, monatelang, mehrmonatig, halbstündig, fünfminütig, kurz, kürzer, länger*): Nach

fünfminütigem Ziehen lassen in kochendem Wasser wird die Tee-Flüssigkeit durch die wie ein Filter wirkenden gezackten Tassenränder in bereitstehende Teeschälchen umgegossen. (www.epochtimes.de, gecrawlt am 28.03.2018); Mark Zuckerberg hat sich nach langem Schweigen nun endlich zu den Vorwürfen wegen Cambridge Analytica geäußert. (www.faz.net, gecrawlt am 25.03.2018); Nach kurzem Abtasten kam die Heimmannschaft zur ersten Möglichkeit. (www.muensterschezeitung.de, gecrawlt am 27.03.2018); Deshalb wurde das Rennen nach einer halbstündigen Verschiebung aus Sicherheitsgründen abgesagt (www.bvz.at, gecrawlt am 27.03.2018);

5. итеративные квантификаторы: адвербиалы цикличности, кратности, интервала, счетного комплекса, определенной/неопределенной частотности, узуальности и др. (*stets, morgens, abends, nachts, sonnabends, freitags, sonntags, beständig, mehrmalig, mehrfach, mehrmals, häufig, zweimal, dreimal, gewöhnlich, manchmal, oft, meist, meistens, jedesmal, oftmals, nochmals, immer, immerfort*) [5, с. 26–28; 6, с. 564–565; 14, с. 9–10; 15, с. 174; 19, с. 19–20]: Bei so vielen Terminen habe sie immer im Gehen etwas gegessen. (www.stern.de, gecrawlt am 27.03.2018); Morgens nach dem Aufstehen setzen wir uns an den Frühstückstisch. (www.focus.de, gecrawlt am 25.03.2018); Das mache ich immer als Erstes nach dem Aufstehen und als Allerletztes vor dem Schlafengehen. (www.giessener-allgemeine.de, gecrawlt am 29.03.2018);
6. итеративные квантификаторы: итеративные атрибуты (*jeder, mehrmalig, mehrfach, meist* и др.): Lüften, lüften, lüften ist speziell angesagt, denn auch beim Schlafen gibt jeder Mensch Wasserdampf ab. (www.pattayablatt.com, gecrawlt am 26.03.2018); Nach mehrmaligem Reklamieren an diversen Stellen, wurde mein Velo an eine zentral gelegene Polizeistelle in der Stadt gebracht, wo ich es dann kostenlos abholen konnte. (www.tagblattzuerich.ch, gecrawlt am 25.03.2018); Durch mehrfaches, starkes Klopfen der Feuerwehrbeamten öffnete eine junge Frau. (www.wochenanzeiger.de, gecrawlt am 25.03.2018);
7. множественность субъектных/объектных актантов действий комплексной ситуации высказываний, характеризующихся квантитативно-детерминированной аспектуально-таксисной семантикой: *Nach Rückkehr der Radler* werden im Stadion Getränke und Essen angeboten, zudem gibt es Aktionen und Infostände. (www.mittelhessen.de, gecrawlt am 27.03.2018); Nach dem Luftangriff auf ein Spital in der syrischen Stadt Aleppo weisen alle Kriegsparteien nach wie vor jegliche Verantwortung zurück. (www.srf.ch, gecrawlt am 26.03.2018); Bis zum Eintreffen der Gäste haben die Helferinnen die Tische gedeckt und mit frischen Blumen dekoriert. (www.wn.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Квантитативно-таксисные высказывания с предложными девербативами могут характеризоваться синкретизмом взаимодействующих квантитативных компонентов, например, итеративного атрибута *meist* или итеративного-темпорального квантификатора *die meiste Zeit des Tages* и множественности субъектных актантов глагольного действия. Например:

Schon beim Betreten sind die meisten Besucher von der Helligkeit und Großzügigkeit angenehm überrascht. (www.wochenanzeiger.de, gecrawlt am 25. 03. 2018).

Die meiste Zeit des Tages verbringen viele Menschen im Sitzen: Da sind Rückenschmerzen oftmals vorprogrammiert. (www.sat1.de, gecrawlt am 28. 03. 2018).

Квантитативно-детерминированный характер высказываний с семантикой субъектной и объектной множественности определяет актуализацию аспектуально-таксисных значений дистрибутивной одновременности и разновременности. Ср.:

Beim Öffnen der Balkontür atmeten jedoch zwei Kinder im Alter von drei Jahren sowie elf Monaten Rauch ein und wurden leicht verletzt. (www.nnp.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Direkt nach dem Öffnen der Hallen am Mittwochmorgen strömten bereits zahlreiche Fachbesucher durch die Tore. (www.hersfelder-zeitung.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Ihre Erkenntnisse sammelt sie beim Tauchen mit wild lebenden Delfinen. (www.nnn.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Квантитативно-детерминированные высказывания с аспектуально-таксисной семантикой одновременности/разновременности характеризуются синкретизмом генетической/словообразовательной итеративности девербативов (мультипликативной, итеративной, дистрибутивной), вербальной итеративности и квантитативно-адвербиальной или квантитативно-атрибутивной итеративности. Соответственно, в рамках интегративного поликатегориального субкомплекса таксиса и квантитативности (итеративности) выделяются такие квантитативно-детерминированные или итеративно-таксисные категориальные ситуации как: девербативно-итеративные (при наличии девербативов с интегральным признаком «генетическая/словообразовательная кратность»), вербально-итеративные (при наличии мультипликативных, собственно итеративных, диминутивно-итеративных, интенсивно-итеративных, дистрибутивных глаголов) и адвербиально-итеративные или атрибутивно-итеративные (при наличии различных итеративных квантификаторов) [6, с. 564].

В высказываниях с таксисообразующими предложениями *vor*, *nach*, *bis*, *seit* при наличии темпоральных, аспектуальных и таксисных квантификаторов репрезентируются аспектуально-таксисные категориальные ситуации следования и предшествования: строгого (дистантного) и нестрогого (контактного). Квантитативные атрибуты и адвербиалы (*kurz*, *lang*, *tagelang*, *stundenlang*, *wochenlang*,

monatelang, *lange*, *gleich*, *unmittelbar*, *direkt*, *endlich*, *bald*, *viel*, *zwei/drei Wochen*, *eine Stunde*, *ein paar Stunden*, (*knapp*) *ein Jahr*, *zwei Jahre*, *drei Jahre*, *hundertjährig*, *zweihundertjährig* и др.) конкретизируют темпоральное (временное) расположение обозначаемых в высказываниях действий (процессов, событий), маркируя некоторый временной промежуток, имеющий место между их «индивидуальными внутренними временами» (т. е. временами их совершения или осуществления). При этом они выполняют две функции: функцию темпоральной делимитации (т.е. отграничения следующих друг за другом или предшествующих друг другу действий, процессов, событий) и функцию лексическо-семантических экспликаторов разновременности. Например:

Nach monatelanger Verzögerung hat die afghanische Regierung den Weg für einen internationalen Militäreinsatz über das Jahresende hinaus freigemacht. (www.taunuszeitung.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Unmittelbar nach der Kündigung Schmidts hatte ich mit ihnen eine Sitzung. (bazonline.ch, gecrawlt am 26.03.2018).

Kurz nach seiner Anreise traf er sich bereits mit dem tschechischen Außenminister Lubomír Zaorálek zu einem informellen Abendessen. (www.radio. cz, gecrawlt am 25.03.2018).

Kurz vor der Kündigung hatten diese noch eine saftige Lohnerhöhung bekommen. (www.srf.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

В высказываниях с предложом *mit* в темпоральном значении актуализируются аспектуально-таксисные категориальные ситуации частичной одновременности. Квантитативно-детерминированная таксисная семантика таких высказываний, характеризуется, как правило, синкретичным объединением значения одновременности и ингрессивности (начала действия). Сопутствующее действие девербатива является «отправной точкой» основного действия фазового глагола (его ингрессивной или эгрессивной «точкой»): *beginnen*, *anfangen*, *enden*, *beenden* и др. Ср.:

Mit seinem Eintreffen beginnt die Luft buchstäblich zu vibrieren. (www.tt. com, gecrawlt am 25.03.2018).

Nach Erscheinen des Artikels hatte das SEM damit begonnen, die Vorwürfe zu prüfen. (www.blickamabend.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

Mit dieser Begegnung beendet Zeman die Reihe von Gesprächen, die er mit den Spitzenvertretern der Regierungs- und Oppositionsparteien geführt hat. (www. radio.cz, gecrawlt am 25.03.2018).

Кроме того, в некоторых высказываниях с квантитативно-детерминированной аспектуально-таксисной семантикой наблюдается полисинкретизм таксисного значения частичной одновременности, аспектуальной семантики ингрессивности (предлог *mit*), семантики темпоральной квантификации (*in den vergangenen Wochen*, *just an dem Tag*) и обстоятельственного значения образа действия, в результате чего актуали-

зируются аспектуально-таксисные категориальные ситуации секундарного (обстоятельственного) таксиса, в частности, модально-аспектуально-таксисные ситуации: *Mit ein paar Tagen Verzögerung schwappte die Kältewelle in den vergangenen Wochen von Mitteleuropa auch nach Spanien.* (www.mallorcazeitung.es, *gecrawlt am 26. 03. 2018*); *Mit mehrmonatiger Verspätung bereist er nun sein Heimatland just an dem Tag, an dem der Koalitionsvertrag unterzeichnet wird.* (www.aachenerzeitung.de, *gecrawlt am 25.03.2018*).

Итак, в контексте интегративного взаимодействия ФСК таксиса и количественности (количественности) наибольшей прототипичностью характеризуются такие количественно-детерминированные элементы синтагматического контекста высказываний

с предложными девербативами, как: девербативы генетической и словообразовательной кратности; итеративные глаголы; итеративные квантификаторы (адвербиалы, атрибуты), темпоральные/таксисные/аспектуальные квантификаторы, а также множественность субъектных и объектных актантов глагольного действия. В высказываниях с предложными девербативами актуализируются различные количественно-детерминированные аспектуально-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности (итеративной, мультипликативной, дистрибутивной и др.), репрезентирующие количественно-темпорально-аспектуально-таксисный семантический субкомплекс.

ЛИТЕРАТУРА

- Архипова И.В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2012. 148 с.
- Архипова И.В. Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (16). С. 149–159.
- Архипова И.В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
- Архипова И.В. Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 196–205.
- Архипова И.В. Итеративные девербативы в немецком языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2017. Т. 11. С. 26–28.
- Архипова И.В. Функционирование девербативов в итеративно-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 564–565.
- Архипова И.В. Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 12. С. 149–154.
- Архипова И.В. Функциональный потенциал девербативов и его реализация в контексте // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 74–87.
- Архипова И.В. Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 131–137.
- Бажанова Ю.И. Репрезентация категории количества в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 26 с.
- Бондарко А.В. Количественность. Вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность. СПб.: Наука, 1996. С. 161–162.
- Бондарко А.В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. С. 234–242.
- Бондарко А.В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. 488 с.
- Комиссарова Е.С. Итеративные адвербиальные единицы в функционально-семантическом аспекте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2014. 24 с.
- Кибардина С.М. Выражение множественности действий в немецком языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В. С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 170–179.
- Моисеенко Л.Н. Количественные представления в сфере глагольного действия (на материале современного немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2005. 24 с.
- Степанова А.В. Функционально-семантическое поле количественности в разноструктурных языках (на материале английского, русского и чувашского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 2007. 24 с.
- Тагоева Т.М. Функционально-семантическое поле количественности в английском и таджикском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Душанбе, 2006. 24 с.
- Храковский В.С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций / Отв. Ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 5–54.
- Храковский В.С. Кратность // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. С. 124–152.
- Цзя Цянь. Семантика количественности в именных группах китайского и русского языков: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 19 с.

22. Цзян Юнминь. Средства выражения именной количественности в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 36 с.
 23. Чиркинян Н.С. Поле количественности на материале русского и армянского языков: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ереван, 1985. 28 с.

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Новосибирский государственный педагогический университет

ЯВЛЕНИЕ ГИБРИДИЗАЦИИ ВТОРОГО И ТРЕТЬЕГО ПОРЯДКА В АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СТАНДАРТОВ И МИКРОЭЛЕКТРОНИКИ

SECOND AND THIRD ORDER HYBRIDIZATION PHENOMENON IN ENGLISH TERMINOLOGY OF COMPUTER STANDARDS AND MICROELECTRONICS

**E. Kerber
I. Belikova
Yu. Kosterina**

Summary: Language is tended to economy of linguistic means and that leads to a large number of shortenings. This phenomenon is not bypassed by terminology, where abbreviations and hybrid formations are the overwhelming number of abbreviations. To a lesser extent there are clipping, fusion and straining. The paper attempts to trace the evolution of abbreviations from terminology combination to second and third-order hybrid on English language material. Shortenings in computer standards and microelectronics served as the subject of the study.

Structural models of hybrid formations in terms of synchronia and diachronia are considered, as well as the peculiarities of their use. Their productivity is noted.

Keywords: terminological word combination, abbreviation, hybrid formation, computer standard.

Кербер Елена Владимировна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Омский государственный
технический университет»*

lkerber@mail.ru

Беликова Ирина Александровна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Омский государственный
технический университет»*

irina.belikova@gmail.com

Костерина Юлия Евгеньевна

*К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Омский государственный
технический университет»*

kosterina77@mail.ru

Аннотация: Стремление языка к экономии языковых средств способствует появлению большого числа сокращений. Данное явление не обходит стороной и терминологию, где подавляющим числом сокращений являются аббревиатуры и гибридные образования. В меньшей степени — усечения, слияние, стяжение. В статье сделана попытка проследить эволюцию сокращений от терминологического сочетания до гибрида второго и третьего порядка на материале английского языка. В качестве объекта исследования послужили сокращения в области компьютерных стандартов и микроэлектроники.

Рассматриваются структурные модели гибридных образований в плане синхронии и диахронии, отмечается их продуктивность, а также особенности их употребления.

Ключевые слова: терминологическое сочетание, аббревиатура, гибридное образование, компьютерный стандарт.

Вводная часть

Стремительное развитие сферы информационных технологий последние десятилетия дает богатый материал для лингвистического исследования. Исследуемая нами тема, касающаяся гибридизации второго порядка связана с появлением в терминологии компьютерных стандартов сложных лексических новообразований частью которых является одно или несколько инициальных сокращений. И только определение исходных компонентов подобного неологизма помогает определить его точное значение.

Для понимания явления гибридизации второго порядка нами будут рассмотрены ключевые понятия в определенной логической последовательности: терминологическое сочетание — аббревиатура — гибридное образование — гибрид второго и третьего порядка.

Для начала рассмотрим понятия *аббревиатура*. Мы

вслед за советским филологом Д.И. Алексеевым под *аббревиацией* будем понимать «способ создания номинаций для тех понятий и реалий, которые были первоначально обозначены описательно, с помощью атрибутивных словосочетаний» [цит. по Сергеева, 2013, 175]. И аббревиатура является результатом данного процесса.

В класс **буквенных аббревиатур**, объединяющий акронимы и алфавитизмы входят **графические** и **лексические аббревиатуры** [Там же, с. 176].

Лексическую аббревиацию следует рассматривать как способ словообразования, в результате которого возникают различные аббревиатурные лексемы. Другими словами, аббревиатура представляет собой языковой знак, единицу, характеризующуюся признаками слова. К таковым относятся цельнооформленность, фонетическая и грамматическая целостность. Под **графическими аббревиатурами** понимают такие аббревиатурные номинации, которые используются исключительно в

письменной речи и не имеют соответствующей звуковой формы выражения в устной речи. Д. И. Алексеев, в свою очередь, отмечает, что графические аббревиатуры существуют только для зрительного восприятия и при чтении должны расшифровываться [цит. по Сергеева, 2013, 176]. Не стоит путать графическую аббревиатуру с **графическим вариантом** термина, который подразумевает различие в характере написания, но сохраняет тождественность в лексическом значении [2, с. 130]. Так графическим вариантом термина MicroSATA является (uSATA или μSATA). Графический элемент **μ** — греческая буква «мю», обозначающая приставку *-микро*, согласно Международной системе единиц (СИ), а буква *u* — ее латинский аналог.

Пополнение фонда терминов-аббревиатур, происходит за счет сокращения устойчивых терминологических сочетаний (ТС) ввиду частотности их употребления и для экономии языковых средств. И. Г. Кудрявцева, анализируя формальные структуры терминологических сочетаний выделила некоторые особенности структурных моделей английских терминологических словосочетаний. Одной из таких особенностей ученый называет наличие в структуре словосочетаний аббревиатур, дающих возможность передавать максимум информации при минимуме формы: *remote LAN access, ICA1P network, ISDN media access control*. Компонент-аббревиатура в английских терминах-словосочетаниях может занимать положение стержневого компонента или выступать в функции определяющего компонента словосочетания: *Internet Server API, ICMP network* [3, с. 13]. В то же время, как отмечают исследователи, «аббревиатуры создаются сокращением материальных единиц производящего комплекса и конденсацией, уплотнением, но не сокращением его семантики» [цит. по Вишнякова, 2014, 62].

М.А. Ярмашевич обращает внимание на «ускоренную динамику» аббревиатурных единиц и «высокую генеративную способность» моделей аббревиатурного словообразования [5, с.8,10]. Этот факт, на наш взгляд, является основополагающим в том, что частью гибридных образований становятся именно аббревиатуры.

Далее перейдем к рассмотрению **гибридных новообразований**.

В переводе с греческого «гибрид» — это «помесь», т.е. объект, сочетающий в себе свойства других (двух или более) объектов. Подобные сочетания (словосочетания) в специальной литературе получили названия: гибридо-термины (В.П. Скуиня), гибридные образования (словосочетание) гибридные композиты (словосложение), ДГО — дефисные гибридные образования (Е.П. Снегова), слова-«кентавры» (Л.П. Крысин), визуальные неологизмы, слова-вкладыши (Е.В. Маринова), иноязычные вкрапления (А.А. Леонтьев), «заимствования-смеси» (Э.

Хауген). В то время как сами элементы словосочетания могут называться «эндогенными» и «экзогенными» (М.Н. Озолина), калькированными, заимствованными (В.Л. Попова), «автохтонными и иноязычными» (Л.А. Нефедова).

Таким образом, в лингвистической науке под гибридным образованием понимается смешение словообразовательных элементов (иноязычных/ исконных) и форм (сокращенных/полных).

Опираясь на материал исследования, гибридные образования будут нами рассмотрены исключительно с точки зрения сочетания в одной лексической единице *кратких и полных* элементов. Данная категория гибридных терминов характеризуется сокращением материальной оболочки словосочетания с сохранением его семантической целостности в соответствии с «законом экономии речевых средств».

Ряд ученых, такие как Л.Б. Ткачева, Л.Г. Просвирнина, Е.Д. Полетаева, О.С. Каравайская, И.А. Беликова занимались исследованием терминологических сокращений, в том числе и гибридных образований и дали собственные определения этому понятию. Таким образом, под гибридным образованием ученые понимают «сокращенные термины, в состав которых входят полнозначные несокращенные компоненты терминологического сочетания» [цит. по Просвирнина, 2010, 11]; «сочетание, в котором неизменной сохраняется часть элементов терминосочетания при сокращении некоторых его компонентов» [7, с.56-57]; «частично сокращенные слова или словосочетания, которые образуются в результате сложения усеченного элемента и полнозначного слова или словосочетания» [8, с.927]; «комбинацию из несокращенного и сокращенного термина» [9, с.1007].

Ряд терминологических исследований подтверждает, что гибридизация как способ сокращения терминов занимает второе место после инициального сокращения: работы в области интеллектуальной собственности и экономики (Л.Г. Просвирнина), нефтепровода (Н.В. Горохова), компьютерной техники (И.А. Беликова), химии (А.А. Елизарова, А.А. Васильева), искусственного интеллекта (Т.Н. Винокурова), транспортной логистики (Е.Д. Полетаева) и др. Синтаксический способ слово- и терминообразования весьма продуктивен в области программного и аппаратного обеспечения, что подтверждается большим количеством терминов - многокомпонентных ТС, аббревиатур и гибридных образований

Согласно С. В. Гриневу, образование словосочетаний следующего уровня на базе исходных выглядит таким образом: «путем их сочетания, либо путем добавления определяющих компонентов к исходному сочетанию» [10, с.142]. Эта закономерность прослеживается и в процессе образования гибридных образований: со-

кращения устойчивых ТС ввиду частотности их употребления и для экономии языковых средств приводит к образованию аббревиатур (*USB: Universal Serial Bus*), далее компонент-аббревиатура либо становится частью отаббревиатурного неологизма-композиата (*micro-USB, non-USB-aware*) либо гибридного образования, занимая положение стержневого компонента или выступая в функции определяющего компонента словосочетания (*USB connector*). Впоследствии отаббревиатурный композит также становится компонентом ТС (*USB-aware operating system*).

Материал и методы исследования

Рассматривая гибридные образования, как терминологическое сочетание, частью которых является аббревиатура, мы в своем исследовании будем опираться на определение И.А. Беликовой, в котором гибридные образования характеризуются как «многокомпонентные терминологические сочетания, где в качестве одного или нескольких компонентов выступают инициальные сокращения [11, с.100].

В данной статье нами предпринята попытка проследить дальнейший процесс гибридизации многокомпонентных ТС на примере терминов из области компьютерных стандартов и микроэлектроники. Исследование проводилось на основе структурного анализа, позволяющего определить основные модели гибридных образований в исследуемой области с учетом количества компонентов, составляющих терминологическую единицу, а также установить характер их внутренних связей.

Проведенное исследование позволяет доказать, что процесс гибридизации терминов в компьютерной терминологии развивается столь стремительно, что приводит к созданию **гибридов второго порядка — инициализма, образованного от начальных букв гибридного терминологического сочетания, имеющего в своем составе одну или несколько аббревиатур.**

В рамках лингвистического подхода был использован метод сравнительно-сопоставительного анализа, структурные методы морфемного и словообразовательного анализа, а также контекстный анализ

Результаты исследования

Процессы, которые приводят к появлению терминологических сочетаний во многом схожи с процессами, которые приводят к появлению гибридных образований (ГО), принимая во внимание синтаксический способ их образования. Гибридные новообразования проходят эволюционный путь, начиная от терминологического сочетания, которое в силу частотности употребления с течением времени сокращается до начальных букв. Да-

лее инициальное сокращение становится лексическое единицей языка и образует новое терминологическое сочетание с той или иной лексемой, устанавливая атрибутивный вид связи с ядерным компонентом сочетания. Данное терминологическое сочетание мы называем гибридным образованием. Следующий шаг — это появление сокращенной формы гибридного терминологического сочетания, которая с новой лексемой образует гибрид второго порядка и т.д.

В процессе номинации сокращения важно учитывать диахронический аспект, т.е. временной интервал образования термина: в какой момент аббревиатура стала гибридом второго порядка. С точки зрения структуры — это аббревиатура, с позиции диахронического подхода — гибрид второго порядка.

Рассмотрим структурные связи между компонентами в гибридных неологизмах и модели, по которым они строятся.

1. Компоненты гибридного образования (ГО), которые впоследствии не образуют новое инициальное сокращение (ГО2).

1) abbr+N

ATAPI controller, USB device, USB host, ACPI structure

2. Компоненты гибридного образования (ГО), которые впоследствии образуют новое сочетание (ГО2) или результатом которого становится новая лексическая единица (композиат или инициальное сокращение). Данная модель чаще образует второй (на временном отрезке) порядок сокращения.

1) adj + abbr или Ved + abbr

virtual SAN > **VSAN**, Parallel ATA > **PATA**, Serial ATA > **SATA**, External SATA > **eSATA**, Enhanced IDE > **EIDE**.

2) abbr + TC

SCSI Trade Association > **SCSITA**; SCSI Pass Through Interface > **SPTI**; USB Implementers Forum > **USB-IF**; SCSI Pass Through Direct > **SPTD**.

3) abbr + abbr

USB MSC > **UMS** < **Universal Serial Bus Mass Storage Class**

USB-HID > **Universal Serial Bus Human Interface Device**

JSON-RPC > **JavaScript Object Notation Remote Procedure Call**

3. По такой же схеме (синтаксический способ образования) строятся гибридные сочетания, в которых одним из компонентов является гибрид второго порядка. Пожалуй, это одни из самых сложных, но в тоже время, интересных вариантов, встречающихся на сегодняшний день.

1) ГО2 + N

ASPI structure < **Advanced SCSI Programming Interface structure** < **Advanced Small Computer**

System Interface Programming Interface structure
UASP standard < **USB Attached SCSI Protocol**
 standard < Universal Serial Bus Attached Small
 Computer System Interface Protocol standard
EUHP adapter < **eSATA USB Hybrid Port** adapter <
 External Serial Advanced Technology Attachment
 Universal Serial Bus Hybrid Port adapter
PMTU Discovery > **PMTUD** < **Path MTU Discovery**
 < Path Maximum Transmission Unit Discovery

2) N+ GO2

Power eSATA > **eSATAp** < **Power External Serial**
Advanced Technology Attachment

3) GO2 + TC

ASPI manager software < **Advanced SCSI**
Programming Interface manager software <
 Advanced Small Computer System Interface
 Programming Interface manager software

NPIV Functionality protocol < **N_Port ID**
Virtualization Functionality protocol < **Node Port**
Identifier Virtualization Functionality protocol

4. И, наконец, нами был выявлен гибридный третий
 порядок (ГОЗ).

Две аббревиатуры VHSIC < Very High Speed Integrated
 Circuit и HDL < Hardware Description Language образуют
 сложный термин с дефисным написанием **VHSIC-HDL**,
 который, в свою очередь сокращается до аббревиатуры
VHDL, оставляя только значимые компоненты и стано-
 вясь **гибридом второго порядка** (ГО2). Далее гибридный
 второй порядок участвует в образовании следующего
 более сложного новообразования VHDL Procedural
 Interface и затем сокращается до **VHPI**. Description
 Language (DL) как менее значимый элемент аббревиату-
 ры опускается, уступая место начальным буквам но-
 вого терминологического сочетания, которые вместе с
 усеченной аббревиатурой образуют **гибрид третьего**
порядка.

Еще один пример. **VITAL** < VHDL Initiative Towards
 ASIC Libraries. Данное терминологическое сочетание
 уже содержит гибридный второй порядок **VHDL** (сокраще-
 ние от VHSIC-HDL) и аббревиатуру ASIC. Дальнейшее их
 сокращение приводит к **гибриду третьего порядка** —
VITAL.

В заключении обзора гибридных образований хоте-
 лось бы обратить внимание на особенность употребле-
 ния вышеупомянутых аббревиатур в контексте пред-
 ложения, которая заключается в повторе последнего
 компонента, содержащегося в инициализме:

1. *The EUHP port is compatibility with existing eSATA
 cable and USB cable.* (где P — port).
2. *... to support HID devices such as keyboards, mice,
 game controllers.* (где D — device).
3. *Typical examples for MSC class devices are* (где C —
 class).

4. *The probe-scsi-all command will show both internal
 and external devices on every SCSI interface* (где I —
 interface). На наш взгляд, этот прием используется,
 уточняя какая именно лексическая единица при-
 водится в сокращении, а, во-вторых упрощает ее
 встраиваемость в структуру предложения как
 элемента письменной речи, тем самым облегчая
 ее восприятие.

Далее приведем ряд примеров, заслуживающих
 особого внимания.

Рассмотрим термин **PHY**, а также синтаксические
 связи между компонентами гибридных образований,
 частью которых он является. Этот термин представляет
 собой усечение от Physical layer — *физический уровень*
 — и обозначает интегральную схему, предназначенную
 для выполнения функций физического уровня сетевой
 модели OSI. PHY входит в составе гибридного образова-
 ния **Ethernet PHY** — *Компонент, работающий на физи-
 ческом уровне сетевой модели OSI*. Термин **M-PHY** обо-
 значает физический уровень интерфейса процессора
 для мобильных ПК. **M-PHY** < **MIPI Physical layer** < **Mobile**
Industry Processor Interface Physical Layer. Термин обра-
 зован от первой буквы инициализма и усечения слово-
 сочетания, образуя композит второго порядка. Постпо-
 зицию в гибридном образовании M-PHY трактуют как
суффикс, указывающий на конкретный протокол физи-
 ческого уровня («PHY may also be used as a suffix to form
 a short name referencing a specific physical layer protocol»
). Гибридное образование второго порядка **PHYceiver**
 < **Ethernet physical transceiver** < **Ethernet physical layer**
transceiver (transmitter+receiver) — *чип, который реали-
 зует функции аппаратной отправки и приема Ethernet*
кадра — представляет собой стяжение терминосоче-
 тания physical layer transceiver, где transceiver, в свою оче-
 редь, уже является усечением терминов (transmitter+
 receiver). У данного термина существует синоним **PHY**
chip.

Среди гибридных образований второго порядка от-
 дельно можно выделить графические гибридные об-
 разования представляющие собой **графические ча-
 стично мотивированные варианты**. Так в терминах
xSATA < eXternal SATA и xHCI < eXtensible Host Controller
 Interface буква x была выбрана для сокращения перво-
 го компонента на основе фонетической схожести с
 первым слогом, создав определенную трудность в ин-
 терпретации гибрида, так как в обоих случаях употре-
 бляются разные слова. Следующий термин **10BASE-T**
 означает физический стандарт Ethernet, позволяющий
 компьютерам связываться при помощи кабеля типа
 «витая пара». В названии стандарта 10 указывает на
 скорость передачи данных в 10 Мбит/с. Слово BASE
 написано заглавными буквами, не являясь при этом

инициальным сокращением, а усечением от термина *baseband signaling* — передача сигналов без модуляции. Буква T происходит от словосочетания «*twisted pair*» (витая пара), обозначая используемый тип кабеля. В разряде графических вариантов терминов можно привести термин **USB-UART** < **Universal Asynchronous Receiver-Transmitter-Universal Serial Bus**, который означает переходник для доступа к UART через USB. Его не следует рассматривать как композит или сложный термин с дефисным написанием. В сложном термине отношение между значениями двух элементов представляет собой подчинительную семантическую связь, где основная семантическая нагрузка приходится на второй (последний) элемент слова [12, с. 51], и где один компонент дополняет, уточняет другой. Дефис в термине **USB-UART** несет смысловую нагрузку «через», «к», «связь», «стыковка» и является **графическим аналогом** выражения «от одного к другому». Компоненты подобного гибридного образования самостоятельны и отношение между значениями двух элементов представляет собой сочинительную связь. То же самое верно в отношении термина USB-HID, который означает *класс устройств USB для взаимодействия с человеком, или устройство «usb-человек»* (ср. **JSON-RPC** *протокол удаленного вызова процедур, использующий JSON для кодирования сообщений*, где прослеживается подчинительная связь).

Особый интерес представляет термин **RESTful** (**RESTful**). **REST** < **Representational State Transfer** означает *архитектурный стиль взаимодействия компонентов распределенного приложения в сети*. Данный термин образован не совсем типичным способом. Широко распространенными компонентами сложных терминов, со значением «основанный на», «совместимый с» и «дружественный», использующиеся в терминологии компьютерной техники на сегодняшний день являются: *-based, -compliant, -friendly*. Однако, в термине **RESTful** используют суффикс прилагательного **-ful**, выделяя тем самым термин из ряда однотипных, так как деривационные элементы у аббревиатур — явление не частое. Деривационный элемент в данном термине скорее признак окказиональности, нежели пример характерного для аббревиатуры морфологического способа образования производных терминов. Cambridge Dictionary определяет значение суффикса *-ful* как «full of, characterized by, having the qualities of» [13]. The Merriam-Webster online dictionary дает следующую дефиницию суффиксу: «having the stated quality to a high degree» [14]. Таким образом, суффикс выбран не только из соображений благозвучия, экономии языковых средств, но, вероятно, и с целью подчеркнуть значение — «в полном соответствии с ...». Также особую коннота-

цию некоторой исключительности передает **графический вариант** термина, где *-ful* пишется курсивом. Таким образом, термин **RESTful** приобретает следующее значение — «...для веб-служб, построенных с учётом REST-архитектуры (то есть не нарушающих накладываемых им ограничений)». Термин становится весьма продуктивным и участвует в образовании терминологических гибридных образований RESTful systems, RESTful API, RESTful Web services и др.

Вывод

Явление гибридизации второго и третьего порядка на сегодняшний день прослеживается в большей степени на страницах зарубежных изданий и характерно для англоязычного профессионального дискурса. При определении статуса многокомпонентного новообразования (инициальное сокращение или сложный гибрид) важно учитывать временной отрезок, в процессе которого происходило аккумулятивное терминов.

Продуктивными моделями у гибридного образования считается сочетание прилагательного с аббревиатурой. Продуктивной моделью у новообразований более высокого порядка можно назвать сочетание гибридного инициализма с существительным.

Гибридное образование второго порядка может иметь статус полноценной единицы общения, удовлетворяющей всем требованиям коммуникации, на что указывает ее реализация как в устной, так и в письменной речи и ее самостоятельное значение.

Совсем недавно ученые говорили о пределе лексической протяженности термина. Таким пределом С. В. Гринев-Гриневиц называл семикомпонентные термины-сочетания, объясняя это тем, что «количество информации, воспринимаемой человеком одновременно, определяется объемом непосредственной памяти, а ее пределом является семь элементов» [15, с.142-143]. На сегодняшний день мы близки к тому, чтобы начать считать количество аббревиатурных компонентов в терминологической единице и определять функциональный предел гибридного термина.

Специалисты в области IT, а вслед за ними и простые пользователи свободно оперируют звуковой оболочкой сокращенных вариантов и умело жонглируют громоздкими понятиями, демонстрируя ментальные способности в рамках профессионального дискурса и оставляя лексикографам кропотливый труд фиксации подобных языковых конгломератов в словарных статьях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сергеева Т.С. Аббревиатура в системе лексических сокращений URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2013_6-2_47.pdf
2. Маринова Е. В. Визуальные неологизмы: новая графика «старых» слов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Филология. Выпуск 1(6). Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005, - С. 127-132.
3. Кудрявцева И.Г. Особенности формальной структуры и семантические характеристики терминологических словосочетаний (на материале английской и русской специальной лексики научно-технической области «Интернет»): автореф. дис....канд. филол. наук, спец.: 10.02.20.М., 2010. –21 с.
4. Вишнякова Е.А. Место аббревиации в словообразовательной системе современного английского языка // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2014. №6 (177). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-abbreviatsii-v-slovoobrazovatelnoy-sisteme-sovremennogo-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.04.2020).
5. Ярмашевич М.А. аббревиация в современных европейских языках: структурный, семантический и функциональный аспекты : автореферат дис. ... доктора филологических наук, - Саратов, 2004. - 40 с.
6. Просвирина Л.Г. Влияние социально-экономических факторов на формирование гибридного типа сокращения английских экономических терминов / социально-экономические системы: современное видение и подходы: материалы пятой международной научно-практической конференции - омск: сибит, 2010. - с. 145-149.
7. Ткачева Л.Б. Основные закономерности английской терминологии. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1987. 200 с.
8. Полетаева Е.Д. Инициализмы как продуктивный тип сокращения в англо-русском научно-учебном тексте экономического дискурса / Е.Д. Полетаева. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 2 (106). — С. 926-929. — URL: <https://moluch.ru/archive/106/25070/> (дата обращения: 16.04.2020).
9. Каравайская О.С. Сокращения в английской терминсистеме транспортной логистики / О.С. Каравайская. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2016. — № 28 (132). — С. 1006-1008. — URL: <https://moluch.ru/archive/132/36686/> (дата обращения: 16.04.2020).
10. Гринев С.В. Введение в терминоведение. — М., Московский Лицей, 1993.—309с.
11. Беликова И.А. Особенности образования терминов-неологизмов в подъязыке компьютерной техники: дис. . . . канд. филол. наук / И.А. Беликова. — Омск, 2004. — 147 с.
12. Худинша Е.А. Структурные особенности терминов в английском языке // Концепт. 2014. №51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-osobennosti-terminov-v-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 17.04.2020).
13. Cambridge Dictionary <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/ful>
14. The Merriam-Webster online dictionary URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/-ful> (дата обращения: 17.04.2020).
15. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение / учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений. —М.: Издательский центр «Академия», 2008. —304с.

© Кербер Елена Владимировна (lkerber@mail.ru), Беликова Ирина Александровна (irina.belikova@gmail.com),
Костерина Юлия Евгеньевна (kosterina77@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОРТРЕТ ПЕРСОНАЖА С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ РЕФЕРЕНЦИИ

PORTRAIT OF A CHARACTER FROM THE POINT OF VIEW OF REFERENCE THEORY

A. Kostyrya

Summary: The article deals with the category of the point of view and deixis as a tool of actualization. The subject of the research are the tools of actualization of the portrait of Elizabeth Bennet in the novel «Pride and prejudice» and its sequel. It is revealed that Jane Austen's idiosyncrasy is characterized by formal descriptions, i.e. «formula» predicates that actualize the features of appearance, but do not have a specific referent. In this case, the point of view performs a characterological function in the novel, both for the object and for the subject of observation. The complementarity of these two tools ensures the authenticity of the portrait and the character herself. In the framework of the study of the category of secondariness and reference J. Austen's novel is compared with the sequel for the identity of the portraits and the functions they implement. Analysis of the actualization of the portrait of Elizabeth in the sequel showed that there is no referential correlation between it and the original, and there is no logical connection. Thus, the reproduction of a portrait of a character is seen as necessary, although not trivial in the case of Jane Austen's style, in order to preserve the identity between the primary and secondary texts.

Keywords: actualization, reference, predicate, portrait of a character, «Pride and prejudice», Jane Austen, sequel.

Костыря Алёна Владимировна

старший преподаватель, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
a.v.kostyria@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются категории точки зрения и дейксиса в качестве инструментов актуализации. Предметом исследования выступают инструменты актуализации портрета Элизабет Беннет в романе «Гордость и предубеждение» и его сиквеле. Выявлено, что для идиостиля Джейн Остен характерны формальные дескрипции, т.е., по сути, «формульные» предикаты, актуализирующие черты внешности, и не имеющие за собой определённого референта. При этом точка зрения выполняет характерологическую функцию в романе, как для объекта, так и для субъекта наблюдения. Дополнительность этих двух инструментов обеспечивает в итоге достоверность портрета образа и персонажа в целом. В рамках исследования категории вторичности и референции роман Д. Остен сопоставляется с сиквелом на предмет тождественности портретов и реализуемых ими функций. Анализ актуализации портрета Элизабет в сиквеле показал, что между ним и оригиналом нарушена референциальная соотносённость, отсутствует логическая связь. Воспроизведение портрета персонажа видится необходимым, хотя и нетривиальным в случае со стилем Джейн Остен, условием сохранения тождественности между первичным и вторичным текстами.

Ключевые слова: актуализация, референция, предикат, портрет персонажа, роман «Гордость и предубеждение», Джейн Остен, сиквел.

В статье речь пойдет о текстовой актуализации персонажа самого известного романа Джейн Остен – «Гордости и предубеждении» [14]. Его сиквел, исследуемый нами в рамках сопоставительного анализа, был написан на волне популярности ко всему, что связано с Остен [20]. Обращаясь к этой классической, знаковой для автора работе и его сиквелу, мы ставим перед собой задачу ответить на два вопроса. Во-первых, нас интересуют способы актуализации портрета главного персонажа (Элизабет Беннет), в образе которого отчасти кроется причина популярности романа, его феноменальный успех у читательской аудитории. Во-вторых, рассматривая его сиквел в рамках понятия вторичности, мы ставим задачу выяснить возможность и способы «оживления» персонажа в литературном продолжении (сиквеле). В частности, ставится вопрос о возможности повторения авторского идиостиля в сиквеле – поскольку сиквел (вне зависимости от интенций его автора) всегда претендует на «продолжение» оригинала, будто бы написанное самим автором. Актуальность работы связана с категориями актуализации, референции и вторичности, которые активно исследуются в рамках семиотики и лингвистики текста, социологии литературы [3; 1; 13; 12]. Материалом

исследования послужили роман Джейн Остен «Гордость и предубеждение» и его сиквел «Независимость мисс Мери Беннет», написанный австралийской писательницей Колин Маккалоу [16]. Методами исследования являются лингвостилистический анализ и сопоставление первичного и вторичного текстов по ряду параметров (точка зрения и знаки дейксиса).

С фигурой Элизабет Беннет связано немало интерпретаций: «художественное открытие Джейн Остен» [4], «the most beloved character in fiction» [15], «iconic figure» [19] и др. Популярность героини, однако, отнюдь не обоснована достоверностью ее отображения в классическом понимании: читатель, по сути, не знает ничего о её внешности, за исключением того, что она уступала старшей сестре в красоте и обладала «прекрасными глазами» («a pair of fine eyes») [14, с. 25]. Живость, реалистичность героини, её правдоподобность, принято связывать с достоинствами самого произведения: речевой характеристикой, успешно разработанной Остен для каждого персонажа, диалогичностью романа, дискурсивной иронией, присущей ключевым действующим лицам и т.п. [17; 5]. Задачи данной работы – продемонстрировать,

что актуализация внешности главной героини романа играет немаловажную роль в создании целостного образа Элизабет, проанализировать текстовые актуализации портрета Элизабет в оригинале и сиквеле, с тем, чтобы обнаружить в последнем референциальную отсылку к оригиналу. В связи с чем, нам необходимо уточнить следующее:

- как осуществляется актуализация персонажа в оригинале и сиквеле,
- какие дополнительные функции выполняет актуализация портрета,
- насколько возможно современному автору «повторить», т.е. актуализировать портрет персонажа в сиквеле.

Таким образом, ключевым в нашем исследовании является понятие актуализации. Актуализация – есть «операция интерпретации, позволяющая выявлять значение, смысл» [3, с. 166]. В процессе создания художественного образа актуализация объекта высказывания происходит через референциальную отсылку, «привязку» объекта к действительности. Референция, наряду с локально-временной отнесенностью высказывания и модальностью, относится к основным актуализаторам текста [7]. Немаловажно, что глубинными категориями, появляющимися лишь в целом тексте (в макротексте), являются категория хронотопа, категория координат, категория дейксиса и категория точки зрения [8]. Точку зрения определяют как авторскую позицию, с которой ведётся повествование в художественном тексте [11]. Таким образом, можно предположить, что точка зрения наряду со знаками дейксиса составляет основу текстовой актуализации портрета в художественном произведении. Дейктические знаки в данном исследовании включают помимо «традиционных» средств выражения именного дейксиса, также и предикатные знаки (знаки, актуализирующие свойства предметов) [10; 3].

По замечанию Ю.М. Лотмана, художественное произведение обладает динамическими свойствами, которые как бы растянуты на полотне произведения, однако портрет персонажа предоставляет эту динамику в концентрированном виде, как бы в одной точке (фокусе) [6]. Под портретом также понимается вся совокупность «экспрессивных, говорящих моментов человеческого тела» [2, с. 26]. Таким образом, портрет является важным композиционным элементом повествования, поскольку позволяют зафиксировать внимание читателя в точке времени и пространства – на чертах лица, волосах, цвете глаз, одежде героя и т.п. Однако, «к портрету применимы два вопроса: кто отражен, во-первых, и кто отражал, во-вторых» [6], поскольку портрет всегда есть отражение одного человека другим. Здесь встаёт вопрос о количестве таких отражателей в романе. В случае с романом Д. Остен – нельзя ограничиться только автором (рассказчиком), поскольку объёмность его героев создается как

раз несколькими лицами, отражающими портрет того или иного персонажа с разных точек зрения. В данной статье исследуется точка зрения только одного наблюдателя – мистера Дарси, чьи характеристики актуализируют портрет Элизабет.

Парадокс «любимой героини» Джейн Остен [9] состоит, с одной стороны, в её узнаваемом речевом поведении. С другой стороны, её внешний образ остается «за кадром» – как и другие персонажи, Элизабет описана крайне схематично. Автор посвящает читателя в самые сокровенные уголки сознания героини, но умалчивает при этом о её «телесности». Лишь благодаря немногим репликам других действующих лиц читатель имеет приблизительное представление о её внешности. Таким образом, не автор, а персонажи характеризуют Элизабет и, как следствие, делают это не однобоко, а с разных точек зрения. Рассмотрим далее текстовую реализацию точки зрения Дарси на внешность героини и её функцию.

Мистеру Дарси, как и Элизабет, Остен отводит особую роль в романе. Двое этих главных героев, которым суждено быть вместе, олицетворяют собой воплощения двух чувств – гордости и предубеждения – по отношению друг к другу. Развитие их личностей на протяжении повествования во многом обязано взаимной критике и непониманию, преодолению себя, однако именно «внешний фактор» стал камнем преткновения, послужил завязкой развития дальнейшего конфликта в романе. Речь идёт о широко известном случае отказа мистера Дарси танцевать с Элизабет на балу в связи с недостатком её *внешности*:

She is tolerable, but not handsome enough to tempt me.

(Она) не настолько хороша, чтобы нарушить мой душевный покой.

Мистер Дарси в самом начале романа характеризует Элизабет при помощи прилагательных «tolerable» и «handsome». Первое из них имеет такие варианты перевода на русский язык как «терпимый», «удовлетворительный», «сносный», что говорит о нейтрально-негативной коннотации значения этого слова. Употребление второго прилагательного «handsome» с отрицательной частицей «not», усиливает отрицательное значение первого и пренебрежительный тон всей реплики в целом. Интересен тот факт, что значение этого слова в отношении женщины – «эффектная и значительная, нежели красивая в традиционном смысле» [18]. Таким образом, Дарси даёт крайне уничижительную характеристику внешности Элизабет, и Остен не могла не понимать значимость этих слов для актуализации (её) портрета. Как мы полагаем, автор могла преследовать две цели: во-первых, таким образом, Остен демонстрирует читателю, что совсем не *внешность* является главным достоинством Элизабет. Во-вторых, «показывая» героиню под таким углом зрения (Дарси в этот момент в прямом и переносном смысле смотрит на Эли-

забет сверху вниз), Остен намеренно обманывает читателя, можно сказать заигрывает с его ожиданиями. Уже в последующих главах Дарси поменяет свое мнение, и открыто будет выражать симпатию к Элизабет, так что их «углы зрения» поменяются, и уже Элизабет будет высокомерно недоумевать, глядя на Дарси:

But no sooner had he made it clear to himself and his friends that she hardly had a good feature in her face, than he began to find it was rendered uncommonly intelligent by the beautiful expression of her dark eyes.

Но лишь только он вполне доказал себе и своим друзьям, что в ее лице нет ни одной правильной черты, как вдруг стал замечать, что оно кажется необыкновенно одухотворенным благодаря прекрасному выражению темных глаз.

Словосочетание, относящееся к внешности Элизабет в этом отрывке из размышлений Дарси – «hardly had a good feature in her face» – с одной стороны наводит на мысль о «неправильности» Элизабет, ведь на её лице Дарси не обнаруживает правильных черт. С другой стороны, само понятие «правильной черты» никак не уточняется ни автором, ни героем. По сути, подобную характеристику можно отнести к формуле / шаблону: английская леди должна иметь правильные черты лица. Однако содержательно, подобная формула никак не характеризует Элизабет: не добавляет ничего к её портрету, не позволяет читателю идентифицировать героиню (или узнать среди других героинь романа).

В целом, хотя в данном отрывке сам автор-повествователь признает увлеченность Дарси Элизабет, все, чем это чувство обосновано – «beautiful expression of her dark eyes». Объясним далее эту недостаточную, на наш взгляд, обоснованность. Ни «прекрасное выражение», ни, по сути, «темные глаза» во внешности героини не имеют за собой какого-то определённого референта, поскольку прилагательное красивый может относиться как к форме глаз, так и к их размеру, а прилагательное «тёмный» – лишь намек на цвет, который мог бы с одинаковой вероятностью быть как карим, так и синим. Таким образом, автор как будто избегает уточнений в описании внешности Элизабет, действуя, опять-таки лишь дескрипции – формулы «beautiful», «dark». Нельзя не отметить, что особую формальность такой характеристики как «beautiful», поскольку это прилагательное является одним из самых употребительных в английском языке, с, по сути, «стертым» значением. Помимо этого, автор прибегает и к использованию других «формульных» характеристик:

I have been meditating on the very great pleasure which a pair of fine eyes in the face of a pretty woman can bestow.

Я размышлял о гораздо более приятных вещах: скажем, о том, сколько очарования заключается в красивых глазах на лице хорошенькой женщины.

Здесь в уста Дарси Остен вкладывает прилагательное «fine», которое было переведено на русский язык как «красивый» и прилагательное «pretty» – «хорошенький». Таким образом, оба слова, по сути, являются синонимами к слову «beautiful», и лишь повторяют ранее высказанную мысль о внешности героини. Эффект, который может вызвать подобное умалчивание автором портрета – крайняя заинтересованность читателя «узнать» Элизабет, разгадать её тайну. И Остен с лихвой удовлетворяет этот интерес, компенсируя безликость героини все более и более подробным описанием её состояния, мыслей, реакций на происходящее, по мере развития сюжета. Однако внешность Элизабет продолжает вызывать реакцию у окружения. Когда она пешком преодолевает большое расстояние, чтобы навестить больную сестру, не столько её поступок (не соответствующий статусу), сколько внешний вид порождает негодование и презрения у одних (сестры Бингли) и восхищение у других (Дарси). Парадоксально, но практически безликая героиня, тем не менее, никого не оставляет равнодушным:

The former was divided between admiration of the brilliancy which exercise had given to her complexion, and doubt as to the occasion's justifying her coming so far alone.

Первый размышлял о том, насколько она похорошела, разгоряченная быстрой ходьбой, и в какой мере ее побуждения оправдывали столь смелую прогулку.

Здесь автор приводит размышления Дарси в тот момент, когда Элизабет предстала перед обитателями Незерфилда растрепанной и в грязной по щиколотку одежде. Несмотря на это, внимание Дарси привлекает яркость, которую приобрел цвет её лица («brilliancy») – она вызывает его восхищение. Таким образом, Остен в одной из наиболее ярких с точки зрения портрета сцен в романе актуализирует внешность героини не столько благодаря прямым дескрипциям, сколько за счет впечатления, произведенного на другого участника событий. Именно «восхищение» Дарси, позволяет читателю «достроить» образ Элизабет, увидеть в нем то, что видит влюбленный человек, не замечающий недостатков, но отмечающий более «простую» красоту: разгоряченность, яркость щек, а вместе с тем непосредственность, живость героини. Как следствие, используя несколько лаконичных, но точных комментариев автор прерывает поток диалогов, чтобы несколькими штрихами создать поистине реалистичный, будоражащий воображение читателя портрет Элизабет.

Таким образом, проанализировав основные упоминания о внешности героини в речи и мыслях Дарси, мы пришли к выводу, что его субъективное видение Элизабет переходит от презрения к восхищению и тем самым выполняет ряд функций. Так, помимо актуализации внешности, дескрипции с точки зрения Дарси выполняют и характерологическую роль. Незатейливая внешность Элизабет, актуализированная прилага-

тельными «pretty», «beautiful» напрямую связана с ее богатым внутренним миром – её лицо кажется Дарси одухотворенным («intelligent»), цвет лица («brilliancy of her complexion») сигнализирует о живости и неординарности. Можно заключить таким образом, что тип представленной актуализации портрета Элизабет – индивидуальная, субъективная точка зрения, которая лишь формально выполняет дескриптивную функцию и при этом активно реализует и характерологическую функцию в романе.

Как известно, тексты или их фрагменты, принадлежащие вторичной действительности, могут выступать референтами знака, что дает «возможность описывать межтекстовые (интертекстуальные) взаимодействия в пространстве культуры как процесс референциального отображения одного текста другим» [3, с. 33]. Сопоставление оригинала и сиквела во второй части данной статьи представляет, следовательно, анализ межтекстового взаимодействия. Таким образом, сиквел должен референциально отражать оригинал (в той или иной степени), и, в частности, в идеале должен референциально указывать на портрет главного персонажа. Роман «Независимость мисс Мери Беннет» повествует о событиях, случившихся через двадцать лет после тех, что описаны в романе Остен. Мистер Дарси в продолжении предстает в образе влиятельного политика, пэра. Его отношение к супруге Элизабет имеет оттенок пренебрежения, характер отличается жесткостью. Таким образом, в сиквеле Маккалоу актуализирует несколько иной персонаж с точки зрения характера, что может означать и отличный способ актуализации внешности.

Рассмотрим упоминание внешности Элизабет с точки зрения Дарси через внутреннюю прямую речь, оформленную в тексте без кавычек:

My beautiful, queenly Elizabeth is as pinched a spinster as her sister Mary. I have one sickly, womanish boy and four wretched girls. One in the eye for me, Mrs. Bennet! May the devil take you and all your glorious daughters, the price has been too high.

Моя царственная красавица Элизабет такая же худая старая дева, как и ее сестра Мэри. У меня один болезненный женоподобный сын и четыре никуда не годные девчонки. Прямо в глаз, миссис Беннет! Забери вас дьявол и всех ваших распрекрасных дочек, цена была слишком высока.

Представленный здесь портрет Элизабет крайне противоречив. С одной стороны, Дарси обращается к супруге возвышенно «beautiful, queenly Elizabeth», с другой стороны атрибутирует ей такие дескрипции как «pinched» и «spinster». Таким образом, описание героини построено здесь на контрасте, призвано привлечь внимание читателя не столько к образу Элизабет, сколько к фигуре самого Дарси. Подбор слов с точки зрения рефе-

ренциальной отсылки к оригиналу также неоднозначен. Прилагательное «beautiful», как уже отмечалось, широко употребляемо в английском языке, поэтому само по себе не свидетельствует о желании автора сиквела «оживить» образ оригинальной Элизабет. Следующий предикат, «queenly» – в переводе «королевский», «царственный» – усиливает значение нейтрального «beautiful», однако, не входит в список слов, использованных Остен в романе. Сравнение Элизабет со старой девой – «pinched spinster», как и употребление эпитета «царственная» относится к наиболее очевидным примерам авторского нежелания воспроизвести мир остеновских героев. Слово сочетание «старая дева» было использовано Остен лишь однажды, и только в прямом его значении. Здесь же Колин Маккалоу задействует его в речи Дарси в качестве уничижающего достоинство Элизабет. Определение «glorious daughters» («распрекрасные дочки») также звучит крайне негативно, выражает сарказм героя. Здесь можно отметить, что Остен также указывала на недостатки Элизабет в глазах Дарси – «not handsome enough», «hardly had a good feature in her face». Однако эти детали были подмечены героем в разное время, не использовались им для выражения сарказма.

Таков портрет Элизабет глазами Дарси в самом начале романа Маккалоу. Он характеризует самого Дарси как грубого и лишь формально принадлежащего к высшему обществу человека, что говорит о характерологической функции, которую также выполняет актуализация портрета в сиквеле. Однако, на протяжении повествования в сиквеле, Дарси практически не приводит портрет Элизабет в своих мыслях, словах. В то время как в романе «Гордость и предубеждение» Остен приводит и прямую речь, и несобственно прямую речь Дарси с тем, чтобы актуализировать портрет Элизабет, в сиквеле отсутствуют эксплицитное описание героини устами героя. Очевидно, таким образом, что Колин Маккалоу не стремилась воспроизвести, «оживить» оригинальными средствами героев «Гордости и предубеждения». В плане актуализации через точку зрения автор сиквела не дает портрет героини глазами Дарси эксплицитно, т.е. «внешне». В плане актуализации за счёт предикатов также наблюдается нарушение, поскольку набор знаков-дейксисов, указывающих на портрет Элизабет в оригинале и сиквеле, практически полностью различен.

Анализ романа показал, что, с одной стороны, Остен намеренно лишает Элизабет подробного портрета и выдающихся внешних данных – референциальное указание за счет знаков дейксиса в романе лишь формально отсылает читателя к реальным портретным характеристикам. С другой стороны – текстовая актуализация её внешности глазами (с точки зрения) отражателя в достаточной мере компенсирует этот недостаток. Мы видим героиню глазами «разных» Дарси – недооценивающего, заинтересованного, влюбленного. Этот спектр эмоций

и чувств, реализованный ограниченным набором предикатов, отражается и в портрете Элизабет, актуализирует также и её характер, создают реальный, живой образ. Среди дескрипций внешности можно выделить и описание выражения глаз, и цвет лица. Дарси как отражатель образа Элизабет в сиквеле очевидно «пошел» по другому пути. Колин Маккалоу создаёт совершенно новый образ героя и новый образ героини, которую он отражает, актуализирует своей точкой зрения. С одной стороны, Маккалоу также использует точку зрения Дарси для актуализации портрета Элизабет, помещает его в сходные пространственно-временные рамки. Однако этого недостаточно, чтобы «узнать» сходные черты портрета в сиквеле. Референциальное указание подраз-

умекает воспроизведение характерных, сущностных признаков героини, что осознанно или нет, но не было осуществлено во вторичном тексте. Текстовая актуализация невозможна без опоры на референциальное указание и в случае с исследуемым нами сиквелом, связь между референтом и указывающим на него текстовым знаком была нарушена, а, значит, сиквел Колин Маккалоу нельзя отнести к удачным продолжениям «Гордости и предубеждения». Один из итогов данной работы – вывод о том, что воспроизведение портрета персонажа является одной из первостепенных задач для создания логичного продолжения оригинала и вместе с тем, оно представляет одну из наиболее трудных задач, которые необходимо решить автору сиквела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Л.А. Некоторые особенности вторичных текстов и образы персонажей в интерсемиотическом контексте (на примере произведений О. Уайльда и Дж. Остен) // Вестник ТГУ. 2011. № 350. С. 69–73.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 318 с.
3. Бразговская Е.Е. Референция и отображение (от философии языка к философии текста). Пермь: ПГГПУ, 2006. 192 с.
4. Гениева Е.Ю. Вступительная статья. Джейн Остен. Малое собрание сочинений. СПб.: Азбука, 2014. 860 с.
5. Зинченко Н.С. Дискурсивная ирония в диалогах персонажей (на материале романа Дж. Остен «Гордость и предубеждение») // Электронный научный журнал «Apriori. Серия: Гуманитарные науки». 2016. № 1. URL: <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnie-nauki/id/1035> (дата обращения: 07.05.2019)
6. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства (Серия «Мир искусств»). URL: <http://philologos.narod.ru/lotman/portrait.htm> (дата обращения: 18.04.2020)
7. Ноздрин Л.А. Актуализация – актуализаторы: явления и структуры грамматики текста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2015. № 20 (731). С. 53–59.
8. Ноздрин Л.А. Поэтика грамматических категорий: курс лекций по интерпретации художественного текста. М.: Тезаурус, 2004. 212 с.
9. Палий А.А. «Неизвестные факты из жизни Джейн Остин» в книге П. Хэннон «101 Things You Didn't Know about Jane Austen» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2012. № 2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neizvestnye-fakty-iz-zhizni-dzheyn-ostin-v-knige-p-hennon-101-things-you-didn-t-know-about-jane-austen> (дата обращения: 15.04.2020).
10. Петрович М.А. Способы актуализации реалий в текстах южнославянских сказок: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2010. 20 с.
11. Успенский Б.А. Поэтика композиции. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/uspen-poetcomp.htm> (дата обращения: 12.04.2020)
12. Черняк М.А. Феномен массовой литературы XX века: Монография. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 308 с.
13. Эко У. Инновация и повторение: Между эстетикой модерна и постмодерна // Философия эпохи постмодерна / сб., пер. и реф. А. Р. Усманова. Минск: Красико-Принт, 1996. С. 57–63.
14. Austen J. *Pride and prejudice*. London: Collins Classics, 2010. 402 p.
15. Copeland E., McMaster J. *The Cambridge Companion to Jane Austen*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 302 p.
16. McCullough C. *The Independence of Miss Mary Bennet*. New-York: Simon & Schuster, 2008. 337 p.
17. Moses C. Jane Austen and Elizabeth Bennet: The Limits of Irony // *Persuasions (The Jane Austen Journal)*. 2003. No. 25. P. 155–164.
18. *Oxford Dictionary of English*. 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2010. 2112 p.
19. Rossato B.D. Elizabeth Bennet: a woman of her time // *Cadernos do IL*. 2015. № 51. P. 175–188.
20. Wifall R. Introduction: Jane Austen and William Shakespeare – Twin icons? // *Shakespeare*. 2010. Vol. 6. Issue 4. P. 403–409.

© Костыря Алёна Владимировна (a.v.kostyria@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223-2982.2020.05-2.11

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ДИСКУРСЕ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЕЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ВЫХОДУ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ИЗ ЕС В БРИТАНСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ И РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ)

Куриц Максим Андреевич

Сургутский государственный университет
kurtsmax@mail.ru

Быкова Людмила Владимировна

К.филол.н., доцент, Сургутский государственный университет
lvbykova@yandex.ru

METAPHORICAL MODELING IN MASS MEDIA DISCOURSE (BASED ON ARTICLES DEDICATED TO THE WITHDRAWAL OF THE UNITED KINGDOM FROM THE EUROPEAN UNION IN BRITISH, GERMAN AND RUSSIAN PRINT MEDIA)

**M. Kurts
L. Bykova**

Summary: This article studies peculiarities of metaphorical modeling of the "Brexit" concept in British, German and Russian political discourse. The study is based on articles from the British, German and Russian media that use metaphors in order to describe the withdrawal of the United Kingdom from the European Union. The objectives of the study are to identify the most frequent metaphorical models, to conduct a detailed analysis of the examples, and to make conclusions regarding the general nature of each metaphorical model.

Keywords: Brexit, mass media, metaphor, metaphorical model, concept, connotation.

Аннотация: Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей метафорического моделирования концепта брексит в британском, немецком и российском политическом дискурсе. Материалом исследования послужили статьи с использованием метафор из британских, немецких и российских СМИ, посвященные теме выхода Великобритании из Европейского союза. Задачами исследования являются выявление наиболее частотных метафорических моделей, проведение подробного анализа примеров с последующим приведением выводов относительно общего характера каждой метафорической модели.

Ключевые слова: брексит, СМИ, метафора, метафорическая модель, концепт, коннотация.

Метафора чрезвычайно часто встречается во всех сферах деятельности современного человека и почти во всех видах коммуникации. С помощью метафоры автор обращает внимание читателя или слушателя на определенный признак описываемого явления. Благодаря фигуральности она сглаживает резкие и резонансные высказывания о спорных проблемах, снижая ответственность говорящего и позволяя ему не выражать своего мнения напрямую. В коммуникативной деятельности метафора – важное средство воздействия на адресата [2].

В классической риторике метафора рассматривается как отклонение от нормы – перенос одного предмета на другой, и используется такой перенос для компенсации отсутствия в лексической системе языка слова для обозначения того или иного понятия (лексическая лакуна). Другая функция метафоры – «украшение» речи. *Метафора* – вид тропа, основанный на перенесении свойств одного предмета (лица, явления) на другой по принципу

их сходства в каком-либо отношении – по форме, цвету, ценности, функции и т. д., например, *ножка стула, золотая голова, река спит* [4].

Для лингвистической науки конца XX века особенно значимыми оказались представления о концептуальной метафоре (метафорической модели) как о средстве познания и объяснения действительности, т. к. она базируется на установлении ассоциативных связей, сходств и различий между явлениями и создает на этой основе новые личностные смыслы, которые представляют субъективное отношение индивида к миру, его трактовку определенного фрагмента действительности [1].

В отличие от классической метафоры, представляющей собой средство художественной выразительности, в когнитивной науке она понимается как важнейшая операция над понятиями, а также способ структурирования понятийной системы. Мы познаем неизвестное через известное, абстрактное – через конкретное, то

есть знания переносятся из одной содержательной области в другую, а метафора рассматривается как важная ментальная операция, связанная с мышлением [3].

Метафора позволяет нам осмыслить абстрактные по природе, неструктурируемые предметы. Согласно теории концептуальной метафоры в понятийной системе человеческого разума заложены метафорические модели, это своего рода схемы, по которым человек думает и действует. В трудах современных лингвистов термин «*метафорическая модель*» понимается по-разному.

Согласно определению А.П. Чудинова, метафорическая модель – существующее в сознании носителей языка типовое соотношение семантики первичных и вторичных значений, являющееся образцом для возникновения новых вторичных значений [10].

Существует огромное количество метафорических моделей, которые помогают выразить одно понятие через другое. Изучение этих моделей, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию мировоззрения и поведения, а также особенностей восприятия действительности разных народов.

Таким образом, концептуальная метафора в настоящее время активно исследуется, она является инструментом мышления и познания, отражает культурные особенности разных народов, так как ее основой является национально-культурное видение мира.

Метафора находит достаточно широкое использование в средствах массовой информации, которые являются главным зеркалом всех мировых событий. Она не только помогает создать яркую и целостную картину происходящего, но и реализует одну из основных функций СМИ – воздействующую.

Язык СМИ в силу своей тесной связи с процессами, происходящими в обществе, представляет на сегодняшний день большой интерес для исследователей-лингвистов, политологов, психологов. В научной литературе постоянно подчеркивается роль средств массовой информации в функционировании современного общества. Тезис о «четвертой власти» все чаще становится предметом пристального внимания и обсуждения в сообществе. Грамотное использование богатейших средств речевой выразительности языка, среди которых метафора занимает ключевое место, помогает решить любые коммуникативные задачи, которые ставят перед собой современные публицисты. Создаваемый авторами газетных статей при помощи метафоры яркий зримый образ суггестивно влияет на восприятие информации под определенным углом зрения [9].

Предметом нашего исследования является метафо-

рическое моделирование в политическом дискурсе. Материалом нашего исследования послужили статьи с использованием метафор из британских, немецких и российских СМИ, посвященные теме выхода Великобритании из Европейского союза, опубликованные в период с июня 2016 г. по декабрь 2019 г. В ходе исследования было отобрано и проанализировано 573 примера.

В российской прессе одной из наиболее распространенных метафорических моделей при освещении процесса выхода Великобритании из Евросоюза является «Брексит – Театр», вербализованная главным образом в лексике, описывающей часть театральной постановки, либо обозначающей жанровую принадлежность театрального произведения. Рассмотрим некоторые примеры.

«До развязки драмы под названием брексит, начавшейся в июне 2016 года, остаётся совсем мало времени — 29 марта 2019 года Великобритания официально покинет Евросоюз. Один из ключевых эпизодов будет разыгран сегодня, 15 января <...>» («Парламентская газета», 15.01.2019). Согласно толковому словарю русского языка С. И. Ожегова основным значением лексемы «драма» является «род литературных произведений, написанных в диалогической форме и предназначенных для исполнения актерами на сцене». Поскольку в статье речь идет не о театральном представлении, а о событиях на политической арене, мы можем сделать вывод, что здесь слово «драма» является метафорой. В силу того, что процедура брексита зачастую сопровождается противоречивыми, а порой – и нелепыми с точки зрения некоторых сторонних наблюдателей, действиями со стороны британского правительства, автор статьи явно подчеркивает, что в последнее время политический процесс по данному вопросу походит скорее на театральную драматическую постановку. Автор продолжает развивать данную метафору, используя выражение «*один из ключевых эпизодов будет разыгран*», где при помощи метафоры «разыграть» вновь проводится сравнение брексита с игрой, постановкой, а посредством метафоры «эпизод» данный политический процесс сравнивается с многосерийным фильмом или многоактовой театральной постановкой, что указывает на его затяжной характер. Данные метафоры, очевидно, обладают отрицательной коннотацией.

«Мыльная опера под названием «брексит» подходит к логическому концу» («Российская газета», 22.11.2018). Согласно энциклопедическому словарю крылатых слов и выражений В. Серова словосочетание «*мыльная опера – мелодраматический сериал с невысокими художественными достоинствами; также о поведении кого-либо, напоминающем поведение персонажей из телевизионных многосерийных мелодрам*». Поскольку изначально главной целью мыльных опер, которые впер-

вые появились в США в конце 30-х годов, была реклама всякого рода моющих и чистящих средств (отсюда и название – «мыльная»), то актерское исполнение и общее качество постановки в таких телепрограммах зачастую отодвигалось на второй план и не отличалось высоким уровнем. Таким образом, использование в данном примере метафоры «мыльная опера» вновь указывает на сильную затянутость брексита, а также на недостаточный профессионализм и излишнюю драматичность в поведении сторон процесса. Как видно из контекста, данная метафора носит очевидный отрицательный оттенок.

Таким образом, ключевыми лексемами метафорической модели «Брексит – Театр» в российской прессе являются «драма», «эпизод», «разыграть», «мыльная опера».

Сфера-источник «Развод» также находит широкое применение среди отечественных журналистов. Так, с помощью метафор модели «Брексит – Развод» зачастую осуществляется сравнение брексита с типичным семейным раздором. Рассмотрим некоторые примеры.

«Мы, честно говоря, ожидали **семейного скандалчика с битьем посуды, угрозами «уйти к маме» и финальным примирением с перспективой покупки «шубки» дополнительных квот и бонусов**» («Завтра», 1.07.2016). Данный фрагмент наглядно отражает изначальное отношение большей части мировой общественности к идее брексита. Так, метафора «**семейный скандалчик с битьем посуды, угрозы уйти к маме**» позволяет описать политический процесс как беспочвенную женскую истерику со стороны Великобритании. Данный образ становится еще более выразительным благодаря уменьшительно-ласкательному суффиксу – *чик* в лексеме «**скандалчик**», что, вместе с усилением эмоционально-оценочного компонента лексемы, характеризует брексит как нечто несущественное и неприметное, нестоящее пристального внимания и обсуждения. Кроме того, данный образ подкрепляется словосочетанием «**угрозы уйти к маме**»: вероятно, в данном контексте подразумевается отлучение Британии от «совместной жизни» с Евросоюзом и ее возврату к отдельному и независимому существованию; однако лексема «**угроза**» подчеркивает несерьезность намерений, указывает на то, что реальных попыток выхода Великобритании из Евросоюза предпринято не будет. Наконец, с помощью метафоры «**финальное примирение с перспективой покупки шубки**» автор мастерски изображает предполагаемый исход типичного семейного скандала: здесь Великобритания рисуется как меркантильная супруга, требующая извинений в виде материальных подарков («шубы») за скандал, который сама и устроила. Несмотря на то, что примирение – положительный исход любой ссоры, в данном контексте прослеживается явная ирония, которая сохраняет эмоциональный фон пред-

ложения отрицательным. Из вышесказанного следует, что метафоры в данном примере, выступая в качестве стереотипизированной модели поведения супруги во время ссоры, свидетельствуют о том, что первоначально инициатива брексита воспринималась как не более чем незначительная показная демонстрация недовольства со стороны британского правительства, которое, якобы, стремилось посредством заявлений о выходе из ЕС получить дополнительные привилегии в «семействе» Евросоюз. Все метафоры в данном примере содержат ярко выраженную отрицательную коннотацию.

«На нем [экстренном саммите лидеров стран-членов ЕС] **был официально оформлен развод** между Лондоном и Брюсселем и запущена процедура «брекзита» - официального выхода Великобритании из состава ЕС» («Российская газета», 25.11.2018). В данном примере мы выделяем метафору «**был официально оформлен развод**». В статье сообщается о наконец утвержденном после длительных переговоров договоре о брексите, который ознаменовал скорую отмену статуса Великобритании как члена Евросоюза. Как и при разрушении семьи в реальной жизни, выход Британии из ЕС воспринимается здесь как трагичное, печальное событие. Более того, подобно тому, как любой процесс расторжения брака между людьми сопровождается разделом имущества и назначением иных экономических обязательств супругов, брексит также влечет значительные негативные экономические последствия для сторон договора. Таким образом, в данном примере брексит изображается как нежелательный и катастрофический процесс, недостатки которого значительно превышают преимущества для Великобритании и ЕС. Метафора содержит очевидную отрицательную коннотацию.

Таким образом, ключевыми лексемами метафорической модели «Брексит – Развод» в российской прессе являются «скандалчик», «битье посуды», «угрозы», «примирение», «подарок», «развод».

Не менее распространенной сферой-источником метафорической экспансии при описании процесса брексита в российских СМИ является медицина. В частности, особое место здесь занимает модель «Брексит – Болезнь», метафоры которой характеризуют брексит как явление болезненное, нездоровое. Обратимся к примерам.

«Брекзит <...> - тот самый спор, «головная боль» правительства Терезы Мэй. <...> Инцидент в Солсбери – это трюк, «дохлый кот», швыряя которого в информационное поле, британские власти рассчитывают, как минимум, переключить внимание собственных граждан с неприятных для себя тем» («Комсомольская правда», 4.03.19). Довольно популярной морбиальной метафорой, прочно вошедшей в узус русского языка, является

выражение «головная боль», которое трактуется Большим словарем русских поговорок как «разг. Сложная проблема, предмет переживаний, забот, волнений» [5]. Несмотря на то, что статья, из которой взят настоящий пример, посвящена сенсационному и скандальному делу об отравлении Сергея Скрипаля и его дочери Юлии в марте 2018 года, автор напрямую связывает подозрительные и противоречивые действия британского правительства в отношении данного инцидента с ее неудачной политикой в проведении брексита. На момент публикации статьи переговоры по вопросу выхода Великобритании из ЕС длились уже без малого 3 года, и за этот период британский парламент успел продемонстрировать свою неспособность предложить четкие и адекватные условия, которые регулировали бы столь сложный с точки зрения политики и экономики процесс. По мнению автора статьи, единственным эффективным способом для Британии сместить центр внимания мировой общественности с брексита, уже ставшим предметом всеобщих насмешек, была некая диверсия, которой как раз кстати оказалось дело Скрипалей. Из этого следует вывод, что брексит изображается здесь как действующий на нервы болезненный симптом, который в силу своего затяжного характера приносит дискомфорт, и от которого хочется поскорее избавиться. Коннотация данной метафорической единицы является отрицательной.

«Референдум нужен **страдающей политической диареей** «англичанке» <...>» («Завтра», 24.07.18). В связи с тем, что в сознании большинства людей брексит ассоциируется и отождествляется с идейным вдохновителем и негласным лицом данного процесса, Терезой Мэй, весьма часто именно она становится мишенью журналистских метафор, которые описывают политическую деятельность данной личности, ее имидж, а также личные качества. В данном примере мы находим лексему «англичанка» с явным пренебрежительным оттенком, которая и является отсылкой к Терезе Мэй. Будучи известной своими частыми непоследовательными и неуместными решениями и заявлениями, экс-премьер-министр Соединенного Королевства не раз заводила очередное заседание ЕС по вопросу брексита в тупик, заставляя постоянно переносить дату принятия окончательного решения. Именно такие действия со стороны Терезы Мэй автор данной статьи язвительно называет «политической диареей» - бесконтрольными и порывистыми политическими «выпадами». Данная метафора обладает резко отрицательной коннотацией.

Необходимо отметить, что благодаря комбинации двух языковых единиц с отрицательной коннотацией (пренебрежительная лексема «англичанка» и метафора «страдающая политической диареей») данное предложение отличается чрезвычайно высоким уровнем эмпатизации.

Таким образом, ключевыми лексемами метафорической модели «Брексит – Болезнь» в российской прессе являются «головная боль», «страдать», «диарея».

Далее перейдем к рассмотрению метафорических моделей в немецких печатных СМИ. Как и в российской прессе, в немецкой одной из наиболее распространенных моделей является „Brexit – Theater“.

„Die anderen wundern sich nur noch, dass **das absurde Theater im britischen Parlament immer noch einen Akt der Steigerung bereit hat...**“ («Другие же просто удивляются, что у этого **театра абсурда**, который происходит сейчас в британском парламенте, все еще предстоит **акт подъема...**») (газета „Kurier“, 29.03.2019). Как видно из примера, немецкая пресса также воспринимает дело о выходе Великобритании как театральное представление, более того характеризует его как «абсурдный». В частности, в статье идет речь о противоречивости действий британского правительства: в данный период британский парламент неоднократно подчеркивал желание осуществления брексита, однако при этом все-же отклонял соглашение о выходе страны из ЕС, за которое так боролась Тереза Мэй, - поэтому в итоге она подала в отставку, чтобы нежелательный, но официальный выход был, наконец, совершен. Именно поэтому действия со стороны Великобритании описываются здесь метафорой «театр абсурда». Кроме того, автор статьи использует метафору „Akt der Steigerung“, благодаря чему вновь подчеркивается затянутость, «многоактовость» брексита. Так, автор указывает на то, что вопрос о выходе Великобритании из ЕС до сих пор не достиг кульминации даже спустя 2 года с его начала. Коннотация рассматриваемых нами в этом примере единиц отрицательная.

„Das wahre **Brexit-Drama** steht jetzt bevor“ («Теперь предстоит настоящая **драма «брексит»**») (газета „Die Welt“, 8.12.2017). В данном примере мы выделяем метафору „Brexit-Drama“, которая вновь указывает на схожесть событий, связанных с брекситом, и драматической постановки. Данная статья была опубликована в период, когда Лондону и Брюсселю удалось получить первые реальные результаты переговоров касательно брексита, для чего однако, Терезе Мэй пришлось пойти на большое количество уступок, которые могли бы отрицательно повлиять на общее положение Великобритании в случае выхода страны из ЕС на этих условиях. Таким образом, автор статьи подчеркивает, насколько драматичным исходом оборачивается Великобритании их собственная инициатива по брекситу. Коннотация данной метафоры, очевидно, является отрицательной.

Итак, в немецкой прессе ключевыми лексемами метафорической модели „Brexit – Theater“ являются „absurd“, „Theater“, „Akt“, „Drama“.

Среди наиболее распространенных в немецкой прессе метафорических моделей, из которых журналисты черпают различные средства описания процедуры брексита, мы также выделяем модель „Brexit – Erkrankung“. В отличие от аналогичной метафорической модели в российской прессе («Брексит – Болезнь»), немецкие метафоры данной модели характеризуются ярко выраженной резкостью и язвительностью: здесь брексит – не просто недуг, а зачастую мучительная и невыносимая болезнь, влекущая за собой тяжелые «осложнения». Обратимся к примерам.

„**Der fiebrige Zustand** der britischen Politik steuert auf **einen neuen akuten Anfall** Ende kommender Woche zu <...>“ («В конце следующей недели **лихорадочное состояние** британской политики закончится **очередным острым приступом**») (газета „Neue Züricher Zeitung“, 1.07.2018). Согласно толковому словарю немецкого языка Duden главным значением прилагательного „**fiebrig**“ является «больной лихорадкой; страдающий лихорадкой». Поскольку в данном примере речь идет не о человеке и биологических процессах в его организме, а о состоянии политики, то данная лексема используется здесь в переносном, метафорическом смысле, а именно: «в ожидании чего-то; в состоянии ажиотажа, волнения». Данная метафора довольно точно и ярко передает настроения в британском правительстве по состоянию на июль 2018 года, когда все внимание не только британской и европейской, но и также мировой общественности было приковано к процедуре брексита. Тогда еще действующему премьер-министру Соединенного Королевства, Терезе Мэй, и ее кабинету не удалось принять ряд сверхважных решений для благоприятного выхода Великобритании из Евросоюза («мягкий брексит») даже спустя 15 месяцев с момента начала процедуры брексита, поскольку выдвигаемые Терезой Мэй предложения оказывались, в конечном счете, невыгодными для ЕС, а иногда – вовсе невыполнимыми. Разумеется, проведение непродуктивных переговоров на протяжении столь долгого периода времени заставило британское правительство постоянно находиться в напряженном, судорожном состоянии, что и отражено в данной метафоре. Далее, используя метафору „**ein akuter Anfall**“, автор статьи завершает созданный образ и изображает своего рода кульминацию, наивысшую точку лихорадочного состояния – «острый приступ», подразумевая надвигающийся дипломатический провал Лондона. Кроме того, посредством использования в данной метафоре эпитета „**neu**“ («новый, очередной») автор подчеркивает многократность таких провалов со стороны Великобритании. Рассматриваемые в данном примере метафоры носят явную отрицательную коннотацию.

„Am Ende war es **die Wahl zwischen Pest und Cholera** und ein Ergebnis, mit dem niemand recht zufrieden sein kann“ («В конце концов, это был **выбор между чумой и холерой** –

результат, которым никто не может быть полностью доволен») (газета „Frankfurter Rundschau“, 11.04.2019). Выражение „**die Wahl zwischen Pest und Cholera**“ является довольно распространенным и широкоупотребительным фразеологизмом в немецком языке, который, как и большинство идиом, базируются на метафорическом переносе. Толковый словарь устойчивых выражений Duden трактует данный фразеологизм как «выбор между двух зол, в [почти] безвыходной ситуации». В данном примере метафора как нельзя точно описывает очередную неудачу в принятии решения по поводу выхода Великобритании из ЕС: в силу неспособности британского правительства выдвинуть благоприятные условия для брексита Европарламент вынужден постоянно откладывать дату его осуществления. Таким образом, и принятие условий Британии, и постоянные переносы срока брексита являются нежелательными исходами для Евросоюза, однако выбор между двумя альтернативами всегда оказывается неизбежным. Очевидно, что данная метафора носит отрицательную коннотацию.

Таким образом, в немецкой прессе метафорическая модель „Brexit – Erkrankung“ представлена следующими ключевыми лексемами: „**fiebrig**“, „**akuter Anfall**“, „**Pest**“, „**Cholera**“.

Достаточно большое количество метафор при описании брексита в немецких печатных СМИ относятся к сфере-источнику «спорт». Вербализация модели „Brexit – Sport“ происходит за счет лексем, обозначающих виды спорта, их правила, спортивный инвентарь и т.д. Далее проанализируем два показательных примера.

„**May schlägt EU im Brexit-Tauziehen** «**verschiedene Optionen**» vor“ («Мэй предлагает ЕС «различные варианты» касательно **соревнования по перетягиванию каната** под названием «Брексит»») (газета „Stern“, 07.02.2019). В данном примере мы выделяем лексему „**Tauziehen**“ («перетягивание каната»), которая очевидно используется здесь в переносном, метафорическом смысле. Как и в русском языке, в немецком данная спортивная метафора означает «борьбу двух одинаковых по силе, но противоположных по взглядам или интересам сторон по поводу какого-либо решения», а также «бесполезную суматоху или возню» [8]. Действительно, как уже упоминалось ранее, переговоры между британским правительством и Евросоюзом преимущественно сводились к разногласиям и бесконечным переносам даты осуществления брексита. Поскольку отказ от курса брексита означал бы для кабинета Терезы Мэй признание не состоятельности идеи, что в свою очередь привело бы к значительному подрыву авторитета Консервативной партии Британии, как в самой стране, так и за ее пределами, Лондон принимал все более отчаянные попытки по максимально возможному оттягиванию времени в надежде найти убедительные и вразумительные доводы

в пользу брексита. Именно из-за малопродуктивной и, порой, алогичной деятельности сторонников брексита и резкого несогласия ЕС с выдвигаемыми британским парламентом условиями проведения процедуры данная ситуация ассоциируется у общественности с бесцельной полемикой - «перебрасыванием мяча» или «перетягиванием каната». Как видно из примера, данная метафора имеет отрицательную коннотацию.

„Theresa May macht sich fürs **Penaltyschießen** bereit“ («Тереза Мэй готовится к **серии пенальти**») (газета „Neue Züricher Zeitung“, 1.07.2018). Не менее показательным примером является спортивная метафора „Penaltyschießen“. В немецком языке сложное слово „Penaltyschießen“ (от англ. „penalty“ – «штрафной удар или бросок; пенальти» и нем. „das Schießen“ – «стрельба, запуск») используется для обозначения одиннадцатиметрового штрафного удара в футболе. На момент публикации статьи в кабинете Терезы Мэй назревали нешуточные разногласия по поводу позиции Лондона в переговорах с Брюсселем: британский парламент ожидал раскол. Кроме того, с каждым неудачным переговорами отношение ЕС к брекситу необратимо и стремительно обострялось. Поскольку Тереза Мэй оказалась в достаточно затруднительном положении, буквально «между двух огней», общественность начала задаваться вполне логичным вопросом: «Что же Тереза Мэй собирается делать дальше, чтобы урегулировать сложившуюся ситуацию?». Таким образом, в данном примере автору статьи удается мастерски изобразить Терезу Мэй в качестве голкипера, которому предстоит отразить внушительное количество пенальти, силу которых трудно предсказать. Метафора носит ироничный характер, а значит, обладает отрицательной коннотацией.

Таким образом, в немецкой прессе метафорическая модель „Brexit – Sport“ представлена следующими ключевыми лексемами: „Tausziehen“, „Penaltyschiessen“.

В британской прессе наиболее распространенной метафорической моделью оказалась „Brexit – Food“, вербализованная в лексемах, связанных с пищей, процессом ее приготовления, а также со сферой общественно-го питания. Рассмотрим несколько примеров.

“If you **order a meal which never comes**, you can **ask for something else**. If the **meal is not what you ordered**, you **send it back**. If you know it is going to **make you ill**, you don't **eat it**. <...> it is clear they don't know how **to make this dish** and it doesn't exist. That is **Brexit**” («Если **вы заказали блюдо**, а вам его никак не выносят, вы можете **попросить что-нибудь другое**. Если вам **принесли** не то, что вы **заказывали**, - попросите унести заказ. Если вы знаете, что вам **станет плохо от этого блюда**, - **не ешьте его**. <...> совершенно ясно, что никто понятия не имеет, как **готовить это блюдо**, и что оно не существу-

ет. Имя этому **блюду** - **Brexit**») (газета “Independent”, 24.09.2018).

“<...> Britain did not want to have its **cake and eat it**; it just did not agree with the EU what the **recipe** for the **cake** should be” («Британия отказалась **взять и съесть** предназначенный ей **пирог**. Ей просто не удалось договориться с ЕС насчет его **рецепта**») (информационный портал “BBC News”, 28.07.2017).

В двух данных фрагментах мы наблюдаем развернутые метафоры, сферой-источником которых является пища. Так, с помощью сравнения условий соглашения с блюдом (“meal”), в первом примере происходит метафорический перенос с порядка принятия решений на переговорах на действия, предпринимаемые любым человеком во время похода в кафе или ресторан: если условия соглашения не осуществимы (“never come”) – необходимо их пересмотреть (“ask for something else”); если хотя бы одна сторона не согласна с условиями соглашения (“is not what you ordered”) – их нужно отклонить (“send it back”); если условия соглашения могут принести вред сторонам (“make you ill”) – их нельзя принимать (“don't eat it”). Метафоры “order a meal” и “eat it”, в отличие от остальных метафор данного фрагмента, не содержат эмоционально-оценочную коннотацию.

Во втором примере мы сталкиваемся с метафорой “cake”, под которой очевидно подразумевается соглашение о брексите, и метафорой “recipe”, которая означает условия данного соглашения. Все метафоры данного фрагмента не содержат эмоционально-оценочную коннотацию.

Таким образом, как и в некоторых предыдущих примерах, здесь также затрагивается тема непродуктивности переговоров между Лондоном и Брюсселем, а именно – неспособностью сторон прийти к соглашению.

Итак, в британской прессе метафорическая модель “Brexit – Food” представлена следующими ключевыми лексемами: “order”, “meal”, “send back”, “dish that never comes”, “ask for something else”, “cake”, “eat”, “recipe”.

Для британской прессы также характерно достаточно частое обращение к такой сфере-источнику метафорической экспансии как “Theatre”. Здесь, как и в российских и немецких печатных СМИ, события брексита зачастую отождествляются с драматической постановкой. Перейдем к рассмотрению примеров.

“It is instead a long **kabuki drama** in which politicians, not least Eurosceptics, advocate policies they would never actually implement” («Напротив, это длинная **драма кабуки**, где политики, а также евроскептики, защищают политику, которую никогда бы сами не осуществили») (газета

"Financial Times", 8.04.2016). При анализе примеров из британской прессы мы установили, что отношение самих британцев к брекситу носит явный негативный характер. В данном примере мы выделяем метафору „kabuki drama“. Кабуки – это классический театр в Японии, сочетающий драматические, танцевальные и музыкальные элементы, а его неотъемлемыми атрибутами являются грим и театральные маски. Средняя длительность выступления в таком театре является относительно высокой – 5-6 часов, что значительно дольше продолжительности более типичных театральных представлений. Так, сравнения брексит с драматическим кабуки автор ярко и едко передает свое видение данного процесса, который представляет собой бесконечный спектакль лицемерия, где все актеры скрывают свои лица за гримом или масками, и прикладывают все усилия, чтобы сделать представление как можно более драматичным, интересным для зрителя. Очевидно, что коннотация данной метафоры является отрицательной.

„The Brexit **farce** is about to turn to **tragedy**“ («Фарс «Брексит» вот-вот превратится в трагедию») (газета "Financial Times", 22.03.2019). В данном примере мы выделяем метафоры "farce" и "tragedy". Согласно толковому словарю Collins Concise English Dictionary, лексема "farce" имеет значения «юмористическая пьеса, основанная на невероятных ситуациях; жанр комедии, представленный произведениями такого рода; нелепая ситуация или действие». Таким образом, автор данной статьи не только называет брексит нелепым театральным представлением, но и как бы «предрекает» скорый печальный исход для британского правительства. Кроме того, на основе метафорического сравнения брексита с фарсом и трагедией в данном случае строится такая риторическая фигура как антитеза. Как и во всех предыдущих примеров, коннотация метафор в данном примере является отрицательной.

Таким образом, в британской прессе метафорическая модель "Brexit – Theatre" представлена следующими ключевыми лексемами: "kabuki", "drama", "farce", "tragedy".

Как и в российской и немецкой прессе, среди британских журналистов особой популярностью для сообщения актуальных новостей, связанных с процедурой брексита, пользуется метафорическая модель "Brexit – Disease", которая, однако, имеет некоторые особенности. В частности, метафоры данной модели зачастую используются для описания главного деятеля в вопросе брексита в правительстве Великобритании – Терезы Мэй. Кроме того, лексемы, в которых вербализуется модель, в основном обозначают состояние человеческого организма в экстремальных ситуациях, предсмертное состояние человека или смерть. Рассмотрим несколько примеров.

"Many believe that **hearing is the last sense to be lost**. If true, Theresa May must have been a **goner** for some time now. She hasn't heard a word anyone has said to her for months" («Многие считают, что слух – последнее чувство, которое теряет человек. Если это правда, Тереза Мэй, должно быть, уже давно нежилец. Она не слышала ни одного слова, сказанного ей в течение нескольких месяцев») (газета "The Guardian", 22.05.2019). Под конец своей политической деятельности в качестве премьер-министра Великобритании Тереза Мэй особенно часто подвергалась критике за бескомпромиссность и нежелание прислушиваться к каким-либо советам и замечаниям по поводу ее стратегии в осуществлении процедуры брексита. Не обращая внимания на внушительное количество явных пробелов в линии поведения на международной арене, Тереза Мэй отчаянно пыталась «удержаться на плаву», не погубить свою репутацию, предпринимая при этом все более нелепые действия на переговорах с Европарламентом. А на вполне уместные и требующие конкретных ответов вопросы своих оппонентов премьер-министр все чаще ссылаясь на уже ставшую клишированной фразу «Брексит значит Брексит», тем самым избегая каких-либо разъяснений. Так, в данном примере автор статьи в довольно ироничной и слегка резкой форме подчеркивает столь странное поведение премьер-министра, полагая, что вероятно она лишилась слуха, из чего автор делает вывод, что Тереза Мэй – и вовсе мертвец. Следовательно, здесь премьер-министр Великобритании изображается как зомби: способна ходить, но совершенно лишена каких-либо чувств восприятия. Коннотация данной метафоры явно отрицательная.

"Her [Theresa May's] **pain threshold** must be off the scale. Each day a greater torment than the last" («Должно быть, у нее [Терезы Мэй] запредельный болевой порог. С каждым днем ее мучают все больше») (газета "The Guardian", 22.05.2019). В данном примере морбиальная метафора "pain threshold" используется как средство насмешки над Терезой Мэй. В частности, здесь автор статьи высмеивает необъяснимое поведение премьер-министра Великобритании, напоминая ситуацию из предыдущего примера: несмотря на катастрофическое положение дел по вопросу о брексите, несмотря на бесконечные нападки и критику со стороны не только своих оппонентов, но и сторонников, Тереза Мэй старательно и упорно делает вид, будто все в порядке, и продолжает заявлять, что она безгранично любит свою работу. Автор иронично подчеркивает, что не представляет, насколько невыносимой должна быть работа, чтобы не понравиться Терезе Мэй. Данная метафора содержит отрицательную коннотацию.

Таким образом, в британской прессе метафорическая модель "Brexit – Disease" представлена следующими ключевыми лексемами: "hearing", "sense", "lose", "goner", "pain".

На основе анализа примеров мы можем сделать вывод, что видение брексита в СМИ России, Германии и Великобритании во многом схоже: во-первых, большинство рассмотренных нами метафор содержат отрицательную коннотацию, что говорит о негативном

отношении к брекситу в сознании россиян, немцев и британцев; во-вторых, для описания процесса брексита в прессе трех данных стран наиболее частотно используется схожий набор метафорических моделей: «Брексит – Театр» и «Брексит – Болезнь».

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс: предисловие [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – с. 5–32.
2. Кухаренко, В.А., Гальперин, И.Р., Арнольд, И.В. Словарь терминов по стилистике английского языка / сост. Куракин А.В., 3-я ред., испр. и доп. 2004. – 240 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Мещеряков, В.П. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.П. Мещеряков, А.С. Козлов и др. - М.: Дрофа, 2003. - 416 с.
5. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. - М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. - 784 с.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. - М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. - 944 с.
7. Словарь Duden [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.duden.de/>
8. Словарь Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.dwds.de/>
9. Таджибова А.Н. — Мир метафоры и мир метафоры в массмедийном дискурсе // Litera. – 2016. – № 2. – С. 35 - 44. DOI: 10.7256/2409-8698.2016.2.19135 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=19135
10. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры / А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Русская речь, 2001. – 237 с.
11. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: Более 4000 статей / [авт.-сост. В. Серов]. - 2-е изд. - М. : Локид-Пресс, 2005.- 880 с.
12. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology / ed. by T.F. Hoad . - Oxford : Oxford University Press, 2003. - XIV, [2], 552 p.

© Курц Максим Андреевич (kurtsmax@mail.ru), Быкова Людмила Владимировна (lvbykova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСТРУКЦИЙ С ПРИСОЕДИНЕННЫМ ВОПРОСОМ ИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ 1770-1830-Х ГГ.

LEXICAL AND GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF TAG-QUESTIONS FROM ARTWORKS OF 1770-1830S

N. Merkurjeva

Summary: The article deals with the variety of tag-questions focusing on the period of 1770-1830s. The examples are selected from the works of well-known authors of the period – W. Scott, A. Tennyson, A. Radcliffe, Ch. Lamb and others. Constructions with tags are systematized and considered by analogy with the previously described similar constructions from the texts of the Age of Enlightenment. The discussion consists of lexical content of the tags, the arrangement of words in them, the place of tags in the anchors, the peculiarities of graphical design of the sentences.

Keywords: syntax of the English language, historical syntax of the English language, tag-questions, language change.

Меркурьева Наталья Юрьевна

*старший преподаватель, Московский городской
университет управления Правительства Москвы
nata2lya1@mail.ru*

Аннотация: Статья является продолжением цикла работ по изучению особенностей состава и строения конструкций с присоединенным вопросом разных исторических периодов и содержит описание разнообразия таких конструкций в текстах, созданных на рубеже XVIII-XIX вв. известными британскими авторами В. Скоттом, А. Теннисоном, Ч. Лэмбом, А. Рэдклифф и др. Найденные структуры систематизированы. Производится их сравнение с изученными ранее подобными конструкциями периода Просвещения. Обсуждается выбор авторами лексических средств и последовательности расположения составляющих при построении присоединенных частей, особенности пунктуационного оформления предложений и размещение присоединенного вопроса относительно опорной части.

Ключевые слова: синтаксис английского языка, исторический синтаксис английского языка, присоединенный вопрос.

Конструкции с присоединенным вопросом, впервые зафиксированные в текстах драмы конца XV в. [5, 6], в течение вот уже более пяти сотен лет регулярно используются авторами художественных произведений при отражении речи персонажей, причем частотность их употребления с течением времени возрастает [5, p. 133].

Ранее нами систематизировались предложения с присоединенным вопросом разных исторических периодов – Ренессанса [4], Раннего [3] и Зрелого Просвещения [2]. Все конструкции, на основании степени выраженности лексико-грамматической ориентации компонентов присоединенной части на главные члены опорного предложения, были разделены на группы и типы. В настоящей работе, сохраняя логику рассуждений, проанализируем конструкции, которые употреблялись авторами на протяжении полувека после завершения эпохи Просвещения.

Рассматриваемый период приходится на время, когда живут и работают такие мастера художественного слова, как Вальтер Скотт, Альфред Теннисон, Энн Рэдклифф, Фредерик Рейнольдс, Ли Хант и др. Основываясь на предложениях из созданных ими реплик персонажей, попробуем составить приблизительную характеристику конструкциям с присоединенным вопросом, находившимся в речевом обиходе в конце XVIII начале – XIX вв.

Первую группу образуют структуры, также называемые каноническими (термин [5, p. 130]), которые представляют собой предложения, присоединенная часть которых строится на основании строгого следования компонентам подлежащего и сказуемого опорной части.

Конструкции с модальным глаголом в присоединенном вопросе (**тип 1**) представлены разновидностями одной «+/+» и разной «-/+», «+/-» полярности (знак «-» указывает на присутствие отрицания в опорной и присоединенной частях предложения, на его отсутствие – знак «+») *You couldn't talk without a head, could you?* (1789, Reynolds Fr., "The Dramatist", p. 42); *So you'll have me, won't you?* (1792, Holcroft Th., "The Road to Ruin", p. 67); *Ay, to-night we'll marry; shall we not?* (там же, 69).

В изученных ранее текстах Ренессанса и Просвещения мы не встречались с разновидностью «-/-», имеющей отрицание как в опорной, так и в присоединенной частях. Такая разновидность является редкой и сейчас (подсчитано, что на современном этапе только 1.2 % разделительных вопросов имеют одинаковую отрицательную полярность [1, с. 234]). В текстах произведений рассматриваемого периода разновидность «-/-» нашлась: *You won't, old Pluto, won't you?* (1789, Reynolds Fr., "The Dramatist", p. 46).

Среди конструкций, включающих присоединенный

вопрос со вспомогательным глаголом (**тип 2**), имеются разновидности разной «-/+», «+/-» и одинаковой «+/+» полярности: *Sure, you ben't sending them to your father's as an inn, **be you?*** (1771, Goldsmith O., "The Stoops to Conquer", p. 764); *You had best abuse them too, **had you not?*** (1784, Cumberland R., "The Natural Son", p. 17); *What, you are going off, **are you?*** (1768, Goldsmith O., "The Good Natur'd Man", p. 730).

Подтип **2A** включает конструкции, сказуемое опорной части которых представлено знаменательным глаголом, в присоединенном вопросе оно заменено соответствующим вспомогательным глаголом: *You hate him, **don't you, lady!*** (1797, Coleridge S.T., "Osorio", p. 526).

Конструкции с глаголом-связкой в присоединенном вопросе мы объединили в **тип 3**. В этом типе также встречаются предложения с составляющими разной и одинаковой полярности: *You was in love with her then for her poverty, **was you not?*** (1795, Cumberland R., "First Love", p. 46); *She is a strict Huguenot, **is she not?*** (1820, Scott W., "The Abbot", p. 116); *What is their pretty saying? **jilted, is it?*** (1850s, Tennyson A., "Aylmer's Field", p. 24).

Во **вторую группу** объединены конструкции с присоединенным вопросом, в которых наблюдается частичное расхождение с канонической первой группой в плане выбора глагола и / или местоимения присоединенной части. Эта группа представлена четырьмя типами.

Тип 4 включает конструкции с модальным глаголом в присоединенной части.

В предложении *I'll contrive that you shall speak to her alone. **Will you?*** (1798, Thompson B., "The Stranger", p. 55) наблюдаем присоединенное *will you* при «ожидаемом» каноническом *shall I?* (если бы присоединенный вопрос относился говорящим к главной клаузме) или *shall you?* (в этом случае присоединенная часть относилась бы к придаточной клаузме).

Подтип **4A** образует отдельный подраздел, поскольку присоединенная часть в нем всегда строится модальным глаголом (в текстах периода Просвещения нами были зафиксированы глаголы *will* и *can't*) и местоимением второго лица. В опорной части, представляющей собой «старый» императив, со сказуемым в повелительном наклонении, модальный глагол отсутствует. В изученных текстах нам встретилась конструкция типа 4A с присоединенной частью *will you: Now, pray, keep the tailor under, **will you?*** (1797, Morton Th., "Cure for the Heart Ache", p. 30).

Конструкции **типа 5** включают структуры со вспомогательным глаголом в присоединенной части. Этот тип представлен предложением с оборотом *there is: There is not another Revolution, **is there?*** (1822, Scott W., "The Pirate",

p. 236), где в вопросе наречие *there* не заменяется на личное местоимение, а повторяется, глаголы же в опорной и присоединенной частях совпадают.

В **тип 6** мы собрали предложения с глаголом-связкой в присоединенном вопросе.

В конструкции *Dead, is **it so?*** (1850s, Tennyson A., "Pelleas and Ettarre", p. 24) подразумеваемое в опорном предложении подлежащее *he* не повторяется в вопросительной части *is it so?*

Этот тип также представляют конструкции с присоединенным вопросом, построенным на основе глагола *an't*, который стал «модным» в период Зрелого Просвещения [2]: *Why, it is a chair, **an't it?*** (1797, Morton Th., "Cure for the Heart Ache", p. 52); *Why I am quick, **an't I?*** (там же, p. 72).

Тип 7 представлен конструкциями с присоединенной ор-структурой. В изученных текстах нам встретились предложения этого типа с «неполными» присоединенными вопросами, в которых предикативная часть редуцирована. К этому типу мы отнесли примеры *Will you pay me the money **or not?*** (1771, Mackenzie H., "The Man of the World", p. 232) с «ожидаемым полным» присоединенным вопросом *or will you not?* и *How say you, guilty **or not?*** (Scott W., "Kenilworth", p. 46) с «ожидаемым» *or is he not?*

Третья группа включает предложения, присоединенный вопрос в которых не имеет лексико-грамматической связи с опорной частью и представлен устоявшимся словосочетанием или словом.

В конструкциях **типа 8** содержится присоединенный вопрос-фраза – предикативная присоединенная структура, состоящая из глаголов *say, think, mean, hear* и местоимений *you* или *thou*.

Присоединенные вопросы конструкций этой группы, как можно видеть ниже, могут иметь прямой и инвертированный порядок слов. Соответственно, на первое место выносятся местоимение, как в примерах: *Mr. Blushenly, **you mean?*** (1784, Cumberland R., "The Natural Son", p. 75); *So he's no in, **ye say?*** (1815, Scott W., "Guy Mannering", p. 292) или глагол. Наблюдается выдвижение вперед как знаменательного глагола *Bold sinner, **say you so?*** (1819, Keats J., "Otho the Great", p. 396); *From the Emperor – **hear'st thou, Duke?*** (1800, Coleridge S.T., "The Piccolomini", p. 739); *How much, **think you?*** (1797, Morton Th., "Cure for the Heart Ache", p. 28), так и вспомогательно: *Dan, bustle about; and see the room ready, and all tidy; **do you hear?*** (1803, Colman G., "John Bull", p. 13).

В конструкциях **типа 9**, с присоединенным междометием, нам встретились присоединенные части *hey?* и

eh?: *What? you kill'd him? hey?* (1797, Coleridge S.T., "Osorio", p. 547); *You seem on the outlook – eh?* (1815, Scott W., "Guy Mannering", p. 33).

В конструкциях **типа 10** осуществляется присоединение слова, которое обычно представлено наречием или восклицанием *still? then? perhaps? yes?: They were of your conveying, then?* (1781, Macklin Ch., "The Man of the World", p. 18); *The chateau is shut up then, still?* (1794, Radcliffe A., "The Mysteries of Udolpho", v. 1, p. 139); *You know him, then?* (1803, Colman G., "John Bull", p. 15); *Wittenbold, perhaps?* (1820, Scott W., "Old Mortality", p. 453); *I deem'd him fool? yea, so?* (1850s, Tennyson A., "Pelleas and Ettarre", p. 21).

Отметим некоторые структурные и лексические характеристики конструкций с присоединенным вопросом из текстов изученного периода.

Среди лексических назовем присутствие:

- дополнительного слова в присоединенной части. В предложении *Now, you have nothing to do but to walk into Colnaghi's, and buy a wilderness of Lionardos. Yet do you?* (1833, Lamb Ch., "The Last Essay of Elia", p. 191) наблюдаем, помимо традиционных для канонического вопроса типа 2А глагола и местоимения, присутствие наречия *yet*; а в предложении *I deem'd him fool? yea, so?* (1850s, Tennyson A., "Pelleas and Ettarre", p. 21) вопрос типа 10, восклицание *yea*, дополняется наречием *so*;
- модально-предикативной структуры, размещенной непосредственно около присоединенного вопроса. В приведенном примере видим сочетание *I suppose* в препозиции к вопросу типа 8 *you mean: "A post!" exclaimed the magistrate; "a whipping – post, I suppose you mean?"* (1818, Scott W., "The Heart of Midlothian", p. 152);
- обращения. Его постановка осуществляется на границе опорной и присоединенной частей: *It won't leave us, cousin Tony, will it?* (1771, Goldsmith O., "The Stoops to Conquer", p. 808); или же в финале конструкции: *hate him, don't you, lady!* (1797, Coleridge S.T., "Osorio", p. 526).

Говоря о грамматических характеристиках, следует отметить порядок слов в присоединенном вопросе, пунктуационное оформление конструкции и положение присоединенного вопроса относительно опорного предложения.

В предикативных присоединенных структурах, построенных без сокращения, аналогично наблюдаемому для периода Зрелого Просвещения, частица *not* ставится при местоимении, как в примере *And you are generally of your lady's way of thinking, are you not?* (1784, Cumberland R., "The Natural Son", p. 8) или же при глаголе *For all you know I have always been your friend; always supplied you with*

money, have not I? (1792, Holcroft Th., "The Road to Ruin", p. 42). В формах с сокращением – при глаголе, как в *So you'll have me, won't you?* (там же, p. 67).

Наиболее часто на границе между опорной частью и присоединенным вопросом, как можно видеть в уже приведенных примерах, ставится запятая. Использование других знаков препинания – точки с запятой, двоеточия, тире, вопросительного знака, точки – представляет собой индивидуальный выбор создателя текста и встречается у определенных авторов: *Ay, to-night we'll marry; shall we not?* (1792, Holcroft Th., "The Road to Ruin", p. 69); *"You have some foolish trinkets of mine, Mr. Belcour: hav'n't you?"* (1771, Cumberland R., "West Indian", p. 71); *Here it is; not very like Frederick – is it, madam?* (1795, Cumberland R., "First Love", p. 63); *What? you kill'd him? hey?* (1797, Coleridge S.T., "Osorio", p. 547); *I'll contrive that you shall speak to her alone. Will you?* (1798, Thompson B., "The Stranger", p. 55).

В финале конструкции по-прежнему традиционна постановка вопросительного знака. При выведении на первый план значения эмоционального усиления авторы маркируют конец предложения восклицательным знаком: *Ay, Miss, you wanted to steal a match, without letting me know it, did you!* (1768, Goldsmith O., "The Good Natur'd Man", p. 697).

Прием отделения присоединенной части от опорного предложения словами автора, первые примеры использования которого мы отметили в текстах периода Раннего Просвещения, продолжает применяться и в рассматриваемый период: *"A relative of Lady Margaret Bellenden," replied Morton. "is he not?"* (1820, Scott W., "Old Mortality", p. 379). Разделение двух частей таким способом способствует выделению присоединенного вопроса в тексте, привлечению внимания читающего.

Большинство авторов придерживается единого принципа и размещает присоединенный вопрос в концовке конструкции: *She said she'd keep it safe, did she?* (1771, Goldsmith O., "The Stoops to Conquer", p. 800). Однако его расположение внутри основной структуры, отмеченное в текстах Раннего Просвещения, становится все более и более распространенным явлением: *Don't you mind 'un, zur, don't ye – he be's intoxicated.* (1797, Morton Th., "Cure for the Heart Ache", p. 11); *It seems that travelling somewhere about Geneva, he came to some pretty green spot, or nook, where a willow, or something, hung so fantastically and invitingly over a steam – was it? – or a rock? – no matter...* (1823, Lamb Ch., "The Essays of Elia", p. 212).

Из основных особенностей представления авторами конструкций с присоединенным вопросом в изучаемый период назовем две.

Во-первых, как уже говорилось выше, появились кон-

струкции, имеющие отрицание в обеих, опорной и присоединенной частях: *You won't, old Pluto, won't you?* (1789, Reynolds Fr., "The Dramatist", p. 46).

Во-вторых, вошли в употребление изолированные структуры. Так, предложение *Mayn't I?* в отрывке *Or climbing on a table, No matter, how unstable, And turning up your quaint eye And half-shut teeth with 'Mayn't I?'* (1801, Hunt L., "To J. H.", p. 184) можно представить по-разному, в том числе как конструкцию, в которой присоединенный вопрос комбинируется с «нулевой» опорой (опорное предложение не проговаривается). При этом подвергшаяся редукции опорная часть представляется бесконечно разнообразной: *I may be disturbing you, mayn't I?, I may stay here, mayn't I?, I may say some words, mayn't I?, May I stand here, mayn't I?* и пр. Поэтому назначение такой конструкции (высказывание просьбы, привлечение

внимания, извинение и пр.) понимается исключительно на основе контекста. Это еще одно явление, которое не отмечалось нами в памятниках предшествующих периодов.

Таким образом, особенности связаны не столько с лексическим наполнением обсуждаемых конструкций, сколько со структурными вариантами их предъявления.

При работе с текстами нельзя не заметить увеличение численности конструкций с присоединенным вопросом, употребляемых авторами при написании диалогов. Это подтверждается исследованиями Г. Тотти и С. Хоффманн, которые, подсчитывая количество канонических расчлененных вопросов в текстах пьесы, показали заметное увеличение частотности их употребления, начиная примерно с 1750-х гг. [5, p. 132].

ИСТОЧНИКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

1. Coleridge Samuel Taylor. *Osorio. The Complete Poetical Works of Samuel Taylor Coleridge. V. 2.* – Oxford: Clarendon Press, 1912. – 492 p
2. Coleridge Samuel Taylor. *The Piccolomini. The Complete Poetical Works of Samuel Taylor Coleridge. V. 2.* – Oxford: Clarendon Press, 1912. – 942 p.
3. Colman George the Younger. *John Bull; or, the Englishman's Fireside. British Theatre. V. 42.* – London: Longman, 18---. – 99 p.
4. Cumberland Richard. *First Love. British Theatre. V. 35.* – London: Longman, 1800. – 75 p.
5. Cumberland Richard. *The Natural Son. A Comedy by Richard Cumberland.* – London: John Bell, 1792. – 88 p.
6. Cumberland Richard. *West Indian. Bell's British Theatre. V. XIX.* – London: John Bell, 1797. – 127 p.
7. Goldsmith Oliver. *The Good Natur'd Man. Goldsmith Selected Works.* – London: Rupert Hart-Davis, 1967. – 847 p.
8. Goldsmith Oliver. *The Stoops to Conquer or the Mistakes of a Night. Goldsmith Selected Works.* – London: Rupert Hart-Davis, 1967. – 847 p.
9. Holcroft Thomas. *The Road to Ruin. British Theatre. V. 42.* – London: Longman, 1800. – 96 p.
10. Hunt Leigh. *To J. H. The Poetical Works of Leigh Hunt.* – London: Edward Moxon, 1832. – 361 p.
11. Keats John. *Otho the Great. The Complete Poetical Works of John Keats.* – London: Henry Frowde, 1910. – 491 p.
12. Lamb Charles. *The Last Essays of Elia.* – London: J. M. Dent & Co, 1906. – 254 p.
13. Lamb Charles. *The Essays of Elia.* – London: J. M. Dent & Co, 1906. – 294 p.
14. Mackenzie Henry. *The Man of the World.* – Surrey, Weybridge: S. Hamilton, 1816. – 514 p
15. Macklin Charles. *The Man of the World. British Theatre. V. 35.* – London: Longman, 1800. – 77 p.
16. Morton Thomas. *Cure for the Heart Ache. British Theatre. V. 35.* – London: Longman, 1800. – 82 p.
17. Radcliffe Ann. *The Mysteries of Udolpho: a romance in five volumes.* – Paris: Theophilus Barrois, 1808.
18. Reynolds Frederick. *The Dramatist; or, Stop Him Who Can! British Theatre. V. 40.* – London: Longman, 18---. – 70 p.
19. Scott Walter. *The Abbot. V. 9.* – London: Bradbury, Agnew & Co, 1877. – 552 p.
20. Scott Walter. *Guy Mannering. V. 2.* – London: Bradbury, Agnew & Co, 1877. – 528 p.
21. Scott Walter. *The Heart of Midlothian. V. 6.* – London: Bradbury, Agnew & Co, 1877. – 668 p
22. Scott Walter. *Kenilworth. V. 10.* – London: Bradbury, Agnew & Co, 1877. – 584 p.
23. Scott Walter. *Old Mortality. V.3.* – London: Bradbury, Agnew & Co, 1877. – 517 p.
24. Scott Walter. *The Pirate. V. 11.* – London: Bradbury, Agnew & Co, 1877. – 576 p.
25. Tennyson Alfred. *Aylmer's Field. The Works of Alfred Tennyson in ten volumes. V. 4.* – London: Henry S. King & Co, 1874. – 180 p.
26. Tennyson Alfred. *Pelleas and Ettarre. The Works of Alfred Tennyson in ten volumes. V. 7.* – London: Henry S. King & Co, 1874. – 119 p.
27. Thompson Benjamin. *The Stranger. British Theatre. V. 42.* – London: Longman, 1800. – 72 p.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковбаско Ю. Синтаксический аспект разделительных вопросов. // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2008. – № 2(4) – С. 231-235.
2. Меркурьева Н.Ю. Лексико-грамматические характеристики конструкций с присоединенным вопросом (на материале текстов периода Зрелого Просвещения). // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» – 2020. – № 2. – С. 159-164.

3. Меркурьева Н.Ю. Лексико-грамматические характеристики конструкций с присоединенным вопросом (на материале текстов периода Раннего Просвещения). // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – Вып. 7 (204). – С. 88-95.
4. Merkuryeva N. Tag Questions Variety: Renaissance Period. // Journal of Critical Reviews. – 2020. – V. 7. – Issue 2. – pp. 815-819.
5. Tottie G, Hoffmann S. Tag Questions in English. The First Century // Journal of English Linguistics. – 2009. – V. 37. – № 2. – P. 130-161.
6. Visser F.Th. A historical syntax of the English Language. Vol. 1. – Leiden: Brill, 2002. – 657 p.

© Меркурьева Наталья Юрьевна (nata2lya1@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской университет управления Правительства Москвы

ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY AS AN INTEGRAL PART OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

E. Nikulina

Summary: The recognition of the absolute value of the diversity of the world's cultures, the rejection of colonizing cultural policies, the awareness of the fragility of existence and the threat of the destruction of the vast majority of traditional cultures and languages have led to the development of the relevant disciplines on the basis of the new phenomenon of interest of the peoples of the Earth in each other in the history of mankind.

Keywords: Intercultural communication, comparative cultural studies, contrasting pragmatics, awareness of language learning, practical communication needs.

Никулина Елена Валентиновна

*К.и.н., доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, филиал в г. Пятигорске
lena_nikulina1976@mail.ru*

Аннотация: Признание абсолютной ценности разнообразия мировых культур, отказ от колонизаторской культурной политики, осознание хрупкости существования и угрозы уничтожения огромного большинства традиционных культур и языков привели к тому, что соответствующие дисциплины стали бурно развиваться, опираясь на новый в истории человечества феномен интереса народов Земли друг к другу.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, сравнительная культурология, контрастивная прагматика, осознание необходимости изучения языков, практические потребности в коммуникации.

В настоящее время всё чаще доминирует динамическое понимание культуры как образа жизни и система поведения, норм, ценностей и т. д. любой социальной группы (например, городская культура, культура поколений, культура организации). Динамическое понятие культуры не предполагает строгой стабильности культурной системы, она до определённой степени может меняться и модифицироваться в зависимости от социальной ситуации. Термин «межкультурная коммуникация» в узком смысле появился в литературе в 1970-х годах. В известном учебнике Л. Самовара и Р. Портера «Коммуникация между культурами» (Communication between Cultures), впервые опубликованном в 1972, приводится определение: According to Samovar, Porter, McDaniel, and Roy, how people think and how they speak are determined to a large extent by their cultural identity. They argue that the knowledge and information that is communicated in language is an artifact of language itself since language is constituted to identify and give meaning to human experience (Samovar et. al, 2012, pp. 143–151). Martin and Nakayama (2008, p. 87) considered linguistic identity as individuals' self-concept, how they think they are as people. Language as a tool of communication helps the group's institutions to function because it infiltrates the core of cultural and ethnic identities without people's awareness (Joseph, 2004, p. 15). К этому времени сформировалось и научное направление, сердцевинной которого стало изучение коммуникативных неудач и их последствий в ситуациях межкультурного общения. Впоследствии произошло расширение понятия межкультурной коммуни-

кации на такие области, как теория перевода, обучение иностранным языкам, сравнительная культурология, контрастивная прагматика и др. К настоящему моменту научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно-обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий. Результатами исследований стали описания культурной специфики при выражении и интерпретировании ситуативных языковых действий коммуникантов[1]. С самого начала эти исследования имели большое прикладное значение и использовались в многочисленных разработках для практических занятий (тренингов) по развитию кросс-культурной восприимчивости. Межкультурная коммуникация как общественный феномен была вызвана к жизни практическими потребностями послевоенного мира, подкреплявшимися идеологически тем интересом, который с начала 20 в. формировался в научной среде и в общественном сознании по отношению к так называемым «экзотическим» культурам и языкам. Практические потребности возникли вследствие бурного экономического развития многих стран и регионов, революционных изменений в технологии. В результате мир стал значительно меньше – плотность и интенсивность продолжительных контактов между представителями разных культур очень выросли и продолжают увеличиваться.

Помимо собственно экономики – важнейшими зонами профессиональной и социальной межкультурной

коммуникации стали образование, туризм, наука. Эти практические потребности были поддержаны изменениями в общественном сознании и, в первую очередь, постмодернистским отказом от европоцентристских подходов в гуманитарных и общественных науках. Признание абсолютной ценности разнообразия мировых культур, отказ от колониаторской культурной политики, осознание хрупкости существования и угрозы уничтожения огромного большинства традиционных культур и языков привели к тому, что соответствующие дисциплины стали бурно развиваться, опираясь на новый в истории человечества феномен интереса народов Земли друг к другу. Становление межкультурной коммуникации как учебной дисциплины первоначально было обусловлено сугубо практическими интересами американских политиков и бизнесменов. После Второй мировой войны активно расширялась сфера влияния американской политики, экономики и культуры. Правительственные чиновники и бизнесмены, работавшие за границей, часто обнаруживали свою беспомощность и неспособность разобраться в ситуациях непонимания, возникавших при работе с представителями других культур. Нередко это приводило к конфликтам, взаимной неприязни, обидам. Даже совершенное знание соответствующих языков не могло подготовить их к сложным проблемам работы за границей. Постепенно возникло осознание необходимости изучения не только языков, но и культур других народов, их обычаев, традиций, норм поведения. Процесс становления межкультурной коммуникации как учебной дисциплины начался в 1960-е годы, когда этот предмет стал преподаваться в ряде университетов США. Это обстоятельство существенно изменило содержание учебного курса межкультурной коммуникации. В 1970-е годы сугубо практический характер курса был дополнен необходимыми теоретическими обобщениями и приобрел форму классического университетского курса, сочетающего в себе как теоретические положения, так и практические аспекты межкультурного общения [3]. В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком. Практика общения с иностранцами доказала, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка. For Americans, excessive autonomy and connection were significant predictors of relationship satisfaction. As a society leaning towards individualistic tendencies, maintaining a separate identity as an individual (as opposed to a group level identity) is an important aspect of individual expression (Hofstede, 2001; Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2013). Thus, it is not surprising that excessive connection emerged as a significant, negative predictor to relationship satisfaction, while excessive autonomy on the other hand, emerged as a

significant, positive predictor to relationship satisfaction [9]. Поэтому преподавание иностранных языков во многих вузах дополнилось предметом «Страноведение», который знакомит студентов с историей, обычаями, традициями, социальной организацией страны изучаемого языка. Однако, как показала практика, только аудиторного (теоретического) знакомства с соответствующей культурой оказывается недостаточно для бесконфликтного общения с ее представителями. Сегодня стало очевидным, что успешные и эффективные контакты с представителями других культур невозможны без практических навыков в межкультурном общении. В ряде российских вузов в учебные планы включена новая дисциплина — «Межкультурная коммуникация». Введение этой дисциплины обусловлено, прежде всего, необходимостью подготовить студентов к эффективным межкультурным контактам на уровне повседневного межличностного общения. Для этого недостаточно лишь знаний о природе межкультурного непонимания, здесь необходимо формирование практических навыков и умений, которые позволили бы свободно понимать представителей других культур. В настоящее время межкультурная коммуникация только начинает утверждаться в российских вузах в качестве учебной дисциплины. Инициатором и бесспорным лидером в этом процессе является факультет иностранных языков МГУ, где межкультурная коммуникация преподается на протяжении нескольких лет и где уже разработан ряд лекционных курсов и программ по различным аспектам этого направления. Инициатива факультета нашла поддержку в ряде других московских вузов: университете Дружбы народов, Государственном лингвистическом университете, Российском государственном гуманитарном университете. Опыт преподавания межкультурной коммуникации в этих вузах показывает, что наиболее эффективным является сочетание лекционных и практических форм занятий. [8] Особую эффективность доказали практические занятия, в ходе которых студенты получают возможность испытать чувства и эмоции, возникающие в реальных ситуациях межкультурной коммуникации, обсудить и проанализировать свое собственное поведение и поведение своих партнеров. Практические занятия, как правило, вызывают оживленные дискуссии, значительно повышают мотивацию и заинтересованность студентов в предмете, устраняют психологический барьер во взаимодействии студентов и преподавателя. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. То, как он воспринимает мир, и что он в нем видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе человека исходного языка и с учетом всего многообразия присущих этому языку выразительных средств. Более того, ни одна ситуация не воспринимается человеком беспристрастно. Они оцениваются им, равно как и явления иных культур, всегда через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей,

через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания. Познавательные процессы в культурном контексте исследовались К. Леви-Строссом, А.Р. Лурией и другими. Исследователей интересовала именно социокультурная специфика познавательных процессов, в том числе и в компаративном ключе[8]. Есть убеждения, что культура отражается на познавательной специфике личности и так или иначе формирует ее когнитивный стиль. Безусловно, существуют и другие модели классификации культур, используемые в культурологии, социологии, философии, психологии, кросс-культурном менеджменте. Приведенные выше модели дают наиболее системное представление о дифференцированной сути культур. Далее, рассмотрим более подробно, каким образом данные культурологические особенности влияют на мышление и деятельность индивидов, принадлежащих к разным культурным группам. А. Вежбицкая в своих работах также исследует влияние различий в культуре на отличительные особенности в мышлении через национальный язык. Она утверждает, что успешная коммуникация между отдельными культурами напрямую зависит от универсальности базового множества семантических примитивов, из которых каждый язык может создавать практически бесконечное число специфичных для данной культуры понятий. Имеющийся набор семантических примитивов, совпадающий с набором лексических универсалий примитивов, образует целое поле примитивов-универсалий, что является основой межкультурной коммуникации. В этом случае языковая специфика конфигураций данных примитивов лежит в основе дифференциации культур.

Опираясь на исследования А. Лурии, Вежбицкая утверждает, что различные способы мышления не делают человеческие культуры взаимно непроницаемыми, если общими являются исходные понятийные ресурсы. Интересно то, что через понятия и степень их выраженности можно судить о специфике когнитивных процессов. По мнению польской исследовательницы, у западных народов слова думать и знать имеют когнитивный смысл, а у не западных они присутствуют в языке, но имеют более простое понимание.[4]

Л. Леви-Брюль утверждал, что в традиционных, не западных культурах ментальность мало использует абстракцию, а если и использует, то по-другому, нежели мозг, находящийся во власти логического мышления. В культурологических исследованиях используется термин культурная схема, который означает комплексы предположений или ожиданий, усваиваемых индивидами, управляющие вниманием, помогающие делать логические выводы о ситуации, реконструирующие память и являющиеся базой для интерпретации настоящего. Культурные схемы возникают из опыта, проинтерпретированного в соответствии с коллективной историей и традицией, и представляют собой мощные культурные и

психологические феномены. Понятие культурная схема использовалось для объяснения различия или сходства в сравнении дискурсов культур « важным разделом науки, связанным с межкультурной коммуникацией, лингвистикой, теорией коммуникации, психологией и рядом других наук является лингвистическая прагматика. Термин прагматика введен в конце 30-х гг. XX в. Чарльзом Уильямом Моррисом как название одного из разделов семиотики — науки о знаках. Семиотика, по Моррису, распадается на три составляющие: семантику, изучающую отношение знаков к объектам, синтактику — раздел о межзнаковых отношениях, и прагматику, исследующую отношение говорящих к знакам. Лингвистическая прагматика (лингвопрагматика) — это дисциплина, изучающая способность человека выражать с помощью лингвистических и паралингвистических средств свои намерения и понимать намерения собеседника (т. е. понимать, зачем и почему собеседник произнес то или иное высказывание), исходя из контекста, в котором было произнесено высказывание. Лингвистическая прагматика изучает также способы, с помощью которых человек достигает коммуникативных целей[2].

Уже сегодня очевидно, что межкультурная составляющая учебного процесса диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических, методических решений. Эти решения связаны с моделированием систем обучения иностранному языку как процессу приобщения индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой. Учащиеся, сопоставляя различные концептуальные системы, обогащают свое сознание за счет интернационализации мира за пределами своей родной культурной реальности и средств, и структурирования. Одним из ведущих принципов обновленного процесса межкультурного образования в средней школе становится принцип культуросообразности. Это означает, что воспитание учащихся основывается на общечеловеческих ценностях и строится в контексте диалога своей страны и культуры стран изучаемого языка. В этой связи предмет Иностранный язык занимает особое место. Для того чтобы познакомить учащихся с достижениями культуры стран изучаемого языка преподавателю практически на любом занятии иностранного языка необходимо вводить страноведческий и лингвострановедческий компоненты. Эти социокультурные знания о мире, эти когнитивные знания принято называть фоновыми знаниями. Считается, что в общем плане обучение иностранным языкам должно подразумевать приобщение к языковому сознанию народа – носителя языка. Для примера возьмем правила речевого этикета. Русские при встрече и прощании пожимают руку, но у англичан такое не принято, даже для деловых людей. Англичанин поздоровается с вами за руку только при первом знакомстве, а в остальных случаях, при встрече обменяется с вами парой дружеских слов. Таким образом, обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова

подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Без этого нет и не будет практического овладения языком. Из этого следует, что культуроведческая направленность обучения ИЯ обеспечивает реализацию не только общеобразовательных и воспитательных целей (как и на других учебных предметах), но также вполне конкретных практических целей. Одна из важнейших задач преподавателя – необходимость разработки технологии обучения социокультурному компоненту в содержании обучения ИЯ. При этом не следует забывать о родной культуре учащихся, привлекая ее элементы для сравнения, – поскольку только в этом случае обучаемый осознает особенности восприятия мира представителями другой культуры. [2] Задачи преподавателя научить: понимать устные и письменные сообщения по темам, предусмотренным программой; правильно и самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной форме; критически оценивать предлагаемый материал и активно работать с ним; использовать соответствующую справочную литературу и словари; отстаивать свою точку зрения и осознанно принимать собственное решение; выполнять проектные работы и рефераты; работать самостоятельно и в коллективе [1] Г.Д. Томахин в своих исследованиях утверждает, что существует необходимость отбирать и изучать языковые единицы, в которых четко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимают носители данного языка. Эти слова можно встретить во всех случаях общения с представителями других культур, при чтении прессы, публицистики, художественной литературы, просмотре видеофильмов. В число лексических единиц, обладающих выраженной культурной семантикой Г.Д. Томахин включает: 1) названия реалий, – обозначение явлений, характерных для одной культуры, которые отсутствуют в другой: топонимы (географические понятия). Географические названия могут быть известны за пределами данной страны. Ассоциации, связанные с этими объектами, являются частью национальной куль-

туры и могут быть неизвестны за пределами данной культуры; антропонимы (имена людей). В первую очередь это имена исторических и государственных деятелей; этнографические реалии: пища, одежда, праздники, транспорт, деньги; общественно-политические реалии; реалии системы образования; реалии, связанные с культурой: театр, кино, литература, музыка, изобразительное искусство. 2) коннотативная лексика, та лексика, которая совпадает по значению, но отличается по культурным ассоциациям; 3) фоновая лексика – обозначает явления, которые имеют аналогию в сопоставимой культуре, но имеют различия в национальных особенностях. Для лингвострановедения также большой интерес представляют фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие культуры, традиций, образа жизни, истории народа – носителя языка. Пословицы для лингвострановедения также представляют немалый интерес. В пословицах заключена мудрость народа, его умение тонко подмечать отдельные стороны жизни человека, где раскрывается его наблюдательность и способность кратко выражать свое отношение к окружающему миру в целом[7].

По мнению Пассова Е.И. язык человека является средством осмысления этого мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. С одной стороны, язык есть порождение самой культуры и средство её выражения. С другой стороны - это часть культуры [7, с.10-19]. Поэтому овладение иностранным языком - это не просто приобретение ещё одного психологического инструмента, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, и в этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения (равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учётом их самобытности и своеобразия).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузикова М.О. Основы теории межкультурной коммуникации : учебное пособие для вузов / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 121 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-09551-7. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. с. 54 — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/454632/p.54> (дата обращения: 11.03.2020).
2. Теория межкультурной коммуникации: учебник и практикум для вузов / Ю.В. Таратухина [и др.] ; под редакцией Ю.В. Таратухиной, С.Н. Безус. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 265 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-00365-9. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. с. 36 — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/450778/p.36> (дата обращения: 10.03.2020).
3. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе. – 2002. – № 2.
4. Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие / Е.Н. Белая; Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Омский гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского. - Омск : Изд-во ОмГУ, 2008 - 207 с.
5. Головлева Е.Л. Основы формирования межкультурной компетентности у молодежи: Учеб.-метод. комплекс для работников в сфере молодежной политики, преподавателей, организаторов межкультурного и межконфессионального обучения молодежи. - М. : Ин-т междунар. соц.-гуманит. связей, 2005: ПИК ВИНТИ - 181 с.
6. Исмаилов В.В. Глобалистический подход в обучении иностранным языкам. //Высшее образование сегодня . 2007. - №6 – С. 40-42 11. Караулов Ю.Н.

- Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. - 263 с.
7. Подопригора С.Я. Образование и межкультурная коммуникация: [монография] / С.Я. Подопригора, Т.Г. Первиль; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Донской гос. технический ун-т. - Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2006 (Ростов н/Д : ИЦ ДГТУ). - 160 с.
 8. Россия и англоязычный мир: проблемы межкультурной коммуникации: монография / Кубанев Н.А. [и др.]; Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования «Арзамасский гос. пед. ин-т им. А.П. Гайдара». - Арзамас : АГПИ им. Гайдара, 2006 (Арзамас : Участок офсет. печати). - 118 с.
 9. https://www.researchgate.net/publication/281976681_Communication_Between_Cultures_9th_edition

©Никулина Елена Валентиновна (lena_nikulina1976@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, филиал в г. Пятигорске

Наши авторы

- Arkhipova I.** – Ph. D (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University
- Azizyan I.** – Ph. D., associate Professor of the Ryazan Institute (b) MPU
- Belikova I.** – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Omsk State Technical University
- Bykova L.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Surgut State University
- Chudetckii A.** – Graduate student, St Petersburg institute of history of Russian academy of sciences
- Galieva R.** – Kazan (Volga region) Federal University», Yelabuga Institute, (Yelabuga)
- Kerber E.** – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Omsk State Technical University
- Kerimova K.** – Surgut State University
- Kolosova T.** – PhD in Chemistry, Associate Professor, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov
- Komarov M.** – FVA named after Peter the Great in Serpukhov
- Komissarova N.** – associate Professor of the «Arctic state Institute of culture and arts»
- Koptyakova E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Surgut State University
- Korneva T.** – primary school teacher, State budgetary institution secondary school with extended education in Moscow «Class-center»
- Kosterina Yu.** – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Omsk State Technical University
- Kostyrya A.** – Senior Lecturer, Perm State University
- Kozlov O.** – Doctor of Education, Professor, Leading Researcher, Federal State Budgetary Educational Institution “Institute for Education Development Strategy Russian Academy of Education»
- Kubasova L.** – PhD in Pharmaceutical Sciences, Associate Professor, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov
- Kurts M.** – Surgut State University

Our authors

- Li Liping** – Teacher, Lan Zhou University, People’s Republic of China
- Merkuryeva N.** – Moscow Metropolitan Governance University
- Mironova E.** – Ph. D., associate Professor of the Ryazan Institute (b) MPU
- Mironova L.** – Ph. D., associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University, Yelabuga Institute, (Yelabuga)
- Mytseva M.** – Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University)
- Nikulina E.** – Candidate of History Sciences, Associate Professor, branch of REU of G.V. Plekhanov in Pyatigorsk
- Petrova M.** – Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University)
- Pinigina O.** – PhD, associate Professor of the Arctic state Institute of culture and arts»
- Shakirova L.** – Kazan (Volga region) Federal University», Yelabuga Institute, (Yelabuga)
- Shaposhnikova T.** – Associate Professor of Arctic state Institute of culture and arts
- Sivirkina A.** – Ph. D., associate Professor of the Ryazan Institute (b) MPU
- Skorobach I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Sakhalin State University
- Sychev I.** – Doctor of Biological Sciences, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov
- Taraskina S.** – graduate student, Federal State Budgetary Educational Institution Higher Education «Ivanovo State University (Shuysky branch)»
- Torushev E.** – Candidate of Historical Sciences (PhD), Senior Researcher, Budget Scientific Institution of the Republic of Altai «Research Institute of Altai Studies named after S.S. Surazakova» (Gorno-Altaiisk)
- Veterkov A.** – PhD in History, Associate Professor, Russian University of Transport (Moscow)
- Voronina G.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, German Academy of Professional Education, Cuxhaven-Bremerhaven

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).