

**МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ»**

**ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

**Система непрерывного филологического
образования: школа – колледж – вуз.
Современные подходы к преподаванию
дисциплин филологического цикла в условиях
полилингвального образования**

*Сборник научных трудов по материалам
XXII Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции 14-15 апреля 2022 г.*

Уфа 2022

ББК 74.041 (2 Рос)

С 40

*Рекомендовано к изданию
Редакционно-издательским советом БГПУ им. М. Акмуллы*

Редакционная коллегия:

В.Ф. Аитов, д-р пед. наук, профессор;
Х.Х. Галимова, канд. пед. наук, доцент;
Н.У. Халиуллина, канд. филол. наук, доцент;
Ю.А. Шанина, канд. филол. наук, доцент.

Составитель:

Э.Ф. Казакова.

Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования [Текст]: Сборник научных трудов по материалам XXII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 14-15 апреля 2022 г.)/ под ред. В.Ф. Аитова, Х.Х. Галимовой, Н.У. Халиуллиной, Ю.А. Шаниной. – Уфа: Издательство БГПУ, 2022. – 384 с.

В сборнике представлены статьи участников XXII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, состоявшейся в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы 14-15 апреля 2022 г. Статьи посвящены актуальным вопросам филологии, педагогики, методики преподавания родных и иностранных языков, культур, проблемам межкультурной коммуникации.

Сборник адресован учителям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам, учащимся.

ISBN 978-5-907475-68-7

© Коллектив авторов, 2022
© Изд-во БГПУ, 2022

ЧАСТЬ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 82 – 31

И.И. Багина

студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

Научный руководитель – Ю.В. Ошеева

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и
прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению проблем изучения деловой коммуникации в школе. Целью нашего исследования является разработка факультативного курса по русскому языку «Развиваем навыки деловой коммуникации». Программа составлена с учетом результатов анкетирования школьников. Курс будет полезен для каждого старшеклассника, потому что он способствует развитию практических навыков свободного делового общения, навыков успешного публичного выступления, расширению кругозора, формированию умений разрешения конфликтных ситуаций, умений правильно оформлять различные виды документов и т.д.

Ключевые слова: деловая коммуникация, факультативный курс.

Abstract. The article is devoted to the problems of studying business communication at school. The purpose of our research is to develop an optional course in the Russian language "Developing business communication skills". The program is compiled taking into account the results of the questionnaire of schoolchildren. The course will be useful for every high school student, because it contributes to the development of practical skills of free business communication, skills of successful public speaking, broadening of horizons, formation of conflict resolution skills, skills to correctly draw up various types of documents, etc.

Keywords: business communication, elective course.

В XXI веке человеку необходимо владеть высоким уровнем коммуникативной культуры. Навык связной устной и письменной речи важен во всех сферах человеческой деятельности, именно поэтому он выступает в качестве одной из главных задач современного образования.

Особое значение для выпускных классов имеет навык владения нормами современного русского литературного языка. При поступлении в высшее учебное заведение, для успешного трудоустройства старшеклассникам необходимо также обладать навыками деловой коммуникации, т.е. уметь выступать перед публикой, эффективно разрешать конфликтные ситуации, убеждать собеседника, заполнять деловые бумаги т.д.

За все время обучения учителя русского языка должны познакомить школьников с официально-деловым стилем речи и его особенностями, научить

правильно оформлять некоторые виды документов, развивать монологическую речь учащихся, однако преподаватели сталкиваются с рядом проблем.

Первой трудностью на пути к изучению основ деловой коммуникации в школе выступает недостаточное количество времени. Причин этому может быть несколько: во-первых, в ситуации, когда класс отстает от учебной программы, учитель вынужден пропустить определенные темы для изучения, чтобы успеть освоить материал, необходимый для сдачи экзаменов; во-вторых, преподаватели сами заменяют изучение некоторых тем подготовкой к предстоящим ОГЭ или ЕГЭ.

Другая трудность заключается в малом количестве материала, представленного учебной программой.

Из второй проблемы вытекает третья: недостаточное количество часов на отработку практических навыков. Ученик может хорошо владеть теоретической базой, но не уметь применять свои знания в реальной ситуации.

Данная проблема нагляднее всего отражается в результатах анкетирования, которое было проведено нами в девятом классе с целью выявления у школьников имеющихся знаний по теме «Деловая коммуникация». В опросе приняло участие 27 человек.

На вопрос «Какие деловые бумаги вы знаете?» учащиеся чаще всего называли «договор», «заявление» – 14 человек; «справка» – 7 человек; «объяснительная» – 6 человек; «протокол», «резюме», «доверенность» – 4 человека; «анкета», «автобиография» – 2 человека. Присутствовали такие единичные ответы, как «письмо», «квитанция», «акции», «свидетельство» и т.д.

Из 27 опрошенных на вопрос: «Умеете ли вы заполнять деловые бумаги?» 15 человек ответило «да», 5 – «нет», 7 – «частично, не все».

На основе этих данных мы можем сделать вывод, что почти половина анкетированных не может применить имеющиеся у них знания на практике.

Исходя из вышеизложенного нами был разработан факультативный курс по русскому языку «Развиваем навыки деловой коммуникации» для 9 классов.

Данный курс составлен в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования и направлен на достижение следующих предметных результатов [1]:

- совершенствование различных видов устной и письменной речевой деятельности; формирование умений речевого взаимодействия;
- участие в диалоге разных видов;
- оформление деловых бумаг;
- обогащение словарного запаса, расширение объема используемых в речи грамматических языковых средств.

Программа курса рассчитана на 34 часа (1 час в неделю). Она состоит из нескольких разделов:

Первый раздел «Общие представления о деловой коммуникации» включает в себя углубленное знакомство с понятием «деловая коммуникация», вербальная и невербальная коммуникация, систематизацию ранее полученных знаний об официально-деловом стиле и его основных чертах и т.д.

Во втором разделе «Языковые нормы в официально-деловом стиле речи» подробно рассматриваются лексические и грамматические нормы.

Третий раздел «Деловые бумаги» содержит в себе теоретическую справку о деловых документах и стиле их написания, подробно рассматривается правильное

оформление таких деловых бумаг, как автобиография, характеристика, резюме, заявление, справка и др.

Четвертый раздел «Этика и этикет деловых отношений» включает в себе информацию об этикете и его видах, правилах делового общения по телефону, в Интернет-сети, деловой переписке и т.д.

В пятом разделе «Формы деловой коммуникации» рассматривается деловая беседа, переговоры, совещание, особое внимание уделяется собеседованию, презентации и конференциям.

В шестом разделе «Конфликты» ученикам предлагаются такие темы, как конфликт и его виды, предпосылки возникновения, стратегии поведения и пути решения, создание благоприятного психологического климата.

Седьмой раздел «Публичные выступления» является, на наш взгляд, самым важным, потому что он требует от учащихся применения ранее полученных знаний, а также усвоение нового материала и большой практической работы. Он включает в себя следующие темы: этапы подготовки, структура, стили выступления; способы преодоления страха сцены; анализ аудитории и методы привлечения внимания; использование наглядных пособий во время выступления и др.

Факультативный курс составлен с учетом полученных результатов анкетирования школьников, большое внимание уделяется проработке практических навыков. Данный курс будет полезен для выпускников, т.к. знакомство с основами деловой коммуникации поможет приобрести ученикам навыки, необходимые для дальнейшей трудовой деятельности и профессионального, а также личностного роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 30.03.2022).
2. Ратникова В.П. Деловые коммуникации: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 527 с.
3. Стернин И.А. Практическая риторика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

УДК 372.881.161.1'38

*В.А. Величко
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и
прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им М. Акмуллы»*

ОСВОЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье рассматриваются формы работы школьников среднего и старшего звена, предполагающие изучение изобразительно-выразительных средств языка. Приводятся типовые олимпиадные задания и тесты ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку, связанные с анализом средств художественной выразительности, отмечаются трудности, с которыми встречаются учащиеся при выполнении этих заданий, и анализируются причины затруднений. Демонстрируется необходимость отдельного элективного курса по изучению

средств выразительности и обсуждается проблема соотношения этого курса с основной образовательной программой по русскому языку.

Ключевые слова: единый государственный экзамен (ЕГЭ), изобразительные и выразительные средства языка, олимпиада по русскому языку, основной государственный экзамен (ОГЭ), русский язык, тропы, стилистические фигуры, фразеологизмы,

Abstract. This article discusses the forms of work of middle and senior schoolchildren involving the study of figurative and expressive means of the language. The author gives examples of typical Olympiad tasks and tests of the main state exam and the unified state exam in the Russian language, aimed at analyzing linguistic means of artistic expression, notes the difficulties that schoolchildren encounter in completing these tasks and analyzes the causes of the difficulties. The article demonstrates the need for a separate elective course on the study of means of expression and discusses the problem of the relationship of this course with the main educational program in the Russian language.

Key words: figurative and expressive means of the language, Russian language Olympiad, main state exam (OGE), unified state exam (USE), stylistic figures, tropesphraseological units.

Обучение школьников выразительной речи всегда было одной из главных задач учителя-словесника. Действительно, недостаточно говорить и писать просто грамотно, речь школьников должна быть богатой и эффективной (привлекающей и удерживающей внимание, производящей впечатление на собеседника), а для этого в ней должны использоваться изобразительные и выразительные языковые средства.

Освоение школьниками средств выразительности предполагает изучение теории вопроса, причем достаточно подробное в случае подготовки к единому государственному экзамену (ЕГЭ), а тем более при подготовке к олимпиадам, работе в рамках Малой академии наук школьников, на элективных курсах и в кружках по риторике и журналистике).

В словаре литературоведческих терминов С.П. Белокуровой дано следующее определение: «Изобразительно-выразительные средства – это способы и приемы воссоздания действительности в художественном произведении, позволяющие представить зримую, слышимую, осязаемую ее картину: тропы, стилистические фигуры, различные формы звуковой инструментовки текста, ритм и т. п., т. е. те элементы произведения, которые помогают создать «чувственно-предметные образы» [1; 57].

Изучением данной темы занимались такие отечественные ученые, как Г.А. Богданова, В.В. Виноградов, Е.Н. Зарецкая, В.П. Ковалев, М.Р. Львов, А.А. Потебня, Г.Н. Складарская, Б.В. Томашевский, Л.П. Федоренко, Л.В. Чернец, С.Г. Ясинская и др.

Следует отметить, что языковые средства выразительности весьма многообразны. В работе советского и украинского лингвиста В.П. Ковалева «Языковые выразительные средства русской художественной прозы» отмечается, что их можно разделить на несколько групп: фонетические (т.е. те, которые связаны со звуковой стороной речи), лексические (т.е. те, что связаны со словом-лексемой), синтаксические (т.е. те, что связаны с построением словосочетаний и предложений), фразеологические (фразеологизмы) изобразительные средства и тропы (т.е. обороты речи, используемые в переносном значении) [3; 18].

Остановимся подробнее на понятии тропа. В своем труде «Историческая поэтика» российский лингвист А.А. Потебня пишет: «Троп есть выражение, перенесенное для красоты речи с его первичного естественного значения на другое,

или, как чаще всего определяют грамматисты, выражение, перенесенное с места, где оно является подлинным, на место, где оно является неподлинным» [6; 96].

В стилистике и риторике при описании средств выразительности используется также термин «фигуры речи» (в контрольно-измерительных материалах ЕГЭ по русскому языку этот широко употребительный термин не используется, он заменяется термином «приемы»). При широком понимании термина «стилистические фигуры» к ним могут быть отнесены различные языковые средства, которые служат для создания и усиления выразительности речи. При таком понимании фигуры речи включают в свой состав тропы и другие риторические приемы.

В узком же смысле под стилистическими фигурами понимаются синтагматически образуемые средства выразительности. И в узком смысле фигуры речи могут разделяться на семантические и синтаксические. Семантические фигуры речи образуются с помощью соединения слов, словосочетаний, предложений или более крупных отрезков текста (сравнение, климакс, антиклимакс, зевгма, каламбур, антитеза, оксюморон и т.д.). Синтаксические же фигуры образуются с помощью стилистически значимого построения словосочетания, предложения или группы предложений в тексте (фигуры убавления – эллипсис, апосиопеза, просиопеза, апокойну; фигуры добавления – повтор, анадиплозис, пролепса).

В настоящее время очень остро стоит вопрос об изучении средств выразительности речи в старших классах. К сожалению, большая часть терминов и понятий уже изучена к 6-7 классам, и в дальнейшем их освоение школьниками отходит на второй план.

Больше внимания в старших классах уделяется таким разделам языка, как синтаксис, орфография, пунктуация. Однако же задания на выявление средств художественной выразительности и определение их роли в произведении встречаются на экзаменах (в частности, на ЕГЭ по литературе и русскому языку), на олимпиадах и творческих конкурсах.

Так, например, на муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку для 7-8 классов было представлено такое задание:

Этот фразеологизм восходит к древнейшему ритуалу так называемого вторичного захоронения. Чтобы упокоить душу человека, по суеверным представлениям славянских народов, нужно было через несколько лет после погребения выкопать останки, промыть кости чистой водой и перезахоронить их. Это сопровождалось воспоминаниями о покойном, оценками его поступков. Какое известное выражение появилось в результате таких действий? Что оно означает сегодня?

Задание интересно еще тем, что оно направлено на развитие языкового кругозора школьника, его любознательности. Здесь гармонично сочетаются как лингвистические знания, так и знания о традициях и ритуалах славян.

Для учащихся 10-11 классов в рамках той же олимпиады предлагается следующее задание:

Это выражение восходит к евангельской притче о бедной вдове. Она отдала в качестве пожертвования всё, что у неё было: две последние монеты. Название этой мелкой монеты в Древней Греции до сих пор упоминается во фразеологизме. О каком выражении идёт речь? Что оно означает?

Можно заметить, что наиболее часто встречающимся средством выразительности, которое просят проанализировать на олимпиадах, является

фразеологизм. Поэтому школьникам стоит уделить особое внимание значениям и этимологии устойчивых оборотов.

На наш взгляд, данное лексическое средство выразительности вызывает затруднения прежде всего из-за незнания толкования конкретных фразеологических единиц. С ними школьники начинают знакомиться еще в начальной школе, но, как показывает практика, довольно быстро забывают их (особенно те примеры фразеологизмов, которые имеют мифологическое или библейское происхождение).

Не стоит также забывать о том, что в обязательных для сдачи основного государственного экзамена (ОГЭ) и ЕГЭ по русскому языку тоже есть задание, проверяющее теоретические знания в области средств выразительности речи.

Так, в задании № 7 ОГЭ формулировка всегда одна и та же: «Укажите варианты ответов, в которых средством выразительности речи является фразеологизм/эпитет/метафора/сравнение». Меняется лишь средство, которое просят найти в предложениях из данного списка.

Здесь трудность заключается еще в том, что школьник не знает, сколько должно быть правильных ответов при выполнении данного задания. Их количество может быть от двух до четырех. При этом зачастую для вариантов ответов подбираются такие предложения из текста, в которых содержатся и другие средства художественной выразительности. Поэтому перед школьниками ставится проблема разграничения конкретных видов выразительных средств (в особенности затруднение вызывает разграничение метафоры и эпитета, метафоры и фразеологизма).

В 11 же классе учащимся предлагается из перечня девяти терминов выбрать подходящий, который используется в конкретном предложении автором. Формулировка задания ЕГЭ № 26 звучит так: *«Прочитайте фрагмент рецензии. В нём рассматриваются языковые особенности текста. Некоторые термины, использованные в рецензии, пропущены. Вставьте на места пропусков цифры, соответствующие номеру термина из списка».*

Как можно заметить, выпускники 11 классов встречаются с новой проблемой: разграничение подходящих и неподходящих терминов, отсеивание лишних. То есть теперь школьники должны не просто определить предложение, в котором представлено определенное средство выразительности речи, а в каждом из четырех фрагментов текста выявить конкретное средство, что дается им с трудом, ведь терминов представлено девять. Поэтому выполнить задание без специальной подготовки не получится.

Таким образом, изучение средств выразительности речи представляется неотъемлемой частью подготовки к ГИА по русскому языку и литературе. В связи с нехваткой учебных часов учитель вынужден сузить круг понятий и терминов либо восполнять недостаток времени, отведенного на изучение темы, за счет внеурочной деятельности.

При обучении русскому языку в средней школе большое значение придается формированию качеств «хорошей речи»: ее богатства, эффективности и уместности. И, конечно же, для этого ставится задача изучения изобразительных средств речи, которые, в свою очередь, являются и своеобразной формой познания окружающей действительности, и закономерной моделью построения языковых структур.

К сожалению, в настоящее время подростки практически не используют художественные средства в своей речи для придания ей образности и яркости (или же используют определенные средства неуместно, что касается разговорных и просторечных слов, лексических повторов, парцелляции). На наш взгляд, это связано

с тем, что на уроках русского языка не проводится специальная работа по обогащению речи учащихся выразительными средствами. Поэтому, по мнению современного исследователя Л.П. Крысина, для школьников необходима специально организованная работа, направленная на развитие «способности оценить эстетическую ценность текста, объяснить языковые истоки его образности и выразительности» [4; 5]. Как отмечает советский ученый Н.А. Плёнкина, «задача эта нелёгкая: она связана и с лексикой, и с морфологией, и с системой художественных средств...» [5; 27].

Также стоит отметить, что, по замечанию В.В. Виноградова, «богатый набор языковых средств дает возможность выбрать уместную для речевой ситуации и благоприятную для адресата («ты» или «вы») форму общения, установить стилистически неокрашенную или, напротив, официальную тональность разговора, тем самым реализуя коммуникативную функцию» [2; 114-115].

Исходя из всего вышесказанного ставится вопрос о необходимости создания отдельного элективного курса по изучению средств художественной выразительности в 9-11 классах. Так как к этому времени все основные термины уже забываются, обнаружение определенного средства выразительности в тексте становится труднее, а определение его роли в тексте, в реализации замысла автора кажется недостижимой задачей. Необходимо восполнение пробелов в знаниях и проведение уроков, непосредственно ориентированных на обогащение речи учащихся.

Говоря об отдельном элективном курсе по изучению средств выразительности, стоит отметить, что он должен соответствовать образовательной программе и служить дополнением к основным занятиям по русскому языку. Если в классе много способных учеников, то можно обратить их внимание на термины, которые не входят в перечень кодификаторов ОГЭ и ЕГЭ. Если выйти за рамки общей образовательной программы, то появится возможность для реализации потенциала учащихся и подготовки их к творческим олимпиадным заданиям повышенного уровня сложности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб.: Академия. – 2005. – 378 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Наука, 1986. – 640 с.
3. Ковалев В.П. Языковые выразительные средства русской художественной прозы. – Киев: Высшая школа, 1981. – 341 с.
4. Крысин Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ИЦ «Академия», 2013. – 240 с.
5. Пленкин Н.А. Обучение школьников структуре текста // Актуальные проблемы развития речи учащихся. – М.: Просвещение, 1980. – С. 32-39.
6. Потебня А.А. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 380 с.
7. Сдам ГИА: Решу ОГЭ: Образовательный портал для подготовки к экзаменам [Электронный ресурс]. URL: <https://oge.sdangia.ru> (дата обращения: 27.03.2022).
8. Сдам ГИА: Решу ЕГЭ: Образовательный портал для подготовки к экзаменам [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.sdangia.ru> (дата обращения: 27.03.2022).

УДК 372.881.161.1:37.014.5

Л.А. Гарифуллина
студентка 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и
прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация: статья посвящена введению единого государственного реестра как органа, регулирующего деятельность образовательных онлайн-платформ. В рамках статьи выявлены перспективы развития государственного реестра образовательных платформ, его место в системе российского электронного образования (в частности, в системе обучения русскому языку).

Ключевые слова: государственный реестр образовательных онлайн-платформ, Министерство просвещения, цифровое образование, онлайн-школа, русский язык, единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Abstract. The article is devoted to the introduction of the unified state register as an institution regulating the activities of online educational platforms. Within the framework of the article, the author reveals perspectives for the development of the state register of educational platforms, its place in the system of Russian e-education (in particular, in the system of teaching the Russian language).

Keywords: e-learning, Ministry of Education, state register of online educational platforms, Russian language, unified state exam (USE).

Мы все привыкли к тому, что школа – это большие кабинеты, парты и классная доска, у которой каждый из нас когда-то стоял. Однако современная педагогическая парадигма медленно, но верно переходит от консервативных методов образования, обязательно предполагающих его «присутственный» формат, к широкому применению массовых открытых онлайн-курсов в обучении школьников, что приводит к значительным изменениям самой модели образовательной системы, расширению возможностей преподавания и обучения.

Первым шагом к формированию электронной образовательной среды стал законопроект о верификации образовательных платформ, принятый Госдумой РФ в третьем (окончательном) чтении 8 декабря 2021 года. Он обязывает проверять цифровые платформы, электронные образовательные ресурсы и онлайн-учебники для школ на качество предлагаемой информации [1].

Единый государственный реестр представляет собой базу сведений об образовании граждан, официально зарегистрированных в соответствии с требованиями закона. Ранее он использовался для проверки подлинности дипломов об образовании, однако теперь к нему добавят еще и перечень образовательных платформ. Ведется такой реестр Рособнадзором РФ, и находится он в общем доступе [2].

В соответствии с изменениями, которые внесены в закон «Об образовании в РФ», онлайн-обучение школьников внутри страны теперь будет находиться под

контролем государства, что существенно отразится как на объеме предлагаемого образовательного контента, так и на количестве онлайн-школ.

Принятые поправки также регулируют оборот персональных данных учеников, которые теперь будут храниться в государственной информационной системе. Если для электронного обучения требуется обработка персональных данных школьников и студентов, образовательная организация должна обеспечить подключение к этой госсистеме не позднее 1 января 2023 года [1].

Для обработки персональных данных в ходе электронного обучения детей будет использоваться программа ГИС «Моя школа», которую развивает Министерство просвещения. Для работы в ГИС учебным заведениям потребуется специальное оборудование, которым министерство при необходимости готово их обеспечить. Конечно, необходимо учитывать, что финансовая помощь школам хоть и предлагается, но она весьма ограничена. На реализацию данного проекта, согласно данным Минпросвещения России, только к концу июля 2021 года затраты составили 73,4 млрд рублей [2].

Мы считаем обоснованным решение о введении аккредитации государством образовательных онлайн-платформ. Госреестр может помочь уменьшить объем некачественного контента на специальных образовательных платформах для школьников. Также это позволит нам обезопасить обучающихся от нежелательного контента.

Выполнение этих задач приобретает особую важность в свете того, что за период, в течение которого школы были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения (в связи с пандемией коронавируса), многие общеобразовательные учреждения начали пользоваться услугами некоторых онлайн-платформ, например таких, как «Яндекс.Учебник» [3], «СберКласс» [4], «Учи.ру» [5] и др. Практически все эти онлайн-сервисы не имеют никаких документов, подтверждающих, что их образовательная деятельность соответствует Федеральным государственным образовательным стандартам.

Введение специального государственного реестра означает, что перед Министерством просвещения РФ стоит сложная задача: построить новую образовательную онлайн-систему с миллионной аудиторией, к тому же простую в использовании и доступную каждому.

Мы склоняемся к тому, что это сложноосуществимая задача как с точки зрения затрат времени и финансов, так и с точки зрения технологий, при помощи которых Минпросвещения планирует контролировать огромное количество поступающего в сеть Интернет образовательного контента. Ведь это значит, что теперь все образовательные онлайн-ресурсы должны будут соответствовать определенным правилам и стандартам, что меняет привычное представление об индивидуализированности и легкодоступности электронного образования. К тому же подобный контроль может привести нас к определенному «застою» в области развития массовых открытых онлайн-платформ или даже создать коллапс в сфере онлайн-образования в виде «кладбища контента», которым никто не пользуется [3].

Что касается роли введения государственного контроля в области сегментов онлайн-ресурсов, ориентированных на изучение русского языка, то делать выводы о пользе или вреде этой акции пока рано. Дело в том, что на сегодняшний день образовательный контент, относящийся к изучению русского языка, весьма широк и разнообразен.

Так, к списку массовых открытых онлайн-курсов мы можем отнести: форматы интернет-блогов или каналов, мобильные приложения, образовательные сообщества в социальных сетях, порталы видеоуроков, образовательное телевидение и радио, сегмент ресурсов и онлайн-проектов, направленных на подготовку к единому государственному экзамену (ЕГЭ) по русскому языку обучающихся старших классов, а также различные социальные сети и приложения клипового формата, которые тоже могут претендовать на «звание» образовательного контента.

Пока сложно предположить, каким образом Минпросвещения РФ планирует контролировать контент, посвященный изучению русского языка, поскольку это одна из наиболее распространенных тематик в открытом доступе как минимум в пределах нашей страны. Если госреестр коснется абсолютно всего образовательного контента на просторах Интенета, то это может привести к блокировке не только образовательных онлайн-платформ, но и развлекательных, маркетинговых и рекламных, юмористических и др.

Это связано с тем, что тема грамматики русского языка, к примеру, является достаточно интересной и многогранной. За счет этого многие блогеры и тиктокеры (активные пользователи социальной сети Tik-tok) в кратчайшие сроки набирают миллионные аудитории на своих страницах [6]. Каждый сам решает, в каком стиле вести просветительскую деятельность в области русского языка на просторах социальных сетей, однако, по нашим личным наблюдениям, можно сделать вывод о том, что наиболее популярными видео, обучающими русскому языку, являются именно записи юмористического формата с простым объяснением какого-то определенного правила или (реже) теоретической темы.

Как бы то ни было, можно сделать вывод о том, что создание государственного реестра образовательных онлайн-платформ – верное направление к реализации самостоятельного общенационального цифрового образования в современной России. Совершенно очевидным является и то, что путь перехода от привычной нам традиционной школы к более доступному и упрощенному онлайн-образованию будет нелегким, однако это уже происходит, и нам остается лишь стараться сделать онлайн-обучение более качественным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русскоязычный веб-сайт в формате системы тематических коллективных блогов с элементами новостного сайта «Хабрахабр» 2006 [Электронный ресурс] – URL: <https://habr.com/ru/all/> (дата обращения 29.03.2022).
2. Информационный портал Гарант.ru 2012 [Электронный ресурс] – URL: <https://urist-bogatyr.ru/article-item/kak-proverit-podlinnost-diploma/> (дата обращения 29.03.2022).
3. Бесплатная цифровая платформа для обучения основным школьным предметам «ЯндексУчебник» 2018 [Электронный ресурс] – URL: <https://education.yandex.ru/main/> (дата обращения 29.03.2022).
4. Современная цифровая платформа для школы «Сбер_Класс» [Электронный ресурс] – URL: <https://sberclass.ru/> (дата обращения 31.03.2022).
5. Условно бесплатная образовательная онлайн-платформа «Учи.ру» 2012 [Электронный ресурс] – URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения 31.03.2022).
6. Сервис для создания и просмотра коротких видео Tik-tok 2018 [Электронный ресурс] – URL: <https://www.tiktok.com/> (дата обращения 31.03.2022).

УДК 808.5

Г.А. Гасанова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка и методики его преподавания
Бакинского Славянского Университета (Азербайджан, г. Баку)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИЧАСТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос реализации творческого потенциала учащихся, развития их креативного мышления одновременно с привитием навыков и умений связной речи. На занятиях русского языка необходимо создать все условия для раскрытия индивидуальных способностей, творческой активности обучаемых. Самостоятельный поиск в решении поставленной задачи способствует стимулированию речевой и умственной деятельности учащихся и повышению живого интереса к занятиям. Широкое поле для творческой деятельности создаёт изучение причастных конструкций. Отчасти за счет их применения достигается разнообразие синтаксического оформления речи, что придает ей живость и красочность. Однако студенты-азербайджанцы, как показывает опыт работы, редко прибегают к ним при пересказе текстов и творческих работах. Тщательно отобранный и умело выстроенный дидактический материал, позволяет обеспечить напряженную мыслительную и речевую деятельность обучаемых, пробуждает их творческую инициативу.

Ключевые слова: анализ, креативность, нестандартная ситуация, оценка, природное, приобретённое, творчество.

Abstract. The article deals with the issue of realizing the creative potential of students, developing their creative thinking simultaneously with instilling the skills and abilities of coherent speech. In the Russian language classes, it is necessary to create all conditions for the disclosure of individual abilities, the creative activity of students. Independent search in solving the assigned task helps to stimulate the speech and mental activity of students and increase a keen interest in classes. A wide field for creative activity is created by the study of involved constructions. Partly due to their use, a variety of syntactic design of speech is achieved, which gives it liveliness and brilliance. However, Azerbaijani students, as experience shows, rarely resort to them when retelling texts and creative works. The system of oral and written exercises of a creative nature is aimed at activating these linguistic means in coherent statements of students and enriching the syntactic structure of their speech. Carefully selected and skillfully built didactic material allows for intense mental and speech activity of students, awakens their creative initiative.

Key words: analysis, acquired, assessment, creativity, creativity, non-standard situation, natural.

Основная задача обучения русскому языку состоит в развитии творческих способностей обучаемых, всестороннем формировании их личности.

Творчество – это стремление к познанию нового, умение находить нестандартные решения в конкретных ситуациях, это нацеленность к открытию и способность к глубокому анализу.

Творческая деятельность предполагает наличие следующих способностей:

1. Способность создать нечто новое, то есть выдвигать интересные, оригинальные, необычные идеи.

2. Способность аналитическая, которая подразумевает критическое мышление, умение анализа и оценки.

3. Способность к реализации теоретических идей, то есть умение находить практическое применение абстрактным измышлениям.

Развитие творческих способностей обусловлено тремя основными факторами:

- а) окружающими условиями;
- б) социальными формами деятельности;
- в) индивидуальными качествами личности [2; 288].

Каждый учащийся в той или иной мере наделён определёнными способностями. В психологии существует концепция диалектического единства природного и приобретенного в способностях.

Творческие способности подразделяются на два типа:

- 1) потенциальные (т.е. заложенные природой, но ещё не раскрытые в личности);
- 2) актуальные (те, которые уже начинают проявляться, когда учащийся придумывает интересное решение проблемы, находит нестандартный ответ на поставленный вопрос) [5; 230].

Задача преподавателя – помочь учащимся в раскрытии их способностей, выявлении и развитии их. Важно поощрять их стремления что-то придумывать, развивать мысль, строить аналитические цепочки. А для этого необходимо создать соответствующие условия для выражения и демонстрации их творческого потенциала, стимулировать его развитие.

Творчество – это не только умение мыслить, но и отстаивать свое мнение, добиваясь признания.

По словам Л.С. Выготского, принимая участие в творческой деятельности, человек может действовать, руководствуясь определенным образцом (*пассивно-подражательная деятельность*), может из многих предложенных вариантов решения самостоятельно выбрать один (*активно-подражательная*), и, наконец, он может придумать, создать качественно новое (*творческая деятельность*) [4; 96].

Проблема творческого развития учащихся нашла отражение в педагогических исследованиях И.Я. Лернера, В.А. Сухомлинского, А.Н. Окунева, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А. Лилова, А.Г. Ковалева, Л.А. Венгера, Н.С. Лейтеса, В.А. Крутецкого и многих других.

И.Я.Лернер выделил следующие элементы творческих способностей:

- а) видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- б) перенос знаний и умений в нестандартную ситуацию;
- в) видение новых (скрытых) функций известных объектов;
- г) видение всех взаимосвязей структуры объекта;
- д) видение альтернативных и вариативных способов решения задачи;
- е) комбинирование известных способов действий и создание на этой основе нового способа;
- ж) построение принципиально нового способа решения, отличающегося от известных [7; 32].

Благодатной почвой для реализации данных способностей является изучение причастных оборотов, которые играют исключительно важную роль в языке.

Этому содействуют устные и письменные работы творческого характера (сравнение и преобразование предложений и целых отрывков, замена конструкций синонимичными, написание диктантов, сочинений, изложений, редактирование и рецензирование, составление кроссвордов, ребусов, шарад, творческих словарей, разнообразные занимательные игры и т. д.).

Традиционные формы обучения учащихся предполагают приобретение ими навыков усвоения учебного материала, конкретной информации, а также способность воспроизведения способов решения задач, упражнений и т.д. При такой организации занятий студенты не принимают активного участия в творческом поиске путей разрешения поставленной задачи и поэтому не приобретают опыт поиска и решения познавательных задач. То есть им не хватает творческой нацеленности, креативного мышления, нестандартного подхода к их решению. Выдвижение новой идеи в связи с конкретной проблемой требует особых видов деятельности, и, конечно же, способностей учащегося. Для формирования творческого опыта, необходимо создавать речевые ситуации, предполагающие условия для творческого решения.

Система познавательных задач способствует формированию таких творческих способностей, как любознательность, гибкость ума, беглость мысли, нестандартность, оригинальность мышления, умение строить логические цепочки, умозаключения, выдвигать идеи и т.д.

Наряду с развитием языковых компетенций, умений и навыков активизируется учебно-познавательная деятельность учащихся в процессе совместной деятельности.

Созданию атмосферы креативности и творческой деятельности студентов во многом содействует работа над тестами. Необходимо не только выбрать подходящий вариант или определить правильность суждения, но и обосновать свой ответ.

Неоценимое значение для овладения языком и предупреждения грамматико-стилистических ошибок имеет работа над деформированными текстами и отдельными предложениями, что позволяет, с одной стороны, заострить внимание обучаемых на грубых нарушениях литературных норм языка, с другой, выработать у них соответствующие навыки выявления и устранения недочётов.

Для формирования и повышения языковой и речевой компетенции студентов в качестве дидактического материала рекомендуется использовать художественные тексты. Наблюдения над причастиями и причастными оборотами в цельном тексте позволяют лучше уяснить особенности их употребления в русской речи, стилистическую специфику. Главная задача преподавателя состоит в том, чтобы сформировать у учащихся навык применения их в собственной речи в соответствии с условиями и целями коммуникации.

Следует также отметить, что в методике преподавания РКИ художественные тексты нацелены не только на активизацию речевой и мыслительной деятельности обучаемых, но и на формирование межкультурной компетенции. Они являются носителями элементов национальной культуры. Поэтому на занятиях русского языка в национальной аудитории подбираются тексты, связанные как с историей и культурой азербайджанского народа (праздники, традиции, обычаи, одежда, блюда, памятники старины и т.д.), так и отражающие русский национальный колорит.

К примеру, в качестве учебного материала предлагаются тексты (с вкраплением причастных конструкций): «Новруз – праздник весны и надежд» («Масленица», «Вот и март наступил»); «День независимости Азербайджана» («День независимости России»); «Символы страны: флаг, герб, гимн» («Государственные символы России»); «Азербайджанский просветитель М.Ф. Ахундов» («Великий А.С. Пушкин», «М.Ю. Лермонтов на Кавказе»); «Дружба поэтов: Лермонтов-Ахундов»); «Самая любимая еда» («Картина З.Е. Серебряковой «За завтраком»») и т.д..

Важно создавать условия для творческой деятельности студентов. Нужно развивать воображение и любознательность, пробуждать интерес к предмету.

Немаловажную важную роль играют диктанты на вставку (отдельных причастий, причастных конструкций или целых отрывков). Текст может быть отдиктован с пропуском данных языковых единиц и обучаемые самостоятельно должны его дополнить либо можно предложить слова и сочетания для справок. Это позволит им самим осуществить отбор необходимых языковых средств и их применение в конкретной учебной ситуации. Дополненный вариант получится более выразительным, насыщенным и красочным.

Наряду с диктантами и изложениями должны чаще практиковаться и различные виды сочинений (описания по личным наблюдениям и впечатлениям, составление небольших рассказов на определенную тему или по рисункам и т.д.). Именно в них в полной мере проявляются познавательные способности обучаемых, особенности их восприятия, памяти, воображения, характера.

Наиболее эффективные – это упражнения в связной речи (рассказы, пересказы, сочинения и пр.). Они представляют собой высшую ступень в сложной системе речевых упражнений, так как в них сливаются все речевые умения и в области словаря, и на уровне синтаксическом, и умение накапливать материал, и логические, и композиционные умения и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашевская Л. А. Развитие творческих способностей и личности учащихся // Русский язык в школе. – 2001. – №6. – С. 21-25.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Винокурова Н.К. Использование системы познавательных задач для развития творческих способностей младших подростков в процессе обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: Типография МПГУ, 1997. – 18 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч. в 6-ти тт. Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
5. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
6. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
8. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. – М.: Наука, 1969. – 415 с.

УДК 372.881.161.1'35

*Д.Э. Говорливых
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и
прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ

Аннотация: в данной статье рассказывается об использовании на уроках русского языка метода проектов для развития орфографической зоркости и грамотности, усиления интереса к предмету, стимулирования желания самостоятельно применять полученные

знания, умения и навыки на новом, поисковом, продуктивном уровне. Проектная деятельность позволяет развивать личность учащихся, формировать их метапредметные умения. Метод проектов реализует переход от традиционных образовательных технологий к новому, современному типу обучения.

В статье демонстрируется, как включение проектной деятельности в работу на уроках русского языка в средних классах способно развить орфографическую зоркость, грамотность, языковое чутье, логическое мышление обучающихся, выработать умение видеть и находить изученные орфограммы, определять особенности каждой орфограммы, учить школьников классифицировать орфограммы, применять изученные правила на письме.

Ключевые слова: орфография, орфограмма, орфографическая зоркость, орфографическая грамотность, проект, проектная деятельность.

Abstract. This article describes the use of the project method in Russian language lessons to develop spelling vigilance and literacy, increase interest in the subject, stimulate the desire to independently apply the acquired knowledge, skills and abilities at a new, exploratory, productive level. Project activity allows to develop the personality of schoolchildren, to form their meta-subject skills. The project method implements the transition from traditional educational technologies to a new, modern type of education.

The article demonstrates how the inclusion of project activities in the work at the Russian language lessons in the middle classes can develop spelling vigilance, literacy, language sense, logical thinking of schoolchildren, develop the ability to see and find studied spellings, determine the features of each orthogram, teach schoolchildren to classify spellings, apply learned rules in writing.

Keywords: orthogram, spelling vigilance, project, project activity, spelling, spelling literacy.

Грамотность и начитанность играют важную роль практически в любой деятельности человека.

Языковая грамотность в широком смысле слова предполагает способность человека соблюдать языковые нормы всех уровней языка (орфоэпические, лексические, грамматические и т.п.). Языковая грамотность в узком смысле слова заключается в соблюдении орфографических норм, то есть норм правописания. В наши дни также активно используется в педагогике понятие «функциональная грамотность», то есть способность использовать знания и умения (в том числе и языковые – относящиеся к чтению, аудированию, говорению и письму) для решения разнообразных задач во всех сферах деятельности (например, способность критически воспринимать информацию, отстаивать свое мнение, оформлять документы, общаться с помощью цифровых технологий и т.п.). По утверждению лингвиста и психолога А.А. Леонтьева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [5; 35].

Грамотный человек (и в том числе функционально грамотный) не только не допускает ошибок на письме, но и умеет использовать правила, объяснять написание слов. Он осознает ограниченность своих знаний и видит трудные места в тексте, где возможны ошибки, а также знает, в каких случаях и к какому словарю или справочнику необходимо обратиться.

В этой связи одной из основных целей преподавания русского языка в современной школе является обучение русской письменной речи, нормам русского правописания и формирование у учащихся орфографической зоркости.

Из практики преподавания известно, что орфографическая грамотность школьников среднего звена не достигает высокого уровня, это подтверждают получаемые результаты итоговых и Всероссийских проверочных работ. Вследствие этого встает вопрос о причинах низкой степени сформированности орфографической зоркости учащихся, и, таким образом, о выборе методов и приемов ее развития.

Данную тему поднимали такие выдающиеся исследователи и педагоги, как М.Р. Львов, В.В. Репкин, Д.Э. Розенталь, М.М. Разумовская, М.С. Соловейчик и другие. Однако, несмотря на повышенный интерес исследователей к данной проблематике, задача развития орфографической грамотности школьников не находит своего однозначного решения. Отмечается нехватка актуальных и эффективных приемов и методов работы.

Орфографическая зоркость является сложнейшим навыком: она основывается на умении определять морфемный состав слов и их частеречную принадлежность, а иногда и синтаксическое окружение, базируется на анализе фонетической стороны слов, предполагает знание правил и умение ими пользоваться [4; 24].

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ставит перед учителем конкретную задачу: «научить ребёнка находить орфограммы, устанавливать их вид, применять орфографические правила при письме, проверять написанное, осознавать безошибочное письмо, поскольку оно определяет личный уровень культуры учащегося» [6].

Проблема формирования орфографической зоркости в средних классах является одной из важнейших в курсе русского языка. От того, насколько эффективно будет сформирована орфографическая зоркость, будет зависеть уровень орфографической грамотности школьников.

Каждое орфографическое действие начинается с нахождения орфограммы. Если учащийся не умеет находить в слове орфограмму, то и не сможет установить ее тип, а значит, и проверить написание слова. Данное умение считается главным при обучении грамотному письму. Научить видеть орфограммы – значит сформировать орфографическую зоркость.

Существенную роль в процессе формирования и развития орфографической зоркости играют психические процессы [1; 37]:

- произвольное и произвольное внимание, которое обеспечивает действия самостоятельного контроля и проверки;
- запоминание и воспроизведение зрительных образов орфограмм;
- деятельное слуховое и зрительное восприятие, включающее в себя целенаправленный анализ речи;
- логические операции классификации, систематизации, конкретизации, сравнения.

Низкий уровень или полное отсутствие орфографической зоркости является одной из основных причин допускаемых ошибок, поскольку знание правил не поможет при письме, если учащийся не видит орфограмму [3; 49]. Для того, чтобы правильно писать слово, ученик, в первую очередь, должен выполнить это элементарное орфографическое действие – обнаружить в слове место применения правила.

Изучив педагогическую литературу по вопросу развития орфографической зоркости, мы отметили недостаточную разработанность методики формирования и

развития орфографической зоркости школьников как в теоретическом, так и в практическом плане (в аспекте тренировки, выработки навыков).

В ФГОС ООО особое внимание уделяется проектной деятельности как решающему фактору в формировании у школьника умения учиться. Проектная деятельность позволяет углубить и применить на практике знания, предусмотренные программой, развивать интерес к предмету, умение и желание самостоятельно приобретать знания [6].

В ходе исследования нами был организован учебный проект для школьников среднего звена «Секреты орфографической зоркости».

Метод проектов реализует переход от традиционных образовательных технологий к новому, современному типу обучения. Проектная деятельность, предусматривая осознанное, обоснованное, совместное сотрудничество партнеров-учащихся, придает развивающий характер всему процессу обучения. Несомненным плюсом проектной технологии является то, что в ходе планирования и осуществления самостоятельной практической деятельности учащиеся погружаются в материал, связанный с проблемной ситуацией: от моделирования осваиваемых умений к постановке учебной проблемы и определению оптимальных путей ее решения в виде проекта [2; 98].

Введение данной технологии мы осуществляли в соответствии с рядом принципов, таких как:

- учет интересов и психологических особенностей определенной возрастной группы школьников;

- добровольность выбора вида деятельности;

- обязательное доведение работы до результата, конечного продукта;

- формирование основ культуры труда;

- образовательная и практическая значимость предлагаемых проектов.

Работа с учащимися по повышению орфографической зоркости посредством проектной деятельности была осуществлена следующим образом:

Этап № 1 – выбор тематики проекта. Темы выбирались с учетом учебной ситуации, способностей и интересов учащихся.

Этап № 2 – подготовительная работа, в которую входила постановка цели, определение круга задач, составление плана работы над проектом, определение конечного продукта. Так как проекты были нацелены на развитие орфографической зоркости школьников и повышение грамотности письма, мы считали главной целью научиться правильно писать выбранную для проекта орфограмму.

В соответствии с поставленными задачами, совместно с учащимися мы составляли индивидуальный план каждого проекта:

- изучение правила и алгоритма его применения;

- поиск слов для создания тренажерной базы;

- обдумывание возможных заданий изучения орфограммы;

- редактирование продукта с учителем;

- защита проекта: показ продукта.

В течение недели каждый ученик показывал свои проектные наработки: черновой вариант буклета, сюжет будущей орфографической сказки, зарисовки комикса, тренажерные тетради, книжку-сборник орфографических правил. Дети живо включились в работу, поскольку в каждом задании были учтены их индивидуальные способности (кто-то мыслит образами, кто-то хорошо структурирует информацию и т.п.).

Этап № 3 – защита проекта. Данный этап является одним из важнейших, поскольку позволяет решать ряд задач: развитие научной речи; развитие умения работать с текстом; формирование способности к анализу продукта собственной деятельности; возможность продемонстрировать свои достижения; пополнение знаний других учащихся новыми сведениями; совершенствование способности к оценке и самооценке результатов исследования.

Таким образом, проекты по изучению орфограмм способствуют развитию орфографической зоркости как у автора проекта, так и у его слушателей-одноклассников. Изучение русского языка становится интереснее, доступнее. Посильная практическая работа помогает усвоить правописание орфограмм значительно быстрее и эффективнее.

Систематическая работа, базирующаяся на использовании проектной деятельности как средства развития орфографической зоркости, принесла позитивные результаты:

- школьники освоили основные виды орфограмм;
- дети достигли довольно высокого уровня развития орфографической зоркости;
- у учащихся заметно повысился интерес к урокам русского языка, и в частности к орфографии.

Так мы пришли к заключению, что учебный материал по орфографии дети усваивают лучше тогда, когда он подается с использованием занимательности, наглядности, проблемных ситуаций, ИКТ-технологий. Все это помогает достижению осознанного усвоения даже самых трудных правил и понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости // Средняя школа. – 2004. – № 3. – С. 35-39.
2. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Чернявская А.П. Проектная деятельность школьников // Управление современной школой. Завуч. – 2014. – № 2. – С. 94-117.
3. Копытова Л.Н. Развитие умения видеть орфограммы // Средняя школа плюс До и После. – 2004. – № 3. – С. 46-51.
4. Маслова Л.М. Выработка орфографической зоркости и навыков грамотного письма // Русский язык: прил. к газ. «Первое сент.». – 2006. – № 10. – С. 24-25.
5. Образовательная система «Школа 2000». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2003. – 368 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661> (дата обращения: 29.03.2022).

УДК 372.881

Е.А. Голова
старший преподаватель кафедры ИЯКТ, НИТУ «МИСиС» (г. Москва)
Научный руководитель – Ю.В. Ерёмин
доктор пед. наук, профессор кафедры методики
преподавания иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о цифровой грамотности современного педагога и необходимости соответствия уровня владения ИКТ компетенциями учителя уровню развития современных информационных технологий.

Ключевые слова: ИКТ, современный образовательный процесс, цифровая грамотность, цифровые технологии.

Abstract. The article considers the question of digital competence of a modern teacher. The information about the necessity of the level of modern teachers' ICT competence to correspond to the current level of information technology development is also provided.

Keywords: digital competence, digital technology, ICT, modern educational process.

История информатизации российского образования началась еще в 80х годах XX века, когда было принято Постановление ЦК КПСС и СМ СССР «О мерах по обеспечению компьютерной грамотности учащихся и широкого внедрения электронно-вычислительной техники в учебный процесс». С тех пор система образования претерпела огромные изменения в организационном, методическом и правовом аспектах, но нацеленность на цифровизацию процесса остается неизменной по сей день.

В связи с меняющимися условиями работы в образовательной среде, меняются и профессиональные требования к сотрудникам сферы образования. Но не только законодательные подвиги служат основанием для дополнения профессионального стандарта педагога - условия жизни таковы, что современному учителю приходится соответствовать требованиям времени. Новое поколение учеников требует новых компетенций учителя, ведь те, кто родились в новое время, в расцвет цифровых технологий, уже совершенно иначе реагируют на информацию, по-другому ее воспринимают и обрабатывают, а значит и способы подачи этой информации должны разительно отличаться от привычных. Наглядным тому подтверждением является профессиональный стандарт педагога, введенный в 2013 г., в котором значительное внимание уделяется требованиям к ИКТ компетенциям современного педагогического сотрудника [2].

Поворотным моментом в истории определения роли ИКТ в профессии учителя можно назвать разработку рекомендаций к ИКТ-компетентности педагогических работников, разработанную в 2011 г. ЮНЕСКО совместно с такими компаниями как CISCO, INTEL, ISTE и Microsoft [3].

В документе подчеркивается, что современный учитель, помимо обладания технологической грамотностью и умением формировать соответствующие технологические умения и навыки у своих учеников, должен быть способен помочь учащимся использовать ИКТ для успешного сотрудничества, решения возникающих

задач, что в итоге, может им стать полноценными гражданами и работниками. Таким образом, Рекомендации затрагивают все аспекты работы учителей, среди которых:

- понимание роли ИКТ в образовании;
- учебная программа и оценивание;
- педагогические практики;
- технические и программные средства ИКТ;
- организация и управление образовательным процессом;
- профессиональное развитие.

Рассмотрим теперь классификацию цифровых компетенций учителя (DigCompEdu), предложенную Евросоюзом. Модель, которая используется во многих странах Европы, состоит из трех основных блоков [6].

Блок 1. Цифровые профессиональные компетенции. Это те навыки и умения, которыми должен обладать любой современный специалист вне зависимости от сферы деятельности, а именно: организация коммуникации, профессиональное сотрудничество, развитие цифровых навыков, рефлексивные практики.

Блок 2. Цифровые педагогические компетенции. Согласно европейской модели сюда входят: цифровые ресурсы (их подбор, создание и модификация, а также управление, защита и совместное использование); обучение и преподавание (преподавание, наставничество, рефлексивные практики - анализ и обучение на собственном опыте, а также самостоятельное управление обучением); оценивание (стратегии оценивания, анализ доказательств, обратную связь и планирование); расширение возможностей учащихся (доступность, инклюзивность, персонализация, вовлечение).

Блок 3. Цифровые компетенции учителя, которые направлены на формирование цифровых компетенций учащихся. Авторы этой модели утверждают, что одна из важнейших задач педагога — способствовать развитию современных навыков у школьников. Это информационная и медиаграмотность, цифровое общение и сотрудничество, создание цифрового контента, ответственное использование цифровых ресурсов и решение технологических задач.

Понятие цифровой грамотности педагога

Термин «цифровая грамотность» впервые появился в литературе благодаря Полу Гилстеру, который определил его так: «Цифровая грамотность – это умение понимать и использовать информацию, предоставленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютеров» [5; 12].

Цифровая грамотность, в свою очередь, состоит из следующих компетенций: *информационная, коммуникативная, компьютерная, креативная и медиаграмотность.*

В российской практике было выделено четыре вида цифровой компетентности: информационная и медиакомпетентность, коммуникативная, техническая, потребительская [4; 25].

Главным отличием является креативность, как способность и умение создавать новые информационные объекты с использованием цифровых интернет-ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео). В концепции Г. Солдатовой эта компетентность является составляющей медиакомпетентности, в то время как П. Гилстер выделяет креативные действия в качестве самостоятельного компонента [1; 19].

Основным отличием «Цифровой компетентности» от «ИКТ компетентности» является осознанный подход к кибербезопасности и безопасности в сети Интернет, который проявляется в умении оценить безопасность и надежность искомой в сети информации, защитить свои личные данные, и не нарушить чужие авторские и интеллектуальные права. В условиях цифровизации образования, эта компетентность становится более значимой, чем ранее, составляющей цифровой грамотности и цифровой компетентности [1; 7].

Говоря о навыках, необходимых для успешной работы учителя и успешного обучения современного ученика в современной образовательной организации, учителю, помимо предметной и методической грамотности, на данном этапе развития образовательной системы требуется обладать следующими навыками [7]: поиск и обработка информации в сети Интернет; безопасность в интернете; управление информацией и данными; организация обучения в цифровой среде; кооперация в цифровой среде; коммуникация в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности.

Среди направлений использования цифровых компетенций в деятельности педагога можно выделить следующие:

1) *поиск и обработка информации в сети Интернет* - поиск подходящего цифрового контента при подготовке к занятию и создание цифрового контента (презентации, упражнения на отработку лексических/грамматических навыков в онлайн приложениях и др.);

2) *безопасность в интернете* - забота о защите создаваемого контента - установка паролей; обеспечение безопасности рабочего компьютера путем установки антивирусного программного обеспечения;

3) *управление информацией и данными* - обеспечение эффективного облачного хранения информации, не только на жестком диске компьютера;

4) *организация обучения в цифровой среде* - организация и проведение занятий в дистанционном режиме; привлечение цифровых ресурсов для проведения синхронного и асинхронного обучения;

5) *кооперация в цифровой среде* - использование мессенджеров, чатов, СДО для обеспечения эффективного взаимодействия с коллегами, руководством, родителями учеников в решении общих проблем;

6) *коммуникация в цифровой среде* - использование электронной почты, мессенджеров, чатов, мобильных приложений для эффективного общения, информирования, оповещения учеников, их родителей, коллег, руководства;

7) *саморазвитие* - постоянное профессиональное развитие, прохождение курсов повышения квалификации (например, Цифровая грамотность педагога или Проектирование курса в онлайн среде), освоение новых инструментов для обеспечения эффективной работы (доска Miro, Padlet, создание анимированных презентаций, создание подкастов, создание видео контента и его обработка, и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина, М.В. Формирование цифровой грамотности обучающихся: методические рекомендации для работников образования в рамках реализации федерального проекта «цифровая образовательная среда» / авт.-сост. М.В. Кузьмина и др. – Киров: Иро Кировской области, 2019. – 47 с.

2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва. [Электронный ресурс] – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 25.03.2022)
3. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. - Редакция 2.0. - русский перевод Т.Г. Пирог, Ю.О. Рачинская, А.Л. Семенов, Л.А. Серых, А.Ю. Уваров, Н.М. Халатянц, А.В. Юрин. [Электронный ресурс] – URL: <https://iite.unesco.org/ru/publications/struktura-ikt-kompetentnosti-uchitelej-rekomendatsii-unesco/> (дата обращения 25.03.2022).
4. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с. [Электронный ресурс] – URL: <http://window.edu.ru/resource/637/79637/files/book536.pdf> (дата обращения 25.03.2022).
5. Gilster, P. Digital Literacy. New York : Wiley, 1997. 276 p.
6. Redeker, K., Poonie, J. European framework for the digital competence of teachers: DigCompEdu [Evropejskie ramki cifrovoj kompetentnosti pedagogov]. – Brussels: Joint Research Center, European Union, 2017. [Web resource], access mode: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> [дата обращения 25.03.2022].
7. [Электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-novye-kompetencii-pedagoga-i-kachestvo-organizacii-distancionnogo-obucheniya-4623310.html> (дата обращения 25.03.2022).

УДК 372.881.161.1

Егорова Г. В.

учитель русского языка и литературы

МБОУ «Абагинская СОШ имени А.Г.Кудрина – Абагинского»

(с. Абага 1 Олёкминского района, Республики Саха)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ О НАЦИОНАЛЬНОМ СВОЕОБРАЗИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКА» В 5-6 КЛАССАХ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье приводится обоснование необходимости диалога культур при изучении русского (неродного) языка, предлагаются пути формирования у учащихся представления о языке как о явлении, отражающем особенности мировосприятия народа, предлагаются упражнения и задания, выявляющие факты сходства и различия в употреблении номинативных единиц языка, что помогает осознать связь лексических явлений с особенностями национального своеобразия народа.

Ключевые слова: диалог культур, национальное своеобразие, уникальность языка, сопоставление языковых явлений.

Abstract. The author writes about the dialogue of cultures in the study of the Russian (non-native) language in the Yakut school, offers exercises that reveal the facts of similarities and differences in the use of nominative languages that helps to realize the connection of lexical phenomena with the national identity of the people.

Keys: dialogue of cultures, national identity, uniqueness of language, comparison of linguistic phenomena.

Обучение русскому языку на основе сопоставления с культурой, с языком родного народа, понимание того, что каждый язык отражает картину окружающего мира по-своему – в зависимости от жизненного уклада, вековых традиций, географических условий проживания, исторического пути народа, особенностей

национального характера, способствует формированию толерантности в межнациональном общении, помогает не только социально-речевой адаптации нерусских учащихся в русской речевой среде, но и более глубокому осознанию богатства и своеобразия родного языка, его места среди других языков мира. А осознание учащимися феномена русского языка, его богатства, самобытности - одна из важных компетенций, необходимых для овладения русским языком как средством общения в повседневной жизни, развития у учащегося готовности, способности к полноценному речевому общению и взаимодействию. Незнание культуры другого народа иногда может обернуться непониманием, иногда - привести к неприятию друг друга. Вот почему мы говорим о необходимости диалога культур в современной школе, где формируется культура межнациональных отношений, воспитывается толерантность в межнациональном общении.

Е.А. Быстрова, доктор педагогических наук, руководитель Центра филологического образования ИСМО РАО, автор учебников по русскому языку для национальных школ, отмечая, что формирование понимания национального своеобразия русского языка эффективно только при реализации культуроведческого аспекта в обучении русскому языку, выделяет в нём два направления. Первое направление – «обучение русскому языку в контексте русской культуры, познание, постижение русской культуры, отраженной в языке». Второе направление – «познание культуры русского народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности русского языка, его богатства в сопоставлении с другими культурами и языками», прежде всего языка родного. [2; 3]

Для реализации первого направления непосредственно на уроке русского языка в содержание предмета включаем тексты с национально-культурным компонентом (сведения о традициях, обычаях, речевом этикете, культуре русского народа), высказывания известных людей о русском языке, знакомим с этимологией слов и выражений. Создание контекста русской культуры и так называемых фоновых знаний осуществляется также и на других уроках: русской литературы, истории, национальной культуры, музыки и изобразительного искусства

Второе направление культуроведческого аспекта обучения русскому языку в якутском классе – познание русской культуры в диалоге и взаимодействии с культурами других народов – прежде всего строится на основе сопоставления, нахождения сходства и различия двух языков. Это помогает более глубокому осознанию богатства и своеобразия и русского, и родного языка, их места среди других языков мира. Национальное своеобразие картины мира, отраженное в языке, ярче всего проявляется в его лексике, поскольку именно слово является носителем национально-культурной семантики, хранителем жизненного опыта народа, его менталитета. Кроме этого, лексика – наиболее динамичная и чуткая часть языковой системы, реагирующая на все изменения в жизни народа. Вот почему целесообразно уделить внимание формированию понятия о национальном своеобразии русского языка и при изучении раздела «Лексика» в 5-6 классах.

Формулировка заданий направляет учащихся на анализ различных языковых явлений в русском и родном языке (сравнение, сопоставление, нахождение не только различий, но и сходства):

- Переведите с русского (якутского) на якутский (русский)
- Найдите соответствующие по значению пары (поговорок, пословиц, фразеологических оборотов...)
- Сравните слова, выражения.... и сделайте вывод, почему...

- Выберите наиболее удачный вариант...
- Найдите ошибки в употреблении и т.д.

При изучении следующих тем предлагаются такие задания, которые, на наш взгляд, помогают учащимся осознать связь лексических явлений с особенностями национального своеобразия народа:

	Класс	Тема урока	Содержание задания
1	5-6	Лексическое значение слова /Этимология	Внутренняя форма слов, обозначающих дни недели, месяцы, разные отрезки времени в русском, (английском) и якутском языках и мифологические представления народов, их быт, верование.
2	5	Однозначные и многозначные слова. Переносное значение слов	Названия животных, птиц, цветов и их употребление для характеристики человека в русском и якутском языках (постоянные эпитеты, сравнения). Слова-символы.
3	5	Омонимы	Перевод на родной язык как один из способов распознавания омонимов и многозначных слов.
4	5	Синонимы. Синонимический ряд	Влияние условий жизни народа на синонимическое богатство его языка.
5	5	Антонимы	Антонимы в русских и якутских пословицах и поговорках, сопоставление близких по семантике пословиц и поговорок.
6	6	Устаревшие слова	Исторические и современные меры длины и веса у якутов и русских.
7	6	Этимология. Урок развития речи. Подготовка к сочинению «Мое имя»	Происхождение русских и якутских имен.

Выполняя задания, учащиеся приходят к выводу, что не всегда уместен «прямой» перевод, так как то, что у одного народа имеет положительное значение, у другого народа – отрицательное, а иногда в разных языках выделяются различные свойства данного предмета, например, при употреблении слов-названий птиц, животных, растений для характеристики человека. Интересные задания предлагает Е.А. Быстрова в статье «Преподавание русского языка в многонациональной школе. Вот одно из них: «С какими животными обычно сравнивается в русском языке человек по его внутренним качествам: храбрый как..., трусливый как, коварный как... и т.д. Какие сравнения вы употребите в своём родном языке?» [2; 7]

Говоря о сообразительном человеке, якуты сравнивают его с белкой, о могучем и сильном – с лиственницей, но сказать так по-русски не совсем уместно. Сравнение человека с рыбой у русского подчёркивает, что перед нами человек молчаливый, у якута – скользкий, пронырливый. Сравнивая устаревшие слова, обозначающие меры длины, ребята приходят к выводу, что оба народа – русские и якуты, в старину измеряли длину с помощью рук. А в греческом и в английском языках в основе слов-названий мер длины лежит также слово «ступня».

Этимологический анализ старинных названий месяцев в русском языке с ныне употребляемыми названиями месяцев в якутском языке показывает детям, что в основе названий русских месяцев лежат погодные явления, состояние природы как результат многолетних наблюдений русского народа, его внимательности и поэтичности. А в основе названий месяцев в якутском языке – быт, трудовая деятельность человека, поскольку жизнь якутского народа, проживающего в суровых климатических условиях, во многом зависела от времени года. Также особенности климата нашли отражение и в том, что русское слово «снег» переводится на якутский язык разными словами, характеризующими его состояние, качество, сроки выпадения, что не удивительно для народа, проживающего на территории, где «девять месяцев зима». Готовясь к сочинению «Мое имя», учащиеся обращаются к этимологии своих имен – русских, якутских, греческих и т.д. и обнаруживают, что среди них есть «тезки» по значению имен, например, Лилия и Сардаана, Вадим и Айдар. Замечают ребята и то, что в разных языках много мужских имен со значением «защитник», «опора», «целеустремленный», что является свидетельством особой роли мужчины в любом народе. А значение имен девочек создают своеобразный идеал женщины, независимо от того, из какого языка эти имена пришли: нежная, кроткая, светлая, милая.

Так, изучая лексику и другие разделы русского языка, раскрывая своеобразие и сходство русского, родного и иностранного языков (в нашем случае якутского и английского), обнаруживая их взаимодействия, мы помогаем своим ученикам создать полную картину мира, отражённую в языке. Ведь только тот человек, который понимает, что нет языков плохих и хороших, правильных и неправильных, что все языки имеют равную ценность, на любом языке можно выразить свои мысли, чувства, желания, что каждый язык отражает картину окружающего мира по-своему, в зависимости от жизненного уклада, вековых традиций, географических условий проживания, исторического пути народа, особенностей национального характера и язык есть неотъемлемая часть культуры народа, может стать полноценным собеседником в разных сферах общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // РЯШ, 2007. – № 3. – С. 22-25
2. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // РЯШ, 2007. – № 4. – С. 3-7

УДК 371.322

*Т.А. Ермаковская
канд. филол. наук, доцент кафедры филологического образования и
журналистики БУ «Сургутский государственный
педагогический университет» (г. Сургут)*

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ «СТУДИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЧТЕНИЯ»)

Аннотация: предметом изучения в статье является специфика комплексного анализа художественного текста как средства формирования исследовательской компетенции обучающихся. Цель публикации - описать опыт работы со старшеклассниками в «Студии

исследовательского чтения "Листайл"» в рамках взаимодействия «школа-вуз», показав значимость умения вычитывать текст, осмысливать его содержание и структуру, делать собственные выводы. Новизна научной работы заключена в описании организации работы в исследовательских группах, что позволяет охватить большой пласт материала: способы создания характеров литературных героев, особенности архитектоники произведения, анализ художественной детали, особенности идиостиля писателя. Определены возможности практического использования результатов работы в процессе формирования исследовательской компетенции обучающихся.

Ключевые слова: Б.К.Зайцев, исследовательская группа, исследовательская компетенция, идиостиль писателя, комплексный анализ текста, художественная деталь.

Abstract. The subject of the study in the article is the specificity of the complex analysis of a literary text as a means of forming the research competence of students. The purpose of the publication is to describe the experience of working with high school students in the "Listail Research Reading Studio" within the framework of the "school-university" interaction, showing the importance of the ability to read the text, comprehend its content and structure, and draw your own conclusions. The novelty of scientific work lies in the description of the organization of work in research groups, which allows you to cover a large layer of material: methods of creating characters of literary heroes, features of the architectonics of the work, analysis of artistic detail, features of the writer's idiosyncrasy. The possibilities of practical use of the results of the work in the process of forming the research competence of students are determined.

Keywords: artistic detail, complex text analysis, research competence, research group, writer's idiosyncrasy, B.K.Zaitsev.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального, основного и среднего (полного) образования поставил перед учительским сообществом задачу: сформировать в результате обучения у выпускников, кроме предметных и личностных результатов, ещё и метапредметные, неотъемлемой частью которых является исследовательская компетенция. На протяжении последних десятилетий Россия участвует в международном измерении качества образования PISA, предполагающем оценку работы школьников при решении необычных для них заданий. Учащиеся должны изучить большой объём информации, самостоятельно добыть в ней необходимые сведения, показать разные точки зрения и сравнить их, найти правильный путь решения предлагаемой проблемы. Одним из основных критериев оценивания PISA считает измерение грамотности чтения: умение вычитать текст, осмыслить его содержание и структуру, применить данные текста на практике, то есть показать в комплексе свои математические, языковые и другие навыки. Действительность такова, что наши ученики показывают далеко не лучшие результаты. Думается, что причина таких данных кроется, в том числе, и в недостаточном внимании к формированию исследовательской компетенции.

Цель работы – показать, как комплексный анализ особенностей художественного текста может влиять на развитие исследовательской компетенции обучающихся, влияющей на осмысление любого предметного текста и формирующей универсальное учебное действие – анализ предложенного материала.

Обратимся к толкованию словосочетания «исследовательская компетенция». Исторически слово компетенция восходит к латинскому «competentis» – способный, то есть означает сферу деятельности человека, в которой он имеет определённый опыт. Подобная трактовка применяется и в практике современного обучения: ученик способен справиться с конкретными стоящими перед ним задачами. Проблемами формирования исследовательской компетенции в школе занимались И.А.Зимняя

(2004), С.Г.Воровщиков (2010), А.В.Хуторской (2012), А.В.Воробьёва (2013), Л.А.Казарина (2014), Т.В.Давыденко (2018), С.А.Шаповал (2018), А.С.Обухов (2018), А.В.Шамко (2021) и др. Изучив их работы, мы вслед за А.В.Казариной считаем, что «исследовательская компетенция» – интегративное качество личности, предполагающее её способность и готовность к осуществлению исследовательской деятельности в той или иной области на основе лично-осмысленных знаний, умений, навыков, ценностных отношений [8; 191].

Понятие «исследовательская компетенция» неотделимо от понятия «метапредметность». А.В. Хуторской подчёркивает это в своих работах, он говорит о необходимости наполнять современное содержание образования «метапредметной сущностью для получения продуктивных результатов (сначала образовательных, а потом всех остальных) [13; 38]. Эта позиция, на наш взгляд, имеет прямое отношение к формированию «грамотного» чтения, поскольку оно является фундаментом для освоения всех дисциплин.

Согласимся с Э.Ф.Зеер в том, что в структуре исследовательской компетенции необходимо выделить несколько составляющих: мотивационный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивный [7; 48].

При таком подходе, на наш взгляд, важно учитывать взаимосвязь этих звеньев одной образовательной цепи, поскольку выпадение одного из них не даст должного результата. Только взаимодействуя, эти компоненты позволяют организовать исследовательски-развивающую среду, к которой нас отсылают работы А.А. Ушакова [14], Е.Н. Кикоть [9] и др. Чтобы организовать продуктивную исследовательскую деятельность, необходимо учесть несколько условий: сотрудничество общеобразовательной школы с вузом, вынесение на внеурочную деятельность материала, не вошедшего в рабочий учебный план, заинтересованность и профессионализм преподавателя.

О роли партнёрских, дружеских и деловых отношений педагога и обучающихся сказано много, но вот как наладить подобную атмосферу в школьной среде - вопрос сложный, порой требующий колоссальных усилий, терпения и проявления воли со стороны учителя. Мы предлагаем решение этой проблемы с помощью создания в школе «Студии исследовательского чтения "Листайл"» для обучающихся 10-11 классов. Занятия рекомендуем проводить во внеурочное время, дополнительно выделив два часа в неделю на углублённое изучение художественных текстов, не входящих в основную программу, но показывающих закономерности развития литературного процесса. Занятия в клубе проводят преподаватели вуза, это мотивирует участников, даёт им определённую точку роста. Идея создания «Студии исследовательского чтения "Листайл"» основывается на анализе передовой педагогической практики, требованиях ФГОС, определяющих современное развитие системы образования.

Рассмотрим подробно, как формируется исследовательская компетенция в ходе комплексного анализа художественного текста в студии «Листайл» на примере изучения рассказа Б.К.Зайцева «Миф» (1906). Совсем недавно имя этого писателя было включено в программу по литературе для 11 класса, отведён для изучения всего один час, понятно, что постичь грани творчества писателя за это время можно, лишь опираясь на обзорную форму изучения. Языковые же и философские особенности его произведений настолько интересны и многозначны, что способны пробудить исследовательский интерес у большинства учеников.

Предварительно участники клуба получают задание прочитать рассказ Б.К. Зайцева «Миф». Заседание клуба начинаем с разделения участников на четыре исследовательские группы:

1-ая исследовательская группа изучаетархитектонику произведения (сюжет, композицию, жанр);

2-ая исследовательская группа рассматривает способы создания характеров, речь лирических героев;

3-ья исследовательская группа работает с художественными деталями (антропонимикой, названием произведения, деталями портрета и пейзажа);

4-ая исследовательская группа фиксирует особенности идиостиля писателя на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка. Эта же группа подкрепляет всё сказанное цитатами исследователей творчества Б.К.Зайцева.

Работа в группах позволяет охватить большой пласт материала (литературоведческого, лингвистического, биографического и философского), реализовать приём деятельностного, а не информационного подхода в обучении и обеспечить на заключительном этапе содержательные выводы по нескольким исследовательским направлениям при работе с текстом.

Деятельность исследовательских групп опирается на следующие методы: метод лингвистического описания, семантико-стилистический метод, метод «семантической реконструкции» [1; 62], биографический метод.

Преподаватель выполняет роль модератора, направляя деятельность обучающихся в правильное исследовательское русло. Поскольку деятельность клуба осуществляется регулярно, участники знают, что представляет собой постраничное и построчное чтение художественного произведения, в самом начале ещё раз акцентируем на этом внимание. Отправной точкой начала исследования становятся цитаты об особенностях творчества автора: «Лирика в прозе» (В.Брюсов), «Восхитительный поэт» (К.И.Чуковский), «Язык простой и круглый, совершенный, но без надрывных изломов, а действительно живописный, иногда очень яркий» (З.Гиппиус), «Классик без монументальности, его проза – сухое тепло» (Д.Шеваров), «Проза без желчи, тёплая, живая. Тихий свет добра, особенное чувство сопричастности всему существу: каждый человек лишь частица природы, маленькое звено космоса» (О.Михайлов).

За основу нашего исследования мы возьмём особенности мировосприятия Б.К. Зайцева, его изображение действительности и художественную неповторимость стиля. В конце встречи мы должны ответить на вопрос: почему современники называли Бориса Константиновича поэтом, а его произведения «тёплыми» и «живыми»?

Результаты первой группы. Всё повествование выстроено на основе описания одного летнего дня, воспринимаемого через призму сознания главного героя. Сюжет как таковой отсутствует, он не главенствует в рассказе, внимание автора сосредоточено на переживаниях героя, его мыслях, чувствах, мирозерцании. А для изображаемого летнего дня, плавно переходящего в ночь, доминирующей выступает интонация создания звучащей тишины, которая передаёт умиротворённое состояние человека, растворённого в природе: «Но сон нейдёт, только возрастает тишина и звонкость утра» [5; 58]. Литературоведы называют такой сюжет мифологизирующим, он раскрывает светлое начало мира. В его основе у Б.К.Зайцева идея пантеизма. Учащиеся работают с понятием «пантеизм», показывают, как его черты проявились в произведении, как это влияет на стиль изложения автора и структуру рассказа. В

итоге приходят к выводу о том, что, на первый взгляд, кажущийся простым рассказ, сочетает в себе две нити повествования: бытовую и мифологическую.

Пространственная организация текста представлена в двух плоскостях: горизонтальной (сад, поле, пруд, роща, деревушки, двор, флигель) и вертикальной (земля, небо, солнце). Обе плоскости настолько взаимодействуют друг с другом, что создаётся впечатление их взаимопроникновения, то есть мы ощущаем единство земного и небесного начал. Особая роль отводится горизонту, находящемуся в дымке и словно молчаливо объединяющему их: «Миша ложится и слушает, как молчит горизонт в солнечном дыму» [5; 56]. Интересно представлена усадьба, она является отражением и дома, и страны, и всего Мира: «Здесь в самом деле целомудренное место... Вот мы сейчас выйдем на опушку, оттуда будет видна наша страна, священная, гигантская наша страна» [5; 56].

Жанровое своеобразие определено вслед за В. Брюсовым «лирика в прозе», к такому выводу подталкивают характерные черты лирического произведения: субъективизация повествования, авторская близость герою, «лирический герой является как бы определяющим, структурообразующим началом произведения» [12; 62].

Результаты второй группы. Вторая ступень исследования стиля писателя – характеры и образы его персонажей, обратимся к ним. Особого внимания заслуживают художественные приёмы, которые использует автор при создании образов главных героев. В рассказе «Миф» всё и все подчинены основной идее – единению природы и человека, Божественное начало ощущается всюду. Оно прослеживается и в описаниях природы, и в описании внешности героев. Обучающиеся подкрепляют свои наблюдения цитатами: «Боже мой, - думает Миша, - хорошо лежать в чистом поле, при паутинках, в волнах ветра. Как он там тает, как чудесно растопить душу в свете и плакать, молиться» [5; 55]. Герой словно растворяется в мире природы, они одно целое. Это же происходит и с его женой Лисичкой, под стать летнему дню она «рыжеватая-сияющая»: «Вот она здесь – вихрь тканей, ласковое загорелое лицо и теплое, прозрачно-персиковое тело» [5; 56]. Приведённые цитаты подкрепляем словами автора из произведения «О себе»: «Для внутреннего же моего мира, его роста, Владимир Соловьёв был очень важен. Соловьёвым зачитывался я в русской деревне, в имении моего отца, короткими летними ночами. И случалось, косари на утренней заре шли на покос, а я тушил лампу над «Чтением о Богочеловечестве». Соловьёв первый пробивал пантеистическое одеяние моей юности и давал толчок к вере» [5; 22]. В рассказе «Миф» автор показывает «рай на земле», ключевой образ которого – яблоневый сад, в нём соединено два начала: языческое и христианское. Миша и Лисичка уподобляются библейским Адаму и Еве. Интересен в таком понимании и образ сторожа-хранителя Клина. Он не только бережёт сад, его основное предназначение – сохранить гармонию: «Клим всё сидит и о чём-то думает в своём парадизе» [5; 56], показательны в этом плане его характеристики «ветхий», «пустынник».

Результаты третьей группы. Особенность повествования Б.К.Зайцева – внимание к мелочам, раскрывающим образы героев, художественная деталь для писателя имеет первостепенное значение. Отсюда и продуманность всех составляющих произведения, начиная от названия и имён персонажей и заканчивая общими языковыми приёмами. Исследование этой группы учащихся включает в себя работу со словарями и литературоведческими статьями, поскольку полноценные выводы сделать самостоятельно им ещё сложно в силу особенностей возраста.

Подобная деятельность помогла школьникам прийти к заключению о том, что имена главных героев выбраны неслучайно, в них скрыт глубокий подтекст.

Михаил – др.-евр. Mikael – «тот, кто подобен Богу». Клим (Климентий) – греч. Klematinos («виноградная лоза»), традиционно это один из символов рая. У жены Миши в рассказе нет имени, герой нежно называет её Лисичкой, возможно, это связано с тем, что супругу Б. Зайцева, Веру Алексеевну, в семейном кругу называли также. Но есть и другая версия, преподаватель предлагает учащимся обратиться к словарю славянской мифологии и посмотреть значение слова «лиса», там оно трактуется как «Спутница и воплощение Богини судьбы и урожая Макоши» [18; 86]. Лисичка ассоциируется у читателя с миром природы, прослеживается и языческая семантика её образа. Кроме этого, находим отсылку к образу богини Афродиты, она подвержена порывам чувств, для неё важны инстинкты: «Я устала! Я засну» или «Миша, смотри, свет, свет, я пьяна светом!», далее читаем «Она вспыхивает тем же пенно-розовым румянцем и в смущении мнёт ромашку» [5; 56]. Из заранее подготовленного и тезисно оформленного материала (одним учащимся) члены клуба узнают, какую роль оказала философия «всеединства» Вл. Соловьёва на творчество писателя, и тогда становятся более понятны образы героев. В Мише сосредоточено мужское, активное начало, ум. Лисичка – женственное начало, красота, любовь, душа. Только в их единении возможно обретение гармонии. Персонажи рассказа Б.К. Зайцева дополняют друг друга, только вместе они могут достичь желаемого: «слушать тишину» или «представлять переход к более просветлённой жизни».

Образ Солнца центральный в произведении. Вся русская природа в произведениях писателя - Храм Солнца, в нём Миша и Лисичка «вольные дети», в нём они гуляют по молодому яблоневому саду, колыбели человечества: «В золотистом воздухе они (яблони) поникли ветвями и несут свой прозрачный, теплеющий груз, как молодые матери» [5; 55]. Здесь же они думают о будущем: «Все мы вместе плывём <...> Все мы переход, и мужики, и работники, и человечество теперешнее... И то, будущее, мне представляется вроде голубинового сиянья, облачка вечернего. Ведь люди непременно станут светонеснее, легче... усложнённой... и мало будут похожи на теперешних людей» [5; 58].

Солнце – лейтмотив рассказа, в сознании героев – это и друг «золотой приятель солнце», и Бог «золотой бог невысоко стоит на небе». Персонажи относятся к нему как к животворящему источнику, приобщающему их к красоте земного мира и небесного бытия: «И она дышит лицом к солнцу, и Миша видит, что она и правда слегка обезумела, но он рад, он сам задыхается в странном, дивном блеске. Вот он падает под белую берёзу, как под нежно-зелёное успокоение. А Лисичка кружит вокруг, будто в лёгком танце» [5; 57]. Писатель показывает гармоническую и одухотворённую связь всего живого в природе. Главные герои – дети не только Солнца, но и Земли, и всего мироздания (философия «всеединства»).

Результаты четвёртой группы. Пожалуй, самой отличительной художественной особенностью идиостиля Б.К. Зайцева можно назвать использование им колоративной лексики и слов, содержащих сему «свет». Связано это, в первую очередь, с импрессионизмом (impressionisme <impression впечатление) – направлением в искусстве последней трети XIX века. Это доказывают слова самого писателя: «... Я начал с импрессионизма <...> Именно тогда, когда впервые ощутил новый для себя тип писания: «бессюжетный рассказ-поэму», с тех пор считаю, и стал писателем» [10; 263]. Исследователи называют «акварельностью» эту особенность его стиля. В рассказе «Миф» эта особенность – один из основополагающих художественных

приёмов: «Как будто какие-то волны в небе <...> прямо зеленоватый хрусталь. Необычайный вечер. Далеко по склонам видны поля в радужной дымке, окно церкви сияет, как в алмазном венце» [5; 58]. Этот пример показателен, поскольку в трёх небольших предложениях слова с цвето-световой семантикой употреблены шесть раз, и это свойственно всему рассказу. Интересно, что для передачи признака предмета художник слова использует не только имена прилагательные и причастия (*зеленоватый хрусталь, кораллово-розовая кровь, желтеющие купы яблок, дымно-золотистый воздух*), часто цвето- и светоносность передаётся использованием существительных, включающих эти семы: *зеленоватый хрусталь, кораллово-розовая кровь, озеро тумана*; а употребление глаголов и деепричастий со схожим значением делает текст Б.К. Зайцева особенным, завораживающим и гипнотизирующим: *осенняя лаской, яблоко просветлело, зажигается сияние, голуби сверкают, вспыхивают румянцем*. В последних трёх примерах используется двойная семантическая нагрузка, то есть в обоих словах содержится колоративный компонент.

Цветопись создаёт условия для ассоциативного развёртывания художественного текста. Это хорошо прослеживается на примере использования писателем цветообозначения "золотой". Золото благодаря солнечному блеску в церковной символике является знаком Божественного света. Рассказ «Миф» пропитан этим светом, его отблески ощущаются везде, мы составили колоративную цепочку с корнем *золот-*: *золотистый воздух > золотистые покровы > слюдяно-золотые колосики > напоенные летом и золотом > золотой приятель – солнце > пушинки отливают тёплым золотом > золотистый призрачный ковёр > золотисто-рыжеватое существо > золотой день > фон бледного золота > золотой бог*. Результат ожидаемо приводит нас к философским идеям пантеизма, присутствие Бога во всём: в воздухе, в поле, в человеческом теле, в небесном светиле Солнце и в конце произведения перед нами предстаёт золотой бог, олицетворяющий начало нового дня.

Акварельность рассказа Б.К.Зайцева дополнена лексикой звучания, в тексте употребляются слова: музыка, хор, гимны, песни. Это создаёт атмосферу гармонии во всём.

На протяжении всего рассказа развивается мотив солнечного света как неотъемлемой части любви и объединяющего начала. Отсюда и обилие разных частей речи, передающих идею светоносности, например: *светлое, просветлело, светящейся, сияние, световые, светло-солнечная, сияющая, свет, просветляет, светло, сияет, просветлённой, светоноснее, осветилась*. Некоторые из этих слов употребляются в тексте по три или четыре раза, передавая читателю всеобъемлющую власть божественного света, его присутствие обнаруживаем везде: и в описании полуденного зноя «в нём (воздухе) как бы светлое цветение» [5; 55], и в описании природы «Прямо перед глазами прозрачно наливаются яблоко, вот оно с краёв просветлело, точно живительная сила размягчила его» [5; 55], и в описании человека «В глазах её бегают те же чудесные световые зайчики» [5; 56], и даже в мыслях о будущем «все мы плывём <...> к какой-то просветлённой жизни» [5; 58].

Заключение

В процессе работы в исследовательских группах обучающиеся пришли к выводу об особенностях рассказа Б.К. Зайцева «Миф»: в нём переплетаются традиционная и новаторская линии в литературе, сочетаются эпичность и лиризм. Ключевым понятием для понимания рассказа является «импрессионизм» или, «акварельность». Лиризм, свойственный прозе писателя, проявляется в созерцательно-пассивном отношении к отражаемой действительности, отсюда обилие

цветовой и акустической лексики, сиюминутные переживания и мысли главных героев, отсылка к христианству и пантеистическому учению. Образ мира Б.К.Зайцева наполнен простыми человеческими радостями: любовью, добротой, простыми человеческими радостями. Описания природы и человека – не просто декоративный фон, а сюжетообразующие детали, выполняющие конструктивную функцию.

Комплексный анализ художественного текста тяготеет к глубокому исследованию самых мельчайших подробностей текста, движение от одной подробности – к системе деталей, от систем деталей – к выводам об особенностях идиостиля писателя. Опыт проведения этого занятия и подобных ему показывает, что учащиеся после проведённого мини-исследования более внимательно относятся к идейному содержанию произведения, строят свои умозаключения не на интуитивном уровне, а обосновывают их, подкрепляя свою точку зрения, ссылаясь на биографию писателя, его философские воззрения, архитектуру произведения, художественные детали и лингвистические особенности предложенного текста. Это даёт им возможность использовать полученные умения и за пределами школьной аудитории.

Исследовательские умения имеют большое практическое значение: они могут лечь в основу реферата для итоговой аттестации, вдохновить обучающихся на проектную работу, а ещё это полноценная подготовка к выпускному сочинению. Но самое ценное во всём этом – возможность расширить филологический кругозор обучающихся и приобщить их к великому миру искусства художественного слова, научить видеть детали, скрытые от обывателя, и дать возможность читать между строк, обнаруживая то, ради чего создавались эти произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берестнев Г.И. К философии слова (лингвокультурологический аспект) // Вопросы языкознания. – 2008. – №1. – С.37-65.
2. Воробьёва А.В. Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание // Дискуссия. Журнал научных публикаций. – 2013. – №3. – С.90-95.
3. Воровщиков С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – №1. – С.31-40.
4. Давыденко Т.В. Исследовательские компетенции: особенности и необходимость формирования // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 авг.2018 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С.329-331.
5. Зайцев Б.К. Осенний свет: Повести, рассказы. – М.: Советский писатель, 1990. – 544 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.
7. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2004. №3. [Электронный ресурс]. – [URL: file:///C:/Users/User/Downloads/modernizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/modernizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod.pdf) (дата обращения: 19.03.2022).
8. Казарина Л.А. Педагогическая модель формирования исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы // Вестник Томского гос. пед. ун-та, 2014. – №5 (146). – С.191-197.
9. Кикоть Е.Н. Теоретические основы развития исследовательской деятельности учащихся в учебном комплексе «Лицей – вуз»: автореф. дис... д-ра пед. наук. Калининград, 2002. – 41 с.
10. Михайлов О.Н. Литература русского Зарубежья. – М.: Просвещение. 1995. – 432 с.

11. Обухов А.С. От исследовательской активности к исследовательской деятельности: учение через открытия // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / Под ред. А.С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. – С. 20-33. [Электронный ресурс]. – URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/222421805>
12. Рымарь Н.Т. Современный западный роман: проблемы эпической и лирической формы. – Воронеж, 1978.
13. Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2012. №4. С.36-48.
14. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: автореф. дис... канд. пед. наук. – Майкоп, 2008. – 26 с.
15. Шамко А.В. Формирование исследовательской компетенции у школьников в ходе реализации STEAM-образования // Инновации в образовании: Материалы XI международной учебно-методической конференции. – Краснодар, 2021. – С.437-431.
16. Шаповал С.А. Диагностика читательской грамотности (reading literacy) в когнитивной перспективе // Восьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 18-21 октября 2018 г. / Отв. ред. А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 1256-1258.
17. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУВШЭ, 2018. [Электронный ресурс]. – URL: https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf (дата обращения: 29.03.2022)
18. Энциклопедический словарь. Славянская мифология. – М.: Эллис Лак, 1995. – 416 с.

УДК 373.24

Ю.Д. Колесникова

студент 5 курса ФГБОУ ВО «ТГПУ» (г. Томск),

А.В. Курьянович

доктор филол. наук, доцент, заведующая кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку ФГБОУ ВО «ТГПУ» (г. Томск)

ЭПИСТОЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Аннотация: Речь идет об эпистолярных текстах как дидактическом и методическом средстве обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе. Текстовая деятельность обучающихся в области эпистолярной коммуникации рассматривается в качестве маркера сформированности ряда коммуникативных, языковых, культурных, предметных и метапредметных компетенций. Представлены виды упражнений с применением эпистолярных текстов, а также приведены примеры использования эпистолярных текстов в учебно-методическом комплексе Т. А. Ладыженской.

Ключевые слова: дидактический материал, методический потенциал, компетенции, текст ФГОС ООО, эпистолярный текст.

Abstract: We are talking about epistolary texts as a didactic and methodological means of teaching the Russian language in a secondary school. The text activity of students in the field of epistolary communication is considered as a marker of the formation of a number of communicative, linguistic, cultural, subject and meta-subject competencies. The types of exercises with the use of epistolary texts are presented, as well as examples of the use of epistolary texts in the educational and methodological complex of T. A. Ladyzhenskaya.

Keywords: competencies, didactic material, epistolary text, methodological potential, text, FGOS OOO.

Особой формой словесности являются *эпистолярные тексты*, они воплощаются в форме письма, открытки и т.д. Еще со времен античности жанр письма был настолько востребован обществом, что древние мыслители предлагали основные правила успешного сложения письма. Эпистолярные жанры нашли себе воплощение в берестяных грамотах во времена Руси. Позже были созданы различные «письмовники», в которых излагались основные правила ведения различных видов переписок и проводились образцы таких писем. Постепенно письмо становится неотъемлемой частью жизни народа, обслуживающей различные сферы общения. Со временем вырабатываются устойчивые этикетные формулы, свойственные определенным видам писем (деловым, частным и т.д.). В наше время в привычном формате бумажные письма используются редко, чаще всего в качестве делового документа, однако навык составления текста по классическим эпистолярным клише остается востребованным и сегодня в этикетно-разговорной, официальной, публицистической коммуникации, в том числе, реализуемой на электронных носителях, массмедийном пространстве. Подробнее об истории изучения текстов эпистолярного жанра в лингвистике см.: [1]. Следовательно, актуальным остается вопрос обучения навыку создания эпистолярных текстов как способности к демонстрации сформированности ряда коммуникативных, языковых, культурных, предметных и метапредметных компетенций [2].

Эпистолярные тексты могут использоваться на уроках русского языка как дидактический и методический материал. Их применение может быть разнообразным: от анализа текста, выявления особенностей данного жанра до написания собственного текста в форме письма. Выделяются следующие дидактические свойства эпистолярных текстов как дидактического материала: доступность, насыщенность грамматическими и лексическими единицами, познавательность и коммуникативная направленность. Письмо как дидактический материал может служить образцом речевого продукта, являться источником для создания личных высказываний, соответствовать законам текстообразования. При употреблении писем на уроках русского языка формируются, в соответствии с требованиями ФГОС ООО, коммуникативные, познавательные и личностные универсальные учебные действия обучающихся.

С учетом имеющихся в текстоведении представлений о разграничении *первичной* (создание собственных текстов, включенность в текстовую деятельность в качестве автора текста) и *вторичной* (интерпретация чужих текстов в качестве читателя) текстовой деятельности можно говорить об использовании в рамках предметной методики эпистолярных текстов в качестве *дидактического материала*, обладающего ярко выраженным *методическим потенциалом*. Речь идет об эпистолярных текстах как дидактическом материале, когда обучающийся анализирует чужие тексты, оказываясь вовлеченным во вторичную текстовую деятельность. О

методическом потенциале эпистолярных текстов мы говорим в случае осуществления обучающимся первичной текстовой деятельности: школьник создает свой эпистолярный текст с опорой на жанровый (структурно-композиционный, тематический и языковой) канон.

На уроках русского языка школьникам можно предложить различные задания с данным видом текстов: изучить эпистолярный текст известного писателя или же написать свой, создать памятку о том, как правильно оформлять письма. Школьники могут писать друг другу письма и, таким образом, будут взаимодействовать друг с другом в письменной форме, что разовьет навык написания письма. Основными свойствами эпистолярных текстов, обуславливающих их дидактический и методический ресурс, являются: информативность, понятность, коммуникативная направленность, а также логичность и завершенность мысли.

На примере учебно-методического комплекса по русскому языку для 7-го класса Т.А. Ладыженской [3] представим вариант привлечения эпистолярных текстов в качестве дидактического материала и раскроем его методический потенциал.

Первый случай упоминания эпистолярного текста в качестве дидактического материала встречаем на странице 20 в упражнении № 48 в рамках темы «Повторение изученного в 5-6-х классах». Суть данного упражнения заключается в том, что необходимо написать письмо своему другу, в котором будут представлены личные впечатления от картины И.И. Бродского «Летний сад осенью». Письмо предлагается начать с обращения и не забыть попрощаться с другом, т.е. необходимо соблюдать структуру письма. Данный вид упражнений лучше всего использовать на обобщающих уроках, как самостоятельная на уроке, либо домашнее задание с красивым и ярким оформлением. Формулировка темы письма помогает нам судить о том, что при выполнении данного упражнения у школьников будет формироваться любовь к искусству и родному языку. Текст письма реализует функции методического материала. С помощью данного задания формируются коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия обучающихся, с его помощью они развивают навык выражения мыслей в письменной форме в соответствии с жанровым клише. Создание аутентичных текстов обучающимися представляет формат более осознанной работы с текстом – в этом методический ресурс эпистолярных текстов. Предположим, что работа школьников с эпистолярными текстами только как с дидактическим (иллюстративным) материалом нацелена в большей степени на развитие предметных знаний, в то время как создание аутентичных эпистолярных текстов с опорой на их методический потенциал способствует формированию практикоориентированных компетенций (умений и навыков текстовой деятельности).

В разделе «Повторение и систематизация изученного в 5-7-х классах» на странице 188 в упражнении № 471 представлены авторские эпистолярные тексты. Учащимся необходимо проанализировать их и сравнить между собой. Предлагаются следующие вопросы: каковы коммуникативные задачи авторов писем? Кто их авторы и адресаты? Из каких частей состоят письма? Таким образом, данные тексты представляют собой дидактический материал для урока русского языка, анализ которого развивает предметные и метапредметные знания. В качестве примеров приведем образцы предлагаемых в рассматриваемом учебно-методическом комплексе эпистолярных текстов, рекомендуемых школьникам в качестве учебного материала для анализа:

Текст № 1: *«Уважаемые господа! Огромное спасибо за тёплый, дружеский приём нашего детского ансамбля «Зорюшки» администрацией города. Было по-настоящему приятно встретиться на концертах с любителями фольклорной музыки и танцев, ощутить живой интерес к нашему творчеству. Хочется поблагодарить вас за прекрасную культурную программу, экскурсии по достопримечательностям города, посещение монастыря. Надеемся на продолжение наших контактов. С уважением, художественный руководитель ансамбля «Зорюшки» Н. Ладушкина. 15 февраля 2011 года».*

Текст № 2: *«Здравствуйте, уважаемый председатель оргкомитета Всероссийского научного форума «Нанотехнологии – 2011»! К сожалению, я не смогу присутствовать на конференции из-за болезни. Я заранее посылал для публикации свою статью. Очень прошу Вас выслать мне сборник статей конференции по указанному на конверте адресу. Заранее благодарю. С уважением, доктор технических наук, профессор М.П. Буров. 24.01.11 г.».*

Как демонстрируют приведенные примеры, в качестве дидактического материала могут рассматриваться эпистолярные тексты разных типов и стилевой принадлежности. В данном упражнении предполагается беседа учителя с учениками о жанре писем. Школьникам необходимо ответить на вопросы в задании, вспомнить, из каких структурных частей состоят письма. Данное упражнение поможет закрепить материал по теме «Письмо как текст на уроках русского языка». Данный материал подходит для закрепления, не является сложным и доступен для учеников 7-го класса.

На странице 188 в упражнении № 472 школьникам предлагается написать письмо, содержащее поздравление с любым весенним праздником. В данном случае эпистолярный текст, который будет создан самими обучающимися, может рассматриваться как методический тип текста. Это задание фигурирует в рамках темы «Повторение и систематизация изученного в 5-7-х классах». С помощью таких упражнений у школьников совершенствуется в целом их компетентностная база, развивается чувство прекрасного и закрепляется тема «Письмо как текст на уроках русского языка».

При выполнении упражнения № 473 на странице 188 ученикам требуется найти в Интернете пример официально-делового письма, проанализировать особенности его построения и средств языкового выражения и с учетом сделанных наблюдений самим создать эпистолярный текст официально-деловой стилевой принадлежности. Данное упражнение нацелено на развитие аналитического мышления у школьников и на закрепление материала по теме «Письмо как жанр текста». Эпистолярный текст, выбранный учащимися, является дидактическим материалом, который позволит сформировать коммуникативные, регулятивные и познавательные универсальные учебные действия, а самостоятельно созданный текст можно охарактеризовать уже как методический. Данное упражнение считается несложным для обучающихся 7-го класса, поскольку ранее они уже знакомы с жанрово-стилистическим своеобразием официально-делового письма.

Таким образом, проанализировав упражнения, представленные в учебно-методическом комплексе по русскому языку для 7-го класса средней общеобразовательной школы Т.А. Ладыженской, можно сделать вывод о том, что эпистолярные тексты в урочной деятельности по русскому языку могут быть представлены и как дидактический, и как методический материал. Задания помогают школьникам формировать все виды универсальных учебных действий как маркеров компетенций разного типа, на развитие которых и направлены требования

образовательных стандартов нового поколения. Тренировка в создании текстов писем поможет школьникам в дальнейшем при написании сочинений по русскому языку. К концу 7-го класса обучающиеся должны знать: что такое письмо как тип текста, какова специфика его построения, особенности написания и содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курьянович А.В. Теоретические вопросы изучения эпистолярия в современной лингвистике: монография. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – 220 с.
2. Курьянович А.В. Об использовании эпистолярия на уроках русского языка: коммуникативно-компетентностный подход // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сборник трудов по материалам V Международной научно-методической конференции. – М.: Изд-во Московского института открытого образования, 2013. – С. 41-46.
3. Ладыженская Т.А. Учебно-методический комплекс по русскому языку. 7 класс. [Электронный ресурс]. – URL: <https://11klasov.com/685-russkiy-yazyk-7-klass-baranov-mt-ladyzhenskaya-ta-trostencova-la-i-dr.html> (дата обращения: 04.04.2022).

УДК 378.1

*А. Н. Миронова,
ассистент кафедры педагогических технологий,
аспирант 2 курса обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОМОЖНОСТИ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ И ВУЗЕ

Аннотация. Современные тенденции развития общества, связанные с углублением многоуровневых межгосударственных контактов, геополитическими процессами глобализации, информатизации, интеграции в сферах экономики, науки и культуры предполагают смену приоритетов в системе вузовского образования. Именно поэтому сейчас требования к выпускникам колледжа и вуза, обучающимся на лингвистических направлениях, существенно возрастают. В данной статье описывается процесс преподавания лингвистических дисциплин с использованием субъектно-ориентированных технологий, обосновывается актуальность использования данных технологий при организации обучения в вузе и колледже. Исследование характеризуется практико-ориентированностью, затрагивает современные аспекты профессионального образования, использования современных педагогических технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: лингвистические дисциплины, преподавание дисциплин, образовательный процесс в колледже и вузе, субъектно-ориентированные технологии.

Abstract. Modern trends in the development of society associated with the deepening of multilevel interstate contacts, geopolitical processes of globalization, informatization, integration in the fields of economics, science and culture suggest a change of priorities in the system of higher education. That is why now the requirements for college and university graduates studying in linguistic areas are significantly increasing. This article describes the process of teaching linguistic disciplines using subject-oriented technologies, substantiates the relevance of the use of these technologies in the organization of education in higher education and college. The research is

characterized by a practice-oriented approach, touches on modern aspects of professional education, the use of modern pedagogical technologies in the educational process.

Keywords: educational process in college, linguistic disciplines, teaching disciplines, subject-oriented technologies.

В свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества, информатизации среды, сложившаяся традиционная система обучения устарела. В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость и конструктивность. В связи с этим изучение в вузе дисциплин лингвистического цикла и подготовка студентов по данным специальностям имеет определяющее значение. Так, цикл лингвистических дисциплин, которые изучаются не только на филологических факультетах педагогических вузов, формирует у будущих педагогов-филологов, знания языка, умение понимать его нормы, а также использовать современные педагогические технологии при обучении детей. Однако, в настоящее время, ученые уделяют недостаточно внимания вопросам содержания подготовки студентов, будущих филологов.

В настоящее время идет поиск путей оптимизации профессиональной подготовки студентов, обучающихся на лингвистических специальностях в связи с переходом на новые стандарты ФГОС 3++ по лингвистическому направлению подготовки.

С целью решения актуальных образовательных и воспитательных задач сегодня должны преимущественно использоваться субъектно-ориентированные технологии. Разработанная нами общая субъектно-ориентированная технология нацелена на формирование у обучающихся способности принимать самостоятельные и адекватные решения на всех этапах образовательной деятельности, исходя из собственных потребностей и возможностей. Мы выделяем признаки субъектно-ориентированных технологий, которые обеспечивают:

- проявление и развитие как индивидуальности, так и личности обучающегося;
- возможность для обучающегося удовлетворить свои интересы и потребности;
- самостоятельность постановки обучающимся образовательных задач и поиска путей их решения;
- предоставление права обучающемуся выбирать темп, объём, сложность, вид и форму работы, роль, позицию в образовательной деятельности, способы взаимодействия с другими субъектами (преподавателями, студентами);
- удовлетворённость собственной деятельностью и её результатами;
- рефлексивное отношение обучающегося к собственной деятельности;
- диалоговый, партнёрский характер взаимодействия педагогов и обучающихся [1; 46].

Важной особенностью, которой зачастую пренебрегают при преподавании лингвистических дисциплин в вузах, это необходимость целенаправленного обучения студентов работе с лексикографическими материалами, в частности, словарем. Студенты отмечают, что работа со словарем в рамках занятий способствует лучшему запоминанию информации и формированию общепрофессиональных и надпрофессиональных компетенций [2; 19].

Рассмотрим алгоритм проведения занятий по лингвистическим дисциплинам с использованием субъектно-ориентированных технологий. Учебные занятия, как правило, начинались с обсуждения результатов самостоятельной работы. Исходя из этого, каждый студент определял для себя задачи, которые он будет решать. В результате совместного обсуждения преподаватель и студенты составляли план занятия с учётом трудностей, которые возникли на этапе подготовки. Преподаватель организовывал работу так, чтобы студенты сами находили решения возникших проблем. Большую часть занятий, увидев пример преподавателя, студенты проводили сами, используя субъектно-ориентированную технологию. В завершение занятия студенты анализировали степень решения поставленных задач, оценивали свои достижения и друг друга, выявляли пробелы и определяли задачи для дальнейшей самостоятельной работы.

Рассмотренный вариант изучения дисциплины возможен в том случае, если большая часть студентов имеет представления в конкретной области знаний, возможно, ранее изучались некоторые вопросы на других дисциплинах, что позволяет им проявлять субъектную позицию при проектировании изучения курса в целом и значительной части учебных занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л. В., Белкина В. В., Гушина Т. Н., Груздев В. М. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 8. – С. 46.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 19.

УДК 82.09

*Э.Н. Насртдинова,
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ю.А. Жукова,
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.И. КУПРИНА В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ВОСТОК – ЗАПАД: ДИАЛОГ КУЛЬТУР В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX-XX ВЕКОВ» ДЛЯ 10-11 КЛАССОВ

Аннотация: статья посвящена изучению творчества А.И. Куприна в рамках элективного курса. Рассмотрены УМК по литературе некоторых авторов и произведён их анализ. В статье представлены рекомендации, каким образом эффективнее составить программу элективного курса. Элективный курс отчасти поможет решить проблему наполнения регионально-национального компонента и подготовить к ЕГЭ по литературе учащихся.

Ключевые слова: диалог культур, А.И. Куприн, регионально-национальный компонент, художественное сознание, элективный курс.

Abstract. The article is devoted to the study of A.I. Kuprin's creativity in the framework of an elective course. The EMC on the literature of some authors are considered and their analysis is carried out. The article presents recommendations on how to make an elective course program more

effectively. The elective course will partly help solve the problem of filling the regional-national component and prepare students for the Unified State Exam in literature.

Keywords: artistic consciousness, dialogue of cultures, elective course, A.I. Kuprin, regional-national component.

В школе знакомство с творчеством А.И. Куприна происходит в начальных классах, и состав, предлагаемых для изучения произведений, уже устоялся. К сожалению, по объёму он не столь велик, как у признанных русских классиков, хотя предмет изображения в рассказах А.И. Куприна и их проблематика очень близки детям школьного возраста, а малые и средние жанры, на которых специализируется писатель легче осваиваются учащимися, нежели романы, более сложные по форме и содержанию.

В настоящее время существует множество методических рекомендаций и конспектов уроков, разработанных ведущими методистами по литературе, у каждого из которых свои подходы к изучению творчества того или иного писателя, в том числе и А.И. Куприна.

Нами были рассмотрены УМК по литературе таких авторов, как В.Я. Коровина, Т.Ф. Курдюмова, А.К. Кутузов и В.Ф. Чертов, с точки зрения их подходов к изучению творчества А.И. Куприна в средней и старшей школе.

Исходя из анализа УМК упомянутых авторов, можно сделать вывод, что по количеству часов и числу произведений, изучаемых в школе, А.И. Куприну и его творчеству уделяется меньше внимания, чем таким классикам русской литературы, как А.С. Пушкину, М.Ю. Лермонтову и др. хотя обращение к его творчеству весьма продуктивно. Во-первых, он использует по большей части малые и средние формы эпических произведений. Во-вторых, его тексты близки интересам ребёнка (особенно рассказы о животных, цирке, юношеской любви) и обладают большим воспитательным потенциалом. В-третьих, тексты А.И. Куприна способны раздвинуть границы представлений ребёнка о культуре разных народов, прежде всего, татарского.

Для включения непрограммных произведений А.И. Куприна в школьный курс литературы, целесообразнее всего использовать программу В.Ф. Чертова, так как она предполагает наличие резервных уроков и уроков для внеклассного чтения. Предлагаемые изменения призваны познакомить учащихся старших классов с влиянием Востока на творчество А.И. Куприна: данная тема актуальна для образовательных организаций Республики Башкортостан и целого ряда других субъектов Российской Федерации (Республики Татарстан, Республики Крым и пр.) в контексте реализации национально-регионального компонента в школьном курсе литературы.

Количество элективных курсов, предлагаемых в составе профиля, должно быть несколько, чтобы предоставить учащимся выбор в соответствии с их интересами и потребностями.

Опираясь на типовые учебные программы, можно самостоятельно разработать авторские и модифицированные программы элективных курсов. Именно такой предметно-ориентированный с элементами интеграции элективный курс на тему «Восток – Запад: диалог культур в русской литературе XIX-XX веков» был составлен для обучающихся 10-11 классов.

Благодаря этому курсу дети углубят представления о жизни и творчестве русских классиков, усовершенствуют навыки анализа и интерпретации

художественного текста, что особенно актуально для тех, кто планирует сдачу ЕГЭ по литературе и поступление на специальности филологического или искусствоведческого профиля.

Формы оценивания учебных достижений могут быть разными. Одной из перспективных форм в свете требований ФГОС является портфолио, которое можно представить в виде папки с файлами в форме читательского дневника, исследовательской статьи, сочинения на литературную тему, презентации, видеозаписи художественной декламации стихотворного текста и пр. Сама же процедура оценивания осуществляется в соответствии со шкалами и методиками оценивания, утвержденными образовательной организацией.

Данный курс позволит решить отчасти проблему наполнения регионально-национального компонента и подготовить к ЕГЭ по литературе учащихся, ориентированных на выбор филологического или искусствоведческого профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев П.В. Русский романтический ориентализм: принципы и проблемы исследования // Филология и человек. – 2013. – №4. – 18 – 26.
2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 марта 2010 г. №03-413 «О методических рекомендациях по реализации элективных курсов» [Электронный ресурс]. – URL: <https://usperm.ru/docs/o-metodicheskikh-rekomendaciyah-po-realizacii-elektivnyh-kursov> (дата обращения 30.02.2022).
3. Скубачевская Л.А. Специфика художественного времени и пространства в «Листригонах» А. И. Куприна // Восток – Запад: пространство русской литературы: материалы Междунар. науч. конф.). – 2005. – С. 147 – 154.

УДК 373

Ю.В. Ошеева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются важные для условий полилингвальной среды формы работы с текстом, ориентированные как на проверку предметных умений и навыков, так и навыков надпредметных. Изучается текстовый потенциал контрольно-измерительных материалов государственной итоговой аттестации по русскому языку в девятом классе с точки зрения лингвокультурологии. В центре внимания оказываются приемы работы над связностью текста при выполнении альтернативного задания.

Ключевые слова: комплексная работа с текстом, лингвокультурологическая компетенция, текстоцентризм, рассуждение, связность текста, средства связи.

Abstract. The article discusses the forms of working with text that are important for the conditions of a multilingual environment, focused both on checking subject skills and meta-subject skills. It studies the textual potential of the control and measuring materials of the state final certification in the Russian language in the ninth grade from the point of view of linguoculturology. The focus is on the techniques of working on the coherence of the text when performing an alternative task.

Keywords: complex work with text, linguistic and cultural competence, textocentrism, reasoning, textual coherence, means of communication.

Работа с текстом на уроках русского языка в школе является одной из приоритетных. Цель ее – постижение закономерностей построения текста через освоение самых разных ресурсов языка. Особенно значимой эта работа оказывается в условиях полилингвальной среды, поскольку главным орудием формирования культуры межнационального общения у школьников выступает именно текст. Он же является важнейшим источником изучения русского языка, культуры России, ее исторического прошлого и настоящего, т.е. средством формирования лингвокультурологической компетенции учащихся. Приобщение к такой информации о России позволяет учащимся другой культуры, для которых русский язык не является родным, лучше понять феномен русской личности, интегрироваться в изучаемую культуру.

Вместе с тем сегодня наблюдается некий «дидактический конфликт»: если степень сформированности коммуникативной, лингвистической и языковой компетенций проверяется через систему заданий итоговой аттестации по русскому языку, то лингвокультурологическая компетенция стоит особняком. Специальных измерителей ее сформированности в рамках ГИА не предусмотрено, она выступает как «сокомпетенция».

Рассмотрим на примере ГИА по русскому языку в 9-х классах, как может совмещаться проверка предметных умений и навыков с надпредметными, ориентированными на лингвокультурологическую составляющую. Существующие сегодня формы итоговой аттестации по русскому языку ориентированы на проверку навыков комплексной работы с текстом. Одним из важных элементов содержания, проверяемых экзаменационной работой, является информационная обработка текстов различных стилей и жанров. Приобщение к культуре, истории страны, знакомство с ценностными ориентациями русского народа происходит посредством отбираемых текстов в течение освоения всей программы школьного курса русского языка. Взаимодействие языка и культуры во многом обеспечено через отбор разработчиками КИМ ОГЭ текстов для анализа, они также нацеливают учащихся на демонстрацию собственных ценностных ориентаций: это тексты о культуре памяти, об отношении к прошлому, настоящему и будущему, о человеческих отношениях и т.д.

Проанализируем такое взаимодействие на примере работы с текстами-рассуждениями. В словаре С.А. Кузнецова мы находим следующее определение: «Рассуждение – логически последовательный ряд суждений, умозаключений на какую-л. тему» [1; 1099]. Сочинение-рассуждение предполагает развертывание мысли по определенной схеме: некое отвлеченное положение в результате доказательного развития доводится до степени его очевидной ясности. Такой текст преследует конкретную коммуникативную задачу – придать речи аргументированный характер. Кроме того, аргументация высказанного ранее тезиса оформляется с помощью определенных помощников – лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики. Владение способами создания рассуждения является общим для всех разновидностей сочинения-рассуждения формата ОГЭ. Таким образом, очевидно, что рассуждение как логическая операция обусловлено и экстралингвистическими факторами, и внутрilingвистическими.

Несмотря на то, что учащиеся создают текст вторичный, он в любом случае должен сохранять главные текстовые признаки. Анализ результатов оценивания

письменных работ учащихся формата ОГЭ по критерию «Смысловая цельность, речевая связность и последовательность» в 2021 году в Республике Башкортостан свидетельствует о том, что этот аспект работы требует пристального внимания [2; 112-113].

Связность текста, выступающая своеобразным цементирующим началом, предполагает соединение самых разных его компонентов. Не зря связность именуют еще и словесной тканью: этимологически слова «текст» и «ткань» взаимосвязаны. При этом связность носит как линейный, так и нелинейный характер. Так, типичной ошибкой выступает отсутствие логической связи между началом и заключительной частью сочинения. Для того чтобы не было таких «логических провалов», учителю необходимо дать установку учащимся на обязательную проверку логической связности между этими далеко отстоящими друг от друга частями текста, а редактирование чужих сочинений, содержащих подобные ошибки, будет только способствовать тому, чтобы эти ошибки не появились в собственных работах учеников.

Умение или неумение ученика создавать связный текст становится видным уже по первым строкам сочинения-рассуждения. Работа с тезисом и комментарием к нему (разворачиванием основной мысли) являются определенными маркерами. Анализируя типичные ошибки, отметим, что зачастую тезис, который необходимо учащемуся формулировать самостоятельно (сочинения 9.2. и 9.3), четко не звучит, и в этом случае непонятно, к чему приводит ученик аргументы. При создании сочинения типа 9.3 мало ограничиться только отработкой навыка составления дефиниции. Понятия нравственно-этической сферы («жизненные ценности», «нравственный выбор», «настоящее искусство», «внутренний мир человека» и под.), как правило, неоднозначны с точки зрения интерпретации. И эту неоднозначность важно видеть. Потому оказывается важной работа с заданиями такого типа: «*Сформулируйте к данному тезису антитезис (противоположное мнение)*». Прием «от обратного» позволяет глубже рассмотреть понятие, показать его неоднозначность и через систему доводов выбрать наиболее близкую точку зрения.

Кроме того, в сочинениях-рассуждениях порой нет комментария, он упускается (сочинение 9.3). Для того чтобы этого не происходило, необходимо ученикам давать возможность к одному явлению или событию подойти с разных сторон, через призму родного языка и родной культуры. Например, с точки зрения русского, башкирского, татарского или любого другого языка понятие дружбы получает, казалось бы, однозначную интерпретацию в аспекте занимаемого им места в ряду человеческих ценностей. Это безусловная, вечная ценность. Однако при детальном рассмотрении выясняется, что не любые близкие отношения можно назвать дружбой: то есть выстраивается своеобразная оппозиция «мнимая дружба – истинная дружба». Как писал в свое время И. Ильин, есть «дружба» тщеславия, «дружба» протекции, «дружба» злословия, «дружба» преферанса и др. Есть и некоторые национальные особенности в интерпретации общих для многих народов и культур понятий, они будут уместны при развертывании тезиса. Учащиеся начинают их понимать, проникая в текст. Вот как, например, интерпретируется дружба в «Тарасе Бульбе» Н.В. Гоголя: «Отец любит свое дитя, мать любит свое дитя, дитя любит отца и мать. Но это не то, братцы: любит и зверь свое дитя. Но породниться *родством по душе*, а не по крови, может один только человек. Бывали и в других землях *товарищи*, но таких, как в Русской земле, не было таких *товарищей*. Вам случалось не одному помногу пропадать на чужбине; видишь – и там люди! также божий человек, и

разговоришься с ним, как с своим; а как дойдет до того, чтобы поведать сердечное слово, – видишь: нет, умные люди, да не те; такие же люди, да не те! Нет, братцы, *так любить, как русская душа*, – любить не то чтобы умом или чем другим, а всем, чем дал Бог, что ни есть в тебе, а... – сказал Тарас, и махнул рукой, и потряс седою головою, и усом моргнул, и сказал: – Нет, так любить никто не может!» Дружба-товарищество, сердечные отношения, широта души – вот что оказывается знаковой национальной особенностью в русской культуре. Если подойти к этому концепту с позиции культуры более отдаленной, например американской лингвокультуры, то мы обнаружим, что в ней основополагающим фактором предполагаемых дружеских отношений изначально выступает комфорт. Национальный характер, труднее всего поддающийся изучению, оказывается сродни изучению грамматике другого языка: к ней нельзя подходить с мерками языка родного. И в познании таких особенностей важнейшую роль играет выбор текста.

Благодаря своей «человекоцентричности» понятия нравственно-этической сферы могут быть описаны с каких-то универсальных позиций (Хорошо это или плохо для человека? Благодаря чему это качество / способность / чувство проявляется, какое влияние оказывает на окружающих? Как часто человек проявляет это чувство / способность и при каких обстоятельствах?). Аналогичную задачу по отработке приемов разворачивания тезиса будет решать и задание такого рода: *Предложите не менее трех разных ответов на вопрос: «Почему люди следуют моде?»*

В задании 9.1. ОГЭ по русскому языку тезис уже сформулирован, но для многих учеников, выбирающих эту разновидность сочинения, представляет серьезную трудность обоснование тезиса, предполагающего рассуждения на теоретическом уровне. Приведем пример неудачной попытки такого рассуждения: *«Известный лингвист И.Б. Голуб утверждает: «Повторение слов обычно свойственно эмоционально окрашенной речи». Действительно, невозможно не согласиться, что повторение слов является признаком эмоционально окрашенной речи. Чтобы доказать правоту лингвиста, обратимся к тексту...»*. Очевидно, что обоснование подменено простым согласием с авторским тезисом. Наблюдается смысловой повтор, тезис не развивается, своими словами понимание исходного тезиса не передается. Если подойти к этому заданию с позиции полилингвальности, то для разворачивания тезиса было бы уместно вспомнить, какие способы передачи эмоций существуют в языках в целом, подойти к высказыванию лингвиста с позиции родного языка или языков, которыми владеет учащийся.

Говоря о собственно лингвистических факторах связности текста, отметим, что в любом тексте есть своеобразные маркеры такой связи. Их задача – обеспечение текстового единства. В свою очередь, задачей ученика является прежде всего знание самих средств связи, а затем и правильное их использование. Сегодня в сочинениях-рассуждениях мы находим массу ошибок, вызванных неверным выбором средства связи, ср. *«Дружба основана на открытости, одинаковых ценностях. Ведь время, расстояние и длительная разлука никак не влияют на близость»*. Очевиден формализованный подход в выборе средства связи учеником: само средство есть, но не учтена его функция. Во избежание формализма необходимо выполнять с учащимися упражнения, в которых бы сочеталась направленность на идентификацию средства связи с обязательным обоснованием его функции (*«Подчеркните средства связи, с помощью которых достигается связность текста, и сформулируйте их назначение, определяя устанавливаемые этими средствами логические отношения»*).

Таким образом, несмотря на кажущуюся сугубо предметную ориентированность заданий итоговой аттестации, мы видим, что разработчиками КИМ сохраняется заданный во время изучения школьного курса русского языка вектор на взаимодействие языка и культуры. Текстотрический подход к заданиям позволяет демонстрировать сформированные у учащихся в поликультурном пространстве ценностные ориентации, сочетать проверку предметных и универсальных учебных умений, оказывается важной составляющей при проведении контроля знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2002. – 1536 с.
2. Ошеева Ю.В. Разновидности логических ошибок в письменных работах учащихся по русскому языку// «Проблемы и перспективы развития гуманитарного образования»: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Уфа, 22 октября 2021 г.). – Уфа: АЭТЕРНА, 2021. – С. 111-114.
3. Тимошенко Т.Е. Русский язык. 9 класс. Работаем над текстом. Единый государственный экзамен. Часть С. – М.: Дрофа, 2008. – 223 с.

УДК 372.881.1

А.Р. Сагадиева
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»(г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОБЛЕМА МЕЖПРЕДМЕТНОСТИ КАК ОСНОВНОГО ПРИНЦИПА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции учащихся полилингвальной школы с помощью межпредметного подхода. Даны определения ключевым понятиям, их сущность, подкрепленные анализом теоретической педагогической и методической литературы по проблеме. На основе исследования предлагается выделить важность и приоритетность межпредметного подхода в обучении иностранному и родному языкам как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, межпредметный подход, речевые ситуации, содержание образовательного процесса, упражнения.

Abstract: The article deals with the problem of forming the communicative competence of students of a multilingual school using an intersubjective approach. Definitions of key concepts and their essence are given, supported by the analysis of theoretical pedagogical and methodological literature on the problem. Based on the research, it is proposed to highlight the importance and priority of the intersubject approach in teaching foreign and native languages as a means of forming students' communicative competence.

Key words: communicative competence, content of the educational process, intersubjective approach, exercises, speech situations.

Много изменений произошло в механизме преподавания иностранных языков, в частности, английского и татарского как неродного, произошел пересмотр целей

преподавания и программ, методов, улучшение приемов, необходимых для формирования личности современного обучающегося.

Коммуникативная компетенция является интегративным понятием, включающим в себя как компетенции и навыки осуществлять деятельность с языковым материалом, так и лингвострановедческие знания и компетенции, говорящие об обученности общению, т.е. приему и передаче информации с помощью различных типов речевой работы. Коммуникативный подход подразумевает формирование на занятиях атмосферы сотрудничества и доверия. Одним из элементов содержания речевой деятельности выступают условия, в которых она происходит. Для этого предметнику необходимо создать учебные речевые упражнения и ситуации, побуждающие к общению.

Актуальность изучения английского языка является результатом расширения контактов с иностранными государствами, когда обозначенный прагматический эффект используемой речевой конструкции и лексики зачастую и есть основа успеха делового сотрудничества и простого неформального общения. Изучение же татарского и любого другого родного языка, а также русского очень важно для человека, который живет среди людей-носителей. Это значит, что учащимся полилингвальных школ, коими являются общеобразовательные учреждения районов Башкортостана, нужно знать эти языки в равной степени, чтобы плавно и гармонично развиваться как самому, так и при освоении образовательной программы.

Один из главных принципов, которые касаются содержания образовательного процесса в школе, сегодня: принцип межпредметных связей, где большее внимание уделяется «активации» процесса познания на уроках на основе принципа межпредметности. Если брать во внимание то, что сейчас большинство школ Республики Башкортостан являются полилингвальными, то межпредметный подход в формировании коммуникативной компетенции становится как никогда актуальным.

Методист Степанова Мария Михайловна в своей статье «Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры» говорит, когда происходит реализация модели междисциплинарной интеграции на базе иностранного языка в результате своеобразного синтеза целей отдельных учебных дисциплин и указанной выше цели собственно междисциплинарной интеграции, формулируется единая интегративная цель.

В нашем понимании, полилингвальное образовательное пространство – это сложная, открытая, динамичная реальность, наполненная разнообразными и полифоничными смыслами, помогающими участникам образовательного процесса приобщиться к культурному наследию и культурному процессу в целом для последующей самоидентификации и самореализации в жизни, познании, труде и общении, с одной стороны, позволяющая обрести ценностные личностные смыслы, развить способность к личностной включенности в процесс познания и самопознания.

Полиязыковая личность – это личность человека, который взращен в полилингвальной сфере. Полиязыковая личность способна осваивать знания о языках как знаковой системе и общественном явлении, их устройстве, развитии и функционировании, основных нормах родного и неродных языков, обогащать словарный запас и грамматический строй речи, формировать способность к анализу, оценке, сопоставлению языковых явлений и фактов, пользоваться различными лингвистическими словарями, воспринимать языки как форму выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики языка, владеть нормами речевого этикета, культурой

межнационального общения, в равной степени оперировать несколькими языками в интегрированных образовательных ситуациях. В будущей профессиональной деятельности полиязыковая личность способна эффективно осуществлять иноязычную деятельность: участвовать в инновационных проектах, работать со специализированной иностранной литературой, общаться с коллегами на конференциях, в дискуссиях и на семинарах различного уровня, читать и слушать лекции разной тематики, составлять научные доклады, деловые письма зарубежным партнерам, выполнять письменные и устные переводы рефератов и аннотаций научных статей, представленных на иностранном языке.

Осознание учащимися роли полиязыкового образования, подразумевающего обогащение знаний о достижениях родной и национальных культур, понимание собственной национальной принадлежности, расширение знаний в области родного и иностранных языков, овладение стратегиями межкультурного взаимодействия, диктует необходимость пересмотра целей языкового образования, а именно, необходимость формирования и развития полилингвальной культуры, под которой понимаем сложное интегральное личностное образование, включающее когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты, характеризующиеся определенным уровнем языковых, лингвострановедческих, культуроведческих знаний, ценностным отношением к языкам и культурам народов-носителей изучаемых языков и к своему родному языку и культуре, активной креативной, коммуникативной деятельностью.

Экспериментальная проверка работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся при помощи межпредметного подхода предусматривала реализацию таких этапов эксперимента:

- констатирующего;
- формирующего;
- контрольного.

Считается необходимым проанализировать современные УМК по английскому, татарскому языкам для учеников 5 класса. Исходя из темы исследования, будем уделять внимание наличию в учебниках аутентичных коммуникативно-направленных упражнений и лексических единиц.

На первом этапе исследования для осуществления диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся на английском языке были разработаны задания на проверку знаний и умений по каждому из критериев.

После выполнения заданий были проведены соответствующие вычисления, которые дали возможность определить общий уровень сформированности коммуникативной компетенции учащихся посредством применения межпредметного подхода в иноязычном обучении. В рамках каждого из критериев сформированности коммуникативной компетенции были установлены такие общие уровни: высокий, средний и низкий.

В исследовании принимало участие 12 учащихся 5 класса.

Методики оценки уровня сформированности речевого и социокультурного компонентов коммуникативной компетенции детей среднего звена на уроках английского и татарского языков:

Компоненты:

1. Речевой. Участие в диалоге.
2. Социокультурный.

В результате анализа полученных экспериментальных данных были выявлены уровни сформированности коммуникативной компетенции обучающихся посредством межпредметного подхода при обучении иностранному и родному языкам в начале эксперимента.

Высокий уровень не был выявлен ни у одного ученика, поскольку предложенные задания на этом этапе обучающиеся еще не были в состоянии выполнить. На достаточном уровне находилось лишь 2% обучающихся ЭГ. Удовлетворительный уровень был выявлен у 14% обучающихся ЭГ. Подавляющее большинство учеников находилось на низком уровне: 84%. Целью формирующего этапа экспериментального исследования стала разработка программы по формированию коммуникативной компетенции обучающихся посредством межпредметного подхода.

Как подтверждают данные таблиц, после проведенной экспериментальной работы количество учеников достаточного уровня в ЭГ выросло на 44% (с 2% до 48%). Снизились показатели количества учеников на удовлетворительном уровне в ЭГ на 4% (с 15% до 11%). Значительно снизились показатели количества учеников на низком уровне: в ЭГ с 74% до 36%.

Анализ результатов, полученных после экспериментального исследования, доказывает эффективность применения разработанной методики формирования коммуникативной компетенции посредством межпредметного подхода.

Мы пришли к выводу, что применение, в том числе музыкальных произведений и материала других филологических дисциплин, кроме иностранного, наряду с произведениями литературы, искусства при межпредметном подходе к обучению коммуникативной компетенции на иностранном и родном языках, очень хорошо влияет на развитие всех ее критериев и компетентностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брыскина И. Е. Модель билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе // Вестн. Тамбов. ун-та. – 2010. – № 3 (83). – С. 123–131.
2. Кечерукова М.А. Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам. Работа в педагогических тандемах // XLIV Международная филологическая научная конференция, Санкт-Петербург, 10-15 марта 2015 года: Тезисы докладов. – СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2015. – 783 с. – С. 622-624.
3. Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному. – Санкт-Петербург: Просвещение. – 2001. – 431 с.
4. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. Content Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.

УДК 372.882

Т.В. Ситникова

канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка и литературы
ГАПОУ «Волгоградский социально-педагогический колледж» (Волгоград)

**«БЕЛЫЕ ПЯТНА» В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА РОДНОЙ
(РУССКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ СПО
(НА ПРИМЕРЕ ВОЛГОГРАДСКОГО СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА)**

Аннотация: Преподавание предметной области «Родная (русская) литература» в системе средних учебных заведений в настоящее время находится в стадии разработки. Программа авторского курса предназначена для изучения родной (русской) литературы в профессиональных образовательных организациях, реализующих образовательную программу среднего общего образования в пределах освоения основной профессиональной образовательной программы СПО (ОПОП СПО) на базе основного общего образования при подготовке специалистов среднего звена. Основой содержания учебной дисциплины «Родная (русская) литература» является изучение жизни и творчества поэтов и писателей, связанных с литературным наследием Царицына – Сталинграда – Волгограда, а также ранее неизвестных для студентов текстов русских писателей. В статье рассматриваются проблемные зоны изучения «Родной (русской) литературы» на примере Волгоградского социально-педагогического колледжа.

Ключевые слова: родная русская литература, СПО, учебная дисциплина, преподавание.

Abstract. Teaching of the subject area "Native (Russian) literature" in the system of secondary educational institutions is currently under development. The author's course program is designed to study native (Russian) literature in professional educational organizations that implement the educational program of secondary general education within the framework of mastering the basic professional educational program of the SPO (OPOP SPO) on the basis of basic general education while training middle-level specialists. Russian Russian Literature is based on the study of the life and work of poets and writers associated with the literary heritage of Tsaritsyn – Stalingrad– Volgograd, as well as texts of Russian writers previously unknown to students. The article discusses the problem areas of studying "Native (Russian) literature" on the example of the Volgograd Socio-Pedagogical College.

Keywords: academic discipline, native Russian literature, SPOteaching.

Преподавание предметной области «Родной (русский) язык» и «Родная (русская) литература» в системе средних учебных заведений в настоящее время находится в стадии разработки.

Приказами Министерства образования и науки России от 31 декабря 2015 г. № 1576, 1577, 1578 во ФГОС начального общего, основного общего и среднего общего образования внесены изменения, предусматривающие выделение отдельных самостоятельных предметных областей по русскому языку и литературе, *родному языку и родной литературе* с целью реализации в полном объеме прав обучающихся на изучение русского языка и литературы, *родного языка родной литературы*, включая русский язык, из числа языков народов Российской Федерации

В 2018 году был опубликован Указ Президента Российской Федерации «О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». В нем «единым культурным кодом»,

объединяющим современное российское общество, называлось *«сохранение и развитие русской культуры и языка и исторического и культурного наследия всех народов Российской Федерации»* [4].

В целях реализации системы государственных подходов к решению основных проблем преподавания родных языков народов Российской Федерации в феврале 2019 г. на базе ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий» был учрежден Институт развития родных языков народов Российской Федерации, одной из задач которого является организация экспертизы и проведение анализа ПООП предметных областей «Родной язык и литературное чтение на родном языке» и «Родной язык и родная литература».

В настоящий момент образовательная организация самостоятельно принимает решение о выделении часов для включения этих предметов в учебный план. Учебный план профиля обучения и (или) индивидуальный учебный план предусматривает изучение не менее одного учебного предмета из предметной области «Родной язык и родная литература». Образовательная организация может включить в учебный план или родной язык или родную литературу, включение может быть осуществлено по мере готовности образовательной организации.

Родной язык, родная литература входят в обязательную учебную нагрузку, должны стоять в расписании, в классном журнале для них выделяются отдельные страницы.

Объединяющим принципом для содержания предметов «Родной язык» и «Родная литература/ Литературное чтение на родном языке» является культурно-исторический подход к представлению дидактического материала.

Предмет «Русская (родная) литература» направлен на развитие у студентов представления о родной литературе как составной части многонациональной культуры России, что способствует формированию гармоничной личности, обладающей общероссийским и этническим гражданским сознанием, воспитанию культуры межнациональных отношений. Знакомство с произведениями словесного искусства родного народа расширяет представления о богатстве и многообразии художественной культуры, духовном и нравственном потенциале многонациональной России [2].

Учебная дисциплина «Родная литература» является частью предметной области «Филология» ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, 44.02.01 Дошкольное образование, 44.02.03 Педагогика дополнительного образования, 44.02.04 Специальное дошкольное образование, 49.02.01 Физическая культура. Она изучается в общеобразовательном цикле учебного плана ОПОП СПО на базе основного общего образования с получением среднего общего образования (ППССЗ). Дисциплина введена с 1 сентября 2019 г. на основании письма Минпросвещения России от 20.12.2018 N 03-510.

Программа курса «Родная русская литература» направлена на решение важнейшей задачи современного образования – воспитание гражданина, патриота своего Отечества.

Образовательные задачи курса связаны, прежде всего, с формированием умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст. Родная художественная литература, как одна из форм освоения мира, отражает богатство и многообразие духовной жизни человека, влияет на формирование нравственного и эстетического чувства обучающегося. В родной литературе отражается общественная жизнь и культура России, национальные ценности и

традиции, формирующие проблематику и образный мир русской литературы, ее гуманизм, гражданский и патриотический пафос.

Назначение курса – содействовать воспитанию эстетической культуры обучающихся, формированию интереса к чтению, освоению нравственных, гуманистических ценностей народа, расширению кругозора, развитию речи студентов.

Изучение учебного материала по родной литературе предполагает дифференциацию уровней достижения студентами поставленных целей. Так, уровень функциональной грамотности может быть достигнут как в освоении наиболее распространенных литературных понятий и практически полезных знаний при чтении произведений русской литературы, так и в овладении способами грамотного выражения своих мыслей устно и письменно, освоении навыков общения с другими людьми. На уровне ознакомления осваиваются такие элементы содержания, как фундаментальные идеи и ценности, образующие основу человеческой культуры и обеспечивающие миропонимание и мировоззрение человека, включенного в современную общественную культуру.

В процессе изучения родной литературы предполагается проведение теоретических занятий по развитию речи, сочинений, контрольных работ, заданий исследовательского характера и т. д. Все виды занятий тесно связаны с изучением литературного произведения, обеспечивают развитие воображения, образного и логического мышления, развивают общие креативные способности, способствуют формированию у обучающихся умений анализа и оценки литературных произведений, активизируют позицию «студента-читателя».

Перечень произведений для чтения и изучения содержит произведения, которые обязательны для изучения на конкретном этапе литературной эпохи.

Изучение родной литературы завершается подведением итогов в форме дифференцированного зачета в рамках итоговой аттестации студентов в процессе освоения ОПОП СПО на базе основного общего образования с получением среднего общего образования (ППССЗ).

Освоение содержания учебной дисциплины «Родная (русская) литература» обеспечивает достижение студентами следующих **результатов**:

• **личностных:**

Л 1 – сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире;

Л 2 – сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;

Л 3 – толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

Л 4 – готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности;

Л 5 – эстетическое отношение к миру;

Л 6 – совершенствование духовно-нравственных качеств личности, воспитание чувства любви к многонациональному Отечеству, уважительного отношения к русской литературе, культурам других народов;

Л 7 – использование для решения познавательных и коммуникативных задач различных источников информации (словарей, энциклопедий, интернет-ресурсов и др.);

• **метапредметных:**

М 1 – умение понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи в устных и письменных высказываниях, формулировать выводы;

М 2 – умение самостоятельно организовывать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов;

М 3 – умение работать с разными источниками информации, находить ее, анализировать, использовать в самостоятельной деятельности;

М 4 – владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;

• **предметных:**

П 1 – сформированность устойчивого интереса к чтению региональной литературы как средству познания других культур, уважительного отношения к ним;

П 2 – сформированность навыков различных видов анализа литературных произведений;

П 3 – владение навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью;

П 4 – владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации;

П 5 – владение умением представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров;

П 6 – знание содержания произведений русской региональной литературы, ее историко-культурного и нравственно-ценностного влияния на формирование национальной и мировой культуры;

П 7 – сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа художественного произведения;

П 8 – способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать свое отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях;

П 9 – владение навыками анализа художественных произведений с учетом их жанрово-родовой специфики; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания;

П 10 – сформированность представлений о системе стилей языка художественной литературы.

Особое место на карте России занимает Волгоградская область – один из самых полиэтничных регионов страны (33 административных района). Здесь проживают представители более ста тридцати народов, принадлежащих к различным языковым

группам и исповедующих все мировые религии. Самыми многочисленными из них являются русские, на втором месте – казахи, на третьем – украинцы, далее следуют евреи, осетины и кумыки. Наиболее крупными национальными группами являются: казахи, украинцы, армяне, татары, азербайджанцы, представители народов Дагестана, немцы, чеченцы.

В Волгоградском социально-педагогическом колледже разработан авторский курс «Родная (русская) литература» (автор-составитель кандидат филологических наук, преподаватель высшей квалификационной категории Ситникова Т.В.), который является частью основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС СПО по ряду специальностей: 44.02.02 Преподавание в начальных классах, 44.02.01 Дошкольное образование, 44.02.03 Педагогика дополнительного образования, 44.02.04 Специальное дошкольное образование, 53.02.01 Музыкальное образование, 49.02.01 Физическая культура для студентов 1 курсов (база 9 классов) [3].

В учебном плане на него отведено 44 практических занятий, преподавание осуществляется во втором полугодии, 2 раза в неделю. Изучение родной литературы завершается подведением итогов в форме дифференцированного зачета в рамках итоговой аттестации студентов в процессе освоения ОПОП СПО на базе основного общего образования с получением среднего общего образования (ППССЗ).

Содержательные линии курса акцентируют внимание на ценностных категориях, актуальных как для исторического прошлого, так и для наших дней. Они представлены в таких тематических блоках, как, например, «Поэтизация русской природы, русской деревни», «Сталинградская битва в художественной литературе», «Волга – русская река». В них включаются не только произведения русской классики, но и более близкие и понятные студентам книги современных авторов. В отдельные тематические блоки содержания введены литературные произведения, которые включают в круг национально-специфических образов и мотивов, отражённые средствами живописи, музыки, кино, театра, что позволяет актуализировать диалог искусств: крестьянские восстания под предводительством Степана Разина и Емельяна Пугачева, Первая мировая война, установление советской власти на Дону, героическая Сталинградская битва.

Вариативный компонент курса сосредоточен на выявлении общего и особенного в близких по тематике и проблематике литературных произведениях народов России, проживающих на территории Волгоградской области (казахи, татары, немцы, калмыки, казахи), и региональных писателей.

При разработке авторского курса системно использовался тематический, жанрово-родовой или хронологический принцип организации художественного материала. В рабочей программе реализовывался модульный принцип формирования: структура каждого модуля определена логикой освоения конкретных видов читательской деятельности и последовательного формирования читательской компетентности, т.е. способности самостоятельно осуществлять читательскую деятельность на незнакомом материале.

Освоение программы учебной дисциплины «Родная литература» предполагает наличие в ГАПОУ «Волгоградский социально-педагогический колледж», реализующей образовательную программу среднего общего образования в пределах освоения ОПОП СПО на базе основного общего образования, учебного кабинета, в котором имеется возможность обеспечить свободный доступ в Интернет во время учебного занятия.

Таким образом, курс родной (русской) литературы как хранительницы культурного наследия народа направлен на развитие у студентов:

1. общероссийской гражданственности и национального самосознания, патриотизма и гордости от принадлежности к многонациональному народу России;
2. ценностного отношения к родной русской литературе в контексте диалога культур всех народов Российской Федерации;
3. чувства ответственности за сохранение русской и общероссийской культуры.

Программа курса «Родная (русская) литература» направлена на решение важнейшей задачи современного образования – воспитание гражданина и патриота. Освоение содержания учебной дисциплины «Родная (русская) литература» обеспечивает достижение студентами высоких личностных, метапредметных и предметных результатов.

Однако, опыт реализации курса «Родная (русская) литература» выявил ряд «белых пятен» в методике преподавания этого учебного предмета.

Первый блок вопросов связан с внешней и внутренней мотивацией студентов при изучении курса родной литературы. Особый интерес к этому предмету проявляют студенты Специальностей 44.02.02 Преподавание в начальных классах, 44.02.01 Дошкольное образование, 44.02.03 Педагогика дополнительного образования, так как его содержание напрямую связано с их дальнейшей профессиональной деятельностью. Студенты других специальностей проявляют меньшую активность во время учебного процесса, однако активно участвуют в мероприятиях внеурочной направленности по предмету.

Глубокое понимание произведения родной литературы невозможно, если студент не обладает определённым кругом фоновых знаний, не имеющих соответствий в культуре обучающихся [1]. Фоновые знания включают несколько разделов: 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках; 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения. К сожалению, в практике большинства СПО в учебном плане отсутствует время на работу со студентами по данной проблеме. Преподавателю необходимо привносить элемент новизны (за счет региональных текстов) на уроках родной литературы, активнее использовать современные образовательные технологии и активнее внедрять различные формы внеурочной деятельности для расширения фоновых знаний студентов.

Еще одно «белое пятно» – не совсем понятные для педагогов различия между учебными предметами «Литература» и «Родная литература». В основу курса «Родная (русская) литература» положена мысль о том, что русская литература включает в себя систему ценностных кодов, единых для национальной культурной традиции. Являясь средством не только их сохранения, но и передачи подрастающему поколению, русская литература устанавливает тем самым преемственную связь прошлого, настоящего и будущего русской национально-культурной традиции в сознании студентов. Различия курса «Родная (русская) литература» от основного курса «Литературы» нашли свое отражение в подготовленной к представлению на заседании ФУМО (Федеральное учебно-методическое объединение) примерной программе о русской родной литературе. Примерная программа курса «Родная (русская) литература» включает произведения русских писателей, наиболее ярко

воплотившие национальную специфику русской литературы и культуры, которые не входят в список обязательных произведений, представленных в примерных программах (ПООП ООО, ПООП НОО) по учебным предметам «Литературное чтение» и «Литература». Программы построены на основе диалога культур и диалога искусств (русской литературы и выдающихся произведений зарубежной литературы, литературы народов России).

Важнейшей проблемой методики преподавания курса «Родная (русская) литература» является отсутствие учебников и внятных рекомендаций со стороны Министерства просвещения (в настоящее время существует только одно учебное пособие) [5]. Думается, что педагогическое сообщество в настоящее время создаст УМК для системы СПО с учетом наработанного опыта и творческих разработок учителей-предметников из различных регионов Российской Федерации. И здесь остро стоит вопрос о повышении квалификации учителей, системе их оценивания и творческой поддержке.

Таким образом, в целях решения проблем в методике преподавания родной литературы предлагаем:

1. включить в рабочую программу формы и содержание взаимодействия образовательной организации с библиотекой, музеем, театром, творческими коллективами, писателями и поэтами в соответствии с Концепцией преподавания русского языка и литературы (2016 г.);
2. в содержании рабочей программы уделить внимание художественным текстам региональных авторов;
3. активнее внедрять различные формы внеурочной деятельности для расширения фоновых знаний студентов;
4. предложить вариант УМК преподавания курса «Родная (русская) литература» для системы СПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кольчикова Н.Л. Теоретические и прикладные аспекты литературного и языкового образования в школах Республики Хакасия [Текст]: монография / Н. Л. Кольчикова, Л. И. Чебодаева; Министерство науки и высшего образования РФ, Хака. гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова. – Абакан : Изд-во Хака. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2019. – 164 с. – Библиогр.: с. 154-163.
2. Ситникова Т.В. Организация педагогической деятельности студентов в области филологии средствами литературного краеведения // Открытая методика: учитель-словесник в эпоху цифровизации образования: сборник научных и научно-методических статей по итогам IV Всероссийской научно-практической конференции (РГПУ им. А. И. Герцена, 18 – 19 октября 2019) / под. ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2020. – 212 с.
3. Ситникова Т.В. Опыт разработки авторского курса родной (русской) литературы в среднем специальном учебном заведении // Вестник Литературного института имени А. М. Горького. Москва, 2021. – № 2-3. – С 200-203.
4. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: итоги реализации и новые вызовы. Материалы «круглого стола». 29 марта 2018 года. – М.: Издание Государственной Думы, 2019. – 56 с.
5. Родная литература: учебник / сост. Р. Р. Валиуллина, Д. Д. Гурьянова, К. М. Тухбатуллина, С. В. Журавлева. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2020. – 154 с.

УДК 372.881.161.1

М.Ф. Тагирова
учитель русского языка и литературы МОБУ БГИ №3 (г. Давлеканово)

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БИЛИГВОВ

Аннотация: в статье представлены приёмы работы с безэквивалентной лексикой русского языка на уроке в классе с башкирским языком обучения. На сегодняшний день вопрос, связанный с проблемами методики преподавания русского языка в башкирской школе, очень актуален.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, культура народа, межкультурная коммуникация, эквивалент.

Abstract: the article presents techniques for working with the non-equivalent vocabulary of the Russian language in a lesson in a Bashkir classroom. Today, the issue related to the problems of teaching methods of the Russian language in the Bashkir school is very relevant.

Keywords: equivalent, intercultural communication? non-equivalent vocabulary, native culture.

Как известно, преподавание русского языка в классе с башкирским языком обучения часто сопровождается множеством проблем. Связано это с тем, что ребёнок, для которого русский язык является неродным, изучает его как иностранный. То есть, чтобы понять какое-либо языковое явление или слово, в его голове идёт постоянный процесс перевода на свой язык. В большинстве случаев это возможно, но существует целый лексический пласт, который нельзя или очень трудно перевести на родной язык, в силу того, что в нём нет эквивалента. Это так называемая «безэквивалентная лексика». Изучение безэквивалентной лексики соответствует современным стандартам образования, рекомендующим вырабатывать культурологическую компетенцию. Поэтому обучение русскому языку в башкирском классе должно проходить в русле лингвокультурологической концепции.

Безэквивалентные слова того или иного языка являются носителями и хранителями знаний культуры, поэтому изучение её на уроках русского языка в башкирском классе – процесс одновременно сложный и важный, так как учащиеся узнают не только лексическое значение нового слова, но и получают неизвестную им культурологическую информацию. Безэквивалентную лексику можно считать народным достоянием, это своего рода отличительная черта каждого языка. Это прежде всего разряды слов, которые обозначают специфические предметы и явления в жизни какого-то определённого народа. И полного эквивалента в другом языке не имеют.

Изучение безэквивалентной лексики современного русского языка выполняет несколько функций:

- расширяет лексический запас обучающихся;
- даёт знания о культуре и культурных артефактах страны изучаемого языка;
- предотвращает возникновение и развитие так называемого «культурного шока»;
- воспитывает толерантность;
- даёт опыт положительного эмоционально-чувственного отношения к фактам иной культуры;

– вырабатывает коммуникативную и культурологическую компетенции;
– позволяет обучающимся стать активными участниками процесса межкультурной коммуникации.

Задача учителя русского языка, работающего в башкирском классе, заключается не только в том, чтобы познакомить обучающихся с новым словом, но и в том, чтобы помочь освоить и усвоить те культурные знания, которые неотделимы от слова.

При изучении языка в школе мы встречаем БЭЛ в разделе «Лексика». Здесь они собраны в различные группы в соответствии с частотностью их употребления, с периодом появления или исчезновения в языке. Этим групп много: историзмы, архаизмы, заимствования, неологизмы, фразеологизмы, имена собственные, аббревиатура и др. Например, чтобы заинтересовать учащихся, при изучении темы «Архаизмы», можно вначале предложить детям нарисовать сюжет к отрывку из произведения А.С. Пушкина:

*Бразды пушистые взрывая,
Летит кибитка удалая.
Ямщик сидит на облучке,
В тулупе, в красном кушаке.*

Как показывает практика, в силу того, что обучающиеся не понимают значения некоторых слов, они рисуют всё, что угодно, но только не то, что имел в виду великий поэт. Например, «бразды» в их понимании, это пушистые крылья птицы-кибитки, а «ямщик», это не кучер, а человек в красной шапке-«кушаке», копающий ямы – я`мщик. После демонстрации детских иллюстраций, необходимо показать обучающимся правильную картинку, объясняя каждое непонятое ими слово с помощью презентации, при возможности подбирая хотя бы приблизительный синонимический эквивалент в их родном языке. Так же творчески можно изучить и остальные группы слов, составляющих БЭЛ. Но часто бывает так, что эквивалента нет, так как нет самого явления в культуре иного языка.

Данные языковые единицы можно разделить на несколько лексико-семантических подгрупп. Это могут быть названия праздников, обрядов: **Масленица, Пасха, Рождество**; имена собственные: **Конёк-Горбунок, Сивка-Бурка, Жар-птица**; одежда, обувь, украшения: **калоши кафтан, лапти**; строения и предметы быта: **изба, хата, терем, ухват**; музыкальные инструменты: **гусли, гармонь, балалайка**; мифологические и сказочные существа: **чудо-юдо, колобок, домовый, чёрт, леший, русалка**; еда и напитки: **щи, борщ, квас**; слова из фольклора: **петрушка, скоморох, ряженые, колядки**; религиозные термины и понятия: **икона, крест, таинство, успение, соборование**; народные игры, игрушки: **матрёшка, лапта, горелки, хоровод, жмурки**.

Знакомство с новым словом, эквивалента которого нет в родном языке, должно начаться с развернутого объяснения его лексического значения в русском языке. Лучше всего, если это будет небольшой интересный рассказ. Рассмотрим данный приём на примере безэквивалентных слов из лексико-семантической группы «Слова из фольклора»:

Петрушка – фольклорный персонаж, неперенный участник уличных представлений. «Водить» его могли только мужчины («петрушечники»). Голос кукла приобретала с помощью особого приспособления – «пищика», или «говорка». Дерзкие высказывания, шуточки, остроумные реплики – все сходило Петрушке с рук, ведь он кукла, а что с нее взять? Его устами говорил сам народ, критикуя и

выказывая недовольство властью или духовенством. Историй о похождениях Петрушки довольно много. Завязка могла начинаться с того, что Петрушка хотел купить лошадь или жениться. По ходу действия он встречал множество персонажей: от цыган, до квартальных и духовенства, которых наш герой либо огревал своей дубинкой, либо убивал. Неизменным оставалась встреча Петрушки со Смертью. И тогда кукла обращалась к толпе, прося о помощи. Если зрителям представление нравилось, то они бросали деньги актерам, тем самым спасая Петрушку и требуя продолжения представления.

Скоморо́хи – участники праздничных театрализованных обрядов и игр, музыканты, исполнители песен и танцев непристойного содержания, обычно ряженные. Согласно словарю В. Даля, скоморох – «музыкант, дудочник, волынщик, гуслиар; промышляющий этим, и пляской, песнями, шутками, фокусами; потешник, ломака, шут; комедиант, актёр. Известны с XI века. Особую популярность получили в XV-XVII веках. Подвергались гонениям со стороны церковных и гражданских властей.

Ряженные – люди, которые ходили по дворам, исполняя специальные песни – колядки, – это пришельцы из другого мира, души умерших предков. Поэтому и угощения их хозяевами – это скорее задабривание ряженных, чтобы они покровительствовали их семье, скоту и будущему урожаю. Нарядиться означало скрыть своё истинное лицо, быть не узнаваемым, потому что под масками и личинами скрывались отнюдь не соседские парни или девчата, а души умерших предков, спустившихся на землю. И приходят они из самого рая, из зимы в лето.

Коля́дки – календарные обрядовые песни славян, исполняемые преимущественно в святочный период, во время ритуальных обходов по домам (колядовании).

Объяснение лексического значения нового слова обязательно должно сопровождаться иллюстрацией или мультимедийной презентацией. Познавателем будет показ учебного или документального фильма об обрядах русского народа.

Лексическое значение рассматриваемого слова в более краткой форме должно быть записано в словарь для новых слов. Также с обучающимися необходимо проговорить каждое слово и попросить их самостоятельно составить предложения с изучаемыми словами.

Следующий этап подготовит учеников к использованию безэквивалентных слов в речевой деятельности. В качестве одной из форм речевой активности можно предложить ролевую игру, например, «В сувенирной лавке» (диалог с продавцом), где один ученик будет играть роль продавца, а другой – покупателя; «В ресторане национальной кухни» (посетителя – официанта). Использование речевых ситуаций увеличит эффективность учебного процесса, повысит мотивацию слушателей и подготовит их к практическому применению языка в реальной жизни.

В конце урока можно предложить небольшие оригинальные тексты, содержащие безэквивалентную лексику, а ученикам необходимо найти эти слова из контекста, объяснить их лексическое значение, составить свои предложения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что безэквивалентная лексика не имеет точного перевода на другие языки, а может быть переведена описательно. Это связано с тем, что она отражает специфику национальной культуры данного народа. Слова этой группы отражают историческое развитие страны, показывают все важное в прошлом и настоящем русского народа: его взгляды, суждения. Произведения литературы, в которых используется данная лексика,

приобретают особый шарм и национальный колорит. Это исконная лексика, обладающая ярким национальным своеобразием, называющая объекты, характерные для культуры, быта одного народа и чуждые другому. Поэтому осуществить полный эквивалентный перевод этих лексических единиц на другой язык часто невозможно.

Безэквивалентность должна восприниматься как нормальное языковое явление, и отсутствие слова в словаре не может служить препятствием для его перевода, к тому же именно переводческая практика делает наибольший вклад в пополнение лексического состава языка перевода новыми словами, приходящими из других языков. Работа с названными языковыми единицами русского языка расширяет лексический запас обучающихся, вырабатывает лингвистическую, коммуникативную и культурологическую компетенции, дает знания о культуре изучаемого языка, воспитывает толерантность, позволяет погрузиться в культуру иного народа.

Двуязычие и переводческая работа может быть продолжена в реализации различных языковых проектов. В МОБУ БГИ №3 г. Давлеканово данная деятельность получила своё отражение в проекте «Школьная национальная театральная студия «ЖиТель», работа в котором начиналась с конкурса «Тылмастар». Для перевода обучающимся были предложены стихотворения Расимы Ураксиной, Даги Бабичева и хадисы Равиля Бикбаева. Для участия в конкурсе подключились не только наши ученики, но и другие регионы, такие как Республика Крым и Чувашская республика. Таким образом, из маленького урока о безэквивалентной лексике вырос масштабный проект, заинтересовавший многих. И это находит широкий отклик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакева Н.З., Даунене З.П. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. – Л.: Просвещение, 1980. – 399 с.
2. Ветрова О. Неподнятая целина национальной школы. // Учительская газета. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ug.ru/nepodnyataya-czelina-naczionalnoj-shkoly/> (дата обращения: 23.03.2022).
3. Гималова А.Х. Речевое развитие учащихся национальной (башкирской) школы как проблема // Наука и образование сегодня. – Магнитогорск, 2018. – № 12(35). – С. 107-108. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36531351> (дата обращения: 30.03.2022).
4. Закирьянов К.З. Формирование активного башкирско-русского двуязычия: методический аспект: монография / К. З. Закирьянов; Министерство образования Респ. Башкортостан, Башкирский институт развития образования. - Уфа: Изд-во БИРО, 2010. – 154 с.
5. Шаклеин В.М., Рыжова Н.В. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

УДК 372.881.161.1

Тимошенко Т.Е.

канд. пед. наук, доцент Центра русского языка
ФГАОУ ВО «НИТУ МИСиС» (г. Москва)?

Штукарева Е.Б.

канд. филол. наук, доцент Центра русского языка
ФГАОУ ВО «НИТУ МИСиС» (г. Москва)

ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦАМИ ТЕМЫ «ПУТЕШЕСТВИЕ»

Аннотация: в статье рассматриваются приемы работы с художественными и занимательными (научно-популярными) текстами в ходе обучения русскому языку как иностранному на материале речевой темы «Путешествие». Авторы отмечают роль овладения иноязычным концептом «Путешествие» иностранными учащимися и предлагают примеры фонетических, лексических, грамматических, творческих речевых заданий для его освоения.

Ключевые слова: концепт, приемы обучения, путешествие, русский язык как иностранный, художественный текст.

Abstract. The article describes the methods of working with literary and entertaining (popular science) texts in the course of teaching Russian as a foreign language on the material of the speech topic "Journey". The authors note the role of mastering the foreign language concept "Journey" by foreign students and offer examples of phonetic, lexical, grammatical, creative speech tasks.

Keywords: concept, teaching methods, journey, Russian as a foreign language, literary text.

Роль концепта «путешествие» в исследовании и изучении языка и культуры подчеркивается многими авторами: Ю.А. Козловой и О.А. Николаевой [3], А.А. Кошенковой [5], Ю.Т. Масленниковой [6], М.В. Соколовой [9] и др. Путешествие – один из ключевых концептов национальной и культурной картины мира любого народа, так как «он наполнен большим количеством функциональных оттенков, которые воспринимаются и отражаются по-разному в различных сферах жизнедеятельности человека» [3; 169]. Перемещения человека в пространстве, описание характерных географических мест, населенных пунктов, их достопримечательностей, способов передвижения и видов транспорта, впечатлений, оценка увиденного, особенности национального гостеприимства находят свое отражение в языке в виде соответствующих лексико-семантических полей, грамматических моделей. В этих ситуациях активно используются практически все основные формулы речевого поведения (приветствия и прощания, обращения и приглашения, просьбы и извинения). Поэтому тема «Путешествие» является обязательной для программ русского языка как иностранного, адресованных слушателям подготовительных отделений вузов, входит в материалы международных сертификационных экзаменов и представлена практически в каждом учебнике русского языка как иностранного, адресованного детям или взрослым.

Использование художественных текстов, прозаических и поэтических, признается современными учеными-методистами и преподавателями-практиками целесообразным и результативным. К такому выводу приходят Т.М. Иванова [1], Н.А. Киндря [2], В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова [4], А.А. Моисеева [7], М.И. Свешникова [8], Е.Б. Штукарева и И.В. Чирич [10].

Предлагаемые в настоящей работе тексты (художественные и занимательные, научно-популярные, фольклорные) и задания к ним могут быть использованы для развития фонетической компетенции, словарного запаса, автоматизации грамматических навыков, а также для организации речевой практики учащихся. Они были апробированы на уроках в многонациональных классах города Москвы при изучении русского языка как неродного и в группах студентов подготовительного факультета – НИТУ «МИСиС», изучающих РКИ. Часть исходных текстов была сокращена или адаптирована с учетом лексического минимума и базовых грамматических знаний.

Фонетическая зарядка позволяет подготовить артикуляционный аппарат учащегося к речевой деятельности на уроке, учит правильно интонировать, владеть ударениями. С этой целью можно обращаться к озорным поэтическим текстам, ритмическая организация которых способствует их быстрому запоминанию, а шуточный характер создает легкую атмосферу на уроке. Среди таких – целый ряд стихотворений А. Кожевникова, построенных на приеме аллитерации (повторе одинаковых или однородных согласных) и звукописи (звукоподражании). Например: *У Мишиной машины / Шуршали громко шины. / Чтобы шины не шушали, / С машины шины сняли. // Под окошком мотоцикл / Долго фыр-р-ркал, ш-шикал, ц-цыкал, / А потом как р-р-рыкнет:/ – Р-р-рык! / Дрык-тык-тык! / Дрык-тык-тык! // Паровозик, паровозик / Целый день вагоны возит.*

Эти строки позволяют отработать навыки произнесения шипящих и свистящих согласных [ш], [с], [з], вибранта [р], а также слитное произнесение предлога с существительным (*у Мишиной, с машины, под окошком*)), редукцию гласных в безударной позиции (*Мишино, громко, паровозик, окошком*). В ходе работы с данными текстами стоит также обратить внимание на сопоставление звуков речи с реальными звуками, издаваемыми транспортом.

Помогает овладеть своим голосом, паузированием, научиться членить поток речи на синтагмы и правильно произносить слово *едет* (а мы часто наблюдаем его смешение с произнесением *идёт* при чтении) следующее стихотворение В. Лунина: *Едут платья в чемодане, / Едет сумка на диване, / Едет курица в бульоне, / Едет девочка в вагоне, / Едет поезд по холмам. /Едут, едут в гости к нам!*

При знакомстве с моделями управления глаголов движения также можем обратиться к стихотворным произведениям, в частности к стихотворению Р. Мухи: *А вчера меня Дорога /прямо к дому привела, / Полежала у порога, / повернулась и ушла.*

В качестве дидактического ресурса для изучения и закрепления темы о глаголах движения могут служить и рифмованные загадки: *Я над речкою лежу, / Оба берега держу. (тсоМ) // От дома начинается, / У дома и кончается. (агород) // Маленькие домики по улице бегут, / Мальчиков и девочек домики везут. (дзеоП) // Мир Земли, такой огромный, уместился в шарик скромный (суболГ).*

На формирование умения продуцировать собственные высказывания нацелено следующее задание: Прочитай текст на камне у перекрёстка трёх дорог, перед которым в сказках часто оказываются русские богатыри – воины, защитники родной земли: *Налево пойдёшь – смерть найдёшь, / Направо пойдёшь – коня потеряешь, / Прямо пойдёшь – счастье найдешь.* Придумай, что можно написать на современном камне в большом городе.

Поразмышлять, пофантазировать и вместе с тем стать основой для речевой практики и пополнения словарного запаса, отработки грамматических навыков использования предложно-падежных форм существительных может текст под

названием «Самые необычные дома мира», созданный нами по материалам сайтов www.zagranhouse.ru, www.tsj.ru, shkolazhizni.ru.

Что ты представляешь, когда слышишь слово дом? Роскошный дворец, загородный коттедж, кирпичную пятиэтажку, многоэтажное здание из (стекло и бетон) или деревянную избу? У каждого человека может быть своё представление о (дом). Что можно придумать из (стены, пол и крыша)? Оказывается, очень много! В мире существует огромное количество домов оригинальных, фантастических, которые трудно описать – их нужно увидеть. Интересно выглядит «Скрытый Дом» в (польский город Сопот). Художники нарисовали его макет без прямых линий, а архитекторы так и построили. В одном (московский двор) спрятался экзотический жилой дом-яйцо. Тайский архитектор создал офисное здание в форме слона. Самым маленьким в мире домом может считаться садовый домик в Мордовии. Своё дачное жилище владелец смастерил из телефонной будки. В нём есть телевизор, радио и электрочайник. Правда, гостей в таком домике принять сложно. Да и самому там можно находиться только стоя или сидя.

В качестве предтекстовых заданий предлагаем ответить на такие вопросы: *Как называется книга о «самых-самых»: самых быстрых, самых сильных, самых оригинальных? О чём ты хотел бы узнать из этой книги? Когда произносят слово «дом», что ты представляешь? Послетекстовые вопросы могут быть следующими: Какой дом больше всего понравился? Почему? Зачем архитекторы придумывают необычные дома? Как ты думаешь, какое здание в Москве самое известное? Придумай и нарисуй свой будущий дом, в котором ты хотел бы жить или который ты хотел бы построить, чтобы удивить мир. Расскажи, почему ты нарисовал именно такой дом.*

Научиться самостоятельно редактировать текст, фиксируя грамматические и лексические ошибки, нарушения правил правописания и использования этикетных формул позволит письмо рассеянного путешественника:

Дорогие жена и точка!

Сейчас я очень близко от вас, за многие тысячи километров — в Африке! Какой здесь холод! Пальмы растут вдоль берега, а баобабы вдоль дороги, как у нас ёлки и берёзы. Я сижу над пальмой и мочь только протянуть руку, чтобы сорвать кокосовые орех. Здесь гуляют стада слонами и антилопами, в реках нельзя купаться. Не потому что грязно, а потому что много крокодилов и бегемотов.

Обещаю присылать вас письма обо всех моих приключениях.

Передавайте самый холодный привет моим друзьям!

Здравствуйте!

Виш папа

Использование подобных заданий на уроках РКИ начальных уровней способствует достижению не только прямых образовательных задач, таких как развитие произносительных навыков, активизация употребления новых слов, умение строить развернутое высказывание с соблюдением грамматической правильности, но и помогают понимать русский национальный характер, видеть образный строй русской речи, постигать специфику национального юмора. Они активизируют речемыслительную деятельность, формируют интерес к изучению языка, чтению художественной литературы, правильное отношение к языку как средству коммуникации и эстетическому феномену.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Т. М. Художественный текст на занятиях РКИ как путь интерпретации культурных концептов (на материале стихотворений Ф. И. Тютчева) // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. – 2010. – №1. – С. 250-254.
2. Киндря Н. А. Использование стихов и песен на занятиях по фонетике русского языка // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 1. – С. 103-106.
3. Козлова Ю. А., Николаева О. А. Сопоставительный анализ концептов «путешествие/travel» в русско-английском межкультурном пространстве // Казанский вестник молодых учёных. – 2018. – Т. 2. – №4 (7). – С. 169-172.
4. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур // Иностранные языки в школе. – 2002. – №5. – С. 3-6.
5. Кошенкова А. А. Учет лингвокультурологического аспекта при обучении немецкому и татарскому языкам (на примере концепта «путешествие») // Вестник Чувашского университета. – 2009. – №1. – С. 247-251.
6. Масленникова Ю.Т. Актуализация концепта «путешествие» в русской и английской лингвокультурах (на примере словарных статей) // Science time. – 2015.– №10 (22). – С. 248-252.
7. Моисеева А. А. Художественный текст как средство обучения иностранцев русскому языку // Бизнес. Образование. Право. – 2018. – №2 (43). – С. 375-380.
8. Свешникова М.И. Поэтический материал в преподавании иностранных языков как необходимая составляющая диалога культур // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания, перевода и межкультурной коммуникации. Материалы международной научно-практической конференции. – Астрахань, 2014. – С. 278-283.
9. Соколова М. В. Пространственный концепт путешествий и туризма в культурно-исторической ретроспективе // Вестник московского государственного университета культуры и искусств. – 2006. – №3-1. – С. 21-26.
10. Чирич И.В., Штукарева Е.Б. Работа над художественным текстом на уроках русского языка в условиях поликультурной среды // Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов. – М., 2012. – С. 144-148.

УДК 372.881.161.1:004.773

Е.А. Тютчева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка,
теоретической и прикладной лингвистики «ФГБОУ ВО «БГПУ им М. Акмуллы»

ОТЛИЧИЯ КЛАССИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ОТ ЦИФРОВОГО И ОБУЧЕНИЕ ЦИФРОВОМУ ЭТИКЕТУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье анализируются современные процессы в языковом пространстве сети Интернет, особенности цифрового речевого этикета в сравнении с традиционным речевым этикетом. Рассматриваются возможности совершенствования письменной речи школьников в условиях цифровой среды с применением разножанровых текстов, намечены условия и приемы формирования у учащихся умений критически оценивать тексты

Интернета с содержательной и языковой стороны, создавать тексты различных стилей и жанров, соблюдать цифровой этикет.

Ключевые слова: блог, девиантное поведение, дисплейный текст, мессенджер, нетикет, онлайн-словарь, социализация, речевые способности, речевой этикет, цифровая среда, языковая личность.

Abstract. The article analyzes modern processes in the language space of the Internet, the features of digital speech etiquette in comparison with traditional speech etiquette. The author considers the possibilities of teaching written speech to schoolchildren in a digital environment through the use of texts of different genres, outlines the conditions and methods for developing pupil's skills to critically evaluate Internet texts from the content and language side, create texts of various styles and genres, and observe digital etiquette.

Keywords: blog, deviant behavior, display text, digital environment, messenger, netiquette, language personality, online dictionary, distance, socialization, speech abilities, speech etiquette.

В современном обществе виртуальная среда становится все более распространенной. В процессе ее развития пользователи переносят в нее модели социализации из реальных межличностных отношений, вследствие чего неизбежно трансформируется мировосприятие и мышление человека, процесс коммуникации приобретает новые характеристики. В современном мире во многих развитых и развивающихся странах ученые отмечают активную начальную фазу четвертой промышленной революции, большую роль в которой играет цифровизация общества. Мировые события, такие как глобализация рынков, пандемия коронавируса и распространение дистанционной формы организации работы и обучения, создают предпосылки для ускорения этого процесса. Духовный мир человека все интенсивнее объединяется с виртуальной средой, примером чего может служить NFT-искусство, когда художественный объект проходит этап цифровизации, превращаясь в токен, а затем в полноценную разновидность криптовалюты. То есть все сферы человеческой жизни – от экономической до духовной – становятся все более виртуализованными. Поэтому так важно развитие интернет-этикета, интернет-коммуникации как важнейших проявлений социальной природы человека.

Главным отличием сети Интернет от реального мира является ее гипертрофированная универсальность [5]. Универсальность мира вне Сети состоит в многообразии возможностей развития событий, в существовании разных точек зрения на один и тот же предмет. При этом огромное значение имеет именно индивидуальность объекта, его уникальные черты и свойства. Говоря о гипертрофированной универсальности Сети, мы имеем в виду исчезновение, стирание различий между индивидуальными объектами. В цифровой коммуникации не имеет значения, к какому этносу относится человек, каковы его принципы, возраст, религиозные убеждения, особенности его внешности, уровень образования, на какой ступени социальной иерархии он находится. Высокая степень анонимности возлагает большую ответственность на индивида, он должен понимать, как правильно общаться с другими людьми в Сети, не нарушая их личные границы, не оскорбляя других своим сетевым поведением. Конечно, здесь есть масса противоречий, касающихся анонимности и социальности интернет-пространства. Так, например, простейшие по своей природе cookie-файлы собирают информацию о передвижениях человека в Сети, они выявляют его цифровой след. А далее компании и сайты с помощью специализированных программ обрабатывают сведения об интересах и потребностях человека, создавая его собственную виртуальную реальность.

Интересен также феномен социальных сетей, где человек представляет свою виртуальную личность посредством тех инструментов, которые предлагает та или иная социальная сеть. Именно опосредованность коммуникации в социальных сетях делает цифровой этикет новой формой речевого этикета, отличной от его традиционной формы.

В сетевом мире нормы речевого этикета находятся на начальной стадии своего развития и закрепления, поэтому возникают определенные нарушения моделей этикетного поведения, например:

1) В реальной жизни в процессе общения с человеком мы воспринимаем не только вербальную сторону общения (выражающуюся непосредственно в словах), но и невербальную (выражающуюся опосредованно с помощью интонации, мимики, жестов), это позволяет нам интерпретировать смысл высказывания, яснее понимать его суть. Именно дистантность виртуального общения может привести к неправильному толкованию сути высказывания [4, с. 50].

2) Возлагающаяся на человека ответственность за свободу общения и отсутствие ограничений в виде общепризнанных норм речевого этикета приводит к отклонениям в модели общения и даже к девиантным проявлениям в поведении, например «хейт» в комментариях к посту, который не импонирует взглядам человека.

3) Анонимность личности в Сети содействует сокращению социальной дистанции, что, в свою очередь, способствует развитию конфликтов и агрессии в межличностной коммуникации.

4) В целом лишь с развитием методик проектирования систем WEB 2.0 (в 2005 году) [1; 256] Сеть вышла на новый уровень цифровой коммуникации. Поэтому многие пользователи электронных ресурсов по-прежнему не воспринимают всерьез правила этикета в виртуальной среде. Процесс коммуникации они скорее представляют как игру, не влекущую за собой последствий в виде социальных санкций.

Перечисленные особенности показывают специфику цифрового этикета, его отличия от классического речевого этикета. Это создает предпосылки для создания в Сети особых форм общения и моделей поведения, возникновению свода правил цифрового поведения в Интернет-пространстве, который получил название «нетикет».

Нетикет – это правила поведения, общения в Сети, традиции и культура интернет-сообщества, которых придерживается большинство [3; 24].

Как говорилось выше, Интернет-пространство объединяет людей разных возрастов. Но самыми активными и любознательными пользователями Интернет-ресурсов являются школьники (дети и подростки от 7 до 18 лет). Так как общение в сети представлено прежде всего в вербальной письменной форме, на учителе-словеснике лежит большая ответственность, связанная с защитой детской психики от нежелательного влияния цифровых процессов, которые впоследствии могут привести к проблемам в социализации, девиантному поведению, ухудшению речевых способностей учащихся. Обучение речевому этикету в сети и самопрезентации языковой личности в социальных сетях является приоритетным направлением преподавания русского языка [6; 15], поскольку на сегодняшний день именно социальные сети являются основным каналом коммуникации школьников в виртуальном пространстве.

Необходимо учитывать мотивацию обучения современных школьников. В действиях и интересах учащихся прослеживаются прагматические мотивы, т.е. в

понимании школьников лингвистические, лингвокультурные и этикетные знания нужны скорее для практического применения, нежели для общегуманитарного развития. В целом эта тенденция продиктована существованием таких экзаменов, как ОГЭ и ЕГЭ. Школьники старших классов заинтересованы в том, чтобы умение корректно использовать различные жанры письменной речи (в том числе и жанры цифровой коммуникации) помогало им не только при сдаче экзаменов, не только в обиходном общении, но и в будущей профессиональной, социальной, политической жизни. Поэтому необходимо понимать, какие жанры письменной речи интересны ученикам, как они соотносятся с программой обучения. Одна из главных целей учителя-словесника заключается в обогащении словарного запаса учащихся путем работы над текстами разных жанров, так как с помощью этого ученики расширяют кругозор, развивают ассоциативное мышление, приобретают функциональную грамотность.

В современной школе дети активно занимаются написанием докладов, рефератов, сообщений, подготовкой проектов. Школьная практика показывает, что ученики чаще всего занимаются бездумным плагиатом материала из сети Интернет без должной работы над текстом: выявления его структуры, деления на смысловые части; проверки достоверности текста, соответствия его требуемой теме, отсутствия противоречий между текстами и согласования их содержания; составления тезисов, реферирования и т.д. Поэтому на базе уже выбранных учениками текстов из сети Интернет необходимо обучать их написанию сочинений, изложений, эссе, заметок, репортажей, предложить интересные методы работы над текстом, например создание иллюстраций, написание комиксов, разработку презентаций. Поэтому мы рассматриваем обучение речи с разных точек зрения, с одной стороны, мы показываем учащимся, как они могут создавать собственные тексты, используя традиционные речевые приемы, с другой стороны, рассматриваем особенности текстов, взятых из современной медийной среды.

Учащиеся часто используют интернет-ресурсы для поиска «дисплейных текстов», которые представляют информацию с помощью звуков, изображения, видеоряда, слова. Большое значение в них имеет именно изобразительность. Носителями смысла становятся иллюстрации, фотографии, движущиеся кадры...» [2; 43]. Такие тексты представляют информацию в комплексе: через визуализацию, звук и язык. Учащиеся хорошо ориентируются в Сети, но не всегда понимают, как и где правильно использовать ту или иную информацию. Поэтому дисплейные тексты можно использовать для создания презентаций, таким образом учащиеся смогут применить свои умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий. Подобную форму работы можно использовать как творческое задание, которое проверяет знание и понимание школьниками жанров письменной речи. Оно может быть выполнено с помощью инновационных технологий обучения.

Рассматривая жанровую систему Интернета с точки зрения обучения письменной речи, мы пришли к выводу, что школьники могут находить тексты, пригодные в качестве образцов написания делового письма, доклада, аннотации, тезисов, сообщения и т.п. Например, некоторые блоги могут служить примером для написания сочинения-повествования, сочинения-описания, поскольку именно блоги, как правило, по своей структуре схожи с данными видами сочинений и включают в себя вступление, главную часть и заключение. Учащимся, которые часто пользуются гаджетами для поиска нужной информации, предоставляется возможность обучения письменной речи через Интернет с использованием для этого мультимедийных

материалов (аудиоподкастов, видеоподкастов), различных приложений (онлайн-словарей и энциклопедий), мобильных сервисов (электронная почта, социальные сети, мессенджеры). Так как общение через Интернет предполагает определённую степень цифровой грамотности, мобильные приложения, такие как онлайн-словари и энциклопедии, могут быть использованы для составления заданий и упражнений, которые дают возможность учащимся не только обогащать свой словарный запас, но и осваивать письменную речь, учиться правильно употреблять грамматические конструкции русского языка в устном и письменном общении. Задания, предполагающие использование онлайн-словарей, могут быть направлены на поиски слов определённой тематической группы, выяснения их лексического значения, составление собственного словарика ключевых слов по той или иной теме.

Поскольку тексты из Интернета насыщены различной информацией как на языковом, так и на экстралингвистическом уровне, необходимо обращать особое внимание на отбор качественных материалов для обучения письменной речи, а также критически относиться к тем текстам, которые выбирают учащиеся, объясняя им требования (этичности, достоверности, языковой грамотности, содержательности и т.п.), которыми они должны руководствоваться при подборе текстов.

Методические рекомендации по обучению письменной речи и цифровому этикету с помощью интернет-ресурсов можно представить следующим образом:

1-й этап работы: выбор и обсуждение способов работы с текстами из Интернета, отобранными преподавателем.

2-й этап: работа с использованием выбранных способов анализа текстов. Учащиеся самостоятельно анализируют тексты, выбранные преподавателем, и дополняют их своими примерами и информационными материалами из Интернета.

3-й этап: презентация выполненной работы (презентация полученных материалов, обсуждение и представление работ: эссе, сочинений и изложений и т.д., презентация подкастов, сайтов и текстов из Интернета, служащих материалом для реализации проектов).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с развитием цифровых технологий и диджитализации общества возникает все большая необходимость в регулировании социальных отношений и взаимодействия в Сети посредством цифрового этикета. Учащиеся как активные пользователи ресурсов сети Интернет являются одной из главных фокус-групп, подверженной деструктивным влияниям в цифровой языковой среде. Поэтому одна из ключевых задач учителя-словесника в современных условиях заключается в обучении школьников грамотной письменной речи с использованием электронного контента, пониманию контекста речевых ситуаций в Сети.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зервас К. Web 2.0: создание приложений на РНР. Полное руководство: Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2010. – 544 с.
2. Костомаров В.Г. Язык текущего момента. – СПб.: Златоуст, 2014. – 330 с.
3. Лукина О.В. Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в Интернете. – М.: Эксмо, 2020. – 240 с.
4. Малькова Е.Ю. Этические проблемы виртуальной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – СПб., 2004. – 156 с.
5. Новоженина О.В. Интернет как новая реальность и феномен современной цивилизации // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. – М.: ИФ РАН, 2004. – С. 195-215.
6. Овчинникова И.Г. Компьютерное моделирование вербальной коммуникации. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 136 с.

УДК 81

Л.С. Фархутдинова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ю.В. Ошеева
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка,
теоретической и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье анализируются школьные учебники на наличие в них различных методов и приемов словарной работы. Представлен опрос среди учащихся 8-9 классов по вопросам использования ими словарей при выполнении домашнего задания и при подготовке к экзаменам. Приводятся необходимые словари к заданиям ОГЭ по русскому языку, а также упражнения по работе со словарями различных типов.

Ключевые слова: ГИА по русскому языку, словарная работа, орфографический словарь, толковый словарь, фразеологический словарь.

Abstract: the article analyzes school textbooks for the presence of various methods and techniques of vocabulary work in them. A survey is presented among students of grades 8-9 on their use of dictionaries when doing homework and preparing for exams. The necessary dictionaries for the tasks of the OGE in the Russian language are given, as well as exercises on working with dictionaries of various types.

Keywords: GIA in the Russian language, dictionary work, spelling dictionary, explanatory dictionary, phraseological dictionary.

Одной из главных задач учителя-словесника является работа по расширению словарного запаса школьников. В обучении детей правильно выражать свои мысли важную роль играет использование различных типов словарей на уроках русского языка. Во многих школьных учебниках по русскому языку содержатся различные методы и приемы работы со словарями. С целью определения места словарной работы в них необходимо проанализировать несколько учебников, входящих в федеральный перечень.

В учебнике по русскому языку Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др. [1] представлено три приложения: «Пиши правильно!», «Произноси правильно!» и «Толковый словарь», слова из которого в упражнениях отмечены звездочкой. Например, флюгером*: флюгер, -а; м. 1) вращающаяся на мачте или шесте пластинка, флажок, стрела, показывающая направление ветра. 2) перен. Непостоянный человек, часто меняющий свои взгляды, убеждения.

Упражнения, предполагающие словарную работу, могут содержать следующую формулировку: *Пользуясь словарем, объясните значение предложенных слов.* Некоторые задания прямо отсылают к тому или иному словарю. Например, в упражнении 45: Проверьте по орфографическому словарю написание данных слов: *б..ске..бол, кро(с, сс), ф..гура, спор..смен, во..зал.*

Далее рассмотрим УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта и др. В приложении к этому учебнику [2] дается большее количество словарей-минимумов по сравнению с прошлым учебником: орфографический, орфоэпический, толковый словарики, словари синонимов и антонимов. В этом учебнике представлены

специальные упражнения, раскрывающие значение, строение и правописание слов – ЗСП. Например, ЗСП-4: *сократить-сокращение* (от *краткий*), *карикатура-карикатурный-карикатурист*. Слова из таких упражнений не содержатся в словариках в конце учебника, поэтому требуют привлечения иных словарей.

В целом, данный учебник включает типичные задания, в которых ученикам требуется обратиться к тому или иному типу словарей. Например, в упражнении 144: объясните лексическое значение слова *чертополох*, а затем проверьте свой ответ по толковому словарю.

Несмотря на то, что во многих учебниках по русскому языку представлено разнообразие заданий по словарной работе, на сегодняшний день наблюдается отсутствие у школьников должной культуры пользования словарями.

Мы провели опрос среди учащихся 8-9 классов, в котором приняли участие 76 человек, и выявили, что 75% от общего числа опрошенных вообще не используют словари при выполнении домашнего задания, а 72% учащихся не обращаются к ним и при подготовке к ГИА по русскому языку. При этом, остальные приводят в пример такие типы словарей, как толковый, этимологический, фразеологический словари и словарь синонимов. На вопрос «Эффективно ли использование словарей при подготовке к экзамену» учащиеся также ответили неоднозначно: 36% опрошенных высказались отрицательно. По их мнению, лексикографические издания являются неэффективным способом для подготовки к ГИА, поскольку вся необходимая информация содержится в сети Интернет.

Исходя из этого, одной из важных проблем в современном образовании является проблема грамотного использования словарей на уроках русского языка, в частности, при подготовке к ГИА. В кодификаторе ОГЭ по русскому языку в требованиях к результатам освоения программы четко прописано умение использовать различного типа словари при построении речевых высказываний, для определения нормативного написания и произношения слов. Там же представлен и перечень необходимых тем и разделов. Наиболее полному их изучению способствует активное обращение к словарям.

При выполнении 5 задания, где требуется проверить правильность написания слов, можно обратиться к орфографическому словарю: например, к словарю В.В. Лопатина [3], который является наибольшим по объёму из всех существующих орфографических словарей русского языка. Фразеологические словари могут помочь при выполнении 7 задания в том случае, когда нужно указать вариант ответа, в котором средством выразительности речи является фразеологизм. Одним из самых полных является Фразеологический словарь под редакцией А.И. Федорова [4]. А при выполнении 8 задания на помощь приходят толковые словари, словари антонимов, синонимов, словарь устаревшей лексики и т.д. Толковые словари используются и при работе над заданием 15.3, в котором необходимо написать сочинение-рассуждение на тему: «Что такое ...». Ученики формулируют определение предложенного слова и обращаются при этом к толковому словарю, чтобы уточнить и дополнить слово, сравнить определения, данные в разных словарях.

Для того чтобы успешно подготовить учащихся к ГИА по русскому языку, работу со словарями необходимо начинать уже с пятого класса. Например, при изучении раздела «Орфография» можно предложить следующие задания, направленные на обращение к словарям:

1. Проверьте правильность написания предложенных слов по орфографическому словарю и расположите их по алфавиту: *прагноз, аметист, в холостую, оболочка, росыпь, шлифовка, романс, вычит.*

2. Распределите слова по группам: с проверяемой/непроверяемой безударной гласной в корне, с чередующимися гласными в корне. Обратившись к словарю, вставьте пропущенные буквы: *оч..ровательный, предст..вление, утв..рь, к..сая линия, выск..чка, пап..ротник, озн..менованье, выж..гать, бл..стать, к..сательная, погл..щать.*

При изучении раздела «Лексика. Фразеология» задания могут содержать такую формулировку:

1. Проверьте правильность написания фразеологизмов по фразеологическому словарю:

Беречь как зеницу глаза, покраснеть до кончиков волос, встать не с той ноги, губы заговаривать, гнаться за двумя зайцами.

2. Найдите в толковом словаре лексическое значение предложенных слов: *тракт, поземка, пурга.*

Таким образом, анализ школьных учебников показал, что в рассмотренных пособиях уже представлена словарная работа. Однако проведенный опрос среди учащихся демонстрирует невеселую статистику: большинство из них не обращается к словарям и не видит в этом смысла. Поэтому главной задачей учителей-словесников становится привлечение внимания школьников к различным типам словарей с помощью интересных упражнений, что также может способствовать эффективной подготовке к ГИА по русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в двух частях / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. – Москва: Просвещение, 2019. – Ч. 1. – 2019. – 223 с.
2. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2013. – 335 с.
3. Русский орфографический словарь: около 200 000 слов / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова / Под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. – Изд. 4-е, испр. и доп. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. – 896 с.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц / А. И. Федоров. – 3-е изд., испр. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – 878 с.

ЧАСТЬ II

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81'36

Ф.Б. Аманалиева
канд. филол. наук, доцент межфакультетской кафедры русского языка
Кыргызского национального
университета им. Ж. Баласагына (Киргизия, г. Бишкек)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНСТРУКЦИЙ С ПРЯМОЙ РЕЧЬЮ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Аннотация: в статье представлено функционирование лингвистической единицы с рассмотрением тех ее свойств, которые нерелевантны при установлении ее собственно структурно-семантической природы. Утверждается, что расширение функционального подхода требует ориентации не только на анализ употребления конструкций с прямой речью в различных функциональных стилях, но и обязательный учет той конкретной композиционно-синтаксической специфики, которая определяется вводом конструкции в текстовое пространство. Показана роль разграничения конструкций с прямой речью диалогического типа (введенную в диалог) и конструкций с прямой речью недиалогического типа.

Ключевые слова: конструкция с диалогической прямой речью, недиалогическая прямая речь, функционирование единиц синтаксиса, функционирование лингвистической единицы.

Abstract. The article presents the functioning of a linguistic unit with consideration of those of its properties that are irrelevant in establishing its own structural-semantic nature. It is argued that the expansion of the functional approach requires a focus not only on the analysis of the use of constructions with direct speech in various functional styles, but also the obligatory consideration of that specific compositional and syntactic specificity, which is determined by the introduction of the construction into the text space. The role of distinguishing between constructions with direct speech of the dialogic type (introduced into the dialogue) and constructions with direct speech of the non-dialogical type is shown.

Key words: construction with dialogic direct speech, non-dialogical direct speech functioning of syntax units, functioning of a linguistic unit.

Развитие языкознания на современном этапе характеризуется не только такими чертами, как антропоцентризм, экспансионизм и экспланаторность, но и значительным усилением функционального аспекта при исследовании лингвистических единиц всех уровней. В первую очередь это относится к единицам синтаксическим. Между тем, хотя исследования предыдущих десятилетий позволяют понять структурно-синтаксическую природу основных единиц синтаксиса, недифференцированный подход к их функционированию привел к некоторому упрощению толкования не только специфики их употребления, но и отчасти и к игнорированию некоторыми их структурными особенностями. Это относится и к функционально-композиционным построениям, к которым принадлежат и конструкции с прямой речью (КПР). Их изучение на определенном этапе

воспринималось почти как завершенное (прежде всего имеются в виду многоаспектные исследования М.К.Милых [1], Г.М.Чумакова [2]).

Однако расширение функционального подхода потребовало ориентации не только на анализ употребления КПП в различных функциональных стилях, но и обязательного учета той конкретной композиционно-синтаксической специфики, которая определяется вводом КПП в текстовое пространство. Отсюда и возникает разграничение КПП диалогического типа (введенную в диалог) (ДПП) и КПП недиалогического типа (НПП).

1) «– *А старые знакомые!* – проговорил, хмуро усмехаясь, Галиуллин.

– *Так точно, ваше благородие,* – ответил Худолеев, стал во фронт и откозырял». (Б.Пастернак. *Доктор Живаго*).

2) «*А Марья Ивановна, полуосвещенная светом, падавшим из гостиной на балкон, глядела в сад и говорила тихо и восторженно:*

- Как хорошо!» (И.Бунин. *На даче*)

Конструкции с прямой речью недиалогического типа характеризуются следующими чертами:

– отсутствие в ней тех специфических осложнений, которые связаны с ее введением в диалогические построения;

– обособленностью не только в синтаксическом, но и в содержательном смысле, поддержанной в письменной форме средствами графического характера.

К этому следует прибавить и гипотезу о наличии у НПП специфических стилистических эффектов в рамках художественного текста, поскольку выделение данной конструкции в тексте порождает у нее прагматические свойства, оказывающие на читателя определенное воздействие:

«Действительность раздражала его [Беликова], пугала, держала в постоянной тревоге, и, быть может, для того, чтобы оправдать эту свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалил прошлое и то, чего никогда не было; и древние языки, которые он преподавал, были для него, в сущности, те же калоши и зонтик, куда он прятался от действительной жизни.

– О, как звучен, как прекрасен греческий язык! – говорил он со сладким выражением; и как бы в доказательство своих слов, прищурился и подняв палец, произносил: - Антропос!» (А.П.Чехов. *Человек в футляре*)

Выделенные в самостоятельные реплики, приведенные высказывания учителя греческого языка Беликова способствуют выявлению мировоззренческой и этической сути этого образа.

Кроме того, изучение функционирования лингвистической единицы оказывается сопряженным с рассмотрением тех ее свойств, которые нерелевантны при установлении ее собственно структурно-семантической природы. Так, при изучении структурной организации КПП может быть достаточным вывод о том, что авторские слова способны занимать три позиции по отношению к собственно прямой речи: 1) быть в препозиции; 2) быть в постпозиции; 3) быть в интерпозиции. При этом последние две позиции сближены тем, что у них, как правило, один и тот же закрепленный порядок слов: глагол-сказуемое предшествует подлежащему.

При функциональном подходе это наблюдение по отношению к интерпозиции воспринимается как весьма неполное, поскольку оказывается важным не столько порядок авторских слов, сколько характер и назначение «разрывов» речи персонажа, произносимых интерпозицией авторских слов. Когда он происходит и каковы его функции? Выяснению этих функций (собственно синтаксической, смысловой,

собственно коммуникативной) помогают и те новые аспекты изучения предложения, которые появились в последние десятилетия, в частности, аспект актуального членения, на что, естественно, ранее внимание не обращалось.

Теоретические поправки и понимание природы КПР должны быть внесены также благодаря самой ориентации на разграничение назначения этой конструкции в различных типах речи (книжном и разговорном) и функциональных стилях. Так, например, особым (и весьма существенным) вопросом при определении сути прямой речи почти всегда становился вопрос о ее «буквальности». Между тем определение «буквальности» и ее различных степеней может быть адресовано только к воспроизведению непосредственной живой речи в окружающем нас звучащем мире. В этом (и только в этом случае) можно сравнить вопрос о сопоставлении «исходного» и «копируемого» высказывания и характера их тождества и расхождения (в особенности, если иметь в виду перенесение первоначально устной (звучащей) речи на письмо).

Что же касается использования КПР в художественном тексте, то вопрос о дуализме «исходного» и «копируемого» снимается сам собой, отодвигая тем самым на задний план и тему «буквальности». Применительно к художественному тексту говорить о «буквальности» собственно прямой речи можно лишь прибегая к частице «как бы»: собственно прямая речь это – как бы буквальная речь персонажа.

При установлении специфики КПР в художественном тексте происходит некое переакцентирование, связанное с тем, что основной ее задачей является не «буквальное» воспроизведение сказанного кем-то ранее, а создание атмосферы многоголосья, типичного для окружающего нас мира. Одним из главных средств создания подобной атмосферы и является КПР, расчленяющая сообщаемое по крайней мере на два голоса: авторский и персонажный.

Особое внимание к конструкции с прямой речью, используемых в художественной прозе, способствует не только возможности значительно расширить привлекаемый к анализу материал, но и поставить ряд принципиально новых задач, связанных с осуществлением партитурности и других текстовых категорий, опирающихся в своей реализации на синтаксические единицы. Иначе говоря, помогает развить идею, связанную с анализом реализации текстовых потенциалов синтаксических категорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милых М.К. Прямая речь в художественной прозе. – Ростов-на-Дону.: Ростовское книжное изд-во, 1958. – 240 с.
2. Чумаков Г.М. Синтаксис конструкций с чужой речью. – Киев: Виша школа, 1975. – 220 с.

УДК 81.255.2

О.Г. Амирова
канд. филол.х наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
А.А. Заречная
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА ПОП-НАПРАВЛЕНИЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: статья направлена на изучение современного песенного дискурса, в частности, особое внимание уделяется описанию стратегий перевода англоязычной лирики на русский язык с целью сохранения основной идеи, музыкального стиля и оригинального эстетического эффекта. В фокусе внимания авторов сопоставительный анализ оригинальных текстов песен на английском языке и их переводы на русский язык. В результате анализа фактического материала авторы приходят к выводу о том, что песенный перевод, в котором задействованы лингвистические трансформации лексического и грамматического планов, отвечает требованиям адекватности.

Ключевые слова: адекватность при переводе, кавер, ремейк, трансформация.

Abstract: the article is aimed at studying modern song discourse, in particular, special attention is paid to the description of strategies for translating English lyrics into Russian in order to preserve the main idea, musical style and original aesthetic effect. The authors focus on a comparative analysis of the original lyrics in English and their translations into Russian. As a result of the analysis of the factual material, the authors come to the conclusion that the song translation, which involves linguistic transformations of the lexical and grammatical plans, meets the requirements of adequacy.

Keywords: adequacy of translation, cover, remake, transformation.

Глобальная сеть Интернет, в частности платформа «Youtube», способствует популяризации так называемых каверов (от англ. «cover»), или видеоклипов, в которых исполняются популярные музыкальные композиции зарубежных исполнителей. Анализ фактического материала свидетельствует о том, что русскоязычные блогеры не только демонстрируют свои музыкальные способности, исполняя песни англоязычных артистов, но и стараются передать их смысл, переводя их на русский язык, при этом ритм и мелодия остаются без изменений. Существуют целые каналы, посвященные каверам иностранных песен на русский язык. Многие из них пользуются огромной популярностью среди подписчиков, и их клипы получают сотни тысяч просмотров.

Процесс перевода песен требует больших творческих усилий. Перед переводчиками стоит важная задача: не только передать смысл произведения, но и сохранить эстетические, поэтические особенности песни, включить переводной текст в живой литературный процесс, в культуру переводящего языка [3].

Для русскоговорящего слушателя англоязычная песня является музыкальной композицией, текст которой представляет второстепенную важность при восприятии песни. Слушателю важна суть текста без потери его смысла, ключевых моментов, идеи, именно поэтому передача оригинала должна быть максимально приближена к нему. Профессиональный переводчик должен, с одной стороны, сохранить

настроение и мысль автора при переводе песенного текста, с другой стороны, соблюсти формальную и семантическую структуру оригинала.

Таким образом, *актуальность* данного исследования обусловлена тем, что проблематика перевода применительно к текстам англоязычных песен, на настоящий момент недостаточно раскрыта. *Цель* данной работы состоит в выявлении лингвистических особенностей англоязычных песен и сопоставительном анализе оригиналов и их переводов на русском языке. *Материалом* для исследования послужили следующие песни: Ariana Grande – 7 Rings (дата релиза: 2019 г. альбом «Thank U, Next»), Billie Eilish – Bad Guy (дата релиза: 2019 г., альбом «When We All Fall Asleep, Where Do We Go?»), Marshmello, Anne-Marie – Friends (дата релиза 2018., альбом: «FRIENDS»), Dua Lipa – New Rules (дата релиза: 2017, альбом: «Dua Lipa»).

Проанализировав несколько источников, можно выделить следующие виды переводов песенного текста [1]:

1. Дословный, или «информативный» перевод. Для данного вида характерно отсутствием соблюдения рифмы и размера. Основной целью является передача смысла оригинала. Этот тип перевода самый простой, но иногда излишняя дословность мешает пониманию смысла произведения.

2. Интерпретация. Состоит в соблюдении только оригинальной мелодики, ритма, размера и расстановки ударений. Текст же подлинника при этом не переводится, вместо него составляется совершенно новый текст, в котором сохраняется только основная идея оригинала. Поэтому этот вид сложно назвать переводом, так как текст лишь отдалённо напоминает оригинал.

3. Собственно песенный перевод. В данном случае переводчик соблюдает и оригинальную мелодике, и максимально точно передаёт идею песенного текста. Этот вид перевода песни является чрезвычайно сложным, поэтому в процессе перевода допускаются незначительные отступления от подлинника, дополнения либо сокращения текста оригинала. Основной целью собственно песенного перевода является создание перевода, который бы не уступал оригиналу по стилю и количеству употреблённых языковых средств, согласовался бы по музыкальному стилю и производил сходный с оригиналом эстетический эффект.

При переводе лирики переводчик должен обращать внимание на стилистические особенности и грамматическую структуру языка, на котором написан оригинал. Так, во время перевода англоязычных песен нередко встречаются жаргонные слова, грамматические и поэтические обороты, от которых зависит размер и музыкальная форма текста [4]. Создание песни и её перевод – это зеркально-обратный процесс. При создании песни мелодия подбирается к словам, а при переводе ритм уже задан в самой мелодии, поэтому новый текст должен не только петься, но и содержать в себе лёгкость оригинала. Переводы, в которых мелодия и слова не согласованы, считаются неудачными.

Из-за того, что в подлиннике мелодия зависит от текста, а в переводе наоборот, мелодия задаёт ритм и размер стиха, повышается требования к слову. Важность синхронизации звучания заставляет переводчика применять в работе «технические» приёмы – перестановки, замены, и прибегать к таким трансформациям, как опущения и добавления.

Изучив тексты современных популярных англоязычных песен и их аналогов на русском языке, исполненные блогерами Оксаной Флафф и блогером-певицей Клавой Кокой, мы можем сделать выводы о том, что блогеры-переводчики тяготеют к

собственно песенному переводу, вместе с тем, мы отмечаем неудачные случаи дословного перевода.

Поиск адекватных лексических и грамматических трансформаций при переводе оригинального текста способствует сохранению поэтичности, рифмы и первоначального оригинального смысла. Обратимся к блогеру Оксане Флафф, которая старается не только попасть в ритм мелодии, но и сделать перевод красивым и звучащим, например, в кавере к песне Marshmello, Anne-Marie – Friends блогер прибегает к генерализации, собирая *one, two, three, four, five, six* в одну конструкцию *много раз*. В оригинале композиции артист поёт строчку *F-R-I-E-N-D-S* по буквам, что осложняет эту часть для перевода. Оксана уходит от этой проблемы, используя придаточное предложение *что мы с тобой друзья*, чтобы избежать повторения данного приема, который в русской версии звучал бы громоздким и нарушил бы ритмическую организацию текста перевода.

Проанализируем русскоязычный ремейк другой известной песни Dua Lipa – New Rules в исполнении певицы Клавы Коки. В данной песне Клава Кока использует два вида перевода, дословный и собственной песенный. Строчку *He makes me feel like nobody else, nobody else*, певица переводит, используя несколько типов замены. Первый из них это лексическая замена: выражение *makes me feel like nobody else* переводится на русский язык *с ним мне теплее, чем с кем-то ещё*, при этом девушке удается сохранить поэтическое сравнение. Также в строчке используется антонимический перевод: фраза *like nobody else* несёт отрицательно значение и дословно переводится как *как никто другой*, Клава же, наоборот, поёт *чем с кем-то ещё*.

Определенную проблему при переводе представляют жаргонные выражения, которые запрещены к использованию на интернет площадках. Так, например, в песне Ariana Grande – 7 Rings есть такие строчки *Been through some bad shit, I should be a sad bitch who would have thought it'd turn me to a savage?* В тексте оригинал используется нецензурная лексика, и, чтобы её избежать, исполнитель в своём тексте старается перевести оригинал, опустив жаргонные слова и сохранив смысл только первой строки *все неприятности преодолела*. Вторая строчка дословно переводится как *Кто бы мог подумать, что это превратит меня в дикарку?* Эта строка в переводе Оксаны звучит совершенно по-другому: *В здравом рассудке остаться сумела*, что является ярким примером собственно песенного перевода. Автор меняет конструкцию оригинала (риторический вопрос) на предложение, в котором используется контекстуальные антонимы, например, *savage* и *здравый рассудок*. Таким образом, трансформации на синтаксическом и лексическом уровне способствуют не только сохранению ритма оригинала, но и основной идеи.

Рассмотрим перевод припева данной песни. В нём блогер использует дополнение, чтобы избежать повтора, которое есть в оригинале *I want it, I got it, I want it, I got it*. Исполнитель добавляет слова, например, *желаю, себе забираю*, уходя от повтора и соблюдая размер строки. В данном случае переводчик снова заменяет вопросительное предложение *You like my hair?* Утвердительным и вводит метафору, которая способствует большей образности поэтического текста *Волос моих сражён сияньем*.

Приведём анализ фрагмента песни Billie Eilish – Bad Guy. Мелодия этой песни очень быстрая и ритмичная, а строчки в ней относительно длинные. С целью сохранения ритмичности и основного смысла песни исполнитель переводчик прибегает к опущению некоторых слов и фраз. Так, в переводе отсутствуют строки

my bloody nose u my soul so cynical. Исполнитель прибегает к ассоциациям, используя их вместо прямого значения слов, например, в оригинальном тексте поётся *Bruises on both my knees for you*, а в своей композиции блогер меняет фразу синяки на обоих коленях на фразу ноги разбиты для тебя, усиливая эффект, производимый на слушателя. В другой строке *I do what I want when I'm wanting to*, чтобы избежать повтора в переводе лексемы *want*, автор добавляет конструкцию мне наплевать, которая отлично передаёт атмосферу песни и помогает соблюсти оригинальную ритмичность песни.

Анализ фактического материала исследования позволяет сделать вывод о том, что качество перевода музыкальной композиции зависит от темпа: чем медленнее темп песни, тем качественнее перевод. Так, например, композиция «7 Rings» является медленной композицией с несложным для понимания текстом, и соответствующий кавер отлично передает оригинальный смысл, что нельзя сказать о передаче основной сути текста песни «Bad Guy», которая характеризуется быстрым темпом и жестким ритмом.

В настоящее время музыкальная индустрия очень популярна и носит массовый характер. Англоязычные исполнители находятся на пике популярности в связи с глобализацией английского языка. Огромное влияние на этот процесс оказывает Интернет, а частности такие площадки, как «Youtube», «ВКонтакте», которые способствуют распространению англоязычных песен. Кроме того, создаются отдельные каналы, которые специализируются на переводе англоязычных песен, что способствует качеству переводов англоязычных песен на русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – М.: Наука, 2011. - 384 с.
3. Казакова Т.А. Художественный перевод: в поисках истины. – СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2011. – 224 с.
4. Швейцер А. Д. К проблеме лингвистического изучения процесса перевода // Вопросы языкознания. – 2012. – № 4. – С.52-57.
5. Клип Oksana Fluff – 7 Rings [Электронный ресурс] // Официальный сайт Youtube – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8K0pRMEoDjU> (дата обращения: 25.03.2022).
6. Клип Oksana Fluff – Bad Guy [Электронный ресурс] // Официальный сайт Youtube – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pTv4vXNHrfw> (дата обращения: 25.03.2022).
7. Клип Клава Кока – 7 Rings [Электронный ресурс] // Официальный сайт Youtube – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bR1O8kGTAgU> (дата обращения: 25.03.2022).
8. Клип Клава Кока – Bad Guy [Электронный ресурс] // Официальный сайт Youtube – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KtDNRmFJZyo> (дата обращения: 25.03.2022).
9. Клип Oksana Fluff – Friends [Электронный ресурс] // Официальный сайт Youtube – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=z11kbbRbBuY> (дата обращения: 25.03.2022).
10. Клип Клава Кока – New Rules [Электронный ресурс] // Официальный сайт Youtube – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kVaUZLCqoNU> (дата обращения: 25.03.2022).
11. Студия перевода песен Lyrsense [Электронный ресурс] // Официальный сайт Lyrsense – URL: https://en.lyrsense.com/annemarie/friends_am (дата обращения: 25.03.2022).

УДК 811.111

О.Г. Амирова
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
С.В. Чернявский
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация: статья направлена на изучение грамматических особенностей современного англоязычного публицистического стиля, в частности, особое внимание уделяется описанию синтаксического и морфологического своеобразия англоязычных заголовков к новостным релизам. В фокусе внимания авторов характерное опущение определенных функциональных частей речи, не влияющих на содержание заголовка, синтаксические особенности репрезентации конструкций, передающих модальное значение долженствования, процесс пассивизации, употребление неличных форм глагола. В результате анализа фактического материала авторы приходят к выводу о том, что на современном этапе развития публицистического стиля прослеживается тенденция упрощения грамматической организации предложения как с точки зрения использования преимущественно простых морфологических форм и синтаксических выражений, так и с точки зрения синтагматических связей на уровне отдельных лексем и фразем.

Ключевые слова: заголовок, публицистический стиль, синтаксические особенности, статья.

Abstract: the article is aimed at studying the grammatical features of the modern English-language publicist style; in particular, special attention is paid to the description of the syntactic and morphological originality of the English-language headlines for news releases. The authors focus on the characteristic omission of certain functional parts of speech that do not affect the content of the title, the syntactic features representing constructions that convey the modal meaning of obligation, the process of passivation, the use of impersonal forms of the verb. As a result of the analysis of the factual material, the authors come to the conclusion that there is a current tendency to simplify the grammatical organization of the sentence, both in terms of the use of predominantly simple morphological forms and syntactic expressions, and in terms of syntagmatic relations at the level of individual lexemes and phrasemes.

Key words: headline, publicist style, syntactic features, article.

Публицистический стиль – это функциональный стиль речи, использующийся в статьях, очерках, репортажах, фельетонах, интервью, памфлетах и ораторской речи. Публицистический стиль берет свое начало еще в Древней Греции, где он использовался в устной форме и носил название «ораторского стиля». Основной задачей данного стиля является воздействие на людей через СМИ (газеты, журналы, телевидение, афиши, буклеты). Среди характеристик публицистического стиля можно назвать наличие общественно-политической лексики, логичность, эмоциональность, оценочность и призывность. Среди функций публицистического стиля выделяют информативную и воздействующую. Информативная заключается в стремлении в кратчайший срок сообщить людям о свежих новостях. Воздействующая – в стремлении повлиять на мнение людей.

В данном исследовании в фокусе внимания авторов синтаксические и морфологические особенности, присущие публицистическому стилю, в частности,

новостным сводкам. *Актуальность* исследования обусловлена непрерывным развитием синтаксической системы английского языка, а также необходимостью изучения синтаксических средств компрессии информации в публицистическом тексте, основном источнике передачи информации широким массам населения.

подавляющее большинство статей на английском языке имеют структуру перевернутой пирамиды. Главная информация подается в первом абзаце статьи, заключение и подробности следуют далее, что по факту переворачивает текст, отличая его от традиционного способа подачи информации. Данный подход обоснован тем, что писателю необходимо как можно скорее привлечь внимание читателя, что и достигается представлением главной информации в начале. Тем не менее, даже реверсивная функциональная перспектива структуры статьи не гарантирует ее полного прочтения. В связи с этим, важную роль в плане привлечения внимания потенциального читателя играет заголовок.

Отличительной чертой заголовков в статьях на английском языке является упрощенная грамматика. В пассивных конструкциях глагол *to be* часто опускается:

At least 60 people killed in Haiti fuel truck explosion вместо *At least 60 people were killed in Haiti fuel truck explosion*;

Rail staff killed in “unprecedented” attack on train in Nigeria вместо *Rail staff were killed in an “unprecedented” attack on a train in Nigeria*

Часто опущению подвергаются артикли:

Parker Solar Probe makes historic pass through Sun's atmosphere вместо *Parker Solar Probe makes historic pass through the Sun's atmosphere*

Instagram sorry for blocking user named metaverse вместо *Instagram is sorry for blocking a user named metaverse*.

Russia told to pay compensation to woman whose hands were cut off вместо *Russia told to pay compensation to the woman whose hands were cut off*

Florida 911 calls released after teenager fell off Orlando ride: “They didn’t secure the seatbelt” На примере этого заголовка можно увидеть опущение глагола *to be* и двух неопределенных артиклей, грамматически корректный вариант выглядел бы следующим образом: *Florida 911 calls have been released after a teenager fell off an Orlando ride*.

Для выражения семантики долженствования зачастую полностью упраздняется спрягаемая модальная фраза *to be* и используется инфинитив с частицей *to*. Данный прием является стандартной синтаксической трансформацией, используемой для достижения лаконичности и простоты восприятия:

Major jewellers to cease buying Russian-origin diamonds after increased scrutiny

Harris to tout corporate giants’ \$4.7 billion pledge to minority-owned companies

U.S. to sanction over 300 Russian elites and block Russian central bank gold

Достаточно распространенным явлением в заголовках статей является использование прямых цитат с целью дистанцироваться от подаваемой информации:

Nasa’s solar probe ‘touches’ sun for first time, dives into unexplored atmosphere

‘A terrible tragedy’: US passes 800,000 Covid deaths – highest in the world

‘I never worked in a cocktail bar’: How the Human League made Don’t You Want Me

‘I was on the cross for three days!’ – actors on playing the Messiah

Безличный характер публицистической статьи, в частности в новостных сводках, выражается в использовании пассивного залога:

*Portions of the building **are being** renovated, and its lower levels **are shrouded** in scaffolding.*

*At least 15 ambulances **have been sent** to the site and eight people **taken** to hospital as of 2.30pm, said officials.*

*Police **were seen** directing passers-by...*

*The fire **was raised** to a level three...*

*Australia's beef producers **will be given** tariff-free access...*

В то время как в разговорной речи пассивные конструкции часто могут быть заменены на активный залог с подлежащим, выраженным местоимением *they*, в публицистических текстах такое явление не наблюдается, поскольку использование пассивного залога значительно упрощает восприятие информации. Причем процессу пассивизации в английском языке подвергаются не только переходные глаголы, но и непереходные.

Анализ фактического материала свидетельствует о том, что для англоязычного заголовка характерно использование неличных форм глагола, которые способствуют компрессии информации, причем причастие второе, вводимое союзом *when*, является достаточно частотной синтаксической конструкцией:

*When **asked** if the teenager was awake...*

*A spokesperson for the SlingShot Group did not respond to the 911 recording when **contacted** by Fox News Digital on Monday.*

Причастие первое, выступающее в функции добавочного действия при основном действии, выраженным личной формой глагола, является еще одной особенностью синтаксического построения заголовка публицистической статьи:

***Speaking at an American Chamber of Commerce in Taiwan even late on Wednesday**, Sandra Oudkirk, director of the American Institute in Taiwan which handles relations on the absence of formal diplomatic ties, said managing U.S. differences with China faces “distinct challenges”*

***Following the police murder of George Floyd**, partnership leaders determined that more needed to be done in the name of racial equity*

Причем случаи употребления причастия первого, в которых категория ретроспективы выражена сильным членом оппозиции, являются достаточно редкими (в большинстве случаев семантика предшествования выражается лексическими средствами):

*However, all were discharged within two days to two weeks **having gained** weight and none had long-term damage*

*Bannon is a familiar name, **having been part of Trump's campaign team in 2016 and, briefly, his administration.***

Использование герундия отмечается либо в функции подлежащего, дополнения, либо в составе сложного глагольного сказуемого, причем предпочтительней выглядит простая форма, не осложненная морфологическими категориями залога либо ретроспективы:

***Reading** helps...*

*NasDas – real name Nasser Sari – has achieved the feat of **becoming** France's No 1 Snapchat influencer...*

*He began **adding** semi-dramatised skits...*

Напротив, конструкции сложного подлежащего зачастую осложняются продолженной либо перфектной формой:

*Newspaper groups **appeared to be moving** to boycott the new system...*

The woman is said to have injured herself escaping from her first-floor room...

В целом, анализ современных англоязычных публицистических статей свидетельствует о тенденции упрощения грамматической организации предложения как с точки зрения использования преимущественно простых морфологических форм и синтаксических выражений, так и с точки зрения синтагматических связей на уровне отдельных лексем и фразем. Данная тенденция объясняется стремлением к упрощенной подаче информации, предназначенной для массового читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. David Crystal, The Cambridge Encyclopedia of the English Language, Holyhead, 1994. – 498 с.
2. Malkolm Millet, Handbook for Journalists of Central and Eastern Europe Washington, 1990. – 101 с
3. <http://www.ranez.ru/article/id/129> (Galina Goumovskaya. English for specific purposes. - continued from No. 1, 3, 4, 2007)
4. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.cnbc.com> (дата обращения: 30.03.2022).
5. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 30.03.2022).
6. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.foxnews.com> (дата обращения: 28.03.2022).
7. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.reuters.com>(дата обращения: 30.03.2022).
8. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.washingtonpost.com> (дата обращения: 30.03.2022).

УДК 811

И.В. Артюшков
доктор филол. наук, профессор кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
А.П. Федосимова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

НОВАЯ ЛЕКСИКА XXI ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ ОДЕЖДЫ И ОБУВИ)

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме неологизации в русском языке конца XX – начала XXI веков на примере тематической группы «Одежда и обувь». Рассматриваются семантические и грамматические особенности слов данной группы. Выявляются основные тенденции развития лексики мира моды в современном русском языке.

Ключевые слова: заимствования, лексические единицы, метонимизация, метафоризация неологизмы, тематическая группа.

Abstract. This article is devoted to the problem of neologization in the Russian language of the late XX – early XXI centuries on the example of the thematic group "Clothes and shoes". Semantic and grammatical features of words of this group are considered. The main trends in the development of the vocabulary of the fashion world in modern Russian are revealed.

Keywords: borrowings, lexical units, metonymization, metaphORIZATION, neologisms, thematic group,.

В нем, как в зеркале, отражается культура народа, особенности его жизни и быта.

Современная лингвистика через языковые средства пытается понять культурное сознание нации, определить процессы, происходящие в языке. Появление в нашей жизни новых предметов и явлений, объектов материальной и духовной культуры, по мнению А.А. Уфимцевой, делает необходимым, «обеспечение всех сфер жизнедеятельности человека новыми именованиями» [6; 88], которые постоянно возникают в языке. Л.И. Богданова рассматривает появление новых слов и словосочетаний как ответ языка на вызовы эпохи, «это реакция языка на воздействие других языков и культур, на перемены общественно-политической и экономической жизни общества, обусловленные временем» [1; 42]. При этом самым подвижным участком языковой системы оказывается лексика.

Так как одежда и обувь – важнейшие атрибуты жизни человека, то лексика этой сферы постоянно меняется. Интенсивность изменений в наименованиях предметов одежды и обуви отражает высокий уровень креативности и творчества современного процесса их проектирования, производства и использования. Это связано также с процессом глобализации в области моды.

Актуальность исследования определяется все возрастающим интересом к проблеме «язык – культура», и анализ тематических групп «Одежда» и «Обувь» представляется весьма показательным, так как в семантике названий бытовых предметов и явлений, к числу которых относятся рассматриваемые наименования, в силу их прямой связи с повседневной жизнью человека, культурный компонент является особенно заметным

Материалом исследования послужили более 100 номинаций, извлечённых из лексикографических источников (толковых, энциклопедических словарей русского языка, словарей иностранных слов), а также из специализированных средств массовой информации (журналов *Elle*, *Cosmopolitan*, *Marie Claire*, *Vogue*, официальных сайтов таких брендов, как *Pull and Bear*, *LOVE REPUBLIC*, *Bershka*, *Tom Tailor*, *Zara*, *Zolla* и др.), специализирующихся на тематике моды и одежды.

В последние три десятилетия в русском языке сфера одежды и обуви обогатилась словами из английского, французского, итальянского, китайского и других языков.

Основными способами образования новых слов в языке являются следующие: заимствование, лексическая деривация, семантическая деривация. Анализ материала исследования показал, что новые названия в области одежды и обуви образуются путем заимствования. При этом самые популярные названия предметов одежды и обуви англоязычного происхождения. Об этом говорят данные выборки. Так, из 104 неологизмов основную массу составляют слова из английского языка – 87. Другие языки представлены немногочисленными группами слов: французский – 8, итальянский – 5, китайский – 3, эскимосский – 1. Высокая частотность английских слов связана со значительным влиянием американской моды, так как именно Нью-Йорк является официальной столицей моды. Каждый год там собираются лучшие дизайнеры мира и демонстрируют образы и стили нового сезона.

Рассмотрим несколько примеров заимствований из английского языка.

«Боди (англ. *body* – тело) – вид обтягивающей одежды, закрывающей туловище и с застежками в паховой части» [4; 82]. *Боди* появилось, как результат развития леотарда – предмета одежды, обтягивающего тело и оставляющего ноги голыми. Известный фэшн-дизайнер *Claire McCardell* впервые представил боди в 1951 году в США. Сначала боди имело вид блузки или футболки. В 2010 боди вернулось в моду в стиле блузки-боди, классических боди-водолазок и вечерних нарядов.

«Слипперы (англ. Slippers – тапочки) – полузакрытые туфли на низком ходу, без шнурков или застежек, с небольшим язычком на подъеме стопы» [2; 103]. Изначально слипперы были обычными домашними тапочками, которые в XIX веке носили британские аристократы. Лишь Хью Хефнер, основатель журнала Playboy, в конце 90-х годов появлялся в таких слипперах на различных мероприятиях, посвященных журналу. Больше десятилетия эта обувь отсутствовала на просторах моды. Вернула удобные слипперы в моду марка Charles Philip в 2011 году, после чего они сразу же вошли в число мировых трендов. Оценили преимущества ношения удобных и модных слипперов и мужчины, и женщины как в странах Европы, так и в России.

Многие из предметов одежды имеют параллельные наименования в русском языке, например, *худи* и *толстовка* – названия одного и того же предмета одежды, представляющего собой разновидность свитера из мягкого хлопчатобумажного трикотажа или флиса с капюшоном. Здесь общая тенденция такова, что русские эквиваленты заменяются более престижными английскими наименованиями, очевидно, для привлечения покупателя, то есть в названиях проявляется аттрактивная функция – привлечения внимания к определенным предметам одежды и обуви, выделения их среди остальных. Вместе с ней действует дифференцирующая функция, которая выделяет разнообразные виды одежды и обуви из общей парадигмы наименований. Например, не просто «балетки» и «туфли», а «лоферы», «слипперы», «оксфорды». Это значит, что названия видов одежды и обуви, для которых в русском языке есть только общие названия, становятся более точными и детализированными. Например, *анорак* (эским. anorak) – не просто куртка, а именно «спортивная куртка из плотного непромокаемого материала с капюшоном, надеваемая через голову» [3; 37]. Название образовалось от эскимосского слова, обозначающего сходную по покрою одежду. Северные народы делали такие куртки из плотных водонепроницаемых материалов (кожи морских животных, рыб), но в современном мире столь плотные анораки скорее исключение. Сейчас анорак используется практически везде. Существует множество видов анораков: для военных, охотников, альпинистов, спортсменов и любителей активного отдыха.

Среди заимствований значительную часть составляют сложные слова, состоящие из двух заимствованных корней, и составные слова, состоящие из двух самостоятельных слов, – 35 единиц. Рассмотрим примеры сложения слов.

«Кроп-топ (англ. crop-top) – предмет женской одежды, представляющий собой укороченный топ с длинными или короткими рукавами» [2; 65]. Данное слово образовано путем сложения двух самостоятельных заимствованных слов *to crop* – «обрезать, укорачивать, стричь» и *top* – «верх одежды». Название топа стало известно в России с 2011 года.

«Хай-топы (англ. high-tops) – вид спортивной обуви – кроссовки с высоким голеноостопом, со шнуровкой спереди или с липучками» [2; 84]. Раньше такая обувь называлась высокие кеды или высокие кроссовки. Слово образовано из двух слов: *high* – «высокий» и *top* – «верхняя часть».

Образование слов предметов одежды и обуви в русском языке происходит путем аффиксации, в частности флективным способом с помощью флексия *-ы* и *-и* на конце заимствованного слова. Так образуется, например, слово *оксфорды* – (англ. oxfords), которое имеет значение «вид классических полуботинок со шнуровкой». Такие полуботинки были очень популярны в Оксфордском университете в 1800-е годы. В 2010 году в России стала распространяться мода на британский стиль,

благодаря которой оксфорды носятся и сегодня. Слово образовано от английского *oxfords* с помощью флексии *-ы*.

Названия одежды и обуви также образуются посредством семантической деривации путем изменения значений слов в языке-источнике. Исследуя тематическую группу «Одежда и обувь», мы выяснили, что самым продуктивным семантическим способом образования слов является метафоризация – 10 слов. При образовании нового слова на основе метафоры основным условием является наличие общей семантики, определяющей сходство предметов и явлений действительности. С учетом специфики механизма образования метафорических номинаций мы выделили наиболее продуктивные модели метафорического переноса.

1. Метафорический перенос, основанный на сходстве внутреннего устройства.

Процесс переноса значений по сходству принципа внутреннего устройства можно наблюдать в слове *комбидресс*: «Комбидресс (от англ. *a combination* – соединение, сочетание, комбинация и *a dress* – одежда, платье) – это особая разновидность боди без рукавов» [2; 53]. В 1990-х годах он вошел в моду в виде корректирующего и нижнего белья под платье. С 2010-го года, в зависимости от дизайна и материала, комбидресс стали использовать как нижнее белье или как верхнюю одежду с юбками, платьями, брюками и пиджаками. Путем метафорического переноса слово было образовано в английском языке, в русский язык оно вошло уже в преобразованном виде.

2. Метафорический перенос, основанный на сходстве размеров, величины предметов и внешнего вида.

Особо значимым для образования названий рассматриваемой тематической группы является сходство внешнего вида. Данный признак лег в основу метафорического переноса в слове *пиллбокс*: «пиллбокс (от англ. *pillbox* – баночка для таблеток) – маленькая круглая дамская шляпка (шляпа-таблетка)» [7; 743]. Такие шляпки появились в 1960-х годах и стали очень популярными. Они изготавливались из самых различных материалов: бархата, шерсти, меха норки, лисицы. В 2000-х годах это слово пришло и в Россию, когда в униформу стюардесс вошли пиллбоксы. Слово, образованное на сходстве внешнего вида, возникло в английском языке и пришло в русский язык в результате заимствования.

Вторым по продуктивности семантическим способом образования слов является метонимизация – 8 слов. Метонимический перенос – перенос наименования с одного объекта на другой, «ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию» [5; 301].

Приведем пример метонимического переноса в слове *бойфренд* – «молодой человек девушки, постоянный партнер мужского пола в романтических или сексуальных отношениях» [4; 52] и *бойфренды* – «джинсы, скроенные особым образом: достаточно свободные по ноге, с низкой талией и низким шаговым швом» [2; 21]. Название джинсов связано с прямым значением слова: они сшиты так, что создается ощущение, будто это мужские джинсы, но на несколько размеров меньше. Слово образовано в английском языке путем метонимизации, в русском языке оно появилось в результате заимствования.

Как видим, тематические группы слов «Одежда» и «Обувь» отражают эволюцию и постоянное изменение моды, как одного из показателей социокультурного развития общества. Названия одежды и обуви составляют значительный пласт лексики, который постоянно изменяется под влиянием различных экстралингвистических факторов. Сегодня лексика одежды и обуви в

русском языке расширяется в основном за счет заимствований. К основным особенностям данной лексики относятся: подвижность, стремительное обновление номинаций современной модной одежды и обуви, а также проникновение лексики из одного языка в другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Л.И. Новые слова в аспекте взаимодействия языков и культур // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика». – 2015. – № 2. – С. 41- 48.
2. Диор К. Diog. Словарь моды. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2010. – 128 с.
3. Егорова В.Т. Словарь иностранных слов современного русского языка. 100 000 слов и выражений. – М.: Изд-во АДЕЛАНТ, 2014. – 801 с.
4. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов. Современный словарь иностранных слов. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. – 416 с.
5. ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 1990. – 688 с.
6. Уфимцева А.А. Лексическая номинация (первичная нейтральная). – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 88 с.
7. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. – М.: ИЦ «Азбуковник», 2007. – 1175 с.

УДК 811.11

Е.А. Бобкова
канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской
филологии и лингводидактики БФ БашГУ (г. Бирск)

ПРИЗНАКОВАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ В ЯЗЫКЕ

Аннотация. Мир человека наполнен неопределенностью – объективной и субъективной, что находит свое выражение в языке. Языковая неопределенность представлена богатым арсеналом средств, которые обнаруживаются на всех уровнях языковой системы. В статье обращается внимание на один вид неопределенности – признаковую неопределенность – и на лексические и грамматические способы ее выражения.

Ключевые слова: неопределенность, признаковая неопределенность, параметрические прилагательные, неопределенные местоимения, средства хеджирования.

Abstract. Human world is full of indefiniteness that can be objective and subjective which is expressed in language. Language indefiniteness is presented by a substantial system of means on all levels. The article pays attention to one kind of indefiniteness, that is property indefiniteness and to the lexical and grammatical means of its expression.

Keywords: indefiniteness, indefinite pronouns, hedges, property indefiniteness, parametrical adjectives.

Повседневная жизнь человека пронизана неопределенностями. Объективная, не зависящая от человека неопределенность возникает из сочетания бесконечного количества факторов, в результате чего возможны неожиданные, непредсказуемые явления и события как в природе, так и в социальной жизни. Источником еще большего количества неопределенностей является познавательная деятельность человека. При этом неопределенность связана с: 1) субъективностью восприятия; 2) субъект-объектным взаимодействием; 3) взаимодействием новых знаний с наличным знанием [3] и отражается в концептуальной картине мира в виде концептов объектов,

их свойств, операций с ними, причем большинство концептов допускают дальнейшее развитие, т.е. потенциально неопределенны, В языковой картине мира свойство неопределенности вербализованных концептов сохраняется в значительной степени. По мнению Н.Д. Арутюновой, в языке различается референтная, признаковая и модальная неопределенность [1]. В настоящей статье речь идет о признаковой неопределенности.

Признаковая неопределенность проявляет себя как выражение неопределенного качественного или количественного параметра предмета или процесса в форме прилагательных, неопределенных местоимений и наречий. Прилагательное как часть речи считается единицей интерпретационной [2]. Прилагательное выступает как определение при имени, образуя с ним именную группу, либо характеризует имя в составе именного сказуемого. В качестве основного носителя признаковой неопределенности в английском языке прилагательное выражает признак, имеющий размытые, нечеткие границы. К таким прилагательным относятся качественные прилагательные, среди которых особую группу образуют параметрические адъективы. Параметрические прилагательные — это качественные прилагательные с номинативным размерным значением, отображающие эмпирические признаки, которые устанавливаются по отношению к точке отсчета. Эмпирические прилагательные обозначают признаки, воспринимаемые органами чувств и осознаваемые человеком в результате мыслительной операции сопоставления с «эталоном» – точкой отсчета, которая понимается как представление о некоем среднем, обычном количестве признака у данного класса предметов. Основными параметрическими характеристиками считаются: «больше – меньше точки отсчета» и «соответствующий – несоответствующий точке отсчета». Параметрические прилагательные являются единицами качественно-количественной семантики: они выражают количественное изменение признака, не переходящее в новое качество, и образуют антонимические пары. Это определяет способность параметрических прилагательных к выражению градации и интенсивности признака, которая реализуется в значениях степеней сравнения, а также в сочетаемости с наречиями меры и степени. [7]. К параметрическим прилагательным относятся: большой – маленький, высокий – низкий, широкий – узкий, длинный – короткий, громкий – тихий, сильный – слабый, тяжелый – легкий; *big/large – small/little, heavy – light* и др.: *In order to unite under its aegis a large expanse of territory inhabited by disparate groups of human beings, a religion must possess two further qualities [H183]. Quite a small expanse of territory was covered with grass.* Эталоном измерения в лингвистике признается человек, а также объекты предметного мира, представляющие собой образцы какого-либо свойства [5]. *It was possible because in the past there were many more distinct peoples in the world, each of which had a smaller population and occupied less territory than today's typical people ([H166] – в выделенном атрибутивном сочетании прилагательное имеет форму сравнительной степени и выражает признак неопределенно большей интенсивности, чем тот же признак с точки зрения норм современности. Среди качественных прилагательных имеется значительная группа прилагательных, несущих семантику неопределенного качества и количества, которые обычно не упоминаются среди параметрических: significant (proportion), great (glory), massive (army), different (culture); abundant (time), unlimited (appetite), diverse (ethnic groups), numerous (peoples): He was given a massive army of more than 30,000 soldiers [H164]. The imperial steamroller gradually obliterated the unique characteristics of*

numerous peoples (such as the Numantians), forging out of them new and much larger groups [H166].

Неопределенность признака, выступает более явно, когда выражается качественным, градуируемым прилагательным в сравнительной степени или сопровождается интенсификаторами. Формы превосходной степени, выступающие в функции элитива и передающие идею высокой степени качества также способны выразить неопределенность. Money is *more open-minded* than language, state laws, cultural codes, religious beliefs and social habits [H161]. Still, it was *somewhat easier* to build trust in barley as the first type of money, because barley has an inherent biological value [H158] – неопределенность признака передается с помощью сравнительной степени, во втором примере в сопровождении интенсификатора; прилагательное во втором примере находится в составе предикатной группы. Heaven chooses *the most worthy* person or family and gives them the Mandate of Heaven [H171] – превосходная степень выступает в этом предложении в качестве элитива.

Одним из распространенных средств признаковой неопределенности являются неопределенные местоимения и наречия: *some, any, all; somewhere, sooner or later, sometimes, almost, etc.* For complex commercial systems to function, *some kind of money* is indispensable [H156]. The imperial threshold passes *somewhere in between* [H156].

К признаковой неопределенности относятся многие средства хеджирования – уклонения от прямого ответа: *rather, largely, sort of, kind of, strictly speaking*, широко употребляющиеся в английском языке и подтверждающие тем самым известное мнение о неоднозначности, по сути, неопределенности (*vagueness*) как его характерной особенности [4]. В качестве примера приводим высказывание из [4; 46]: And I was up all night *like* Wednesday and *I just I think* I'm *just a bit kind of* dazed from the whole experience. Хеджирование выступает в роли речевого «страхования» и позволяет не только индивидуализировать высказывание, но и устанавливать границы ответственности за достоверность пропозиции, ограничивать степень достоверности суждения, избегать абсолютной трактовки сообщаемого [4; 45]. Данные прагматические установки хеджей сближают их с понятием неопределенности, придают высказыванию неясность, нечеткость, расплывчатость, неконкретность.

Таким образом, среди средств признаковой неопределенности выделяются качественные прилагательные, неопределенные местоимения и наречия, а также комплексы хеджирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная лингвистика. - М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 252 с.
3. Дорожкин А.М., Соколова О.И. Понятие «неопределенность» в современной науке и философии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Философские науки. – 2015. – С.5-12.
4. Горина О.Г., Храброва В.Е. Лингвистический хеджинг как коммуникативная стратегия (в русле корпусных исследований) // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. Т. 15, № 3. – С. 44-53.
5. Михеева Л.С. Параметрические прилагательные русского языка: антропоцентричность семантики и каузативный потенциал // Вестник ЧГПУ. – 2019. - №3 (103). – С.135-140.
6. Harari Yuval Noah. Sapiens. A Brief History of Humankind. - McClelland & Stewart, 2014. – 368 p. [Электронный ресурс]. – URL: www.randomhouse.ca (дата обращения: 10.04.2022).

7. [Электронный ресурс]. – URL: file:///E:/Документы/Категория%20неопределенности/puzanova_151_137_141.pdf (дата обращения: 10.04.2022).

УДК 811.111

К.А. Валиева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – О.В. Гергель
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: в данной статье проводится анализ лексических и грамматических трансформаций в процессе перевода названий фильмов с английского языка на русский язык. Приводятся примеры переводческих трансформаций, примеры названий кинофильмов, даются определения лексических и грамматических преобразований. Целью работы выступает исследование языковых сторон переводческой адаптации англоязычных фильмонимов на русский язык. Данная работа представляет из себя теоретическую ценность, она позволяет рассмотреть проблему перевода названий фильмов – проблему, актуальность которой на российском кинопрокатном рынке трудно переоценить.

Ключевые слова: классификация, переводческие трансформации, перевод, переводческая адаптация, фильмонимы.

Abstract. This article analyzes lexical and grammatical transformations in the process of translating movie titles from English into Russian. There are examples of translation transformations, examples of movie titles and definitions of lexical, grammatical transformations. The aim of the work is to study the linguistic aspects of the translation adaptation of English-language filmonyms into Russian. This work has theoretical value, it allows us to study the problem of translating titles of films – a problem, whose relevance is difficult to overestimate in the Russian film distribution market.

Keywords: adaptation in translation, filmonyms, translation transformations, translation, classification,

Тема переводческих адаптаций является не столь молодой, но по сей день вызывает интерес у многих лингвистов и ученых. В мире существует большое количество работ, связанных с переводческой адаптацией. Переводческая деятельность – это творческий процесс, результатом которому служит переводное произведение. Концепт перевода заключается в трудности, сложности и продуктивности этого творческого процесса, участниками которого являются духовные силы человека: интеллект, эмоции, интуиция, воля, память, воображение.

Несмотря на мировую политическую ситуацию, востребованность перевода англоязычных фильмонимов сильно меняться не будет. Трудность переводческой адаптации названий фильмов с английского языка на русский язык является сейчас очень важной. **Актуальность** исследования объясняется тем, что в наши дни возрастает спрос на англоязычные фильмы, названия которых переводятся с использованием лексических и грамматических трансформаций. Специалисты стремятся использовать более подходящие и удобные виды трансформаций, чтобы достичь наилучших результатов в процессе перевода заголовков кинокартин.

Реализация исследования протекает через решение следующих **задач**:

1. Изучить понятия переводческих трансформаций;

2. Рассмотреть классификации переводческих трансформаций;

3. Продемонстрировать примеры использования лексических и грамматических трансформаций при переводе англоязычных фильмонимов на русский язык.

Теоретическая база исследования состоит из работ Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, Т.А. Исмаиловой, А.В. Маркеловой, А.А. Поляковой.

Переводческие трансформации – это те трансформации, благодаря которым происходит изменение языковых единиц ИЯ на соответствующие единицы языка в ПЯ [5; 2]. Но не стоит понимать термин «преобразование» в прямом смысле слова. Исходный текст не трансформируется, не меняется смысл. Однако, наряду с ним и с его помощью образовывается совершенного другой текст на ПЯ.

В процессе перевода специалисты используют два вида переводческих преобразований: грамматические и лексические. Невозможно произвести переводческую деятельность с одного языка на другой без использования грамматических трансформаций. Под грамматическими преобразованиями предполагается изменение предложения, изменение его строя, также замены синтаксического и морфологического порядка. Грамматические трансформации могут объясняться различными факторами, в этот список входят причины грамматического и лексического характера, однако главная роль принадлежит грамматическим факторам, обуславливающиеся различиями в строе языков. Рассмотрим классификацию по В.Н. Комиссарову. Согласно этой классификации, существуют следующие грамматические явления: синтаксическое уподобление; грамматические замены (замена форм слова, частей речи, членов предложения, типа предложения); членение предложения; объединение предложений [2; 34].

Синтаксическое уподобление, или дословный перевод. Это грамматическая трансформация, при которой получается преобразование синтаксической структуры языка оригинала в совершенно аналогичную структуру переводного языка. Многие переводчики обратились именно к этому приему при переводе заголовков следующих кинокартин: *Dark Knifgt* (2008) – Темный рыцарь, *Lovely bones* (2009) – Милые кости, *Gentlemen* (2019) – Джентльмены, *Pirates of the Caribbean: On Stranger Tides* (2011) – Пираты Карибского моря: На странных берегах, *The Boy in the Striped Pyjamas* (2008) – Мальчик в полосатой пижаме, *Shining* (1980) – Сияние, *Night at the Museum* (2006) – Ночь в музее. В процессе дословного перевода синтаксическая структура оригинала преобразуется в похожую структуру языка перевода. Осуществляется он только при наличии параллельных синтаксических структур в исходном языке и языке перевода.

В процессе перевода фильмонимов очень часто используются такие трансформации, как замены. В названии фильма *The Fault in Our Stars* (2014) – Виноваты звезды, вместо английского существительного “fault” было поставлено русское прилагательное «виноваты» – замена части речи [4; 5]. *3 Days to Kill* (2014) – 3 дня на убийства, глагол “kill” заменили существительным «убийство». *Nachi: A dog'd tale* (2009) – Хатико: собачья сказка – Хатико: самый верный друг. Посмотрев этот фильм, не остается сомнения, что переводчики сделали самый точный и правильный перевод. Сюжет показывает аудитории историю о мужчине и его верной собаке, которая каждый день ждала своего хозяина после работы, и это продолжалось даже после смерти главного героя. И как после содержания не упомянуть о преданности Хатико в заголовке. Прием замены сыграл здесь важную роль.

Переводчики заменили вторую часть названия. “A dog’s tale”, дословный перевод которого «собачья сказка», была модифицирована на «самый верный друг». Этот вид трансформации сказался на привлечении внимания зрителей и большом сборе после проката данного кинофильма, который составил более 46 миллионов американских долларов.

Членение предложения встречается очень редко и практически не встречается для перевода заголовков фильма. Заключается оно в образовании сложного предложения языка перевода из простых предложений исходного языка.

В работе «Курс перевода» Л. К. Латышева, лингвист дает определение лексическим трансформациям, как отклонениям от словарных соответствий. В лексике английского и русского языков существуют различия, выражаются они в образе семантики слова. Принцип использования лексических трансформаций заключается в изменении отдельных словосочетаний, слов ИЯ лексическими выражениями ПЯ. Эти выражения не представляют их эквиваленты, обладают другими значениями, по сравнению с точным словарным переводом.

Согласно классификации В.Н. Комиссарова, существуют такие лексические трансформации: транскрибирование, транслитерация, калькирование, а также конкретизация, генерализация и модуляция, как лексико-семантические замены.

На сегодняшний день, анализ русского-английских соответствий показал, что наиболее часто употребляемым приемом перевода названий фильмов остается калькирование. Причиной этому является соотношение системы и норм ИЯ и ПЯ. Только дословный перевод способен сохранить всю информативность и лаконичность звучания, к тому же это позволяет привлечь внимание большей аудитории.

Хотелось бы рассмотреть ряд названий кинофильмов, снятых по сюжетам комиксов, популярной американской компании – Marvel. Приведем примеры калькирования: Black Panther (2018) – Черная пантера, That Awkward Moment (2015) – Этот неловкий момент, Fantastic Four (2015) – Фантастическая четвертка, Captain America (1979) – Капитан Америка и т.д. Фильмы других известных кинокомпаний: 28 Days Later (2002) – 28 дней спустя, Gravity (2013) – Гравитация, Wrath of the Titans (2012) – Гнев Титанов, Supernatural (2005) – Сверхъестественное.

Следующие названия фильмов будут отражать использование транслитерации, т.е. точное воспроизведение знаков с одного языка на другой. Titanic (1997) – Титаник, Interstellar (2014) – Интерстеллар, Gladiator (2000) – Гладиатор, Terminator (1984) – Терминатор и т.д. [3; 2].

Немаловажную роль занимает транскрибирование, передача звуковой составляющей слова с ИЯ на ПЯ. Всеми любимый сериал Sherlock (2010) – Шерлок, Chernobyl (2019) – Чернобыль, Dunkirk (2017) – Дюнкерк, Robin Hood (2010) – Робин Гуд и т.д.

Большой популярностью среди переводчиков пользуются лексико-семантические замены, такие как добавление: Constantine (2005) – Константин: Повелитель Тьмы. Прием добавления был использован для того, чтобы донести до зрителей тему данного фильма, к тому же, словосочетания были добавлены с целью привлечения большого количества аудитории. Переводчики применили этот вид трансформации при переводе следующих кинофильмов: Helboy (2004) – Хелбой: Герой из пекла, Tangled (2010) – Рапунцель: Запутанная история, 88 Arletta Avenue (2011) – Астрал на улице Арлетт. Добавление помогает шире раскрыть содержание фильма и дает дополнительную информацию в отличие от названия-оригинала [1; 2].

Лексико-семантические замены включают в себя также прием опущения. К

примеру, в названии фильма *Bulletproof Monk* (2003) – Пуленепробиваемый, переводчики опустили слово “Monk”, чтобы не приводить никого в смятение со словом «монах». Благодаря этой трансформации название фильма стало более лаконичным и заметным.

Мы пришли к выводу, что перевод представляет из себя очень сложный и трудоемкий процесс. Поэтому одной из главных целей переводчика является достижение адекватного перевода. Чтобы сохранить тождественность при переводе, специалисту постоянно приходится обращаться к лексическим и грамматическим трансформациям. Профессионалы используют те или иные виды преобразований, исходя от своей цели и задач. Для достижения хороших результатов используются классификации разных ученых. Вышеописанные переводческие трансформации используются на практике довольно редко. В основном они тесно связываются и переплетаются между собой.

В современном мире название фильма выполняет очень важную функцию рекламы, может своеобразно реализовать функцию экспрессивности и эмоциональности, поэтому переводчику важно обладать навыками использования всеми видами переводческих трансформаций, чтобы донести смысл и настроение фильма. Наименование способно сразу захватить внимание зрителя, поэтому качественная работа переводчика является очень важной.

В итоге, мы выявили частоту использования тех или иных видов трансформаций. Переводчики предпочитают применять в большинстве случаев замену, калькирование и дословный перевод. В нашей работе в примерах было задействовано около 80% всех трансформаций (калькирование, транслитерация, транскрибирование, грамматические замены, добавление, опущение, дословный перевод).

ЛИТЕРАТУРА

1. Исмаилова Т.А. Перевод названий фильмов // Вестник ВолГУ. 2017. – Том 9. – № 15. – С. 38-40.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
3. Маркелова А.В. Особенности перевода названий кинофильмов с английского языка на русский язык // Вестник МИТУ-МАСИ. 2018. – № 1. – С. 98-100.
4. Полякова А.А. Трансформации названий кинофильмов при переводе с английского языка на русский язык // ОГАРЁВ-ONLINE, 2017. – Том 103. – № 14. – С. 1-9.
5. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода [Электронный ресурс]: Монография / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 2014. – 240 с. URL: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/barhud-trdoc.shtml (дата обращения: 30.03.2022).

УДК 81.276.5

М.Р. Гареева

магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

СПЕЦИФИКА МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА

Аннотация: Русский сленг представляет собой интересный лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, но и социальными, временными и пространственными рамками. Статья

посвящена исследованию особенностей речевого портрета современного школьника. Даны определения ключевым понятиям и их сущность.

Ключевые слова: жаргон, речевой портрет, сленг, субкультура, язык, языковая личность.

Abstract: Russian slang is an interesting linguistic phenomenon. The existence of slang is limited not only by certain age limits, but also by social, temporal and spatial boundaries. The article is devoted to the study of the speech features of modern schoolchildren. The definitions of key concepts and their essence are given.

Key words: jargon, linguistic personality, speech portrait, speech, slang/

В последнее время терминология области лингвистики, посвященной описанию языка отдельных социальных групп, достаточно сформирована. Однако, поскольку в научной литературе, посвященной данному вопросу, многие специальные слова этой сферы языкознания получают, зачастую, вариативные толкования, мы считаем, что есть необходимость дать характеристику терминам, используемым исследователями субстандарта.

В лингвистическом энциклопедическом словаре термин «жаргон» трактуется, во-первых, как разновидность речи, преимущественно используемая в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии, интересов или возраста, а во-вторых, как жаргонная лексика [3; 151].

В ряде научных работ термины «жаргон» и «арго» не различаются и используются как синонимы. Так, например, известный исследователь В.С. Елистратов рассматривает термины арго, жаргон, сленг в одном ряду, отмечая лишь, что для арго свойственна традиционность использования в русской лингвистике, для жаргона характерна отрицательно-оценочная окраска, а для сленга – модность употребления [2; 674-675]. Именно эта точка зрения и служит отправляющим моментом нашего исследования.

Понимание арго и жаргона как синонимов нашло отражение в весьма удачном словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой. По ее мнению, эти термины различаются лишь особенностями употребления: арго является нейтральным понятием, а жаргон имеет пейоративное, уничижительное значение. О.С. Ахманова предлагает следующее определение: жаргон – это язык, состоящий из более или менее произвольно выбираемых: видоизменяемых и сочетаемых элементов одного или нескольких естественных языков, который применяется (обычно в устном общении) отдельной социальной группой с целью языкового обособления, отделения от остальной части данной языковой общности, иногда в криптолалических целях [1; 148]. Согласно этому определению в качестве жаргона рассматриваются и лексические подсистемы искусственного характера, выполняющие функцию тайного языка. Сленгом по мнению О.С. Ахмановой, следует называть, во-первых, разговорный вариант профессиональной речи. Во-вторых, элементы разговорного варианта той или иной профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык, или, вообще, в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально экспрессивную окраску (особую лингвостилистическую функцию) [1; 419]. Таким образом, подчеркивается связь термина «сленг» с профессиональной речью и

возможность употребления его для обозначения отдельных сленговых единиц, находящихся вне лексической системы сленга.

В популярном словаре-справочнике лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой арго определяется как язык отдельных социальных групп, сообществ, искусственно создаваемый с целью языкового обособления (иногда «потайной» язык), отличающийся главным образом наличием слов, непонятных людям непосвященным. Жаргон предлагается рассматривать как синоним арго, но с уничижительным оттенком, а сленгом называются слова и выражения, употребляемые лицами определенных профессий или социальных прослоек [4; 28-29].

Л.И. Скворцов, различая термины «арго» и «жаргон», замечает, что арго является языковой принадлежностью относительно замкнутых социальных групп и сообществ, а жаргон – относительно открытых социальных и профессиональных групп людей, объединенных общностью интересов, привычек, занятий, социального положения и т.п.

Рассмотрим сленг как лексическую подсистему языка и определим основные признаки сленговой лексики.

Сленг – лексическая подсистема языка, обслуживающая речевое общение в одной из социальных сфер. В социальной среде сленг воспринимается как языковой идеал, образец для подражания; это язык, на котором говорят, по которому «своего» отличают от «чужого». Сленг – это одна из форм языкового общения. Сленговая лексика отличается эмоциональной насыщенностью и хорошо приспособлена для выражения различных чувств. Сленг – это универсалия.

В сленговых единицах, прежде всего, находит выражение намеренная противопоставленность официальной, нормированной лексике литературного языка. Осознанная оппозиция *официальный/неофициальный* является важнейшим признаком сленга. Вторым признаком – групповая маркированность слов, т.е. сленговая единица в сознании носителя языка обязательно соотносится с какой-либо социальной группой и несет на себе печать определенной субкультуры. В этом случае наблюдается оппозиция по принципу *свой/чужой*. При широком понимании сленга учитывается лишь общий критерий официальности/неофициальности. Узкое толкование основывается на ограничениях, накладываемых требованиями двух оппозиций и, как результат, в круг сленгизмов включается значительно меньшее количество единиц.

Сленгизмы можно рассматривать как символы для выражения мыслей, чувств или истин, доступных для понимания лишь посвященным, «своим». Семантика сленговых слов в основном отражает те материальные ценности, которыми социумы отличаются друг от друга. Так, например, если для субкультуры металлистов важными, определяющими чертами является внешность и следование особому музыкальному направлению, то их сленг обязательно служит для обозначения внешней атрибутики (косуха – кожаная куртка, шюзы – ботинки и т.д.) и обслуживает общение в музыкальной сфере (тяжелая – «металлический» рок-хит, весло – электрогитара, бас-гитара; по соседям – играть не по тем нотам; Достоевский – клиент из зала, доставший музыкантов – «Сыграйте то... сыграйте это..» и т. д.). Сленговые слова, как правило, не являются абсолютными синонимами литературной лексики и несут специфическую сленговую нагрузку, определяемую групповой субкультурой. Так, *хаер* не просто «волосы», а длинные волосы, *хата* не просто «квартира», а свободная квартира, в которой можно провести время со своими друзьями. В групповом сленге всегда есть положительные наименования для «своих»

и отрицательные, или иронические, для «чужих», непосвященных. Например, *хакер и чайник* в компьютерном сленге.

Одно и то же слово может входить в различные групповые сленги, поскольку процесс заимствования в социальных диалектах достаточно активен. При этом со сменой групповой маркированности обычно происходит и изменение в семантике слова, изменение его смыслового объёма. Так, в сленге компьютерщиков *глюк* означает «сбой программы», а в молодежном сленге *глюк* употребляется в значении «видение, галлюцинация». Вообще же следует отметить, что сленговая лексика широко проникает в просторечие, и в то же время просторечная лексика легко получает сленговую маркированность.

Таким образом, при классификации лексической единицы важно выявить, как она воспринимается носителем языка. Если говорящий маркирует слово как единицу общения в определенном микросоциуме, то перед нами соответствующий социолект, а потому речь должна идти о сленге. Например, слово *локалка* «локальная сеть» образовано как обыкновенное разговорное слово со сниженной стилистической окраской (ср.: домашка, читалка), однако воспринимается как «свое» слово в среде компьютерщиков, значит, перед нами – профессиональный жаргонизм. Следует отметить, что один и тот же человек может владеть несколькими лексическими подсистемами и использовать (в зависимости от ситуации общения) в учебном заведении – сленг своего вуза, в беседе с друзьями-программистами – сленг хакеров.

Надо четко представлять себе, что во всех случаях, когда мы встречаемся со сленгизмами не в словаре, а в живой речи – это лишь отдельные включения на фоне нейтральной или фамильярной лексики. В сленге отражается образ жизни речевого коллектива, который его породил. Наиболее развитые семантические поля – «человек» (с дифференциацией по полу, родственным отношениям, по профессии, национальности), «внешность», «одежда», «жилище», «досуг» (вечеринка, выпивка, музыка, курение). Гораздо меньше сленгизмов, которые относятся к учению или работе молодежи. Сленг является одним из обязательных атрибутов социальной группы и выполняет не только функцию обособления социума (это отрицательная оценка сленга как нежелательного явления), но и функцию ее оформления, функцию выражения ценностей определенной субкультуры.

Таким образом, сложная, многоаспектная проблема использования молодежью сленговой лексики остается актуальной. Перспективы исследования мы видим в том, что молодежный сленг должен стать объектом пристального внимания ученых-языковедов, ведь, как показывают примеры других жаргонных систем, специальная лексика иногда проникает в литературный язык и закрепляется там на долгие годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Елистратов В. С. Словарь московского арго. – М.: Русские словари, 2000. – 696 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 688 с.
4. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.

УДК 811.162.1

Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
В.Б. Сальников
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

НЕМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА С. ЛЕМА «MŁOT»)

Аннотация: статья посвящается системному описанию неморфологических способов словообразования в польском языке. Рассматриваются виды неморфологических способов, действующих в современном польском литературном языке. Проводится сопоставление польских неморфологических способов деривации с аналогичными русскими. Осуществляется анализ рассказа польского писателя Станислава Лема «Młot» («Молот») с точки зрения наличия разных видов неморфологических дериватов. В результате делается вывод, что неморфологические способы – относительно распространённое явление в польской словообразовательной системе, они достаточно активно привлекаются для создания различных лексико-грамматических групп, которые редко пополняются за счёт лексем, образуемых морфологическими способами.

Ключевые слова: категориально-синтаксический способ словообразования, конверсия, лексико-синтаксический способ словообразования, морфолого-синтаксический способ словообразования, современный польский литературный язык, Станислав Лем, лексико-семантический способ словообразования.

Abstract. The article is devoted to a systematic description of non-morphological ways of word formation in the Polish language. The types of non-morphological ways operating in the modern Polish literary language are considered. Polish non-morphological ways of derivation are compared with similar Russian ones. The article analyzes the story of the Polish writer Stanisław Lem “Młot” (“Hammer”) from the point of view of the presence of different types of non-morphological derivatives. As a result, it is concluded that non-morphological ways are a relatively common phenomenon in the Polish word-formation system, they are quite actively used to create various lexico-grammatical groups, which are rarely replenished due to lexemes formed by morphological ways.

Keywords: categorical-syntactical way of word formation, lexical-syntactical way of word formation, modern Polish literary language, Stanisław Lem, morphological-syntactical way of word formation, lexical-semantical way of word formation, conversion.

Вопрос о неморфологических способах словообразования является в той или иной мере разработанным в отечественном и зарубежном (в том числе польском) языкознании. Традиционно выделяются три основных неморфологических способа деривации, впервые описанных В.В. Виноградовым [1]:

- **лексико-синтаксический** (польск. zrost) – создание слов путём сращения многословной синтаксической единицы, «scalenie dwu wyrazów stanowiących pierwotnie połączenie składniowe» [6; 379];

- **морфолого-синтаксический** (польск. konwersja) – создание слов путём перехода производящего слова в другую часть речи, «przeniesienie wyrazów z jednej części mowy do drugiej bez żadnego przekształcenia formalnego» [8; 19];

- **лексико-семантический** (польск. *derywacja semantyczna*) – создание слов путём наделения производящего слова новым лексическим значением, «изменение значения слова при сохранении его формы» [5; 162].

Помимо этих основных способов, можно также выделить два дополнительных, вторичных, переходных способа, которые по проявляемым ими свойствам близки морфолого-синтаксическому:

- **конверсия** – разновидность морфолого-синтаксического способа, тяготеющая к морфологическому; создание слов путём материального преобразования словоизменительной парадигмы производящего слова, «процесс морфологической транспозиции основы <...>, полной смены парадигмы у исходной единицы...» [4; 75], «образование нового слова через изменение его частеречной принадлежности <...>, следствием которого является новая система словоизменения производного слова, не совпадающая с системой словоизменения производящего слова» [3; 128];

- **перекатегоризация / синтактико-морфологический способ / категориально-синтаксический способ** – способ, переходный между морфолого-синтаксическим и лексико-семантическим; создание слов путём перемещения их в другой грамматический класс без изменения частеречной принадлежности, «производимое с его помощью слово переходит из одного грамматического класса в другой внутри одной части речи без перехода этого слова из одной части речи в другую» [2; 150].

В современном польском литературном языке можно обнаружить проявление всех пяти указанных способов: *dobranoc* (← *dobra noc*, лексико-синтаксический), *senioralne*^{ИС} (← *senioralne*^{ИП}, морфолого-синтаксический), *język* ‘особая разновидность знаковой системы’ (← *język* ‘орган ротовой полости’, лексико-семантический), *Mazowieckiem*^{ИС} (← *mazowieckim*^{ИП}, конверсия), *tamten*^{М-ИС} (← *tamten*^{М-ИП}, категориально-синтаксический).

Словообразовательная система польского языка весьма близка словообразовательной системе русского языка, достаточно схожи и системы неморфологических способов. Однако их применение и функционирование в русском и польском языках может существенно отличаться. Так, более синтетический польский язык прибегает к неморфологическим способам словообразования значительно реже, нежели более аналитический русский язык. Слову, образованному в одном языке неморфологическим способом, в другом языке может соответствовать слово, полученное морфологическим способом (например, рус. *столовая* – польск. *stołówka*). Кроме того, неодинаковым может быть набор продуктивных моделей неморфологических способов в каждом языке.

К примеру, в современном русском литературном языке лексико-синтаксическим способом слова образуются, как правило, на базе словосочетаний, построенных по модели «наречие + имя прилагательное / причастие» (*быстрорастворимый*), а остальные модели встречаются крайне редко; в современном же польском литературном языке можно найти гораздо больше слов, полученных лексико-синтаксическим способом на базе словосочетаний, построенных по модели «имя прилагательное + имя существительное» (*Krasnystaw*).

В современном русском литературном языке предикативация осуществляется преимущественно на базе кратких прилагательных среднего рода (*Помещение было холодно*^{ИП} – *В помещении было холодно*^{КС}); современный же польский литературный язык почти полностью утратил краткие формы прилагательных, отчего производные

слова категории состояния в нём мотивируются не прилагательными, а только наречиями (*W pokoju było gorąco*^{КС}, ср. *Słońce było gorące*^{ИП} и *Gorąco^Н przekonał*). Также отметим, что в русском языке способны субстантивироваться прилагательные и причастия (*знакомый, учащийся*), а в польском языке субстантивации может подвергаться и отсутствующий в русском языке герундий (*senioralne, znany, ćwiczenie*).

Что же касается лексико-семантического способа, то его действие в русском и польском языках в целом совпадает, различаясь только в частных случаях: например, для обозначения понятия ‘месяц, лунный серп’ в русском языке используется общеславянское образование, а в польском – лексико-семантический дериват от старого слова *księżyc* ‘княжич’; для наименования приспособления ‘альпинистская кошка’ в обоих языках применяется лексико-семантический дериват, но в каждом языке он восходит к разным словам: в русском – к *кошка* ‘кошка, животное’, в польском – к *rak* ‘рак, животное’.

Сферы функционирования неморфологических дериватов тоже могут отличаться: например, если в русском языке слова, образованные лексико-синтаксическим способом, используются преимущественно в художественных или официально-деловых текстах, то в польском языке дериваты подобного типа часты в названиях населённых пунктов (*Mazowieckie, Białystok*) и в текстах религиозного содержания (*zmartwychwstanie, Bogurodzica*).

Рассмотрим польские дериваты, образованные неморфологическими способами, в тексте научно-фантастического рассказа Станислава Лема «Млёт» («Молот»). В данном произведении нами обнаружены проявления следующих неморфологических способов (примечание: для краткости приведены только некоторые, наиболее типичные примеры).

1. Лексико-синтаксический:

- *dotychczasowy*^{ИП} ‘предыдущий’ ← *do*^П *tych*^{М-ИП} *czasów*^{ИС} ‘до этих времён’ (*Więc: o ile wiem, o ile znam siebie dotąd, w oparciu o moją dotychczasową historię – nie* [9]);

- *długotrwały*^{ИП} ‘длительный’ ← *długo*^Н *trwać*^Г ‘долго длиться’ (*Był zwierzęciem eksperymentalnym, poddanym długotrwałemu, bardzo kosztownemu doświadczeniu* [9]) – хотя данный вариант в синхронии допустимо рассматривать и как случай префиксоидации;

- *nareszcie*^Н ‘наконец’ ← *na*^П *reszcie*^{ИС} ‘в остатке’ (*Tajemniczość – tolubię! Nareszcie zagadka* [9]);

- *z czasem*^Н ‘со временем, рано или поздно’ ← *z*^П *czasem*^{ИС} ‘с временем’ (*Ale wnętrze stawalo się z czasem coraz mniejsze* [9]);

- *na szczęście*^{МС} ‘к счастью’ ← *na*^П *szczęście*^{ИС} ‘на счастье’ (*Metalowych rąk które by wysuwały się z nadproża, żeby go pogłodzić od czasu do czasu po głowie, na szczęście nie było* [9]).

В тексте рассказа С. Лема присутствуют лексико-синтаксические дериваты, часто являющиеся прилагательными, наречиями или модальными словами. Обычно они обозначают или какие-то дополнительные характеристики (например, обстоятельство или субъективную оценку), или сложные понятия (например, связанные с отсылкой к некоторому предыдущему событию).

2. Морфолого-синтаксический:

- *pytanie*^{ИС} ‘вопрос’ ← *pytanie*^{гер.} ‘спрашивание, спрашивать’ (*Czasami zdaje mi się, że jesteś jak chiński mędrzec, a czasem zadajesz pytania jak dziecko* [9]);

- *marzenie*^{ИС} ‘мечта’ ← *marzenie*^{геп.} ‘мечтание, мечтать’ (*Przypominam sobie – ale nie o tym chciałem mówić. Mieliśmy coś na dzisiaj – już wiem. Twoje marzenia* [9]);
- *gorzej*^{КС} ‘хуже’ ← *gorzej*^Н ‘хуже’ (– *Gdybyś był doskonały... // – To co? // – Nie wiem – byłoby chyba jeszcze gorzej* [9]);
- *ciemno*^{КС} ‘темно’ ← *ciemno*^Н ‘темно’ (*Ciemno – tak wyobrażałem sobie piekło, jak byłem mały* [9]);
- *czasami*^Н ‘иногда’ ← *czasami*^{ИС} ‘временами’, *czasem*^Н ‘иногда’ ← *czasem*^{ИС} ‘временем’ (*Czasami zdaje mi się, że jesteś jak chiński mędrzec, a czasem zadajesz pytania jak dziecko* [9]);
- *górq*^Н ‘наверху’ ← *górq*^{ИС} ‘горой’ (*Górq las, spalony słońcem* [9]);
- *widocznie*^{МС} ‘по-видимому’ ← *widocznie*^Н ‘видимо’ (*Widocznie – jak już nie raz – wodził tylko oczami po stronach* [9]).

В тексте рассказа «Міот» наличествуют морфолого-синтаксические дериваты – существительные, слова категории состояния, наречия, модальные слова и др., – образуемые чаще всего от неспрягаемых глагольных форм, наречий и существительных соответственно. Нередки случаи субстантивации герундия. Морфолого-синтаксические дериваты обычно служат в тексте для создания слов, именующих новые предметы и явления действительности, а также выражающих субъективную модальность.

3. Лексико-семантический:

- *Ziemia* ‘имя собственное – название планеты’ ← *ziemia* ‘земля, почва’ (*Możesz pocieszać się tym, że podczas twego snu na Ziemi upłynie daleko więcej czasu niż tu* [9]);
- *aksamitny* ‘мягкий, нежный’ ← *aksamitny* ‘бархатный’ (*Nużył go aksamitny, czytający głos – wolał sam* [9]);
- *wykręcać się* ‘выкручиваться, увиливать, юлить’ ← *wykręcać się* ‘выкручивать себя’ (– *Zawsze znajdzie się coś do roboty. // – Wykręcaj się!* [9]). Данное слово является лексико-семантическим дериватом вследствие наличия омонима, употреблённого в другом значении: *Gdy drzewo dożywa bardzo podeszłego wieku, niektóre z jego gałęzi wykręcają się w przedziwny sposób* [7];
- *być* ‘являться’ ← *być* ‘существовать’ (*Jest tęczowy, wygląda jak infuzorium w kropli wody pod mikroskopem* [9]).

Лексико-семантические дериваты данного научно-фантастического рассказа служат для презентации имён собственных и обозначения действий, признаков и т. п., а также для увеличения количества глаголов-связок. Почти всегда производное и производящее слова относятся к знаменательным частям речи (существительным, прилагательным, глаголам).

4. Конверсия: в тексте рассказа «Міот» был выявлен только один дериват, образованный путём конверсии, – но даже этот случай является конверсией только в диахронном рассмотрении:

- *powinien*^Г ‘должен’ ← *powinien*^{ИП} ‘быть должным, обязываться, надлежать’ (*Powinieneś pójść spać. Siedzisz tak już cztery godziny, zmęczysz oczy* [9]).

5. Категориально-синтаксический:

- *to*^{М-ИС} ‘это’ ← *to*^{М-ИП} ‘это (явление)’, *co*^{М-СС} ‘что’ ← *co*^{М-ИС} ‘что?’ (*To było znacznie ciekawsze od wszystkiego, co mogły tu ukazać ekrany, gdyby tego zażądał* [9]);
- *który*^{М-СС} ‘который, кто, что’ ← *który*^{М-ИП} ‘который?’ (*Chciałbym mieszkać w wielkim, pustym domu na przelęczy, z okiennicami, które wiecznie chce wyrwać wiatr, i żeby wychodząc widziało się... [9]*);

- *kiedy*^{М-СС} ‘когда’ ← *kiedy*^{М-Н} ‘когда?’ (*Ale możesz przecież powiedzieć, co robisz, kiedy jesteś sam? Na przykład – kiedy śpię* [9]).

Дериваты этого типа в тексте С. Лема служат для создания новых местоимений – как правило, играющих роль союзных или указательных слов.

С функционально-художественной точки зрения неморфологические производные в рассказе «*Młot*» ведут себя по-разному. Лексико-синтаксические образования обычно называют дополнительные или вспомогательные характеристики явлений и ситуаций (*dlugotrwały, dotychczasowy*), выполняют исключительно номинативную функцию и не обладают какой-либо выразительностью. Морфолого-синтаксические производные и единичный дериват, образованный конверсией, часто обозначают конкретные и отвлечённые предметы (*pytanie, marzenie*), состояния человека и окружающей среды (*gorzej, ciemno*), преимущественно малофункциональны и невыразительны. Напротив, лексико-семантические дериваты обладают яркой выразительностью: мотивированные метафорически, они весьма экспрессивны, так как связаны с передачей оценки объекта говорящим (*aksamitny, wykręcać się*). Категориально-синтаксические производные маловыразительны, стилистически нейтральны, хотя выполняют важную структурную функцию, оформляя сложноподчинённые предложения (*to, który, kiedy*).

Поскольку «*Młot*» относится к научно-фантастической литературе, которой несвойственно активное использование языковых средств художественной выразительности (особенно связанных со словообразованием), основную массу выявленных в рассказе неморфологических дериватов составляют узуальные и общеупотребительные слова.

Таким образом, в современном польском литературном языке одним из эффективных путей увеличения словарного состава являются неморфологические способы словообразования. Наиболее активно при создании новых польских лексем используются морфолого-синтаксический, лексико-семантический и категориально-синтаксический способы. Реже наблюдается образование слов лексико-синтаксическим способом. Конверсия же проявляется преимущественно в диахронии, и её случаи в польском языке достаточно редки. Неморфологические способы обычно привлекаются для создания новых модальных слов, категорий состояния, наречий, союзных слов, связок – то есть тех частей речи, экспоненты которых почти никогда не образуются морфологическими способами.

В плане художественной выразительности наибольшим экспрессивным потенциалом в рассказе С. Лема «*Młot*» обладают лексико-семантические дериваты: они метафорически маркированы и оценочно значимы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Вопросы современного русского словообразования // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 155-165.
2. Голайденко Л.Н., Сальников В.Б. Некоторые проблемы квалификации неморфологических способов словообразования в современном русском языке // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2021. – № 4 (61). – С. 148-157.
3. Голайденко Л.Н., Сальников В.Б. О различении конверсии и морфолого-синтаксического способа словообразования в современном русском языке // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования: Сборник научных трудов по материалам XXI Всероссийской (с

международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 28–30 апреля 2021 г.) / Под ред. В.Ф. Аитова, Х.Х. Галимовой, Н.У. Халиуллиной, Ю.А. Шаниной. – Уфа: Издательство БГПУ, 2021. – С. 126-131.

4. Кубрякова Е.С. Деривация, транспозиция, конверсия // Вопросы языкознания. – 1974. – № 5. – С. 64-76.
5. Юнаковская А.А. Современный польский язык: Учебное пособие. – Омск: Омский государственный университет, 2004. – 204 с.
6. Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S. Gramatyka historyczna języka polskiego. – Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006. – 579 s.
7. Glosbe: онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: – <https://ru.glosbe.com/pl/ru/przed%20wszystkim> (дата обращения: 08.02.2022).
8. Grzegorzycowa R. Zarys słowotwórstwa polskiego: słowotwórstwo opisowe. – Wydanie III, poprawione. – Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1979. – 96 s.
9. Lem S. Ratujmy Kosmos i Inne Odpowiedania [Электронный ресурс]. – URL: <https://docer.pl/doc/n50vv55> (дата обращения: 21.01.2022).

УДК 811.11

П.В. Долгова
магистрант 1 года обучения ФГБОУ ВО «СФ БашГУ» (г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Р.Х. Каримова
канд. филол. наук, доцент кафедры
германских языков ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ ЭРГОНИМОВ-НАИМЕНОВАНИЙ БРИТАНСКИХ И НЕМЕЦКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ГРУПП

Аннотация: в данной статье рассматриваются имена собственные как раздел языкознания, объектом лингвистического исследования являются эргонимы как один из разрядов ономастического пространства, проводится сравнительно-сопоставительный анализ эргонимов-наименований британских и немецких музыкальных групп, определяются основные способы образования, а также структурные модели наименований музыкальных групп. Выявлены основные тенденции и особенности в словообразовании эргонимов-наименований британских и немецких музыкальных групп.

Ключевые слова: имя собственное, музыкальная группа, оним, словообразование, структура, эргоним.

Abstract: this article considers proper names as a branch of linguistics, the object of research is ergonyms as one of the categories of onomastic space, a comparative analysis of ergonyms-names of British and German musical groups is carried out, the main methods of formation, as well as structural models of names of musical groups are determined. The main trends and features in the word formation of ergonyms-names of British and German musical groups are revealed.

Keywords: ergonym, proper name, structure, musical group, onym, word formation.

Активизация всемирных интеграционных процессов затрагивает экономику, политику, язык и культуру многих стран. Актуальность темы исследования определяется тем, что языковые изменения отражают активные процессы глобализации, в частности в музыкальной сфере.

Ономастическое пространство подвергается постоянным изменениям под влиянием языковой моды и расширяется за счёт номинации новых явлений. Названия

музыкальных групп (далее НМГ) входят в состав ономастического пространства в качестве отдельной группы – эргонимов. Под эргонимом понимается оним, обозначающий любое «деловое и творческое объединение людей: союз, организацию, учреждение, общество, заведение, кружок и т.д.» [3; 194]. Одной из основных функций эргонима является рекламная, поскольку благодаря способу подачи информации, заключённой в номинации, эргонимы способны привлекать внимание аудитории [1; 105].

Целью работы является структурный анализ эргонимов-наименований британских и немецких музыкальных групп в структурном аспекте. Материалом для исследования послужили наименования британских и немецких музыкальных групп, выбранных методом сплошной выборки на музыкальном интернет-хостинге Last.fm [4].

Словообразование эргонимов, как правило, происходит при помощи национальных и международных языковых ресурсов и проходит в русле традиционного словообразования, с использованием исконных морфем и структурных моделей, либо лексем, подвергшиеся воздействию различных словообразовательных процессов, свойственных тому или иному языку.

Словообразовательный анализ показал, что 45% британских НМГ и 32% немецких НМГ являются структурно простыми наименованиям – «односоставными именами с нулевым онимическим формантом, которые не являются результатом разложения, сложения или сокращения другого имени» [1; 121].

К простым структурным моделям были отнесены те структуры, которые репрезентированы личными именами, фамилиями, заимствованиями, именами собственными и односоставными онимами. У британских НМГ это: Yes, Genesis, Queen, Muse, Oasis, Uriah Heep, Duran Duran, Jethro Tull и др., а также конструкции, состоящие из артикля и одноморфемного имени нарицательного: The Who, The Prodigy, The Cure и др.; у немецких НМГ – Faun, Faust, Eloy, Dune, Panik, Dane, Vier и др.

Кроме того, 52% исследуемых единиц у британских НМГ и 78% единиц у немецких НМГ образованы с помощью различных традиционных словообразовательных процессов.

Дериваты представлены наименованиями, образованными при помощи аффиксации, у немецких НМГ это: Unheilig, Chilly, Harmonists, Digitalism, Eruption и др.; у британских НМГ: Erasure, Madness, Electronic, Faithless и др. При аффиксальном словообразовании британских НМГ частотным является деривационный элемент -s, который указывает на множественность (Hurts, The Shadows, Wings, Architects и др.).

Обе группы наименований также содержат НМГ, созданные в результате словосложения (британские – Jamiroquai, Lostprophets, Radiohead, Coldplay, Motörhead, Supertramp и др.; немецкие – Angelzoom, Alphawezen, Eisheilig, Oktoberklub, Blutengel, AnnenMayKantereit, и др.).

НМГ, образованные в результате аббревиации в обеих группах представлены следующими наименованиями: (британское – Underground Freaking Out > UFO; немецкое – Grooving Electronic Natural Environments > G.E.N.E.).

Единичными случаями также являются наименования, образованные с помощью усечения и последующего сложения. У британских НМГ: Tyrannosaurus Rex > T. Rex; MOR (аббревиатура от middle of the road) + cheeba (сленговое название марихуаны) > Morcheeba. У немецких НМГ: DEstination PHuture of jAZZ > De-Phazz.

Некоторые наименования представляют собой смешанные случаи словообразования. Такие наименования сочетают в себе несколько способов словообразования, могут иметь в своём составе цифровые обозначения и/или графические символы, а также часто образованы при помощи капитализации. Данные приёмы и способы словообразования очень часто используются при номинации эргонимов, в частности в этом заключается прагматическое желание обновить форму с целью привлечения внимания, это также помогает выделить название и облегчает запоминание названия музыкального коллектива

Подобные наименования наиболее распространены среди немецких НМГ и составляют 22% от общего количества единиц данной группы: сложение слов *agonize + noise* с последующим изменением графической формы > *Agonoize*; усечение фразы «*Es Eskaliert*» с последующим графическим разделением слова > *SS-Kaliert*; усечение гласных внутри слова *sixteen* и последующая капитализация > *SXTN* и др.

Группа немецких эргонимов с числовым компонентом, представлены НМГ со структурой: имя (собственное или нарицательное)+число: *FAKTOR-2*, *Polarkreis 18*, *Apollo 3*, *Atlantis 2000*; буква+число: *U96*.

Многие немецкие наименования-эргонимы образованы с помощью графического символа «&»: *Bohren & der Club of Gore*, *Bruce & Bongo*, *Inker & Hamilton* и др.; либо графический символ, выражающий эмоционально-оценочное отношение: *Ich+Ich*, *Neu!*, *Oomph!*.

Среди британских НМГ смешанные случаи словообразования составляют лишь 6%. Они представлены в основном НМГ с намеренным изменением орфографической формы: изменение одной буквы (*u>o*: *Procul Harum – Procol Harum*), синкоп (*Deaf Leopard – Def Leppard*), умлаут (*Motörhead*). Также встречаются НМГ с графическими небуквенными символами (*5ive*, *Emerson*, *Lake & Palmer* и др.).

Следующим по многочисленности группой являются наименования, образованные лексико-синтаксическим способом. Это составные, аналитические наименования, которые могут состоять из имен нарицательных и собственных. В структурном плане среди немецких НМГ выделяются беспредложные двухсловные структуры (*Frozen Plasma*, *Fettes Brot*, *Berlinska dróha*, *Beloved Enemy*, *Goethes Erben*, *Fiddler's Green*, *Modern Talking*, *Deine Lakaien*, *Einstürzende Neubauten* и др.; трехсловные беспредложные конструкции (*Bad Boys Blue*), а также предложные структуры (*Across the border*, *Diary of Dreams*, *End of Green*). Отмечается также наименование, образованные лексико-синтаксическим способом: *Wir sind Helden*.

Британские НМГ представлены составными предложными и беспредложными наименованиями (*Dire Straits*, *Bring Me the Horizon*, *Bullet for My Valentine*, *Cradle of Filth*, *Manfred Mann's Earth Band*, *The Sisters of Mercy*, *Tears for Fears* и др.). Среди британских НМГ также можно встретить наименование-предложение: *Bring Me the Horizon*.

Соотношение моделей эргонимов – наименований немецких музыкальных группы представлено на диаграмме (рис.1):

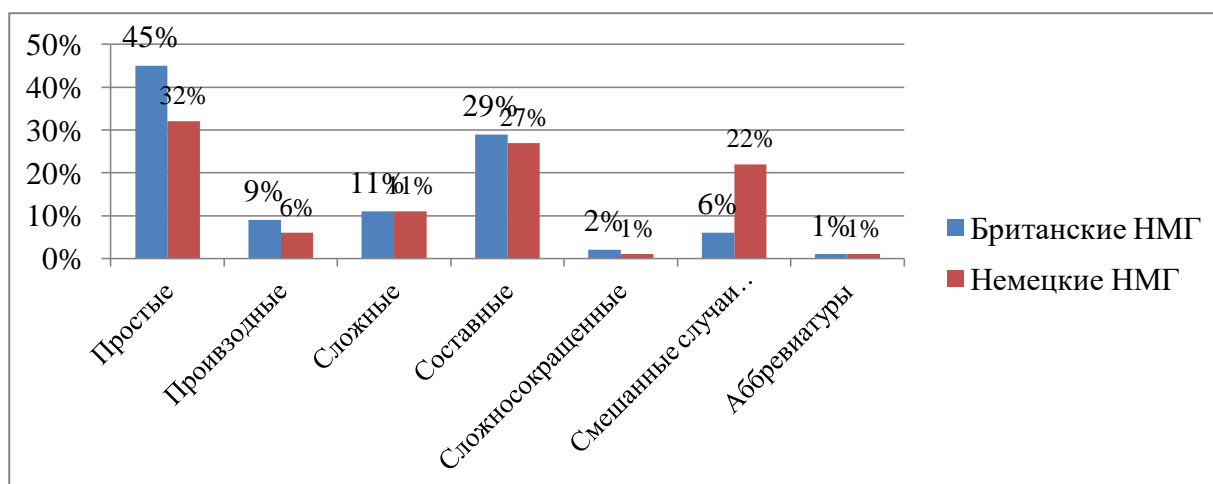


Рис.1. Структурные модели эргонимов

Таким образом, установлено, что наиболее распространёнными структурными моделями являются простые и составные наименования, а также смешанные структуры, что может говорить о стремлении языка к экономии средств и повышению экспрессивности за счет использования графических изменений, небуквенных и числовых элементов. В результате уже известное слово получает новую форму, отличающимся от других НМГ. Подобное явление является частотным в сфере рекламных номинаций и обозначает их принадлежность к сфере рекламных коммуникаций.

Стремление к уникальности внешней формы у немецких НМГ намного выше, что может говорить о более усиленных маркетинговых целях и ориентациях на внешний мировой рынок, где господствующим языком является английский язык. В то же время британские НМГ сохраняют традиционные формы, что отражает консервативность в языковом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондратова А. В. Функции эргонимов в аспекте их классифицирующей характеристики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №9-1 (87). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-ergonimov-v-aspekte-ih-klassifitsiruyushey-harakteristiki> (дата обращения: 20.02.2022).
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская; Отв. ред. А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1978. – 200 с.
3. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 367 с.
4. Last.fm / British / Топ-исполнители British. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.last.fm/ru/tag/british> (дата обращения: 07.02.2022).

УДК 811,111'373.43

А.М.Жигитова
студентка 4 курса «ЕНУ им.Л.Н.Гумилева» (Казахстан, г. Нур-Султан)
Научный руководитель – А.Е.Бижкенова
доктор филол. наук, профессор, заведующая
кафедрой иностранной филологии «ЕНУ им.Л.Н.Гумилева»

THE INFLUENCE OF AFFIXATION AND WORD FORMATION ON THE DEVELOPMENT OF THE ETYMOLOGY OF NEW WORDS

Abstract. The article is devoted to the language peculiarities in the English language connected with affixation and word formation. The neologisms as language units are considered along with their peculiarities. The core of the work is the means of creating neologisms and place of affixation and word formation in their etymology. The conclusion on the importance of these means in process of the etymology development is made at the end of the article along with the problems that can occur with definition of neologisms and means of their building and with their implementation into linguistics as a science.

Keywords: word, etymology, neologism, affixation, word formation, the English language.

The goal of the article is an estimation of the influence of affixation and word formation means on the development of the etymology of neologisms and changes of etymology in old words.

The relevance of the article is connected with the basis of the considered topic. The world is in the condition of a progressive globalization and the number of new lexical units in all developed languages is increasing every year. It is necessary for the linguistics as an independent science to understand the peculiarities of this sort of language development.

The main tasks of the article are to give a definition of neologisms and to define the most important and significant means of words etymology development along with defining the place of affixation and word formation in this process.

In the 21st century people live in the world of permanent globalization which is closely connected with the same permanent development of technologies. These two main factors lead to serious changes and development in the languages all around the world. One of the main features of that development is appearance of new words and transformation of the meanings of the old ones. These new words are called neologisms. English, being a world language with hundreds of millions of native speakers all over the world and even more people who are able to speak it as a foreign language, has been going through this process of development for decades. There are many means of creating neologisms and giving new meanings to the old words in English (as in any other developed human language) that differ by their 'popularity' and stylistic basis [5; 11].

Before discussing the question methods that create neologisms and new meanings of the words, it is important to give a proper definition of the neologism itself.

The linguistic definition of neologism is the following: neologism – a newly developed or coined word that was accepted into the language, entered in the language dictionaries (first of all, lexical dictionaries and etymological dictionaries) and is used by the native speakers of the language [4; 19]. The last point is the main reason of putting it in the dictionaries and paying a scientific attention to it. As it was mentioned before, neologisms are directly connected with the development of all the sides of human activities

and with the objective movement of the historical process. Any changes in economic, political, scientific and cultural spheres cause appearance of new words and changes in the old meanings. The acceptance of new words by the mass audience, however, is not a very quick process. Sometimes it takes decades for the word or word combination to become an independent lexical unit and to be put into the dictionary. The same happens with new meanings of the old words, but it is worse noticing, that these meaning are connected with quality rate of any lexical unit that is mostly subjective.

The neologisms can be created with the help of several main means:

- affixation;
- word formation;
- conversion;
- reversion;
- shortening;
- narrowing of the meaning;
- widening of the meaning;

The last two ways mostly connected with the changes of the word's etymology when the movement of the historical process influence the human activities and this leads to the situations when some lexical units become more particular in the meaning, while the other become more common.

First two means are the most wide-spread when we refer to neologisms. Statistics says that about 25 % of all new words that appear in the language are created with the help of affixal units. Affixes themselves are divided into several groups and types according to their role, the degree of influence and parts of speech that they help to create.

For example, there are affixes that help to transfer one part of speech (mostly verb and nouns) into another:

- substantive affixes transfer words into nouns (abuse – abuser, sex – sexism, age – agism).
- adjectival affixes transfer words into adjectives (reason – reasonable).
- adverbial affixes are responsible for creating adverbials (back – backward).

The examples given in the first point show that affixation is a popular way of creation of the new words and these words are widely used in many spheres from mass media to science and business. It is worth mentioning, that mass media is one of the main sources where the audience can take new lexical units and implement them in their speech and through that in the language.

Word formation is the most important and popular way of creating neologisms as up to 40 per cents of all new words are built by combining stems of other words.

Word formation can be divided into neutral when there is no helping element that combines stems (for example, 'schoolboy' comes from 'school' and 'boy') and the way where the helping element is necessary (for example, tradesman).

Neologism are mostly created of such a words: spaceship, crowdfunding (the act of mass investing in something when the participants invest rather little sums of money), cyberbullying (act of being attacked or bullied online, here we can also observe affixation that may lead to the word 'cyberbully' – a performer of cyberbullying), all these words are the products of the 20th or the 21st centuries and now they are heard everywhere.

One more way that has its references both in affixation and in word formation is a way of shortening one word by taking all the word-building morphemes out of it. Such words as frenemy (a person who pretends to be a friend but hates you), sexting (the process

of online texting when the messages have bright sexual meaning), staycation (a situation when the people stay at home while their vacation) are the rather wide-spread examples of the English neologisms of the 21st century that are already going to the dictionaries.

The two means of influence on the words' etymology that were mentioned in the title are the most important for enlarging the vocabulary of any developed language and the English language in particular.

These new lexical units, however, are hardly created on purpose. They can be considered as individual inventions that then spread on larger and larger masses. As it was said, mass media is the main source of a new words' 'propaganda' [2; 12]. The words themselves, along with their etymology are mostly created in order to make the speech easier, quicker and to shorten sentences and grammatical constructions. This is the language of oral speech and it begins from the oral speech. The only difference is that it comes from closed groups, very often groups of specialists in any sphere of human activity.

The mentioned and described ways of affixation are the most common because they are the easiest both from the side of linguistics and from the side of human consciousness and subconsciousness.

There is, however, problem that occurs with the appearance of new words and changes that happen with meanings of the old ones. These days it is almost impossible for the linguists and people who are responsible for compilation of dictionaries to come up with the speed of the changes that happen in the language. The change of the meaning, for example, leads to proofreading and rethinking of the lexical units that should be developed. The problem is getting even worse, as all the changes in meanings are mostly subjective and happen only because of the changes in economic, political and social spheres of life or because of the individual subjective perception of the speakers.

And one more problem is connected with the grammar as, sometimes, it is difficult to understand and to define the way of world building. Many words, for example, combine several means of word building and the most popular of them are affixation and word formation.

The main conclusion that can be made from the article is that both affixation and word formation cover the major part of word formation as a phenomenon, so their influence is overwhelming.

REFERENCES

1. Cambridge Dictionary. CUP, 2016. [Internet resource] <http://dictionary.cambridge.org/> (date of apply: 07.04.2016).
2. Golets V. A. Neologisms in the modern English-language mass media: 2015, pp. 5-20.
3. Ilyina A.N., Kibasova S.G. Word formation in modern English language. St. Petersburg: SPbGUEF, 2012. – p. 90.
4. Kotelova N.Z. Neologisms // Linguistic Encyclopedic vocabulary. M., 2000. p. 331.
5. Zvegintsev V. A. Internal laws of language development. - M.: Publishing house. Moscow University, 1954. – p. 30.

УДК 81.811.112

Ю.С. Зайцева
студент 1 курса магистратуры Стерлитамакского филиала Башкирского
государственного университета,
ассистент кафедры германских языков (г. Стерлитамак)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУППЫ «ПРОФЕССИИ» В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: Данная статья посвящена сопоставлению лексико-семантической группы "Профессии" в английском и немецком языках. Сравнению подвергаются способы словообразования в двух языках, структурные особенности номинаций, производящие основы производных слов, семантика компонентов сложных, сложнопроизводных слов и слов со структурой словосочетания. Изучены особенности образования слов-аббревиатур и их компонентное наполнение. В рамках исследования были выявлены общие и дифференцирующие семантические компоненты и структурные модели.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, компонент, номинация, сложное слово, словообразование, структура,.

Abstract: This article is devoted to the comparison of the lexical-thematic group "Professions" in English and German. Ways of word formation in two languages, structural features of nominations, the stems of derivative words, semantics of the components of complex, compound words and words with the structure of a phrase are compared. The features of the formation of abbreviations and their components are considered. The study identified common and differentiating semantic components and structural models.

Key words: structure, lexical-semantic group, compound word, component, word formation, nomination.

Проблема возникновения и употребления новых слов всегда интересовала лингвистов, особенно в эпоху, характеризующуюся процессом активного словообразования по уже имеющимся в языке и новым моделям. Особенности и закономерности образования новых слов, характеризующиеся определенными структурными моделями, являются показателем изменчивости или стабильности типологических характеристик языка.

Объектом исследования являются лексико-тематические группы «Профессии» в английском и немецком языках. Предметом исследования выступают сходства и различия словообразовательных структур и семантического наполнения сложных и сложнопроизводных профессий. Цель исследования – сопоставительный анализ структур наименований профессий в обоих языках и семантического содержания.

Согласно Т.И. Вендиной, словообразование – «образование нового слова на базе однокоренного слова (или слов) по существующим в языке словообразовательным моделям» [2; 209]. Каждому слову языка характерна своя структура, отличающаяся 2 основными свойствами: «свободным употреблением основы и аффиксов и включением слова в определенную категорию, парадигму, словообразовательный ряд» [3; 205]. На основе структурных особенностей выделяют корневые, производные, сложные и сложнопроизводные слова [1; 105].

Лексико-семантические группы (ЛСГ) представляют собой класс слов одной части речи, для которых характерно наличие как общей грамматической семы, так и минимум одной общей категориально-лексической семы, которая уточняется с помощью дифференциальных сем каждого отдельного слова группы [4; 74].

Для исследования было отобрано 65 слов (33 английских номинаций и 32 немецких слова).

Среди структурных моделей немецких номинаций следует выделить:

1. Словопроизводные слова, компоненты которых выражены:

a) существительным + глаголом: Baggerführer, Personenschützer и т.д.;

b) существительным + существительным: Chemielaborjungwerker, Feinwerkmechaniker, Hochbaufacharbeiter и др.;

c) глаголом + существительным: Badewärter, Heilpraktiker;

2. Производные слова: Lehrer, Verkäufer, Vergolder;

3. Сложные слова: Schifffahrtskaufmann, Fahrzeuginnenausstatter;

4. Заимствованные слова: Animateur, Clown, Pharmakant, Drogist.

Словообразовательные модели английских номинаций представлены:

1. Производными словами: Organizer, Overseer, Cosmetologist;

2. Корневыми словами: Secretary, Head, Nurse, Doctor;

3. Аббревиатуры: CEO, COO, CTO;

4. Словами со структурой словосочетания с компонентами:

a) существительное + существительное: Office Manager, Hair Stylist;

b) прилагательное + существительное: Medical Transcriptionist, Dental Hygienist, Graphic Designer.

Следует отметить, что для всех номинаций существует вариант названия женской профессии, образующийся с помощью суффикса -in, присоединяемого к номинации мужского рода, например: Fahrzeuglackierer – Fahrzeuglackiererin, Gerber – Gerberin. Однако для номинаций профессий, относящихся к модели словосложения, родовым признаком является второй компонент. Сложные слова имеют следующие формы: Geschäftsmann – Geschäftsfrau, Automobilkaufmann – Automobilkauffrau.

Производящей основой для производных слов в обоих языках в большинстве случаев выступает глагол (Lehrer от lehren, Vergolder от vergolden, Bäcker – backen, to organize – an organizer, to supervise – a supervisor). Однако выделение существительного в качестве основы также возможно (a pharmacy – a pharmacist, Chemie – Chemiker).

Семантика первого компонента сложных и сложнопроизводных немецких слов обозначает следующие признаки профессий:

1) место работы: Chemielaborjungwerker, Schifffahrtskaufmann;

2) предмет, на который направлена трудовая деятельность: Automobilkaufmann, Fahrradmonteur, Fahrzeuginnenausstatter, Baggerführer (Bagger – экскаватор), Diamantschleifer (Diamant – алмаз);

3) направленность профессии. Компонент «Geschäft» номинации «Geschäftsmann» используется в значении «коммерческая, чаще частная, компания» или же «магазин» («kaufmännisches oder gewerbliches, meist privates, Unternehmen»; «Laden» [6]).

4) способ деятельности. К этой категории принадлежит номинация профессии Heilpraktiker, в которой компонент «heil» указывает на способ деятельности (heilen – лечить);

5) предмет, являющийся результатом трудовой деятельности: Estrichleger, «Estrich» – бетонный пол.

Первый компонент в составе английских слов со структурой словосочетания указывает на;

1. Объект, на который направлена деятельность: Nail Technician – мастер ногтевого сервиса;

2. Результата профессионального труда / услуги: Product Manager – менеджер по продукту;

3. Место работы: Pharmacy Assistant – помощник фармацевта, Office Manager – офис-менеджер;

4. Способа осуществления деятельности: Telework Doctor – врач, находящийся на дистанционной / удаленной работе. Компонент «telework» – существительное, образованное от глагола «to telework» со значением «работать из дома, осуществляя связь с организацией по телефону, электронной почте или через интернет» («to work at home, while communicating with your office by phone or email, or using the internet») [5];

5. Сферу профессиональной деятельности: Business Analyst – бизнес-аналитик, Dental Hygienist – стоматолог-гигиенист;

6. Характера работы: Assistant Manager – помощник управляющего.

Использование аббревиатур в лексико-семантической группе «Профессии» английского языка характерно для обозначения руководящих должностей, что эксплицитно выражается компонентами «С» – «Chief» со значением «главный» и «О» – «Officer» с семантикой «управляющее положение в организации» (someone with a position of authority in an organization) [5] (CEO – Chief Executive Officer (главный исполнительный директор), CFO – Chief Financial Officer (главный финансовый директор), CIO – Chief Information Officer (руководитель информационной службы)).

Таким образом, приведенный выше анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство производных слов, обозначающих номинации профессий в обоих языках образованы, от глаголов.

2. Для всех немецких номинаций мужского рода существует вариант женского рода, в то время как в английском языке отсутствует такой признак, что объясняется типологическими характеристиками языка. В английском языке род не является типологическим признаком.

3. Первый компонент сложнопроизводных и сложных слов в немецком языке и номинаций со структурой словосочетания в английском языке имеют одинаковые семантические особенности и указывают на предмет, с которым работают, способом деятельности, место работы, предмет, являющийся результатом трудовой деятельности, способ осуществления деятельности и сферу или направленность работы.

4. В немецком языке преобладают сложные слова, для английского языка характерны двухкомпонентные атрибутивные словосочетания «существительное + существительное».

5. Для английского языка не характерны заимствования, в немецком языке заимствованные из других языков наименования используются в качестве производящей основы в составе сложнопроизводных слов (Fassadenmonteur, где второй компонент – «Monteur» – заимствован из французского языка), так и в качестве самостоятельного слова (Animateur).

б. Аббревиатуры выступают в качестве продуктивного способа образования слов, обозначающих высокопоставленные должности, в английском языке, и отсутствуют в немецком языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТ А: Наука, 2012. – 376 с.
2. Вендина Г.И. Введение в языкознание: Учеб. пособие для педагогических вузов. – М.: Высш.шк., 2001. – 288 с.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с.
4. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – М., 1982. – 320 с.
5. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (Дата обращения: 23.03.2022).
6. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dwds.de/wb> (Дата обращения: 15.02.2022).

УДК 80

А.Л. Зюзина
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ «БЛИЗКИЕ ОТНОШЕНИЯ»

Аннотация: По итогам ассоциативного эксперимента по семантической группе «близкие отношения» был проведен анализ ответов-реакций. Среди слов-стимулов рассматривались слова «доверие», «родственная душа», «привязанность». Участниками стали 32 человека от 18 лет и старше.

Цель работы заключалась в определении характера ответов-реакций и соотношении их в конкретные группы ответов. В результате были выявлены и описаны особенности ответов, причины их вызывающие, их связь, а также приведены общие критерии ответов к каждому из слов-стимулов.

Анализ позволил выяснить, что 1) слова-стимулы из одной семантической группы вызывают схожие ответы-реакции; 2) личный опыт респондента влияет на его ассоциации; 3) все результаты эксперимента по одной семантической группе можно объединить в группы, а также выявить конкретные виды реакций.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциация, слово-стимул, словесная реакция, семантическая группа.

Abstract. According to the results of the associative experiment on the semantic group «close relationships», the analysis of responses-reactions was carried out. Among the stimulus words there were considered «trust», «soul mate», and «affection». The participants were 32 people aged 18 and older.

The purpose of the work was to determine the specificity of the reactions and their correlation into definite groups of responses. As a result, the features of the responses, their causes,

their link were identified and described, as well as general criteria for responses to each of the stimulus words were given.

The analysis allowed us to find out the next: 1) stimulus words from one semantic group cause similar responses; 2) the respondent's personal experience affects his associations; 3) all the results of the experiment for one semantic group can be combined into groups, as well as identify specific types of reactions.

Keywords: associative experiment, association, stimulus word, verbal reaction, semantic group.

Ассоциативный эксперимент – один из основных методов в психолингвистике: массовый опрос информантов, выявляющий их вербальные ассоциации (словесные реакции, слова-ассоциаты) на заданные исследователем слова-стимулы.

Был проведён ассоциативный эксперимент по семантической группе «близкие отношения», в котором использовались слова-стимулы: доверие, родственная душа, привязанность. Участникам предлагалось привести свои ассоциации на данные слова-стимулы. Было опрошено 32 человека, из которых 23 респондента в возрасте от 18 до 21 года, и 9 респондентов в возрасте от 35 лет и старше.

Цель данного эксперимента – определить характерность ответов-реакций, их связь между собой и исследовать возможность их соотнесения в конкретные группы ответов.

1. Слово-стимул: Доверие

1. Самым популярный ответ – дружба (5), иногда встречались формулировки «друг, к друзьям, друзья», и это вполне объяснимая реакция, так как человек непосредственно испытывает чувство доверия к тем людям, с которыми состоит в дружественных отношениях. В русском ассоциативном тезаурусе данная реакция и её формулировки тоже находятся среди самых частых.

2. Так же среди частых ответов встречалась реакция – уверенность в человеке (4), что является составляющим доверия, то есть вера в то, что ты можешь раскрыть аспекты своей жизни другому человеку без последствий. Помимо «уверенности в человеке», сюда также можно отнести следующие реакции, связанные с составляющими чувства доверия, или иначе синонимами стимула «доверие»: взаимопонимание (1), искренность (1), спокойствие (1), и по аналогии близость (1), связь (1) и любовь (1). Можно сделать вывод, что одно из направлений реакций на стимул «доверие» являются чувства характерные или схожие данному. В русском ассоциативном тезаурусе встречаются подобные ответы – надёжность, поддержка, согласие и др.

3. Смотря на реакции – близость (1), связь (1) и любовь (1), можно сказать, что они связаны (возможно, даже тесно) с реакциями отношения (3) и семья (2). Так как эти чувства человек испытывает, находясь в семейных отношениях (близкие отношения между партнёрами тоже является проявлением формирования семьи). Это говорит о том, что – доверие это вытекающее чувство из ощущений любви и связи, что является причиной и результатом близких отношений между людьми.

4. Следует отметить, что среди повторяющихся реакций были отмечены такие ответы, как: к самому себе (2) и к человеку (2). Это говорит о том, что стимул «доверие» вызвал реакции, отвечающие на вопрос «К кому?». Сюда также относится реакция брат или сестра (1), которую мы можем тоже отнести к критерию, описанному выше (критерий 3). Есть и реакция, вполне необычная, отвечающая на вопрос «К чему?» - к машине (1). В русском ассоциативном тезаурусе мы можем

встретить схожие ответы – к другу, к любимому, к матери, к близкому и т.д. Опять же видим связь между критериями реакций (критерии 1 и 3).

5. Не обошлось и без реакций, дающих определение слову доверие – абсолютное (1), заслуженное (1), прекрасное (1). Эти реакции можно трактовать таким образом: это то, каким человек видит или хочет видеть доверие. Подобные реакции в русском ассоциативном тезаурусе – полное (самая частая), человеческое, большое, людское, оказанное и др.

6. Оставшиеся две реакции – одиночество (1) и тяжёлое (1), мы можем объединить в критерий негативных реакций. Такие реакции скорее связаны с пережитыми человеком трудностями, связанными с чувством доверия. Ответ «одиночество» мы можем также отнести к критерию 2, т.е. характерные чувства, а ответ «тяжёлое», мы отнесём к критерию 5 – описание, определение чувства доверия. В тезаурусе аналогично встречаются негативные реакции: подорвано, предательство, потерять, недоверие и др.

Итак, проанализировав реакции участников ассоциативного эксперимента, я выделила 6 так или иначе взаимосвязанных групп, объединяющих реакции на слово-стимул – доверие. Среди них:

1. реакции, связанные с ощущением дружбы;
2. реакции, определяющие чувства, ощущения и эмоции подобные, характерные чувству доверия;
3. реакции, связанные с семейными (любовными) отношениями;
4. реакции, отвечающие на вопросы «К кому?/К чему?»;
5. реакции, отвечающие на вопрос «Какое?»;
6. негативные реакции.

2. Слово-стимул: Родственная душа

1. Самой популярной реакцией на данный стимул является – близкий человек (5), встречались также такие формулировки как: близкие, свой человек, человек близкий по душе. Данную популярную реакцию можно охарактеризовать так, что слово-стимул «родственная душа», вызывает обобщенную ассоциацию в первую очередь с конкретным человеком или людьми, которые являются для респондента близкими по взаимоотношениям. Это подтверждают другие реакции, которые можно отнести к понятию «близкие люди» - друг (4), мама (4), партнёр (девушка, любимый) (2), семья (2), родственники (1), бабушка (1), дети (1).

2. Характер близких взаимоотношений, или иначе говоря, «критерии родственной души», показывают следующие реакции – близость (2), понимание (понимающий) (2), сходство (2), глубокая привязанность (1), духовное родство (2). Сюда равным образом относятся ответы теплота (1) и навсегда (1), что тоже объясняется как ощущения, чувства, связанные со словом-стимулом «родственная душа».

3. Среди реакций прослеживались ответы, которые можно трактовать как синонимы или как определения слова «родственная душа» - духовное родство (1), свой человек (1), человек близкий по душе (1), схожий по мышлению (1), а также понимающий (1).

Таким образом, среди реакций на слово-стимул «родственная душа», можно выделить 3 взаимосвязанных группы ответов, объединенных по следующим критериям:

1. реакции, которые можно объяснить как: «Кто является родственной душой?»;

2. реакции, характеризующие чувства, ощущения или критерии, характерные родственной душе;

3. реакции-синонимы или реакции-определения словосочетания родственная душа.

3. Слово-стимул: Привязанность

1. По традиции, начинаем с самой частой реакции – близость (4), иные формулировки: близость с человеком, стремление к близости с человеком. То есть привязанность, это, так или иначе, результат близких отношений, сильных чувств и т.д. к кому-либо или к чему-либо. Следовательно, будет целесообразным отнести к первой группе реакции, которые отвечают на вопросы «К кому? К чему?» испытывается привязанность-близость: к питомцу (3), к человеку (1), к любимым людям (1), отсюда партнёр (девушка, парень) (2). Равным образом, добавим сюда ответы, отвечающие на вопрос «Где?» испытывается привязанность-близость: отношения (1), семья (1).

2. Среди реакций один из участников назвал ассоциацию – чувства (1), которая станет определяющей для двух следующих групп. Итак, чувства, ощущения и эмоции, которые относятся к понятию «привязанность» бывают как положительными, так и отрицательными, в силу жизненного опыта респондентов. Поэтому, реакции, которые выражают чувства, эмоции и ощущения, характерные слову-стимулу «привязанность» мы разделим на 2 группы. Итак, среди положительных чувств: доверие (1), любовь (1), симпатия к другому человеку (1). И среди негативных ответов: болезнь, боль, обуза, проблема, разочарование.

Также встретились нейтральные реакции, которые можно трактовать как в положительном, так и в отрицательном ключе: зависимость (1), сильная (1), а также реакция цепи (1), время (1). Отнести данные ответы к той или иной группе, невозможно без объяснений респондента.

3. К данной группе, мы отнесём реакции-синонимы или реакции-определения к слову-стимулу «привязанность» - стремление к близости с человеком (близость), привычка быть с человеком (3), быть рядом (1).

Особенно выделилась, реакция, которую нельзя добавить в какую-либо группу, но которая в какой степени является определением «привязанности» - Маленький принц (1). В повести «Маленький принц» А. Сент-Экзюпери хорошо описан механизм формирования этого вида эмоциональных отношений.

Следовательно, выделяем группы, которые с данным словом-стимулом было труднее всего сформировать.

1. привязанность – это близость к кому-то, к чему-то, и в каких либо взаимоотношениях.

2. привязанность вызывает чувства-ассоциации в трех направлениях, в зависимости от восприятия респондента – положительное, отрицательное и нейтральное.

3. на опыте предыдущих слов-стимулов, встречаются реакции-синонимы и реакции-определения слова-стимула «привязанность».

Итоги:

1) Слова-стимулы из одной семантической группы вызывают схожие или идентичные ответы-реакции;

2) Ответы-реакции зависят не только от общепринятого значения слова, но и от личного опыта респондента;

3) Объединяя реакции респондентов в группы, можно проследить преобладающие направления или виды реакций. Например: реакции-чувства, реакции-определения, реакции-синонимы, а также реакции, отвечающие на вопросы «К кому/чему?; Какое?» и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – С. 30.
2. Тарасов Е.Ф., Дронов В.В., Ощепкова Е.С. Учебный ассоциативный словарь русского языка – СПб: Златоуст, 2017. – 356 с.
3. Русский ассоциативный тезаурус [Электронный ресурс]. URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 22.03.2022).

УДК 811.111

И.Н. Ковалев
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – О.Г. Амирова
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация: статья направлена на изучение современного политического дискурса, в частности, особое внимание уделяется описанию функций политического дискурса и лингвистических механизмов достижения прагматических целей. В фокусе внимания автора способы лингвистической репрезентации политической точки зрения посредством употребления таких стилистических средств выразительности, как эпитет, метафора, эвфемизм, используемых для манипулирования сознанием определённой целевой аудитории. В результате анализа фактического материала автор приходит к выводу о том, использование эмоционально-оценочной лексики способствует реализации прагматических целей политического дискурса.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, политика, стилистические приемы.

Abstract: the article is aimed at studying modern political discourse, in particular, special attention is paid to the description of the functions of political discourse and linguistic mechanisms for achieving pragmatic goals. The author focuses on the ways of linguistic representation of a political point of view through such stylistic means as epithets, metaphors, euphemisms, used to manipulate the consciousness of a certain target audience. As a result of the analysis of the empirical data, the author comes to the conclusion that the use of emotional and evaluative vocabulary contributes to the implementation of the pragmatic goals of political discourse.

Key words: discourse, political discourse, politics, stylistic devices

В связи с обостренной ситуацией в мире политический дискурс является на данный момент особо значимым явлением, что и объясняет *актуальность* настоящего исследования. *Цель исследования* заключается в выявлении и описании лингвистических механизмов, в частности стилистических средств выразительности, используемых в политическом дискурсе для манипулирования сознанием широких масс населения. При написании статьи были использованы такие лингвистические *методы* как частичная выборка по критерию наличия стилистического средства

выразительности, аналитическая интерпретация анализируемого лингвистического явления. Соответственно, *предметом* исследования послужили высказывания политиков, *объектом* – тропы как средства создания образности политического дискурса.

Дискурс понимается как любая форма вербального общения, будь то устная или письменная. Анализ дискурса может включать исследования в области грамматики, социолингвистики, психолингвистики. Е.И. Шейгал рассматривает «политический дискурс как «любые речевые образования, содержание которых относится к сфере политики» [2; 23]. Также политический дискурс является неотъемлемой частью жизни современного общества, он просматривается везде, в высказываниях политиков по телевизору, в новостях в интернете, на баннерах на улицах, но именно развитие интернет-среды позволило в полной мере театрализовать происходящие в мире события. Так, бывший Американский президент Дональд Трамп и его оппонционер Хиллари Клинтон активно пользовались социальной сетью Twitter во время президентских гонок, что позволяло пользователям данной социальной сети в режиме реального времени наблюдать за своими кандидатами. Таким образом, политический дискурс играет ключевую роль в формировании мыслей и взглядов людей, поскольку некоторые политики используют свои риторические навыки и опыт, чтобы изменять и контролировать умы и волю людей.

Язык политического выступления должен выполнять следующие функции: представлять здравое и правильное политическое мнение, привлекать аудиторию и наводить ее на серьезные размышления, двигать и убеждать ее принять точку зрения говорящего, побуждать слушателей делать то, что от них хочет оратор. Следовательно, политическая речь должна характеризоваться следующими критериями: во-первых, политическая точка зрения должна быть достаточно тверда и ясна; в речи оратор должен сообщить своей аудитории, что он хочет высказать сегодня и каково его политическое мнение по этому поводу; во-вторых, политическое выступление должно быть наделено логикой, красноречием; в-третьих, политическая речь должна излучать вдохновляющую силу, которая и достигается за счет использования стилистических средств выразительности.

Стилистические средства выразительности ценны для достижения дискурсивных целей и вносят свой вклад в успех создания убедительных, вдохновляющих и информативных политических речей. Рассмотрим данное положение на примере, иллюстрирующем стилистический эффект, создаваемый одновременным употреблением метонимии и метафоры. Если основная функция метонимии состоит в обобщении денотата предикативной ситуации, то метафора оказывает влияние на когнитивное восприятие, при этом даже носители языка не всегда осознают наличие метафоры в речи или тексте. Сумма этих двух ценных характеристик приводит к её способности влиять на мнения или мысли людей и изменять их видение мира. Поскольку политика тесно связана с идеологией, метафоры во многом влияют на политические убеждения людей. Примером может послужить следующее высказывание бывшего президента США Дональда Трампа к рабочим: *Washington stood idly by as other countries engaged in unfair trade practices, such as massive subsidies, currency manipulation, and . . . the wholesale dumping of foreign-made products sold below cost for the sole purpose of driving you out of business* [4]. В данном случае метонимия *Washington* подразумевает политический и экономический истеблишмент, а метафора *stood idly* предполагает полное бездействие правящей власти.

Анализ фактического материала исследования свидетельствует о том, что использование эпитетов в политическом дискурсе нацелено на формирование в сознании реципиентов ярких образов, за которыми должны последовать необходимые оценки и политические реакции. Например, метафорический эпитет *puppet* в части текста *the building of a puppet government* генерирует негативный образ правительства. В этой связи не менее интересен и инвертированный эпитет *the puppet house of the government*, основанный на противопоставлении логического и синтаксического значений: синтаксически предложная фраза *of the government* выполняет функцию атрибутива, определяющего значение именной группы *the puppet house*, с логической точки зрения именно лексема *the government* выполняет функцию определяемой лексической единицы.

Следующим приемом выступает ирония. В стилистике ирония определяется как «выражение насмешки путём употребления слова в значении, прямо противоположном его основному значению, и с прямо противоположными коннотациями, притворное восхваление, за которым в действительности стоит порицание» [1; 128]. Например: *Refusing to answer questions about your policies until after the election that's definitely not change (laughter) that's the oldest game in the book* [6]. В данном случае отсутствует ссылка на объект критики, поэтому вывод неоднозначен без контекстуальной информации. Критика оппонента становится более эффективной, если задействована ироническая двусмысленность, понятная тем, кто знаком с экстралингвистическими характеристиками описываемой ситуации. Обама ссылается в этом примере на случай, когда Ромни отказался отвечать на вопрос репортеров о том, как он будет обращаться с Федеральным агентством по чрезвычайным ситуациям, и продолжал игнорировать этот вопрос. Кроме того, Ромни отказался отвечать на вопросы о своей поддержке Ричарда Мордока, кандидата в Сенат Индианы, и отказался участвовать в специальном выпуске *Nickelodeon*, чтобы не отвечать на вопросы в этом шоу. Иронический контекст имплицитно указывает на то, что Ромни боится отвечать на прямолинейные наивные вопросы детей.

Политические дебаты в современном мире невозможны без употребления эвфемизмов, которые сглаживают острые темы. Политический эвфемизм создается в политической жизни и служит политическим целям. По большому счету, это инструмент политических участников для сокрытия скандалов, сокрытия правды, направления общественного мнения при обсуждении социальных вопросов или событий. Политики всех мастей быстро осознают, насколько полезным может быть смягчение последствий непопулярных действий несколькими тщательно подобранными словами [3].

В дополнении к общепринятым эвфемизмам, у политических левых есть свой собственный набор эвфемистических выражений, связанных с политической корректностью, а у политических правых есть свой собственный набор, связанный с патриотической корректностью. Эвфемизмы, как правило, служат сигналами принадлежности к политическому племени, но также и средством убедить амбивалентных избирателей поддержать ту или иную политику. Нарушение эвфемизмов другого политического племени может даже помочь кандидату быть избранным президентом. Так, бывший премьер-министр Великобритании Тони Блэр был большим любителем эвфемизмов в своем политическом дискурсе. В его интервью и выступлениях в 2003 году можно найти много примеров, например, оправдывающих вторую войну в Персидском заливе против Ирака. Он говорил о *liberation of Iraq* (имеется в виду оккупация), *peace-keeping* (имеется в виду война), и

этого можно было достичь только путем *removing Saddam* (имеется в виду его смерть, а не принуждение его к отстранению от власти).

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что использование эмоционально-оценочной лексики является одной из основных особенностей политического дискурса. Политический дискурс направлен не на насильственное информирование, а ориентирован на формирование либо положительного, либо отрицательного отношения к сказанному у адресатов, изменение их мировоззрения, влияние на их образ мышления [5]. Таким образом, политический дискурс приобретает функцию воздействия, что может быть достигнуто за счет использования определенных языковых средств, то есть эмоционально-оценочной лексики. Тем не менее следует отметить, что выбор эмоционально-оценочной лексики обусловлен особенностями индивидуальной авторской манеры изложения. Лингвистические исследования предлагают различные определения политической риторики, но все они подчеркивают важность прагматических функций текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2014. –384 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://csl.isc.irk.ru> (дата обращения: 30.03.2022).
2. Карасик В. И., Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Ин-т языкознания РАН; Волгогр. Гос. Пед. Ун-т. Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 30.03.2022).
3. Nowrasteh A. The Use of Euphemisms in Political Debate [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cato.org> (дата обращения: 30.03.2022).
4. President Trump: 'We Have Rejected Globalism and Embraced Patriotism' [Электронный ресурс]. URL: <https://trumpwhitehouse.archives.gov> (дата обращения: 30.03.2022).
5. Polyakova L. S., Suvorova E. V., Trutnev A. Yu. Functioning of Emotive-Evaluative Vocabulary in a Political Text [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1275201.pdf> (дата обращения: 30.03.2022).
6. Remarks by the President at a Campaign Event in Hollywood, FL [Электронный ресурс]. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov> (дата обращения: 30.03.2022).

УДК 81

А.В. Крылова
аспирант 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель - Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка, теоретической и прикладной
лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ГЕНДЕР», «ПОЛЬ» И ВЛИЯНИИ ДАННОГО ПОДХОДА НА ЛИНГВИСТИКУ

Аннотация: в данной статье рассматриваются термины «пол» и «гендер», их возникновение и влияние на гуманитарную науку. Необходимость и эффективность разделения этих, на первый взгляд, синонимичных друг другу понятий доказана временем. Формулирование терминов происходило в тесной связи с развитием социологии и имело огромное значение для других научных направлений. В данном исследовании мы намереваемся рассмотреть как именно и по какой причине возникла необходимость в таком разграничении, какие основания для этого были сформулированы учеными и как решение

данного вопроса повлияло на лингвистику. Между тем, понятия «пол» и «гендер» являются стержнем междисциплинарных гендерных исследований, в том числе, гендерной лингвистики, что подтверждает актуальность заявленной темы.

Ключевые слова: биологический детерминизм, гендер, гендерные исследования, гендерная лингвистика феминистская критика языка.

Abstract: this article discusses the terms "sex" and "gender", their origin and impact on the humanities. The necessity and effectiveness of separating these seemingly synonymous concepts has been proven by time. The formulation of terms took place in close connection with the development of sociology and was of great importance for other scientific fields. In this study, we intend to consider exactly how and for what reason there was a need for such a distinction, what grounds for this were formulated by scientists and how the solution of this issue affected linguistics. Meanwhile, the concepts of "sex" and "gender" are the core of interdisciplinary gender studies, including gender linguistics, which confirms the relevance of the stated topic.

Keywords: biological determinism, feminist criticism of language, gender, gender studies, gender linguistics.

Гендерные исследования носят статус междисциплинарного научного направления, поскольку имеют широкое распространение среди дисциплин социогуманитарного спектра. Они затрагивают важные темы, связанные с репрезентацией личности и являются важным ответвлением таких масштабных областей научного поиска, как философия, политология, социология, психология, антропология, педагогика, лингвистика и др. Специфика и многогранность данного направления, а так же тот факт, что оно является относительно новым вектором научного поиска, обеспечивают растущий интерес со стороны ученых всего мира. Актуальность и перспективность гендерных исследований подтверждается постоянным увеличением числа научных публикаций, исследовательских работ, электронных и печатных изданий, посвященных данной проблематике, растущим интересом мировых СМИ. Создается все больше научных лабораторий и учебных курсов по этой дисциплине. Возрастает как число специализированных конференций и курсов профессиональной переподготовки преподавателей. Возрастает так же интерес к тематическим вечерам, где проблемы гендера рассматриваются в качестве центральных. Представляется очевидным, что обсуждение гендера, на сегодняшний день, наиболее остро востребовано в сферах социологии, психологии и лингвистики. Среди особенно важных тем могут быть названы: проблемы личности и ее взаимодействия с социумом, а так же вопросы самопрезентации индивида и его самоидентификации. В области лингвистики это обсуждение проблем, связанных с адекватной репрезентацией человека в языке, независимо от его пола, гендера, национальной и этнической принадлежности и социального положения, которые вот уже несколько десятилетий являются ключевыми и способствуют непрерывному совершенствованию языковой системы.

Изначально ученые предполагали, что любые поведенческие особенности человека, его мышление и даже речь определяются его полом. Такой подход носит название биологический детерминизм и подразумевает жесткий концепт, абсолютную зависимость мыслительных и поведенческих реакций человека в рамках устаревшего на сегодняшний день представления о бинарности пола. Результаты ранних исследований выявляли дефицитность «женского» языка, в сравнении с «мужским». Исследования, так или иначе связанные с полом были построены только на принципе биологического различия между мужчинами и женщинами.

Вплоть до XX века ученые не принимали в расчет возраст, уровень образования, культуру, жизненный опыт говорящего и другие особенности личности. В области лингвистики того периода действовали такие видные языковеды как Ф. Маутнер, Э. Сепир и др. Именно им принадлежат первые попытки рассмотрения языка в контексте общества и с учетом личности говорящего. В 1913 году, в своем труде «Beiträge zu einer Kritik der Sprache» Ф. Маутнер критикует немецкий язык. Он указывает на гендерные различия в самой его системе. В качестве первопричины ученый указывает социально-исторические особенности развития общества [2]. В 1915 г. лингвист и антрополог Э. Сепир приводит аргументы в защиту следующего мнения: менее значимое положение женщины в обществе могло быть причиной употребления женщинами редуцированных словесных форм [3]. Новый взгляд на вопрос о связи пола и языка в контексте условий и обычаев различных социумов послужил одной из предпосылок к формированию в будущем гендерных исследований.

В середине XX века на смену модернизму приходит постмодернизм, с присущим ему оспариванием устоявшегося порядка. Именно он «обратил внимание на предшествовавшую дарвинизму концепцию Ламарка, где большая роль в процессах изменений, наблюдаемых у животных и эволюции видов, отводилась влиянию среды и обучению» и подверг биодетерминизм последовательной критике [6].

Колоссальный вклад в изучение связи языка и пола внесло феминистское движение. Исследования функционирования категории пола в языках, устойчивых выражений и возникающих при их употреблении образов подтвердило высказанную ранее гипотезу о том, что язык влияет на мышление его носителей. Более того, феминистская критика языка вынесла на повестку дня языковой сексизм, приведя убедительные доводы, в пользу того, что язык андроцентричен, он сосредоточен на мужчине, при этом, зачастую, игнорирует или принижает женщину. В качестве примера, иллюстрирующего предвзятое отношение приводились следующие аргументы: во многих языках понятия «человек» и «мужчина» обозначены одним и тем же словом; слова женского рода имеют сниженную стилистическую окраску, иногда с оттенком пренебрежения или вторичности; слова женского рода являются производными от слов мужского рода и т.д. В области фразеологии так же наблюдается значительное количество устойчивых выражений, носящих уничижительный характер и отражающих дискриминацию по половому признаку, например: рус. «Курица не птица, а баба не человек», «у женщины волос долог, да ум короток» и т.д.

Критика биологического детерминизма показала, что данный подход не способен отразить реальное положение вещей и основывается на стереотипных представлениях о том, что является нормальным или ненормальным, свойственным или несвойственным мужчине и женщине. В 1965 году в своей статье «Гендер: полезная категория исторического анализа» американский историк Джоанн Скотт рассматривает то, как культурные и религиозные традиции поощряют различия между мужчинами и женщинами. Она обращает внимание на тот факт, что в зависимости от конкретного времени и страны, качества, считающиеся приемлемыми для женщины или мужчины могут значительно отличаться. Ученый так же подчеркивает непосредственное влияние гендерных стереотипов на отношения власти и подчинения, распределение ресурсов между людьми и ограничение

возможностей для одних, в то время как возможности для самореализации других предоставлены в гораздо большей степени [5].

Вместе с тенденцией отличать биологическую принадлежность личности от ее социальных и ролевых функций возникла острая потребность в новом обозначении, пригодном для широкого спектра исследований в различных областях гуманитарного знания, основанных на данном концепте. Слово «gender» расширило свое значение до понятия социальный (социокультурный) пол и получило, в дальнейшем, широкое распространение. Так, наряду с понятием «пол», обозначающим физиологические особенности организма, возникло понятие «гендер», подразумевающее под собой набор социально обусловленных качеств личности.

Таким образом, различение понятий как «пол» и «гендер» необходимо и является, на сегодняшний день, признанным в научном сообществе. Данные понятия четко разграничены и не считаются взаимозаменяемыми. Тем не менее в некоторых исследованиях и статьях все еще встречается отождествление данных понятий, что несомненно отражается на ценности таких трудов, поскольку не соответствует современному пониманию вопроса и демонстрирует неосведомленность автора. Использование терминов «пол» и «гендер» в качестве синонимов может быть воспринято читателем как отражение философских и политических взгляды автора, как его внутреннее согласие с устаревшей мыслью о том, что поведение, взгляды, статус и положение человека в обществе определяется его полом, то есть все эти особенности биологически детерминированы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 180 с.
2. Mauthner F. Beiträge zu einer Kritik der Sprache. 3. Auflage. Stuttgart: Berlin, 1921. Band 1.
3. Sapir E. Male and female forms of speech in Yana // Donum natalicium schrignen / ed. by St. W. J. Teeuwen. Nijmegen –Utrecht, 1929. – P. 79-85.
4. Шахмайкин А. М. Проблема лингвистического статуса категории рода // Актуальные проблемы современной русистики. Диахрония и синхрония. М.: МГУ, 1996. С. 226–273.
5. Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия/ Под ред. С. В. Жеребкина – Харьков: ХЦГИ, 2001 – СПб.: Алетейя, 2001– С. 405-436.
6. Словарь гендерных терминов. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.owl.ru/gender/383.htm> (дата обращения: 24.03.2022)

УДК 811.111

*Э.Р. Лебедева
студент 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С.А. Абдюшева
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

НАИМЕНОВАНИЕ ОДЕЖДЫ И ОБУВИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: В статье рассматриваются способы перевода английских наименований одежды и обуви на русский язык, а также способы пополнения английской терминологии дизайна одежды и моды. Особое внимание уделяется понятиям «термин» и «мода». В статье представлены результаты исследования 150 терминов моды.

Ключевые слова: мода, обувь, fashion-журналистика, одежда, язык моды, перевод, англицизм, тренд, дизайн, глобализация, пандемия, онлайн, словообразование.

Abstract. The article deals with the ways of translating English terms of clothing and footwear into Russian, as well as ways of replenishment of the English terminology of clothing and fashion design. Special attention is paid to the concepts of “term” and “fashion”. The article presents the results of the study of 150 English and Russian fashion terms.

Key words: fashion, footwear, fashion journalism, clothing, fashion language, translation, Anglicism, trend, design, globalization, pandemic, online, word-formation.

Издания модных журналов пришли в Россию в период перестройки, став откликом на нужды граждан в деполитизированной информации. Если в советской журналистике модные издания для женщин были не столь распространены (среди них были популярны журналы «Работница» и «Крестьянка») и никак не имели возможности дать ответы даже на часть тревожащих вопросов в виду своей ограниченности в выражении чувств, то в новых условиях образовывалась концепция с равнением на Запад.

С развитием изданий fashion-направления происходило становление их соответствующего языка, собственной терминологии, что обуславливало создание новой модной культуры. Перемены в отечественной fashion-журналистике начались с журнала «Мода и мир» (1992), название которого внедряло читателя в контекст мировой моды. Данное издание впервые знакомило российского читателя с тенденциями Европы, что, в свою очередь, ставило особняком проблему поиска эквивалентов иностранных терминов. В западной модной традиции есть, например, такое понятие – «бодифэшн», которое трудно перевести на русский язык одним словом. Одним из вариантов представляется «мода, связанная с телом», но и он, по мнению исследователей-терминологов, требует пояснения.

Приобщение российских читателей к западной моде в полной мере проявило себя с появлением русифицированных версий журналов «Cosmopolitan» (1994), «Harper’s Bazaar» (1996), «Marie Claire» (1997), «Elle» (1997) и «Vogue» (1998). Эти издания имели вековую историю развития за рубежом, поэтому особенностью формирования глянцевого медиа в России стала ориентация на уже существующий образец.

В результате теоретического исследования работ по терминоведению, мы вывели основное понятия «термина». Термин – это многоплановое и многофункциональное понятие науки терминоведения, которое играет важную роль в научной коммуникации [1; 24].

Также, основываясь на положениях теоретической базы дискурса моды, мы выявили её основное понятие. Мода это – единство привычек, ценностей и вкусов, установленных в конкретной ситуации и конкретный период времени, являющиеся двигателями производства. [5; 150]

В рамках проведённого исследования методом сплошной выборки нами было отобрано 150 терминов моды периода модернизма (1900 г. – начало второй мировой войны.) и постмодернизма (конец второй мировой войны - наши дни).

Выявлено, что данные периоды в развитии и становлении терминологии дизайна одежды и моды характеризуется следующим:

- резким увеличением количества терминов по сравнению с предыдущими периодами, что является результатом глобализации;
- появлением многокомпонентных терминологических сочетаний, в том числе

фразовых, например, (*mannish-style wide-leg trousers* – широкие брюки мужского покроя, *pullover with round cut-out at shoulders* – пуловер с декоративными круглыми вырезами на плечах, *studded black leather belt* – черный кожаный ремень с заклепками);
– возникновением стяжений и аббревиатур (*tux* – *tuxedo* - смокинг, *d-b* – *double-breasted*. – двубортный, *PVC* – *Polyvinylchloride* – поливинилхлорид);

– выделением и формированием новых тематических групп. Полученные данные позволяют обозначить последний период, как наиболее активный в плане пополнения английской терминологии дизайна одежды и моды. Это объясняется влиянием стилей искусства, изобретением новых материалов, усложнившейся системой кроя, развитием и интернационализацией моды в целом.

Было проанализировано 85 терминов, в которые входят наименования одежды, обуви, аксессуаров, относящихся как к периоду модернизма, так и постмодернизма, 35 терминов сферы парфюмерных и косметических средств, а также 30 терминов сферы космологических услуг модернистского периода. По результатам анализа нами был сделан вывод, что при переводе мы часто сталкивались с такими приёмами, как транслитерация, транскрибирование, описательный перевод, а также калькирование. Выбор перечисленных приёмов перевода объясняется отсутствием соответствующего эквивалента в переводящем языке, поэтому данные методы перевода в подобных случаях являются наиболее приемлемыми. Данные проведённого интернет-опроса свидетельствуют о том, что очень важным условием при переводе служит верная ориентация на читателя, то есть выбор тех или иных языковых средств при переводе.

Что касается последних тенденций, стоит отметить, что индустрия моды в период пандемии COVID-19 оказалась в числе наиболее уязвимых отраслей. Производства пострадали от отмены или приостановки заказов массовых сокращений и закрытий фабрик, в свою очередь введение режима самоизоляции привело к резкому снижению покупательской способности в первой половине 2020 года. Основной задачей компаний стало не развитие отрасли, а возможность остаться на плаву и быть конкурентно способными, иными словами выжить.

Испанская компания Inditex Group (управляет брендами Zara, Bershka, Massimo Dutti, Stradivarius, Oysho и Pull & Bear) была вынуждена из-за COVID-19 временно закрыть почти все магазины – до 88%, что привело к падению продаж в первом квартале 2020 года на 44%. Прекратили свою работу 80% всех магазинов другого масс-маркет-гиганта H&M (всего по миру их насчитывается более 5 тыс.). Помимо этого, шведский ритейлер зафиксировал существенное падение продаж, отчётность за второй квартал фиксирует 50-процентное снижение, невзирая на рост online-покупок.

Также стоит отметить, что при этом пандемия стала катализатором глобальных перемен в индустрии моды. Запуск и развитие online-каналов продаж стало для индустрии моды, эффективным решением в сложившейся ситуации. Локдаун привёл к росту числа впервые совершающих покупки online – 14% потребителей в США и 17% в Китае.

По обороту среди online-ритейлеров на российском рынке лидирует Wildberries, сообщивший о 6 млн. новых зарегистрированных пользователей. Представители ЦУМа, крупнейшего люксового ритейлера, сообщают про аналогичный скачок в показателях: «Каждый день карантина около 300-350 клиентов ЦУМа, которые раньше покупали только офлайн, смогли оценить, насколько удобно пользоваться online-магазином». На маркетплейсе Lamoda в период самоизоляции число заказов выросло более чем в два раза. Стоит отметить, что понятие

маркетплейс также является образцом заимствования от англ. *market* -рынок и *place*-место продажи, рынок – получаем досл. торговая площадка; по такому же принципу используется слово ритейлер – это компания, занимающаяся розничной торговлей от англ. *retail* -розничная продажа или продавать в розницу.

Во время локдауна бренды начали использовать продажи через стриминг в социальных сетях. Стриминг (от англ. *stream* – поток) – это потоковое вещание в формате онлайн. Стриминговое мультимедиа представлено большим количеством вариаций, от музыкальных трансляций до видео.

Функция шопинга встраивается прямо в трансляцию, а купить товар можно в один клик. Успешным примером стало китайское подразделение Louis Vuitton. В День Святого Валентина продавцы-консультанты общались в реальном времени с покупателями в WeChat и смогли удвоить online-продажи по сравнению с предыдущим годом.

Продолжает меняться и сам процесс продаж – людей не подталкивают к бренду, а вовлекают в его ценности и культурное пространство. Бренд транслирует своё отношение к музыке, искусству, и люди приходят к нему, так как разделяют эти интересы. Продажи – побочное следствие.

По мере развития глобализации и переходом текстов в онлайн-пространство сокращается время на их создание и на поиск эквивалентов в языке перевода. Так как в России нет школ по подготовке fashion-журналистов, не считая блогеров из Инстаграма и Живого журнала, а также отсутствуют понятия сферы моды, авторы вынуждены цитировать зарубежные источники, употребляя в текстах неизвестные безэквивалентные слова:

«Струящееся *платье-миди* идеально подойдет для создания оригинальных луков в стиле *бохо*. В ближайшие полгода – это несомненный *must-have*, ведь такой наряд пригодится как для *casual*-луков, так и для вечерних образов». Таким образом, в современном медиа пространстве, освещающим модную индустрию, подобные термины употребляются или с описательными конструкциями, либо без них, с применением калькирования, транскрипции или транслитерации. Например, в Интернет-версии модного журнала «Elle», термин «*color blocking*» (в дословном переводе – «цветные блоки») употребляется с ремаркой: «Снимок розово-зелёного платья из новой коллекции Dior облетел все модные сайты, обозначив один из главных трендов наступающего сезона – *color blocking*, искусство смелых цветовых сочетаний». В свою очередь, на сайте *vogue.ru*, где мода является преобладающей темой, название тренда употребляется без какого-либо описательного приёма: «Рюкзаки, выполненные из лаконичного нейлона в технике *color blocking*, нравятся нам ничуть не меньше разноцветных вариантов – они точно подойдут ко всему и прослужат вам много сезонов».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова М. Э. Отечественный и зарубежный опыт изучения терминоведения: эволюция понятия «термин» в лингвистике. – Ставрополь: Издательство «Грамота», 2014. – №8. – С.22-26
2. Борисова Т. Г. Когнитивные механизмы деривации: деривационная категория вещественности в современном русском языке – Ставропольский государственный педагогический институт, 2008. – С.256-270
3. Брендинг в моде класса "люкс": Мастерство создания и управления. – Минск: Гревцов Букс, 2012. – С.148-210
4. Готтенрот Ф. Иллюстрированная история стиля и моды с древнейших времён. – М.: Эксмо, 2009. – С.12-26
5. Гофман А. Б. Мода и люди. Новая теория модного поведения. – М.: Книжный дом «Университет», 2015. – С.137-170
6. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений – М., Издательский центр «Академия», 2008. – С.67-104
7. Джексон Т., Шоу Д. Индустрия моды. – Киев: Баланс Бизнес Букс, 2011. – С.25
8. Казакова Е.В., Юрасова Н.К., Дружкова С.Г. Английский в индустрии моды. Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2019. – С.99-148
9. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 2001. – С. 132-140
10. Лидия Валерьевна Елинер. Спортивная мода на рубеже XX-XXI веков. – СПб: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – С.146
11. Михаил Щеглов Экономика моды. – Екатеринбург.: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – С.128-141
12. Сайт Vogue [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vogue.ru/fashion/kak-my-budem-odevatsya-posle-karantina> (дата обращения 14.12.2021).
13. Скачева, Н. В. Способы терминологической номинации лингвистических терминов в английском языке [Электронный ресурс] – URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/1021>. (дата обращения: 20.02.2022).
14. Старикова Ю.А.. Индустрия моды. Конспект лекций. – М.: Приор, 2009. – С.67-82
15. Тард Г. Законы подражания. - М.: Книга по требованию, 2011. – С.162-210
16. Тони Хайнс, Маргарет Брюс. Маркетинг в индустрии моды. Комплексное исследование для специалистов отрасли. – Минск: Гревцов Букс, 2011. – 416 с.

УДК 81`42

М.В. Петрова
студентка 1 курса ФГБОУ ВО «КубГАУ им. И.Т. Трубилина» (г. Краснодар)
Научный руководитель – Н.В. Погребняк
канд. филол. наук, преподаватель кафедры
иностраннных языков ФГБОУ ВО «КубГАУ им. И.Т. Трубилина»

МЕДИЙНЫЙ ОБРАЗ СЕРГЕЯ ВИКТОРОВИЧА ЛАВРОВА – ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИПЛОМАТА И ТВОРЦА СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИИ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению и анализу медийного образа С.В. Лаврова. Актуальность данной статьи обусловлена значимостью конструируемых СМИ политических образов. Целью исследования было выяснить то, каким образом формируемый СМИ образ политика может повлиять на политическую ситуацию и принимаемые решения. Медийный образ С.В. Лаврова был проанализирован с учетом функционирования трех коммуникативных стратегий: на понижение, на повышение и нейтральности. В результате

пришли к выводу о формировании СМИ образа С.В. Лаврова – непреклонного защитника интересов России.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, медийный образ, образ политика, СМИ, стратегия на понижение, стратегия на повышение.

Abstract. The article is devoted to the consideration and analysis of the media image of S.V. Lavrov. The relevance of this article is due to the importance of political images constructed by the media. The purpose of the study was to find out how the image of a politician formed by the media can affect the political situation and decisions made. Media image of S.V. Lavrov was analyzed taking into account the functioning of three communication strategies: aimed to “praise” and “run down” and neutral. As a result, we came to the conclusion about the formation of the image of S.V. Lavrov is an adamant defender of Russia's interests.

Keywords: image of a politician, media image, mass media, communicative strategies, communicative strategies aimed to “praise” and “run down”.

Актуальность проблемы: в свете последних событий Украинского кризиса и обострения дипломатических отношений между Россией и странами Запада наиболее востребованной оказывается работа дипломатов и Министерств Иностранных Дел всех стран-участниц конфликта. Одну из решающих ролей в этой ситуации играет министр иностранных дел России – Сергей Лавров. Поэтому интересным представляется проанализировать образ С.В. Лаврова, формируемый англоязычными СМИ.

Цель исследования: проанализировать влияние медийного образа Сергея Викторовича Лаврова на ситуацию на международной арене.

Рассмотрим, что такое политический образ?

Политический образ или политический имидж – это совокупность представлений, сложившихся в обществе о том, как должен вести себя политический деятель. Он формируется за счет рекламы и пропаганды для формирования нужного мнения. Образ политика формируется на основе нескольких составляющих: личностные качества, результат его деятельности, социальный статус и т. д. [1,2].

Важно заметить, что мы рассматриваем высказывания журналистов и общественных деятелей в СМИ исключительно для анализа политического образа. «Образ политика предстает как сложный конструируемый феномен, в котором отражена совокупность его реальных личностных и профессиональных качеств, сформированных его деятельностью, а также тех характеристик, наличие которых у политика приписывается ему эксплицитно или имплицитно средствами массовой информации» [3].

В нашей работе вслед за Н.В. Погребняк «при исследовании особенностей репрезентации образа политика мы опирались на представления о существовании следующих видов коммуникативных стратегий: стратегии на понижение, стратегии на повышение и стратегии нейтральности» [4].

Для наглядности рассмотрим политический образ министра иностранных дел России.

Сергей Викторович Лавров начинал свою дипломатическую деятельность с самых низов, работая стажером, атташе в посольстве Шри-Ланки. Он проделал долгий путь в своей сфере деятельности и добился наивысшего чина – министра иностранных дел Российской Федерации [5]. На данный момент Лавров является одним из тех, чьи решения определяют судьбы всего мира. Так, в 2013 году Сергей Викторович путем переговоров с госсекретарем США Джоном Керри добился

выведения и полного уничтожения химического оружия в Сирии. Это соглашение вызвало одобрение и надежду у многих неравнодушных, так как было достигнуто в кратчайшие сроки: *“This situation has no precedent,” said Amy E. Smithson, an expert on chemical weapons at the James Martin Center for Nonproliferation Studies. “They are cramming what would probably be five or six years’ worth of work into a period of several months, and they are undertaking this in an extremely difficult security environment due to the ongoing civil war”* [6]. – «Эта ситуация беспрецедентна», – сказала Эми Э. Смитсон, эксперт по химическому оружию в Центре исследований в области нераспространения им. Джеймса Мартина. «Они втискивают то, что, вероятно, потребовало бы пяти или шести лет работы, в период в несколько месяцев, и они делают это в чрезвычайно сложных условиях безопасности из-за продолжающейся гражданской войны».

Его влияние заметно отражается на поведении иностранных коллег на совместных встречах. Так, к примеру, в январе 2022 года Сергей Викторович встречался с министром иностранных дел Германии Анналеной Бербок на пресс-конференции в Москве. Вот что пишет американское издание Politico об этой встрече: *Standing next to Annalena Baerbock, his new German counterpart, at a news conference in Moscow on Tuesday, Lavrov, the éminence grise of world diplomacy, seemed, well, a bit gray, a bit grumbly, and a tad more tiresome than his usually fearsome self. ... Meanwhile, Baerbock, who was making her first visit to the Russian capital as foreign minister from the Green party in Germany’s new governing coalition, maintained steely composure throughout the encounter as she accused Russia of refusing to adhere to common rules, and challenged Lavrov...* [7] – Стоя рядом с Анналеной Бербок, своей новой немецкой коллегой, на пресс-конференции в Москве во вторник, Лавров, серый кардинал мировой дипломатии, казался, ну, немного серым, немного ворчливым и чуть более утомительным, чем его обычно устрашающее “я”. ... Тем временем Бербок, которая совершала свой первый визит в российскую столицу в качестве министра иностранных дел от партии зеленых в новой правящей коалиции Германии, сохраняла стальное самообладание на протяжении всей встречи, обвиняя Россию в отказе придерживаться общих правил и бросая вызов Лаврову...

В данной статье политика называют «серым кардиналом», вероятнее всего из-за того, что влияние его личности распространяется не только на положение дел в России, но и во всем мире. Остается непонятным тревожное состояние его германской коллеги Бербок, заметное на протяжении всей конференции. Также можно отметить, что МИД Германии не готово идти на контакт с Россией, вероятнее всего из-за нежелания уступать в своих интересах и искать компромиссы.

Однако и сам Сергей Викторович отличается настойчивостью и бескомпромиссностью. Это подтверждает издание *New-York Times*:

It is a job he has done so effectively that it has earned him the nickname “Minister Nyet,” and senior American officials, including Hillary Rodham Clinton and Condoleezza Rice, have said they often found it infuriating to deal with him. –Это работа, которую он выполнял настолько эффективно, что заслужил прозвище «Министр Нет», и высокопоставленные американские чиновники, включая Хиллари Родэм Клинтон и Кондолизу Райс, говорили, что они часто приходили в ярость, имея дело с ним [8].

Учитывая теорию коммуникативных стратегий, используемых для формирования образа политика, можем предположить, что данное издание использует стратегию на понижение, и стремится передать своим читателям, что дипломат всегда должен находить выходы из любой ситуации, но такая способность

не характерна для Российского министра иностранных дел. Это мнение спорное, потому что удивительно, как с подобной строптивостью Сергею Викторовичу удается добиваться таких результатов, работая в должности дипломата.

Политики тоже люди и умеют, как шутить, так и быть серьезными. У Лорда Досона оф Пенна есть интересная цитата: «Если дипломат говорит «да», это значит «может быть», если он говорит «может быть», это значит «нет», а если он говорит «нет», значит, он не дипломат» [9].

Эта цитата позволяет задуматься иностранным гражданам о дипломатичности нашего министра, так как их мнение о русских зависит главным образом от первых лиц нашего государства, и то, как выглядит политик на международной арене, будет влиять на жителей РФ. Здесь мы можем проследить использование стратегии на повышение. Зарубежные СМИ представляют Сергея Викторовича своим читателям в виде влиятельного лица, стремящегося защищать интересы граждан России.

Однако не только Лавров стремится к этой цели, аналогичное желание отмечается у всех участников Украинского конфликта – отстаивать свои позиции. Все реже появляются новости о том, что государства добились соглашения в вопросах безопасности и выполнении Минских соглашений. На момент конца февраля 2022 года страны начали ограничивать дипломатические отношения с Российской Федерацией и закрывать русские посольства. Президент США Джо Байден заявил об альтернативном санкциям решении, способном остановить Россию – Третьей Мировой войне. Это значит, что сейчас, 27 февраля 2022 года, на момент написания данной статьи, весь мир стоит на пороге события, которое может повлечь за собой необратимые последствия, как с точки зрения экономики, так и в отношении человеческих жизней. В такие моменты особенно важно не терять самообладание и искать мирные выходы из военного положения, что является одной из главных задач дипломата. Но мы не беремся предугадывать будущее и ограничиваемся лишь анализом формируемого СМИ образа исследуемого нами политика.

Таким образом, мы можем проследить то, каким образом формируется образ министра иностранных дел Российской Федерации в англоязычных средствах массовой информации. Сергей Викторович Лавров выступает в качестве защитника интересов граждан России и его деятельность имеет большое значение не только в дипломатической, но и военной сфере, потому что от его взаимодействия с иностранными коллегами зависит благополучие нашего государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стексова Т. И. Образ политика в СМИ и обыденном языковом сознании // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2012. – №6. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-politika-v-smi-i-obydennom-yazykovom-soznanii> (дата обращения: 25.02.2022).
2. Имидж. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%B8%D0%B4%D0%B6> (дата обращения: 01.03.2022).
3. Погребняк Н.В. Механизм формирования образа политического деятеля в немецком медиадискурсе (на примере образа Владимира Зеленского в немецких электронных СМИ) // Современный ученый. – 2020. – №6. – С. 185-189.
4. Погребняк Н.В. Коммуникативные стратегии формирования образа политика в немецком медиадискурсе / Н. В. Погребняк // Политическая лингвистика. – 2020. – № 4 (82). – С. 60-67.

5. Sergey Lavrov. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.thefamouspeople.com/profiles/sergey-lavrov-10755.php> (дата обращения: 01.03.2022).
6. U.S. and Russia Reach Deal to Destroy Syria's Chemical Arms // The New York Times. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nytimes.com/2013/09/15/world/middleeast/syria-talks.html> (дата обращения: 02.03.2022).
7. Germany's Baerbock faces down top Russian diplomat Lavrov in Moscow. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.politico.eu/article/russia-sergey-lavrov-germany-annalena-baerbock/> (дата обращения: 26.02.2022).
8. Veteran Diplomat Fond of Cigars, Whiskey and Outfoxing U.S. // The New York Times. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nytimes.com/2013/09/17/world/middleeast/veteran-diplomat-fond-of-cigars-whiskey-and-outfoxing-us.html> (дата обращения: 26.02.2022).
9. Daily Wisdom. [Электронный ресурс]. – URL: <https://dailywisdom.ru/quotes/quote/7835> (дата обращения: 25.02.2022).

УДК 811.11

Э.И. Рафикова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С.А. Абдюшева
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АНГЛИЙСКИХ ЗАГАДОК

Аннотация: В данной статье рассматриваются английские загадки со структурой простого, сложносочиненного и сложноподчиненного предложения, анализируются характерные признаки предложения как речевого акта. Выделены следующие типы связей сложносочиненного предложения: соединительная, разделительная и противительная. Приведены загадки с интонацией сообщения, вопроса и побуждения. Определен союзный и бессоюзный способ присоединения придаточного предложения к главному.

Ключевые слова: единица языка, синтаксис, простое предложение, сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение.

Abstract. In this article English riddles with simple, compound and complex structures are considered. The characteristic features of a sentence as a speech act are analyzed. The following types of coordination in a compound sentence are distinguished: copulative, disjunctive and adversative. The riddles with affirmative, interrogative and imperative types of intonation are provided. Syndetic and asyndetic ways of connection of a subordinate clause with a principal clause are ascertained.

Key words: English riddles, syntax, simple sentence, compound sentence, complex sentence.

Изучение английских загадок на основе анализа их синтаксической структуры позволяет определить характерные особенности строения загадок, выявить свойственные загадкам английского языка виды синтаксической связи. Ввиду этого актуально рассмотрение английских загадок на уроках иностранного языка для понимания учащимися синтаксической структуры предложений. Объектом данного исследования являются английские загадки, а предметом исследования – синтаксическая структура загадок.

Любое речевое высказывание содержит в себе единицы языка, которые имеют свой иерархический статус в предложении. Согласно профессору Смирницкому А.И.,

единицей языка может считаться всякая единица, имеющая внешнюю (звуковую) оболочку и обладающая смысловым содержанием [6]. Однако ни одна языковая единица не может служить средством общения без соответствующей организации, данную роль выполняет синтаксис. Таким образом, изучение правил построения предложений является базовой задачей синтаксиса.

Предложение, как главная единица синтаксиса, представляет собой законченный речевой акт, поэтому одна из его характеристик – целостность. [5] Предикативность или модальность (соотнесенность содержания высказывания с действительностью), грамматически оформленная связь слов, интонация – все это также является важными признаками предложения [3].

В предложениях преимущественно выделяют интонацию сообщения, побуждения и вопроса. В английских загадках чаще всего встречается вопросительная интонация, например:

Where do fish keep their money? (In a riverbank)

Однако нередко встречаются загадки и с утвердительной интонацией:

I am the yellow hem

Of the sea's blue skirt. (Sand on a beach)

Что касается интонации побуждения, то в загадках ее практически нет:

Double my number, I'm less than a score,

Half of my number is less than four.

Add one to my double when bakers are near,

Days of the week are still greater, I fear. (Six)

Каждое предложение имеет определенный шаблон построения: обязательно наличие грамматической основы – подлежащего (subject) и сказуемого (predicate), либо одного из них. Помимо грамматической основы, предложение может включать в себя второстепенные члены, они подчинены либо подлежащему, либо сказуемому (либо один второстепенный член подчинен другому) [6].

По структуре предложения делятся на простые (simple sentences), где находится только одна грамматическая основа, и сложные (composite sentences), состоящие из двух и более основ. В качестве иллюстрации приведем загадку со структурой простого предложения:

What do you fill with empty hands? (Gloves)

В данном примере 1 грамматическая основа: you (подлежащее) fill (сказуемое).

Простые предложения, входящие в состав сложного, соединяются при помощи синтаксической связи: подчинительной или сочинительной. Подчинительная связь отличается от сочинительной тем, что отношения между предикативными частями неравноправны, т.е. одно из предложений, входящих в состав сложного, приспособлено к зависимому статусу в составе целого [2].

Сложносочиненное предложение (the compound sentence) состоит из двух или более независимых друг от друга клауз (предикативных частей). Соединение клауз может происходить с помощью союзов или бессоюзно (данное явление именуется «асиндетоном»). Приведем пример английской загадки со структурой бессоюзного сложносочиненного предложения:

It looks like a ball,

It stands on its leg and does not fall.

You like to turn it round,

Countries, mountains, lakes are found. (A globe)

В данной загадке присутствуют два сложносочиненных предложения. Грамматические основы первой части – *it looks; it stands and does not fall*. Во второй части основы – *you like to turn round; countries, mountains, lakes are found*. Зависимость предикативных частей здесь не прослеживается.

В сложносочиненном предложении существуют также другие виды связи: соединительная, разделительная и противительная [6]. При соединительной связи клаузы дополняют друг друга. В таких предложениях используются союзы: and, nor, neither ... nor, not only ... but и другие. Например:

Some months have 30 days, and some months have 31 days. How many have 28? (all of them)

При разделительной связи стоит выбор между двумя предикатами. Союзы or, else, or else, either ... or указывают на данную связь:

I can be cracked or I can be made. I can be told or I can be played. What am I? (A joke)

Противительная связь подразумевает противопоставление предикатов в составе сложного предложения. При данной связи используются такие союзы, как but, yet, while, whereas и наречия nevertheless, still:

What belongs to you, but other people use it more than you? (Your name)

В сложноподчиненных предложениях клаузы делятся на главные (the Principal Clause) и придаточные (the Subordinate Clause). Придаточные составные продолжают мысль главной части и присоединяются к главному посредством подчинительных союзов [1]. Существует еще бессоюзный способ присоединения придаточного предложения к главному. Например:

*I am a strange bird,
Hovering in the air,
Moving from here to there,
With a brilliant flare.*

Some can say I sing,

Others say I have no voice,

So I just hum-as a matter of choice. (A hummingbird)

В предпоследнем предложении данной английской загадки придаточное предложение присоединилось к главному бессоюзно, между этими двумя предложениями опущен изъяснительный союз that: *Others say (that) I have no voice*.

Среди сложноподчиненных предложений нередки случаи «двойной зависимости», когда одно придаточное зависит от другого придаточного. В качестве примера возьмем следующую загадку:

My first wears my second; my third might be what my first would acquire if he went to sea. Put together my one, two, three, and what one word am I? (Manhattan – Man Hat Tan)

В предложении два вида связи: сочинительная и подчинительная. Сначала делим целое сложное предложение на две части: «My first wears my second» и «my third might be what my first would acquire if he went to sea», они связаны сочинительной связью, эти предложения равноправны. Далее становится ясно, что в предложении «my third might be what my first would acquire if he went to sea» присутствует подчинительная связь:

*My third might be (**what?**) what my first would acquire (**under what condition?**) if he went to sea.*

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что синтаксическая структура английских загадок крайне разнообразна. В английских загадках преобладают интонации вопроса и сообщения. Структура загадок может быть простой, имеющей в своем составе одну грамматическую основу, или сложной, состоящей из нескольких основ. Анализ фактического материала выявил такие типы связи в сложносочиненных предложениях, как соединительная, разделительная и противительная. Соотношение английских загадок со структурой простого и сложного предложения равнозначно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка / М.Я. Блох. – Изд. 3-е. Москва: Изд-во Высшая школа, 2000. – 381 с.
2. Ганиева Р.Р. Синтаксические особенности пословиц и поговорок со структурой сложного предложения, характеризующих болезнь - здоровье, в английском и русском языках // Вестник ЧелГУ. – 2020. – №7 (441).
3. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов, Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник. — М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
4. Измайлов В.А. Сборник английских загадок, пословиц, поговорок. – Ростов н/Д.:Феникс, 2007. – 96 с.
5. Разумова М.В. Синтаксическая структура простого предложения в современном английском языке / М.В. Разумова // Известия ПГПУ. – 2008. – №13. – С. 50–51.
6. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2009. – 284 с.

УДК 81.27

А.А. Султангалеева
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической
и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РЕКЛАМНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ

Аннотация: В статье рассматривается реклама как особый вид коммуникации, реализуемой в сфере маркетинга. Отмечается, что одним из эффективных средств современной рекламной коммуникации является нейролингвистическое программирование, цель которого заключается в продуктивном воздействии на потенциальных потребителей товаров и услуг. Грамотно разработанный комплекс техник и приемов НЛП позволяет создателям рекламы осуществлять управление не только индивидуальным, но и коллективным сознанием участников рекламной коммуникации.

Ключевые слова: реклама, рекламная коммуникация, нейролингвистическое программирование, техники и приемы НЛП.

Abstract. The article deals with advertising as a special type of communication implemented in the field of marketing. It is noted that one of the most effective means of modern advertising communication is neurolinguistic programming which aims at productive influence on potential consumers of goods and services. A competently developed set of NLP techniques and methods allows creators of advertising to manage not only individual but also collective consciousness of the participants of advertising communication.

Keywords: advertising, advertising communication, neurolinguistic programming, NLP techniques and methods.

На сегодняшний день реклама представляет собой один из важнейших элементов маркетингового набора, что определяется ее тесной связью с производством товара, исследованием спроса на него, ценообразованием и сбытом. Рассматривая рекламу в комплексе целостной стратегии маркетинга, важно отметить, что она оказывает значительное влияние на производство, целью которого является выпуск и реализация такого товара, который при появлении на рынке (с учетом спроса) приведет к достижению планируемых коммерческих результатов. Следовательно, рекламу можно соотнести со специфическим типом коммуникации, преобразующим качества товаров и услуг в язык запросов и нужд потенциальных потребителей.

Проблема эффективности рекламной коммуникации остается одной из наиболее актуальных в рамках изучения рекламной деятельности. Во-первых, в покупательской стратегии большую роль играет индивидуальное подсознание потребителя. Во-вторых, субъект принимает решение о покупке товара или услуги, опираясь исключительно на индивидуальную мотивацию. В-третьих, специальные исследования, направленные на определение эффективности той или иной рекламной кампании, главным образом ориентируются на потребителей, активно приобретающих товары и услуги, которые были непосредственным объектом рекламы. Важно отметить, что в последнем случае исследователями практически не учитывается эффект антирекламы, когда рекламируемый продукт игнорируется покупателями именно по причине особенностей рекламной кампании, а необходимые товары или услуги, аналогичные рекламируемым, приобретаются в другой (возможно, конкурирующей) фирме.

Цель любого рекламного сообщения – заинтересовать потенциального потребителя и сформировать у него устойчивую мотивацию совершения покупки, то есть реклама должна оказывать воздействие на сознание и подсознание адресата. В этом плане эффективным оказывается нейролингвистическое программирование (НЛП), предлагающее набор техник и операционных принципов, контекстуально зависимых убеждений, применяемых при помощи моделирования эффективных стратегий как мыслительных, так и поведенческих. НЛП пользуется популярностью в рекламе, поскольку использование конкретных техник позволяет извлекать информацию об объекте воздействия, о сознании реципиента, и, исходя из этого, осуществлять изменения мышления и поведения людей как потенциальных потребителей товаров и услуг (см.: НЛП – «комплекс психологических техник управления индивидуальным и коллективным сознанием» [2]).

Реклама ориентируется не на конкретного адресата с его персональным набором характеристик, а на группу потенциальных потребителей, поэтому создателям рекламного сообщения необходимо учитывать, какая модель восприятия действительности будет наиболее активна у целевой аудитории при выборе товара определенной категории. Картина мира человека включает в себя зрительные образы, звуки и тактильные, обонятельные, вкусовые ощущения, которые и образуют репрезентативную систему восприятия действительности человеком [1]. Так, визуалы воспринимают окружающий мир посредством зрения, для них информационно значимы зрительные образы. Аудиалы отдают предпочтение музыке, словам и в целом любым звукам, для них важны звуковые образы. Кинестетики ориентированы

на тактильное восприятие: для создания более точного впечатления о той или иной вещи им необходимо ее коснуться или ощутить запах, вкус.

С учетом сказанного можно выделить основные техники нейролингвистического программирования, применяемые в рекламной коммуникации. Построение рекламы на основе базовых ценностей потребителя предусматривает техника подстройки по ценностям, которая позволяет управлять эмоциональными тонами целевой аудитории. Суть техники состоит в том, чтобы текст рекламного сообщения был написан таким языком и в таком стиле, который используют адресаты данного сообщения: для кого-то речь пойдет о финансах, достатке и роскоши, для кого-то – о семье и заботе, а кто-то оценит «кайф» и «крутизну» [1].

Техника речевых пресуппозиций представлена словесными формулировками, создающими аксиомы реальности. Применение данной техники помогает выстраивать предложения таким образом, что акцент смещается с основных утверждений на детали, и основные утверждения подразумеваются потребителем уже как истина, не подлежащая сомнению. Трюизм – общеизвестная истина, банальность, в которой невозможно усомниться, то есть по своей сути – напоминание. Этот прием направлен на то, чтобы вызвать у потребителя доверие ко всему, что говорится в рекламе, на подсознательном уровне. Примером служат фразы, содержащие апелляцию к мнению «специалистов», опыту «экспертов»: *9 из 10 стоматологов выбирают..., Мамы доверяют..., Одобрено ассоциацией...*

Техника маркировки текста подразумевает выделение в рекламном сообщении, например, курсивом или жирным шрифтом, ряда слов, складывающихся при автономном прочтении в комплекс, передающий определенный рекламный смысл. После прочтения такого речевого произведения потенциальным потребителем последующие рекламные тексты воспринимаются им уже на подсознательном уровне.

Техника комплексных эквивалентов основана на объединении высказываний, в которых не отслеживается четкая причинно-следственная связь, но можно распознать предполагаемую логическую соотнесенность. В качестве примера реализации указанной техники можно привести рекламу стирального порошка «Тайд»: *Хорошие хозяйки выбирают «Тайд»*. Этот рекламный текст намекает на то, что, если вы хорошая хозяйка, то вы непременно будете использовать рекламируемый продукт; и, напротив, можно сделать вывод, что данный стиральный порошок не подойдет не очень хозяйственным женщинам.

Мета-программы рассматриваются как фильтры восприятия, с помощью которых потребитель анализирует и «отфильтровывает» полученную информацию, далее решая, что с ней делать, как применять, как действовать. Выделяют несколько типов метапрограмм: от чего – к чему (от неудачи к успеху); возможность – действие (кто-то предпочитает возможность – новизну и инновации, а кто-то – упорядоченность в действиях и их конкретность). В этом случае выигрывает та реклама, которая будет рекламировать один и тот же товар по-разному.

Техника «сарафанное радио» или «мыслевирусы» опирается на информацию, функционирующую в индивидуальном сознании по принципу вируса: она хранится в памяти человека, выполняет какую-либо функцию и автономно распространяется среди людей за счет их же усилий. Мыслевирусы содержат в себе механизм мотивации, и чем больше выгоды влечет за собой передача мыслевируса, тем быстрее он распространяется. Примерами простых мыслевирусов являются слухи, идеи, анекдоты, загадочные истории.

Наряду с техниками НЛП интерес представляют отдельные приемы, типичные для рекламной коммуникации. К примеру, уникальное торговое предложение выделяет товар на рынке и позволяет отстраниться от конкурентов. Здесь важно представить товар так, чтобы потребитель понял, что нигде на рынке он не найдет товар с такими же свойствами, характеристиками и выгодой. Прием перехода от позиции наблюдателя к позиции участника реализуется, когда рекламный ролик демонстрирует использование товара персонажем, а затем крупным планом показывается сам товар, тем самым создавая у потенциального покупателя ощущение присутствия, принадлежности к происходящему на экране. Суть приема гипноза заключается в постановке таких вопросов, на которые целевая аудитория однозначно даст утвердительный ответ. К их числу относятся закрытые вопросы, предлагающие взаимоисключающие варианты без альтернатив – «выбор без выбора».

В рекламной коммуникации нередко наблюдается смешение каналов информации. Такое перцептивное явление, когда при воздействии на один орган чувств возникают ощущения, присущие другому органу чувств, получило название синестезии. Иначе говоря, предметы, явления, символы и состояния неосознанно наделяются качествами – будь то цвет, текстура, форма, вкус, запах или звук. Например, при восприятии рекламного продукта кинестетические ощущения дополняются визуальной составляющей.

Таким образом, нейролингвистическое программирование как способ речевого воздействия основывается, прежде всего, на обращении к той или иной системе чувств, и создатели рекламных сообщений могут умело влиять на подсознание своих потенциальных потребителей, отталкиваясь от различных моделей восприятия действительности и используя определенные техники воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулич М.В. Нейролингвистическое программирование в маркетинге, торговле и продажах. – М.: Издательские решения, 2022. – 110 с.
2. Радченко И.А. Учебный словарь терминов рекламы и публик рилейшенз. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2007. – 114 с.

УДК 811.11

*С.А. Хазиахметова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С.М. Хантимиров
канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германского языкознания и
зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ

Аннотация: в данной статье нами был рассмотрен такой стилистический приём, как перечисление однородных членов предложения и его использование в произведениях немецкоязычных авторов 20 века. Она представляет интерес в связи с недостаточной встречаемостью перечисления в художественных текстах и необходимостью более подробного рассмотрения этого явления и его видов. Мы рассмотрели использование перечисления в произведениях Эриха Марии Ремарка и других авторов, тем самым выявили художественную значимость перечисления.

Ключевые слова: аккумуляция, амплификация, антиклимакс, климакс, немецкая литература перечисление.

Abstract: In this article we have considered such a stilicyic device as enunation and its use in the works of German-speaking authors of the 20th century. This is of interest due to the insufficient occurrence of enumeration in literary texts and the need for a more detailed consideration of this phenomenon and its types. We have examined the use of enumeration in the works of Erich Maria Remarque and other authors, thereby revealing the artistic significance of enumeration.

Keywords: accumulation, amplification, anticlimax, German literature enumeration, climax.

Перечисление – это стилистическая фигура, которая в тексте реализуется с помощью однородных членов предложения. Степень однотипности однородных членов предложения зависит от того, какими частями речи и формами слов они выражены. Синтаксическое равноправие перечисляемых единиц способствует их смысловому уравниванию. Перечисления однородных членов предложения нежелательны в информативных текстах, так как они утомляют адресата, воспринимающего обычно лишь начало и конец ряда. В художественных текстах воздействующий эффект зависит от длины перечисленного ряда, значений его составляющих и их синтаксической функции.

Перечисление только тогда становится стилистической фигурой, когда однородные члены предложения обозначают разнородные понятия. Объединяющая функция данного стилистического средства состоит в преднамеренном подчёркивании равенства между различными явлениями. По мнению Э. Ризель, нарастание – это такая организация предложений или однородных частей предложения, которая обеспечивает постепенное усиление значимости, важности объекта, или эмоциональной напряженности высказывания. Эмоциональное нарастание основывается на относительно эмоциональном напряжении, которое воспроизводится словами с эмотивным значением [3; 157]. Количественное нарастание (климакс) – это явное увеличение соответствующих понятий в количественном плане, а антиклимакс – предложение (или период), части которого представляют ряд нисходящих по силе выражений.

Аккумуляция – фигура, которая состоит в перечислении слов, обозначающих предметы, действия, признаки, свойства и т. п. таким образом, что образуется единое представление множественности или быстрой смены событий [3; 159].

Амплификация – стилистическая фигура, представляющая собой ряд повторяющихся речевых конструкций или слов, эмоционально усиливающих какое-либо определение или утверждение. Разновидностями амплификации являются плеоназм (греч. *pleonasmos* – излишек) и градация (лат. *gradatio* – изменение степени). Если первая фигура предполагает употребление слов, дублирующих значения друг друга, то вторая представляет собой цепь однородных членов предложения, имеющих общее значение и расположенных в порядке нарастания (климакс) или убывания (антиклимакс) этого значения [4; 117].

Далее мы рассмотрим использование перечисления в художественных произведениях немецкоязычных авторов.

Dann ging ich vom Fenster weg und hob ein paar Sachen auf, die die Ilse liegengelassen hatte: einen Lippenstift, ein Taschentuch, einen BH mit ausgeleiertem Gummiteil und einen Knopf. (Ch. Nöstlinger) [6; 80].

Писатель использует приём перечисления для того, чтобы передать чувства сестры главной героини по поводу её побега из дома. Для нее важна буквально

каждая мелочь и поэтому автор так подробно описывает какие вещи Ильза оставила дома.

Clerfayt bestellte Bündner, Fleisch, Brot, Käse und eine Karaffe Aigle (E.Remarque) [3; 27].

Автор, используя приём перечисления, показывает основательность намерений главного героя отдохнуть и расслабиться. Он перечисляет всё, что заказал Клерфэ.

So bleib er geduldig in seinem Wagen sitzen, rauchte Zigaretten, trank Kognak und wartete auf Gott. (E. Remarque) [3; 27].

Эрих Мария Ремарк использует приём перечисления, чтобы подчеркнуть одновременность действий героя и создать целостную картину происходящего.

Es ist ja nicht schlimm, es tut ja nicht weh, es hört ja gleich auf! (Ch. Nöstlinger) [6, 21].

К. Нёстлингер использует приём перечисления для описания всей ситуации и эмоций мамы Ильзы по поводу случившегося с Татьяной. Мама успокаивает ее и говорит Татьяне, о том, что всё пройдет со временем.

Sie hocken an türlose Hauserwände gelehnt, hingeschrägt und auf den fernvehvollen Mauern und Mollen des Kais (W.Borschert) [2; 159].

В. Борхерт использует перечисление, чтобы подробно описать состояние героев и всю ситуацию в целом.

Sie hocken im Verloren, krähengesichtig, grauschwarz übertrauert und heiserkrächzt. (W.Borschert) [2; 159].

В данном примере используется приём перечисления для передачи внутреннего состояния героев и для погружения читателя в ситуацию.

Sie hocken, und alle Verlassenheiten hängen an ihnen herunter wie lahmes loses zerzaustes Gefieder Herzverlassenheiten, Mädchensverlassenheiten, Sternverlassenheiten (W.Borschert) [2; 160].

Автором используется прием перечисления для передачи состояния героев.

Таким образом, мы приходим к выводу, что все виды перечисления важны в художественном тексте и помогают автору лучше передать чувства и переживания его героев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Е.А. Интерпретация текста. Немецкий язык: Учеб.пособие/ Е.А.Гончарова, И.П. Шишкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 368 с.
2. Домашнев А. И. Интерпретация художественного текста: Нем. яз. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. И.Домашнев, И. П.Шишкина, Е. А.Гончарова. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 205 с.
3. Махова Э. Ф., Неустроева Т.В. Практическая стилистика немецкого языка: учебное пособие для студентов 4-5 курсов по специальности «Иностранный язык». – ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т иностранных языков. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2010. – 266 с.
4. Ремарк Э. М. Жизнь взаимы. Der Himmel kennt keine Günstlinge/ Э.М. Ремарк: адаптация текста и словарь О.С.Беляевой. – М: Издательство АСТ, 2018. – 320 с.
5. Стилистика немецкого языка Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Элиза Генриховна Ризель, Евгения Иосифовна Шендельс. – М: Высшая школа, 1975. – 316 с.
6. Nöstlinger, C. Die Ilse ist weg. – Berlin - München: Langenscheidt, 1991. – 200 с.

УДК 811.161.1

Чэнь Сюе
аспирант 2 курса ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина» (г. Москва)
Научный руководитель – В.И. Карасик
доктор филол. наук, доктор кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина»

КОНЦЕПТ «ВЕСНА» В КАРТИНЕ МИРА РУССКО-КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация: данная статья посвящена сравнительному анализу концепта «春/весна» в китайской и русской лингвокультуре. Автор выбирает русско-китайское «весна/春» в качестве концептуального понятия, использует фразеологизмы и литературные произведения в качестве языкового корпуса для обобщения и классификации. А также сравнивает сходства и различия между двумя странами в использовании “весна /春” с разных уровней. Анализирует причины этого сходства и предоставляет справочные материалы для лексикографии, преподавания русского языка и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: концепт «весна», языковая картина мира, языковые сознания, национальный стереотип.

Abstract: this article is devoted to the comparative analysis of the concept «春/spring» in Chinese and Russian linguoculture. The author chooses the Russian-Chinese «spring/春» as a conceptual concept, uses phraseological units and literary works as a language corpus for generalization and classification. And also compares the similarities and differences between the two countries in the use of “spring /春” from different levels. Analyzes the reasons for this similarity and provides reference materials for lexicography, teaching of the Russian language and intercultural communication.

Keywords: the concept of “spring”, language picture of the world, language consciousness, national stereotype.

Лингвокультурология изучают не только язык, но и культуру. Являясь уникальным словарным запасом, русские фразеологизмы содержат в себе богатый багаж знаний о национальной культуре. Поэтому при изучении лингвистических и культурных сходств и различий, связанных с концептом «весна», оно должно быть неотделимо от поддержки теории идиом.

А.В. Семенов и А.Г. Преображенский указывают в «Этимологический словарь русского языка», что весна – это распространенное славянское слово, и происхождение слова основан на веселый [4; 5]. А.Г. Преображенский отмечает в своём произведении «Этимологический словарь русского языка», что весна происходит от слова лето в Латвии, и он считает, что весна буквально означает «хорошие времена в жизни». Из этого можно сделать вывод, что слово весна имеет долгую историю и обладает характеристиками позитивного, красивого, позитивного и полного солнечного света.

Для “春” на китайском языке мы обратились к соответствующим материалам, таким как "《说文解字》 Словарь китайских иероглифов", "Эрия 《尔雅》", "《辞海》 Море слов". В разделе "《说文解字》 Словарь китайских иероглифов" “春” объясняется следующим образом:
“春, 推也。从艸屯, 从日, 艸春时生也。会意, 屯亦声.....今隶作春字, 亦作萅。”

(春, 催生。字形由‘艸、屯、日’构成, 表示草在春天生发。‘春’是会意字, 同时‘屯’也是声旁……现在隶书写作‘春’, 也写作‘菴’) "[6].

Видно, что в китайском языке "春" также имеет признаки раннего происхождения. Однако в процессе развития и изменения языка его формы иероглифа претерпели большие изменения. В китайском языке оно также имеет положительное значение, как в русском языке.

В русском языке существует большое количество идиом, связанных с понятием «весна», таких как:

- 1) Увидал грача – весну встречай [1; 544];
- 2) Без первой ласточки весна не обходится [2; 311];
- 3) Прилетел кулик из-за моря, принёс весну из неволи [1; 356];
- 4) Грач на горе, так и весна на дворе [1; 245];
- 5) Прилетела бы чайка, а весна будет [1; 355];
- 6) Птица радуется весне, а младенец матери [1; 354];
- 7) Весна красна цветами, а осень снопами [3; 104];
- 8) Весенняя озимь в закроме не ходит [2; 121].

В китайском языке существует большое количество идиом, связанных с понятием «весна», таких как:

1) 春天出现在盛开的花卉里, 秋天出现在丰硕的果实里 Весна проявляется в цветущих цветах, осень проявляется в плодоносящих плодах;

2) 春不耕, 秋无望 Если вы не будете обрабатывать поля весной, осенью у вас не будет ни еды, ни надежды;

3) 阳春三月不做工, 十冬腊月喝北风 Не работают весной, и могут быть голодом только холодной зимой.

Из приведенного выше содержания можно сделать следующие выводы: прежде всего, в Китае и России приход весны обычно сначала отражается изменениями в животных и растениях. Приход весны часто сопровождается пробуждением и миграцией животных и открытием цветов, растений и деревьев. Поэтому русские и китайские идиомы часто включают некоторых репрезентативных животных и растения при описании прихода весны, например: Без первой ласточки весна не обходится. Прилетел кулик из-за моря, принёс весну из неволи. Весна красна цветами, а осень снопами.

Хотя в Китае и России разные времена года, весеннее время относительно короткое, и с приходом весны окружающие вещи быстро меняются. Поэтому весна также изменчива в восприятии жителей Китая и России. Все это отражено в русско-китайских разговорных выражениях, например: Весна слетает с земли, быстро уходит. Весна на тепло щедра, да скупа на время. Весна да осень – на дню погод восемь.

Более того, согласно упомянутым выше высказываниям, можно обнаружить определенное сходство в описании и эмоциональном переживании весны между русской и китайской этническими группами. Как глава четырех времен года, весна символизирует начало года. Когда дело доходит до весны, умы большинства людей полны сцен выздоровления. Поэтому, когда люди описывают свои впечатления от весны, они обычно используют такие выражения, как удовольствие, красота и тепло, которые содержат стремление людей к лучшей жизни и надежду на будущее. Например: Весна пришла – на все пошла. Весна красна, на все пошла. Весны дышит

теплом – пахнет от нее добром. Весенний день – что ласковое слово. Весна красная, а лето отрадное.

Однако тоже есть и различия. Например, в русских и китайских фразеологизмах есть использование “весна/春” для выражения эмоций, включая положительные эмоции и отрицательные эмоции. Но когда выражаешь положительные эмоции на русском языке, это часто ассоциируется с тоской по родному городу, например: Одна зима на родине лучше ста весен на чужбине. Иногда это означает, что весна в конце концов наступит, предполагая, что у людей должна быть надежда даже в невзгодах, например: После самой лютой зимы все равно придет весна. А в китайском языке больше фокусируется на выражении стремления к счастливой жизни и как символ грядущей красоты и успеха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М.: Русский язык, 2000. – 544 с.
2. Казачук И.Г. Процессуальные фразеологизмы русского языка. – М.: Флинта, 2018. – 311 с.
3. Мартыненко Ю.Б. Русские фразеологизмы. Узнаем и Учим. Учебное пособие. – М.: Флинта, 2019. – 104 с.
4. Преображенский А. В. Этимологический словарь русского языка. – М.: ГИС, 1959. – Т. I. – 718 с.
5. Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка. – М.: Юнвес, 2003. – 354 с.
6. Сюй Шэнь. Словарь китайских иероглифов. – Сеть Арт-Китай. – 2012.

УДК 811.111

С. Х. Шамигулова
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Л. Н. Каримова
канд. филол. наук, доцент кафедры МК и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М Акмуллы»

НЕЙРОСЕТЕВОЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД: АНАЛИЗ И КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК ПРИ ПЕРЕВОДЕ АВТОМАТИЧЕСКИХ СУБТИТРОВ

Аннотация: в статье рассматривается понятие нейросетевого машинного перевода текстов, описываются его достоинства и недостатки, а также разрабатывается классификация лингвистических ошибок, допускаемых системой машинного перевода GoogleTranslate при переводе субтитров кинофильмов с английского языка на русский язык. На основе полученных результатов дается оценка возможности использования систем машинного перевода, работающих на основе нейросетей, для перевода автоматических субтитров.

Ключевые слова: нейросетевой машинный перевод, перевод субтитров, лингвистические типы ошибок.

Abstract: The article deals with the problem of neural machine translation, explores its advantages and disadvantages, and develops a classification of linguistic errors made by the Google Translate machine translation service when translating film subtitles from English into Russian. Based on the results obtained, the article considers the possibility of using neural machine translation systems to translate automatic subtitles.

Keywords: linguistic errors, neural machine translation, translation of subtitles.

По мере расширения информатизации современного общества возникает потребность в передаче машине всё большей доли интеллектуального труда человека. В связи с этим увеличивается значимость компьютерной лингвистики, одной из стремительно развивающихся областей которой выступает машинный перевод.

Нельзя отрицать, что, несмотря на быстрое развитие систем машинного перевода, выполненные ими переводы остаются несовершенными. В связи с этим исследование особенностей передачи английского текста на русский язык машинными переводчиками представляется актуальным.

Понятие «машинный перевод» можно рассматривать, по крайней мере, в двух значениях: 1) машинный перевод в широком смысле – это область научных исследований, находящаяся на стыке лингвистики, математики, кибернетики и имеющая целью построение систем, реализующих машинный перевод в узком смысле [1; 3]; 2) машинный перевод в узком смысле – это выполняемое на компьютере с помощью специального программного обеспечения действие по преобразованию текста на одном естественном языке в эквивалентный по содержанию текст на другом языке, а также результат такого действия [1; 3].

Машинный перевод ориентирован на преодоление межъязыковых границ и быстрый и качественный перевод больших объёмов текстов, что объясняет потенциальное многообразие сфер его применения. Относительно новым подходом к решению проблемы машинного перевода стал нейронный (или нейросетевой) машинный перевод (НМП), основанный на использовании искусственных нейронных сетей и получивший широкое распространение в последние годы [5; 71].

В основе нейросетевого подхода к машинному переводу лежит использование математической модели, а также её программной и аппаратной реализации, построенной по принципу организации и функционирования нейронных сетей, то есть по своей структуре эти вычислительные модели напоминают строение человеческого мозга, в которых сигнал распространяется через последовательные слои элементов, имитирующих нейроны [2; 116; 5; 71]. Основное преимущество данных систем, в особенности для машинного перевода, – это возможность самообучения. На сегодняшний день применение технологии искусственных нейронных сетей рассматривается как одно из наиболее динамично развивающихся и реально используемых на практике ветвей теории искусственного интеллекта. Только поняв механизмы функционирования человеческого мозга и осознав перспективы их использования для управления современными системами, появляется гипотетическая возможность «подойти» к машинному переводу со стороны человека-переводчика [7, 19].

Использование технологии, основанной на нейронных сетях, имеет свои неоспоримые достоинства. Прежде всего, необходимо упомянуть скорость. Всего за несколько секунд мы получаем перевод многостраничного текста, общий смысл которого вполне возможно понять. Ещё одним преимуществом является универсальность машинного перевода, которое предполагает языковую поддержку огромного количества языков (в частности, Google Translate поддерживает 108 языков [9]), а также способность справиться с переводом текстов из самых разных областей науки.

Как и любую систему машинного перевода, нейросетевой подход отличает его доступность, что является немаловажным фактором при выборе в пользу компьютерного перевода. Достаточно лишь выйти в Интернет и загрузить текст в браузер, не прибегая к услугам профессиональных переводчиков (разумеется, в том

случае, если необходимости в получении идеального перевода текста нет). Отсутствие затрат (большинство программ машинного перевода бесплатны) также является зачастую важным преимуществом, делая машинную систему перевода надежным и эффективным помощником.

Можно предположить, что уже скоро машинный перевод полностью вытеснит человека, ведь самообучающаяся система, которая с огромной скоростью обрабатывает миллионы запросов, должна научиться переводу с легкостью. Однако, несмотря на все очевидные достоинства, у систем НМП существуют и некоторые недостатки.

Так, одним из недостатков систем НМП является то, что для обучения нейронной сети требуются корпуса больших объемов: от 100 до 500 миллионов токенов (при компьютерной обработке текстов так называют объекты, создающиеся из лексемы в процессе лексического анализа [4]) [6; 302].

Вторым недостатком можно назвать то, что нейронному переводчику необходимо время для самообучения [3; 2]. Это связано, прежде всего, с большими объемами корпусов текстов, а также ограничениями, существующими на уровне аппаратного обеспечения.

Вышеуказанные недостатки приводят к снижению качества перевода некоторых фрагментов текста из-за лингвистических ошибок, связанных с различными аспектами языка.

В результате проведенного исследования было выявлено 6 типов лингвистических ошибок, которые встречаются в текстах, переведенных такой системой машинного перевода, как Google Translate. Материалом исследования послужили текст автоматических субтитров для сериала «Сверхъестественное» (Supernatural 2005-2020), переведенный с английского языка на русский язык при помощи Google Translate и профессионального переводчика. Фрагменты текста с ошибками в переводе приведены ниже в таблицах: в первом столбце приведён оригинальный текст с указанием сезона и серии сериала, во втором – результат машинного перевода, в третьем столбце приведён верный перевод (субтитры, выполненные компанией Lostfilm или Novafilm). Толкования лексических единиц на английском языке взяты из словаря Merriam-Webster [8], переводы на русский язык – из онлайн-словаря «Вордхант» [10].

Анализ исследуемого материала показал, что в отличие от переводчика-человека, система может допускать ряд ошибок, которые мы распределили по следующим группам:

1. Ошибки в распознавании устойчивых сочетаний

Устойчивые словосочетания и прежде всего идиомы вызывают трудности при переводе даже у человека-переводчика, не говоря уже о машинном переводчике. Между единицами разных естественных языков отсутствуют взаимно-однозначные соответствия, из-за чего возникают трудности в передаче смысла устойчивого оборота речи на другом языке.

Анализ исследуемого материала показал, что английские устойчивые словосочетания могут быть переведены системой GoogleTranslate на русский язык дословно, либо они могут быть неверно идентифицированы (т.е. происходит смешение двух разных выражений).

<i>Оригинал</i>	<i>Google Translate</i>	<i>Профессиональный перевод</i>
<i>You know, he's our</i>	<i>Знаешь, он наш</i>	<i>Понимаете, он же</i>

<i>friend. And we are lying to him through our teeth. (6x20)</i>	<i>друг. И мы лжем ему сквозь зубы.</i>	<i>наш друг, а мы ему нагло врём.</i>
--	---	---------------------------------------

Вышеуказанное предложение может являться примером дословного перевода устойчивого выражения: идиома *lie through one's teeth* со значением *to say something completely untrue* (бесстыдно лгать), переведена покомпонентно как *лгать ему сквозь зубы*.

Рассмотрим еще один пример.

<i>Think I'm lettin' you out of my sight? (12x22)</i>	<i>Думаешь, я упустию тебя с глаз долой?</i>	<i>Думаешь, я отпущу тебя одну?</i>
---	--	-------------------------------------

В данном предложении машинный переводчик распознал компонент *out of sight* как составную часть такого устойчивого выражения, как *out of sight, out of mind* (с глаз долой, из сердца вон), хотя здесь герой сериала использовал в своей речи такое выражение, как *not let someone out of someone's sight* (не выпускать из поля зрения).

2. Ошибки в распознавании грамматической структуры предложения

Несмотря на то, что выдаваемый машиной на выходе текст не нарушает каких-либо норм русского языка, его смысл не соответствует подлиннику, что мешает пониманию ситуации. Рассмотрим несколько примеров:

<i>No! I'm not like you. (1x01)</i>	<i>Нет! Ты мне не нравишься.</i>	<i>Нет! Я не такой, как ты.</i>
-------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------

В приведённом примере искажение смысла является весьма существенным. Машинный переводчик не распознал конструкцию *be like someone* (быть похожим на кого-то), заменив её на конструкцию с глаголом *to like someone* (испытывать чувство расположения к кому-либо).

<i>Whoa! Easy, tiger. (1x01)</i>	<i>Ого! Легкий тигр.</i>	<i>Эй, полегче, ну ты зверь!</i>
----------------------------------	--------------------------	----------------------------------

В вышеуказанном примере машинный переводчик столкнулся с эллиптической конструкцией и не придал значения запятой, однозначно исключающей согласование двух слов: слово *easy* было распознано как прилагательное при существительном *tiger*. Хотя в данном случае лексическая единица *easy* выступает как элемент конструкции *go easy on someone*, компоненты которой были опущены в устной речи.

3. Ошибки в передаче полисемантических или омонимичных лексических единиц.

Данная группа ошибок составляет один из самых широких пластов в классификации ошибок, допускаемых машинным переводчиком, что является его существенным недостатком, так как именно данный вид неточностей в значительной степени препятствует пониманию смысла текста.

Достаточно частотной является ошибка, связанная с неверным выбором значения многозначной лексической единицы. Полисеманτικότητα, или многозначность слов, является неотъемлемой частью любого естественного языка и представляет собой серьёзное препятствие для машинного переводчика, который часто не в состоянии выбрать один верный вариант перевода из множества возможных, так как не может учитывать контекст или ситуацию общения. Рассмотрим следующий пример:

<i>More shots? (1x01)</i>	<i>Больше выстрелов?</i>	<i>Еще по стаканчику?</i>
---------------------------	--------------------------	---------------------------

Существительное *shot* в английском языке, согласно англо-русскому словарю В. К. Мюллера, имеет не менее 13 вариантов перевода, в чём и заключалась трудность для машинного переводчика: им был выбран русский эквивалент *выстрел* вместо верного варианта *глоток, небольшая порция спиртного напитка*. Для адекватной

передачи смысла предложения в данном случае необходимо было учитывать ситуацию общения, а именно – разговор в баре.

Еще одним подтипом рассматриваемой группы ошибок является неверное распознавание машинным переводчиком омонимичных слов.

<i>Balthazar's MIA.</i> (6x22)	<i>МВД Бальтазара.</i>	<i>Бальтазар слинял.</i>
--------------------------------	------------------------	--------------------------

В данном примере была неверно растолкована аббревиатура MIA, которая может расшифровываться и как *Ministry of Internal Affairs* (*министерство внутренних дел*), и как *missing in action* (*пропавший без вести*). Неверное толкование аббревиатуры привело к неправильному распознаванию грамматической структуры предложения: сокращённая форма глагола *is* была «воспринята» машинным переводчиком как флексия притяжательной формы существительного *Balthazar*.

4. Ошибки в пунктуации

Допущение ошибок, связанных с пунктуацией, также является одним из недостатков машинных переводчиков. В нижеприведенном примере в русском машинном переводе отсутствуют запятые между однородными членами предложения. Тем не менее, можно отметить, что такие неточности в меньшей мере препятствуют пониманию смысла высказывания.

<i>No, no, no. I don't think so.</i> (6x22)	<i>Нет нет нет. Я так не думаю.</i>	<i>О, нет, нет, нет. Это вряд ли.</i>
---	-------------------------------------	---------------------------------------

5. Ошибки в передаче окказиональных слов и выражений

Наименее частотной ошибкой в машинном переводе является неверная смысловая передача окказиональных слов и выражений. Разберём два примера:

<i>I'm not gonna logic you, okay?</i> (6x20)	<i>Я не собираюсь тебя логичить, ладно?</i>	<i>Я не буду тебя переубеждать.</i>
--	---	-------------------------------------

В словарной статье к слову *logic* отмечено, что данное слово существует только в виде существительного, однако при синтаксическом анализе предложения становится понятно, что в данном случае оно употреблено окказионально как глагол. Машинный переводчик попытался на основе значения слова-существительного *логика* создать русский глагол *логичить*, но данный вариант перевода нельзя считать удачным.

<i>You can palm me all you want.</i> (6x22)	<i>Ты можешь ладить со мной сколько хочешь.</i>	<i>Лапай сколько влезет.</i>
---	---	------------------------------

В английском предложении существительное *palm* (*ладонь*) окказионально использовано как глагол. GoogleTranslate верно распознал часть речи, учёл конверсию, но в качестве русского эквивалента выбрал глагол *ладить* (вероятно, исходя из буквенного совпадения со словом *ладонь*).

Таким образом, в результате проведенного анализа были выявлены в общей сложности 55 переводческих ошибок, которые затем были распределены в 5 групп. Самый широкий пласт в составленной нами классификации составили ошибки, связанные с переводом устойчивых выражений (45,45%), которые в подавляющем большинстве случаев были переведены дословно. На втором месте по распространённости оказались ошибки, основанные на неверном выборе значения многозначных лексических единиц (20%). Наименее частотными являются нарушения пунктуационных правил, неверное распознавание грамматических структур оригинала текста, отсутствие опоры на широкий контекст ситуации при переводе, неадекватная передача незнакомых машинному переводчику слов, образованных путём конверсии.

Принимая во внимание вышеизложенные результаты исследования, можно утверждать, что относительно высокое качество перевода, которое обеспечивает нейросетевой машинный перевод, позволяет применять его для получения общего представления о тексте. Использование всецело автоматизированного перевода в практической сфере на сегодняшний день не представляется возможным без тщательного постредактирования со стороны переводчика-человека. Разработанная в ходе данного исследования типология ошибок помогает выявить слабые места нейросетевого машинного перевода и выработать рекомендации по его использованию с целью предотвращения ошибок и повышения качества перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронович В. В. Машинный перевод: конспект лекций по специальности Компьютерная лингвистика, Компьютерное обучение языкам – Минск: Белорусский Государственный университет, 2013 – 39 с.
2. Ермоленко, О. В. Математические методы в лингвистике: применение модели нейронных сетей в системе машинного перевода / О. В. Ермоленко, И. И. Горев // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы III международной научно-практической конференции, Симферополь, 25–27 апреля 2019 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. – С. 115-119.
3. Как работает нейросеть Google Translate // Cossa. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cossa.ru/trends/196086/>. (дата обращения: 23.03.2022).
4. Копотев М.В. Введение в корпусную лингвистику (Учебное пособие). – Прага: AnimediaCompany, 2014. – 441 с.
5. Калинин С.М. Обзор современных подходов к улучшению точности нейронного машинного перевода // Rhema. Рема. 2017. №2. [Электронный ресурс]. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-sovremennyh-podhodov-k-uluchsheniyu-tochnosti-neuronogo-mashinnogo-perevoda>. (дата обращения: 20.03.2022).
6. Мифтахова Р.Г., Морозкина Е.А. Машинный перевод. Нейроперевод // Вестник Башкирск. ун-та. – 2019. – №2. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mashinnyu-perevod-neuroperevod>. (дата обращения: 15.03.2022).
7. Тадеусевич Р. и др. Элементарное введение в технологию нейронных сетей с примерами программ /Перевод с польск. Рудинского И.Д. М.: Горячая линия – Телеком, 2011. – 408 с.
8. Dictionary by Merriam-Webster: America's most trusted online dictionary [Электронный ресурс]. –URL: <https://www.merriam-webster.com/>. (дата обращения: 22.02.2022).
9. Google Translate supports new languages for the first time in four years, including Uyghur // The Verge. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.theverge.com/2020/2/26/21154417/google-translate-new-languages-support-odia-tatar-turkmen-uyghur-kinyarwanda?utm_source=ixbtcom. (дата обращения: 20.03.2022).
10. WoordHuntURL. [Электронный ресурс]. – URL: <https://woordhunt.ru/>. (дата обращения: 15.03.2022).

ЧАСТЬ III

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 821.161

Г.А. Ахметова

канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «Башкирский
государственный университет» (г. Уфа)

ЭССЕ Т. Н. ТОЛСТОЙ «БЕЛЫЕ СТЕНЫ»: ИСКУССТВО ПОДТЕКСТА

Аннотация: в статье рассматривается подтекст как феномен словесного искусства. Емкая деталь и намек становятся в рассказе Т.Н. Толстой «Белые стены» способом выражения взгляда писательницы на русскую историю и отношение к ней соотечественников. Автор рассматривает рассказ в контексте аналитических заданий Всероссийской олимпиады школьников по литературе и требований современного образовательного стандарта.

Ключевые слова: «Белые стены», история России, олимпиада, образовательный стандарт, подтекст, Т.Н. Толстая.

Abstract. The article discusses the subtext as a phenomenon of verbal art. Craft detail and hints become in the story of the so-called. Tolstoy's *White Walls* by the way of expressing the look of the writer in Russian history and the attitude towards her compatriots. The author considers the story in the context of the analytical tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren on the literature and the requirements of the modern educational standard.

Keywords: educational standard T.N. Tolstaya, *White Walls*, subtext, Russian history, Olympiad.

Рассказ-«эссе» Т.Н. Толстой «Белые стены» предлагался на заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников по литературе в качестве аналитического задания. Сложность рассмотрения данного произведения заключается в необходимости детального знания русской истории XX века и понимания такого феномена словесного искусства, как подтекст. Анализ глубинного смысла (подтекста) рассказа Толстой представляется полезным с точки зрения требований, предъявляемых ФГОС к профессиональной компетентности филологов-словесников.

Подтекст – термин, привычный в современном литературоведении. По определению В.Е. Хализева, «это предметно-психологическая данность, лишь угадываемая в словах, которые составляют текст произведения» [1; 271]. Представление о литературном подтексте оформилось на рубеже XIX-XX веков. М. Метерлинк в статье «Трагизм повседневной жизни» глубоко осмыслил подтекст в драматическом произведении, назвав его «вторым диалогом» [2; 71]. В русской литературе принцип подтекста гениально развил в своем творчестве Пушкин, признанный мастер емкой детали и намека [3]. В конце XIX века Чехов продолжил традиции Пушкина, положив в основу своей прозы и драматургии поэтику намека, недосказанности.

Пушкинско-чеховская традиция, стремление к лаконизму и экономии художественных средств отчетливо ощутимы в творчестве современных отечественных писателей. В их ряду – Т.Н. Толстая, автор «эссе» «Белые стены».

Жанр эссе предполагает емкую форму, свободную композицию и субъективность авторского тона. «Белые стены» – философское эссе на тему утраты исторической памяти, духовного «манкуртизма».

Интригует в рассказе множественный субъект повествования, переходы повествования от «я» – к «мы» и снова к «я». «Я» – точка зрения рассказчицы, близкая авторской. «Мы» – точка зрения семьи, толпы, массы. «Я» воплощает позицию созерцательную и ностальгическую, сожалеющую об утерянном прошлом, «мы» – позицию активную и разрушительную. Голос главной героини только иногда сливается с коллективным «мы», полностью не совпадая с ним.

Своеобразен сюжет рассказа, в котором внешний план повествования скрывает подтекст, глубинный смысл, не выраженный вербально. История дачи, купленной семьей рассказчицы у вдовы умершего аптекаря Янсона, ненавязчиво переплетается с вековой историей России. Связь частного человека и истории выражена с помощью намеков, аллюзий.

Необычен хронотоп произведения, но еще важнее то, как время отражено в рассказе. Небольшое эссе, посвященное даче, вбирает в себя значительный период отечественной истории, почти весь XX век: от Первой Мировой войны до 1997 года. При этом вторая половина века дана рассказчицей в точных датах, а первая – отпечаталась на старых обоях и газетах под ними в домике Янсона. Упомянутые даты, а также старые газеты и обои таят страницы истории.

Рассказчица, обладая хорошей памятью, точно отмечает даты, связанные с жизнью ее семьи на даче. Даты эти отнюдь не случайны, поскольку фиксируют значимые моменты в жизни страны.

Так, семья главной героини приобрела дачу в 1948 году у вдовы умершего Янсона. Это было послевоенное время новых сталинских репрессий. О смерти Сталина упомянуто в связи со старым сеном, заготовленным Янсоном на даче. Сталинский период сменила хрущевская оттепель, на это намекает бытовая деталь: девушки загорают в безвкусных цветастых трусах и «*белых атласных лифчиках хрущевского пошива*» [4]. Следующая дата, 1968 год, обращает память читателя к периоду правления Л. Брежнева, времени надежд, которое было омрачено подавлением «пражской весны». Вслед за этим главная героиня в своем рассказе о даче называет 1980 год – последний год правления Л. Брежнева и время полного контроля государства над духовной жизнью общества. Наконец, в связи с событиями дачной жизни главная героиня упоминает о 1997 году, времени новых надежд, связанных с распадом Союза и наступлением новой либеральной весны.

Далее история России дана уже без дат, еще более косвенно. Она скрыта в слоях обоев и обрывках газет на стенах в дачном доме Янсона. Дачники («мы») срывают их со стен с целью проведения «евроремонта». Символические краски и рисунки на обоях, а также газетный текст начинают говорить сами за себя.

Рисунки обоев и даже их цветовые оттенки намекают на драматичные факты отечественной истории. «*Под белыми в зеленую шашечку оказались белые в синюю рябу*». Белый и синий цвета знаменательны, они входят в российский триколор, возникший после распада Союза в августе 1991 года и символизирующий образование нового государства. Зеленый цвет «шашечек» воспринимается как метафора надежд на перемены. Далее «*серовато-весенние с плакучими березовыми*

сережками» обои ассоциируются с временем правления Л. Брежнева, с его надеждами (зеленое) и разочарованиями (серое). Обои *«лиловые с выпуклыми белыми розами»* – намек на период правления Н. Хрущева и политическую оттепель. *«...под лиловыми – коричнево-красные, густо записанные кленовыми листьями»* – это уже кровавое время сталинских репрессий (4).

Обрывки газет под обоями на стенах дачи Янсона тайно рассказывают о более отдаленных событиях. Возникают намеки на Великую Отечественную войну 1941-1945 годов (*«освобождены Орел и Белгород»*), сталинские расправы (*«народ требует казни кровавых зиновьевско-бухаринских собак»*), смерть Ленина в 1924 году (*«траурная очередь к Ильичу»*). Далее упомянуты *«господа офицеры»*, *«могилы, могилы, могилы»* Первой Мировой войны. И наконец последний слой газет рассказывает о расцвете капитализма в дореволюционной России – рекламах крема, чая, сигарет (*«гильзах»*): *«И уже напоследок, из-под этой братской могилы, из-под могил, могил, могил и могил, на самом дне – крем "Усатин" (а как же!) и: "Все высшее общество Америки употребляет только чай Кокіо букет ландыша. Склады чаев Дубинина, Москва Петровка 51", и: "Отчего я так красива и молода? – Ионачивара Масакадо, выдается и высылается бесплатно", и: "Покупая гильзы, не говорите: "Дайте мне коробку хороших гильз", а скажите: ДАЙТЕ ГИЛЬЗЫ КАТЫКА, лишь тогда вы можете быть уверены, что получили гильзы, которые не рвутся, не мнутся, тонки и гигиеничны. ДА, ГИЛЬЗЫ ТОЛЬКО КАТЫКА»* (4).

Всю эту вековую русскую историю, бережно сохраненную Янсоном, семья главной героини уничтожила *«до стерильной белизны»*, задумав ремонт дачи в европейском стиле. *«Мы выскребли все: и белые по лиловому розы, и кровавых собак, и клубы морозного дыхания в очереди к сыну инспектора народных училищ, и ряды завтрашних инвалидов и смертников, доверчиво, за неделю до увечья или смерти накупивших круглых жестяных банок шарлатанского «Усатина»* (4).

Процесс уничтожения исторической памяти носит непрерывный и агрессивный характер: *«Начав рвать и мять, мы все рвали и мяти слои времени, ломкие, как старые проклеенные газеты; ломкие, как слои времени; начав рвать, мы уже не могли остановиться»* (4). И до конца становится понятен подтекст: газеты – слои времени.

Белый цвет в рассказе символизирует забвение, пустоту. Зеленый цвет – жизнь. И не случайно *«заготовленные для наклейки дворцовые обои с зелеными веночками по белому полю»* не подошли к стенам дома Янсона. Ибо восстановить уничтоженное уже невозможно: зеленое на белом поле выглядит неорганично.

Предельно емкое и почти бесстрастное повествование таит тревожные вопросы: можно ли начать историю с белого листа, чем чревато уничтожение истории? Так возникает проблема утраты памяти, неуважения к истории, неумения жить ее уроками. Это то, что беспокоит главную героиню. Ее «я», только отчасти совпадая с массовым сознанием «мы», к концу рассказа все более сливается с авторской точкой зрения.

Философское эссе посвящено проблеме культурного беспамятства, («манкуртизма»), которое граничит с деградацией. Искусством емкой детали и подтекста Т.Н. Толстая близка русским классикам, Пушкину и Чехову. Недоговоренность в сочетании с яркими, неожиданными метафорами делают стиль писательницы неповторимым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2000. – 398 с.
2. Метерлинк М. Трагизм повседневной жизни // М. Метерлинк. Полн. собр. соч.. Т. 2. – Пг.: Тов. А. Ф. Маркс, 1915. – С. 68–74.
3. Лежнев А.З. Проза Пушкина: опыт стилистического анализа. 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1966. – 263 с.
4. Толстая Т. Эссе, очерки, рассказы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=27625&p=4> (дата обращения: 22.03.2022).

УДК 82`06

Е.Е. Галимова
Преподаватель, БГМУ
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Г.Г. Рамазанова
доктор филол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ВИЗУАЛЬНАЯ НОВЕЛЛА КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ДИСКУРСА И КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: визуальная новелла – относительно новый синкретичный жанр, существующий на стыке современных технологий и искусства, изобразительного и динамического. Исследование этого жанра необходимо для понимания курса, взятого современными поэтами, писателями, художниками и музыкантами: в таких произведениях наглядно представлены как сюжетные ходы, ключевые для литературы последних двух десятилетий, так и визуальные решения, принятые в музыкальном и изобразительном искусстве. В статье рассмотрена история формирования жанра, а также проанализировано одно из последних и самостоятельных отечественных произведений.

Ключевые слова: визуальная новелла, видеоигра, современная культура и видеоигра, книга-игра, книга-квест, медиалитература, манга,

Abstract: Visual novel is a relatively new syncretic genre that exists at the intersection of modern technology and art, visual and dynamic. The study of this genre is necessary to understand the course taken by modern poets, writers, artists and musicians: in such works, both the plot moves that have been key to the literature of the last two decades and the visual decisions made in music and visual arts are clearly presented. The article examines the history of the formation of the genre, as well as analyzes one of the latest and independent domestic works.

Key words: book-game, book-quest, media literature, manga, modern culture and video game, visual novella, video games.

Современное искусство тесно связано с информационными технологиями: компьютерами, телефонами, интернетом и так далее. Всё больше появляется новых жанров, к сожалению, проанализированных недостаточно подробно и чётко. Медиалитература в целом и визуальные новеллы в частности, смесь визуального, аудио, литературного и, если так можно сказать, компьютерного искусства, очень редко встречаются в научных текстах, хотя, разумеется, заслуживают внимания.

Визуальная новелла или визуальный роман – относительно новое явление. Это произведение «нового формата»: оно совмещает в себе визуальный ряд, характерный для компьютерной игры и сопровождающий литературный текст. По сути, пользователю предлагается текст с иллюстрациями. В какой-то степени такие

произведения – преемники комиксов. Особенно это прослеживается в рисовке: стиль большинства романов позаимствован из японской анимации, которая в свою очередь уходит корнями в мангу, японские рассказы в картинках. Можно предположить, что такое визуальное решение было выбрано из-за популярности азиатского искусства в последние десятилетия, из-за его распространённости в популярной культуре.

Не зря некоторые исследователи называют визуальные новеллы книгами-играми: во многом они похожи на комиксы, статичные или анимированные. Однако разница есть, и она, возможно, принципиальная: обычно для восприятия комиксов не нужны никакие гаджеты, современные технологии используются лишь при их создании. Новеллы же не только (в некоторых случаях) дают читателю возможность повлиять на сюжет, но и реализуются в той или иной игровой механике, доступной только владельцам компьютеров и смартфонов.

Также, пусть и с большой натяжкой, к визуальным новеллам можно было бы отнести и интерактивное кино (например, *Detroit Become Human*¹). Это жанр компьютерных игр, в которых сюжет и красивая, кинематографичная интерпретация важнее игровых механик. Однако интерактивное кино, хотя и обладает некой схожестью с визуальными новеллами (вариативность развития сюжета, повествование как основной стержень произведения), всё же больше тяготеет именно к играм: геймплей² важен не меньше содержания и обеспечивает большую часть восприятия произведения.

В каком-то смысле предшественниками визуальных новелл можно считать интерактивные книги. Суть их была аналогичной, но сейчас этот жанр остался в детской литературе и редко выходит за её пределы. Интерактивные книги перешли в текстовые RPG³, а те, в свою очередь, в визуальные новеллы/романы.

Автоматизация перехода по сюжетным веткам дала больше свободы как читателю, так и создателю: начали появляться различные интерактивные механики вроде бонусной системы, позволяющей еще больше влиять на сюжет.

Иногда у читателя нет выбора: все, что нужно делать – листать «страницы». Один из видов визуальных романов напоминает компьютеризованные комиксы с минимальным влиянием реципиента на сюжет. Гораздо чаще же читатель может сам предпочесть тот или иной путь, по которому пойдет главный герой. Реципиенту предлагается вступить в некую коммуникацию с авторами, при этом он ограничен форматом, предложенным создателями игры: не имея возможности предложить собственную фабулу, вариантов развития событий, он может лишь «перемещаться» по заданной ветке сюжетов, делая выбор самостоятельно. Также за теми или иными ходами игрока-читателя зачастую прячут второстепенные сюжетные линии, которые, пусть и позволяют лучше раскрыть персонажей, не влияют на основную фабулу.

Таким образом, вопросы к зарождающемуся жанру возникают уже на этапе обозначения его сути: что конкретно можно считать визуальными новеллами, где заканчиваются новеллы и начинается интерактивное кино, в чём принципиальная разница содержания визуальных новелл и литературы?

¹ (с англ. – «Детройт: Стать человеком») – приключенческая компьютерная игра с элементами интерактивного кинематографа, разработанная французской компанией Quantic Dream, выпущенная Sony Interactive Entertainment для игровых приставок PlayStation 4 и Quantic Dream для ПК под управлением Windows в мае 2018 года

² Игровой процесс, или геймплей (англ. *gameplay*), – компонент игры, отвечающий за взаимодействие игры и игрока.

³ RPG – это жанр компьютерных игр, основанный на элементах игрового процесса традиционных настольных ролевых игр

Отличительными чертами жанра являются вариативность сюжета, визуальное сопровождение (обычно статическое, реже – анимированное) и большое (относительно остальных игр) содержание текста.

Закономерно, что возникший феномен требует осмысления: современному искусству близок постоянный синтез родов, смешение словесного искусства с визуальным, визуального со звуковым и так далее, но технологии лишь относительно недавно начали влиять на духовную сферу людей и трансформировать не только образ мышления, но и образ «творения».

Синтетические виды искусства увлекают пользователей. Они могут увидеть весь сюжет быстрее, чем при прочтении книги. Ю.М. Шаев в своей статье «Топосы виртуального нарратива: познание и освоение мира игроком» приходит к выводу, что виртуальный мир и сам процесс погружения в него позволяет сформировать и перцептивно познавательные установки наряду с культурой экзистенциальных переживаний игрока. Виртуальный топос становится не только местом для побега от реальности, но и важнейшим медиальным средством, формирующим экзистенциально познавательную оптику [8; 204]. Таким образом игры, в том числе и визуальные новеллы, позволяют людям пережить опыт виртуально, получить экзистенциальный опыт без его проживания в реальности. Разумеется, это не в полной мере отличительная черта игры: любое произведение литературы, не только визуальной, позволяет это. Однако в данном случае налицо упрощённое восприятие в связи с готовой проиллюстрированной интерпретацией. И зачастую эта готовая интерпретация намного масштабнее, чем то, что может вообразить себе человеческий мозг, оперирующий исключительно индивидуальным человеческим опытом.

В последние десять лет синтетические виды искусства всё чаще рассматриваются исследователями. Многие относятся со скепсисом к современным гибридным жанрам. Однако нельзя не признать, что такие направления существуют, потому что у читателя есть потребность. Например, в статье «Читатель+Зритель=?». К вопросу о новых практиках восприятия текста» Масленкова Н.А. приходит к выводу, что большинство современных читателей чувствует себя комфортнее, когда чтение сопровождается визуальными образами, а у новых, синтетических жанров литературы появились «новые типы носителей, новые способы кодирования информации, которые в свою очередь трансформируют и нового реципиента» [7].

В статье «Гибридные формы современной литературы: жанр книга-игра в контексте эстетики постмодернизма» Наумчик О.С. рассматривает такое явление как книга-игра. Исследователь даёт такое определение: «интерактивная книга – литературное произведение, позволяющее читателю участвовать в формировании сюжета» [7; 489]. Интерактивная книга – художественное произведение, которое реализует потенцию реципиента к оценке и к выбору. Этот выбор осуществляется переходом в переломный момент на нужную страницу. Объект исследования автора близок к нашему, но это определение слишком общее и не даёт представления о том, каким именно образом происходит восприятие сюжета и влияние на сюжет.

Хотя такое предположение и имеет право на существование, нельзя не отметить, что на современные визуальные новеллы большое влияние оказала японская мультипликация, из которой жанр заимствовал как визуальные решения, так и систему поджанров. В качестве примера классификации автор предлагает информацию с портала КвестБук:

- модель «Линейность», где действия игрока ни на что не влияют;

- модель «Песочница», где реципиент может выбирать варианты развития событий.

Однако эта классификация довольно однобока и упускает из вида две основные особенности визуальных новелл: визуальное и звуковое сопровождение.

КвестБук – сайт, на котором пользователи могут читать и создавать собственные романы. Название напрямую отсылает к термину «книга-игра» (это – буквальный перевод слова квестбук с английского: quest – приключение, игра, book – книга). Портал собрал вокруг себя внушительное сообщество: публиковать и оценивать творчество может любой человек. Поиск материалов похож на аналогичную систему в социальных сетях: можно использовать ключевые слова или фразы.

На первый взгляд сайт довольно примитивен и транслирует простые, если не сказать примитивные, сюжеты. Однако за этим может скрываться новая ипостась народного творчества: на сайте есть администрация, но пользователи могут напрямую влиять как на функции портала, так и на ход самих текстовых игр. [7]

Нельзя сказать, что никто не рассматривает визуальные новеллы в научных трудах. Проблема изученности жанра не столько в недостаточности исследователей, сколько в стремительном, скачкообразном развитии новых синкретичных направлений искусства.

Найти достаточно точное и основательное описание системы визуальных новелл в научных трудах довольно трудно: во-первых, это явление на данный момент хаотично и не обрело строгого порядка; во-вторых, эта ветвь медиалитературы осмыслена недостаточно глубоко. Поэтому, как бы ни было странно, одной из лучших и лаконичных классификаций является та, что приведена в русской Википедии: авторы предлагают квалифицировать такие новеллы по способам репрезентации сюжета, учитывая соотношение визуальной и графической информации. По качеству и количеству оных выделяют следующие виды:

1. Кинетические и звуковые. Кинетические новеллы не предоставляют читателю-игроку вариантов выбора и зачастую не обладают выдающимся аудио- и видео- сопровождением, а также обычно не отличаются длинным и сложным сюжетом. Звуковые от кинетических отличаются лишь большим упором на музыкальное сопровождение. К таким можно отнести, например, «Красные сумерки» и «Когда плачут цикады».

2. ADV (от англ. adventure, приключение). Тексту на экране выделяется немного пространства в нижней части экрана, а остальное место занимают иллюстрации. Вследствие этого повествование представлено короткими предложениями. Обычно читатель может выбрать варианты развития событий, а реплики персонажей и опции в окне выбора могут быть анимированы и/или озвучены. К таким новеллам можно отнести, например, «Бесконечное лето».

3. NVL (от англ. novel, роман). Большой упор в таких новеллах идет на текст: он выводится на весь экран, а иллюстрации служат фоном. Информации о том, кому из персонажей принадлежит та или иная реплика, в этом формате зачастую нет. Сюжет транслируется с помощью развернутых предложений, так называемых «стен из текста». К таким новеллам можно отнести, например, «Песнь Саи» [1].

В России первые произведения начали появляться в конце 90-х – начале 00-х годов. Одной из первых популярных новелл можно считать первый российский «аниме-хоррор» «Книга мёртвых: Потерянные души» от разработчиков «I turned into a

Martian!»). Отличительной чертой «тайтла»⁴ была неплохая графика, схожая с японской. Сюжет же был похож на переработку или большую отсылку к творчеству Г.Ф. Лавкрафта⁵.

Аудитория восприняла эту новеллу довольно прохладно, поэтому команда «I turned into a Martian!» взяла перерыв, а в 2007 году вернулась под именем «Dreamlore Games»⁶ с новым произведением «Красный космос». Действие происходит в далеком будущем, где существует два враждующих лагеря, СССР и США, а главные герои путешествуют в космосе на советских кораблях. Ведётся агрессивная экспансия космоса, ожесточенные бои за каждый клочок пространства. Именно в результате схватки поврежденный челнок с героями оказывается в малоизученной части космоса. Графика была неплохой для 2007-го года, но основная проблема, имевшая место в «Книге мёртвых», осталась: диалоги, на которых и строится этот жанр, были скучными и непроработанными. Несмотря на это, игра стала популярной.

Следующим и последним проектом команды стала новелла «Евгений Онегин», написанная по мотивам романа Александра Сергеевича Пушкина. Визуальная новелла имела мало общего с классическим произведением. Евгений Онегин приезжает в имение недавно умершего дяди и попадает в кроссовер⁷ с героями произведений «Отцы и дети» И.С. Тургенева и «Горе от ума» А.С. Грибоедова. В имени Лариных неожиданно появляется фигура доктора Базарова и, вместе с мачехой Татьяны Лариной (новый персонаж, никак не соотносящийся с классическим сюжетом), они проводят эксперименты по зомбированию крестьян. Александр Чацкий в этом своеобразном варианте пастиша изображён агентом тайной полиции, вооруженным «колострелом». Одна из концовок весьма трагичная. Базаров берет Ольгу Ларину в заложницы и прижимает пистолет к ее виску. Онегин пытается выстрелом выбить оружие, но попадает в Ольгу. Ленский требует дуэли и погибает в ней. На экране появляется надпись: «Поздравляем! Вы только что убили Ленского!».

Хотя в произведении мы видим, казалось бы, знакомых героев, их функции здесь номинальны. Особенно хотелось бы отметить несоответствие образа Чацкого, позаимствованного авторами из комедии А.С. Грибоедова и помещенного в новеллу «Евгений Онегин», литературному предшественнику: нонкомформист по своей сути, здесь он совершенно неожиданно предстает в роли тайного агента, служащего государству. Это идёт вразрез с традиционным восприятием героя и может вызвать недоумение у читателя-игрока. Безусловно, такая интерпретация классических сюжетов может быть воспринята как фарс (или пастиш), как произведение «недолитературы», издевательство без цели и смысла. Возможно, поэтому роман не получил популярность и дальнейшее развитие.

Визуальные новеллы с самого начала своего развития представляли собой лишь суррогат, кальку с японских анимированных комиксов. Однако сейчас в романах появляется больше творческой индивидуальности и осмысленности. Можно сказать, что жанр, как ребёнок, растёт, учится на своих ошибках и развивается. Примером

⁴ В контексте контента так называют игры, фильмы, сериалы, анимацию, выходящие под одним названием и действие которых разворачивается в одном мире.

⁵ **Говард Филлипс Лавкрафт** (1890 – 1937 гг.) – американский писатель, работавший в жанре ужасов, мистики и научной фантастики.

⁶ Российская студия-разработчик игр (не только визуальных новелл), в прошлом называвшаяся «I turned into a Martian!».

⁷ **Кроссо́вер** – художественное произведение, в котором смешиваются элементы и (или) герои нескольких независимых вымышленных вселенных.

такого «взросления» представляется новелла «Зайчик», которая выпускается по мотивам рассказа Дмитрия Мордаса⁸.

Этот проект – своеобразный литературный «долгострой»: игра выходит частями (всего эпизодов будет 5, как говорят сами разработчики). Сюжет полностью следует за первоисточником: «Действие истории происходит в тихом ничем не примечательном посёлке, окружённом со всех сторон лесом. Здесь вдруг начинают пропадать дети, и главный герой — недавно переехавший сюда шестиклассник — невольно оказывается свидетелем и участником кошмарных событий». [3]

Фабула разворачивается вокруг существ, которые обитают в лесу, окружающем посёлок. Чёткого ответа, кто это, автор не даёт. Впервые они появляются ещё в начале рассказа: в ночь пропажи первого ребёнка главный герой, Антон, замечает, что некие фигуры пляшут в поле рядом с его домом. Каждый раз, как он их видит, пропадает кто-то из школьников. Потом мальчик оказывается с ними: неведомое чувство выводит его на улицу ночью. Он получает шанс рассмотреть существ получше: они напоминают детей в костюмах животных: совы, волка, лисы, медведя, «какой-то птицы с красными щеками» [6] и бородатого козла с позолоченными рогами (в этом образе явно читается отсылка к дьяволу). Мальчик ест «угощение» – сырое мясо, которое по очереди приносят его новые друзья, которые зовут его зайчиком. В конце концов Антон становится одним из них, принеся в качестве угощения Полину, подругу из школы.

Достоинство рассказа заключается в том, что он глубоко психологичен, герой пропитан подростковыми обидами и злостью: над мальчиком издеваются в школе, и он не видит никакого мирного решения этого конфликта. Принятие животной сущности здесь закономерно и мотивировано, в этом можно увидеть и метафору взросления: ребёнок учится проживать разногласия и обиды или же отчуждает злость деструктивно, вредя себе и окружающим, и это напрямую влияет на всю его дальнейшую жизнь.

Визуальная новелла «Зайчик» на голову выше других рассмотренных здесь произведений. Роман не пытается переосмыслить, извратить ни классические произведения, ни рассказ-первоисточник. Задача разработчиков – предложить своё видение сюжета, дополнить его как визуальными, так и аудио- иллюстрациями.

В игре можно отметить проработанное озвучание (оно создаёт жуткую атмосферу и дополняет сюжет) и качественную работу художников.

Визуальные новеллы – не только развлечение. В наше время их используют и в социально значимых проектах. Например, «жили|были» от портала «Такие дела»⁹ освещает проблемы бездомных через истории жизни пяти людей [2]. Учитывая медийный ресурс сайта, эта игра, для которой характерен хороший дизайн, а также невыдуманные сюжеты, достигает цели. «жили|были» – классическая кинетическая новелла, в которой почти нет анимации: персонажи двигаются, как приложения, переход от одного блока к другому осуществляется с помощью пролистывания страницы в её нижнюю часть.

Возможно, именно сейчас мы можем наблюдать, как формируется отечественная традиция визуальных новелл, далёкая от того, что было в двухтысячных годах, периоде бездумного копирования японской манги.

⁸ Автор рассказа «Зайчик», победившего в конкурсе «Чёртова дюжина 2014». Российский писатель и автор рассказов в жанре хоррор.

⁹ «Такие дела» – информационный портал благотворительного фонда «Нужна помощь». Это медиа, где пишут об острых, неудобных для многих социальных проблемах.

Итак, искусство началось с синкретизма и сейчас снова возвращается к нему. В настоящее время налицо слияние литературы не только с музыкой, живописью и так далее, но и с информационными технологиями. Сейчас сложно отделить текст от современных средств выразительности.

Предполагаемыми источниками возникновения визуальных новелл принято считать книги-игры 1970-х годов или же японскую мультипликацию, что не лишено основания. Этот вид искусства довольно молод, он не осмыслен и систематизирован в должной степени современными исследователями. Классификация по способу трансляции сюжета зрителю-игроку, по степени использования аудиоматериалов, визуальных средств выразительности, представляется на сегодняшний день наиболее продуктивной.

Новеллы проделали большой путь перед тем, как прийти в Россию. Отечественные произведения начали появляться на рубеже веков и изначально были примитивной калькой западных сюжетов или пастишами, основанными на произведениях классической литературы. Однако сейчас жанр приобретает индивидуальность и, так сказать, «высшее предназначение»: визуальные новеллы перестают быть вторичными, они стали использоваться не только для развлечения, но и для освещения социально-значимых вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Визуальный роман. Википедия – свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Визуальный_роман (дата обращения 14.12.2021)
2. жили|были. Визуальная новелла. – URL: <https://takiedela.ru/homeless/> (дата обращения 14.12.2021)
3. Зайчик. Официальный сайт визуальной новеллы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://bunny-horror.tumblr.com> (Дата обращения 14.12.2021)
4. КвестБук. Интерактивные книги-игры. [Электронный ресурс]. – URL: <https://quest-book.ru/> (дата обращения 14.12.2021)
5. Масленкова Н.А. «Читатель+Зритель=?». К вопросу о новых практиках восприятия текста // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – №3(8). – С. 74-79
6. Мордас Д. «Зайчик». [Электронный ресурс]. – URL: <https://darkeromagazine.ru/page/dmitrij-mordas-zajchik> (дата обращения 14.12.2021)
7. Наумчик О.С Гибридные формы современной литературы: жанр книга-игра в контексте эстетики постмодернизма // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №5(78). – С. 488-490.
8. Шаев Ю.М. Топосы виртуального нарратива: познание и освоение мира игроком // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – №12(74) в 3-х ч. Ч. 2. – С. 200-204.

З. И. Мирзаюнусова
и.о. доцента кафедры русского языка и литературы
КГПИ им.Мукуми (Узбекистан, г. Коканд)

СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА АЛИШЕРА НАВОИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы сравнительно-исторического изучения в литературе таких явлений межлитературных коммуникаций, как перевод, подражание, заимствование кочующих идей, так называемые странствующие мотивы, влияние в сфере художественного творчества, параллели и заимствования и вопросы их творческой переработки, типологические схождения, наличие аналогичных тенденций и встречных течений в национальной литературе и ряд других вопросов.

Ключевые слова: пятерица, подражание, заслуга, памятник, оригинальность.

Abstract. The article deals with the issues of comparative historical study in the literature of such phenomena of interliterary communications as translation, imitation, borrowing of nomadic ideas, the so-called wandering motifs, influence in the field of artistic creativity, parallels and borrowing and issues of their creative processing, typological convergence, the presence of similar tendencies and counter currents in national literature and a number of other issues.

Keywords: five, imitation, merit, monument, originality.

Сравнительно-историческое изучение литературы предполагает исследование таких явлений межлитературных коммуникаций, как перевод, подражание, заимствование кочующих идей, так называемые странствующие мотивы, влияние в сфере художественного творчества, параллели и заимствования и вопросы их творческой переработки, типологические схождения, наличие аналогичных тенденций и встречных течений в национальной литературе и ряд других вопросов.

Одним из структурных элементов межлитературных отношений является традиционное мнение о том, что Пятикнижие Алишера Навои не является оригинальным, а всего лишь перевод существовавших до Навои произведений с похожими сюжетами. Такое суждение имело место и среди компаративистов.

В литературоведении народов Востока есть термин *назира* (отклик), *назирагўйлик*, *татаббу*, что означает *подражание* – своего рода жанр или традиция определенной поэтической школы. По А. П. Квятковскому, *назира* – это «стихотворение, навеянное творчеством какого-либо поэта или стилизованное в духе поэзии данного автора» [1]. Этот жанр поэзии отнюдь нельзя называть плагиатом, или «переводом» чужого произведения, как иногда высказываются ошибочно. Назира – это плод творческого, литературного процесса, развивающегося тысячелетиями и принимающего все более стройный вид в плане сюжета и композиции произведения. Например, *хамсоведение* (написание пятериц) в узбекской классической литературе, берет свое начало не с XII века – с творчества Низами Гянджави и Амира Хусрава Дехлави, как это утверждают традиционно, а, надо полагать, еще раньше. Корни написания «пятикнижий» уходят далеко вглубь седой древности. Весь мир знает историю создания Пятерицы пророком Моисеем в XI-VI веках до н.э.. Она состоит из книг «Бытие», «Исход», «Левиты», «Числа» и «Второзаконие». История мировой литературы хорошо знает «Пятикнижие» Конфуция, созданное 2500 лет тому назад: «Шицзин», «Шуцзин», «Ицзин», «Лицзи», «Чуньцю» [2]. Хотя в плане содержания и

поэтического стиля нельзя ставить знак равенства между «Пятеричами» Моисея и Конфуция, с одной стороны, и «Пятеричами» Низами, Дехлави, Навои – с другой, как термин они узаконились в литературоведческой науке.

В истории мировой литературы много памятников, написанных по мотивам произведений фольклора, или «навеянных» сюжетами «Хамсы». Вспомним классические поэмы о Рустаме-Достана, (грузинская т.н. «Ростомияни»), Бахраме (т.н. Барамгуриани, Барамиани), Лейли и Меджнуне (Леил-Маджнуниани), Гороглы, Алпамыше, Робинзонаду, Петреиду, Джангариаду, Гэсэриаду, поэм об Иосифе Прекрасном и многие другие шедевры мировой классической поэзии. Все они настолько своеобразны, что называть их плагиатом или переводом – просто кощунство.

Многие исследователи считают, что, например, Алишер Навои при создании своих поэм из «Хамсы» и «Языка птиц» подражал великим Низами, Джами, Фариддину Аттару. Они пишут так, что Навои выглядит поэтом посредственным, подражателем, не являющимся оригинальным творцом. Гарольд Лемб (Harold Lamb) в своем романе «Бабур – Тигр. Глава царства Великих моголов» (Нью-Йорк, 1961) пишет:

«Indeed Ali Shir was an incomparable person. He was not so much Sultan Husain's minister as his friend. No other man has written so much and so well the Turki language. He also completed a divan in Persian, and some its verses are not bad, but most of them are poor. He imitated the book of the letters of Moulana Jami, collecting some of them and writing others himself, with the idea of furnishing every reader with a letter to suit his own need» [3].

Перевод: «Алишербек был человеком бесподобным. Он был министром при дворе своего верного друга Султана Хусейна, но никакое сравнение с ним неуместно. Нет такого человека, который написал бы на тюркском так много и так великолепно, он даже составил целый диван – сборник газелей на персидском языке. Отдельные стихи не так уж плохи. Но большинство их выглядит неважно, серовато. Он зачастую подражал сочинениям великого Джами»[4].

На самом же деле, после Низами Гянджави написание пятерич в персидско-тюркоязычной литературе превратилось в добрую традицию. А в творчестве Алишера Навои эта традиция напоминала не столько *личное* творческое соревнование между ним и Низами – Дехлави – Джами, сколько доброе состязание между персидским и тюркским языками, культурами и литературами.

Здесь следует отметить особую заслугу Навои. Великий поэт, создав на тюркском – староузбекском – языке свою «Хамсу», представил миру не очередную, четвертую, пятеричу, это было не очередной четвертой практикой, а первым образцом созидания оригинального труда, отличающегося своим величием, славой, новой интерпретацией идей и содержания известных ранее поэм. До сих пор история мировой литературы не знала такой национально-литературной практики отваги и мужества. Об этом, о своем творческом методе Навои сам пишет:

А подражать другим певцам – к чему?
Дам волю изложению своему.

Коня гонять чужим коням вослед –
Ни наслажденья, ни почета нет.

На той лужайке, где не первый ты,
Как соберешь ты лучшие цветы?

Ведь не одна лужайка в цветнике,
А ты не попрошайка в цветнике [5].

Здесь слышим эстетическое кредо, концепцию создания оригинального произведения, стремление избежать *механического* повторения предшественников, (следует учесть метафоры *конь*, т.е. *перо*, *цветник*, т.е. *поэзия*, *цветы*, т.е. *стихи*). Но похоже, идея и дело поэта поняты отдельными исследователями иначе. Такие видные ученые, как В. В. Бартольд и В. М. Жирмунский жанр *назира* в литературе Ближнего и Среднего Востока называли творческой переделкой романтического эпоса или *переводом*, а Навои и Фузули – *переводчиками* [6].

Дело дошло до того, что сюжеты этих произведений встречаются у других поэтов, следовательно, утверждали скептики, не стоит переводить Навои на русский язык. К счастью, подобным ошибочным выводам во время был положен конец.

Проф. Е. Э. Бертельс в статье «Навои и восточная литература» смело поставил в повестку дня вопрос об острой необходимости перевода поэм Алишера Навои [6] и даже сам был научным консультантом переводчика «Фархада и Ширин» Л.М. Пеньковского. Это пример, достойный уважения. Сегодня этот перевод поэмы «Фархад и Ширин», как и другие шедевры алишеровой «Хамсы», имеет десятки изданий на русском языке и надеемся, что будет переиздаваться еще не раз.

ЛИТЕРАТУРА

1. Квятковский А. Поэтический словарь. – М.: Советская Энциклопедия. – 1966. – с.216.
2. История всемирной литературы. В 9-ти т. – Т.1. – М.: Наука. – 1983 – С.140-204.
3. Harold Lamb. Babur – Tiger. New York, 1961. – P.151.
4. Гайбуллоҳ ас-Салом, Ньматуллоҳ Отажон. Жаҳонгашта «Бобурнома». –Т.: Абдулла Қодирий номидаги Халқ мероси нашриёти, 1996.
5. Навои Алишер . Собр. соч. В 15-ти томах. – Т.4. Фархад и Ширин. Перевод Л.Пеньковского. – Ташкент: ФАН. – 1968. – 407 с.
6. Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад. – Л.: Наука, 1979. – С.158-173.

УДК 8.1751

Д. Ю. Нуриева
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А. А. Файзрахманова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СМЕРТЬ С. ЕСЕНИНА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В САМОСОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОКОВ

Аннотация: в статье затронут вопрос, касающийся одной из самых важных загадок ХХI века в русской литературе – тайны гибели С. Есенина. В работе предпринята попытка анализа масштаба личности поэта Серебряного века глазами его родственников, друзей, любимых женщин, писателей и поэтов того времени. Статья раскрывает вопрос влияния смерти С. Есенина на его современников.

Ключевые слова: С. Есенин, воспоминания о С. Есенине, феномен смерти С. Есенина, современники С. Есенина.

Abstract: The article touches upon the question concerning one of the most important mysteries of the XXI century in Russian literature – the mystery of the death of S. Yesenin. The paper attempts to analyze the scale of the personality of the poet of the Silver Age through the eyes of his relatives, friends, beloved women, writers and poets of that time. The article reveals the question of the influence of the death of S. Yesenin on his contemporaries.

Keywords: S. Yesenin, memories of S. Yesenin, the phenomenon of death With. Yesenina, contemporaries of S. Yesenin.

По всему Советском Союзу разнеслось плохое известие: в гостинице «Англетер» в ночь с 27 на 28 декабря нашли тело выдающегося поэта Сергея Есенина. Это событие стало одним из центральных в литературной и общественной жизни тех лет.

Литературоведы, судмедэксперты, криминалисты, журналисты и поклонники творчества великого поэта до сих пор пытаются разгадать тайну смерти С. Есенина. Известие о случившейся трагедии оставило у современников Есенина неизгладимое впечатление.

По прибытии в Ленинград Есенин остановился в гостинице «Англетер». В роковую ночь поэта посещали его знакомые (в том числе поэт Вольф Эрлих), которым Есенин читал поэму «Черный человек». В этот вечер поэт вырвал из блокнота исписанный лист и положил Эрлиху во внутренний карман, сказав, чтобы тот прочитал позже. Есенин объяснил, что писал это стихотворение кровью сегодня утром, так как в этой гостинице нет даже чернил, и показал порезы на руке, из которых брал кровь. Никто тогда не догадывался, что Есенина видели в последний раз.

Русский писатель Л. Леонов сообщил семье Есенина: «Сергей удавился» [14; 76]. В тот же момент от А. Воронского пришла каблограмма: «Сергей ночью повесился в гостинице „Англетер“» [12; 76]. В одночасье известие о смерти поэта стало известно родным. Семья Есениных получила две телеграммы: одна из Москвы от Анны Берзинь: «Случилось несчастье, приезжайте ко мне», другая – от Василия Наседкина, в которой также сообщалось о смерти Сергея Есенина [11, 110-111]. Ужасная новость наполнила дом Есениных плачем и суматохой.

Сын С. Есенина Константин вспоминает, как сообщили о смерти отца: «Мать два раза выбегала к нам, порывисто обнимала и говорила, что мы теперь сироты. Помню, что тоже плакали, но, наверное, из-за того, что плакала мама. Еще непонятный мир: Ваганьковское кладбище. Земля, что заставили кинуть в яму детской рукой» [11; 150].

Судя по воспоминаниям близких С. Есенина, поэт чувствовал трагическую развязку. Неоднократно поэт делился переживаниями со своими друзьями и родными. Сестра поэта Екатерина вспоминает, как незадолго до кончины, Есенин молился перед распятием Иисуса Христа и шептал: «Господи, ты видишь, как я страдаю, как тяжело мне...» [10; 156].

Смерть С. Есенина потрясла не только родных поэта, но и его «товарищей по перу».

Анатолий Мариенгоф – поэт, писатель и по совместительству друг Сергея Есенина, винил себя в его смерти, ведь на реплики поэта: «Весной умру... говорю умру, значит – умру...» [5; 177] он не реагировал, все отшучивался.

«31 декабря 1925 года на Ваганьковском кладбище, в Москве, вырос маленький есенинский холмик» [5; 180]. Мариенгоф никогда не сможет смириться со смертью близкого друга, поэтому он решает вспоминать в этот день совсем другое 31 декабря...то, когда Есенин был жив и радовался жизни.

Несмотря на некоторые догадки о скорой гибели Есенина, близкие поэта долго не могли прийти в себя. Для тех, кто не знал о подробностях жизни Есенина, его смерть стала полной неожиданностью. На похоронах присутствовало очень много людей, в частности соратники по перу. Обратимся к воспоминаниям творческой интеллигенции того времени.

Вс. Рождественский В. А. Мануйлову в день гибели Есенина отправил письмо со следующим сообщением: «Утром в понедельник... приходит П. Н. Медведев... со своих военных лекций. Вид у него растерянный.

– Сейчас в редакции “Красной газеты” получено сообщение, что умер Сергей Есенин» [9; 369].

Подобная новость сильно взволновала Мануйлова. Вот что он писал: «...известие о смерти Есенина было для всех... ударом. 28 декабря 1925 года в редакцию “Бакинского рабочего” пришла телеграмма. В тот же вечер это известие подтвердилось по радио» [4; 189].

Тело поэта отправили из Ленинграда, хоронить его решили в Москве. «Тридцатого, два часа дня встречайте, сообщите Союзу писателей», – писал 29 декабря В. Ф. Наседкин А. К. Воронскому [9; 372].

Провожая Есенина в последний путь, Д. Н. Семеновский вспоминал: «Гроб с телом Есенина, перевезенный из Ленинграда... поставили в Доме печати. По фасаду Дома печати протянулась широкая красная лента с надписью: “Здесь находится тело великого национального поэта Сергея Есенина”» [8; 81-82].

В воспоминаниях писателя Ю. Н. Либединского сообщается о похоронах Есенина: «Москва с плачем и стенанием хоронила Есенина. Перед тем как отнести Есенина на Ваганьковское кладбище, мы обнесли гроб с телом его вокруг памятника Пушкину. Мы знали, что делали, – это был достойный приемник пушкинской славы» [3; 155].

Таким образом, со стороны современников поэта поступало множество предложений, связанных с сохранением наследия Есенина. Например, предлагали переименовать село Константиново в честь поэта, хотели открыть в городах страны приюты для беспризорных имени Есенина, желали назвать его именем улицы и культурно-просветительские центры.

Поэт Р. Ивнев и сценарист О. Леонидов создали пьесу с лаконичным названием «Есенин» в честь организации вечера памяти Есенина. Подобные вечера прошли в таких городах, как Москва, Ленинград, Ростов-на-Дону, Ярославль, во многих других городах. Стоит отметить, что никто не имел права участвовать в этих вечерах без специального разрешения. Подобную меру можно объяснить тем, что были, якобы, люди, которые устраивают вечера памяти Есенина со спекулятивными целями.

Подобный первый (и в то же время значимый) есенинский вечер состоялся в Московском камерном театре. В тот вечер выступали поэты С. Городецкий, В. Шершеневич, П. Орешин, С. Клычков и, конечно же, А. Мариенгоф.

После трагической смерти Есенина его современники дали характеристику значимости творчества для русской литературы. Приведем пару характерных цитат: «Есенин! Умер один из прекраснейших поэтов!» – увидим в некрологе П. С. Когана [1; 6].

В Ленинграде писатель В. Правдухин во время доклада на вечере работников печати заявил: «После Пушкина он первый по глубине и своеобразию своего таланта. Вечная память Сергею Есенину!» [7; 183].

В своей работе с названием «Умер поэт» Л. М. Леонов писал: «Крупнейший из поэтов современья... Его песни поют везде – от благонадежных наших гостиных до воровской тюрьмы. Потому что имел он в себе песенное дарование, великую песенную силу в себе носил» [2; 17].

В настоящее время вопрос о творческой биографии С. Есенина по-прежнему привлекает исследователей его жизни и творчества. На рубеже XX-XXI веков пристальное внимание уделяется воспоминаниям современников поэта. На наш взгляд, сегодня мемуары родных и близких С. Есенина представляют наибольший интерес со стороны литературоведов. Таким образом, смерть поэта С. Есенина стала своего рода социально-культурологическим феноменом. «Сергей своей поэзией воссоздал свою биографию или его биография создала поэзию, – не знаю, как вернее, – писал вскоре после гибели поэта один из его близких знакомых Б. Пильняк. – Сергей выполнил свой долг перед Россией, перед русской культурой, перед своей эпохой, перед своим поколением» [6; 49].

ЛИТЕРАТУРА

1. Коган П. С. Сергей Есенин // Красная панорама. – 1926. – №2. – С. 6.
2. Леонов Л. М. Умер поэт // 30 дней. Иллюстрированный ежемесячник. – 1926. – №2. – С. 17.
3. Либединский Ю. Н. Мои встречи с Есениным. // С. А. Есенин в воспоминаниях современников. – Т.2. – С. 155.
4. Мануйлов В. А. О Сергее Есенине // С. А. Есенин в воспоминаниях современников / Вст. ст., сост. и коммент. А. А. Козловского. – М., 1986. – Т.2. – С. 189.
5. Мариенгоф, А. Б. Роман без вранья [Текст] / А. Б. Мариенгоф. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 224 с.
6. Пильняк Бор. О Сергее Есенине // Журналист. – 1926. – №1. – С. 49.
7. Правдухин В. Сергей Есенин // Сибирские огни. – 1926. – №1-2. – С. 183.
8. Семёновский Д. Н. Есенин // Сергей Есенин в стихах и жизни: Воспоминания современников / Сост. и общ. ред. Н. И. Шубниковой-Гусевой. Подгот. текстов, коммент. С. П. Кошечкина, С. П. Митрофановой-Есениной, С. И. Субботина и Н. И. Шубниковой-Гусевой. – М., 1995. – С. 81-82.
9. Сергей Есенин в стихах и жизни: Письма. Документы / Общ. ред. Н. И. Шубниковой-Гусевой. – М., 1995. – С. 369.
10. Сидорина, Н. К. Златоглавый. Тайна жизни и гибели С. Есенина [Текст] / Н. К. Сидорина. – Калининград: Янтарный сказ, 2006. – 320 с.
11. Флор, Т. П. Сергей Есенин: Воспоминания родных. / Т. Флор, Н. Есенина, С. Митрофанова. – М.: Моск. рабочий, 1985. – 157 с.
12. Фокин, П. Е. Есенин глазами женщин: Антология – СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2006. – 429 с.

УДК 821.161.1

А.О. Попова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ТВОРЧЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПИСАТЕЛЕЙ-ФАНТАСТОВ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ Г. УЭЛЛСА

Аннотация: статья посвящена сопоставительного анализу образов главных героев в романах А.Р. Беляева, М.А. Булгакова, А.Н. Толстого 1920-х годов, созданных под влиянием творчества Г. Уэллса. Проведенное исследование показывает, что образы ученых в произведениях отечественных писателей-фантастов обладают рядом общих черт и отдельные аспекты их характеристики схожи с подобными персонажами романов Г. Уэллса. В результате сделан вывод о том, что отечественная фантастика отличается оригинальной типологией образов ученых, тяготеющих к двум противоположным типам: истинного ученого-исследователя и псевдоученого, присваивающего чужие достижения.

Ключевые слова: А.Р. Беляев, М.А. Булгаков, научная фантастика, типология образов, А.Н. Толстой, традиции и новаторство, Г. Уэллс.

Abstract. The article is devoted to the comparative analysis of the main characters in M. Bulgakov's, A. Belyaev's and A.N. Tolstoy's novels 1920s which were influenced by G. Wells' creativity. The conducted research shows that the images of scientists in Russian science fiction have some common features and some aspects of their characteristics are similar to the same characters in G. Wells' novels. As a result, it is concluded that Russian science fiction is distinguished by an original typology of images of scientists who tend to two opposite types: a true scientist-researcher and a pseudo-scientist who appropriates other people's achievements.

Key words: M. Bulgakov, A. Belyaev, science fiction, A. Tolstoy, traditions and innovation, typology, H.G. Wells.

В начале XX века произошел расцвет советской научно-фантастической литературы, в которой одно из центральных мест занял образ современного ученого, человека и гражданина [4]. Его выдвижение было обусловлено и стремительным развитием отечественной науки, и послереволюционным энтузиазмом всестороннего преобразования жизни. В.А. Ревич отмечал: «Сами несовершенства тогдашних произведений – тоже примета времени. Нам дорог жизнеутверждающий настрой фантастики 20-х годов, дорога ее вера в безграничные творческие возможности человека и человечества, юношеская задиристость и уверенность в своей исторической правоте, – такого удивительного и многообразного социального феномена, как советская фантастика 20-х годов, нигде не было и быть не могло – сравнивать ее не с чем» [7].

Вместе с тем развитие отечественной фантастики 1920-х годов оказалось под влиянием западноевропейской литературы, в частности, творчества Герберта Уэллса, основателя жанра научной фантастики. Так, повести М.А. Булгакова «Роковые яйца» встречается прямая отсылка к творчеству Г. Уэллса: «Владимир Ипатьевич, герои Уэллса по сравнению с вами просто вздор... А я-то думал, что это сказки... Вы помните его «Пищу богов»?» [2]. А.Р. Беляев и А.Н. Толстой были лично знакомы с

Г. Уэллсом и его творчеством. А. Беляев в конце июля 1934 года лично встречался с Гербертом Уэллсом, А.Н. Толстой виделся с Г. Уэллсом в Лондоне и даже видел в Праге его новый фильм «Через сто лет» [10]. Данное обстоятельство делает актуальным вопрос о степени оригинальности творчества отечественных писателей-фантастов, который может быть решен путем сопоставительного анализа образов ученых в произведениях А.Р. Беляева (роман «Голова профессора Доуэля», 1925), М.А. Булгакова (повесть «Роковые яйца», 1925), А.Н. Толстого (роман «Гиперболоид инженера Гарина», 1927) с аналогичными героями в романах Г. Уэллса.

Герберт Уэллс создает целую галерею образов ученых в ряде романов. Так, главные герои произведений «Остров доктора Моро» (1896), «Человек-невидимка» (1897) и «Пища Богов» (1904) представляют ученых-естествоиспытателей: Моро – физиолог, Гриффин – физик, Бенсингтон и Редвуд – химики. Каждый из них вступает в конфликт с обществом, следствием, которого является отверженность, одиночество, добровольное либо вынужденное [5]. Те же самые мотивы прослеживаются и у отечественных авторов. Так у Беляева в романе «Голова профессора Доуэля», Керн и Доуэль – физиологи, у Булгакова в «Роковых яйцах» профессор Персиков является биологом, а у А.Н. Толстого в романе «Гиперболоид инженера Гарина» Гарин выдающийся физик.

Но образы ученых схожи не только в видах деятельности, но и в жизненных целях и ориентирах, которые каждый из них избирает для себя сам. Так, главный герой повести Михаила Булгакова «Роковые яйца» – профессор Владимир Ипатьевич Персиков, изобретатель красного «луча жизни». Один из самых важных и наиболее явных прообразов профессора Владимира Ипатьевича Персикова восходит к роману Герберта Уэллса «Пища богов», но у Булгакова гигантами оказываются не интеллектуально продвинутое человеческие индивидуумы, а особо агрессивные пресмыкающиеся [6].

Образ профессора Владимира Ипатьевича Персикова довольно сложен и многообразен. С одной стороны, автор рисует нам его как человека деятельного, находящегося в вечном поиске новых знаний, полностью увлеченного наукой, с другой – как асоциального, одинокого человека, закрытого от внешнего мира, и складывается впечатление, что события, происходящие за стенами университета, его не интересуют.

Персиков живет обособленно от людей, он не ходит в театры, не читает газет. Его жена ушла от него, так как наука занимала в жизни профессора главенствующее место. Он был полностью предан науке, при этом оставаясь совершенно не приспособленным к реальной жизни. Во многом профессор Персиков — это образ стереотипного, чудаковатого ученого, который создает будущее для общества, но при этом являясь оторванным от него [6]. Единственным другом профессора является сторож университета Панкрат.

М.А. Булгаков довольно иронично описывает своего героя: «Голова замечательная, толкачом, лысая, с пучками желтоватых волос, торчащими по бокам. Лицо гладко выбритое, нижняя губа выпячена вперед...» [2]. Внешность профессора отталкивающая, его манера поведения кажется механической, говорит он однообразно, в случае опасности зовет Панкрата.

Сам автор говорит, что «с Персиковым все вообще разговаривали или с почтением и ужасом, или же ласково усмехаясь, как маленькому, хоть и крупному ребенку» [2]. И становится ясно почему. С ласковой усмешкой с ним говорили те, кто хотел больше узнать об изобретении и использовать их в собственных целях, они

считали Персикова большим ребенком и не воспринимали его в серьез. Боялись профессора Персикова в основном студенты, которым приходилось сдавать у него экзамен.

Булгаков расширил социальную проблематику, внес в нее новые мотивы [3]. Он показал, что даже ответственный ученый может поплатиться из-за невежества других людей. Трагедия Персикова – трагедия общества [6]. Разруха в государстве, нежелание прислушиваться к знающим, но нижестоящим людям привели к гибели невинного ученого. Профессор понесет ответственность за то, в чем не был виноват. Булгаков говорит о важности взаимного уважения общества и личности в целом.

Таким образом можно говорить, что образ профессора Персикова – это образ ученого, занимающегося наукой ради науки, но его изобретение не принято обществом, он становится изгоем. Это роднит Персикова с образами ученых Г. Уэллса «Пища богов» Бенсингтона и Редвуда.

В романе А. Беляева «Голова профессора Доуэля» тоже можно выявить определенный образ ученого, позаимствованный у Г. Уэллса. Главные герои книги А. Беляева – профессор Доуэль и его ассистент Керн, проводившие эксперименты по изменению природы человека. Осуществив ряд успешных экспериментов на животных, Доуэль и Керн намеревались сообщить об открытии общественности.

Цель Керна – обрести личную славу. Ради этого он готов на всё: украсть записи Доуэля, убить его самого, пытать беспомощную голову. Керн – властный, самолюбивый человек, которого не заботят чувства, мысли, состояние других людей. Сама ситуация эксперимента, который он осмелился проводить над профессором Доуэлем. Как можно заметить, изначальная цель Керна и Доуэля – близка к цели Моро: «Мы работали вместе с ним над оживлением человеческих органов, взятых от свежего трупа. Керн был моим ассистентом. Конечной целью моих трудов в то время я ставил оживление отсеченной от тела головы человека» [1].

В романе образ творца-ученого также трагичен. Не завершив свои исследования, профессор Доуэль погибает от рук профессора Керна. Впоследствии Керн заканчивает жизнь самоубийством. Можно говорить о том, что смерть ученых-творцов символизирует победу природы над любыми попытками человека преобразовать и перестроить ее, как это происходит и с доктором Моро в известном романе Уэллса.

Кроме того, Керн напоминает и образ Гриффина из романа «Человек-невидимка», так как он жаждет власти, известности, не останавливается ни перед чем: «Он, как паразит, питается вашей мозговой деятельностью, он сделал из вашей головы какой-то аккумулятор творческой мысли и зарабатывает на этом деньги и славу», «Керн воздвигает себе славу на несчастье других, на преступлениях и убийствах» [1]. Можно заметить, что черты характера Керна и Гриффина сходны, поэтому можно определить образ Керна как ученого-честолюбца, который готов на все ради славы.

Так идея романа Беляева об открытии, оказавшемся не в тех руках, созвучна с идеей в романе «Пища богов» Г. Уэллса. Риск велик, ведь на кону жизни людей, которые по воле случая должны стать объектами эксперимента.

Научно-фантастический роман А.Н. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» был написан в 1927 г. А.Н. Толстой при создании этого романа опирался на новейшие теории молекулярной физики [9]. Главным героем произведения является инженер Петр Гарин, который изобрел тепловой луч, способный убивать людей. Невероятная сила «теплового луча», что описал А.Н. Толстой в романе «Гиперболоид Инженера

Гарина», впервые была продемонстрирована в романе «Война миров» Герберта Уэллса. Но это не все сходства, которые нам удалось найти. Наибольший интерес представляет для нас образ ученого, который также был позаимствован у Г. Уэллса.

Цель, которую ставит перед собой Гарин, – мировое господство. С помощью «гиперболоида» он хочет подчинить себе весь мир и стать диктатором. Об этом он говорит так: «Единственная вещь на свете, которую я хочу всеми печёнками – это власть» [8]. Хотя Гарин – «пожиратель чужих идей» и ворует ряд идей гиперболоида у Манцева, но именно им воплощена идея Манцева, он считает себя «организатором его идейной мысли». Гарин по-своему талантлив, не глуп и обаятелен. Это своеобразное обаяние помогает создавать ему что-то вроде круга единомышленников. Но именно в этом обаянии заключается не только сила, но и главная опасность – опасность потенциального диктатора, подчиняющего своим «сатаническим» целям жизнь и судьбу людей [11].

Обращаясь к типологии образа ученого в произведениях Г. Уэллса, сложно сказать, к какому именно типу относится образ Гарина. Гарин инженер, который прекрасно разбирается в физике, но для достижения той цели, что он себе поставил, ему необходима помощь химика. Тот факт, что Гарри изначально не всемогущий ученый, а простой инженер, мечтающий о власти и славе, сближает его образ с героем романа Г. Уэллса «Человек-невидимка» профессором Гриффинном. И Гарин, и Гриффин являются честолюбивыми героями, они хотят обрести мировое господство. И тот, и другой по своей сути являются гениальными людьми, которых погубила жажда власти. Но сходство Гарина прослеживается не только с Гриффинном, но и с доктором Моро, героем романа Г. Уэллса «Остров доктора Моро». Гарин, подобно доктору Моро, своим гиперболоидом бросает вызов не только всему миру, но и самой природе: «Я овладею всей полнотой власти на земле» [8].

Но помимо сходных черт в отечественных научно-фантастических произведениях есть и ряд отличий. Так основные действия романов А. Беляева и А.Н. Толстого происходят за границей, а сами сюжеты основаны на реальных технических достижениях того времени. Также немаловажным фактом является то, что А.Н. Толстой прописывает своему герою любовную линию, что является новым для научно-фантастической литературы. У Г. Уэллса и Моро, и Гриффин в конце погибают из-за собственно эгоизма и тщеславия, показывая тем самым нежизнеспособность этих героев, их нежелание меняться и подчиняться обстоятельствам.

Обращаясь к анализам образов ученых отечественных авторов, сложно сказать к какому именно типу ученых они относятся, т.к. они обладают всеми чертами ученых Уэллса. Наиболее четкое мы можем определить только образ ученого в повести М. Булгакова «Роковые яйца» профессора Персикова – он, как Бенсигнтон и Редвуд занимается наукой ради науки и не ищет мировой славы. Но в тоже время у Персикова много сходных черт и с Моро. Герой М.А. Булгакова живет в центре Москвы, который, тем не менее, становится его личным «необитаемым островом», он также как и Моро отгородил себя от людей и продолжает свои эксперименты в интересующей его области. Его единственным другом становится сторож университета Панкрат, так и у Моро есть верный друг и помощник Монтгомери, который всегда преклонялся перед Моро, считая его безоговорочным авторитетом.

Что касается А. Беляева и А.Н. Толстого, то их герои наделены большими амбициями, они хотят славы и денег (также как и профессор Гриффин в романе Г. Уэллса «Человек-невидимка»), влиять на окружающий мир путем преобразования его

с помощью собственных изобретений (также как Моро), а их эгоистичность, оторванность от реальности и непринятие их изобретений обществом роднит героев А. Беляева и А.Н. Толстого с Бенсингтоном и Редвудом.

Сравнивая романы А.Н. Толстого и А. Беляева, можно выявить черты объединяющих их. Во-первых, действие этих романов перенесено за границу, прослеживается европейская традиция романов Уэллса. Во-вторых, Гарин и Керн совершают преступление, они присваивают себе чужие заслуги и открытия в области науки, за счет чего и добиваются успеха. В целом проведенный анализ показывает своеобразие отечественной научно-фантастической литературы, для которой характерна особая типология образов ученых, тяготеющих в отличие от героев Г. Уэллса к двум противоположным типам: истинного ученого-исследователя и псевдоученого, присваивающего чужие достижения. Романы Толстого, Беляева и Булгакова – это оригинальное художественное явление, сочетающие традиции и новаторство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев А. Голова профессора Доуэля. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knijky.ru/books/golova-professora-douelya> (дата обращения 11.04.2022).
2. Булгаков М. Роковые яйца. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://knijky.ru/books/rokovye-yausa> (дата обращения 11.04.2022).
3. Голубович Н.В. Художественные модели реальности в прозе М. Булгакова 1920-х гг. и принципы их создания // Вестник РУДН, серия Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2013. – №4. – С.47-54. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/hudozhestvennye-modeli-realnosti-v-proze-m-bulgakova-1920-h-gg-i-printsipy-ih-sozdaniya> (дата обращения 11.04.2022).
4. Емцев М., Парнов Е. Наука и фантастика 1965 Коммунист (М.). – 1965. – 15. – С. 64-73.
5. Калюжная А. О., Шанина Ю.А. К вопросу о типологии образа ученого в литературе XX века // Духовный мир мусульманских народов Евразии. М. Акмулла - великий башкирский просветитель XIX в. XIV Акмуллинские чтения: материалы Республиканской научно-практической конференции, Уфа, 24 октября 2019 года. – Уфа: Педагогическая книга, 2019. – С. 280-283.
6. Менглинова Л.Б. Социально-философская сатира в повести М.А. Булгакова «Роковые яйца» // Филологические науки. – 2006. – №3. – С.29-35. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialno-filosofskaya-satira-v-povesti-m-a-bulgakova-rokovye-yausta> (дата обращения 11.04.2022).
7. Ревич В. Перекресток утопий (У истоков советской фантастики) Орион: Сб. науч.-фантаст. повестей и рассказов / Сост.: Н. Беркова. - М.: Моск. рабочий, 1985. – С. 309-348 http://www.fandom.ru/about_fan/revich_22.htm (дата обращения 11.04.2022).
8. Толстой А.Н. Гиперболоид инженера Гарина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0180.shtml (дата обращения 11.04.2022).
9. Толстой А.Н. О литературе и искусстве. - М.: Советский писатель, 1984. - С. 42-46.
10. Толстой А.Н. Собрание сочинений. В 10 т. / сост. и коммент. В. Баранова; подгот. текста В. Баранова и Е. Кирюхиной. – М.: Худож. лит., 1986. – Т. 10. Публицистика; Рассказы Ивана Сударева. – С. 144-145. – 511 с.
11. Хейдари Марзийе. Тип инженера-преобразователя в двух научно-фантастических произведениях 20-х гг. XX века «Эфирный тракт» и «Гиперболоид инженера Гарина» Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 12. С. 39-43.

УДК 821.161.1

А.К. Рашидов

и.о. доцента кафедры русского языка и литературы
«Кокандский ГПИ» (Узбекистан, г. Коканд)

ИДЕЯ СОБОРНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА- ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с возникновением понятия «соборность», её трактовка в трудах русских философов. Дается описание специфики русской «соборности» как уникального явления в общественно-политической жизни России и её воплощение в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир».

Ключевые слова: многоединство, соборность, православие, славянофильство, почвенничество.

Abstract. This article discusses issues related to the emergence of the concept of "catholicity", its interpretation in the works of Russian philosophers. A description is given of the specifics of Russian "catholicity" as a unique phenomenon in the socio-political life of Russia and its embodiment in the epic novel by L.N. Tolstoy "War and Peace".

Keywords: catholicity, Orthodoxy, polyunity, Slavophilism, pochvenism.

Соборность, является одним из главных понятий православной Руси, вобравшая в основу христианское учение о Церкви, отражённое на Первом Вселенском соборе в Никее в 325 году: “Верую во святую, соборную и апостольскую церковь” [2; 1-11]. Соборность в традиции православного христианства трактуется как церковное единение христиан в любви, вере и жизни.

В русской философии идея соборности впервые приобрела статус понятия в учении славянофилов. Впоследствии этот термин активно использовался мыслителями в трудах по онтологии, гносеологии, философии и этике. Более того, термин «соборность» очень тесно связан со становлением русской религиозной философии, оформив важнейшие для её понимания теоретические основы, что впоследствии трансформируется в один из фундаментальных базисов самой сущности русского способа философствования.

Осмысление, с точки зрения философии, идеи соборности и её полное оформление в понятие впервые подробно рассматривается в трудах А. Хомякова.

Алексей Хомяков, один из основателей славянофильства, который ввёл термин «соборность» в философский оборот, пытаясь отыскать основу русской (славянской) идентичности, указывал на православие. Именно сохранение православной веры, которая, по его мнению, оставалась единственно верно трактующей христианское учение, определяет главную миссию славянства. Под термином «соборность» [5; 3] Алексей Хомяков имеет в виду специфическое состояние целостности Церкви, которая противостоит и индивидуализму протестантизма, и центризму католичества.

Русь и православие в своем историческом развитии сформировали идею соборности, придав ей особое значение и универсальность. Наиболее полно это понятие раскрыто в трудах Алексея и Дмитрия Хомяковых. “В вопросах веры, – писал А. С. Хомяков, – нет различия между ученым и невеждой, церковником и мирянином, мужчиной и женщиной, государем и подданным, рабовладельцем и

работ, где, когда это нужно, по усмотрению Божию, отрок получает дар видения, младенцу дается слово премудрости, ересь ученого епископа опровергается безграмотным пастухом, дабы все было едино в свободном единстве живой веры, которое есть проявление Духа Божия. Таков догмат, лежащий в глубине идеи собора”... [6; 10]

Русский религиозный мыслитель, поэт и публицист В. Соловьев и российский лингвист, философ, публицист князь Н. Трубецкой внесли значительный вклад в обогащение содержания понятия «соборность». Со временем «соборность» уже приобретает статус не только в церковной, но и используется в философской сфере, рассматривающей фундаментальные вопросы бытия, приобретая тем самым онтологический характер и является одним из главных элементов гносеологических исследований. На рубеже 19-20 веков философское осмысление идеи соборности становится одной из приоритетных тем русской философии.

Далее, С. Н. Булгаков в своих трудах даёт свою трактовку понятия «соборность»: *«Только в единении и освобождении от ограниченности своего «я» и исхождении от него дается истина, – писал С. Н. Булгаков. – Но это освобождение из своего «я» совершается не в метафизическую пустоту, но в полноту. Церковь как тело Христово, животворимое Духом Св., есть высшая истинная действительность в нас самих, которую мы обретаем для себя в своем церковном бытии» [1; 151].*

Учитывая наличие различных форм общественных объединений, таких как: амбивалентный индивидуализм, истинный и мнимый коллективизм, С. Булгаков подвергает критике формы объединения, получившими искажённое, а иногда и извращённое толкование: *«Противоположный полюс соборности как духовного единства составляет стадность как душевно-телесное единство. Противоположным же полюсом церковного многоединства, в котором личность возводится к высшей действительности, является коллектив, при котором личность, оставаясь сама в себе, вступает в соглашение с другими, которые имеет для нее принудительный характер, между тем как свободное единение в любви есть самое церковность» [1; 156].*

Большую роль в формировании понятия «соборность» сыграла активная общественная и философская деятельность русского почвенничества, как движение, родственного «славянофильству». Несомненно, оно сыграло огромную роль в формировании эстетических и религиозных взглядов Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и других русских писателей-мыслителей. Один из идеологов движения «почвенничества» Е. С. Троицкий видит в соборности не только источник русского национального духа, но и наиболее эффективный способ решения экономических, политических, нравственных проблем. Более того, *«Ценные интеллектуальные и нравственные предпосылки целостного, соборного подхода, дающее реальные возможности лечения многих нынешних недугов человечества действительно полезно было бы позаимствовать у Православия и отечественной философии, которые серьезно обогащают представления о сущности современного бытия» [4; 65].*

Если же обратиться к данному вопросу с точки зрения европейского, конкретнее, протестантского ракурса, то явно будет прослеживаться не только фактическое отсутствие соборности в общественно-политической и социальной сферах жизни европейских народов в нашем понимании, но наличие на её месте индивидуалистических жизненных стратегий или иных форм коллективизма.

Конечно, история религиозного движения Реформации в странах Европы отложила свой отпечаток на понимание общественного единения, однако, следует обратить особое внимание на кардинальные различия в понимании «русской соборности» и «европейского индивидуализма».

В странах Азии и Ближнего Востока, исповедующих исламскую религию, на протяжении веков также формировался свой вид соборности, которая и в наши дни наблюдается в различных формах общественного сознания и существования.

В частности, в странах Средней Азии и Азербайджане существует понятие «махалла», которая на практике действует как социальный институт, но не имеет под собой административного организующего начала. Махалла существует в границах нескольких улиц или кварталов, и население, проживающее в данном месте, живёт осознанием общности интересов, решаемых проблем и личных факторов. Примечательно, что каждая махалла имеет на своей территории свою мечеть, которая, в свою очередь, кардинально влияет на формирование общности людей, объединённых общими задачами, целями и путями их решений.

Соборность, по сути своей, возникает как стихийное и не руководимое сверху общественное явление, но вместе с тем проявляется как монолитное единение людей разных социальных уровней, ощущающих себя свободным индивидом. У В. Н. Сагатовского об этом сказано следующее: *«в русских традициях свобода не противопоставляет человека (или общество, культуру) миру. Она сопряжена с соборностью. Собор - это храм. И мир предстает не как «конвейер» по переработке материалов для удовлетворения растущих потребностей и не как сцена, где выступают Единственные, но именно как храм. А в храме все родственно и свято. И человек в нем укоренен как органическая часть целого, а не «заброшен в чуждый хаос»* [3; 169].

Как было сказано выше, величайшие писатели-философы своего времени Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский, согласно своим религиозно-этическим взглядам, донесли до своих читателей своё видение специфики уникального явления, рождённого православным миром, которое именуется «соборность».

Если по данной проблеме обратиться к роману-эпопее Толстого «Война и мир», то необходимо отметить, что несмотря на идеологические расхождения автора и Православной Церкви, которые закончились отлучением Л.Н. Толстого от церкви, никак не отразились на том, что именно православная духовность сыграла большую роль в формировании поэтики и эстетики романа.

Проблема народного единения впервые поднимается уже в самом начале романа, когда в салоне мадам Шерер активно обсуждается тема современного Антихриста (Бонапарта) и возможные способы борьбы с ним.

В образе Пьера Безухова, показан человек, который постепенно приходит к пониманию роли и места народа в жизни своей страны. Его масонские изыскания, далее, решение путём убийства одного тирана освободить Россию от страшного бедствия (прослеживается идеология народничества), не дают ответа на единственный мучающий его вопрос: «В чём кроется смысл существования?»

Толстой намеренно ведёт своего героя к пониманию православных идей постепенно, проведя его через различные формы других жизненных приоритетов. Увлечение бонапартизмом, великосветские кутежи, неосмотрительный брак с Элен – через всё это должен пройти один из главных персонажей романа. После дуэли с Долоховым у Безухова происходит духовный перелом. В поисках истины он вступает в ряды масонов, где безуспешно пытается найти себя.

Четырёхмесячный плен у французов и встреча Пьера с Платоном Каратаевым являются тем событием, после которого Безухов наконец придёт к осознанию своей роли как части русского народа и месте самого народа в эпоху глобальных потрясений.

«Платон Каратаев остался навсегда в душе Пьера самым сильным и дорогим воспоминанием всего русского, доброго и круглого», – пишет Толстой, подчеркивая отношение Пьера к русскому народу, познание им патриотических чувств. У Платона Каратаева он учится смирению, кротости, вековой мудрости народа.

Здесь же следует отметить, что Элен Курагина в свете данной проблемы, показана абсолютным антиподом Безухова. Её отказ от православной веры, в которой она родилась и пребывала всю свою жизнь, и переход в католичество, которое она ощущает, как «благодать» (по-французски "la grâse"), стал символом духовного предательства, которое, в свою очередь, Толстой спроецирует в состояние деградации и духовного опустошения этого «красивого животного».

Толстой описывает данный акт перехода, вернее исхода из своей веры, с тем же чувством отстранённости, с каким изображено театральное зрелище глазами Наташи Ростовской. Неестественность поступка Элен маскируется автором за внешними декорациями и костюмами и показывает, в данном случае, отношение Толстого к такому рода поступкам с точки зрения православной этики.

Возвращаясь к Безухову, отметим, что православная традиция и соборность в её проявлениях усматриваются в мыслях Пьера, когда он решил «*положить предел власти зверя*». Толстым здесь явно даётся отсылка на идеи христоцентризма, в котором Антихриста может победить только Христос, а у Пьера эта мысль настойчиво присутствует в его мечтаниях: «*Да, один за всех, я должен совершить или погибнуть...*».

Примечательно, что Москва в романе выполняет функции одного из главных героев. Толстой мастерски использовал своё видение эмоционального состояния православного человека на фоне глобальных исторических событий. Москва в романе описана не только как старая столица, оставленная Наполеону и им же позже оставленная. Описывая состояние Москвы после ухода наполеоновских войск, Толстой даёт определение её субстанциального бытия: «*Москва, в октябре месяце, несмотря на то, что не было ни начальства, ни церквей, ни святынь, ни богатств, ни домов, была та же Москва... Все было разрушено, кроме чего-то неведомого, но могущественного и неразрушимого*».

Признание автором романа «*неведомого, но могущественного*» в качестве «главного (не видимого поверхностному взгляду)» – является одним из главных проявлений соборности, которое делает Толстого не просто автором целого произведения, а писателем в лучших традициях русской духовности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков С. Н. Православие. Очерки учения православной церкви. – М.: Терра. – 1991. – 416 с.
2. П. Лебедев История Вселенских Соборов. – Сергиев Посад, 1896. – Том 1. – 346с.
3. Сагатовский В. Н. Соборность и свобода (Понимание свободы в русской и западной культурах) // Русская цивилизация и соборность. – С. 169.
4. Троицкий Е. С. Что такое русская соборность? – М.: 1993. – С. 65
5. Хомяков А. С. Еще несколько слов Православного Христианина о западных вероисповеданиях по поводу разных сочинений Латинских и Протестантских о предметах веры. – 1858. [Электронный ресурс]. – URL: <http://homyakov.lit>

info.ru/homyakov/bogoslovskie-stati/o-predmetah-very-1858.htm

(дата обращения:

30.03.2022).

6. Хомяков А. С. Церковь одна (Опыт катехизического изложения учения о Церкви). – Изд. 2-е, испр. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2018. – 446.

УДК 811.111-26

Ю.В. Сагадеева

магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

Научный руководитель – А.К. Никулина

канд. филол. наук, доцент кафедры

английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОТРАЖЕНИЕ АМЕРИКАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КНИГЕ Р. КИЙОСАКИ «БОГАТЫЙ ПАПА, БЕДНЫЙ ПАПА»

Аннотация: статья посвящена выявлению характерных черт культуры США и их отражению в литературе на примере книги Р. Кийосаки «Богатый папа, бедный папа», предлагающей читателю практические советы в сферах бизнеса и частной жизни. В работе рассматриваются национальные особенности языка и поведения американцев, приводятся примеры употребляемых в книге американизмов, а также анализируется общая прагматическая направленность текста Кийосаки.

Ключевые слова: американская культура, американизмы, Р. Кийосаки, финансовая грамотность.

Abstract. The article is devoted to identifying the characteristic features of US culture and their reflection in literary texts, using the example of R. Kiyosaki's *Rich Dad, Poor Dad*, which offers practical advice to the reader in the fields of business and private life. The paper examines the national peculiarities of the US language and American patterns of behavior, provides examples of Americanisms used in the book, and analyzes the general pragmatic orientation of Kiyosaki's text.

Keywords: American culture, Americanisms, R. Kiyosaki, financial literacy.

Еще в начале XX века английский лингвист Эдвард Холл говорил, что помимо изучения основ языка – грамматики и лексики – нужно изучать культуру народа. Он писал: «Каждая культура формирует уникальную систему ценностей, приоритетов, моделей поведения» [8; 242]. Важность изучения национально маркированных языковых единиц состоит в том, что изучение иностранного языка неотделимо от изучения действительности страны изучаемого языка, её общественной и культурной жизни.

Особенности отражения национальной культуры США в данной статье анализировались на примере книги известного американского предпринимателя и писателя Р. Кийосаки «Богатый папа, бедный папа». Данная книга – это повествование о жизни самого автора, истории из его жизни, сопровождающиеся советами его отца по финансовой грамотности.

Тема финансов, финансовой грамотности и в целом денег – одна из основополагающих в американской культуре. Есть мнение, что США – это страна возможностей. Всем известно выражение «американская мечта» используется для обозначения жизненных идеалов жителей США как в материальном, так и в духовном смысле. Счастливый и успешный гражданин США не может быть бедным.

У американца с детства сформировано убеждение, что каждый человек, благодаря настойчивости, таланту и, главным образом, добросовестной работе, может достичь в жизни необычайно многого. В США считается, что финансовой грамотности следует обучать с детства, также всячески поощряется стремление подработать, высоко ценятся такие качества, как аккуратность, пунктуальность и профессионализм [2; 15].

Американцы верят, что каждый может разбогатеть, но для этого необходимо не только много работать, но и грамотно инвестировать свои средства. Развитию культуры инвестирования в США способствуют множество факторов. Например, во многих учебных заведениях есть различные инвестиционные клубы, где студенты не только могут получить квалифицированные знания и советы в сфере инвестирования, но и вложить свои средства в какой-либо инвестиционный проект и получить с этого прибыль.

Итак, ключ американской классовой системы – деньги. Любой человек может жить в комфортабельном доме, в хорошем районе города и послать своих детей в самый престижный университет, если у него есть деньги. Предполагается, что деньги получены в результате упорного труда и поэтому высокое социальное положение рассматривается как награда за собственные усилия, а не как принадлежность к высокопоставленной или аристократической семье [7; 57].

В американской культуре всегда особым уважением пользовались *self-made men* – люди, которые «сами себя сотворили». Как правило, это были выходцы из низов, добившиеся богатства и высокого положения в обществе только благодаря собственному труду и таланту [4; 335]. Идея *self-made man* до сих пор прочно функционирует в сознании американцев, что позволяет рассматривать ее в качестве одного из базовых принципов духовной культуры США.

Исходя из основной цели Р. Кийосаки в книге «Богатый папа, бедный папа» – дать ряд советов читателям по финансовым вопросам, помочь им стать богатыми – она изобилует лексикой из сферы экономики и финансов, например: активы, пассивы, оптимизация налогообложения, банковский вклад, патенты на интеллектуальную собственность, инвестиции и т.д.

В книге Р. Кийосаки многие лексические единицы из сферы экономики и финансов употребляются в их американском варианте, например:

corporation – компания;

They headed back to the protection of a corporation [9; 83].

bill – банкнота;

Seeing the money, the derelict came over immediately, took the bill, thanked rich dad profusely, and hurried off, ecstatic with his good fortune [9; 31].

stock – обыкновенная акция.

I also love stocks of small companies, especially start-ups [9; 76].

check – счёт:

I gave an attorney a cashier's check as a down payment [9; 99].

На выбор лексики в книге Р. Кийосаки во многом повлияли и специфические особенности американского характера. Индивидуализм и прагматизм выступают базовыми ценностями культуры США [6; 98]. Например, американцам свойственна прямолинейность в общении, они ценят практический подход в деятельности, считая правильным открыто выражать своё мнение, прямо указывая, чего они хотят от других людей даже в деловой сфере. Умение открыто выражать свое мнение (*assertiveness*) в США можно выработать, посещая специальные курсы. В процессе

делового спора американцы предпочитают вести себя спокойно, критиковать конструктивно, не обижая собеседника. Они считают, что лучший способ разрешения конфликта или спора – открытые переговоры вовлеченных в конфликт сторон [5;32]. Все эти особенности находят отражение в книге Р. Кийосаки. Автор, призывая изменить мышление читателя, делает это напористо, порой грубо. Кроме того, зачастую он дает вредные советы, некоторые из которых противозаконны [3; 175]. Англичане в этом смысле более аккуратны, они не стремятся навязывать свое мнение. При этом британцы объясняют свою склонность подходить к вопросу более мягко и тратить на описание или объяснение больше слов, чем американцы, желанием избежать риска и неловкой ситуации [1; 57]. Британцам, по сравнению с американцами, свойственен более пессимистичный взгляд на жизнь и на решение проблем. Сам стиль изложения в книге Р. Кийосаки не оставляет сомнения в том, что её автор – именно американец.

Особенности употребления лексики в книге Р. Кийосаки помогают лучше понять не только суть американской культуры, но и специфику её языка в сфере бизнеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благодорова М.А. Лингвокультурные различия между британцами и американцами и их роль в деловом общении // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2016. – Т. 214. – С. 60.
2. Грасс Т.П., Петрищев В.И., Крашенинникова А.Е. Особенности формирования финансовой грамотности подрастающих поколений в США и Канаде // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2017. – № 2 (40). – С. 11-17.
3. Исаак Б. Не потеряй! О чем умолчал «папа» Кийосаки? Философия здравого смысла для частного инвестора. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 268 с.
4. Левшина О.Н. Формирование базовых принципов американской культуры // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2016. – Т. 17. – № 4. – С. 335.
5. Малышева Т.Б. Влияние американского национального характера на формирование американского варианта английского языка // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 37-4. – С. 30-38.
6. Никулина А.К. «И мы стараемся жить, насколько возможно, ради других»: отказ от «утопии одного человека» Г. Торо в романе Р. Голдштейн «36 доказательств существования Бога» // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы. – 2020. – № 4(57). – С. 94-101.
7. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – М.; СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004. – С. 57-58.
8. Hall E.T. Silent language. – N.Y.: Garden City, 1973. – 290 p.
9. Kiyosaki R. Rich Dad Poor Dad. – Scottsdale: Plata Publishing, LLC, 2011. – 241 p.

УДК 821.161.1

А.С. Саттарова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
А.А. Файзрахманова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБРАЗ РЕБЁНКА В РОМАНЕ И.С. ШМЕЛЁВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»

Аннотация: особое место в творчестве Ивана Сергеевича Шмелёва занимает автобиографический роман «Лето Господне». В произведении перед читателями показана духовная жизнь личности в её тесной связи с Богом, мастерски изображается культура народа, раскрываются богатства русского языка. Образ маленького Вани предстаёт включенным в духовную православную культуру. Отец мальчика и наставник Горкин ведут его в духовном путешествии, воспитывая его, помогая постичь категории вечной жизни, объясняя ребёнку смысл и особенность каждого православного праздника. Образ детства, данный в романе И.С. Шмелёва «Лето Господне», может служить своеобразной опорой, идеалом для современного воспитания.

Ключевые слова: автобиографический роман, духовность, И.С. Шмелёв, образ, православие, роман, традиции.

Abstract. The autobiographical novel “The year of the Lord” takes a special place in the creativity of a famous Russian writer Ivan Sergeevich Shmelev. In the novel the author considers the inner world of the person which is closely connected with the God, the culture of the nation and the wealth of the Russian language. The image of small Vanya seems to be involved in the orthodox culture. The boy’s father and his teacher Gorkin lead him in his spiritual journey while bringing him up and help understand the values of the eternal life, they also explain him the meaning and special features of every orthodox holiday. The image of childhood from the novel of I.S. Shmelev “The year of the Lord” can serve as an original ideal for the modern education.

Keywords: autobiographical novel, spirituality, I.S. Shmelev, image, orthodoxy, novel, traditions.

Читая автобиографический роман Ивана Сергеевича Шмелёва «Лето Господне» (1927-1933), каждый может заметить, что основа произведения – тёплые воспоминания о детстве. Писатель показывает в своём романе, как изменяются и преумножаются представления главного героя Ванечки об окружающем мире. Мальчик воспитывается в большой и дружной семье купца, где религия играет важную роль. Ваня ежедневно сталкивается с повседневностью, и каждый его день наполнен событиями, способствующими духовному формированию души русского человека. Вся жизнь Вани проходит согласно православному календарю. Поэтому именно образ ребёнка является самым важным в романе Ивана Сергеевича Шмелёва «Лето Господне». Повествование от лица Вани способствует близости читателя с главным героем: «Я просыпаюсь от резкого света в комнате: голый какой-то свет, холодный, скучный... Я смотрю на растерзанные бумажные цветочки, на золоченый пряник «масленицы» - игрушки, принесенной вчера из бань: нет ни медведиков, ни горок - пропала радость» [8; 5]. После прочтения начальных страниц мы погружаемся в прекрасный мир детства. В произведении перед читателями возникает мир, который мы видим «глазами ребёнка с чистым, наивным и ясным взглядом» [1; 433].

Часть романа «Лето Господне» Ивана Сергеевича Шмелёва под названием «Радости» демонстрирует читателям то, как созревает, расцветает душа человека. Герой много узнает о старинных традициях и обычаях. Во второй части романа уже изображаются события, которые происходят от праздника к празднику. Они и определяют второй жизненный круг мальчика Вани. Любой праздник имеет своё название. Особое внимание автор уделяет двенадцатым праздникам, потому-то одна из частей романа названа «Праздники». Начинается произведение с празднования Великого поста и заканчивается Масленицей. Вслед за Масленицей герои готовятся снова к Великому посту... Именно так и завершается первый жизненный круг Вани.

С церковным календарём в романе связаны не только определённые обычаи и традиции, но и хозяйственные работы, а также дела Сергея Ивановича. Во второй части «Лета Господня» изображается состояние души человека. Автор мастерски раскрывает читателям те мельчайшие детали, которые бесценны для любого человека. Третья (последняя) часть «Лета Господня» называется «Скорби». В ней показан третий жизненный круг маленького Вани. Мы видим, как мальчик переживает первое горе в своей жизни – смерть родного отца. С этого момента время горя и печали противопоставляется беззаботным дням, про которые говорится в начале частей произведения. Все события третьей части для главного героя теряют свой смысл: «Нонче и праздник не в праздник нам...» [8; 579].

Последняя часть романа – это трогательное повествование об утратах героя, с которыми сталкивается, к сожалению, каждый человек. Так в романе «Лето Господне» Ваня проживает три жизненных цикла. Их совокупность составляют один большой цикл, который включает в себя и праздники, и радости, и скорби.

Философ И. А. Ильин отмечал, что в произведении Ивана Сергеевича Шмелёва перед читателями предстаёт «встреча мироосвящающегося православия с развёрстой и отзывчиво-нежной детской душой» [3;130]. Всё, что окружает Ваню, наполнено наивысшим смыслом. Обычные вещи одухотворяются, наделяются чуждой им характеристикой. Например, мальчик замечает летящие шарики, которые после сравнивает с пасхальными яйцами. Мальчик уверен, что шары спускаются с неба подобно ангелам: «По таким полосам, от Бога, спускаются с неба Ангелы, – я знаю по картинкам. [8; 110].

Окружающий мир в восприятии маленького героя тоже наделена божьей благодатью. Благодать Божия обновляет человеческую природу и восстанавливает человеческое естество. Когда выносят икону Богородицы Ваня замечает, как «никнут над ней березы золотыми сердечками, голубое за ними небо» [8; 117]. В Христов день Ваня замечает, что вокруг «и небо золотое, и вся земля» [8; 129]. Чёрные кусты можжевельника представляются Ванечке «мохнатою горою», она «священно пахнет». А в День Святой Троицы герою кажется, что церковь похожа на рощу. Все берёзки на Троицу – «святые, божьи» [8; 131]. И. А. Ильин отмечал, что Ваня «ликует от прикосновения к святости» [3; 181].

Мальчик и в Рождество всё в мире воспринимает по-другому: солнце «пламенное, густое, больше обыкновенного». В дни Масленицы снег на солнце «маслится». В день Радуницы герою кажется в тополе «сквозисто-зеленый, живой, будто бы райский свет» [8; 130]. И. А. Ильин отмечал: «Все светится изнутри - молитвою» [3; 178].

Молитва для мальчика - духовная потребность. Именно в молитве душа героя открывается в любви, обращённой к Богу: «Что-то я постигаю в этот чудесный миг... – есть у людей такое... выше всего на свете... – Святое, Бог» [8; 115]. За выученными

словами молитвы в мальчике просыпается осознание истинной, личной связи со Спасителем. Ваня постигает через молитвенное слово божественное присутствие на земле. Следует отметить, что после смерти Сергея Ивановича мальчик начинает много рассуждать и приходит к мысли о справедливости божественного мироустройства.

Утрата отца вызывает в ребёнке не чувство внутреннего протеста, а осознанное принятие воли Всевышнего. Ваня рассуждает уже так осознанно, как не способен рассуждать иногда и взрослый человек: «Я стараюсь думать, что папашенька не совсем умрет, до какого-то срока только... будет Там где-то поджидать нас... И мы уйдем Туда, когда придет срок» [8; 550].

К православной духовной культуре Ваня приобщается в семье. Важную роль в духовном становлении мальчика играет отец, который постоянно рядом с ним. Н. Г. Морозов отмечает: «В повести «Лето Господне» И. С. Шмелёв восстанавливает глубокую, цельную систему семейного воспитания» [4; 31]. Самое важное то, что эта система воспитания основана на святоотеческой православной традиции. В начале романа образ Сергея Ивановича раскрывается в характеристике его отношения к церкви, к её служащим, своей работе, домашним делам, сыну, народу. Именно со всем этим связана его жизнь. Перед читателями предстаёт образ человека предприимчивого, талантливого и активного: «В одном пиджаке, без шапки, вскакивает на лед отец, ходит по острым глыбам, стараясь удержаться. Расставив ноги, выпятив грудь, смотрит зачем-то на небо» [8; 274].

Отец Вани воспитывался и воспитывается в духовно-нравственной обстановке, которая и стала основой его успеха в делах. К главным традициям православного воспитания относятся такие понятия как любовь и доверие. Он ведёт дела порядочно, относится с уважением к своим рабочим, своевременно им платит, награждает за их труд. Наблюдая за отцом, мальчик узнаёт, что в жизни почитать надо не деньги, а труд человека. Сергей Иванович не просто работает, он погружён с головой в свои дела. Именно за это его уважают и любят.

Родитель Вани придерживается православного календаря. Сын замечает то, как Сергей Иванович вместе со всеми посещает вечерние службы и молится. Исследователь Н. Г. Морозов утверждал, что «авторитет отца, утверждающего в семье начала православной нравственности, важнейшая роль стоятеля, духовного наставника мирян, понятие общества как артели, единой семьи, свято исповедующей православие, – вот принципы, по которым надо следовать для воспитания нравственных людей» [4; 31].

Существенную роль при знакомстве Вани с православием играет наставник Горкин – «человек молитвы и пения» [3; 189]. Именно он разъясняет своему любимцу значимость каждого церковного праздника. Он учит молиться мальчика, ходит с ним в церковь и отвечает на интересующие Ваню вопросы: «Я те на Пасху свожу, дам все понятия... Все соборы покажу, и Честное-дерево, и Христов гвоздь, все будешь разуметь» [8; 320]. Благодаря учениям Горкина Ваня чувствует «взаимосвязь со всеми живыми и ушедшими», осознаёт себя «включенным в вечный ход жизни» [2; 136].

Обобщая сказанное, можно сказать, что образ ребёнка в романе И.С. Шмелёва «Лето Господне» предстаёт перед читателем включённым в духовную православную культуру. Отец Сергей Иванович и наставник Горкин сопровождают Ваню в его духовном становлении. Ваня знакомится с миром совершенно один, у него только те, от кого он получает первые знания. Они возвращают его, помогают изведать

категории вечной жизни, поясняют Ване смысл и своеобразие каждого церковного праздника.

Ребёнок в автобиографическом романе Ивана Сергеевича Шмелёва растёт, одновременно чувствуя тесную связь со всеми живыми и ушедшими. Самым главным для автора является представление родства человека с Богом, его вовлечённость в непрерывный процесс бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басинский П. В., Федякин С. Р. Русская литература конца XIX – начала XX века и первой эмиграции. – М., 2000. – 528 с.
2. Галимова Е. Ш. Поэтика повествования русской прозы XX века (1917-1985). – Архангельск, 2002. – 230 с.
3. Ильин И. А. О тьме и просветлении. Книга художественной критики: Бунин, Ремизов, Шмелев. – М., 1991. – 196 с.
4. Морозов Н. Г. Традиции святоотеческой духовности в повести И. С. Шмелева «Лето Господне» // Литература в школе. – 2000. – № 3. – С. 26-31.
5. Шмелёв И. С. Собр. соч.: в 10 т. М., 1991. Т. 2.

УДК 372.882

Р.С. Саттарова
аспирант ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.М. Шуралев
доктор пед. наук, профессор кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТЕМА ДЕТСТВА В ПОВЕСТИ «НЕ ОСТАВЛЯЙ, МАМА!» А. БАЙМУХАМЕТОВА В КОНТЕКСТЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: предлагается методический подход при изучении произведений русской и башкирской литературы на уроках литературы в школе в ассоциативно-контекстуальном сравнении повестей «Не оставляй, мама!» А.Баймухаметова, «Детство» Л.Н. Толстого, «Детство» М.Горького. Знакомство школьников с биографией и творчеством современного башкирского писателя Айгиза Баймухаметова. Благодаря сопоставительному изучению произведений русской и башкирской литературы учащиеся приобретают общечеловеческие ценности, глубже достигают понимания изучаемого текста, и у них формируется целостное представление о картине мира и духовно-нравственном становлении личности.

Ключевые слова: детство, писатели, урок, изучение, сопоставление, восприятие и анализ, автор, герой, сирота, общечеловеческие ценности.

Abstract. A methodical approach is proposed in the study of works of Russian and Bashkir literature at literature lessons at school in an associative-contextual comparison of the stories "Don't leave, mother!" A. Baimukhametova, "Childhood" L.N. Tolstoy, "Childhood" by M. Gorky. Acquaintance of schoolchildren with the biography and work of the modern Bashkir writer Aigiz Baimukhametov. In a comparative study of the works of Russian and Bashkir literature, students acquire universal human values, achieve a deeper understanding of the text being studied, and they form a holistic view of the picture of the world and the spiritual and moral development of the individual.

Keywords: childhood, writers, lesson, study, comparison, perception and analysis, author, hero, orphan, universal values.

Тема детства одна из актуальных и вечных тем в литературе. Каждый человек проходит этот неповторимый этап жизни и навсегда сохраняет в памяти детские моменты своей жизни. Детские годы в своих произведениях вспоминали Н. Гарин-Михайловский («Детство Темы»), С. Аксаков («Детские годы Багрова-внука»), Л.Н. Толстой («Детство»), М. Горький («Детство»). Умение мыслить и рассуждать, как ребенок, передавать детское восприятие, ощущения, раскрывать доверчивый взгляд ребенка на мир – свидетельство творческого потенциала и большого таланта авторов этих произведений. «Диалектику души» своего маленького героя писатель формирует через взаимоотношения взрослых и детей, столкновения ребенка с жизнью. Читая произведения о детстве, воспринимая мир глазами ребенка, порой мы не только радуемся жизни, но и испытываем неимоверные страдания от проявления жестокости по отношению к маленьким героям и понимаем, что детство бывает не только счастливым, но и горестным и несчастливым. Художники слова всегда старались привлечь внимание к судьбам несчастных детей, в особенности детей – сирот. Проблема бездомных детей была актуальна во все времена у разных народов. В русской литературе эту тему раскрыли: А. Приставкин («Ночевала тучка золотая»), А. Гайдар («На графских развалинах»), В. Короленко («Дети подземелья»), И.И. Дубов («Сирота»), Е. Мурашова («Одно чудо на всю жизнь», «Обратно он не придет!»), В. Астафьев («Конь с розовой гривой»), А. Шолохов («Судьба человека», «Алешкино сердце») и другие. В башкирской литературе эту тему глубоко раскрыли М.Карим («Радость нашего дома»), З. Бишева («Униженные»), А.Баймухаметов («Не оставляй, мама!»).

Из вышеперечисленного списка Айгиз Баймухаметов является самым молодым автором. Лауреат Государственной премии имени Салавата Юлаева Тансулпан Гарипова сказала о нём: «Молодой наш коллега Айгиз Баймухаметов своим сильным произведением смело отбросил занавес, за которым протекает жизнь в детских домах. Верю, что после этой книги солнечный свет проникнет и в их стены. Да, вначале яркие лучи будут слепить глаза, но они уничтожат всю гниль, очистят и оздоровят общий климат. А это и есть высокая миссия литературы – очищение и оздоровление человеческих душ» [1; 172]. С этой благородной целью на уроках русской литературы в 7 классе мы включаем для внеклассного чтения автобиографическую повесть нашего земляка, журналиста и писателя Айгиза Баймухаметова «Не оставляй, мама!». В процессе интегрированного изучения произведений русской и башкирской литературы учащиеся глубже постигнут и поймут художественный текст. В связи с этим рассмотрим пример такой работы, сопоставляя повести «Детство» Л.Н. Толстого, «Детство» М. Горького и «Не оставляй, мама!» А. Баймухаметова.

В начале такого урока учитель настраивает класс на восприятие информации о биографии писателя: «Дома вы прочитали повесть «Не оставляй, мама!». Скажите, вам понравилась эта повесть? Какие эмоции, чувства вы испытали? (Ответы учащихся) Эта повесть читается на одном дыхании, и ее невозможно прочитать без слез! Она вышла в свет в 2013 году на башкирском языке, в 2014 году – на русском, сейчас издана на десятках языков. В Башкортостане и Кыргызстане повесть включена в учебную программу. По книге «Не оставляй, мама!» был поставлен спектакль Башкирским драматическим академическим театром имени Мажита Гафури. Билеты были тут же распроданы, не было свободных мест, а желающих посмотреть спектакль было десятки тысяч, поэтому по многочисленным просьбам зрителей труппа осуществила гастроли в разных районах республики. Давайте познакомимся поближе

с автором этого легендарного произведения, имя которого заняло в литературе достойное место среди современных молодых авторов.

Далее, заранее подготовленный ученик знакомит одноклассников с биографией А. Баймухаметова. Затем переходим к сопоставительной беседе. Работу начинаем с главного вопроса по повести «Не оставляй, мама!»:

1) Кто является героем повести? Какова его судьба? Вспоминаем героев повестей «Детство» (Николеньку, Алешу); 2) В чем сходство и различие главных героев трех произведений? (Ильяс, Николенька, Алеша) 3) Какие жизненные испытания прошел Ильяс? Что дали ему эти испытания? 4) Кто и каким образом повлиял на становление личности Ильяса? Чему он научился благодаря окружающим? (Вспоминаем судьбу Николеньки и Алеши; 5) Дайте характеристику отцу Ильяса. Сравните его с отцом Николеньки и Алеши; 6) Какой помнит Ильяс свою маму? Сравните ее с матерью Николеньки и Алеши; 7) Какое воспитание получил Ильяс в родной семье? Что ценного дали ему родители? (Николенька, Алеша) 8) О чем мечтает маленький Ильяс? (Николенька, Алеша) 9) Кто из трех героев понравился вам больше и почему? 10) Чье детство можно назвать счастливым и почему? 11) Как вы думаете, как сложилась дальнейшая судьба этих героев?

О судьбе Ильяса вы можете узнать в продолжении книг «Жизнь без сказки» и «Дети улицы», о Николеньке в трилогии «Детство. Отрочество. Юность» Л.Н. Толстого и об Алеше в трилогии «Детство», «В людях» и «Мои университеты» М. Горького.

12) Как вы понимаете строчки из повести Л. Толстого: «Вернутся ли когда-нибудь та свежесть, беззаботность, потребность любви и сила веры, которыми обладаешь в детстве?»; из воспоминаний М. Горького: «Я с детства видел бессмысленную жестокость и непонятную мне вражду людей, был поражен тяжестью труда одних и животным благополучием других»; из повести А. Баймухаметова: «Я был даже не на седьмом, а, пожалуй, на тысячном небе от счастья!».

13) Сравнивая все три повести, назовите схожие и отличительные моменты в них? Есть ли между данными произведениями связующая нить? В чем она проявляется?

По итогам урока можно предложить ученикам творческое задание: сделать иллюстрацию к повести по выбору, озаглавив ее цитатой из повести. Целесообразно обсудить отзывы известных людей, которые даны в конце повести. В особенности обратить внимание учащихся на отзыв Ралиса Уразгулова, лауреата республиканской премии журналистов имени Шагита Худайбердина: «Как только в печати появились отрывки из произведений Айгиза, слышались недовольные голоса, дескать, как он посмел написать такое о воспитавшем его детском доме...» [1; 174] и задаться вопросом: Как вы думаете, правильно ли поступил автор повести? Обсуждая этот вопрос, учащиеся выскажут свою точку зрения и несомненно придут к выводу, что автор поступил правильно, иначе, не зная об отрицательных сторонах жизни, как можно изменить мир к лучшему?!

Будет бесценным, если организовать встречу с автором повести «Не оставляй, мама!». Но это только после изучения и глубокого анализа повести, только тогда, когда учащиеся прочувствуют судьбу сироты, смогут увидеть в лице автора того самого маленького Ильяса, который не сдался тяготам жизни, не пал духом, и, не теряя человеческого достоинства, стремясь к свету, добру, знаниям стал достойным гражданином нашей страны.

В завершение хочется сказать, что в детских домах дети оказываются не только из-за смерти родителей, от безысходности ситуации, но и из-за равнодушия и бессердечности живых матерей и отцов. Вокруг нас много примеров на эту тему. Повесть о горькой доле детей-сирот, о дефиците тепла и чуткости со стороны общества захватывает читателя с первых строк. После чтения ее у детей рождаются особенные чувства по отношению к родителям, а у родителей – к своим детям, поэтому эту актуальную повесть нужно изучать и школьникам, и даже студентам филологических факультетов в сопоставлении ее со знаменитой «Педагогической поэмой» А.С. Макаренко. Сам Айгиз Баймухаметов сказал, что после выхода в свет его повести, семьи начали брать детей на воспитание из детских домов. О силе воздействия этой повести на людей мы можем судить по отзывам и поступкам читателей. При чтении таких произведений и сопоставительном изучении произведений русской и башкирской литературы учащиеся приобретают общечеловеческие ценности, глубже достигают понимания изучаемого текста, и у них формируется целостное представление о картине мира и духовно-нравственном становлении личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймухаметов А. Не оставляй, мама! Повесть – Уфа: Инеш, 2014. – С. 174.
2. Богданова О.Ю. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. Высш.учеб. заведений/ О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «академия», 2007. – 400с.
3. Курдюмова Т.Ф. Проблемы преподавания литературы в средней школе – М.: Просвещение, 1985. –192 с.
4. Соболев Н.А. Методика сравнительного анализа художественных произведений в школе. Учеб. Пособие для студентов им учителей-словесников. – Смоленск, 1976. – 88 с.
5. Хрестоматия по истории методики преподавания литературы / Сост. Я.А. Роткович. – М: Гос. учеб.-пед. изд-во МП РСФСР, 1956. – 414 с.

УДК 372.882

И.И. Сахипова
МБОУ «Средняя школа № 17» (г. Новый Уренгой)
Научный руководитель – Г.Г. Рамазанова
доктор филол. наук, профессор кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ИНТЕРТЕКСТА В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «GENERATION “П”»

Аннотация: В статье рассматриваются особенности языковой игры в контексте интертекстуальности постмодернистского романа на примере произведения Виктора Пелевина «Generation “П”». Среди таких особенностей можно выделить разрушение образности фразеологизмов, а также создание новых устойчивых выражений, например, путем комбинации уже существующих. В статье рассмотрены примеры языковой игры на основе фразеологизмов, позволяющие воспринимать данный феномен как игру между читателем и автором. Такой обмен смыслами, словами, цитатами наполняет первичный текст совершенно новым значением.

Ключевые слова: аллюзия, интертекстуальность, постмодернизм, Виктор Пелевин, фразеология, реминисценция языковая игра.

Abstract. The article discusses the features of the language game in the context of the intertextuality of the postmodern novel on the example of Viktor Pelevin's work "Generation P». Among such features, one can single out the destruction of the imagery of phraseological units, as well as the creation of new set expressions, for example, by combining existing ones. The article considers examples of a language game based on phraseological units that allow us to perceive this phenomenon as a game between the reader and the author. Such an exchange of meanings, words, quotations fills the primary text with a completely new meaning.

Keywords: allusion, intertextuality, language game, postmodernism, Viktor Pelevin, phraseology, reminiscence.

На сегодняшний день одной из актуальных тенденций изучения особенностей художественного дискурса является феномен языковой игры. Характер восприятия информации в современном обществе претерпел определенные изменения, поэтому авторам необходимо использовать все доступные средства для привлечения внимания своей аудитории, к ним, в частности, можно отнести и языковую игру. В литературе приём языковой игры используется с целью формирования новых смыслов уже существующих слов и сочетаний.

В современной лингвистике существуют различные определения данного феномена. В работах В. Виноградова, Е. Падучевой, Н. Арутюновой, Т. Гридиной, В. Санникова, Г. Рахимкуловой, В. Шаховского, С. Ильясовой, Л. Амири можно встретить совершенно разносторонние и разноуровневые определения языковой игры. Применительно к русистике о данном термине писали Е. Земская, М. Китайгородская и Н. Розанова в коллективной монографии «Русская разговорная речь» [2]. В указанной работе авторы пишут, что языковая игра – это «те явления, когда говорящий „играет“ с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное» [2; 24].

На настоящий момент существуют всевозможные подходы к толкованию этого термина, но в нашей статье мы опираемся на точку зрения В. Санникова. Он считает, что языковая игра – это некоторая нарочно допускаемая языковая неточность, где читающий должен сознавать эту намеренность, дабы появилась возможность поддержать игру и понять глубинный смысл того, что за ней стоит [7; 58].

Особый интерес для исследования языковой игры представляют постмодернистские тексты. Одной из основных особенностей таких произведений является их интертекстуальность, в которую часто включаются элементы игры слов. Автор передаёт свою мысль через актуализацию уже имеющегося у читателя языкового опыта, при этом трансформируя его с целью разрушения стереотипного восприятия.

Пожалуй, самым ярким представителем российского постмодернизма можно считать Виктора Пелевина, чьи романы активно исследуются, причем зачастую главный акцент делается на характере интертекстуальных отсылок и реминисценций.

«Для постмодернизма характерны тотальная ирония, игровое начало, а также эсхатологическое настроение конца тысячелетия и “déjà vu”, эффект которого основан на “литературном воспоминании”, т.е. на интертекстуальной стратегии, – отмечает Е. Попова. – Все вышеупомянутые особенности нашли яркое выражение в творчестве Виктора Пелевина» [6; 24]. Мы рассмотрим одно из самых известных произведений В. Пелевина – роман «Generation “П”». Это произведение было

написано в конце XX века и непосредственно связано с активно развивающейся на тот момент сферой – рекламой. Стоит отметить, что именно в рекламном тексте языковая игра наиболее ярко реализует свою основную функцию – воздействие на реципиента.

Для изучения языковой игры в романе Виктора Пелевина следует принять во внимание, что автор использует этот приём чаще всего в вольном обращении с фразеологизмами, включенными в рекламные ролики. Именно с этим материалом мы и будем работать.

Главный герой произведения – Вавилен Татарский – занимается рекламой и активно использует свой языковой опыт для привлечения клиентов. Устойчивые выражения неоднократно появляются в его сценариях и слоганах. Приведем в пример высказывание «Род приходит, и род уходит, а земля пребывает вовеки». Герой органично вписал его в рекламу кондитерского комбината, подчеркивая непредсказуемость и быстротечность жизни и ограниченное количество неизменных вещей. В оригинальном фразеологизме к постоянным «ресурсам» относится земля, у Татарского – кондитерский комбинат.

Однако после убийства клиента, заказавшего ролик, с этим изречением происходит интересная трансформация: «Род приходит, и род уходит, а своя рубашка ближе к телу» [5; 21]. Таким образом, соединяются цитата про род и пословица «Своя рубашка ближе к телу». Смысл устойчивого выражения усиливается при помощи включения в него изречения. В итоге мы получаем высказывание с следующим посылом: несмотря на зыбкость мира, свои интересы всегда будут превыше интересов остальных.

Одним из видов языковой игры также является разрушение образности уже имеющихся устойчивых выражений. Вавилен Татарский использует изречение «Деньги не пахнут» в рекламе нового аромата Hugo Boss, при этом нарушает образность этого фразеологизма. Он преобразует его в совершенно противоположное высказывание: «Деньги пахнут». В контексте рекламы модифицированный фразеологизм приобретает новое значение. Смысл высказывания теперь не в том, что любой способ получения денег хорош, а в доступности одеколона Hugo Boss только богатым и обеспеченным людям.

Разрушение образности присутствует в использовании фразеологизма «глухо, как в танке», который характеризует безнадежность, безрезультатность дела. В романе Виктора Пелевина он представлен не полностью, мы встречаем только вторую часть «как в танке» при описании ларька, в котором еще до прихода в рекламный бизнес работал Вавилен Татарский: «В ларьке было полутемно и прохладно, как в танке» [5; 14]. В итоге фразеологизм разрушается, остается лишь прямое значение, и читатель видит только сравнение маленького, неудобного помещения с танком.

Интересным моментом языковой игры с фразеологизмами в романе Виктора Пелевина можно считать создание новых выражений на основе фонетического сходства слов с уже имеющимися устойчивыми выражениями. Вавилен Татарский, например, говоря об огромном числе рекламных агентств, употребляет не общеизвестное выражение «как грибы после дождя», а придуманное им самим «как гробы после вождя» [5; 54]. Это вновь созданное выражение отражает советскую действительность и отношение автора к проблеме советской власти. В СССР сравнение с большим количеством смертей было понятным. Революции, гражданская война и сталинские репрессии диктовали свои ассоциации, а вот грибы в 90-ые годы XX века люди уже почти не собирали.

Это выражение не единственный пример языковой игры, основанной на фонетическом сходстве слов. Так, название сигарет «Парламент» автор романа обыгрывает через «авторский слоган», использованный в высказывании: «Пар костей не ламент». Когда «Парламент» закончился, Татарский захотел курить [5; 38] и юмористически соотнес русскую поговорку «Жар костей не ломит» с английским по происхождению словом «Парламент» (налицо корреляция сходного звучания выражений, использования звуковой семантики иноязычного по происхождению слова для противопоставления российских и иных реалий). Здесь налицо приём сатиры.

Другой пример связан с эстетикой слогана, устойчивого русского выражения «Ни кола ни двора» и знакового западного названия «Кока-кола» (противопоставленного также известному иностранному названию «Спрайт»): «Пусть нету ни кола ни двора. Спрайт не кола для Николы» [5; 64]. Во фрагменте фигурируют различные по смыслу выражения, похожие по звучанию, что делает применимым понятие каламбура. Интересно также заметить, что эту цитату в последующем использовали в своей рекламной кампании производители кваса «Никола»: «Квас не кола – пей Николу!».

Таким образом, при рассмотрении языковой игры в интертекстуальных связях мы видим, что уже существующие устойчивые выражения, восприятие которых давно сформировано у читателей, в романе Виктора Пелевина «Generation «П»» активно трансформируются и претерпевают значительные метаморфозы. Использование языковых трансформаций является для Пелевина одновременно средством и целью. Такая игра со словами и выражениями ломает стереотипное мышление читателя и заставляет иначе воспринимать свой языковой опыт, позволяет автору раскрыть все скрытые эстетические возможности языкового знака в контексте интертекстуальности постмодернистского романа. Рассмотренные нами случаи использования языковой игры отражают одну из основных черт пелевинской прозы – обыгрывание устоявшегося восприятия читателя обычных для него образов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдарева Е.Ф. Языковая игра как форма выражения эмоций: дис. ... канд. филол. наук. / Е.Ф. Болдарева; Волгоград: ВГПУ, 2002. – 160 с.
2. Земская Е.А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Русская разговорная речь. / Е.А. Земская. – М.: Наука, 1983. – 239 с.
3. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. / М.Н. Липовецкий. – Екатеринбург, 1997. – 317 с.
4. Насрутдинова, Л.Х. Функции цитат и культурологических ассоциаций в прозе «нового реализма» / Л.Х. Насрутдинова // Языковая семантика и образ мира: тез. Междунар. науч. конф., посв. 200-летию Казанск. гос. ун-та. – Казань, 1997. – Кн. 2. – С. 206–208
5. Пелевин В.О. Generation «П». / В.О. Пелевин. – М.: ЭКСМО, 2011. – 352 с.
6. Попова Е.Ю. Литературные прецедентные феномены как средства экспликации постмодернистских мотивов иллюзорности и абсурдности мира в творчестве В. Пелевина // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Филологические науки». – М., 2011. № 3. – С. 9–19.
7. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. / В.З. Санников. – 2-е изд.. – Языки славянских культур, 2002. – 552 с.
8. Тарасов А.Н. Роль постмодернизма в формировании современной художественной культуры // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2008. Т. 181. – С. 147-153.

УДК 821.111

Д.Д. Хайретдинова
аспирант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОБРАЗ КАЛИФА В НОВЕЛЛАХ О.ГЕНРИ

Аннотация: данная статья посвящена исследованию образа калифа в новеллах американского писателя XIX в. О.Генри. Художественному стилю писателя свойственна игра и парадокс. В основе новелл лежит известный сюжет восточных сказок «Тысячи и одной ночи», переделанный писателем. Примеры из новелл наглядно иллюстрируют, как О. Генри удается переосмыслить оригинальный сюжет, в частности образ одного из ключевых персонажей-калифа.

Ключевые слова: О.Генри, новелла, калиф, парадокс, сюжет восточных сказок.

Abstract. The article deals with the portrait of caliph presented in O.Henry's stories. The paradox is widely used by the author in order to rethink the original story of "One Thousand and One Nights". The examples taken from the stories show us how the author completely changes the portrait of the main characters, the one of caliph's.

Keywords: O.Henry, short story, caliph, paradox, Arabian nights

О. Генри, классик англоязычной новеллистики, достаточно часто ссылается на исторические события и использует аллюзии на различные архаичные сюжеты. При этом характерной чертой писателя остается переосмысление известного сюжета с точки зрения современности. В новеллах О. Генри можно встретить отсылки на древние мифологические и библейские сюжеты. Выбраны они писателем неслучайно. Античные сюжеты «переделаны» О. Генри и использованы для создания эффекта иронии. Не стал исключением восточный сюжет, в частности мотив сказок «Тысячи и одной ночи». Так как этот сюжет встречается у О.Генри в ряде новелл («Вождь Краснокожих», «Фараон и хорал», «Кому что нужно», «Новая сказка из «Тысяча и одной ночи», «Багдадская птица», «Калиф и хам», «Калиф, купидон и часы», «Шехерезада с Мэдисон-Сквер»), нам представляется актуальным проанализировать некоторые из этих рассказов и найти общие характерные черты, объединяющие их. Собирательным образом для этих новелл стал образ богатого и справедливого восточного правителя- калифа.

«Идеальный образ халифа известен нам по циклу сказок «Тысяча и одна ночь»: добрый, благородный, отважный, любит народ», пишет медиевист Н. Басовская [1; 250].

Считается, что прообразом калифа в оригинальных сказках «Тысячи и одной ночи» стал арабский правитель Харун аль-Рашид. В сказках «Тысячи и одной ночи» калиф возвращает бедняку присвоенные богачами деньги, жалеет вдову, подает милостыню нищему. Однако согласно историческим источникам Харун аль-Рашид был далек от идеала справедливого правителя. Ему приписывают жестокие и кровавые преступления. Историк-востоковед Исаак Моисеевич Фильштинский в статье «Харун Ар-Рашид в жизни и в народной фантазии» анализирует образ этого калифа: «Образ Харуна ар-Рашида наделяется традиционными фольклорными чертами» и в народных преданиях появляется образ идеального правителя, роль которого «уладить все конфликты, помочь нуждающимся, помирить влюбленных, наказать порок, вознаградить добродетель» [5]. Согласно ученому, «реальность превращается в миф, создается коллективный образ-легенда».

Образ распространился в мировой литературе и стал прототипом для создания портретов новых героев. Нельзя сказать, что О.Генри – первопроходец в использовании сюжета «Тысячи и одной ночи». Можно предположить, что О.Генри, как человек образованный и начитанный, вполне мог быть знакомым с подлинной историей жизни калифа Харун ар-Рашида и, возможно, именно он стал прообразом для создания образа калифа в его новеллах. Сказки оказали влияние на мировую литературу в целом. Писатели различных стран и культур обращались к этому сюжету. Однако в случае с новеллами О.Генри, несомненно, главная роль отводится иронии. образу калифа присущи существенные метаморфозы. Это уже не восточный правитель, который опочивает в своем дворце в окружении слуг. Современный калиф – это свободный человек, живущий в мегаполисе, в котором он ради забавы или из искренних побуждений отправляется на поиски приключений. Стремление калифа помочь кому-либо роднит его с Робинем Гудом. От этого сюжет принимает еще более ироничный поворот. Ведь действительно складывается достаточно забавная картина. Халиф обычно ассоциируется с образом некоего сказочного богатого правителя далекого Востока, но никак не с простым жителем современного Нью-Йорка. В этом и состоит мастерство О.Генри-использование оксюморона и неожиданного поворота сюжета. При этом писатель не уходит в стилистику черного юмора. Новеллам свойственен достаточно благоприятный конец, подчас несколько грустный, но, тем не менее, ироничный. Новеллы о халифах не стали исключением. Именно умением совмещать грустное и веселое, иронию и глубокую философию известен О.Генри.

Необходимо отметить отличительную черту создания образа калифа в новеллах О.Генри. В рассказах писателя калиф – это обычный житель Нью-Йорка («Багдад-над-Подземкой», Новый Багдад – так писатель называет этот мегаполис, сравнивая его с древним иракским городом). Старый Багдад и современный Нью-Йорк объединяют общие черты: оппозиция «богатство-бедность», «яркость и серость», «возможность и недостижимость». Такое описание Нью-Йорка мы находим в новелле «Новая сказка из «Тысячи и одной ночи» (оригинальное название- «*A Night In New Arabia*»): «Великий город Багдад-над-Подземкой переполнен калифами. В его дворцах, на его базарах, в чайханах и в переулках толпами скитаются аль-Рашиды во всех обличьях, ищущие развлечения и жертв для своей необузданной щедрости». Калифами в новеллах О. Генри становятся обычные жители Нью-Йорка, небогатые, но с благими намерениями. Именно эта черта роднит их с образом идеального калифа, пришедшего к нам из сюжетов восточных сказок. Однако калифы О. Генри – это всего лишь пародия на восточных правителей.

В новелле «Багдадская птица» в образе калифа предстаёт маркиз Август-Михаил фон Паульсеа Квигг. С правителем Квигга объединяет лишь титул, перешедший ему от матери. В остальном же «американский калиф» Квигг далек от жизни богатого восточного правителя. Он держит ресторан и его единственным являются карточки на еду, без которых он никогда не выходил на улицу. Как и подобает идеальному образу калифа, Квигг отправляется на поиски «романтического» путешествия, «которое развлекло бы его, или бедствия, в котором он мог бы оказать помощь». О.Генри пишет: «Одна часть его предков одарила его натурой поэтической и романтической, другая завещала ему беспокойный дух, толкавший его на поиски приключений. Днем он был Квигг-ресторатор. Ночью он был маркиз, калиф, цыганский барон».

В новелле «Калиф, купидон и часы» заложен глубокий философский смысл. Этот рассказ О. Генри один из тех, в котором тесно переплетены ирония и грусть,

глубокий философский смысл и забавная ситуация. В роли калифа здесь выступает Принц Михаил, курфюрст Валлелунский, который любил сидеть на своей скамье и наблюдать. Такой портрет «принца» рисует О. Генри: «Сапоги принца Михаила были растерзаны так, что самый ловкий и искусный башмачник ровно ничего не мог бы сделать с ними. Старьевщик отклонил бы всякие переговоры касательно его костюма. Двухнедельное жниво на его лице было серое, коричневое, красное и зеленовато-желтое: во всяком случае, хористки музыкальной комедии могли бы заимствовать из его бороды всевозможные цветовые оттенки для своих нарядов. Не было еще такого богача на свете, который из прихоти разрешил бы себе носить такую потрепанную шляпу, как принц Михаил». Очевидно, что внешность героя абсолютно противоположна образу богатого правителя. В действительности же Михаил оказался бедняком, богатством которого стала его житейская мудрость и доброта. Эта новелла одна из «сентиментальных» новелл О. Генри. В ней заложен глубинный смысл и идея писателя.

В новелле «Калиф и хам» образ калифа приобретает и вовсе абсурдные черты. Герой этой истории, Корни Бранниган, подражал известному правителю Гарун-аль-Рашиду: «Главным интересом его жизни, его любимым удовольствием и единственным развлечением после рабочего дня было - противопоставить себя элегантным и богатым людям. Ведь у него не было надежды войти в их круг». Вечерами он отправлялся на центральные улицы и наблюдал за жизнью богатых людей, выходящих из фешенебельных отелей. Иногда Корни заводил краткие разговоры с богатыми посетителям и обменивался визитными карточками, которые потом бережно хранил, надеясь затем ими воспользоваться. Однажды Корни защищает честь женщины и вступает в драку с ее богатым кавалером, которого затем приводит в себя и называет другом. В конце Корни осеняет мысль: «Я долгое время разыгрывал джентльмена, воображая, что у меня только тряпки его, и ничего больше. Скажите: вы – ведь барин, не правда ли? Вы вращаетесь среди этого класса. Я – нет. Но я открыл одну вещь. Я джентльмен, и теперь я твердо знаю это». Этот калиф так тщетно старался примкнуть к миру богатых и могущественных людей, что в конце вдруг осознал, что ему этот вовсе не нужно и что главное у него уже есть – честь и достоинство.

В новеллах образ калифа парадоксальный. Парадокс и ирония- характерные черты стиля писателя. Его рассказы пронизаны игрой: «Игра эта ведется на всех уровнях: идеи и мнения, жанр и сюжет, персонажи, детали, символы, слова – все пронизано игрой» [2; 575]. С одной стороны, калиф – прямая отсылка к сюжетам сказок «Тысячи и одной ночи». С другой, образ полностью трансформирован писателем. В роли калифов в новеллах О. Генри выступают обычные «маленькие» люди, полные надежд и мечтаний. Это нищий «принц Михаил» размышляющий о смысле жизни и времени на скамейке в парке; ресторатор Квигг, отправляющийся на поиски приключений после обыденного дня; извозчик фирмы Корни, мечтающий в один день стать богачом. Всех этих «американских» калифов объединят не материальное богатство, а благородные намерения и поступки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басовская Н.И., Волкова П.Д. Средневековье: большая книга истории, искусства, литературы. – М.: АСТ, 2020. – 688 с.
2. История литературы США. Литература начала XX в. Т. V. – 2009. – 993 с.
3. О. Генри. Собрание сочинений в 5 т. Т. 4.: Деловые люди; Коловращение; Всего

понемножку: Сборники рассказов. М.: Литература, Престиж книга; РИПОЛ классик, 2006. – 640 с.

4. О. Генри. Собрание сочинений в 5 т. Т. 1.: Короли и капуста: повесть; Четыре миллиона; Горящий светильник: сборники рассказов. М.: Литература, Престиж книга; РИПОЛ классик, 2006. – 544 с.
5. Фильштинский И.М. «Харун Ар-Рашид в жизни и в народной фантазии» // Человек. – 2000. – № 2. – С. 156-168.

УДК 821.161.1

Д.А. Хафизова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Г. Рамазанова
доктор филол. наук, профессор кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МИФ И ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ЦВЕТАЕВОЙ И Г.ЯХИНОЙ (ПО ПОЭМЕ «КРЫСОЛОВ» И РОМАНУ «ДЕТИ МОИ»)

Аннотация: в статье рассматриваются функции мифа и исторических реалий в образно-сюжетной системе и идейно-нравственной проблематике в поэме М.И. Цветаевой «Крысолов» и романе Г.Ш. Яхиной «Дети мои», выявлена типологическая близость отдельных мотивов в произведениях, разделенных вековой временной дистанцией.

Ключевые слова: аллегория, «Дети мои», историческая реальность, «Крысолов», миф, М. Цветаева, Г. Яхина.

Abstract. The article examines the functions of myth and historical realities in the figurative-plot system and ideological-moral issues in the poem by M.I. Tsvetaeva *The Pied Piper* and the novel by G.Sh. Yakhina *My Children*, reveals the typological proximity of individual motifs in works separated by a century-long time distance.

Keywords: allegory myth, historical reality, M. Tsvetaeva, G. Yakhina, *The Pied Piper*, *My Children*.

Поэма М. Цветаевой «Крысолов» впервые была опубликована в № 4 журнала «Воля России» в 1925 году. Это произведение – первая поэма, написанная поэтессой в эмиграции, работа над произведением была начата в Чехии, а закончить историю о загадочном флейтисте удалось лишь в ноябре 1925 года в Париже.

Волшебная сказка возрождается в советской литературе после революции вместе с жанром политической сатиры. Под влиянием романтического символизма Цветаева воссоздает жизнь немецкого городка Гаммельна из средневековой легенды, образ жизни и даже психологию ее обитателей. Очевидно, что сказка-аллегория, позволила эзоповым языком выразить отношение поэта к трагическим историческим катаклизмам, навсегда изменившим жизнь России.

Исследователи творчества М. Цветаевой отмечали острое и злободневное звучание произведения, об его в его метафорическом подтексте. М. Мейкин говорит о том, что поэма представляет собой «безжалостную политическую сатиру на коллективистский советский социализм в лице крыс, с одной стороны, и на филистерство буржуазии в лице добропорядочных граждан Гаммельна, с другой» [2; 211]. Используя немецкую сказку, поэтесса отражает в ней новую историческую

реальность, насыщая ее своим отношением к революции, слову всего старого. Главный конфликт, который Цветаева переносит на страницы своей лирической сатиры, – это столкновение «голода голодных» и «сытости сытых», выстраивающееся на аллегориях конфликта бургеров буржуев и борцов за идею справедливости, большевиков [3; 12].

Яркими образами, которые полны намеков автора на их реальные прототипы, являются крысы. Именно с крысиной массой связаны наиболее интересные приемы, раскрывающие читателю истинное лицо революции, ее главных вдохновителей. Так, у М. Цветаевой крысиное племя принадлежит к особому социальному классу («мессии низшего класса»), обретает новый язык (новояз), который буквально повторяет язык революции (в тексте встречаем отрывистые, словно «лающие» звуки: «глав-глад», «глав-гвалт», «глав-крыс», «глав-глот», «глав-блуд» и т.д.), а в словах гаммельнцев, описывающих крыс, звучит прямой намек на «красных» («– Да уж крысы ли впрямь? <...>/ В красном!» [5; 33]). Поэтесса также не упускает возможности в сатирическом ключе обыграть рифмы, используя прием недосказанности, красноречивого умолчания («В той стране, где шаги широки,/ Назывались мы... [большевики]» [5; 23]; «Да здравствует красная... [армия]» [5; 30] и т.д.).

Противостояние бургеров и меньшего класса, революционный бунт – всё это Цветаева рассматривает через призму легенды немецкого фольклора, а свое отношение к борьбе сытых и голодных поэтесса высказывает уже в стихотворении 1918 г. «Если душа родилась крылатой...» [3; 14]. Голодные во имя торжества справедливости стремятся разрушить старый мир, но их радикальность и чувство голода беспощадны. Автор настроен одинаково негативно и к погрязшим в жире и достатке мещанам, и к революционерам. Цветаева, наблюдая ужасы революции, предвидит её губительность для будущего. В сказке дети гибнут под дивные песни флейты о Детском рае, будущее предстает беспросветным хаосом, который обрушится на мир по вине двух сторон: бургеры сами создали ту напасть, которая разрушает привычный им мир.

Тему разрушения прежнего мира раскрывает в своем романе «Дети мои» и Г. Яхина. М. Цветаева, наблюдая за разрушительной стихией революции, предчувствовала гибельность пути, по которому начинает развиваться новый мир, а Г. Яхина, обратившаяся к этой теме спустя век, отчетливо видит результат произошедших изменений.

Произведения этих двух авторов безусловно разные, они написаны с разницей почти в век (1925 г., 2018 г.) и относятся к разным родам и жанрам литературы (лиро-эпос («лирическая сатира», эпос (роман)); и тем не менее «Крысолов» и «Дети мои» имеют некоторые общие черты.

Роман Г. Яхиной повествует о ярком моменте истории из жизни поволжских немцев в первой половине XX в. Писательница воссоздает мир, в котором главный герой – немецкий учитель Якоб Бах – наблюдает за стремительными историческими изменениями и поневоле становится демиургом, вершителем судьбы колонии с помощью написанных им сказок, близким к немецкому фольклору.

По словам самой Г. Яхиной «жизнеописание учителя немецкой словесности, шульмейстера Баха, может быть прочитано и как реалистичный роман о немцах Поволжья, и одновременно как мифологический сюжет. В этом сюжете спрятана реальная история Немецкой автономии – от ее основания в 1918 году и до исчезновения в 1941-м» [4; 84].

В романе автором создается мифологическое пространство, которое накладывается поверх исторической действительности. Фантастический мир наполняется Яхиной метафорами и аллегориями, связанными с историей. Начиная от героев – представителей народа, названных именами великих немецких творцов (хозяин хутора носит фамилию Гримм, мукомол – Вагнер, партийный представитель горбун – Гофман и др.) и заканчивая образом Волги – всё это раскрывается словно в двух пространственных плоскостях произведения: мифологическом и реальном. Так, исторический процесс описан значимыми, вполне понятными и прозрачными эвфемизмами. Например, в тексте Г. Яхиной читаем о революции и Гражданской войне: «...новая власть, установленная в Петербурге, отменила небо, объявила солнце несуществующим, а земную твердь заменила воздухом. Люди барахтались в этом воздухе, испуганно разевавая рты, не умея возразить и не желая согласиться» [6; 119].

С помощью истории о дивном Гнадентале и Якобе Бахе, чья прежняя жизнь терпит вторжение беспощадного Большого мира, который лишает героя любви и голоса, Г. Яхина рассказывает читателю о новой эпохе, где царят бесчеловечное раскулачивание, голод, и страх.

Художественное пространство, описанное в обоих произведениях, имеет множество сходных черт. Обращаясь к «Крысолову» М.И. Цветаевой, читатель знакомится с Гаммельном, описанном в одной из старых немецких легенд, городок представляет собой уменьшенную фантастическую модель, некое микрореспубликанство со своими устоявшимися законами и мировоззрением. Жители Гаммельна существуют не только в изоляции, но и в некоем духовном и нравственном вакууме, они озабочены лишь своим благосостоянием, они невежественны и равнодушны ко всему, что выходит за пределы их мирка. Все чужое для гаммельнцев непонятно, а появление крыс («Из краев каких-то русских,/ Кораблем, говорят» [5, 20]) и приход загадочного иноземного Флейтиста вызывают у них неприятие и страх.

В такой же обособленный, идиллический мир вторгается революция и в произведении Г. Яхиной. Гнаденталь (в пер. с нем. «благодатная долина») – небольшое поселение немцев на берегу Волги. Исторические корни жителей колонии очень далеки от поволжских мест, поэтому именно здесь возникает своя маленькая мифологическая Германия из сказок Гофмана и братьев Гримм. В этой колонии, которая насыщается немецкой мифологией, образуется особое пространство, которое отделено от большого и безумного мира гладью Волги.

В романе «Дети мои» автор строит мир, используя прием метафоры, где «возведенная» меж двух берегов широкая Волга, создает изолированный мир героя: «Волга разделяла мир надвое <...> Какова была земля другого берега, не знал никто. <...> Шульмейстер Якоб Иванович Бах ощущал этот незримый раздел ровно посередине волжской глади, где волна отливала сталью и черным серебром. Однако те немногие, с кем он делился своими чудными мыслями, приходили в недоумение, потому как склонны были видеть родной Гнаденталь скорее центром их маленькой, окруженной заволжскими степями вселенной, чем пограничным пунктом» [6; 7].

Нельзя не указать на тему изменения мироустройства, которая характерна и для поэмы М. Цветаевой, и для романа Г. Яхиной. В лирической сатире Цветаевой события российской революции закодированы, «зашифрованы», обличены в вариацию немецкой легенды о Крысолове, в произведении Яхиной описаны вполне реальные события – реформы, коллективизация 30-х годов, но в сюжете они метафорически рифмуются со сказками главного героя.

Герой романа «Дети мои» Якоб Бах парадоксальным образом в своем литературном творчестве предсказывает события, а затем с недоумением и страхом наблюдает, как его мысли неизменно материализуются, разрушая привычный и дорогой для него мир.

Особый интерес в романе представляет образ убежденного и фанатичного творца «новой жизни», революционного демиурга Гофмана. Г. Яхина далеко не случайно наделяет этого персонажа фамилией великого сказочника-фантаста. Сказки Гофмана отличает романтический мотив двоимирия. В произведениях немецкого писателя сказочный мир резко врывается в мир реальный и меняет его, доводя события до абсурда. Горбун Гофман в этом плане напоминает фантаста, их сближает радикальное желание перекроить жизнь на новый лад. Идеологи революции создают свой миф, фантастическую идею о великом грядущем, о построении рая на земле. Таким фанатиком, «рыцарем революции» показан герой романа Яхиной: он всеми силами старается перестроить сюжеты Баха, замещая романтические традиции идеологией построения социализма. Так, например, комментирует он сказку о Барабанщике, написанную Бахом, требуя радикальной корректировки:

«–Символ пробуждения ото сна, призыва к борьбе – не отдельной личности, но больших масс... <...> Так почему этот символ у тебя ерундой занимается? <...> А, Бах? Что тебе стоило озадачить его не любовным интересом, а общественным? <...> Мелкобуржуазно это как-то все у тебя получается, по-мещански. Опять полночи перedelывать...» [6; 165].

Миф в романе играет две роли: он одновременно символизирует глубинную связь с далекой культурой исторической родины гнадентальцев, и социалистическую мечту. Гофман словно «борется» с Бахом за право направлять ход истории, но если Якоб Иванович стремится к эскапизму в своих сказочных сюжетах, то его соперник – это истинный борец за социалистическую идею, которая кажется ему абсолютно великой, способной привести к всеобщему благоденствию и гармонии. Гофман убежден, что счастье не за горами, он не подозревает, что колония уже обречена на голод и неисчислимы бедствия. В произведении М. Цветаевой такую же позицию борцов занимают её крысы-революционеры, хотя прямую параллель провести между ними и Гофманом достаточно сложно.

Бах словно прячется в мир своих фантазий, совершает некоторую попытку душевной эмиграции, побега от обрушившихся на его маленький мир изменений. Якоб Иванович хочет сохранить свой идиллический, заповедный, отгороженный от мира насилия маленькой мирок, но это невозможно. Избежать катка истории, «безумного большого мира» и потока времени нельзя, поэтому в финале романа Волга вбирает в себя судьбу Баха (символично, что *Vach* в пер. с немецкого – ручей), как история наполняется судьбами каждого человека.

Ключевой эпизод, который свидетельствует о несомненной идейной и сюжетообразующей тождественности включенного в оба произведения сказочного мотива, – это появление на гнадентальской площади пионервожатого, в котором Бах видит воплощение, своеобразную реинкарнацию гаммельнского крысолова:

«На рыночной площади заметил множество детей: уздания шульгауза собрались, казалось, все гнадентальские школьники, от щуплых первоклассников до дылд-подростков. У многих на груди алели пионерские галстуки. Толпа шумела, смеялась, гудела сотней голосов, как вьющийся пчелиный рой. Вдруг чистая мелодия перекрыла все звуки и понеслась над толпой, наполняя и площадь, и все прилегающие улочки, и весь Гнаденталь: активист Дюрер, стоя на крыльце школы и

прижав к губам медный горн, выдувал ту мелодию – умело и с искренним чувством, словно был не вожаком пионерии и комсомола, а музыкантом. <...> Дюрер ступил с крыльца на землю и не оглядываясь медленно пошел по дороге – в степь. Дети, на ходу выстраиваясь в две колонны, потянулись следом.

– Куда идут-то? – зевая, спросила женщина у колодца.

– Лагерь у них в степи будет, – отвечала вторая. – Пионерский, тьфу на него сто раз. Днем – песни горланить, ночью – поля охранять.

Бах смотрел на утекавшую за околицу вереницу детей – и чувствовал, как ноют холодом кости и мышцы, все сильнее и больнее. Он один – один во всем Гнадентале – знал, что дети не вернуться: Дюрер уводит их за собой, подобно Гамельнскому крысолову, чтобы навсегда исчезнуть вместе с ними в заволжских степях. Было поздно: дети ушли, “чтобы никогда уже не вернуться в объятия отцов и матерей”, как написал когда-то Бах» [6; 199].

Герой убеждается, что в реальность воплощаются как его благополучные сказки, так и те, что кончаются несчастьем. Так, наблюдая за процессией новоиспеченных пионеров, Бах пророчески видит в пионервожатом Дюрере страшного Крысолова, погубившего детей.

Как и дети Гаммельна в «Крысолове», сошедшие на дно озера за мечтой о Детском рае, так и молодое поколение Гнадентала уходит из деревни, одурманенное идеей о постреволюционном эдеме. Этим детям суждено, как и в сказке Баха, «никогда уже не вернуться в объятия отцов и матерей» [6; 199]. Отныне их души управляются новой идеологией, они радостно и бездумно шествуют по предначертанному пути, не ведая, что этот путь может привести к нравственному и физическому разрушению и гибели. Дети в произведениях обеих писательниц – это воплощенная идея будущего страны. М.Цветаева в начале XX века пророчески предсказала, что это грядущее будет страшным и кровавым. Писательница XXI века рассказала о судьбах этих детей, которое, спустя век, уже стало прошлым, убедительно доказав, что трагические предчувствия великой поэтессы сбылись. Дети не обрели желанного счастья и гармонии в новом, построенном на жертвах и лишениях мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова Е.П. Межкультурное пространство поэмы «Крысолов» М.И. Цветаевой // Цветаевские чтения. – Королев, 2009. – №1. – С. 1-4.
2. Мейкин М. Марина Цветаева: поэтика усвоения / Перевод с английского Сергея Зенкевича – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 1997. – 311 с.
3. Рамазанова З.Б. Крысы-революционеры в поэме М. Цветаевой «Крысолов» // Вестник РУДН, сер. Литературоведение. Журналистика. – Махачкала, 2016. – №1(9). – С. 12-15.
4. Розин В.М. Художественная реальность романа Гузель Яхиной "Дети мои" // Культура и искусство. – М, 2018. – №10. – С. 79-87.
5. Цветаева, М.И. Крысолов [Электронный ресурс] / М.И. Цветаева. – Электрон. дан. – Санкт-Петербург: Лань, 2013. – С. 57.
6. Яхина Г.Ш. Дети мои: роман. – М.: Изд-во АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018. – 493 с.

УДК 821.111.09

Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

САД В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОМАНА У. ГОЛДИНГА «ЗРИМАЯ ТЬМА»

Аннотация: статья посвящена анализу художественного пространства сада в романе У. Голдинга «Зримая тьма» («Darkness Visible», 1979). Сад выступает как часть сложной системы мифопоэтических образов хронотопа романа, которые приобретают различные оттенки смыслов благодаря резкой смене точек зрения персонажей. В результате он получает амбивалентный смысл, воплощая и старую Англию, на которую столь не похожа современная страна, и сакральное место, и веру в изначальную невинность человечества. С точки зрения писателя, определенное содержание пространству сада, как и всему миру, придает сам человек, только он является источником добра и зла, делая выбор в пользу света духовной сущности мира или тьмы собственного Эго.

Ключевые слова: У. Голдинг, мифологизм, садовое пространство, символ, хронотоп,.

Abstract. The article is dedicated to the analysis the image of garden in W. Golding's *Darkness Visible* (1979). The garden represents as the part of complicated system of mythopoetic images of the chronotope of the novel, which acquire different shades of meanings due to the change of the points of view. As a result, he gets the ambivalent meaning, including both old England, which is so unlike the modern country, and the sacred place, and faith in the original human innocence. In terms of the writer's point of view, man himself gives a certain meaning to the garden space, as well as to the whole world, only he is a source of good and evil, making a choice in favor of the light of the spiritual essence or the darkness of his Ego.

Key words: chronotop, garden, W. Golding, mythologism, symbol.

Роман У. Голдинга «Зримая тьма» («Darkness Visible», 1979) посвящен поискам путей духовного прозрения современной личности среди мира практичности, рациональности и меркантилизма [2]. В самом общем смысле он является современным вариантом мифа о явлении Мессии, Спасителя, в роли которого выступает Мэтью Семптимус Виндрав [1]. Его жизненным исканиям противопоставлена судьба сестер Тони и Софи Стэнхоуп как пример эгоистических устремлений современного человека. С точки зрения художественного своеобразия, роман представляет собой образец интеллектуальной прозы XX века, что находит отражение в сложной поэтике названий, скрытом и явном цитировании, обращение к символике чисел, многочисленные библейским и мифологическим аллюзиям, намеки и недосказанность в тексте вовлекают читателя в своеобразную игру смыслами. Многозначность образов позволяют автору рассмотреть состояние современного ему английского общества в широком контексте истории духовных исканий европейской цивилизации. В этом смысле садовое пространство не является исключением. Этот «небольшой клочок Гринфилда имеет существенное символическое значение» [6; 298] и выступает как часть сложной системы мифопоэтических образов, которые приобретают различные оттенки смыслов благодаря резкой смене точек зрения в повествовании, раскрывающей крайний антагонизм героев.

Первоначально садовое пространство лишь эпизодически упоминается в повествовании о детстве Софи и Тони. Сад расположен внутри одного из кварталов и на протяжении первых двух глав автор только упоминает, как по садовой тропинке («*the garden path*») девочки пробегают от родительского дома до конюшни, куда их отселила любовница отца Винни. Наперекор традициям английской детской литературы, в которой «невинность детства часто представлялась в окружении английского сада», изображавшегося как «убежище или святилище» [4; 415], пространству сада героини Голдинга не придают никакого значения.

Ярким контрастом этому равнодушию станут впечатления Эдвина Белла и Сима Гудчайлда, которые, спустя годы, избирают конюшню, расположенную внутри сада, местом заседания своего Философского общества. На склоне лет герои ощущают потребность в приобщении к духовным идеалам и переживаниям. И Эдвин полагает, что именно в саду Стэнхоупов их ждет «*святость тишины*», «*уединенное, углубленное в землю место, где скапливается, как в чаше, солнечный свет и тишина, словно кто-то держит все это в ладонях — кто-то, кому больше не нужно дышать*» («*the holiness of silence*», «*a private place farther down into the earth almost holding the sunlight like a cup and the quiet as if someone was there with two hands holding it all—someone who no longer needed to breathe*») [5]. Исключительность этому месту придает и воспоминание героев о том, как дочери Стэнхоупа, когда-то давно приглашали их на «кукольный чай» («*dolls' tea party*»). Первоначально Сим скептически относится к впечатлениям Эдвина, объясняя их «*старческой сентиментальностью*», но, оказавшись в саду, и сам поддается мистическому настроению, которое трудно передать словами: «*Каждый шаг вниз по ступенькам — их было шесть — отличался особым свойством. Какое-то онемение, оглушение. <...> Это напоминает погружение под воду*» («*Each step you took down the steps—there were six of them—had a quite distinct quality. It was a kind of numbing, a muffling. <...> the whole process at once to the effect of going under water*») [5]. Уподобление присутствия в саду погружению в воду позволяет соотнести данный эпизод с мистическим ритуалом, который проводит Мэтти в глуши австралийских лесов: он совершает своеобразное крещение, пройдя в веригах по дну лесного озера. Обряд знаменует окончательное освобождение Мэтти от мирских потребностей, духовное очищение, так и члены небольшого Философского общества, оказавшись в глубине сада, переживают своего рода духовное откровение: «*И это нечто пришло, побыло и пропало. Это было слово: в начале, отмечая новый этап, взрывная и полная жизни согласная, из нее растет золотое царство — гласная, длящаяся вечно; и в конце полугласная — нет, не в конце, ибо конца нет, не может быть*», («*It began, continued, ceased. It had been a word. That beginning, that change of state explosive and vital had been a consonant, and the realm of gold that grew from it a vowel lasting for an aeon; and the semi-vowel of the close was not an end since there was*») [5].

Таким образом, в восприятии Сима и Эдвина сад ассоциируется с тишиной, светом, святостью, невинностью и резко контрастирует с шумом и суетой города, которые отвлекают человека от духовных переживаний. Парадоксально, но в той же невероятной атмосфере зреют преступные замыслы повзрослевших Софи и Тони. В результате пространство сада, как и многие другие символические образы романа, приобретает амбивалентный смысл.

Дополнительный оттенок значений садовое пространство получает благодаря литературным аллюзиям. По мнению В. Тайгер, подробное перечисление диких цветов, произраставших в саду, содержит намек на произведения У. Шекспира,

поэтому «неухоженный, заброшенный и безлюдный» («*unkempt, abandoned and deserted*») сад «символизирует современную Англию» [6; 298]. На наш взгляд, в контексте отсылок к «Потерянному раю» Д. Мильтона в названии романа («Зримая тьма» является прямой цитатой из поэмы Мильтона) и к «Энеиде» Вергилия в эпиграфе, сад приобретает более широкий мифопоэтический смысл. В поэзии Вергилия «сад содержит в себе некую особую ценность (первоначально сакральную – священное древо) и поэтому нуждается не только в уходе, но и в охране», «его мистериальность подспудно ощущается» [1; 146]. Эта традиция была продолжена в поэме Мильтона «Потерянный рай», раскрывающей библейский миф о садах Эдема, воплощающий духовное совершенство первых людей.

Таким образом, в художественном пространстве романа «Зримая тьма» небольшой заросший сад среди городской суеты оказывается местом уединения героев, его тишина способствует их самораскрытию: Мэтти впервые удается выполнить свою миссию пророка, Симу и Эдвину открывается духовная подоплека мира, Софи, напротив, здесь особенно остро ощущает власть собственной внутренней тьмы. У. Голдинг актуализирует различные аспекты смысла садового пространства как культурного кода. Это и воплощение старой Англии, на которую столь не похожа современная страна, и сакральное место, и отражение веры в изначальную невинность человечества. Но, сталкивая противоположные точки зрения героев, автор одновременно передает глубокие сомнения в жизненности данных ценностей. Детство больше не представляется состоянием невинности, единение с природой не влечет за собой обязательного внутреннего просветления. С точки зрения писателя конца XX века, определенное содержание пространству сада, как и всему миру, придает сам человек, только он является источником добра и зла, делая выбор в пользу света духовной сущности мира или тьмы собственного Эго.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цивьян Т.В. Verg. Georg. 116-145: к мифологеме сада// Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. 304 с. С. 140-152. С. 146-147.
2. Шанина, Ю. А. Миф о Спасителе в романе У. Голдинга «Зримая тьма»// Миф в истории, политике, культуре: Сборник материалов III Международной научной междисциплинарной конференции, Севастополь, 26–27 июня 2019 года / Под редакцией О. А. Габриеляна, А. В. Ставицкого, В. В. Хапаева, С. В. Юрченко. – Севастополь: Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, 2019. – С. 97-100.
3. Шанина, Ю. А. Традиции мистицизма и духовная проблематика в романе У. Голдинга «Зримая тьма» // Известия Смоленского государственного университета. – 2021. – № 4(56). – С. 87-98.
4. Ackroyd Peter. Albion: The Origins of the English Imagination. – New York: Vintage, 2004. – 560 p. 415 p.
5. Golding, William. *Darkness Visible*. – New York: Farrar, 1979. – 265 p.
6. Tiger, Virginia. William Golding's *Darkness Visible*: Namings, Numberings, and Narrative Strategies//Style, Vol. 24, No. 2, (Summer 1990). P. 284-301. P. 298.

ЧАСТЬ IV

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 811.111

Л.Р. Абзалова
учитель английского языка
МАОУ «СОШ 7 г. Туймазы»

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме повышения мотивации на уроках английского языка. Рассматриваются различные методы, способы и средства повышения мотивации к предмету: создание на занятиях языковой среды, использование видеоматериалов, песен, стихотворений на английском языке, применение Интернет-ресурсов на уроках, организация самостоятельной работы учащихся мотивация учащихся к обучению – основа любого познавательного процесса. Когда речь идет об изучении иностранных языков в школе, стоит понимать, что осознанный подход обучающихся к образованию и индивидуальный подход учителя к способностям учеников являются ключевыми в формировании положительных ассоциаций у обучающегося к предмету.

Ключевые слова: активность учителя, английский язык, иноязычная коммуникация, коммуникативная компетенция, мотивация, обучение,.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of increasing motivation on English lessons. Various methods, ways and means of increasing motivation to the subject: creation of language environment, using of video materials, songs, poems in English, application of Internet resources in lessons, organization of independent work and students' motivation to learn is the basis of any cognitive process. It worth to know that conscious approach of students to education and individual approach of teacher to students' abilities are key in forming positive associations among the student to the subject.

Key words: communication, communicative competence, English language, motivation, training, teacher activity, foreign language.

На протяжении многих лет в области педагогики уделяют много внимания вопросу мотивации. Общеизвестным является тот факт, что мотивация играет огромную роль при изучении английского языка. Исследователи приводят данные о снижении мотивации от класса к классу. До начала изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся высокая мотивация. Но в процессе изучения языка отношение учащихся меняется, так как им необходимо преодолевать разнообразные трудности. В результате уменьшается мотивация, снижается успеваемость, которая, в свою очередь, влияет негативно на мотивацию. Изучение проблемы повышения мотивации в ходе изучения английского языка является сейчас актуальным. Определение путей повышения мотивации при изучении английского языка и является целью данной статьи.

Мотивация – побуждение к действию, это готовность ученика совершать определенные действия до достижения конкретно поставленных задач. Выделяют 2

основных вида мотивации: положительную и отрицательную. Положительная мотивация основана на положительных стимулах. Отрицательная мотивация основана на отрицательных стимулах. Пример положительной мотивации: «если я выучу неправильные глаголы, я получу пятерку» или «меня похвалит учитель, если я буду проявлять активность на уроке». Пример отрицательной мотивации: «если я не выучу урок, то учитель пожалуется моим родителям» или «если я плохо подготовлюсь, мне поставят двойку»

Существует много мнений по определению видов мотивов, которые формируются при изучении английского языка. Так, В.Д. Шадриков считает, что «мотивация обусловлена потребностями и целями личности, идеалами человека, условиями его деятельности» [7; 95]. Р.А. Готлиб полагает, что «мотивация – это такая движущая сила, которая побуждает человека успешному изучению иностранного языка» [3; 123]. Таким образом, мотив рассматривается как внутреннее побуждение учащегося к учебной деятельности, вызванное личными потребностями самого обучаемого. Проблема мотивации в учении возникает по каждому школьному предмету. В соответствующих методиках и учебных пособиях разработаны способы её развития и стимулирования с учётом специфики предмета. Однако особо остро стоит проблема мотивации изучения иностранных языков. При этом примечательно, что до момента изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Почти у всех есть желание владеть иностранным языком, уметь общаться. Но как только начинается процесс овладения иностранным языком, и отношение учащихся меняется, многие разочаровываются. Ведь этот процесс предполагает период накопления «строительного материала», стадию неизбежно примитивного содержания, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось. Как известно, интерес как мотив играет важную роль в обучении школьников иностранному языку. Если детям интересно учиться, они легко преодолевают трудности, хорошо овладевают материалом, у них формируются прочные речевые умения и навыки. Большая роль в поддержании и сохранении интереса к предмету, развитию познавательной деятельности, переводу обучения с преподавания на управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся принадлежит нестандартным формам урока. Нестандартный урок включает самые разнообразные, эмоционально-яркие, нетрадиционные методы и приёмы обучения, которые не просто повышают мотивацию обучения детей, но и служат развитию тех или иных способностей: умения декламировать стихотворения, развивая произносительные навыки, инсценировать ту или иную ситуацию, как литературную, так и жизненную, петь на иностранном языке, умения реагировать и давать свою оценку в разговоре, сообщать информацию о событиях и фактах, соблюдать речевой этикет, широко знакомиться с традициями, обычаями и культурным наследием англоговорящих стран. Вся деятельность учащихся на уроке подчинена главной коммуникативной цели преподавания английского языка.

Данные уроки включают самый разнообразный дополнительный материал, тем самым расширяя лексическую и речевую базу учащихся, выводя их способности на более высокий уровень владения иностранным языком. В своей работе можно использовать урок-КВН, урок-соревнование, урок-путешествие. На таких уроках ребята чувствуют себя более раскрепощенно, не остается ни одного равнодушного ученика, каждый старается внести свой вклад в данный урок.

Большую роль в повышении мотивации играют различные виды работы, применяемые преподавателем на уроке: уроки-обсуждения разных тем; уроки-общения по Интернету (эффективен как вариант самостоятельной подготовки); круглые столы; мини-конференции в группах; уроки-тесты; уроки-презентации. Использовать презентацию в учебном процессе можно на различных этапах урока и различных типах уроков в зависимости от цели, поставленной учителем. Презентации возможны на уроках любых возрастных групп, начиная с начальной школы. Учитывая возрастные особенности младших школьников, следует делать их яркими, веселыми, увлекательными, включая загадки и игры.

Для школьников среднего звена можно включать лексико-грамматические упражнения, образцы диалогов и тексты для чтения, а также элементы тестовых заданий для тренировки в формате единого государственного экзамена.

Старшеклассники сами умеют создавать презентации, что целесообразно использовать в проектной работе и при завершении изучения темы. Каковы же преимущества использования компьютерных презентаций на уроках английского языка? Одно из наиболее важных – это повышение мотивации к изучению предмета через успешность в учебной деятельности.

Многие ученики умеют создавать презентации и делают это достаточно хорошо. Если класс при изучении той или иной темы испытывает трудности, учитель может адаптировать учебные материалы под особенности учащихся. Одной из самых ярких положительных сторон презентаций является возможность использования разнообразного иллюстративного материала: рисунков, фотографий, схем, диаграмм и графических композиций, в результате чего происходит воздействие сразу на несколько видов памяти – зрительную, слуховую, эмоциональную и даже моторную. Уроки-презентации помогают формировать коммуникативную компетенцию учащихся, развивать навыки самостоятельной работы и контролировать знания, умения и навыки [5; 117].

Говоря о компьютерных презентациях, следует сказать и о некоторых проблемах, возникающих в процессе. Много оправдывается тем, что дети с радостью работают в мультимедийном кабинете и хорошо запоминают то, что хотел донести до них учитель. Использование презентаций разнообразит учебный процесс и позволит вовлечь детей в познавательную деятельность. Также одним из методов повышения мотивации является использование проектной методики. Очень важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала учеников. Для этого необходимо убедиться, что тема проекта подходит для всех участников группы, согласно их увлечениям и темпераменту. Необходимо убедить их использовать разнообразные способы работы: графическое написание, оформление, подборку иллюстраций и фотографий, а по необходимости – аудио или музыкальное оформление [8; 153]. Личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, проектные методики в определенной степени позволяют решить проблему мотивации, создать положительный настрой к изучению иностранного языка, когда дети учатся с увлечением и раскрываются потенциальные возможности каждого ребенка.

При обобщении, закреплении и повторении учебного материала, а особенно при организации его практического применения этот метод очень эффективен. Очень важно также и то, что в работе над проектом дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них следующие нравственные ценности: взаимопомощь, желание и умение соперничать; формируются творческие

способности и активность обучаемых, т.е. идет неразрывный процесс обучения и воспитания. Метод проектов формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом и приводит учеников к практическому владению иностранным языком [4; 110].

Говоря о формах проведения занятия, особое внимание на уроке заслуживает такая форма как ролевая игра. Этот вид учебной деятельности является групповым. Ролевая игра основана на совместных действиях, коллективной форме выполнения задания. Она предусматривает умение руководствоваться в своем поведении интересами товарищей, стимулирует интерес к импровизации, заставляет принимать самостоятельные решения. Все это также, безусловно, пробуждает интерес к предмету и стимулирует положительную мотивацию [6; 98].

На практике формирование мотивов учения – это создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению; осознание их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Учитель при этом выступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера учащихся, он стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов.

Наряду с игровыми приемами на уроках можно применить приём «Образы», который способствует развитию у учащихся навыков говорения, творческой инициативы. Это умение передать образы средствами английского языка, используя формы вербальной и невербальной коммуникации. Прием «Опиши и изобрази» является одним из способов вовлечения учащихся в процесс общения с использованием собственного словарного запаса на иностранном языке. Этот прием универсальный, его можно использовать для закрепления лексики и грамматики.

Например, для развития коммуникативных способностей можно использовать песни. Песни мотивируют деятельность учащихся: о чем-либо сообщить, поинтересоваться, то есть фактор коммуникации должен занимать первое место. Также использование стихов и рифмовок позволяет прочно запомнить основные грамматические модели и использовать их в повседневной практике.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке: совершенствовать умение аудирования; пополнять словарный запас; формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности [5; 136]. Итак, признавая ведущую роль мотивации в обучении английскому языку, учителю необходимо четко представлять себе способы и приемы ее формирования в условиях данного образовательного учреждения. Формирование мотивов – это, в первую очередь, создание условий для проявления внутренних побуждений к учению, осознания их самими учащимися и дальнейшего саморазвития мотивационно-ценностной сферы. Игровые методы. Самым сильным мотивирующим фактором для учащихся является игра. Предложите ученикам угадать мелодию на английском, рассказать про себя историю, отгадать слово, составить путевую заметку, что угодно, что заставило бы их проявить энтузиазм.

Исходя из вышесказанного, главное, что нужно для мотивации учеников – умение преподавателя найти такой подход к преподаванию предмета, чтобы детям было интересно присутствие на уроке. Вовлеченность обеих сторон в процесс – наверное, один из основных факторов успеха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы: Учебное пособие / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 2012. – 387 с.
3. Бочарова Л.Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / Л.Н. Бочарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – №3. – С. 50-58.
4. Готлиб Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р.А. Готлиб // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 122-127.
5. Дзуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей // Электронное научно-техническое издание «Наука и образование» – № 4 – 2011 г. [Электронный ресурс]. <http://technomag.edu.ru/> (дата обращения: 20.03.2022).
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. – Изд. 2-е, допол. и перераб. – М.: Университетская книга; Логос, 2008. – 382 с.
7. Косогова А.С. Педагогика. Практическая педагогика, история образования и педагогической мысли: Учебное пособие / А.С. Косогова, Н.В. Калинина. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2017. – 224 с.
8. Фурсенко С.В. Грамматика в стихах = Poems for kids: веселые грамматические рифмовки английского языка: Учебное пособие / С.В. Фурсенко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2013. – 160 с. 7.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 2006. – 188с.
10. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль, 2011. – 98с.
11. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. - М.: Логос, 2011. – 136 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – Изд. 2-е, допол. и перераб. / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 318 с.

УДК 378.147.

*В.Ф. Аитов,
доктор пед. наук, профессор,
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)*

О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА

Аннотация: В статье рассматриваются в историческом плане вопросы профессиональной подготовки, направленной в конечном итоге на формирование профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Профессиональная компетентность выступает в качестве совокупности отдельных компетенций лингвистического, познавательно-коммуникативного и методического уровней. В качестве одного из путей формирования предлагается построение учебно-методического процесса на основе принципов проблемно-проектного подхода, в частности, использования проблемно-проектных заданий.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя иностранного языка, компетентностный подход, интеграции проблемного и проектного подходов, проблемно-проектный подход.

Abstract. The article discusses in the historical plan questions of pro-professional training, aimed at the formation of the professional competence of a foreign language teacher. Professional competence acts as a combination of individual components of linguistic, educational and communicative and methodological levels. As one of the ways of formation, the construction of an educational and methodological process is proposed based on the principles of a problem-project approach, in particular, the use of problem-project tasks.

Keywords: professional competence of a foreign language teacher, a competence approach, integration of problem and project approaches, a problem-projected approach.

Опыт показывает, что свободное развитие человека, его творческого потенциала, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности в настоящее время связывают с хорошей профессиональной подготовкой. Особое место в этом процессе занимает профессиональная подготовка учителя иностранных языков.

В свое время вопросы профессиональной подготовки учителя иностранных языков (ИЯ) были предметом глубокого научного изучения центральных методических научных школ. Так, задолго до принятия известных всем ГОС и ФГОС различных поколений в Советском Союзе все учителя иностранных языков получали прекрасную методическую подготовку для профессиональной деятельности. Немаловажную роль в этом процессе играла несправедливо забытая Профессиограмма учителя иностранного языка [10]. В документе были выделены и достаточно подробно проанализированы основные группы функций учителя иностранных языков в профессиональной деятельности. Учитель иностранных языков приобретал хорошую методическую закалку, получая систематизированные знания по методике, возрастной и общей психологии, школьной гигиене и другим дисциплинам и закрепляя их в ходе достаточно продолжительной педагогической практики в школах. Тем самым создавались условия для подготовки учителя, *компетентного* в своей профессиональной деятельности. Если быть точным, термины «компетентность» и «компетенция» появились несколько позже и мало связывались с профессиональной деятельностью и стали использоваться более широко в этом контексте в связи с введением компетентного подхода.

Так, по общепринятому мнению, при рассмотрении профессиональной компетентности учителя иностранного языка (ИЯ) следует различать понятия «компетентность» и «компетенция». Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой *компетентность* – это качество личности (скорее, совокупность качеств), предполагающее владение специалистом соответствующим профессиональным опытом в определенной деятельности и включающее его личностное отношение к ней и к предмету этой деятельности. *Компетенция*, по нашему мнению, как способность выполнять отдельный вид деятельности, в свою очередь, является частью некоей компетентности и, достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями, навыками, «превращается» наряду с другими компетенциями в компетентность как интегративное качество личности. В любом случае, как компетенция, так и компетентность рассматриваются нами как результат развития личности в образовательном процессе.

Профессиональная компетентность учителя может быть условно представлена на трех уровнях, а компетенции, ее составляющие, могут быть объединены в три группы (компетенции лингвистического, познавательно-коммуникативного и методического уровней).

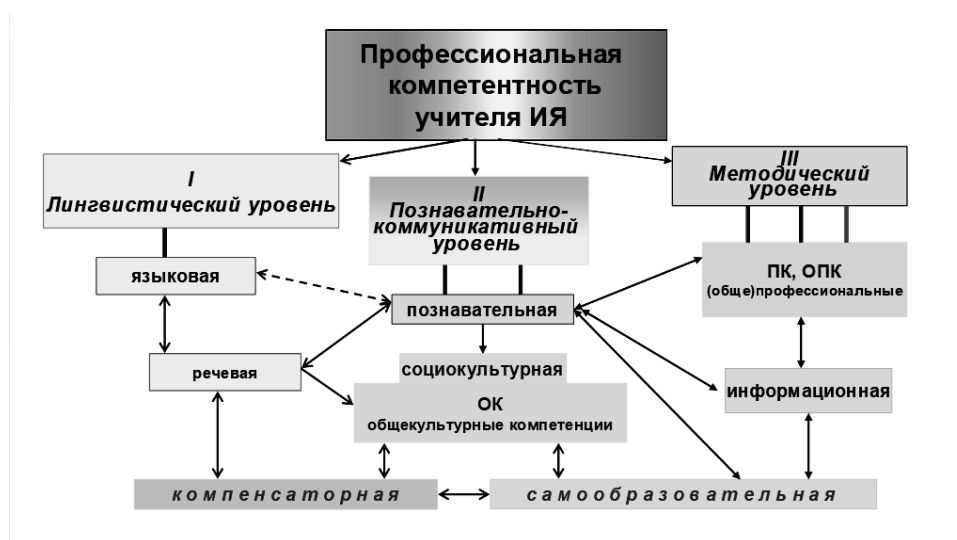


Схема 1. Структура ПК учителя ИЯ

К первой группе следует отнести основные компетенции, определяющие владение устным и письменным иноязычным общением.

1. *Языковая* (лингвистическая) компетенция дает будущему специалисту представление о знании системы языка и об умении ею пользоваться для понимания речи других и выражения собственных мыслей, а также для анализа речи учащихся в профессиональном плане с точки зрения ее соответствия нормам изучаемого языка;

2. *Речевая* (или коммуникативная) компетенция может быть представлена как языковая система в действии посредством использования языковых средств, закономерностей их функционирования для построения высказываний – от простейшего выражения чувства до передачи нюансов интеллектуальной информации. Другими словами, язык – это средство, а речь – способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности (И.А.Зимняя).

3. *Компенсаторная* компетенция предполагает способность студента языкового факультета педагогического вуза, как в личностном, так и в профессиональном плане (с примеркой на свою иноязычную педагогическую деятельность) восполнять и компенсировать дефицит языковых средств для обеспечения процесса общения (рецепции или продукции), несмотря на недостаток средств выражения и наличие незнакомых элементов.

Вторая группа компетенций, входящих в состав профессиональной компетентности учителя крайне важна в профессиональной подготовке учителя иностранных языков.

Эта группа компетенций включает *познавательную*, позволяющую реализовать познавательные функции иностранного языка, и *социокультурную* компетенцию, которая предполагает владение не только речевыми умениями, но и знаниями законов, обычаев, культурных традиций, менталитета страны изучаемого языка с целью успешного межкультурного общения и осуществления «диалога культур».

Социокультурная компетенция охватывает и *лингвокультурологическую* компетенцию, рассматриваемую нами как способность к эффективному общению при помощи изучаемого языка на базе аутентичных текстов, которые отражают социальные, культурные концепты иной социальной общности, включающие фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка, а также лучшие образцы литературы (рассказы, новеллы, повести, романы), песенного творчества (народные и современные песни), поэзии (стихи,

поэмы), современных жанров (комиксы, фотороманы) и др. Компетенции этой группы должны быть сформированы с учетом умения использовать их в своей профессиональной деятельности.

В третью группу компетенций профессионального уровня вошли *предметная (методическая), информационная и самообразовательная* компетенции, которые, будучи взаимозависимыми, имеют сходные цели.

Предметная (методическая) компетенция представляется как способность преподавателя к успешной профессиональной деятельности, которая включает знания из области дидактики, психологии, языкознания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога. Особо подчеркивается важность владения профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, коммуникативными), а также умениями по организации деятельности учащихся и по управлению такой деятельностью» [1; 264]. В лингвистический аспект иноязычной *предметной* компетенции входит знание терминов, профессионализмов, общеупотребительной лексики, клише, частотных в контексте данной специальности грамматических структур и категорий и правил их употребления, а также навыки и умения применения этих знаний при осуществлении профессионально направленного общения. В коммуникативный аспект этой компетенции входят речевые умения аудирования, говорения, чтения и письма текстов на иностранном языке по данной специальности.

В наши дни особую роль в формировании предметной (методической) компетенции играет *информационная* компетенция, которая основывается на умениях осуществлять поиск, извлекать нужную иноязычную информацию из различных источников, переводить ее из одной знаковой системы в другую, оценивать ее и передавать содержание этой информации адекватно поставленной цели (сжато, полно, выборочно), а также продуктивно пользоваться ресурсами Международной информационной сети.

Развитие *самообразовательной* компетенции частично обусловлено сокращением учебного времени, отводимого на изучение методических дисциплин на языковых факультетах. Поэтому способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности является важным условием непрерывного самообразования специалиста с целью совершенствования своей профессиональной деятельности.

Таким образом, в нашей работе мы рассматриваем профессиональную компетентность будущего учителя ИЯ как *готовность и способность специалиста, получившего языковую и методическую подготовку на языковом факультете педагогического вуза, к успешной реализации познавательного, развивающего, воспитательного и учебного аспектов иноязычного образования в образовательных учреждениях на разных этапах обучения*. Профессиональная компетентность является одной из главных целей обучения в педагогическом вузе и на курсах повышения квалификации преподавателя иностранного языка.

Несмотря на большое количество работ, посвященных профессиональной подготовке, не все вопросы формирования профессиональной компетентности будущих учителей ИЯ окончательно решены.

Одной из причин этого является наличие ряда *противоречий* между:

– существующими в настоящее время новыми требованиями, предъявляемыми ФГОС последних поколений, и социальным заказом к содержанию профессиональной

подготовки студентов языковых факультетов педагогических вузов и низкой эффективностью учебного процесса по общеметодическим дисциплинам;

– потребностями развивающейся школы в учителе, обладающем готовностью к профессиональному росту и самоактуализации и неумением обеспечить организационно-педагогические условия, способствующие динамике профессионального становления молодого специалиста;

– потребностью специалиста в овладении прогрессивными методами преподавания иностранного языка в поликультурном контексте и традиционными подходами к подготовке будущего учителя к педагогической деятельности в школе, не принимающими во внимание новые тенденции школьной языковой политики;

– ростом объема профессионально направленной информации на иностранном языке в связи с расширением информационных возможностей социальных сетей и неспособностью выпускника языкового факультета педагогического вуза в достаточной мере использовать их для своего профессионального и карьерного роста;

– сокращением учебного времени, отводимого программой на языковую и методическую подготовку будущих учителей ИЯ и недостаточной разработанностью в теоретическом и практическом плане технологий самостоятельной и индивидуальной работы, направленной на самообразование и повышение профессионального мастерства.

Сказанное выше обуславливает поиск новых путей и подходов для устранения этих несоответствий. В отношении преимуществ того или иного из существующих в настоящее время подходов нет единого мнения. Однако можно с уверенностью утверждать, что предпочтение отдается тем подходам к профессиональной подготовке для успешной реализации иноязычного образования, которые стимулируют интеллектуальное развитие личности, развивают ее речемыслительные способности.

Несомненно приоритетными в этом случае будут оставаться подходы, направленные на развитие личности обучаемых и вовлекающие их в активную деятельность на ИЯ на основе развития внутренней мотивации, повышения интереса к изучаемому языку и значимости личностного компонента.

К ним следует, в первую очередь, отнести *личностно-деятельностный* (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.Б. Ворожцова и др.), *проблемный* (М.И. Махмутов, И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.) и *проектный* (Е.С. Полат, Э.В. Бурцева, Е.Д. Пахмутова, Т.Е. Сахарова, В.В. Черных и др.) подходы.

Одним из возможных путей выхода из создавшейся ситуации может стать интеграция проблемного и проектного в проблемно-проектный подход на основе личностно-деятельностного подхода, который, как показали экспериментальные исследования, может существенно повысить эффективность процесса профессиональной подготовки учителя иностранного языка в целом.

Теоретическую основу исследования составили положения, разработанные отечественными и зарубежными авторами в области:

– *проблемного обучения* (М.И. Махмутов, А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, В. Оконь, И.Я. Лернер, В.В. Сафонова и др.);

– *проектного обучения в преподавании ИЯ* (Е.С. Полат, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильина, С.П. Микитченко, О.М. Моисеева, Г.М. Нуриахметов, Е.Д. Пахмутова, Т.Е. Сахарова, Я.К. Тараскина, В.В. Черных и др.).

Как показывает практика, *проблемно-проектный подход*, разработанный на основе интеграции проблемного и проектного подходов, в основу которой положено сходство их целей, содержания, средств, способов и форм организации учебного процесса по ИЯ в вузе, выступает методологической основой формирования профессиональной компетентности студентов языковых факультетов педагогических вузов – будущих учителей ИЯ.

Можно дать следующее определение: *проблемно-проектный подход это стратегия обучения, сочетающего репродуктивную и творческую деятельность обучаемых в ходе выполнения проблемно-проектных заданий на всех видах практических занятий.*

Построение занятий по методике на основе принципов проблемно-проектного подхода позволит при малом объеме времени, отводимом на профессиональную подготовку, и постоянно снижающемся количеством часов, предполагающих освоение методических дисциплин студентами языковых факультетов педагогических вузов, выходить на *максимальный* уровень формирования профессиональной компетентности.

Перед студентами языковых факультетов ставится цель, чтобы они, опираясь на свои предыдущие знания и умения, при выполнении задания могли найти способ решения проблемы. Выполнение подобного задания связано с преодолением определенных трудностей, которые мобилизуют познавательную активность, включая элементы творческой мыслительно-речевой деятельности. В целом это обеспечивает не только овладение новыми знаниями и способами их добывания, но и развитие творческих способностей будущего учителя ИЯ.

Проблемное задание отличается от учебного задания непроблемного характера тем, что оно нацелено не только на овладение *учебным материалом*, но и на *интеллектуальное развитие обучающихся*, благодаря использованию проблематизации учебного материала [5; 104].

Очередным шагом будут проблемно-проектные задания, которые мы определяем как *специальные задания, создающие проблемные ситуации, решая которые обучающиеся участвуют в творческой проектной деятельности, результатом которой становится реально оцениваемый осязаемый речевой или языковой продукт (текст, презентация, доклад, отчет, статья, технологическая карта урока и т.д.).*

В предлагаемой ниже сводной таблице рекомендуем в наглядной форме сопоставить сходства и различия основных понятий, связанных с действиями с языковым и речевым материалом, а именно: упражнения, учебные, проблемные и проблемно-проектные задания:

	средство осуществления	способ осуществления	преграда	цель	развитие	продукт
	упражнение	репродукция	-	знания, навыки, умения	-	-
	учебное задание	выполнение	-	знания, навыки, умения	-	-
	проблемное задание	выполнение	+	базовые компетенции	творческие способности	-
	проблемно	выполнение	+	базовые	речемышлит	речевой

- проектное задание			компетенции	ельные способность и	продукт (письменн ый или устный)
---------------------------	--	--	-------------	----------------------------	---

При формировании профессиональной компетентности на основе проблемно-проектного подхода временные затраты на овладение знаниями и умениями минимальны, по сравнению с традиционным обучением, поскольку в процессе выполнения проблемно-проектных заданий одновременно идет приобретение знаний, практических и поисковых умений.

Некоторые пути формирования профессиональной компетентности учителя ИЯ

Проблема	Проблематизация (включение проблемы)	Проблемная ситуация (уровень)	Проблемно-проектное задание
языковая (фонетика, грамматика, лексика)	языковые различия	средство (на уровне языка)	сопоставление материала на уровне языка с целью получения схемы и пр.
коммуникативна я (общение)	преграда на пути достижения коммуникативной цели	способ (на уровне речи)	сопоставление аутентичного материала на уровне речи (получение продукта речи)
профессиональн ая (оптимальные методические приемы и технологии)	конфликт между требуемыми показателями в иноязычном образовании и реальным состоянием дел	профессиональн ые требования (на уровне применения адекватной технологии	проведение фрагмента урока, составление технологической карты, создание и выполнение проектов

В своей статье мы лишь схематично обозначили некоторые пути формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка на основе построения учебно-методического процесса на принципах проблемно-проектного подхода. Одним из главных отличий выступает использование проблемно-проектных заданий, которые имеют личностно-деятельностную основу и направлены на развитие крайне важных профессионально значимых компетенций лингвистического, познавательного-коммуникативного и методического уровней. Результатом выполнения проблемно-проектных заданий выступает осязаемый речевой или языковой продукт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
3. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному// Русский язык за рубежом. 1985. – №5.

4. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. (13.00.01, 13.00.02). – М., 2000. – 36 с.
5. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Кн. 2. – М.:МНПИ, 2000. – 256 с.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 282 с.
8. Нуриахметов Г.М. Метод проектов при обучении иностранному языку: Учебно-методическое пособие/Под ред. Г.М. Нуриахметова. – Бирск: Бирск.гос.пед.ин-т, 2002. – 164 с.
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.
10. Шатилов С.Ф., Саломатов К.И., Рабунский Е.С. Профессиограмма учителя иностранного языка. – ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1985.

УДК 372.881.111.1

Е.А. Аман
аспирант 2 курса РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – О.И. Трубицина
канд. пед. наук, доцент кафедры методики обучения ИЯ

О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИММЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В данной статье рассматривается появление иммерсивного обучения в образовательной сфере, а также варианты применения иммерсивных технологий в учебном процессе. Проводим анализ образовательного инструментария данных технологий. Использование виртуальной, дополненной и смешанной реальности, 3D-моделирования в обучении. Как, в связи с этим, смещаются роли педагога и обучающегося. Каким образом технологии встраиваются в процесс обучения иностранному языку.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, иммерсивное обучение, смешанная реальность, 3D-моделирование, иностранные языки

Abstract. In this article, we consider the emergence of immersive learning in the educational field, also, options for using immersive technologies in the educational process. We are trying to analyze the educational tools of these technologies. The applying of virtual, augmented and mixed reality, 3D modeling in education. How, in connection with this, the roles of the teacher and the student are changing. How technology is integrated into the process of teaching foreign languages.

Keywords: immersive learning, virtual reality, augmented reality, mixed reality, 3D modeling, foreign languages.

Потенциал технологии в сфере образования и науки позволяет нам задуматься о её развитии и внедрении в процесс обучения иностранному языку. Если же иммерсивное обучение нашло свою нишу в рамках преподавания технических дисциплин, предметов естественнонаучного (физика, химия, биология т.п.) и гуманитарного циклов (например, музыка, изобразительное искусство, история), то опыт применения данной технологии на уроках иностранного языка распространён значительно в меньшей степени. Анализируя опыт зарубежных школ и институтов

можно сделать вывод о том, что обучение иностранным языкам с применением VR, AR и др. находится на этапе разработки и внедрения в сферу образования.

Изучая иностранный язык, нельзя забывать о его функции общения. Такое «погружение» в искусственно созданный мир позволяет отражать формирование коммуникативной компетентности и реализуется в рамках коммуникативного подхода. Учащиеся изучают иностранный язык и в то же время используют его на практике.

Такой подход позволяет изменить статус иностранного языка, он уже не используется, как инструмент общения, а обучающийся опосредованно проникает в «дух» изучаемого языка и культуры. Поэтому мы можем говорить о полноценном формировании вторичной языковой личности, что является целью обучения иностранному языку. Через иммерсивное обучение учащийся становится «ближе» ко всем аспектам окружающей его иноязычной среды, перерастая в лингвоцентрическую сущность (Ушинский К.Д.). Его речь отражает среду, в которой он находится.

Инструментарий иммерсивного обучения даёт возможность выстроить традиционное обучение иностранному языку с учётом требований цифрового мира и потребностей современного школьника. Однако речь идёт не о замене традиционного обучения, а о его дополнении и совершенствовании, расширении инструментария для обучения. Дополненная (AR) реальность и 3D-моделирование при обучении иностранному языку может быть использовано в контексте формирования фонетических, лексических, а также грамматических навыков. Например, визуализация толкования слов, в «данный моменты речи», закрепит связь между формой и значением, что помогает прочному запоминанию. Также, технологии будут способствовать развитию умений в чтении и аудировании.

Обучение априори становится практико-ориентированным, предоставляет возможность интерактивного взаимодействия с материалом в реальном времени, предполагает различные режимы и формы работы, повышает степень наглядности контента, предоставляет возможность «присутствия» в различных местах без риска для жизни и денежных затрат.

Если рассматривать виртуальную реальность (VR) в обучении иноязычной коммуникации, то мы можем отметить неограниченный арсенал инструментария и огромный потенциал данной технологии. Возможности технологии перекрывают потребности в организации ситуаций для формирования умений в говорении и аудировании.

В условиях погружения в виртуальную реальность расширяется коммуникативное пространство, все события в данной среде зависят от поставленной коммуникативной задачи, которая наполнена содержательно новыми компонентами с возможностью интерактивного взаимодействия. Качественная проработка таких миров позволяет увеличить эмоциональное и информационное воздействие на участников образовательного процесса.

Актуальность включения иммерсивного обучения в образовательный процесс обусловлен развитием не только науки и техники, цифровизации образования, но и развитием современного школьника и студента. Проникновение инновационных технологий в процесс обучения неизбежно, в том числе технологий виртуальной (VR), дополненной (AR), а также смешанной реальности (MR) и 3D-моделирования.

В контексте цифровизации образования мы можем говорить о переходе от мультимедийности к мультимодальности. Замков А.В. говорит о медиальных

предпосылках виртуализации и рассматривает создание и детализацию событий как перспективу развития технологий [2].

Иммерсивное обучение может расширять границы реального мира, дополнять объекты физического мира необходимой компьютерной информацией (графика, видео, звук, GPS и т.д), способствовать цифровизации объектов окружающей нас действительности или же полностью заменять реальность, создавая «новую реальность» и погружая учащегося в цифровой мир, полностью или частично изолируя его от действительности. Многими исследователями доказано, что запоминание и восприятие информации, зависит от сенсорных механизмов, чем больше органов чувств участвуют в таком процессе, тем глубже восприятие и прочнее усвоение материала.

Обучение, в таком ключе, осуществляется на более высоком, качественном уровне, так как представляет возможным индивидуализацию (персонализацию) обучения и способствует использованию средо-ориентированного подхода, где акцент смещается с учителя, как активного деятеля образовательного процесса, на «обучающую среду», которая предоставляет возможность учащимся к саморазвитию и самообучению. Виртуальное окружение учащегося и возможность интерактивного взаимодействия субъектов процесса обучения комплексно влияет на сенсорные модальности, является триггером к погружению в изучаемый материал.

В данном контексте нельзя не упомянуть об исследованиях ученых о влиянии мотивации, которая служит основой достижения успеха (Зимняя И.А., Леонтьев А.А., Китайгородская Г.А.). Для успешного усвоения материала очень важно воссоздать, приближенную к естественной, ситуацию взаимодействия и образовательную среду. Если мы рассматриваем личность современного школьника или студента, то нам важно побудить его к активной деятельности. Использование технологий иммерсивного обучения вызывает неподдельный интерес у школьников, что свидетельствует о своевременности и актуальности их применения.

При таком обучении меняется привычный статус учителя. Мы можем наблюдать смещение акцентов. Учитель уделяет внимание проектированию виртуальной среды, образовательных маршрутов, сценариев «погружения». Вдобавок он становится, скорее, консультантом, тьютором, который функционирует больше в качестве поддерживающего, сопровождающего лица.

Педагогу необходимо быть осведомлённым не только о ситуации в реальной образовательной среде, но и в виртуальной. Таким образом, коммуникативное пространство учителя расширяет свои границы. Педагог следит и за безопасностью выполнения каких-либо действий учащегося, и фиксирует успешность выполнения учебной задачи в виртуальной среде, механизмы и алгоритмы выполнения поставленных задач, оценивает понимание целей и задач обучающимися. Невербальные способы общения (такие как одобрительная улыбка и жестикация) ограничены в виртуальных мирах. Это приводит к пересмотру организации процесса коммуникации «ученик-учитель».

Обучающийся также теряет привычную роль. Пассивное наблюдение сменяется активной позицией, становится непосредственным активным деятелем образовательного процесса, тем самым вынуждено погружается в процесс обучения иностранному языку через смоделированные коммуникативные ситуации в виртуальном или дополненном виртуальными объектами мире. Обучающийся теперь вовлечён в образовательный процесс наравне с педагогом.

Подытожив вышесказанное, реализация и внедрение иммерсивного обучения в сфере преподавания различных предметов, в том числе иностранного языка, обладает рядом преимуществ. Максимальная детализация ситуации вовлекает учащихся в процесс изучения и фокусирует внимание на предмете изучения. Данные технологии в рамках иммерсивного обучения являются дополнением традиционного подхода в обучении, а также представляют альтернативу использования, когда условия являются трудновыполнимыми или включают в себя существенные затраты или риски. В современных условиях, такое обучение представляется актуальным для осуществления обучения в дистанционном формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жигалова О.П. Особенности организации учебной коммуникации в условиях применения технологии виртуальной реальности // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – №1;
2. Замков А.В. О виртуальном расширении медиареальности // Медиаскоп. 2017. – Вып. 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediascope.ru/2351> (дата обращения: 02.04.2022).
3. Корнилов Юрий Вячеславович, Попов Арылхан Александрович К вопросу о терминологии и классификации иммерсивных технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68-2;
4. Полевода И.И., Иваницкий А.Г., Миканович А.С., Пастухов С.М., Грачулин А.В., Рябцев В.Н., Навроцкий О. Д., Лихоманов А.О., Винярский Г. В., Гусаров И.С. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2022. – №1.
5. Цю Синь Виртуальная реальность как средство обучения студентов-русистов в КНР // Русистика. – 2020. – №3.

УДК 372.811.581

К.В. Беликова
РГПУ им. Герцена (г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – А.К. Пономарева,
ассистент кафедры методики обучения иностранным языкам

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: данная статья посвящена особенностям отбора лексического материала по китайскому языку в начальной школе. В статье рассматриваются особенности лексики китайского в рамках традиционных методических типологий и выявляются ее специфика. В практической части данной статьи производится критический анализ лексики из учебного пособия "Easy steps to Chinese» и даются методические рекомендации по отбору лексики.

Ключевые слова: лексика, отбор, начальная школа, особенности китайской лексики.

Abstract. This article is devoted to the features of the selection of lexical material in the Chinese language in elementary school. The article discusses the features of the Chinese vocabulary within the framework of traditional methodological typologies and identifies its specificity. In the practical part of this article, a critical analysis of vocabulary from the textbook "Easy steps to Chinese" is made and methodological recommendations are given for the selection of vocabulary.

Key words: vocabulary, selection, elementary school, features of Chinese vocabulary.

Отбор лексических единиц является одним из ключевых в методике обучения иностранным языкам. Данный вопрос наиболее изучен относительно европейских языков, однако, эта проблема является актуальной для китайского языка. Это объясняется несколько иным укладом системы языка и недостаточной изученностью вопроса.

Рассмотрим особенности лексики китайского языка. Стоит обозначить вопрос соотношения слова и выражаемого им понятия. В связи с несовпадением семантического поля двух языков, происходит смысловое расхождение значения слов, и смысловое содержание слова может варьироваться от самого широкого до самого узкого.

Также следует отметить проблему частей речи в китайском языке. Китайский язык является изолирующим и порядок слов играет первостепенную роль, из-за этого слово зачастую имеет разные лексические значения в зависимости от его места в предложении.

Китайский язык постоянно развивается и пополняется новой лексикой посредством словообразования. Освоение способов словообразования также является важным ресурсом для формирования лексических навыков.

Таким образом, возникает вопрос отбора лексики китайского языка. К принципам отбора активного минимума относятся принципы: семантической значимости, сочетаемости, стилистической неограниченности, частотности, исключения синонимов, словообразовательной ценности, исключения интернациональных слов [2; 123], продуктивности словообразовательной модели, образцовости, функциональности, выводимости, исключения прозрачных словообразовательных моделей [1; 70]. Для отбора пассивной лексики следующие принципы: частотности, исключения лексики потенциального словаря, семантической ценности, словообразовательной ценности и сочетаемости.

Все перечисленные принципы применимы к лексике китайского языка, однако, некоторые пункты требуют уточнения.

Говоря о вопросе словообразования, необходимо учитывать, что в китайском языке оно происходит несколько иначе. В китайском языке морфема, то есть минимальная значимая единица языка, совпадает со слогом и всегда имеет собственное значение. Так, например, такой способ словообразования, как словосложение, реализуется в рамках определенных типов и разновидностей, что связано со значением морфем и их классификации. Еще одной особенностью служит тот факт, что не всегда присутствует связь между значениями морфем в слове и самого слова.

Еще одним важным пунктом является исключение интернациональных слов. Система китайского языка устроена таким образом, что состоит из определенного очень ограниченного набора фонетических слогов (всего 414). В связи с данным фактом ни одно интернациональное слово не войдет в китайский язык без фонетической переработки в соответствии с правилами принимающего языка, что делает применение принципа ограниченным

Далее будут представлены результаты нашего исследования лексики из учебного пособия «Easy steps to Chinese 1», ориентированного на начальный уровень обучающихся младшего школьного возраста. Анализ лексики осуществлялся в соответствии с принципами семантической ценности, сочетаемости, стилистической неограниченности, частотности, словообразовательной ценности, исключения интернациональных слов, строевой способности – для активной лексики и

принципами словообразовательной ценности, сочетаемости, частотности, семантической ценности – для пассивной лексики.

По результатам анализа можно сделать следующие выводы:

1. Все представленные лексические единицы соответствуют начальному уровню и принципу от простого к сложному.
2. В некоторых уроках учебника отдельно выделены дополнительные слова, которые образуют пассивный словарный запас. В последующих уроках они все или частично переводятся в активный запас.
3. В учебнике учтена особенность китайского языка, которая заключается в том, что каждый слог имеет собственное значение – слова разделены на отдельные иероглифы и приведено их значение.

Полученные выводы говорят о систематизированности материала учебника, однако, отдельные аспекты могут быть доработаны. Были разработаны следующие методические рекомендации:

1. Увеличить количество дополнительных слов посредством включения в каждую тему тех слов, которые в дальнейшем не будут включены в основные слова урока, но покажут большее лексическое разнообразие и дадут возможность выбора при изучении. Например, 9 урок в учебнике посвящен теме «Профессия». В качестве основных слов даны *lǎoshī* 老师 «учитель» и *lǚshī* 律师 «юрист». Данный набор слов может быть дополнен, например, словом *gōngchéngshī* 工程师 «инженер». Так можно дополнительно показать, как работает аффиксация в китайском языке.

2. Заменить устаревшую лексику на более современную. Например, в 6 уроке вводится слово *diànhuà* 电话 «телефон». Оно может быть заменено на более современное *shǒujī* 手机 «мобильный телефон».

3. Обратить внимание на группировку слов, так как среди них встречаются те, которые могли бы быть отнесены к другому уроку. Например, числительное *líng* 零 «ноль» в учебнике расположено в 10 уроке по теме «Время», хотя оно могло быть внесено в самую первую тему «Числа», что не противоречило бы ни теме, ни логике.

4. Ввести наиболее распространенные глаголы действия в более ранние уроки. В ходе анализа лексики и ее практического применения при обучении китайскому языку учеников, наблюдается нехватка базовых глаголов. Например, *xǐhuan* 喜欢 «нравиться» появляется только в 13 уроке «Цвета», хотя данный глагол было бы уместно ввести раньше.

Таким образом, по результатам исследования мы можем сделать вывод о том, что принципы отбора лексики по китайскому языку требуют определенного пересмотра. Несмотря на то, что пособие «Easy steps to Chinese» оказалось достаточно организованным с точки зрения лексики, тем не менее, в процессе анализа были обнаружены некоторые моменты, требующие пересмотра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитрусенко И.Н. Принципы отбора лексических единиц для формирования рецептивной лексики в процессе самостоятельного чтения при модульной системе обучения // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки, 2015. – Т.7, №1. – С. 69-74.
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов ин-тов по спец. № 2103 «Иностр.яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
3. Yamin Ma, Xinying Li. Easy steps to Chinese 1 – Student’s book / Ma Yamin, Li Xinying // Beijing: Beijing Language and Culture University press. – 2019. – 128 p.

УДК 004.853

М. А. Бодоньи
канд. пед. наук, заведующий кафедрой
прикладной лингвистики и новых информационных технологий ФГБОУ
ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

АУТЕНТИЧНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реализации оценки профессиональных компетенций будущих преподавателей иностранного языка в контексте аутентичного подхода, предполагающего моделирование профессиональной деятельности. Для реализации аутентичного оценивания представляется важным учитывать стадии оценки, включающие выявление типичных профессиональных ситуаций, определение видов профессиональной деятельности, установление критериев, разработку средств оценивания, мониторинг результатов реализации профессиональной деятельности, анализ результатов профессиональной деятельности, обратную связь. В рамках аутентичного подхода к оцениванию компетенций рассматриваются приемы оценки, ориентированные на моделирование профессиональных ситуаций, характеристики аутентичного оценивания.

Ключевые слова: аутентичный подход, моделирование профессиональной деятельности, оценка, профессиональная компетенция.

Abstract. The article discusses the features of the implementation of the assessment of professional competencies of future teachers of a foreign language in the context of an authentic approach that involves the modeling of professional activity. For the implementation of authentic assessment, it seems important to take into account the stages of assessment, including the identification of typical professional situations, the definition of types of professional activity, the establishment of criteria, the development of assessment tools, the monitoring of the results of the implementation of professional activity, the analysis of the results of professional activity, and feedback. As part of an authentic approach to assessing competencies, assessment techniques are considered that are focused on modeling professional situations, the characteristics of authentic assessment.

Keywords: assessment, authentic approach, modeling of professional activity, professional competence.

Подготовка будущих учителей иностранного языка предполагает направленность на учет всех слагаемых преподавательской деятельности для обеспечения эффективного проектирования, планирования и реализации учебного процесса. Представляется очевидным, что продуктивность организации обучения иностранным языкам находится в непосредственной зависимости от уровня сформированности профессиональных компетенций, включающих собственно предметную подготовку как коммуникативно-достаточное владение иностранным языком, владение теоретическими и практическими аспектами методики обучения иностранным языкам, достижение необходимого уровня сформированности психолого-педагогической компетенции и коммуникативной компетенции.

Компетентностный подход к оценке готовности к педагогической деятельности определяет способности к реализации профессиональной деятельности в комплексе компонентов: предметного, методического, психолого-педагогического и коммуникативного. Следует отметить, что актуализация компетенций происходит

при решении профессиональных задач, непосредственно при реализации профессиональной деятельности, что определяет специфику подхода к оцениванию уровня сформированности профессиональных компетенций.

Опора на аутентичный подход при мониторинге, анализе и интерпретации продуктов учебной деятельности, профессиональных знаний, умений и готовности, становится значимым фактором для реализации надежного и валидного оценивания, ориентированного на определение характеристик компетенций именно в ходе выполнения разных профессиональных задач.

Аутентичный подход к оценке профессиональных компетенций определяет стадии, которые реализуют собственно ориентированный на реальные условия деятельности: анализ профессиональных ситуаций и установление видов деятельности в рамках типичных профессиональных ситуаций; установление критериев эффективного выполнения профессиональной деятельности; сбор, мониторинг результатов реализации профессиональной деятельности, продуктов профессиональной деятельности; соотнесение, анализ результатов и критериев; анализ и интерпретация результатов профессиональной деятельности – оценочное решение; обратная связь по результатам оценивания, планирование предупреждения трудностей, недочетов, слабых мест и т.п.; внесение изменения, коррекция учебного процесса по результатам оценивания.

Аутентичный подход к оценке профессиональных компетенций рассматривается как средство повышения эффективности установления результатов учебной деятельности, что объясняется переходом от знаниевой парадигмы образования к компетентностно-ориентированной. Вместе с тем, достижение собственно аутентичности при разработке процедур, механизмов и инструментов оценивания требует выявления и детализированного описания профессиональных ситуаций, актуализирующих компоненты профессиональной компетенции.

Кроме того, ясно, что традиционные инструменты оценки (тесты, контрольные работы и т.п.) не позволяют достичь требуемого эффекта и не способны в достаточной степени определить степень сформированности профессиональных компетенций будущего учителя и ее компонентов. По мнению О.В. Шулаевой, «переход системы образования со знаниевой ориентации на компетентностно-ориентированную подготовку учащихся как за рубежом, так и в России инициирует задачу разработки процедур и регламентов оценивания учебных результатов в терминах компетентности, являющейся комплексной производной от полученных знаний, навыков и сформированных установок» [1; 16]. Таким образом, аутентичный подход определяет возможность достижения поставленных целей и становится средством комплексной оценки способности и готовности к профессиональной деятельности.

Анализ подготовки студентов показывает, что требуются специальные приемы оценки компетенций, обеспечивающие реализацию аутентичного подхода на основе моделирования профессиональной деятельности. В таком случае приемы оценки характеризуются комплексной ориентацией на знания, умения и готовность к реализации педагогической деятельности. Приведем примеры оценочных приемов, которые могут использоваться в контексте аутентичного подхода к оценке:

1) кейсы, которые отражают реальные учебные ситуации, требующие особого подхода со стороны учителя для создания условий эффективного освоения учебного материала обучающимися. Необходимо отметить, что использование кейсов в практике подготовки к педагогической деятельности требует от студентов комплекса

знаний и умений. Так, например, часто появляется необходимость обращения к педагогической психологии, возрастной периодизации и т.п. для решения проблем, описываемых в кейсах. Обратим внимание на некоторые сложности использования кейсов для оценки уровня сформированности профессиональной компетенцией – это касается, например, разработки критериальных материалов, которые бы точно и надежно оценивали уровень сформированности компетенций на основе анализа и решения обучающимися кейсов.

Для подготовки критериев мы опираемся на дескрипторы профессиональных компетенций и их компонентов и используем их уровневое представление для уточнения критериев. Очевидна также возможность разнообразных вариантов ответов при решении кейсов, таким образом, что должно учитываться при оценивании (не может быть направленности только на один единственный правильный вариант решения кейса). Оценка кейса связывается с высоким уровнем рефлексии, обращению к теориям и концепциям для осмысления проблемы и поиска решения, владение терминологическим аппаратом, который реализуется при описании решений и т.п.

2) моделирование профессиональной деятельности, которое предполагает реализацию обучающимися профессиональной деятельности в специально созданных и контролируемых условиях. Моделирование педагогической деятельности в области преподавания иностранных языков может включать проектирование учебного процесса, разработку учебной программы, ориентированной на определенный контингент обучающихся или на конкретные условия организации учебного процесса, разработку учебных материалов, которые обеспечивают решение сложной методической проблемы, предупреждение ошибок и т.п., собственно организацию учебных занятий под руководством опытного наставника и т.п.

Рассматриваемый прием оценивания определяется комплексом всех составляющих коммуникативной компетенции, обеспечивающих реализацию профессиональной деятельности даже в моделируемых условиях. В качестве основного приема оценивания в рассматриваемом случае становится наблюдение за деятельностью обучающегося, направленной на решение поставленных проблем.

3) работа над проектами. В условиях организации учебного процесса и подготовки будущих учителей к реализации педагогической деятельности особую роль приобретает проектная деятельность, которая становится фактором творческого подхода к обучению и формированию умений создавать творческий продукт. В качестве примера можно привести проекты студентов магистратуры, которые разрабатывают учебно-методические материалы для обучения иностранным языкам, ориентированные на разные группы учащихся и для разных условий. Работа над проектами длится 2-3 месяца, в течение которых проектная деятельность проходит все этапы, необходимые для создания качественного продукта. Оценка проектной деятельности проходит по строго определенным критериям, которые ориентированы как на процессные характеристики, так и на свойства полученного продукта. Обязательным условием проектной деятельности становится представление и защита проекта, проводимые в форме конференции, где каждый может дать свое мнение относительно качества проделанной работы.

Все указанные выше приемы организации аутентичного оценивания соотносятся с критериями качества оценки профессиональных компетенций, предложенных группой исследователей под руководством Л. К. Дж. Бартмана [2]. Соответствие цели, ориентированность на реальные условия профессиональной

деятельности, реальный уровень когнитивной сложности, мотивация, основанная на понимании ценности оценки для обучающихся, согласованность и надежность критериев, справедливость и прозрачность процедур и инструментов оценки, а также влияние на дальнейший образовательный процесс – данные характеристики в полной мере позволяют реализовать аутентичный подход к оценке. Применительно к условиям подготовки к реализации преподавательской деятельности по иностранным языкам именно аутентичная оценка становится основой для развития профессиональных компетенций и мотивации обучающихся к постоянной работе над собственным развитием в сфере выбранной профессиональной деятельности.

В заключение, следует отметить, что работа над реализацией аутентичного подхода к организации оценивания проводится с целью создать эффективные условия профессиональной подготовки, что стало возможным в рамках проекта, реализуемого победителем Конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина. Разработка дескрипторов профессиональных компетенций и свода профессиональных ситуаций стали основой для подготовки модели аутентичного оценивания для студентов магистерской программы 45.04.01 Филология. Моделирование профессиональных ситуаций для оценки показывает эффективность как с точки зрения собственно мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций, так и для повышения мотивации обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шулаева О. В. Проектирование системы аутентичного оценивания уровня компетентности // Открытое образование. – 2011. – № 3. – С. 15-21.
2. Baartman L. K. J., Bastiaens T. J., Kirschner, P. A., Van der Vleuten C. P. M. The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for Competency Assessment Programmes // Studies in Educational Evaluation. – 2006. – Vol. 32. – No. 2. – P. 153-170.

УДК 811.

А.А. Бодрова
магистрант 2 года обучения «РГПУ им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – О. И. Трубицина
канд. пед. наук, доцент

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ СМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматриваются средства массовой информации, которые являются в современном мире одним из основных инструментов формирования и развития общественного мнения. Особенности влияния средств массовой информации позволяют определить рассматриваемые в качестве основополагающего фактора формирования мировоззрения каждого человека материалы СМИ как средство, повышающее эффективность и оптимизацию образовательного процесса, что дает возможность говорить о высоком потенциале в языковом образовании.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, материалы СМИ, межкультурное общение, оптимизация процесса обучения, повышение качества обучения, средства массовой информации (СМИ), эффективность использования.

Abstract. The article examines the media sources, which are one of the main tools for the formation and development of public opinion in the modern world. The media sources are considered to be a fundamental factor in each person's mindset formation. The peculiarities of the influence of media sources allow us to define the media as increasing the efficiency and optimization of the educational process tools. This makes it possible to talk about a high potential in language education.

Key words: foreign language communicative competence, media materials, intercultural communication, optimization of the learning process, improvement of the quality of learning, mass media (mass media), efficiency of use.

На сегодняшний день английский язык считается основным языком межкультурного общения и взаимодействия между представителями разных стран. Именно поэтому в рамках школьного образования английский язык был выбран в качестве основного изучаемого иностранного языка. На протяжении многих лет разработанные ФГОС диктуют основные требования к формируемым умениям и навыкам у учащихся. Современные ФГОС определяют главной целью обучения иностранному языку школьников – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Данная компетенция подразумевает формирование способности к взаимодействию с носителями языка в рамках межкультурного общения, что на сегодняшний день является главной трудностью педагогов и исследователей, занимающихся разработкой эффективных методик обучения иностранным языкам.

В современном мире сеть Интернет является неисчерпаемой кладью, которая является своего рода сокровищницей знаний о культурах стран изучаемых иностранных языков, приведенных и хранящихся в различных аутентичных материалах глубоко в недрах этой сети.

Средства массовой информации представляют собой своеобразный ресурс, который сформировался в результате развития общества и который проник в каждую из сфер жизнедеятельности современного человека. На сегодняшний день, средства массовой информации рассматриваются не только в качестве одного из наиболее важных и, вместе с тем, значимых источников, которые дают возможность людям получать актуальную информацию и отражают специфику общественного развития знания относительно ситуации, складывающейся в современном обществе, но также и в целом в мире. Более того, они в некотором роде способствуют социальному развитию общества [4; 82].

На современном этапе развития общества средства массовой информации представляют собой ключевой фактор, способствующий формированию определенного, соответствующего реалиям жизни общественного мнения, а также формированию культуры и человеческого мировоззрения [2; 70]. Средства массовой информации являются одним из основных инструментов формирования и развития общественного мнения, а также являются основополагающим фактором формирования мировоззрения каждого человека. Широковещательные каналы, направленные на массовую аудиторию, передают информацию посредством использования различных средств коммуникации (радио, телевидение, сеть Интернет, газетные издания, и др.) и оказывают влияние на человеческое сознание.

Обобщая результаты, полученные западными исследователями, В. Г. Сеидов отмечает, что при анализе функционала средств массовой информации (СМИ) большинство исследователей придерживаются концепции, сформулированной в работах Ч. Райта, которым были выделены следующие функции средств массовой информации (СМИ):

- 1) функция организации наблюдения индивидов за окружающим миром, также определяемая в виде информационной, которая предполагает осуществление сбора, обработки и распространения различной информации;
- 2) корреляционная функция СМИ, определяющая установление их взаимосвязи с различными структурными частями общества, с оказанием воздействия или влиянием на них, при использовании каналов обратной связи;
- 3) функция передачи посредством СМИ системы культурных ценностей, также определяемая в виде своеобразной культурологической функции,
- 4) развлекательная функция СМИ [5; 109].

Рассматривая особенности влияния средств массовой информации (СМИ) на современного человека, исследователи отмечают их достаточно высокий потенциал в организации языкового образования. Это обуславливается тем, что на сегодняшний день современные средства массовой информации (СМИ) отражают те специфические особенности языковой культуры и менталитета, которые в совокупности с визуальными материалами отражают особенности языковой коммуникации, характерные для прямых носителей языка. При их включении повышается эффективность образовательной деятельности, которая определенным образом приближается к реальной жизни, способствуя формированию у обучающихся практических знаний в изучении иностранного языка, на основе анализа особенностей языка, коммуникации, мимики и других значимых для формирования и развития умений и навыков межкультурного общения и постижения особенностей иноязычной культуры компонентов [1; 128].

Рассматривая особенности организации обучения иностранному языку с применением материалов англоязычных средств массовой информации (СМИ), М. А. Канищева отмечает в качестве ключевого достоинства данного подхода высокий уровень актуальности и аутентичности медиаресурсов, а также их доступность. Автор отмечает, что, несмотря на направленность современного образования на визуализацию программного контента, способствующего повышению качественных результатов учебной деятельности, при обучении иностранному языку важную роль играет также и применение аудио-контента материалов средств массовой информации (СМИ), который способствует формированию, развитию и совершенствованию умений межкультурного общения обучающихся разных ступеней обучения.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что такой неиссякаемый источник как материалы средств массовой информации (СМИ), на сегодняшний день, обладает высоким дидактическим потенциалом. Используя аутентичные материалы, предлагаемые различными средствами массовой информации, в ходе подготовки уроков и учебных занятий, в современном языковом образовании создают ряд возможностей, позволяющие оптимизировать и повысить эффективность образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бритвина К. В. Текст СМИ как средство обучения английскому языку: фреймовый подход (на примере англоязычных СМИ). // В сборнике: Инновационные факторы развития транспорта. Теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2018. – с. 128-135.
2. Конопельнюк Г. В. Об особенностях влияния СМИ на аудиторию. // Вестник Луганского национального университета имени Владимира Даля. – 2019. – № 3 (21). – с. 69-73.

3. Руденко Н. А. Использование средств массовой информации при обучении аудированию в старших классах школ с углубленным изучением английского языка. – Таганрог, 2019. – 64 с.
4. Сазонова М. И. Роль СМИ в формировании ценностных ориентиров индивида. // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1 (7). – с. 82-85.
5. Сеидов В. Г. Место и роль средств массовой информации и коммуникации в системе международных отношений. // Регионоведение. – 2016. – №2 (95). – с. 107-116

УДК 372.881.111.1

А.Р. Бодулева
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ MOBILE APPLICATIONS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. Мобильное обучение находит свое применение в обучении иностранному языку и доказывает свою эффективность, благодаря уникальным особенностям мобильных приложений (интерактивность, повсеместность, мобильность). Актуальность проблемы обусловлена дополнительными возможностями повышения качества обучения за счет включения в образовательный процесс мобильных приложений.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильное приложение, приложение Kahoot.

Abstract. Mobile learning finds its application in teaching English and proves its effectiveness thanks to the unique features of mobile applications (interactivity, ubiquity, and portability). The relevance of the problem is due to additional opportunities to improve the quality of teaching through the inclusion of mobile applications in learning process.

Keywords: mobile learning, mobile application, application Kahoot.

В век технологических открытий и достижений информационный рынок обучающих иностранным языкам приложений переполнен. Сегодня предлагается огромное количество программ, рассчитанных на обучающихся с разным уровнем знаний. Преподавателю только остается стать уверенным пользователем смартфона, изучить приложения и другие его функции, которые можно использовать как дополнительные средства обучения, а также адаптировать под свой предмет и изучаемую тему.

Если рассматривать определения понятий, зафиксированных в ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения», то можно вынести, что мобильное обучение – электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное месторасположением или изменением месторасположения учащегося [2; 11].

Помимо определений, зафиксированных в официальных документах, есть и множество работ, посвященных теории мобильного обучения. Рассмотрим теории российских и зарубежных педагогов, которые позволяют изучить подходы к мобильному обучению и его развитие.

Авторы Kukulka-Hulme A., Norris L. в своей теории мобильного обучения утверждают, что основа мобильного обучения строится на следующих основных особенностях: личная роль преподавателя и его опыт во введении методики; знание особенностей используемых устройств; мобильность учеников, появляющаяся

благодаря возможности мобильных устройств работать в любое время, в любой точке; развитие межкультурной коммуникации благодаря сети Интернет.

Такой подход помогает добиться полной автономии учащихся, оставляя преподавателю роль направляющего, который следует методическим рекомендациям [4].

Российский автор Куклев В.А. отмечает следующие требования для мобильного обучения как управляемого процесса:

- должны быть выявлены основные характеристики процесса и известны факторы, влияющие на их поддержание;
- должна быть сформирована система диагностики, система мер коррекции и предупреждения отклонений;
- должна осуществляться поддержка основных характеристик процесса мобильного обучения в заданных границах;
- управление мобильным обучением должна осуществляться через контролируруемую самостоятельную работу.

Куклев В.А. продвигает идею автономности обучения и самообразования учеников, в его теории понятие «самообразование» не является полностью самостоятельным по отношению к ученикам и во многом опирается на навыки преподавателя руководить и управлять образовательным процессом [3; 21].

В настоящее время из-за более расширенных возможностей современных технологий, дидактическая ценность приложений для смартфонов ощутимо возросла. Выделяют следующие дидактические возможности мобильных приложений: наглядность; подбор интересного для ученика материала; упрощенная система тестирования, контроля или самоконтроля и другие [1; 37].

Использование мобильных приложений требует от преподавателя более тщательной подготовки к занятию для успешной реализации поставленных целей и задач.

В настоящее время существует множество приложений, которые могут быть использованы для обучения иностранному языку и предназначены для любого уровня владения иностранным языком.

Рассмотрим популярное приложение Kahoot. Этот сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов широко используется на современных уроках в дидактических целях. Ученики могут отвечать на созданные учителем тесты со смартфонов, с любого устройства, имеющего доступ к Интернету.

Созданные в Kahoot задания представляют собой викторину с вариантами ответов, правдивые и ложные утверждения, установка верного порядка слов, заполнение пропусков и аудио-тестирования. Все задания могут быть оформлены с помощью фотографий и видеофрагментов, а время, отведённое на выполнение, и количество баллов за верный ответ изначально задаётся учителем.

Задания отображаются, как и на телефонах учеников, так и на мониторе учительского компьютера. Для участия в тестировании учащиеся должны войти в приложение и ввести PIN-код, другими словами, пароль для доступа к игре, что ограничивает возможность появления неизвестных игроков, вмешивающихся в процесс обучения и влияющих на статистику результатов. Многие учителя запускают веб-версию сервиса и выводят задания на экран, побуждая обучающихся к устному ответу.

Практика внедрения данного приложения в учебный процесс показала его эффективность и вызвала повышенный интерес у учащихся, что несомненно

способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Мобильные приложения обладают высоким потенциалом, и дальнейшее изучение проблемы эффективного внедрения мобильных приложений в процесс обучения иностранному языку может привести к интересным результатам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ветлугина Н.О., Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Екатеринбург, 2016. – 181 с.
2. ГОСТ Р 52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. – М.: Стандартинформ, 2007. – 11 с.
3. Куклев В.А., Феномен Методология мобильного обучения: монография для педагогич. наук, канд-та технич. наук: 13.00.01 – Ульяновск: Ульяновск. гос. технич. ун-т., 2010. – 46 с.
4. Kukulska-Hulme A., Norris L., Donohue J. Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers: ELT Research Papers [Электронный ресурс]. URL: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/E485_Mobile_pedagogy_for_ELT_FINAL_v2.pdf (дата обращения: 16.04.2022).

УДК 372.881.161.1

М.С. Васильева
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа
Научный руководитель – Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
и второго иностранного языка ФГБУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОЦЕНИВАНИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВО ФРАНЦИИ

Аннотация: В данной статье рассматривается структура начального образования во Франции. Дана общая характеристика овладения иностранным языком на начальной ступени образования во Франции, а также выделены характеристики оценивания развития коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности.

Ключевые слова: виды речевой деятельности, иноязычная коммуникативная компетенция, начальная школа, образовательная система Франции, русский язык как иностранный.

Abstract. In the article the structure of primary education in France is considered. The general characteristics of the acquisition of a foreign language at primary education in France are given, and the characteristics of estimation of a level of development of communicative competences in all types of speech activity are highlighted.

Keywords: French educational system, foreign language communicative competence, Russian as a foreign language, RFL, primary schools, types of speech activity.

Образовательная система во Франции состоит из 4 основных этапов: дошкольное, начальное, среднее и высшее образование (рис.1).

В шесть лет заканчивается первый образовательный цикл и начинается второй. В этом возрасте дети проходят подготовительный курс начальной школы (Cours

préparatoire). Именно с этого момента начинается обязательное и бесплатное для французских граждан образование.

Обучение в начальной школе длится до 11 лет. С семи до восьми лет дети проходят базовый курс (Cours élémentaire 1 и 2), после окончания которого начинается третий образовательный цикл. С девяти до десяти лет – средний курс (Cours moyen 1 и 2). После окончания цикла обучения в начальной школе учащиеся сдают экзамены на получение сертификата о начальном образовании (certificat d'études primaire, CEP).

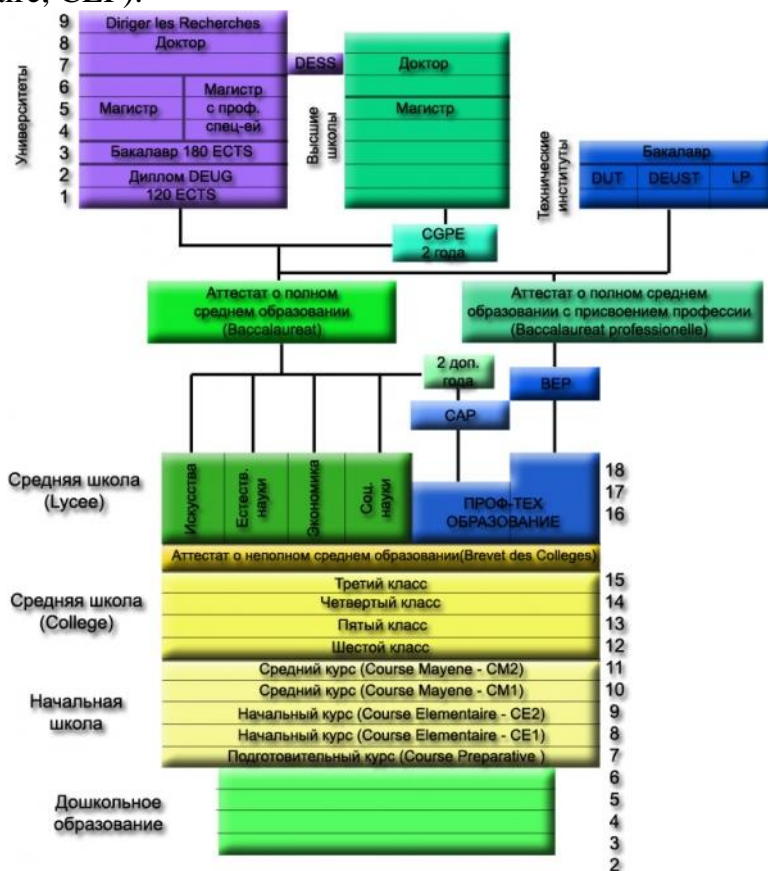


Рис.1 Образовательная система во Франции

Основные направления обучения на этапе начального образования – общеобразовательные предметы, такие как математика, французский язык, окружающий мир и другие. Кроме того в начальной школе изучается иностранный язык, в качестве факультатива при сотрудничестве с языковыми ассистентами. При работе с ассистентом, носителем языка, учащиеся развивают языковые и межкультурные навыки. Само собой разумеется, что именно устный язык является наиболее ценным навыком ассистента. Коммуникативная компетенция занимает особое место в процессе обучения иностранному языку в начальной школе [2; 16].

Для оценивания сформированности коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка используются общеевропейские компетенции владения иностранным языком (CECRL). Для каждого уровня описываются знания и умения, которые должен иметь учащийся во всех аспектах языкового общения, как устного, так и письменного. Однако приоритет отдается устному общению (понимание устной речи, диалогическая речь, монологическая речь, понимание письменной речи и письмо) [3; 131].

К концу начальной школы учащиеся должны овладеть уровнем А1 СЕСRL, то есть ученик может понимать и употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач; может представиться и представить других, задавать вопросы и отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе; может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь [5]. Более конкретные критерии содержатся в программах начальной школы для каждого иностранного языка, изучаемого во Франции, такие как немецкий, английский, арабский, китайский, испанский, итальянский, нидерландский (голландский), польский, португальский и русский. Эти программы находятся в свободном доступе на сайте Министерства образования Франции.

Программы содержат идентичные таблицы, которые состоят из 3 столбцов: 1) знания и навыки; 2) примеры ситуаций употребления того или иного ЗУНа и 3) выражения, специфичные для каждого языка.

В документе «Ориентиры прогрессивности овладения русским языком» для третьего цикла обучения выделяются основные знания и умения, которыми овладевает ученик, в процессе изучения русского языка: аудирование, чтение, говорение (монологическая и диалогическая речь) и письмо. Обучение различным видам речевой деятельности должно осуществляться в их совокупности и взаимной связи с учетом специфики каждого из них. Управление процессом усвоения обеспечивается четкой постановкой цели на каждом конкретном этапе обучения [6, 1].

При обучении чтению выпускник начальной школы способен понимать знакомые слова и очень простые предложения; понимать короткие и простые формулировки: знаки, инструкции, рецепты, информационные тексты вместе с визуальным документом, опираясь на известные слова и фразы; понимать рассказ, поэзию, т.е. время повествования, глагол идти и его производные; понимать простую информацию на основе известных слов и фраз. Например: информационные знаки, распространенные на улице, в школе, в аэропорту; русские брошюры, меню, телевизионные программы, объявления, игры (лото, собери 6, так и не так, интернет-игры), открытки, поздравления, приглашения, СМС.

В целях достижения уровня сформированности устной речи навыки говорения должны развиваться во взаимодействии с навыками чтения.

В области монологической речи обучающийся должен продемонстрировать использование простых фраз и предложений, чтобы говорить о себе и своем ближайшем окружении. Необходимо уметь повторять, рассказывать стишок, песню, небольшое стихотворение; представляться самому и представлять других (национальность, выражения присутствия и отсутствия, глагол иметь, отсутствие глагола быть в настоящем времени); сделать краткое объявление (дата, приглашение), расположив событие во времени и пространстве); описать повседневные действия. При этом необходимо использовать такие выражения, как сегодня вторник, сейчас весна, холодно, дождь идет, меня зовут..., моя фамилия... , моё имя..., я француз, француженка, русский, русская; я мальчик/ я девочка, у меня есть брат, сестра..., я люблю..., я играю на/в, мне (не) нравится и др.

В области диалогической речи необходимо уметь общаться простыми фразами, если собеседник готов повторять или переформулировать свои предложения, говорить медленнее и помогать ему сформулировать то, что он пытается сказать. При этом должны быть сформированы умения устанавливать социальный контакт

(поприветствовать, представиться, представить кого-то); спрашивать кого-нибудь о новостях и отвечать, используя формы вежливости; общаться на знакомые темы (школа, хобби, дом), используя простые глаголы в настоящем времени, отрицание и глагол иметь; обмениваться информацией с собеседником о себе, о нем, о том, как он себя чувствует; реагировать на предложения в повседневных ситуациях (благодарности, поздравления, извинения, согласия, отказ). Обучающийся при овладении навыками аудирования в начальной школе может понимать знакомые слова и фразы, которые очень часто встречаются в отношении себя, своей семьи и своего ближайшего окружения (особенно в школе). Это проявляется в понимании выражений классного обихода и следование им (Входи(те)! Сади(те)сь! Слушай(те)! Смотри(те)! Рисуи(те)! и др.); в понимании знакомых слов и фраз (глаголы настоящего времени, приветствия и формы вежливости, фразы поощрения и поздравления); в понимании вопросов и информации, связанных с собственной личностью, семьей, другими людьми (Как тебя (его) зовут? Это твой брат? Меня зовут Анна. Я ваша учительница).

Развитие навыков письма на иностранном языке рассматривается как средство активизации усвоения языкового материала. Обучающийся в начальной школе может скопировать письменный шаблон, написать короткое сообщение и заполнить простую анкету, т.е. может скопировать слова и короткие тексты, переходить от печатного шрифта к прописному, писать под диктовку известные слова и фразы, использовать заглавные буквы и тире.

Изучение иностранного языка в начальной школе с носителем языка подготавливает ученика к дальнейшему изучению иностранного языка в средней школе. Достигаемый при этом уровень владения иностранным языком обеспечивает дальнейшую возможность изучения не только русского языка, но и второго иностранного языка в рамках двуязычных классов. Основной задачей становится обучение русскому языку в поликультурной среде, разработка методов и приемов, применение новейших образовательных технологий в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вожель Я.А. Русский язык во Франции: прошлое, настоящее, перспективы // Языковая политика и вопросы гуманитарного образования: Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Пенза, 25-27 марта 2021 года / под ред. Г. И. Канакиной; И. Г. Родионовой. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2021. – С. 156-165.
2. Радченко Ю.П. Раннее обучение иностранному языку в школьной практике Франции // *Universum: психология и образование*, 2016. – № 9(27). – С. 16-18.
3. Cadre Europeen Commun de reference pour les Langues : apprendre, enseigner, evaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. – 196 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://coe.int/lang-CECR> (дата обращения: 28.03.2022).
4. Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Juillet 2019. – 42 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://eduscol.education.fr/document/347/download> (дата обращения: 28.03.2022).
5. Repères de progressivité linguistique. Russe. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Mars 2016. – p. 1-10. [Электронный ресурс]. URL: <https://eduscol.education.fr/document/14608/download> (дата обращения: 28.03.2022).

УДК 811.

Н.Р. Галимова

*старший преподаватель кафедры ИЯс с курсом латинского языка
ФГБОУ ВО «БГМУ МЗ России» (г.Уфа),
Х.Х. Галимова
канд.пед.наук, доцент кафедры
методики преподавания ИЯ и второго ИЯ
ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмиллы» (г.Уфа)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые возможности использования Интернет-ресурсов при подготовке бакалавров педагогического образования неязыковых профилей на уроках иностранного языка с целью развития профессиональной иноязычной компетенции, успешного участия в научно-исследовательской работе, стимулирования и интенсификации самостоятельного иноязычного самообразования. Включение в образовательный процесс Интернет-ресурсов способствует повышению мотивации учения, предоставляет возможность ознакомиться с новым изучаемым материалом с последующим выполнением тренировочных упражнений, обучающих тестовых заданий, итоговых тестов, выполнения проектов.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, Интернет, мотивация, обучение иностранным языкам, электронное обучение.

Abstract. The article discusses some of the possibilities of using Internet resources in the preparation of bachelors of pedagogical education of non-linguistic profiles in foreign language lessons in order to develop professional foreign language competence, successfully participate in research work, stimulate and intensify independent foreign language self-education. The inclusion of Internet resources in the educational process helps to increase the motivation of learning, provides an opportunity to get acquainted with the new material being studied, followed by the implementation of training exercises, training tests, final tests, and project implementation.

Key words: e-learning, foreign language competence, Internet, motivation, teaching foreign languages.

Внедрение электронного обучения в образовательную систему вуза связано с переходом к цифровым технологиям, формированием глобальной среды межкультурной и междисциплинарной интеграции, необходимостью подготовки выпускников, освоивших основную профессиональную образовательную программу уровня бакалавриата, к профессиональной деятельности в поликультурном полилингвальном пространстве, что отвечает современным требованиям российского общества к профессиональным знаниям, умениям, индивидуальным качествам педагогов новой формации.

Традиционная модель предметной подготовки студентов с точки зрения формирования иноязычных коммуникативных компетенций показала свою недостаточность. На современном этапе развития международных контактов и межкультурной коммуникации освоение любого иностранного языка только по учебникам, грамматическим справочникам, пособиям и словарям стало неэффективным. Необходимость обращения к ресурсам всемирной сети объясняется не только ограниченной сеткой учебных часов на профилях, где изучение иностранного языка предусмотрено только на первом и втором курсах в рамках

инвариантной части учебного плана, но и сложностью усвоения аспектов иноязычной речи в условиях неязыковой среды.

Понятие «традиционный» подход к обучению иностранному языку связано прежде всего с запоминанием правил и выполнением языковых упражнений, пересказом текстов, воспроизведением диалогов, подготовкой монологов на заданную тему в соответствии с темами, представленными в учебниках, то есть, с разговором о языке вместо общения на языке, решения коммуникативных задач.

Вместе с появлением современных мультимедийных технологий и интернет-сервисов возникает другая модель обучения с презентацией всего учебного материала на электронной платформе без контактного взаимодействия с преподавателем. «Общаясь в реальной языковой среде, предоставляемой интернетом, ученики оказываются в реальных жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, интересных и достижимых целей, ученики учатся спонтанно и адекватно реагировать на них, что стимулирует создание аутентичных высказываний» [1; 14].

С учетом современных трендов для преподавателей института филологического образования и межкультурных коммуникаций ФГБОУ АО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумуллы» актуальной становится задача поиска иной модели организации образовательного процесса: модели смешанного обучения, которая требует пересмотра содержания учебных дисциплин, переформатирования лекционных курсов в онлайн-режим, внедрения информационных технологий обучения, инструментов оценки уровня сформированности универсальных компетенций на русском и иностранном языках в соответствии с профилем подготовки в современных условиях.

Виртуальная среда Интернета предоставляет своим пользователям возможность аутентичного общения. В настоящее время приоритет отдается общению, интерактивности, изучению языка в культурном контексте, наращиванию контактов и вхождению в инокультуры с присвоением иноязычного кода. Именно сфера культуры, образования, обучения всегда была и остается ресурсным полем для развития отношений между представителями разных народов и государств. Эти принципы позволяют развивать межкультурную компетенцию как компонент коммуникативных способностей. Интернет создает условия для получения всей необходимой информации для обучающихся и преподавателей из любой точки мира: кросс-культурные материалы, статьи из газет и журналов, литература разного жанра, новостная лента и др. На уроках иностранного языка на неязыковых профилях подготовки в рамках реализации бакалаврских программ с использованием Интернета возможно решить ряд учебных, научно-исследовательских, воспитательных задач: улучшить иноязычное произношение; сформировать и развить навыки и умения чтения на иностранном языке, использовать материалы из глобальной сети для улучшения навыков письма обучающихся; пополнить словарный запас из различных профессиональных сфер; уточнить сложные грамматические явления; обучать диалогической и монологической речи по заданной тематике, приближая их к условиям реального общения; формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка через ознакомление с культурным кодом, историей, литературой страны изучаемого языка; общаться на профессиональных сайтах, что предопределяет выбор сферы будущей трудовой деятельности; принимать участие в проектной деятельности, научно-практических конференциях различного уровня и направления и форумах; установить

межнациональные контакты и организовать межкультурную деятельность и др. Для определения уровня сформированности иноязычных коммуникативных компетенций студенты могут участвовать в тестировании, в викторинах, конкурсах и соревнованиях, проводимых через Интернет, вести переписку со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференцсвязи.

Коммуникативный подход – это стратегия, моделирующая общение, направленная на формирование психологической и языковой готовности к общению на осознанном понимании материала и способов действия с ним. Такое задание позволяет гибко использовать знания и умения студентов независимо от уровня языковой и речевой подготовки, выразить себя и свой лингвистический опыт через язык как личность.

Задача преподавателя иностранного языка - стимулировать студентов к вступлению в диалог или полилог в режиме «студент-студент-студенты», выступить в случае необходимости речевым партнером и помочь в правильном выстраивании коммуникации. Студенты должны быть готовы к использованию языка во время реального общения, например, во время туристических поездок, встреч с иностранными гостями, мероприятий с участием зарубежных представителей. Для изучающих иностранный язык важно общение человека с духовными ценностями других культур – посредством личного контакта. Интернет предоставляет безграничные возможности для чтения различного рода литературы (научные статьи, еще не переведенные на русский язык, новостные ленты профессиональных сообществ, актуальная информация из политической, культурной жизни, музыкального мира стран изучаемого языка и др.). Такой подход реализован в Интернете, студенты сосредотачиваются на темах, которые их интересуют, они выбирают тексты и задания для достижения своих целей. Коммуникативные способности студентов развиваются через Интернет, а именно благодаря их вовлечению в широкий круг значимых, реалистичных ситуаций общения, успешное выполнение которых приносит удовлетворение и повышает их уверенность в себе. Интернет-ресурсы помогают подготовиться к сдаче международных сертификационных экзаменов, необходимых для участия в стажировочных программах, во включенном обучении, конкурсах профессионального студенческого мастерства.

Коммуникативное обучение языку через Интернет подчеркивает важность развития способностей обучающихся и их желания использовать иностранный язык для эффективного общения в будущей профессиональной среде. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, и этой цели служит изучение структуры и словарного запаса иностранного языка. Необходимо развить у студентов способность справляться с ситуацией, когда языковые ресурсы недостаточны, иметь способность оценивать свою речь, выявлять и решать образовательные проблемы. Задача, стоящая перед преподавателем, обеспечить постепенно возрастающую самостоятельность студентов в освоении иностранного языка, в том числе с использованием информационных ресурсов.

Анализ научно-методической литературы, опыта работы преподавателей, результаты академической успеваемости позволяет сделать вывод о том, что Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это в первую очередь связано с мыслительными операциями: анализ, синтез, абстракция, идентификация, сравнение, вербальное и семантическое предсказание и упреждение.

Таким образом, навыки и умения, генерируемые с помощью интернет-технологий, выходят за рамки иноязычной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азевич, А.И. Роль персонального сайта преподавателя в формировании информационной обучающей среды // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 11. [Электронный ресурс]. URL:: <http://web.snauka.ru> (дата обращения: 23.03.2022).
2. Агафонова, Л.И. Массовые открытые онлайн курсы: возможности и сложности интеграции в процесс обучения иностранным языкам // Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве. Сб. научных трудов, Уфа, 2019. – С.3-6.
3. Таюрская С.Н. Благоприятная поликультурная академическая среда как фактор эффективности обучения иностранным языкам //Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной научной конференции. Ч.1/ Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2020. –С.99-107.
4. .Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2001. – №2. – С.14-19.
5. Чернова В.Н. Интернет как средство формирования информационной культуры школьников // Проблемы вузовской и школьной педагогики: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – Глазов: Глазовский гос. пед. инст., 2001. – С.73-74.
6. Шалова В.В. Развитие коммуникативной компетенции на уроках английского языка через использование ресурсов сети Интернет [Текст] / В.В. Шалова // Иностранные языки в школе: науч. - метод. журн. – 2014. – № 6. – С. 16-22.

УДК 372.881.11.1

А.А. Горохов
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. А. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С.А. Абдюшева
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. А. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ ОСНОВНЫХ СИСТЕМНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье проанализированы особенности основных компонентов (цели, принципы, подходы) системы обучения студентов исторических специальностей английскому языку. Автор считает, что в условиях дефицита учебных аудиторных часов сложно сформировать у будущих историков навыки аудирования и говорения. Однако навыки всех видов чтения должны быть сформированы в полном объеме. При анализе целей обучения, итоговая цель – владение английским языком как средством профессиональной коммуникации и готовность к межкультурному общению определена следующими дидактическими принципами: коммуникативности, межпредметной координации, стилистической дифференциации, культурологическим и гуманистическим.

Ключевые слова: английский язык, дидактический принцип, лингвистическая компетенция, подход, система обучения, профиль, цель.

Abstract. The article analyzes the features of the main components (goals, principles, approaches) of the English teaching system for students of historical specialties. The author believes that in conditions of a shortage of classroom hours, it is difficult to develop listening and speaking

skills of future historians. However, acquiring good reading skills in English are the main concern of our students. The final goal of teaching is proficiency in English as a means of professional communication and readiness for intercultural communication. It is defined by the following didactic principles: communication, interdisciplinary coordination, stylistic differentiation - cultural and humanistic.

Keywords: approach, didactic principle, goal, linguistic competence, English, teaching system, teaching profile.

Следует отметить, что основные системные компоненты обучения иностранному (английскому) языку, такие как цели, принципы, подходы определяются профилем обучения. По мнению известного специалиста в области методики преподавания иностранных языков А.Н. Щукина, таким термином обозначен «сложившийся тип подготовки по иностранному языку в зависимости от особенностей учебного заведения и потребностей учащихся, в нем обучающихся, в иностранном языке» [7; 79; 2; 45]. Если говорить о системе высшего профессионального образования очной формы обучения, то в настоящее время в ней получили развитие два профиля обучения иностранным языкам: филологический и нефилологический. Вместе с тем, по мнению исследовательницы Е.М. Каргиной «Проблема зависимости методики обучения иностранному языку от особенностей изучаемой на неязыковом факультете основной профильной специальности принадлежит к числу наименее разработанных» [3; 37]. В свою очередь, особенности высших учебных заведений (далее – вузов) нефилологического профиля и потребности студентов в иностранном языке значительно отличаются друг от друга, например, при сравнении вузов, подготавливающих специалистов технического, военного, медицинского либо гуманитарного нефилологического профиля. Поэтому исследователи выделяют еще и подпрофили [7] подготовки по иностранному языку в зависимости от специализации вуза и профессиональных потребностей обучающихся. Наряду с такими социально-гуманитарными профилями (юридическим, экономическим, философским и др.) подготовки по английскому языку, следует выделить и исторический подпрофиль, также имеющий свои особенности базисных компонентов системы обучения (целей, принципов, подходов).

Так, обучение английскому языку для историков ориентирует студента на овладение языковыми компетенциями в рамках своей специализации, поскольку занятия иностранным языком предоставляют дополнительную информацию по специальности. В этом смысле большую роль могут выполнять профильные кафедры. Они могут скоординировать содержание обучения (общенаучные и специальные тексты) с кафедрой английского языка, чтобы совместными усилиями добиться лучшей оптимизации учебного материала.

Вместе с тем, преподаватель английского языка у студентов историков попадает в условия большего дефицита учебных аудиторных часов по сравнению с филологическим профилем, а также и определенной загруженностью обучающихся профильными историческими дисциплинами, когда бывает довольно сложно сформировать навыки аудирования и говорения. Тем не менее, навыки письменной коммуникации (чтение текстов по специальности) могут быть сформированы в полном объеме. Малый объем аудиторных занятий способен повысить роль самостоятельной работы студентов.

Исторический подпрофиль обучения английскому языку имеет свои цели. Ведь, что такое цель обучения? Это такой компонент системы обучения английскому

языку, при котором результат заранее запланирован и он достигается с помощью различных методов, приемов, а также средств обучения. С точки зрения исследователя А.Н. Шамова «определение и описание целей в обучении языкам важно для функционирования других методических категорий. Цели определяют структуру, объем и характер содержания обучения языку. Они определяют способ организации, объяснение языкового и речевого материала» [6; 167]. В методике обучения английскому языку принято выделять практическую, общеобразовательную, воспитательную и развивающую цели обучения.

Во-первых, практическая цель как и в других подпрофилях нефилологического и филологического профилей обучения заключается в готовности студентов к осуществлению межкультурной коммуникации, к иноязычному общению на английском языке, как непосредственному устному (навыки диалогической и монологической речи, аудирования), так и ещё в большей мере к опосредованной письменной коммуникации на данном языке (навыки чтения и письма). Особенностью здесь следует считать сформированность у студентов историков навыков всех видов чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, критического, поискового), поскольку чтение представляет собой такой акт речевой деятельности, который способен помочь историку решить целый ряд профессиональных задач.

Во-вторых, образовательная цель обучения английскому языку также имеет свои особенности. Студент, специализирующийся на изучении исторических дисциплин изучает любой иностранный язык, в том числе и английский не как лингвистическую систему, а как инструмент познания культуры англоязычных стран и средство межкультурной коммуникации.

В-третьих, при постановке воспитательной цели обучения историков английскому языку, следует учитывать огромный пласт духовной культуры, прежде всего, Великобритании, а также и США и других англоязычных стран, что способно сформировать у обучающегося толерантное отношение к ценностям народов – носителей английского языка и способствовать совершенствованию нравственных качеств личности у обучающихся.

В-четвертых, развивающая цель обучения английскому языку должна быть ориентирована на личность студента историка, учитывать его потребности, возможности и индивидуальные психологические особенности, быть направленной на развитие интеллекта, формировать общеучебные и компенсаторные умения, развивать мотивацию к дальнейшему овладению англоязычной культурой.

Итоговая цель обучения английскому языку – это овладение языком как средством профессиональной коммуникации и готовность к межкультурному общению. Эту цель определяют такие компоненты системы обучения иностранному языку как принципы. А.Н. Щукин дает следующую характеристику этому понятию «принципы обучения – это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, методам и др.). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация, которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность.

Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей» [7; 149]. Среди дидактических принципов для процесса обучения студентов историков наиболее важными следует считать принцип сознательности, принцип межпредметной координации, принцип стилистической дифференциации, культурологический принцип, гуманистический принцип.

С одной стороны, принцип сознательности обучения формирует сознательное изучение лексики и грамматики английского языка, когда студент историк понимает содержание английской речи, языковые единицы, приобретает умения и навыки пользования ими.

С другой стороны, принцип межпредметной координации основан на взаимодействии между собой разных учебных предметов (дисциплин). Поэтому он особенно важен при обучении историков профессионально-ориентированному чтению текстов на английском языке по специальности.

Наряду с этим, как и в филологическом профиле, для обучения по историческим специальностям, важен принцип стилистической дифференциации, поскольку историку часто приходится иметь дело с нарративными источниками, где важно уметь понять языковые и речевые особенности, характерные для художественного стиля речи, обосновать свой выбор того или иного лексического или грамматического явления в тексте исторического источника.

Кроме того, при обучении историков английскому языку большое значение имеет принцип культуросообразности в обучении, культурологический принцип. По мнению Л.П. Солонцовой «иностранный язык сегодня – это культура, цивилизация соответствующего народа, это освоение мировых духовных ценностей» [5; 11].

Вместе с тем, гуманистический принцип обучения английскому языку как раз и направлен на аксиологизацию обучения, имеет ценностно-ориентационную направленность. Данный принцип способствует тому, чтобы английский язык как учебная дисциплина имел особое значение для обучающихся по историческим специальностям, использовался ими как средство получения специальных исторических знаний, изучения новой литературы и источников, повышения своей квалификации.

Достижение целей и реализация принципов напрямую связана с еще одним компонентом обучения английскому языку – подходом к обучению. В научный обиход данный термин (an approach) ввел британский исследователь Эдвард Энтони в работе ««Прием, метод и технология» “Approach, method and technique”» [8; 63]. По мнению известной в области методики преподавания иностранных языков исследовательницы И.Л. Бим подход представляет собой «самую общую методологическую основу в конкретной области знаний» [1; 6].

Далее если говорить о наиболее предпочтительных походах в обучении студентов исторических специальностей английскому языку, то следует остановиться на социокультурном подходе и общепринятом в настоящее время в методике преподавания иностранных языков в вузах компетентностном подходе.

Социокультурный подход был разработан отечественной исследовательницей В.В. Сафоновой, которая определила социокультурный подход как «инструмент познания национальных культур народов стран изучаемых языков. В культуре находит отражение духовное наследие стран и народов и их историко-культурная память» [4; 305]. Поэтому этот подход и имеет важное значение для будущего историка. Кроме того, в рамках данного подхода действуют две тенденции интерпретации английского языка и культуры: от явлений языка к феноменам культуры и от феноменов культуры (в том числе литературы) к явлениям языка.

Сейчас во всем мире и у нас в России наиболее значимым признан компетентностный подход в преподавании учебных дисциплин, в том числе и в обучении английскому языку. Сущность подхода в том, что он определил в качестве целей обучения английскому языку развитие различных видов компетенций. Ведущей

научным сообществом признана иноязычная коммуникативная компетенция, которая включает в себя многие другие. Наиболее значимы при обучении историков лингвистическая компетенция – способность порождения и распознавания текста, речевая компетенция, включающая в себя навыки чтения и перевода, дискурсивная компетенция, заключающаяся в способности интерпретации разного типа текстов, учебно-познавательная, где язык служит инструментом для получения знаний в том числе в других областях (история, культура, география и т.п.).

Таким образом, нефилологический профиль и исторический подпрофиль обучения определяют основные компоненты ее системы для процесса обучения студентов историков английскому языку. В вопросе содержания обучения большую роль играет координация между профильными кафедрами и кафедрой английского языка.

В процессе обучения студентов историков английскому языку важная роль отводится принципам сознательности обучения, межпредметной координации, стилистической дифференциации, культуросообразности и гуманистической направленности.

Если говорить о выполнении практической цели обучения языку, то поскольку для историка основными источниками профессиональной деятельности являются тексты, особую роль следует отвести формированию у студента навыков всех видов чтения, так как чтение – тот вид речевой деятельности, который помогает историку в решении профессиональных задач. Образовательная цель должна быть инструментом изучения истории и культуры англоязычных стран. Овладение духовной культурой этих стран и народов является осуществлением воспитательной цели обучения. Развивающая цель должна развивать мотивацию к этому процессу. Цели, принципы и подходы выступают, как взаимосвязанные компоненты системы обучения, определяющие выбор тех или иных методов и технологий обучения английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. 254 с.
2. Буковский С.Л., Щукин А.Н. Основы методики иностранным языкам в схемах и таблицах. Иллюстративно-графический курс: Учебное пособие. – М.: Флинта, 2020. 240 с.
3. Каргина Е.М. Анализ тенденций профилизации преподавания иностранного языка в историческом контексте // Иностранные языки в высшей школе: методики преподавания, инновации, перспективы 33 развития: материалы международной конференции 12 декабря 2013 г., – Пенза: ПГУАС, 2013. С. 36-41.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В.В. Сафонова. – М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991. 305 с.
5. Солонцова Л.П. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: в 3 частях: учебник для вузов (бакалавриат) – М.: Издательство ВЛАДОС, 2018. Часть 2: Методические теории. 159 с.
6. Шамов А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учебное пособие – М.: Флинта, 2020. 296 с.
7. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и 35 студентов языковых вузов – М.: Издательство ИКАР, 2018. 336 с.
8. Anthony Е.М. Approach, method and technique // English language teaching. – 1963. – Т. 17. - № 2. P. 63-67.

Е.Н. Елистратова
канд. пед. наук, старший преподаватель
кафедры романо-германской филологии и перевода
ФГБОУ ВО «СПбГЭУ» (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной статье актуализируются вопросы проблемного обучения. Отражены условия успешного решения задач проблемного обучения. Приведены конкретные методы проблемного обучения на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемные задачи, метод, иностранный язык.

Abstract. In this article the issues of problem-based learning are updated. The conditions for the successful solution of tasks of problem-based learning are reflected. Specific methods of problem-based teaching in foreign language classes are given.

Keywords: problem-based learning, problem situation, problem tasks, method, foreign language.

Проблемное обучение предполагает использование таких методов обучения, при которых обучающиеся получают знания не путем заучивания и запоминания их в готовом виде, а проделывая определенную интеллектуальную работу, преодолевая при этом проблемные ситуации и решая проблемные задачи в контексте материала, предназначенного для изучения.

Обучающие, развивающие и воспитательные задачи проблемного обучения будут успешно решаться при следующих обстоятельствах:

- создание когнитивных сложностей, соответствующих мыслительным возможностям обучающихся;
- предоставление обучающимся ресурсных знаний по конкретному содержанию ситуативной проблемы;
- учет интересов обучающихся, соответственно их возрасту;
- применение принципа индивидуализации и дифференциации обучения;
- развитие у обучающихся оперативных умений, направленных на решение проблемных задач.

Для успешной их реализации используются следующие методы.

Метод «Думай-объединяйся-делись». Студентам дается около 2 минут на самостоятельное обдумывание вопроса, затем объединившись вдвоем или втроем (около 3 минут), они обсуждают заданный вопрос и, соответственно, выполняют задание. Результаты обсуждения записываются в сжатой форме. Потом следует опрос некоторых студентов или групп студентов по их результатам. Они транслируются на всю аудиторию. Этот метод предназначен для активного обсуждения проблемы и содействует обмену информацией друг с другом.

Метод «Обучение сверстников». Этот метод побуждает студентов к более глубокому анализу проблемы или постановки вопроса. Важно, чтобы это был не обычный вопрос знаний, а сконцентрированный на постановках проблем, имеющих различные пути решения и требующих понимания концепции. Метод осуществляется поэтапно: на первом этапе преподаватель озвучивает проблему и связанный с ней

конкретный вопрос, и после короткого размышления обучающимися просит их проголосовать по этому вопросу (жестом руки или с помощью инструмента голосования). Результат фиксируется. После этого обучающиеся представляют друг другу свои ответы в небольших группах и мотивируют свое решение. Затем во второй раз проходит голосование и фиксируется измененное отношение или понимание в результате обсуждения. Важно затем обсудить совместно со всеми обучающимися о правильном и неправильном понимании концепции и о различных путях решения.

Метод «6-3-5». Метод побуждает обучающихся быстро генерировать новые и необычные идеи или решения по заданному вопросу или проблеме, а также отражать точки зрения друг друга. Для выполнения каждый участник получает подготовленный рабочий лист. Он включает в себя вопрос / проблему и пустую таблицу из 3 столбцов, а также 6 пустых строк. В группах по 6 участников каждый из них сочиняет для себя до 3 идей (одна строка). По общей команде преподавателя листы передаются ближайшему участнику группы. Он, в свою очередь, вносит 3 идеи во вторую строку. При этом уже упомянутые идеи могут быть подхвачены и дополнены, развиты или прокомментированы. Цикл передачи повторяется в общей сложности 5 раз, пока не будут заполнены все строки листа. Таким образом, можно сгенерировать 108 идей за 30 минут ($6 * 5$ минут): 6 участников * 3 идеи * 6 строк.

Метод «Совместное рисование эскизов». Этот метод – творческий, его можно применять для достижения новых, креативных идей для конкретной постановки проблем или вопросов. В начале обучающимся четко сообщается о постановке проблемы и обозначаются ее рамки. Затем всем обучающимся дается задание найти и изложить как можно больше путей ее решения на листе формата А4. Также возможно использование больших листов, на которых несколько участников одновременно рисуют свои идеи. Это способствует взаимному вдохновению. Метод проводится в 2 раунда. В первом раунде на зарисовки участникам дается 10 минут. Затем каждый кратко излагает свои идеи. Здесь обычно достаточно 60 секунд на человека. Для второго раунда эскизов участники получают новый листок бумаги и начинают заново. В этом раунде часто объединяются различные подходы с большим потенциалом. В первом раунде наблюдается большое разнообразие подходов, а во втором чаще наблюдается консенсус в отношении интересных идей. Второй раунд совместных зарисовок продолжается также 10 минут. После этого представляются новые идеи. При этом следует более подробное их обсуждение с высказыванием участников о наиболее важных из них. На этом этапе можно предложить обучающимся расставить приоритеты в идеях. Высший балл за идею – 10. В итоге получается несколько приоритетных подходов к решению, в отношении которых существует самый широкий консенсус команды. Метод целесообразен в том случае, если он применяется для постановки вопроса. Но временные затраты на генерацию идей держатся в рамках. В течение 60-90 минут можно найти много хороших идей. В совместном эскизе основное внимание уделяется генерации количества идей. Не бывает правильных или неправильных подходов. Оценка – если она имеется – проводится только после сбора идей, чтобы дать творчеству свое пространство [1; 7].

Метод проектной работы. Основное внимание в нем уделяется созданию конкретной заготовки. Это может быть составление экспертного заключения, создание базы данных, разработка концепции (например, для гида по музею или для экскурсии). Важно отметить, что проектная работа требует многоэтапной реализации, и имеет разные задачи. Последние могут быть переданы проектным группам (например, исследования, документация), но частично они также разрабатываются

совместно в аудитории (стратегическое планирование). Преподавателю в основном отводится роль модератора. Работа над проектом обычно выполняется пошагово. Проектная инициатива возникает либо в результате спонтанных идей обучающихся, но чаще исходит от преподавателя и дополнительно конкретизируется обучающимися. Далее составляется конкретный план работы, подразумевающий, кто и что делает, как именно и в какое время. Для реализации проекта в соответствии с планом работы проводятся исследования, собираются материалы, создаются продукты, готовятся презентации. На этом этапе необходима консультация с преподавателем как с модератором. На регулярных промежуточных встречах следует сообщать о стендах проекта и, при необходимости, сообщать об изменениях, которые в последующем корректируются. Представление проекта может осуществляться в форме выставки, докладов, панельной дискуссии, газетного материала или показа фильма. Важно, в итоге, отразить процесс проектной работы, а также качество совместной работы в группах и, при необходимости, разработку идей по улучшению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dübbelde, G. Aktivierende Methoden für Seminare und Übungen [elektronische Ressource] / G. Dübbelde // Hochschuldidaktik der JLU Gießen. – Gießen, 2017. – S. 1-16. [Электронный ресурс] URL: <https://www.unigiessen.de/fbz/zentren/zfbk/didaktik/informationen/downloads/lehreinsteiger-1/methodenkoffer-seminare> (дата обращения: 04.04.2022).

УДК 37

З.Э. Закирзянова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Х.Х. Галимова
канд. пед. наук, доцент кафедры
методики преподавания ИЯ и второго ИЯ
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрена сущность применения метода проектов как педагогической технологии в обучении иностранному языку на среднем этапе обучения.

Ключевые слова: обучающиеся средней школы, обучение иностранным языкам, организация педагогического процесса проектная методика, педагогическая методика.

Abstract: This article considers the essence of the use of the project method as a pedagogical technology in teaching a foreign language at the middle school.

Keywords: the project method, teaching foreign languages, pedagogical methodology, secondary school students, organization of the pedagogical process.

Последние годы свидетельствуют о значительном росте интереса в обществе к иностранному языку. Он признан языком профессионального общения в различных сферах деятельности. Важнейшей задачей преподавателя является повышение мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся.

В педагогике метод проектов трактуется как способ организации педагогического процесса, который базируется на совместной работе участников

процесса – учителя и воспитанников, как практическая деятельность для достижения определенных образовательных целей и задач по решению проблемы, осуществляющаяся поэтапно в определенной последовательности и в определенный временной период.

Анализ научно-методической литературы показывает, что в последнее время учителями в процессе обучения часто применяется метод проектов. Это обусловлено тем, что составной частью основной образовательной программы школы является проектная деятельность [4]. Например, Е.Н. Ястребцева утверждает, что метод проектов – педагогическая технология, которая ориентирована не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Е.Н. Ястребцева подчеркивает, что активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде [5].

По мнению В.М. Полонского, проектная методика – это такая форма организации обучения, при которой приобретение знаний, умений и навыков происходит во время составления плана и выполнения с каждым разом более сложных практико-ориентированных заданий, подготовленных учителем и обучающимися с должным учетом окружающей действительности и интересов самих школьников [3]. Педагогу в ходе управления проектной деятельностью необходимо уметь организовать сам процесс и быть в роли независимого консультанта, дав возможность обучающимся самостоятельно осуществлять действия по реализации проекта [1].

Проектная методика позволяет индивидуально работать над темой, представляющей наибольший интерес для каждого участника проекта, что влечет за собой повышенную мотивированную активность обучающегося. Он выбирает объект исследования, решает сам: ограничиться учебником по английскому языку (просто выполнив очередное упражнение) или почитать другую литературу. Обучающиеся часто также обращаются к дополнительным источникам информации, анализируют, сравнивают, оставляя наиболее важные и занимательные.

Можно выделить одну из главных особенностей проектной деятельности: ориентация на достижение конкретной практической цели – визуальное представление результата, будь то рисунок, аппликация или композиция. Так, например, учитель в рамках УМК 10 класса Афанасьевой О.В., Дули Д., Михеевой И.В., Оби Б., Эванса В. «Spotlight / Английский в фокусе» может предложить обучающимся работу над творческим проектом, представленном для выполнения в 3 модуле «American High Schools». Обучающимся в данном случае предлагается разработать листовку. Ее цель – пригласить иностранных школьников провести год обучения за границей. В данном случае учитель может собрать несколько групп из 3-4 школьников для разработки собственной листовки, пример ее дан непосредственно в учебнике. По истечении выделенного времени обучающиеся представляют свои проекты, публикуя свои листовки на доске для просмотра всем классом.

В преподавании английского языка проектный метод дает возможность обучающимся использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, что, несомненно, способствует лучшему усвоению и закреплению знаний иностранного языка.

Е.С. Полат выделяет следующие требования к применению метода проектов:
– наличие значимой в исследовательском плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

– практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (написание письма о летнем отдыхе в рамках проекта по 1 модулю УМК 5 класса О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «Rainbow English»; оформление плаката с иллюстрациями о своем родственнике (бабушке дедушке) в рамках проекта по 2 модулю УМК 5 класса О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «Rainbow English»);

– самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;

– структурирование содержательной части проекта (этапы работы над педагогическим проектом, формы промежуточного контроля в ходе работы);

– использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий (работа с литературой, источниками Интернет, сайтами библиотек, профессиональными сайтами по исследуемой теме):

1. определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

2. выдвижение гипотезы их решения;

3. обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, просмотров и т.д.);

4. сбор, систематизация и анализ полученных данных (оформление результата проектной работы в виде плаката, презентации, листовки и т.д.);

5. подведение итогов, оформление результатов, их презентация (обучающиеся представляют результаты проделанной работы и защищают проект, комментируют их содержание);

6. выводы, выдвижение новых проблем исследования (обучающиеся выявляют свои успехи и неудачи, обсуждают перспективы и темы новых проектов) [2; 39].

Таким образом, работа над проектом дает возможность задействовать в процессе обучения интеллект, опыт человека, его чувства, эмоции. Эта деятельность предоставляет возможность раскрыть свой творческий потенциал, научиться работать в команде, где важно слушать партнеров, приводить аргументы в поддержку своего мнения, выражать свою индивидуальность. Работая вместе, участники выполняют различные социальные функции: инициатора, исследователя (инициатор выдвигает предположения по поиску решения задач исследования, исследователь осуществляет поиск и сбор информации, взаимосвязь между отобранными данными, делает обобщение полученной информации, систематизирует полученные данные).

ЛИТЕРАТУРА

1. Каргина Е.М. Метод педагогического проектирования: история и современность – Пенза: ПГУАС. –2014. –212 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2009. – №5. –С. 37-45.
3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
4. Роготнева А.В., Тарасова Л.Н. и др. Организация проектной деятельности в свете требований ФГОС / А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова. М.: Издательство ВЛАДО,. – 2018. – 119 с.
5. Ястребцева Е.Н. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий. – М.: Дрофа. – 2006. –210 с.

УДК 1174

Н. В. Казанцева
магистрант 2 года обучения ФГАОУ ВО «НИ ТГУ» (г. Томск)
Научный руководитель – Л. Г. Медведева
канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА И ЦИФРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ZOOM

Аннотация. В статье рассматриваются современные образовательные тренды – доступность, интернационализация и цифровизация. Также проведен анализ проблемы внедрения инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку и виды интеграции технологий в образовательный процесс в целом. Подробно изучено применение технологии – облачной платформы ZOOM, а также применение аутентичного песенного материала в контексте развития грамматического компонента иноязычной речи учащихся на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, цифровизация, образовательные тренды, инновационные технологии, аутентичный песенный материал, облачная платформа.

Abstract. This article describes the main trends of the modern educational system, the problem of applying innovative technologies into the sphere of foreign language learning, and its integration into the educational process a lot. The role of using authentic song material on the digital platform ZOOM for the development of the grammatical component of students' foreign speech is also presented.

Key words: foreign language, digitalization, educational trends, innovative technologies, authentic song material, cloud platform.

В настоящее время современные тренды, влияющие на образовательный «ландшафт», – это доступность и интернационализация образования, «цифровая революция». Сведения о доле населения, имеющего школьное образование, и доле населения с высшим образованием отражают тренд «массовизации» образования, или его доступность. Растущее число программ на английском языке в разных странах, котируемость международных экзаменов и образовательных стандартов, мировые рейтинги университетов – в этих фактах прослеживается тренд интернационализации образования. Развитие техники – компьютеров и мобильных телефонов, средств связи – мобильной и Интернета, повлияло на цифровизацию системы образования [3; 5]. Россия находится на начальных ступенях развития в отношении применения информационно-коммуникационных технологий, и пока что мы имеем недостаточно данных о взаимосвязи «применение информационно-коммуникативных технологий – результаты учащихся». Поэтому требуется разработка новых форм организации образовательного процесса вследствие развития информационно-коммуникативных технологий [1; 66].

Т. А. Танцура считает, что использование цифровых технологий на занятиях по иностранному языку (ИЯ) имеет огромный потенциал. Возможность использовать аудиоматериалы в цифровой среде позволяет учащимся более эффективно формировать навык слушания – учиться произношению, слушая образцы устной речи носителей, а потом переходить к формированию навыка говорения. Визуальный способ подачи информации, наглядность, представляют неоспоримый плюс использования технологий на занятиях по ИЯ. Материал может быть представлен в форме рисунков, таблиц, графиков, видеороликов и далее может быть использован

для развития монологического и диалогического видов высказываний. Визуализация материала способствует более эффективной отработке грамматического или лексического навыка. Интернет может быть источником дидактических материалов – электронных словарей, и тем самым умело экономить время поиска значения необходимого слова. Применение технологий позволяет транслировать информацию быстро и на большую аудиторию. Т. А. Танцура отмечает удобство образовательных платформ, где возможно взаимодействие преподавателя и учащихся. Применение технологий для обучения ИЯ – эффективное средство при условии непосредственного участия преподавателя в образовательном процессе [4; 296].

Многие исследователи пишут о положительном влиянии использования песенного материала на занятиях по ИЯ [5; 3; 2; 190]. Поэтому известный прием применения аутентичного песенного материала на занятиях по ИЯ был апробирован в условиях цифровизации – на облачной платформе ZOOM. Перед занятиями была разработана система упражнений к каждой песне и изучены рекомендации других исследователей по работе на платформе Zoom. В процессе апробации исследования нами были проведены занятия в дистанционном формате, цель которых состояла в развитии грамматического компонента иноязычной речи учащихся посредством аутентичного песенного материала. Участники – группа студентов 3 курса Института экономики и менеджмента Научно-исследовательского Томского государственного университета (уровень Intermediate).

Первое занятие было посвящено теме «First and second conditionals». Здесь нами была использована песня Cat Stevens «Moonshadow» и песня группы Barenaked Ladies «If I had a million dollars». Второе занятие: тема «Third conditional», аутентичный песенный материал – песня британской певицы Adele «If it hadn't been for love». В начале и в конце каждого занятия были проведены тесты и получены графики зависимости количества людей от набранных очков в тесте. На основании полученных результатов выявлена стойкая закономерность, что аутентичный песенный материал, применяемый на занятии по ИЯ, способствовал более эффективной отработке определенных грамматических навыков.

На первом занятии на этапе первоначального тестирования не было ни одного студента, справившегося с тестом на 100%. На полученном графике было два пика. Максимумы студентов приходились на результаты теста 25% и 75% правильных ответов. Четверть группы ответила правильно на 50% вопросов, и один студент не справился с тестом совсем. Согласно данным итогового тестирования не было ни одного студента, кто не справился с тестом в целом. Здесь максимум студентов пришелся на 50% правильно отвеченных вопросов, остальные обучающиеся распределились равномерно на справившихся с тестом на 25%, 75% и 100%.

На втором занятии также был составлен график по результатам первоначального и итогового тестирования. На графике, отражающем итоги первоначального тестирования, – два пика, соответствующих тому, что большее количество студентов либо совсем не владеет определенными грамматическими навыками, либо частично обладает данными навыками (50% правильно отвеченных вопросов в тесте). В группе было два учащихся, ответивших правильно на все вопросы теста. После проведения занятия по ИЯ с использованием аутентичного песенного материала на облачной платформе Zoom на графике пики сместились. Учащиеся достаточно успешно справились с поставленными перед ними учебными задачами. Согласно результатам итогового тестирования студенты разделились на две

половины: студентов, правильно ответивших на 50% вопросов, и тех, которые справились на все 100%.

В обоих случаях сравнение результатов первоначального и итогового тестирования показало положительную динамику у учащихся в процессе усвоения грамматических тем: «First and second conditionals» и «Third conditional». Полученные данные позволяют утверждать, что разработанная система упражнений, основанная на применении аутентичного песенного материала с целью формирования определенного грамматического компонента иноязычной речи студентов на занятиях по ИЯ, организованных на облачной платформе ZOOM, достаточно эффективна.

Таким образом, цифровизация, один из ключевых образовательных трендов, имеет возможность положительного влияния на эффективность процесса изучения ИЯ в целом. Данному утверждению способствуют достижения наших учащихся, что и является показателем высокого потенциала применения технологии ZOOM на занятиях по ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова, Т. Н., Наймушина, К. Ю. Информационно-образовательная среда учителя // Педагогическое образование в России. – №4. – 2020. – С. 65-74.
2. Казанцева, Н. В., Медведева, Л. Г. Проблематика применения музыкальных композиций на занятиях по иностранному языку // Язык и культура: сб. науч. ст. по материалам докл. XXXI Международной научной конференции, 11-14 октября 2021 г. – Томск: изд-во Томского государственного университета, 2021. – С. 189-192.
3. Конанчук, Д., Волков А. Эпоха «Гринфилда» в образовании // Исследование SEDeC. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC). – 2013. – 50 с. [Электронный ресурс]. URL: www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf (дата обращения: 01.04.2022).
4. Танцура, Т. А. Потенциал современных технологий в обучении иностранному языку студентов высшей школы // Мир науки, культуры, образования. – №4 (89). – Горно-Алтайск: Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования», 2021. – С. 296-297.
5. Fonseca-Mora M. Carmen. Music and language learning: an introduction // Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning / M.C. Fonseca-Mora, M. Gant. – Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. – P. 2-7.

УДК 811

Д.К. Каримова
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Е.В. Попова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической
и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ К СОДЕРЖАНИЮ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается цель и особенности языкового образования в начальной школе; приводятся результаты анализа учебника для вторых классов Starlight 2, проведённого в процессе обучения английскому языку в МБОУ «Гимназия №3» г. Уфы. Анализ учебника проводится по критериям доступности подачи материала и степени понимания его учащимися. В работе также предлагаются дополнительные упражнения, оказывающие положительное влияние на мотивацию к изучению языка, увеличивающие эффективность усвоения программы и повышающие успеваемость учащихся.

Ключевые слова: содержание языкового образования, начальная школа, английский язык, углублённое изучение, дополнительные упражнения, Starlight 2.

Abstract: the article discusses the purpose and features of language education in elementary school; the results of the analysis of the textbook for the second grades of Starlight 2, conducted in the process of teaching English in the MBOU Gymnasium N 3 of Ufa, are presented. The analysis of the textbook is carried out according to the criteria of accessibility of the presentation of the material and the degree of understanding by its students. The paper also offers additional exercises that have a positive impact on the motivation to learn a language increase the efficiency of mastering the program and increase the academic performance of students.

Keywords: content of language education, primary school, English, advanced study, additional exercises, Starlight 2.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 ...образовательные программы определяют содержание образования [2]. Содержание образования обуславливается также социальным заказом – требованием общества к образованности и развитости личности.

Общеизвестно, что основной целью обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всём многообразии её компонентов [3]. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе реализует его основные цели, направленные на развитие у школьников культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Данная компетенция предполагает как формирование лингвистических навыков (лексических, фонетических, грамматических), так и их нормативное использование в устной и письменной речи. Предлагаемые на уроках темы, тексты, проблемы и речевые задачи ориентированы на формирование различных видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования, письма), развитие социокультурных навыков и умений, что обеспечивает использование иностранного языка как средства общения, образования и самообразования, инструмента сотрудничества и взаимодействия в современном мире [1].

При обучении детей иностранному языку в начальной школе необходимо учитывать уровень развития ребёнка и его познавательные возможности. Для детей данного возраста типично развитие воображения как характерного способа обучения. Поэтому необходимо придумывать упражнения, которые будут использовать данную особенность. К таким упражнениям относятся: нарисовать и описать сказочный персонаж, придумать предложения о себе с использованием лексики урока, придумать окончание сказки или истории, разыграть диалог.

Ребёнок в 8-10 лет уже способен группировать, обобщать, классифицировать предметы, понятия и определения. Для использования данных умений хорошим упражнением может стать смысловое чтение. Например, на фразу учителя «There are houses and shops there» должен ответить «town» и указать на соответствующую картинку в истории или комиксе [4].

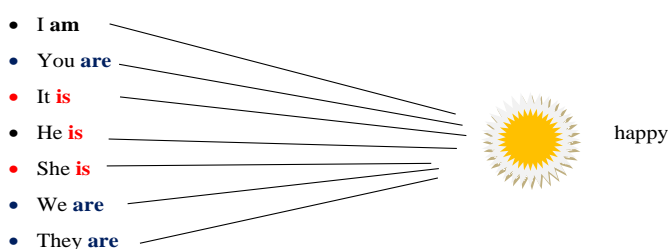
В процессе обучения английскому языку учеников 2 класса в МБОУ «Гимназия №3» г. Уфы был проанализирован учебник для вторых классов Starlight 2 по критериям доступности подачи материала и степени понимания его школьниками, а также были разработаны дополнительные упражнения с целью повышения мотивации к изучению языка, эффективности усвоения программы. Был проведён педагогический эксперимент по внедрению дополнительных упражнений на уроках английского языка в начальной школе.

В ходе использования учебника Starlight 2 на уроках было подтверждено его соответствие требованиям современного языкового образования. Применяемые на занятиях упражнения из данного учебника повышали мотивацию к обучению языку у школьников, так как были интересными и увлекательными, нацеленными на отработку изученной лексики и грамматики в соответствии с реальными ситуациями общения учащихся.

Однако, на наш взгляд, учебник имеет ряд недоработок: например, учебный материал первой четверти полностью посвящён правилам чтения. На каждом уроке ученики знакомятся с новыми правилами и читают не совсем удачно подобранные к этим правилам слова. Данное занятие из урока в урок является утомительным и не приносит должного результата учащимся второго класса. Можно более интересно выстроить учебный материал по принципу организации зарубежных учебников издательств Oxford, Pearson, Macmillan. В данных учебниках правила чтения даются дозированно. Они незаметно вплетаются в интересный лексический и сюжетный материал. Нами были разработаны дополнительные упражнения для обучения школьников устойчивым фразам-связкам. Например,

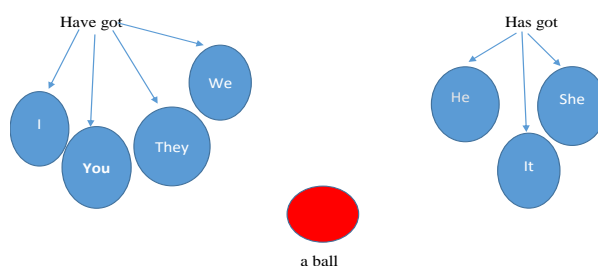
Рисунок 1 «С кем дружат местоимения?»

С кем дружат местоимения?



Дети прописывают в тетради «лучики» и произносят словосочетания «*I am happy, you are happy etc...*». Можно также их петь.

Рисунок 2. «С кем дружат have got u has got?»



Ученики проговаривают предложения со словом “*a ball*”: «*I have got a ball, you have got a ball....*».

Также нами были предложены дополнительные упражнения для повторения ранее изученного материала. Например:

1. Заучивание одного простого текста о животном или о погоде из учебника:

This is a butterfly. It has got six legs. It can fly very fast. It is orange and black.

My favorite season is winter. In winter, it is cold and it is snow. I like winter because I like snow. I can ski with my family in winter. It is great fun!

2. Подготовка красочных проектов.

My birthday. Hello, I am Nina. Today is my birthday. I am eight. This is my birthday cake. There are presents from my friends. I love my birthday. Учащиеся пишут фразы и рисуют изображения к ним или приклеивают фото.

В результате проведенного эксперимента был сделан вывод о том, что применение данного дополнительного комплекса упражнений является эффективным и целесообразным. Успеваемость школьников возросла в среднем на 15%. Это показали результаты успеваемости учеников 2-х классов МБОУ Гимназия №3 г. Уфы за вторую и третью четверть по сравнению с первой.

Таким образом, содержательная основа образования очень важна для современного общества. Хороший учебник в руках опытного учителя может способствовать формированию полноценной личности, способной эффективно взаимодействовать в поликультурном обществе, т.е. соответствовать ожиданиям социума. Использование дополнительного комплекса упражнений является результативным и позволяет сформировать у учащихся коммуникативно-достаточный уровень компетенции для своей ступени в области письменной и устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розин В.М. «Содержанием образования является культура» (концепция иноязычного образования Е.И. Пассова, опередившая время) / В.М. Розин // Культура и искусство. – 2021. – №5. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhaniem-obrazovaniya-yavlyaetsya-kultura-kontseptsiya-inoyazychnogo-obrazovaniya-e-i-passova-operedivshaya-vremya> (дата обращения: 09.04.2022)
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.04.2022).
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.
4. Юртаев, С.В. Языковое образование и речевое развитие младших школьников: учебное пособие. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2021 – 238 с.

УДК 372.881.111.22

В. Н. Карташова

доктор пед. наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина» (г. Елец)

ИЗУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ГЕРМАНИИ

Аннотация: в статье представлен опыт работы немецких дидактов по обучению детей-инофонов немецкому языку как второму. Обучение и воспитание детей, не владеющих немецким языком, представляет особую проблему для школ и детских садов Германии. Автор описывает реализацию программ, способствующих раннему изучению немецкого языка детьми-инофонами в детских садах и начальных школах Германии. Цель состоит в том, как можно быстрее помочь детям овладеть немецким языком, чтобы обеспечить им переход в класс с немецкоязычным обучением. Представлены примеры языковых концепций, разработанных методистами различных земель Германии. Перечислены основные организационно-дидактические особенности обучения немецкому языку как второму (оказание лингвистической помощи со стороны учителя - Scaffolding; проектно-деятельностная направленность - создание разнообразных речевых посылов; сценарная тактика-индивидуализация обучения; стратегии обучения чтению и работе с текстом). В заключении резюмируется, что успешное изучение иностранных языков зависит от многих факторов и, в лучшем случае, от начала процесса обучения. Раннее начало знакомства с языком и культурой народа страны проживания устойчиво мотивирует обучающихся к изучению языка и взаимодействию с разнообразным культурным ландшафтом.

Ключевые слова: немецкий как иностранный язык, концепция языкового развития, программа, обучение, организационно-дидактические особенности

Abstract. The article presents the experience of German methodists in teaching foreign children German as a second language. The education and upbringing of children who do not speak German is a particular problem for schools and kindergartens in Germany. The author describes the implementation of programs that promote the early learning of the German language by foreign children in kindergartens and primary schools in Germany. The goal is to help children learn German as quickly as possible in order to ensure their transition to a German-medium class. Examples of language concepts developed by methodologists from various lands of Germany are presented. The main organizational and didactic features of teaching German as a second language are listed (providing linguistic assistance from the teacher - Scaffolding; project and activity orientation - the creation of various speech messages; scenario tactics - individualization of learning; strategies for teaching reading and working with text). In conclusion it is summarized that the successful learning of foreign languages depends on many factors and, at best, on the beginning of the learning process. Early exposure to the language and culture of the people of the country of residence consistently motivates learners to learn the language and interact with the diverse cultural landscape.

Keywords: German as a foreign language, the concept of language development, program, training, organizational and didactic features.

В настоящее время рынок труда предъявляет новые требования к выпускникам школ, особенно в той сфере, что касается языковых навыков. Соответственно, растет образовательная приверженность квалифицированному многоязычию и продвижению иностранных языков.

В немецком обществе многоязычие – это реальность. Многие дети в Германии при зачислении в школу не владеют немецким языком как родным. По данным статистики 2017 года, 24 процента проживающих в Германии имели миграционный фон. Большая часть иммигрантов не владеет немецким, общение происходит на родном языке. Освоение маленькими детьми немецким как вторым языком происходит в неформальных ситуациях. Дети из малообразованных слоев населения часто получают дома недостаточно знаний немецкого языка. «Дифференцированный словарный запас и знания грамматики, необходимые в начале школьного обучения, дети не могут усвоить в разговорах с людьми, которые сами не владеют немецким языком», подчеркивает лингвист Розмари Трейси [6; 5]. Вследствие этого обучение и воспитание детей, не владеющих немецким языком, представляет особую проблему для школ и детских садов Германии. Дети-инофоны из-за недостаточного знания немецкого языка не могут или только частично могут соответствовать требованиям начальной школы страны проживания.

Понятно, что для немецкоязычного пространства очень важным является владение его жителями немецким языком как основным средством социальной, культурной, политической и экономической жизни. Проблемы детей с недостаточными компетенциями во втором (немецком) языке обостряются, когда они приходят в школу. Хотя дети-иностранцы без вида на жительство и не подлежат общей школьной обязанности, но они все же имеют право на посещение школы. Особенно большие трудности испытывают такие дети в **письменном немецком языке**. Отдельные школы принимают соответствующие меры в рамках своей концепции языкового образования детей-инофонов.

В Германии разработано несколько программ, способствующих раннему изучению языка детьми-инофонами. Цель состоит в том, как можно быстрее помочь детям овладеть немецким языком, чтобы обеспечить им переход в класс с немецкоязычным обучением. Овладение немецким языком происходит в основном под контролем и в однородных группах обучения, которые имеют общий начальный язык и на котором ведется обучение в классе.

Федеральное министерство по делам семьи, пожилых людей, женщин и молодежи (BMFSFJ) разработало программу *Schwerpunkt-Kitas Sprache&Integration* с целью закрепить в детских садах качественное языковое образование, интегрированное в повседневную педагогическую работу. В субсидируемых специализированных детских садах языковое обучение предлагается, в частности, детям в возрасте до трех лет, детям из семей с немецким родным языком, а также из малообеспеченных семей. В период с 2011 по 2015 год программой воспользовались около 4000 детских садов. Они были поддержаны дополнительными специалистами, так называемыми языковыми экспертами.

Основной принцип целостного языкового развития, реализуемый, в частности, в Бремене, заключается в том, чтобы изучать язык путем участия в различных проектах, а не только сосредотачиваться на формировании отдельных языковых и речевых навыков [1]. Разработчики проекта считают, что развитие языка, которое ограничивается изолированными лексическими упражнениями, обучением грамматике или чем-либо подобным, ингибирует использование живого языка. Тематика проектов выбирается, исходя из окружающего мира ребенка, повседневной жизни детского сада, опыта и переживаний детей. В рамках проектной работы специалисты предлагают изучение языка интегративно, реализуя интеграцию проектов по языковому развитию с другими сферами, например, проекты

в области природы, окружающей среды и техники, музыки, искусства, игры и движения.

Концепция языкового развития в Северной Рейн-Вестфалии с 2014/2015 учебного года нацелена на повседневное интегрированное включенное языковое образование. Эта концепция ориентирована на индивидуальные интересы и ресурсы детей от нуля до шести лет и интегрирует языковое образование в процесс повседневного режима детского учреждения путем создания языковой среды. Каждому ребенку, независимо от того, как и на каких языках он говорит, оказывается поддержка в его индивидуальном языковом развитии. При этом родители также вовлечены в языковое образование в рамках воспитательного и образовательного партнерства [3].

Новый закон об образовании детей, вступивший в силу с 1 августа 2020 года, объединил гранты на развитие языка и продвижение PLUSKITAS (детских садов, обеспечивающих обучение немецкому языку как второму) и увеличил их финансирование с 70 до 100 миллионов евро в год. Сюда входит и финансирование специалистов по социальному образованию. Должность такого специалиста, имеющего особый опыт и знания в области внедрения повседневного интегрированного языкового образования и продвижения, обязательна в штатном расписании подобных детских учреждений.

В Баден-Вюртемберге действует программа SPATZ (*Sprachförderung in allen Tageseinrichtungen für Kinder mit Zusatzbedarf* языковое развитие во всех дневных учреждениях для детей с дополнительными потребностями). В соответствии с данной программой, родители могут выбирать одно из двух направлений в обучении немецкому языку: **интенсивное речевое развитие (обучение в процессе речи) и обучение в подвижных играх с пением (Singen-Bewegen-Sprechennetz - двигаться-говорить)**. И то, и другое предлагается с первого года посещения детского сада [4].

При переходе из детского сада в начальную школу особое внимание уделяется преемственности начальной школой концепции детского сада по непрерывному языковому образованию. Концепции, используемые в настоящее время для обучения немецкому языку в многоязычных классах школ, разнообразны и частично противоречат друг другу. Но есть и хорошие результаты. В то время как в области изучения письменного языка еще существуют разногласия, какой из них является лучшим методом (например, курсы чтения букваря, чтение методом письма или метод генеративного письма Герлинда Бельке), включение первого языка оказалось принципиально положительным для изучения немецкого языка как второго. К основным организационно-дидактическим особенностям обучения немецкому языку как второму можно отнести следующие:

- оказание лингвистической помощи со стороны учителя – Scaffolding;
- проектно-деятельностная направленность – создание разнообразных речевых посылов;
- сценарная тактика-индивидуализация обучения [2; 5];
- стратегии обучения чтению и работе с текстом.

В Берлине вновь привлеченные школьники без знания немецкого языка обслуживаются в первых двух классах в рамках начального этапа школы и с 3-го класса в специальных учебных группах. Эти группы обучения образуют свой собственный тип класса и ведутся параллельно основным классам. Во многих начальных и средних школах Баварии предлагаются курсы немецкого языка в объеме

до пяти часов в неделю в дополнение к регулярным урокам немецкого языка. В настоящее время в Баварии около 40 000 детей и подростков проходят курс изучения языка.

Успешное изучение иностранных языков зависит от многих факторов и, в лучшем случае, от начала процесса обучения. Раннее начало знакомства с другим языком и культурой народа страны проживания устойчиво мотивирует обучающихся к изучению языка и взаимодействию с разнообразным культурным ландшафтом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Freie Hansestadt Bremen. Planung und Organisation von Sprachförderung im Elementarbereich (2008).
2. Hölscher, P., Roche, Jö. & Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14: 2, 43-54.
3. Konzepte und Methoden Deutsch als frühe Zweitsprache <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/deu/kon.html>
4. Plautz, K. (2008): Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung. In: Frühes Deutsch 14/2008. Bielefeld, wbv Journals Verlag, S. 8ff.
5. Sass, A. & Eilert-Ebke, G. (2014). Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg: passage gGmbH.
6. Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen, Narr Francke Attempo Verlag. S.

УДК 378.147.88

Н.Г. Кац
ассистент Высшей школы
лингводидактики и перевода ФГАОУ ВО СПбПУ (г. Санкт-Петербург),
А.В. Рубцова
доктор пед. наук, профессор,
директор Высшей школы лингводидактики и перевода,
ФГАОУ ВО СПбПУ (г. Санкт-Петербург)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В настоящей статье анализируется смысловое содержание понятия стратегической коммуникации, определяются сущностные характеристики профессиональной стратегической иноязычной коммуникации в контексте профессионально-коммуникативной подготовки в вузе, выявляется ее функциональная специфика, заключающаяся в управлении профессионально-коммуникативным взаимодействием.

Ключевые слова: стратегическая коммуникация, профессиональная стратегическая иноязычная коммуникация, иноязычное образование, профессионально-коммуникативная подготовка в вузе.

Abstract. The present article analyzes the notion of strategic communication, discusses its specific peculiarities in the context of foreign language education and professional communication training, defines its managerial function in the professional discourse.

Keywords: strategic communication, professional foreign language strategic communication, foreign language education, professional communication training.

Тенденции развития современного общества оказывают существенное влияние на образовательные цели и проектирование педагогических систем. Современное иноязычное образование стремится к проектированию интегрированных личностно-ориентированных педагогических систем, аккумулирующих принципы междисциплинарности, и способных создавать условия для развития коммуникативного и интеллектуального потенциала обучающихся. Это обуславливает переход от традиционных подходов к обучению иностранному языку как «языковой системе» к подходам, ориентированным на обучение эффективной иноязычной коммуникации в контексте будущего профессионального дискурса.

Эффективность иноязычной коммуникации определяется достижением коммуникативных целей, что, в свою очередь, представляется возможным при овладении комплексом умений, позволяющих проектировать стратегии профессионального иноязычного взаимодействия. В данной логике, речь идет о способности коммуникантов использовать иностранный язык как средство эффективного иноязычного взаимодействия. Умения применять иностранный язык как инструмент эффективной коммуникации имеет принципиальное значение для будущих переводчиков, преподавателей иностранного языка, журналистов, специалистов по связям с общественностью, поскольку эффективная коммуникация является целью и основой их профессиональной деятельности. В этой связи, возникает ряд вопросов, требующих дальнейшего осмысления, в частности, какова номенклатура умений, позволяющая организовывать эффективную иноязычную коммуникацию, и что важнее, каково сущностное содержание и специфика эффективной иноязычной коммуникации. В настоящей статье мы обратимся к выявлению специфики эффективной иноязычной коммуникации и ее сущностных характеристик.

Эффективная коммуникация возможна при условии комплексного целеполагания и наличия плана ее реализации, что обуславливает необходимость проектирования коммуникативной стратегии. Коммуникативная стратегия в научной литературе определяется по-разному: как общий план коммуникативного взаимодействия; как направление или вектор развития общения; как комплекс контролируемых способов речевого поведения. Однако общим для всех определений является наличие целеполагания, определяющего достижение желаемого результата и эффекта [2].

Феномен стратегичности коммуникации всегда вызывал активный исследовательский интерес в различных областях науки, что привело к формированию междисциплинарной концепции стратегической коммуникации или «стратегических коммуникаций». Данная концепция, разрабатываемая с начала 2000х годов, опирается на теорию коммуникации и теории в области социальных наук, в частности, менеджмента, маркетинга, связей с общественностью. В самом общем смысле, стратегическую коммуникацию возможно охарактеризовать как особый вид коммуникации, сопряженный с стратегической деятельностью социального агента, направленный на оказание необходимого влияния на определённые целевые аудитории посредством всех доступных коммуникационных ресурсов [4]. Отличительными характеристиками стратегической коммуникации является ее целенаправленность (ориентированность на достижение конкретного результата), прогнозируемость и технологичность в смысле наличия особым образом

организованной последовательности коммуникативных и коммуникационных действий, с целью достижения желаемого эффекта [5].

Стратегической основой обладает и речевая коммуникация, однако, смысловое содержание понятия стратегической коммуникации шире. Опираясь на теории как социальных наук, так и теории коммуникации, она предполагает разработку не только собственно коммуникативных, но и, что шире, коммуникационных стратегий посредством информационно-коммуникационных ресурсов, что обеспечивает достижение стратегических целей социального агента с учетом иных его стратегий (маркетинговые стратегии, креативные стратегии, бизнес стратегии и др.) [1]. Тем не менее, анализируя понятие стратегической (речевой) коммуникации как неотъемлемой части стратегических коммуникаций в целом, возможно прийти к заключению, что ее отличительные характеристики обращены к ее функциональной специфике.

Функция стратегической (речевой) коммуникации заключается в управлении процессом коммуникативного взаимодействия за счет воздействия на мнение собеседника, его поведение, систему ценно-смысловых отношений и/или ход реализации деятельности с целью достижения желаемого эффекта. Стратегическая коммуникация - управляющая и воздействующая коммуникация, позволяющая достигать комплексных целей коммуникации и желаемого результата посредством тщательно спланированных и скоординированных коммуникативных и предметных действий. Стратегическая коммуникация выступает в качестве инструмента моделирования и реализации желаемого коммуникативного взаимодействия, регуляции и управления собственной профессионально-коммуникативной деятельностью. Именно эта функциональная специфика стратегической коммуникации должна рассматриваться как основа профессионально-коммуникативной деятельности специалистов языковой сферы и выступать в качестве целевой установки при проектировании соответствующих педагогических технологий и систем.

Становится очевидным, что профессиональная направленность стратегической иноязычной коммуникации не может сводиться к овладению обучающимися «профессиональной лексикой», а предполагает рассмотрение иноязычной речи как целенаправленной социальной деятельности, в соотношении с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и другими) факторами [3]. Это означает, что стратегическая коммуникация должна рассматриваться в контексте профессионального иноязычного дискурса, и в этом смысле, профессиональная стратегическая иноязычная коммуникация – управляющая и воздействующая коммуникация в контексте профессионально-коммуникативного иноязычного взаимодействия.

Таким образом, анализируя вопросы обучения эффективной иноязычной коммуникации в контексте профессионально-коммуникативной подготовки в вузе, нам представляется целесообразным рассмотреть понятия профессиональной стратегической иноязычной коммуникации, как явления обеспечивающего результативность и достижения желаемого эффекта в процессе профессиональной иноязычной коммуникации, и осмысление его практического потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горохов В., Кравченко С., Простякова В. Стратегические коммуникации: императив медиатизированного общества//Медиа альманах. – 2021. – №4. – С. 22 -27

2. Дрянгина, Е.А. Коммуникативные стратегии педагогического дискурса: обзор работ// Научный журнал КубГАУ. – 2017. – №131(07). – С. 1-8.
3. Ключев, Е.В. Дискурс в массовой коммуникации (междисциплинарные характеристики, концепции, подходы) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература Сер. 9. – 2013. – Вып. 1. – С. 207-217
4. Hallahan K., Holtzhausen D.R., van Ruler B., Vercic D. (2007) Defining Strategic Communication. International Journal of Strategic Communication 1 (1): P. 3–35.
5. Mats Heide, Sara von Platen, Charlotte Simonsson & Jesper Falkheimer (2018) Expanding the Scope of Strategic Communication: Towards a Holistic Understanding of Organizational Complexity. International Journal of Strategic Communication, 12(4). – P. 452-468.

УДК 372.881.1

Е. В. Ковалевская
доктор пед. наук, профессор,
заведующий научно-исследовательской лабораторией
лингвopedagogики и проблемного обучения
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
(г.Нижевартовск),
директор Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт» (г. Москва)

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: интеграция подходов трактуется как процесс объединения образовательных стратегий, где компетентностный подход, как образовательная стратегия, определяет цели и содержание современного лингвистического образования, а проблемный подход, как образовательная стратегия, характеризует процесс современного лингвистического образования. Интеграция проблемного и компетентностного подходов может быть использована в качестве основы для разработки лингво-педагогических моделей, в этом и состоит смысл интеграции подходов в современном лингвистическом образовании.

Ключевые слова: современное лингвистическое образование, интеграция подходов, проблемный подход, компетентностный подход, смысл интеграции проблемного и компетентностного подходов.

Abstract. The integration of approaches is determined as a unification process of educational strategies. The competence approach as an educational strategy defines the goals and the content of modern linguistic education. The problem-solving approach as an educational strategy characterizes the process of modern linguistic education. The integration of problem-solving and competence approaches can be used as a base of linguo-pedagogical models. That's the meaning of integrating approaches in modern linguistic education.

Key words: modern linguistic education, integration of approaches, problem-solving approach, competence approach, meaning of integrating problem-solving and competence approaches.

Как известно, современное российское образование *нацелено* на развитие *компетентной творческой личности, умеющей решать проблемы* в нестандартных проблемных ситуациях, что в первую очередь и определяет актуальность компетентностного и проблемного подходов в современном образовании в целом и современном лингвистическом образовании в особенности.

Итак, что означает «современное лингвистическое образование»? Для ответа на этот вопрос необходимо: *во-первых*, дать определение образования; *во-вторых*, выявить особенность современного лингвистического образования.

По словарному определению, *образование* – это «...духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, шлифовки, т.е. процесс формирования облика человека. При этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями» [8; 311].

По нашему мнению, *особенность современного лингвистического образования* заключается «...в том, что: *с одной стороны*, нарастающий объем информации в обществе приводит к увеличению объема усваиваемых знаний, что вызывает необходимость овладения не столько самими знаниями, сколько способами их получения; *с другой стороны*, нарастающая проблематизация в обществе и в образовании стимулируют разрешение этой ситуации на основе интеграции подходов в современном образовании» [4; 33].

Что же понимается под «интеграцией подходов»? При ответе на данный вопрос нужно: *во-первых*, предложить трактовку понятия интеграция; *во-вторых*, дать определение понятия интеграция подходов.

Что касается *интеграции*, то, по словарному определению, – это «...процесс или действие, имеющие своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства» [8; 181].

Подход же, по мнению же И.А. Зимней, «...как категория, шире понятия «стратегия обучения», – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [2; 75]. Если интеграция – это процесс объединения, а подход – это стратегия обучения, то *интеграция подходов* может определяться, как «...процесс объединения стратегий образования в целом и обучения в частности...» [4; 33]. Обратимся к рассмотрению *сущности* интегрируемых подходов.

В чем заключается сущность компетентностного подхода? Для ответа на этот вопрос следует: *во-первых*, определить актуальность компетентностного подхода; *во-вторых*, раскрыть компетентностный подход в контексте его истории и базовых понятий; *в-третьих*, выявить компоненты компетентностного подхода необходимые для современного лингвистического образования.

Актуальность компетентностного подхода к современному лингвистическому образованию характеризуется: *во-первых*, потребностью российского общества в компетентных творческих людях; *во-вторых*, наличием научного знания в области компетентностного подхода; *в-третьих*, возможностью интеграции компетентностного подхода с проблемным подходом.

Раскрыть *компетентностный подход*, в контексте *его истории и базовых понятий* можно, опираясь на работы, проведенные И.А. Зимней [1; 11], а также представителями ее научной школы М.Д. Лаптевой, И.А. Мазаевой Н.А. Морозовой и др. Как отмечает И.А. Зимняя, компетентностный подход имеет свою историю: американский ученый Н.Хомский (1972) включил в научную литературу понятия "competence" (знание) и "performance" (употребление). Позже Жак Делор, председатель международной комиссии по образованию ЮНЕСКО, а также представители Института образования Совета Европы продолжили разработку компетентностного подхода, помогающего человеку научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. На этой исторической основе, а также

с учетом исследований, проводимых в научной школе И.А. Зимней, в России начал разрабатываться компетентностный подход. При рассмотрении таких *базовых понятий*, как *компетенция* и *компетентность*, И.А. Зимняя считает необходимым разграничение понятия «компетенции» как некоторой открытой системы правил, норм, управления и совокупности знаний и «компетентности» как интегративной личностной характеристики выполнения действий адекватно различным социальным и профессиональным ситуациям» [1; 11]. Вместе с тем при использовании компетентностного подхода в образовании, как отмечает И.А. Зимняя, может возникнуть «...иллюзия замены образовательной парадигмы «ЗУНов» (знаний, умений, навыков) на парадигму компетентности» [1; 11]. Однако компетентностный подход совсем не исключает из содержания образования знания, умения и навыки, а лишь дополняет это содержание новыми *компонентами*, входящими в каждую компетентность.

В соответствии с точкой зрения И.А. Зимней, *каждая компетентность* включает следующие *компоненты*: 1) знания (владение знанием содержания компетентности); 2) опыт (умения, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных ситуациях); 3) ценностно-смысловое отношение (отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения); 4) эмоционально-волевая регуляция (регуляция процесса и результата проявления компетентности); 5) готовность (готовность к проявлению компетентности). Данные *компоненты* компетентностного подхода, по нашему мнению, могут быть соотнесены с *содержанием* современного лингвистического образования.

При этом основное отличие в содержании лингвистического образования, основанного на традиционном и компетентностном подходах, заключается в том, что при компетентностном подходе традиционные компоненты содержания лингвистического образования такие, как знания и умения, дополняются новыми – такими, как готовность, ценностно-смысловое отношение, эмоционально-волевая регуляция. И именно эти пять компонентов входят в состав каждой ключевой компетентности.

Соответственно, по мнению И.А. Зимней, можно выделить следующие *ключевые компетентности*: 1) здоровьесбережения (принятие как ценности, знание и соблюдение здорового образа жизни); 2) гражданственности (принятие как ценности, знание и соблюдение прав и обязанностей, ответственность, готовность к активной гражданской позиции); 3) социального взаимодействия (принятие как ценности, толерантность, знание особенностей статусного поведения человека, умение взаимодействовать в разных ситуациях); 4) общения (принятия как ценности, знание основ устного и письменного общения, знание второго языка, умение на нём общаться); 5) информационно-технологическую (принятие как ценности, владение информационными технологиями). Эти *компоненты* компетентностного подхода, по нашему мнению, могут быть соотнесены с *целями* современного лингвистического образования. При этом, в соответствии с точкой зрения И.А. Зимней, важным направлением формирования всех компонентов ключевых компетентностей в современном лингвистическом образовании является *проблемный подход*.

В чем же состоит сущность проблемного подхода? При ответе на данный вопрос полезно: *во-первых*, выявить актуальность проблемного подхода; *во-вторых*, рассмотреть проблемный подход в свете его истории и базовых понятий; *в-третьих*, показать компоненты проблемного подхода необходимые для современного лингвистического образования

Актуальность проблемного подхода к современному лингвистическому образованию определяется: *во-первых*, потребностью общества в творческих людях, умеющих решать проблемы в нестандартных проблемных ситуациях; *во-вторых*, наличием научного знания в области теории проблемного обучения, основанного на проблемном подходе; *в-третьих*, возможностью интеграции проблемного подхода с компетентностным подходом.

Рассмотреть *проблемный подход*, в свете его истории и базовых понятий можно, основываясь на исследованиях, проведенных под нашим руководством, в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета Л.И. Колесник, С.П. Микитченко, Е.А. Хохловой, С.К. Закироваой, Н.В. Самсоновой, Г.М. Махутовой, Н.Н. Осиповойи др. [6, 9]. Становление и развитие практики проблемного обучения с начала XXвека связано с именами таких авторов, как Дж. Дьюи, Дж. Брунер, К. Дункер, О. Зельц, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и др. Становление и развитие теории проблемного обучения с середины XX века соотносится с именами таких ученых, как С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, В. Оконь, А.В. Брушлинский, Т. В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, И.А. Зимняя, А.А. Вербицкий, В.Д. Путилин, В.Ф. Аитов и др. Отметим, что становление и развитие теории проблемного обучения, основанного на проблемном подходе, связано в первую очередь с именем А.М. Матюшкина [5].

Так, проблемный подход основан на *базовых понятиях*, представленных нами *системно* в форме понятийной цепи: проблемность – главное условие реализации цели развития мира и человека; проблемная ситуация – способ создания проблемности; проблемная задача – средство создания проблемной ситуации; проблема – единица содержания образования; проблематизация – механизм «усмотрения или вскрытия очевидной, или неочевидной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия» [3; 19-20].

В качестве *компонентов* проблемного подхода могут быть рассмотрены *уровни проблемности*, которые соотносятся с разной степенью мыслительной активности педагога и обучающегося в процессе постановки, а также решения проблемы. По нашему мнению, можно выделить *пять уровней проблемности*: нулевой уровень (непроблемное изложение педагогом учебного содержания); первый уровень (проблемное изложение педагогом учебного содержания); второй уровень (совместное решение обучающимся и педагогом поставленной педагогом проблемы); третий уровень (самостоятельное решение обучающимся поставленной педагогом проблемы); четвертый уровень (самостоятельная постановка и решение обучающимся проблемы). Включение нулевого уровня проблемности необходимо при формировании иноязычной компетентности общения, так как иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения, а на начальном этапе сами иноязычные средства обучающемуся неизвестны [3; 24]. Эти уровни проблемности как *компоненты* проблемного подхода могут быть соотнесены с *процессом* формирования компетентной творческой личности на основе интеграции компетентностного и проблемного подходов в современном лингвистическом образовании.

В чём именно состоит смысл интеграции проблемного и компетентностного подходов в современном лингвистическом образовании? Этот смысл состоит в том, что интеграция проблемного и компетентностного подходов может явиться основой

разработки лингво-педагогических моделей в современном лингвистическом образовании для формирования компетентной творческой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Компетентный подход в образовании – реальность XXI века // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы V Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (18–19 марта 2005 г. Москва). – М.: Спутник +, 2005. – С. 11–12.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд. доп. испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
3. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис...д-ра пед. наук. – М., 2000. – 36 с.
4. Ковалевская Е.В., Комиссарова Т.С. Модель развития творческой личности на основе интеграции проблемного и экологического подходов в современном образовании // Наука и школа, 2018. – № 4. – С. 320–40.
5. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 720 с.
6. Лингво-педагогические категории проблемного обучения: Коллективная монография / Под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: НВГУ, 2010. – 300 с.
7. Лингво-педагогические модели проблемного обучения: Коллективная монография / Под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: НВГУ, 2019. – 310 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф.Губский, Г.В.Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

УДК 811

*Н.Н. Колчанова
старший преподаватель кафедры
иностраных языков СЗИУ РАНХиГС (Санкт-Петербург)*

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается феномен влияния менталитета автора научного текста на создаваемый им текст. Предполагается, что принадлежность к определенной культуре влияет на формирование мыслей и речи говорящего, построение предложений и формулировку его мыслей. Также рассматриваются факторы, которые объясняют такое предположение.

Ключевые слова: менталитет, социокультурная принадлежность, экстралингвистические признаки, культурная обусловленность, влияние культуры.

Abstract: The article considers the phenomenon how the mentality of the author influences the text, creating by the author. Presumably, belonging to a particular culture also makes impact on the shaping and forming of thoughts and speech of individuals and influences his sentences structure and thinking. The facts explaining this supposition are considered in the article as well.

Keywords: mentality, socio-cultural belonging, extra linguistic signs, cultural conditionality, cultural influence.

Речевая деятельность сопровождает человека на протяжении всей его жизни в любой её сфере и является необходимым навыком для успешного осуществления

намерений и функционирования индивида в обществе. С помощью речи в обществе совершается ряд действий, невозможных или крайне затруднительных без словесного оформления. Мимика или жесты могут помочь в некоторых ситуациях обойтись без речевого сопровождения, но в разных странах людьми разного менталитета могут быть не поняты или же интерпретированы неправильно. Напрашивается вывод, что речь – это антропоцентрический феномен [3; 7] и необходимый инструмент для жизни индивида в социуме.

Устная речь – сложный и многогранный феномен. На нее влияют множество факторов: контекст разговора, взаимоотношения и субординация между участниками разговора, общий контекст разговора, менталитет говорящих, их приверженность традициям, устоям, сфера деятельности и даже тип темперамента человека. Аналогично можно предположить, не влияет ли менталитет автора текста на его структуру и формулировки?

Социокультурная принадлежность говорящего и её влияние на его речь действительно интересны. На первый план здесь выходит культура – именно культуру определенной социальной группы мы имеем в виду в этой статье, говоря о менталитете и национальности: культура как глобальное явление, а именно – совокупность традиций, устоев, действий и мышления. Связь между культурой человека, его языком, и речью очевидна, так как речь является важным проявлением культуры, а тексты, созданные её представителями – основами языка. Учитывая, что язык – важный элемент культуры, то он формирует национальное и личностное самосознание [4].

Следовательно, язык – это важнейший компонент культуры, и в любом разговоре собеседник явно или имплицитно демонстрирует свою культурную принадлежность. Стиль общения также зависит от менталитета [1; 46-49]. Заметим, что в повседневной жизни широко используется понятие «менталитет»: для объяснения поведения человека, его характера, темперамента и манеры речи принадлежностью к определенной национальности. Учитывая вышеуказанное, на наш взгляд, такая трактовка представляется некорректной, поскольку «национальность» – это скорее более формальный термин, определяющий зачастую проживание человека на определенной территории и его гражданство, т.е. формальная дифференциация по гражданству страны проживания.

Ряд исследователей (Пьер Касси, Г. В. Елизарова) выделяют несколько типов ценностных ориентаций людей, зависящих от их национальности и, следовательно, культуры. Согласно данной теории, носители некоторых культур в своих действиях, в том числе и речи, ориентируются на само действие; носители других культур – непосредственно на его результат; другие – на идею/концепцию, и другие – человека как личность и участника действия (в нашем случае, участника коммуникации/составителя текста). Если следовать такой классификации, речь носителей различных культур различается по таким параметрам, как стиль, восприятие и содержание общения [1; 46]. То есть характер общения и подсознательный выбор формулировок рассматриваются как проявление принадлежности говорящего к определенной культуре.

Конечно, влияние на формулировку текста оказывает и тип текста. Например, В.Е. Чернявская рассматривает в своих работах непосредственно тексты научного функционального стиля. Данный стиль является самым «жестким» со стилистической точки зрения и предполагаем максимальное соблюдения правил-признаков функционального стиля. Но именно в этой ситуации мы можем проследить

особенности влияния менталитета автора. Так, для научного текста, созданного немецкоязычным автором, характерна максимально четкая, логичная композиционная структура, типично разделение текста на большое количество глав, параграфов, подразделов, в результате чего достигается подробность и максимальное соответствие развитию мысли автора [3]. Характерным признаком является также наличие интертекстуальных ссылок и цитат на уже существующие теории вследствие обусловленной типом текста необходимой достоверности и доказательности фактов. В.Е. Чернявская отмечает, что цель немецкоязычного автора – не создание понятного для адресата текста, а подробное, детализированное описание научного факта. Если же рассматривать научный текст, созданный автором англо-саксонского происхождения, ситуация кардинально меняется. Текст англоязычных авторов ориентирован в первую очередь на читателя, это является выражением такого признака, как выраженная «толерантность к адресату» [3]. Англоговорящие авторы научных текстов заинтересованы в первую очередь в том, чтобы максимально понятно и доступно донести информацию до реципиента, то есть достичь максимального взаимодействия с читателем. Результатом этого являются характерные особенности создаваемого текста: менее дробное архитектурное членение, более краткие предложения, наличие придаточных определительных предложений. Вышеуказанные факты подтверждают, что существующие в обществе стереотипы – в частности, о немцах как о педантичных, ответственных, аккуратных людях, находят подтверждение при проведении исследования. Такие черты, как «немецкий порядок» и «немецкая аккуратность» прослеживаются и в построении текста авторами, принадлежащими к немецкой культуре.

Аналогичного мнения придерживается Г. В. Елизарова, утверждая, что в англоязычных культурах автор несет полную ответственность за доступность научного текста. Однако в российской культуре ответственность такого рода несет именно читатель, «который должен предпринять усилия для достижения соответствующего уровня образования, который позволит ему понять предложенный автором текст» [1; 48].

Подводя итог, можно сделать следующий вывод: принадлежность к определенной культуре влияет на человека всесторонне: на его мышление, сознание, характер и поведение в различных ситуациях. Язык и речь человека являются неотъемлемыми показателями культуры и менталитета и выражают их – осознанно и подсознательно. Даже в текстах с соблюдением четко фиксированных в силу стиля требований эти признаки в меньшей мере, но выражены и прослеживаются. Результаты упомянутых исследований представляют интерес для дальнейшего изучения с целью повышения эффективности коммуникации в любых сферах жизни человека и максимально успешного достижения коммуникативных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова Г. В. Влияние культурной принадлежности обучаемых на выбор приемов преподавания иностранного языка // Язык и культура. Взаимопонимание: материалы международной научно-практической конференции «Герценовские чтения». – СПб, Изд. СПбГУЭФ, 1999. – с. 46-49.
2. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука. – 2006.
3. Чернявская В. Е. Интеркультурная вариативность научного текста: к постановке проблемы // Stylistyka XIV, 2007.

4. Шульгина Н. П. Язык – культура – личность // Культура речи: наука, образование, повседневность. Сборник научных статей. – Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2004. – 84 с.

УДК 372.881

Ю.А. Комарова
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

МЕТОДИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ОПТИМИЗИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье речь идёт о методическом моделировании как инструменте разрешения ряда исследовательских проблем, связанных с определением совокупности методических факторов и условий, которые способствуют построению оптимизированного процесса формирования иноязычной компетентности студентов. Методическая модель охарактеризована как сложная, целенаправленная, динамическая система теоретико-методологических и технологических знаний об учебном процессе. В рамках методической модели выделены и описаны три аспекта её рассмотрения: 1) структурный; 2) соотносительный; и 3) функциональный аспект.

Ключевые слова: феномен методического моделирования, оптимизация процесса обучения в вузе, источники создания модели, аспекты моделирования.

Abstract. The article deals with methodological modeling as a tool for solving research problems, related to determining the methodological factors and conditions. These factors contribute to the construction of the optimized process of forming students' foreign language competence. The methodological model is characterized as a compound, purposeful, dynamic system of theoretical-methodological and technological knowledge about the educational process. Within the framework of the methodological model there were differentiated and described the following three aspects of its consideration: 1) structural; 2) correlative; and 3) functional.

Key words: the phenomenon of methodical modeling, optimization of the learning process at university, sources for creating a model, aspects of modeling.

Известно, что в современной образовательной среде моделирование является эффективным методом познания и исследования объекта, а также оптимального конструирования названного объекта, так как благодаря действиям абстракции и идеализации отражает релевантные и сущностные свойства оригинала. Именно этот признак метода моделирования позволяет познать механизмы исследуемой системы и детальнее раскрыть сущность изучаемой системы.

Методическое моделирование в настоящее время используется для решения разнообразных задач, и в первую очередь – задач инновационных преобразований, для обеспечения которых недостаточно лишь опоры на положительный опыт в исследуемой сфере. Моделирование предполагает разрешение ряда исследовательских проблем, связанных с определением совокупности методических факторов и условий, которые способствуют построению оптимизированного процесса обучения [2; 10].

Методическое моделирование по своей сути является инструментом создания организованной образовательной структуры с определённым специфическим содержанием. Важным для нас является тот факт, что моделирование выстраивается

как преемственная последовательность исследовательских процедур, которые включают в себя построение и изучение избранной системы через отображение изучаемых объектов при помощи аналогов и заместителей, которые отражены в выстраиваемых моделях.

Известно, что продуктом процесса моделирования является модель, понимаемая как некая системная структура, и создаваемая исследователем в качестве функционального аналога оригинала; причём критерием адекватности модели служит эксперимент. Названный конструкт позволяет не только сжато, сокращенно описывать явления, но главным образом опосредованно изучать исследуемую динамическую систему «в целях нахождения наиболее оптимального способа управления ею, т.е. способа ее целенаправленного поведения» [1; 110].

Таким образом, в рамках психолого-педагогических исследований методическое моделирование можно охарактеризовать как мысленное имитирование реально существующей педагогической системы или системы только разрабатываемой путем создания специальных моделей, воспроизводящих принципы организации и функционирования искомой системы.

Очевидно, что никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать полное представление об изучаемом объекте. Следовательно, конкретная модель должна отражать структурно и содержательно наиболее существенные на данном этапе свойства, и взаимосвязи элементов системы и процессов в ней протекающих. Эта идея представляется плодотворной для выстраивания перспективной модели искомой методической системы, которая должна быть чувствительна к смене научных и образовательных парадигм, и которая может быть охарактеризована совокупностью компонентов обучения в их взаимосвязях и целостности.

Следовательно, можно констатировать, что методическая модель может быть охарактеризована как сложная, целенаправленная, динамическая система теоретико-методологических и методико-технологических знаний об учебном процессе, который нацелен на формирование иноязычной компетентности. При этом *сложность* заявленной системы определяется: а) диалектическим синтезом ключевых положений, составляющих базисные позиции теории образовательной интеграции и дифференциации; б) многообразием подсистем содержания обучения, методов и приёмов обучения, средств и источников обучения, а также связей между ними; в) иерархической структурой системы, определяющей логику развертывания процесса формирования иноязычной компетентности. *Целенаправленность* означает определение, достижение и проверку поставленной цели, предполагающей формирование иноязычных навыков, умений и способностей средствами иностранного языка, а *динамичность* предполагает регулярное наращивание результативности образовательного процесса и расширение его интенсифицирующего потенциала в целях эффективного формирования иноязычной компетентности будущих специалистов.

Важным для процесса моделирования является определение основных источников создания модели. В нашем случае таковыми источниками служат: а) социальный заказ на подготовку высококвалифицированных кадров в системе вузовского образования, реализованный в нормативно-правовых документах, нравственных нормах и традициях, а также объективных потребностях общества и отдельной личности; б) международный и отечественный педагогический опыт по организации вузовского образования, тенденции и инновации в его развитии, а также его традиции; в) социально-экономические изменения в профессиональном

поле деятельности специалиста; г) современное состояние методической науки в области преподавания иностранных языков; д) теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития моделирования; е) практический опыт осуществления моделирования. Очевидно, что все перечисленные источники в той или иной мере определяют как сам процесс моделирования, так и его продукт – образовательную модель деятельности по формированию иноязычной компетентности специалистов.

В силу того факта, что обучение в условиях системы вузовского образования может быть описано при помощи таких характеристик, как цикличность, преемственность, регулярность, профессиональная актуальность и т.д., то и создание образовательной модели формирования иноязычной компетентности должно осуществляться при соблюдении ряда условий, учитывающих названную специфику. К их числу можно отнести следующие:

1) выбор объектов моделирования, которые должны носить универсальный характер для условий профессионально-ориентированного образования специалистов, то есть быть наиболее общими, во-первых, а во-вторых, быть достаточно легко воспроизводимыми в процессе обучения;

2) выделение циклических и регулярных составляющих образовательный процесс действий, которые характеризуются повторяемостью через определённый временной интервал, однако на более сложном уровне;

3) обеспечение доступности для наблюдения и при необходимости – коррекции, а) со стороны администрации – в отношении временных и технических параметров; б) со стороны преподавателя – в отношении программных и методических компонентов и параметров; в) со стороны обучаемых – в отношении тех содержательных элементов моделируемой деятельности, которые представляют собой профессиональные компоненты.

Здесь же заметим, что образовательная деятельность, нацеленная на формирование иноязычной компетентности специалистов, представляет собой сложную по своей природе, гетерогенную структуру, что позволяет в рамках методической модели выделить три аспекта её рассмотрения: 1) структурный; 2) соотносительный; и 3) функциональный аспект.

Структурный аспект модели состоит в осознании и описании значимых элементов системы. К таковым элементам относятся следующие: преподаватель, студент, взаимодействие преподавателя со студентом, содержание обучения, средства, источники обучения, а также методы обучения.

Структурный аспект модели определяет строение и качественное своеобразие системы, при этом моделирование позволяет рассматривать структурные единицы образовательной модели как самостоятельные и взаимосвязанные части системы, имеющие свое внутреннее строение и выступающие основой для разработки обучающих технологий, нацеленных на формирование иноязычной компетентности студентов.

Структурный аспект модели может быть охарактеризован следующими особенностями:

1) целостностью, что предполагает интегративное единство компонентов, при котором свойства целого не сводятся к механической сумме свойств его элементов, но, вместе с тем, каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции;

2) структурностью, которая обеспечивается тем фактом, что функционирование системы обусловлено свойствами ее структуры, а не только особенностями отдельно взятых элементов;

3) иерархичностью, согласно которой каждый элемент системы может быть рассмотрен как горизонтально или вертикально расположенная относительно самостоятельная подсистема.

Соотноительный аспект формирования иноязычной компетентности предусматривает осознание и описание как внутрисистемных, так и внесистемных связей, типичных для методической образовательной модели.

Соотноительный аспект модели процесса обучения, целью которого является формирование способности ведения иноязычной деятельности на иностранном языке будущих специалистов, представлен вариативной системой связей. Известно, что эффективность образовательной модели зависит от сбалансированности внешних и внутренних связей модели, а также от качества информационного её обеспечения. Данное обеспечение реализуется путём хранения, обработки, передачи, представления и использования информации и информационного инструментария, что позволяет установить причинно-следственные, хронологические, пространственные связи, и т.д.

Наличие *внешних связей* предполагает, что модель образовательной системы, нацеленной на формирование иноязычной компетентности, представляет собой информационно упорядоченное воздействие моделирующей системы на моделируемую. Она раскрывает сущностные особенности исследуемого феномена, характеризующие его природу. Знание о них позволяет грамотно строить взаимодействие с объектом и предвидеть результаты его функционирования.

Реализация данной связи характеризуется такими частными формами связи, как:

- *отражение*, которое обеспечивает такое моделирование образовательного объекта, которое осуществляется с учетом его основных системных характеристик без нарушения внутреннего единства, целостности и структурных связей,

- *корреляция*, которая предполагает, что процесс методического моделирования образовательной системы должен представлять собой упорядоченную последовательность взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение необходимой эффективности;

- *соотношение*, которое ответственно за информационное обеспечение процесса методического моделирования образовательной системы и его корректирование в условиях изменения внешних обстоятельств и ситуаций.

Внутренние связи описываемой модели образовательного процесса, нацеленного на формирование иноязычной компетентности будущих специалистов, способствуют реализации методического моделирования путём обеспечения внутренней согласованности и сбалансированности образовательных потребностей обучаемых и их удовлетворения, личностных ценностных ориентации педагога и слушателей, материальных и интеллектуальных ресурсов и т.п. Внутренние соотношения представляют собой по сути своего рода причинно-следственные связи методического моделирования компонентов образовательного процесса с объективно существующими факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и определяющими ее содержание и результат.

Внутренние связи можно подразделить на два принципиальных блока:

1) *межкомпонентные связи*, благодаря которым осуществляется гармоничное соотношение и соподчинение блоков модели, содержание которых определено с учётом перспективы развития как методической науки в целом, так и конкретного образовательного учреждения вузовского образования, в частности. По своему характеру данные связи можно определить как:

- координативные, обеспечивающие равнозначные и равностатусные отношения между выделенными компонентами модели;
- субординативные, отвечающие за взаимодействие соподчинённых компонентов образовательной модели;
- комплексирующие, предусматривающие сложное взаимодействие компонентов на координативно-субординативном уровне;

2) *внутрикомпонентные связи*, в результате функционирования которых структура и содержательное наполнение компонентов модели развиваются как динамические подсистемы. Данные связи представлены следующей вариативностью:

- последовательные связи, предполагающие поочерёдное структурирование содержания компонентов модели и цепные взаимоотношения на уровне микроструктуры данных компонентов;
- параллельные связи, согласно которым, отбор микрокомпонентов образовательных блоков осуществляется независимым друг от друга образом, в результате чего они являются самостоятельными и обособленными;
- цикличные связи, которые обеспечивают регулярную повторяемость микрокомпонентов образовательных блоков, но на более высоком уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что сбалансированность внешних и внутренних связей образовательной модели, их гармонизация, технологичность, гибкость и деятельностное опосредование определяют эффективность и продуктивность искомой модели, что в свою очередь способно влиять на оптимизацию процесса формирования иноязычной компетенции специалистов в условиях вузовского образования.

Функциональный аспект формирования иноязычной компетентности состоит в осознании и описании функциональной нагрузки системы вообще и системных компонентов, в частности, через выявление закономерностей образовательного процесса.

Функциональный аспект модели представлен совокупностью закономерностей образования в избранных условиях, причём данные закономерности являются производными как от доминантной образовательной концепции, типичной для современного этапа развития методической науки, так и частной концепции обучения, обоснованной в настоящем исследовании. Данные закономерности процесса формирования иноязычной компетенции будущих специалистов отражают объективно существующие связи и отношения, конкретизация которых в тех или иных аспектах приводит к выявлению концептуальных направлений, стратегий и тактик в целях реализации вычленённых образовательных целей и задач.

Помимо обозначенных аспектов дополнительно в качестве структурного блока искомой модели следует выделить образовательную среду, как особый пространственно-содержательный конструкт, в рамках которого существуют и

функционируют рассматриваемые подсистемы, характеризуясь определённым взаимодействием с названной средой и являясь, по сути, её структурным сегментом.

Образовательная среда учебного процесса, нацеленного на формирование иноязычной компетентности студентов, представляет собой единство исторически сложившихся внешних факторов развития общества, с одной стороны и педагогических традиций, и опыта определённого типа учебного учреждения высшего образования, с другой стороны. Названные факторы в своей совокупности создают специальным образом организованные дидактико-методические условия с целью подготовки будущего специалиста в той или иной сфере, способного вести профессиональную деятельность на иностранном языке.

Помимо прочего образовательная среда отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие образовательного процесса и предполагающих динамику данного процесса в названной среде. Образовательная среда по своей сути представляет собой особым образом организованную инфраструктуру, позволяющую осуществить эффективную учебную деятельность согласно поставленным задачам.

Таким образом, образовательная среда являет собой совокупность методических и психолого-педагогических факторов; технологических и пространственно-предметных факторов; социальных и нормативно-правовых компонентов, которые в своем системном единстве обеспечивают процессы преподавания и учения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Книга 2. – М.: МНПИ, 2000. – 256 с.
2. Яковлева Н. О. Педагогическое моделирование инновационных систем: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук (13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования). – Челябинск, 2003. – 43 с.

УДК 372.881.111.1

*Е.В. Кузнецова,
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.Р. Бодулева
канд. пед. наук, доцент кафедры методики
преподавания иностранных языков и второго иностранного языка
ФГБУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация: в статье рассматривается использование проблемных ситуаций для формирования социолингвистических компетенций на уроках иностранного (английского) языка в старшей школе.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, деловая игра, социолингвистические компетенции.

Abstract. The article deals with the usage of problem situations for formation of sociolinguistic competencies in foreign language classes.

Key words: problem-based learning, problem situation, business game, sociolinguistic competence.

По стандартам ФГОС современная школа должна развивать гармонично развитую личность, способную применять свои знания в реальной жизни, а не только в рамках изучения школьной программы. Технология проблемного обучения эффективно помогает в решении данной задачи.

В основе проблемного обучения лежит принцип проблемности, который можно реализовать через создание проблемных ситуаций на уроке иностранного языка. Для начала стоит разобраться с понятием “проблемная ситуация”.

По мнению Е.В. Ковалевской, **проблемная ситуация** – способ вскрытия объективно существующей проблемности, выраженной эксплицитно или имплицитно, которая проявляется как психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта. [3]

Иными словами, **проблемная ситуация** – это совокупность условий, при соблюдении которых человеку необходимо придумать новые варианты решения задачи, т.к. привычных способов недостаточно.

Проблемная ситуация включает в себя:

- Незнакомые сведения;
- Противоречие между имеющимися умениями и необходимостью выполнить задание;
- Потребность познавательного процесса;
- Способность к выявлению нового знания, т.е. достаточный уровень уже имеющихся знаний.

Проблемная ситуация включает в себя несоответствие, а значит мы можем успешно применить ее для формирования **социолингвистической компетенции**.

Остановимся на понятии “социолингвистическая компетенция”. Многие отечественные исследователи не рассматривают понятие «социолингвистическая компетенция» независимо. Но согласно Европейскому стандарту по иностранным языкам, социолингвистическая компетенция стоит отдельно от социокультурной.

И.Л. Бим и В.В. Сафонова включают социолингвистическую компетенцию в состав социокультурной. Поэтому в данной работе мы рассмотрим именно такой подход.

По классификации И.Л. Бим социокультурная компетенция состоит из:

- социолингвистической;
- предметной;
- общекультурной;
- страноведческой. [1]

По ФГОС в рамках социокультурной компетенции идет речь о приобщении школьников к культурным и социальным особенностям изучаемого языка, но, на наш взгляд, очень важным аспектом является не просто приобщение, но и использование данных знаний на практике.

Итак, проблемная ситуация, которая имеет противоречие может проявляться в различных формах. Одним из ярких примеров является **деловая игра**.

Деловая игра – это приём в образовательном процессе, при котором обучающиеся в ходе коллективной работы проходят процесс принятия решения.

Деловая игра позволяет полностью погрузиться в реальную ситуацию из жизни, обсудить друг с другом варианты развития событий и воссоздать условия, которые

приближены к реальности. Как и в любой игре, обязательно должны учитываться все правила и временные ограничения.

Так, например, в рамках проведения деловой игры мы можем интегрировать различного рода проблемные ситуации. Именно они позволяют сделать игру интереснее и сложнее. Стоит отметить, что проблемные ситуации мы можем модифицировать и усложнять в зависимости от уровня развития языковых навыков участников.

Для развития социолингвистической компетенции для учеников старших классов, можно предложить деловую игру по теме “Future career”.

Изначально, в каждой команде подростки получают свои роли. Кто-то из них становится работодателем, а кто-то – соискателем работы. В рамках второго этапа учащиеся составляют резюме, а после чего получают или не получают приглашение от работодателя. Третий этап представляет наибольшую трудность, т.к. предстоит пройти устное собеседование. Но, именно здесь, мы можем применить проблемную ситуацию: «Вы получили приглашение на собеседование. По дороге в офис Вас обрызгала машина. Что Вы будете делать, чтобы не потерять возможность получить работу?». После имитирования данной ситуации, ученики выбирают наиболее понравившегося кандидата и разбирают ошибки и преимущества выбранной стратегии.

Подводя итог нашей работе, хотелось бы отметить, что проблемные ситуации служат универсальным конструктором в изучении иностранного языка. В умелых руках педагога, данный метод помогает не только развить компетенции у обучающихся, но и привить любовь и стремление к получению новых знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С.11-15
2. Клипперт Х. Деловые игры. – 1999. – С. 23-30.
3. Ковалевская, Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2000. – 36 с.

УДК 159.922.7

*Л. К. Мазунова,
доктор пед. наук, профессор БашГУ (г. Уфа),
А. Р. Чернова,
аспирант 2 курса кафедры педагогики БашГУ (г. Уфа)*

ФЕНОМЕН ИНТЕРЕСА КАК ИНДИКАТОР ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Статья посвящена изложению специфических особенностей феномена *интереса*, позволяющих использовать его не только в качестве индикатора природного потенциала одаренности, но и базового условия развития данного потенциала. Внешнее проявление интереса обусловлено врожденной познавательной потребностью ребенка и подкреплено внутренними анатомо-физиологическими и индивидуально-психологическими характеристиками ребенка, поэтому в поле рассмотрения статьи попадают также *природные задатки, склонности и способности*, которые вкупе с внешними условиями и обстоятельствами жизни ребенка, обуславливают раскрытие и развитие природного

потенциала его одаренности. Виды интересов, а также их динамические характеристики и избирательность индивидом позволяют рассматривать данный феномен одним из существенных индикаторов наличия или отсутствия у ребенка природного потенциала одаренности.

Ключевые слова: Интерес, познавательная потребность, познавательный интерес, природный потенциал одаренности, склонности, природные задатки, способности, талант.

Abstract. The article explores specific features of the phenomenon of *interest*. The latter is described as an an indicator of the natural potential of giftedness, as well as a basic condition for the development of this potential. The external manifestation of interest is conditioned by the innate cognitive need of a child and is supported by the internal anatomical, physiological and individual psychological characteristics of the child. Thus, the *inborn individual properties, abilities and inclinations* , which along with the external conditions and circumstances of the child's life, determine the disclosure and development of the child's giftedness, are also characterized in the article. The types of interest, as well as their dynamic characteristics and the way an an individual selects those, allow us to consider this phenomenon as one of the essential indicators of a child's natural potential for giftedness.

Keywords: Interest, cognitive need, cognitive interest, natural potential for giftedness, inclinations, inborn individual properties, abilities, talent.

Целью данной статьи является попытка разобраться в феномене *интереса*, возможностях его использования как индикатора природного потенциала одаренности ребенка дошкольного возраста. Такая цель предполагает рассмотрение *интереса* в аспекте его генезиса (происхождения), особенностей, динамики развития и трансформации в новое качество – определенную склонность, которая в соответствующей деятельности способствует развитию у ребенка определенного комплекса способностей как основы таланта и гениальности. Все названные процессы опираются на природные анатомо-физиологические и индивидуально-психологические характеристики ребенка, именуемые задатками. Рассмотрение этих аспектов, составляющее содержание данной статьи, подчиняется стратегии *идущего изнутри* ребенка развития, *т.е.* основанное на его *природных задатках* и, позднее, *способностях*.

Поскольку первопричиной запуска всех явлений и процессов, предпосылкой появления интересов и способностей у ребенка являются задатки, то следует уделить прежде всего внимание этому вопросу. Задатки (по Б.М. Теплову) - это «*врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, которые составляют природную основу развития способностей*» [6; 133]. *Задатки* опираются на наследственность, важную роль в их сохранении играют особенности внутриутробного развития ребенка. Взаимосвязь между одаренностью и задатками опосредуется способностями, для которых задатки лишь исходный момент, предпосылка, развиваясь из которых способности являются не их функцией самих по себе, а функцией развития индивида [6; 133-136].

Задатки бывают разных видов. Задатки первого вида не определяют ни содержания способностей, ни уровня возможных достижений. Их значение ограничивается тем, что они лишь придают своеобразие процессу развития способностей, облегчают или затрудняют их развитие. К этой категории задатков можно отнести, к примеру, *типологические свойства нервной системы* (интро-/экстравертированность, лабильность нервных процессов и др.). Другие задатки, не определяя узко и жестко содержание способностей, больше влияют на их

содержательную сторону (например, тактильная, зрительная, обонятельная, аудиальная чувствительность, хорошая память и др.).

Наблюдения показывают, что при наличии хороших задатков (например, повышенная визуальная чувствительность) ребенок легко обучается (качество интеллигибельности) и, соответственно, его способности могут развиваться очень быстро. Но даже прекрасные задатки сами по себе автоматически не обеспечивают высоких результатов. Наблюдаются и обратное явление, когда при отсутствии хороших задатков, но при наличии благоприятных условий (поддержка значимого для ребенка взрослого и др.), возможно достижение значительных успехов в соответствующей деятельности.

Можно заключить, что знание и опора на природные задатки ребенка, т.е. свойства его психики, мозга, а также особенности сенсорно-перцептивной системы, оптимизируют развитие соответствующих способностей ребенка как основы его будущей одаренности.

Обратимся к феномену *интереса* (от лат. interest – имеет значение, важно).

Известно, что важным мотивационным фактором направленности личности являются ее *потребности*, которые, в свою очередь, являются источником *личностных интересов*, а затем и *склонностей* ребенка. Напомним, что под направленностью личности понимается в психологии «система устойчиво характеризующих человека побуждений» [7]. Среди природных потребностей человека следует выделить врожденную познавательную потребность. Таким образом, из сказанного выстраивается логическая цепочка, проливающая свет на происхождение познавательного интереса: задатки – природная потребность – интерес — познавательный интерес.

Любопытно отметить, что феномен «интерес» практически не используется в чистом виде, т.к. только связь с предметным миром («материальный интерес», «духовный интерес»), с субъектами («общественный интерес», «личный интерес») или процессами («учебный интерес», «познавательный интерес») делает его доступным для анализа и измерения» [3; 19]. Отечественные психологи связывают с понятием *интерес* именно *познавательный интерес*, а корни его видят в природной познавательной потребности человека. Так, А. Г. Маклаков, характеризуя понятие «интерес», ставит акцент на то, что это «специфическая форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности» [2; 512]. Е.П. Ильин, ссылаясь на А.В. Петровского, рассматривает *интерес* как «эмоциональное проявление познавательной потребности» [1; 167].

Интересы можно рассматривать с точки зрения 1) содержания (например, музыка, история, техника), 2) широты (разносторонние, узконаправленные на один предмет или его сторону), 3) глубины (поверхностные, глубокие) и 4) длительности (устойчивые и неустойчивые) [3]. Поскольку интерес неразрывно связан с определенной сферой человеческой деятельности и постоянно мотивирует субъекта к ее реализации, то вышеуказанные четыре параметра можно рассматривать мерой оценки уровня развитости интереса субъекта к этой сфере деятельности. Так, например, наличие у субъекта параметра *длительность интереса* (устойчивость интереса) можно определить по его способности преодолевать трудности на пути удовлетворения этого интереса.

Познавательный интерес является «важнейшим образованием личности, он складывается в процессе жизнедеятельности человека, в социальных условиях его

существования и никоим образом не является врожденным» [8]. Познавательный интерес, если он подлинный, невозможно удовлетворить, его можно только утолить, что приводит к активным действиям. Познавательный интерес можно охарактеризовать следующим образом [5; 11]:

1) интеллектуальный характер, связан с «ядром интеллектуальной деятельности»:

2) динамичен: «в интересующем предмете мы ищем новые стороны, переходим к раскрытию сущности наблюдаемых явлений, установлению причинных связей и зависимостей» [5];

3) стимулирует богатство чувств и эмоций: мыслительная деятельность вызывает ...состояние эмоционального подъема...;

4) стимулирует мыслительные процессы;

5) требует определенных волевых усилий для преодоления трудностей, которые привлекают детей;

6) имеет силу влияния на формирование личности, т.к. предполагает связь интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов.

Вышеназванные характеристики интереса вкуче с характеристиками познавательного интереса могут использоваться критериями оценки состояния развития интересов и наклонностей детей.

По мере глубокого и систематического изучения того или иного предмета интересы закрепляются и постепенно могут стать устойчивыми. Такие интересы часто перерастают в *склонности*. *Склонность* – это стремление заниматься определенной деятельностью, жажда этой деятельности. Это желания человека, побуждения, потребности в определенных видах деятельности, стремление не только к результату, но и к самому процессу того, что человек делает. Настоящая склонность обычно сочетает в себе устойчивый интерес к тем или иным явлениям действительности и устойчивое стремление самому действовать в этом направлении. Склонность – это влечение, интерес к какому-либо занятию [3].

Интерес формируется в реальной деятельности, поэтому важно предоставить ребенку возможность попробовать себя в разных видах деятельности. Это важно потому, что если с детства не развивать интересы, то они могут скоро ослабеть или совсем угаснуть. По мере глубокого и систематического изучения того или иного предмета, интересы закрепляются и постепенно могут стать устойчивыми. Такие интересы часто перерастают в склонности. Между интересами и склонностями существует много общего, т.к. первые являются основой для вторых. Однако между ними есть и различия: можно проявлять живой интерес к живописи или музыке, но никогда не брать в руки краски и кисть, не осваивать никакую деятельность из названных сфер. В этом случае интерес не станет склонностью и не приведет к развитию уникальных способностей, превращающих любителя в талантливого художника или гениального музыканта, композитора.

В процессе реализации *склонностей* на основе *знаний, навыков и умений* появляются психические новообразования — способности индивида к определенным видам деятельности, представляющими психофизиологическую основу таланта и гениальности.

Вышеизложенное позволяет заключить, что знание и опора на природные задатки ребенка, т.е. свойства его психики, мозга, особенности сенсорно-перцептивной системы, а также погружение ребенка в богатую и разнообразную в ресурсном и содержательном плане образовательную среду, а также

целенаправленное развитие познавательных интересов способны пробудить в нем природный интерес к той сфере человеческой деятельности, для которой он создан природой, которая доставляет ему наслаждение и радость, открывая путь к полной самореализации, путь к его природной одаренности, путь к счастью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
3. Пастушкова И. Интересы, склонности и способности в выборе профессии. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kem.by/proforientir/interesny-sposibnosti-v-vybore-prof/> (дата обращения: 12.04.2022).
4. Ризаева, Л.М. Формирование познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста к диалогу культур, дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лалэ Мамедгасановна Ризаева. – Уфа, 2014. – 198 с.
5. Рожина, Л.Н. Формирование познавательных интересов старшеклассников в процессе обучения. Минск: Нар. асвета, 1970. – 152с.
6. Теплов Б. М. Способности и одарённость. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Издательство Московского университета. – 1982. – с. 133.
7. Шупейко, И. Г. Основы психологии и педагогики: практикум для студентов всех специальностей и всех форм обучения / И. Г. Шупейко, А. Ю. Борбот, Е. М. Доморацкая, Д. А. Пархоменко. – Минск: БГУИР, 2008. – 270 с.
8. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. – М: Просвещение, 1995. – 160с.

УДК 372.881.1

Н.О. Маликова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания
иностранных языков и второго иностранного языка
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена исследованию особенностей развития когнитивных способностей на уроках иностранного языка. В статье раскрыто понятие когнитивных способностей, их влияние на процесс изучения учащимися иностранных языков, выявлены основные приемы их развития на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: когнитивные способности, память, мышление, уроки иностранного языка, воображение, обучающиеся, процесс.

Abstract. The article is devoted to the study of the features of the development of cognitive abilities in foreign language lessons. The article reveals the concept of cognitive abilities, their influence on the process of learning foreign languages by students, and identifies the main methods of their development in foreign language lessons.

Key words: cognitive abilities, memory, thinking, foreign language lessons, imagination, students, process.

В современных условиях особую значимость приобретает развитие когнитивных способностей на уроках иностранного языка. Актуальность темы статьи обусловлена рядом факторов. Во-первых, когнитивные способности – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни, в т. ч. в сфере иностранного языка.

Во-вторых, предмет «иностранный язык» выступает инструментом, который с одной стороны способствует развитию когнитивных способностей учащихся, а с другой стороны, позволяет формировать мыслительные операции при помощи иностранного языка. Следует, однако, отметить, что школьники не всегда справляются с такими заданиями, как написание планов текстов, тезауруса. Задача выделения основного содержания и подведения итогов прочитанного также создает определенные трудности. Учащиеся не всегда могут задавать вопросы и сравнивать.

Проблема развития когнитивных способностей на уроках иностранного языка привлекала внимание многих ученых. В частности, вопросы развития когнитивных способностей для повышения эффективности изучения иностранных языков привлекали внимание В.С. Прилуцкой. Особенности развития когнитивных способностей, как пути научного мышления и креативности занимались Б.Н. Брагин, О.Ю. Овчинникова. Следует также отметить, что Н.Х. Фролова, К.С. Русакова занимались разработкой проблемы эффективного использования метода «Modelling in English» на уроках английского языка в младшем школьном возрасте.

Объект исследования: процесс развития когнитивных способностей.

Предмет исследования: особенности развития когнитивных способностей на уроках иностранного языка в школе на современном этапе.

Цель работы: проанализировать особенности развития когнитивных способностей на уроках иностранного языка в школе на современном этапе.

Исследование основывалось на методологии системного анализа. Кроме того, в работе были использованы следующие общетеоретические методы исследования: анализ, синтез, индукция, дедукция.

В.С. Прилуцкая справедливо отмечает, что когнитивные способности (когнитивные навыки) – высшие функции мозга, которыми человек наделен от природы [2; 32].

По мнению Н.В. Сацук, когнитивные способности – это высшие функции мозга, позволяющие принимать, отбирать, накапливать, перерабатывать, создавать и восстанавливать информацию [3; 127].

На наш взгляд, когнитивные способности – это совокупность мыслительных процессов, используемых в человеческом мозгу для правильного восприятия действительности и принятия правильных решений. К ним относятся интеллект, логическое мышление, способность рассуждать, пространственная ориентация, понимание и другие.

Преподаватели иностранных языков находятся в постоянном поиске приемов по развитию когнитивных способностей, которые докажут свою эффективность для конкретной категории обучающихся.

Б.Н. Брагин, О.Ю. Овчинникова отмечают, что для развития памяти можно использовать тренировку мозговой деятельности, вследствие регулярного нагружения мозга разнообразными задачами создаются новые нейронные связи, которые носят название синапсы [1; 13].

Н.Х. Фролова, К.С. Русакова отмечают, что эффективным методом развития когнитивных способностей на уроках английского языка в младшем школьном возрасте выступает «Modelling in English» (позволяет включать элементы лепки из

пластилина в образовательную деятельность, тем самым делая обучение иностранному языку интересным, увлекательным и развивающим) [4; 147].

Анализ возможностей развития когнитивных способностей на уроках иностранного языка с детьми среднего школьного возраста на базе частного общеобразовательного учреждения центра образования «Новошкола» г.Уфы Республики Башкортостан (далее ЧОУ ЦО «Новошкола») показал, что эффективным средством развития когнитивных способностей у детей на уроках иностранного языка выступают такие дидактические игры как: «Не называй слово» (педагог просит ребенка описать какой-то предмет, не называя его, эта игра развивают сразу несколько когнитивных функций: креативность, память, умение пользоваться информацией); «Что общего?» (берутся два предмета, и между ними ищется нечто общее, игра развивает воображение, скорость мышления и речь), «На что похоже?» (задача играющего: отрешиться от имеющейся информации о предмете и представить его по-новому, например, на что похожи деревья, цветы, эта игра развивает образность и пластичность мышления).

В последние годы такие науки и технологии, как неврология, мышление, скорочтение и мнемоника, стали популяризоваться в области развития когнитивных способностей на уроках иностранного языка и доказали свою эффективность. Применение нейрофизиологических исследований на практике оказывает положительное влияние на процесс обучения личности.

Использование данных приемов в процессе развития когнитивных способностей на уроках иностранного языка у детей среднего школьного возраста на базе ЧОУ ЦО «Новошкола», также оказало положительное влияние на процесс изучения учащимися иностранных языков. У детей среднего школьного возраста на базе ЧОУ ЦО «Новошкола» нами применялись следующие приемы по развитию когнитивных способностей на уроках иностранного языка: таблицы Шульте, запоминание чисел, расширение кругозора, упражнения на поиск различий, запоминание некоторых слов, математические упражнения, sudoku, упражнения на сопоставление цветов, ассиметричная гимнастика и т. д.

Таким образом, в настоящее время особую значимость приобретает развитие когнитивных способностей на уроках иностранного языка. Хорошо развитая когнитивная база является бесспорной основой для изучения иностранного языка. Развитие таких когнитивных способностей, как концентрация, память, сосредоточенность, скорость реакции и др., приведет к повышению эффективности в овладении изучаемым иностранным языком и ускорит этот процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брагин Б.Н., Овчинникова О.Ю. Развитие когнитивных способностей – путь научного мышления и креативности // Научный форум: инновационная наука. сборник статей по материалам III международной заочной научно-практической конференции. – М.: ООО МЦНиО, 2017. – 9-15.
2. Прилуцкая В.С.К вопросу развития когнитивных способностей для повышения эффективности изучения иностранных языков // Студенческий. – 2021. – № 4-2 (132). – С. 32-34.
3. Сацук Н.В. Влияние когнитивных способностей человека на успех и профессиональное развитие // Мир человека. Материалы ежегодной конференции / Под общей редакцией В. В. Игнатовой. Красноярск: СибГУ им. М.Ф. Решетнева, 2021. – С. 127-129.

4. Фролова Н.Х., Русакова К.С. Эффективное использование метода «Modelling in English» на уроках английского языка в младшем школьном возрасте // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 5-4 (107). – С. 146-151.

УДК 1751

Л.Ф. Масалимова
учитель английского языка
МАОУ СОШ № им.А.М. Мирзагитова (с. Кандры)

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: квест – командная приключенческая игра, основанная на каком-то сюжете, и предусматривает выполнение заданий по станциям или поэтапно. Ключевую роль в этом игровом процессе играет решение головоломок, логических задач, требующих от игроков умственных усилий и скорости решения задач. Преимущества квеста за ограниченное время учащиеся готовятся и исследуют материал самостоятельно, умственная тренировка для мозга, сплочение детей через командную работу.

Ключевые слова: квест, «станция», маршрут.

Abstract. Quest is a team adventure game based on some kind of plot, and involves completing tasks by stations or in stages. The key role in this gameplay is played by solving puzzles, logical tasks that require mental effort and speed of solving problems from players. The advantages of the quest for a limited time, students prepare and explore the material on their own, mental training for the brain, rallying children through teamwork.

Keywords: quest, "station", route.

Современный подход в образовании рассматривает ученика как исследователя, открывающего для себя что-то новое, решая практико-ориентированные задачи с помощью своего учителя-наставника. Современные педагоги должны использовать новые технологии, имеющие деятельностный характер.

Под понятием «квеста» (транслит. англ. quest – *поиск*) понимается игра, которая требует от игрока прохождение по сюжету, выполняя умственные задачи. Сюжет игры может быть заранее запланированным или меняться в зависимости от действий игрока.

Квест в образовании – это вид организованной исследовательской деятельности, выполняя которую учащиеся осуществляют поиск нужной информации по станциям. Квест – командная приключенческая игра, основанная на каком-то сюжете, и предусматривает выполнение заданий по станциям или поэтапно. Ключевую роль в этом игровом процессе играет решение головоломок, логических задач, требующих от игроков умственных усилий и скорости решения задач.

Применение образовательных квестов помогает решать такие задачи:

- образовательные - вовлекает учащихся в активную познавательную деятельность;
- развивающие - развивает у учащихся интерес к предмету, творческий потенциал и навыки исследовательской деятельности;
- воспитательные - воспитывает уважение к культурным традициям, здоровьесбережение.

Ирина Николаевна Сокол выделяет следующие виды квеста:

- линейные, в которых игра построена по цепочке;

– штурмовые, где все игроки получают основное задание, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач;

– кольцевые, они представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды стартуют с разных точек.

По количеству участников квеста выделяют одиночные, групповые и альянсные.

В зависимости от цели и планируемых результатов выделяют такие квесты:

Образовательный квест, реализуемый на уроках или во внеурочное время, проводится в командной форме, участники решают учебные задачи.

«Живой» квест предусматривает движение по станциям, выполняют определения задания.

Квест-проект предусматривает проектную деятельность.

Веб-квест – проводится с использованием интернет-технологий, участники квеста используют интернет для поиска информации.

Структура образовательного квеста:

1. Введение (прописывается сюжет, распределяются роли).

2. Задания (этапы, вопросы, ролевые задания).

3. Порядок выполнения (бонусы, штрафы).

4. Оценка (итоги, призы).

Приведем пример «живого» квеста, проведенного в МАОУ СОШ № 2 им. А. М. Мирзагитова в рамках декадника иностранных языков.

Квест был посвящен празднованию Рождества. «Рождество» изучается в рамках тем «Праздники Великобритании». Квест проводился во внеурочное время.

Участниками квеста были учащиеся 6 классов, каждая параллель – одна команда. В организацию квеста были включены и учащиеся 10х классов, жюри конкурса – учителя английских языков, которые в конце квеста посчитали баллы и выявили победителей.

Задачи внеурочного мероприятия:

- совершенствовать формы и методы внеурочной деятельности по изучению иностранных языков, вовлекая учащихся в занимательную интерактивную игру;

- развивать интерес к изучению языка и к его культуре и обычаям.

Игра-квест состоит пунктов-этапов, которые проходили команды согласно маршрутным листам. На семи станциях ребята выполняли задания по различным видам деятельности: аудирование, чтение, говорение и письмо. Выполняя каждое задание они получали 1 ключ к разгадке квеста, так к концу квеста они получили семь ключи-буквы, с помощью которого разгадали ключевое слово. Это слова было связано с Рождеством.

1 станция. Riddles. На этой станции ребята нужно было отгадать все загадки, и получить букву. Загадки были по теме квеста.

2 станция. Santa tells you. Во время этой подвижной игры, ведущий давал разные команды, но выполнять надо было только те, которых простит Santa. Они начинались с фразой «Santa tells you», без этой фразы команды нельзя выполнять.

3 станция. A Christmas card. На этом этапе участникам нужно было сделать рождественские открытки.

3 пункт. Christmas in GB. На этой станции ребята решали кроссворд про традиции и обычаи празднования Рождества в Англии.

4 пункт. Christmas phone. На данном этапе ребята слушали запись разговора Санта с малышом, и выбирали правильные ответы в тесте.

5 пункт. A Letter to Santa. На этом конкурсе ребята сначала собирали по кускам письмо Санты, и затем, написали ответ на него.

6 пункт. Wishes. Ребята просмотрели небольшой эпизод из мультфильма о Рождестве и ответить на вопросы.

7 пункт. Let's sing! На завершающем этапе маршрутного листа дети пели заранее изученные песни.

После проведенного квеста состоялось обсуждение, в ходе которого все учащиеся сделали один вывод, что такие занятия проводились бы почаще, т.к. такая форма проведения им наиболее интересна.

Таким образом, квесты помогут учащимся сделать новые открытия, получить позитивные эмоции, а также замотивировать их к учебно-познавательной деятельности.

Образовательная деятельность в форме квеста – отличная возможность для педагогов и учащихся увлекательно, познавательно и, главное, результативно организовать учебную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. [Электронный ресурс]. URL: http://vio.fio.ru/vio_07 (дата обращения: 10.04.2022).
2. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–2.

УДК 372.881.

А.Ю. Масленникова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – В.Ф Аитов
доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
методики преподавания ИЯ и второго ИЯ ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения аудированию с применением видеоматериалов. Целью являлось проверка эффективности мультипликационных фильмов, по сравнению с аудиоматериалом. В работе демонстрируются достижения ученых в этой области. В методической части представлены примерные задания для работы с мультфильмом «Cloudly with a Chance Meatballs» и результаты собственных исследований. На основании полученных данных был составлен список рекомендаций учителям по данной проблеме.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, аудирование, видеоматериалы, говорение, аутентичные материалы.

Abstract. The article discusses issues of learning to audit with video materials. The goal was to verify the effectiveness of animated films, compared with the audio material. The work demonstrates the achievements of scientists in this area. The methodical part presents exemplary tasks to work with the cartoon "Cloudly with a Chance Meatballs" and the results of our own studies. Based on the obtained data, a list of recommendations to teachers on this issue was drawn up.

Keywords: foreign language teaching, listening, video materials, speaking, authentic materials,

Знание английского языка очень востребовано в современном мире. Это связано с тем, что он является международным языком. Он тесно связан со многими сферами жизни, такими как, образование, спорт, экономика, наука и т.п. При общении на иностранном языке основную роль играют два вида речевой деятельности, которые взаимосвязаны. К ним относятся: говорение и аудирование. Без них процесс общения будет затруднен или даже невозможен, так как во время коммуникации необходимо уметь и слушать и отвечать на вопросы собеседника. Аудирование является одним из сложных видов речевой деятельности, поэтому мы бы хотели рассмотреть методику обучения данному виду речевой деятельности на начальном этапе.

Самое первый вопрос, который нам хотелось бы рассмотреть – это трудности формирования навыков аудирования. В.А. Планкова в своей научной работе выделила два вида трудностей. Одна из трудностей связана с обучением беспереводному пониманию иностранного языка. Ученый считает, что без него процесс аудирования невозможен. А для того, чтобы ему научиться, необходимо развивать навыки говорения на начальном этапе обучения. В свою очередь, говорение тесно связано с аудированием, так как беспереводная внутренняя речь облегчает беспереводное понимание. Другой трудностью, является то, что понимание речи одного говорящего, не гарантирует понимание речи других собеседников. Кроме того, понимание речи носителя языка очень важно, так как речь учителя воспринимать намного легче, чем человека, который владеет данным языком на более высоком уровне [3].

Следующий вопрос, который необходимо исследовать, понятие аутентичных материалов и их особенности. В качестве основного понятия аутентичных материалов, мы решили взять определение Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина. По их мнению, аутентичные материалы – это материалы, которые применяются в реальных ситуациях при общении с носителями языками. Более того, они отличаются использованием лексики и грамматики, свойственной носителям языка [1; 34]. При использовании аутентичного материала на уроке, необходимо правильно его подобрать. Материал должен освещать полезные страноведческие факты, совершенствовать навыки аудирования, а также развивать эстетический вкус.

Существует большое количество методов обучения аудированию. В нашей статье мы бы хотели рассмотреть – использование видеоматериалов. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку является продуктивным методом. Данным вопросом посвящены работы как российских, так зарубежных исследователей. Методисты подчеркивают следующие преимущества использования видеоматериала для обучения восприятию иноязычной речи на слух:

- обучающиеся видят мимику и жесты говорящего во время речи;
- видеоматериал можно использовать на любых этапах обучения;
- использование видеоматериала является увлекательным и доступным средством для совершенствования навыков аудирования.

По мнению В.А. Планковой, можно выделить несколько особенностей использования видеоматериалов. Первая особенность заключается в том, что у любого видеоматериала есть сюжет, что значительно приближает обучающихся к искусству. Кроме того, материал излагается в значительной степени эмоционально, что помогает учащимся почувствовать сопереживание к персонажам, а также

мотивирует их к участию в занятии. Вторая особенность связана с динамичной подачей информации, что не менее важно во время проведения занятия. Эмоциональность и динамичность увеличивают продуктивность любой деятельности, к тому же помогает быстрее запоминать информацию. Это очень важно для передачи такой же информации в будущем. И последняя особенность, это высокий уровень доверия к видеоматериалам. Так как большая часть из них аутентична, что вызывает авторитет у обучающихся [3].

На начальном этапе обучения методисты советуют использовать мультипликационные фильмы, так как в них небольшой объем лексики и грамматики. И что не менее важно это корректное произношение, так как к людям, которые озвучивают мультфильмы, предъявляют высокие требования [2].

Как правило, выделяют 3 основных этапа работы с видеоматериалом. К ним относятся преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

Следуя этой логике, мы разработали методику работы с мультипликационным фильмом «Cloudly with a Chance of Meatballs». Занятие проходило в 5 классе. Учащиеся первый год изучают английский язык в школе, их уровень владения языком – начальный, так как класс небольшой, и учитель во время занятия успевал исправлять ошибки учеников и следить за их прогрессом.

Всего в группе было 10 обучающихся. Так как продолжительность мультфильма 90 минут, мы разделили мультфильм на отрывки. Данные отрывки содержат часть лексического материала, который учащиеся проходили на предыдущих занятиях. Мультфильм посвящен теме «Food», что соответствует темам в УМК.

На первом этапе, были сняты лексические и грамматические трудности, что очень важно, так как часть слов и выражений были новыми для учеников. Кроме того, были заданы вопросы, касающиеся мультфильма. Оказалось, что некоторые из учеников (примерно 3) уже знакомы с данным видеоматериалом на русском языке. Что значительно облегчило им понимание диалогов героев. На этом же этапе был поставлен проблемный вопрос: Who is the main character?

На демонстрационном этапе ученикам были даны задания, распечатанные на листочках, которые они выполняли в ходе прослушивания. В частности, были задания на соотнесение английского и русского эквивалентов предлагаемых слов предложены вопросы по содержанию видеоматериала.

Например,

Mashed potato

Картофельное пюре

Gummy bears

Мармеладные мишки

Peanut allergy

Аллергия на арахис

Weather girl

Погодная девушка

With the help of what the main character was able to make a rain of burgers?

1. The machine that flew into the sky

2. He made a wish for his birthday

3. He sent a cooker into space

Why has the mayor of the city become full?

1. He was at home all the time

2. He ate a lot of junk food

3. He stopped playing sports

На последнем этапе учащиеся называли ответы на вопросы, и еще раз пересмотрели отрывки. После воспроизводили фразы из видеоматериала, а также пересказывали сюжет. Например,

What do you want for breakfast?

What's it called?

Can you make it rain food again?

После того, как ученики пересказали сюжет отрывка, мы смогли сделать выводы о том, что смотреть видеоматериал и отвечать на вопросы им понравилось больше, чем слушать аудио и делать то же самое. У них появилась мотивация и дальше изучать английский язык, чтобы самим дома смотреть мультфильмы в оригинале. Практически все учащиеся смогли выполнить задания без ошибок. Но самым трудным оказалось пересказать текст, так как в основном сюжете были диалоги. Обучающиеся захотели продолжать заниматься аудированием в таком формате.

После проведения урока, посвященному аудированию, с использованием видеоматериалов и опроса обучающихся мы смогли сделать несколько полезных замечаний для учителей, которые захотят проводить аудирование в таком же формате:

1. Задания следует раздавать каждому ученику в печатном варианте, так намного легче работать с упражнениями.

2. Перед первым прослушиванием обязательно нужно снять языковые трудности и задать проблемный вопрос. Он не должен быть слишком сложным, так как с помощью него учащиеся не будут акцентировать внимание на каждом слове, а постараются запомнить основное содержание.

3. После первого прослушивания учителю стоит попросить учеников посмотреть на задания, возможно, они сразу смогут сделать некоторые из них.

4. Показывать видеоматериал следует в хорошем качестве и на большом экране, чтобы все учащиеся могли видеть видеоматериал.

5. Обязательно нужно завести словарь, в котором будут фиксироваться полезные слова и выражения.

Таким образом, после анализа методической литературы и проведения урока с использованием мультипликационных фильмов, мы пришли к выводу о том, что это средство мотивирует учащихся изучать английский язык. Кроме того, с помощью мультфильмов учителю легче преподнести аутентичный материал учащимся и создать условия для погружения в языковую среду. Обучающимся намного проще работать с заданиями, когда они видят героев и их эмоции. На начальном этапе это очень важно, так как словарный запас небольшой, а потому что происходит в сюжете можно догадаться о значении некоторых слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бричева М.М. Использование художественных фильмов в процессе обучения иностранным языкам // Thescientificheritage – 2020. – №54. – С.38-40.
3. Планкова В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири MAGISTER DIXIT – 2011. – №4 – С.189-199.

УДК 372.881.

М.П. Муравьева
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена»
(г. Санкт-Петербург),
О.И. Трубицина
канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
методики обучения иностранным языкам

ОТБОР АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Данная статья посвящена вопросу отбора арт-технологии для уроков иностранного языка в условиях персонифицированного обучения. Рассмотрены понятия «персонификация» и «арт-технологии», а также перечислены основные особенности персонифицированного обучения школьников. В статье представлены и объяснены критерии, на основе которых рекомендуется проводить отбор арт-технологий для обучения иностранному языку школьников в условиях персонифицированного обучения.

Ключевые слова: арт-технологии, персонифицированное обучение, критерии отбора, иностранные языки.

Abstract. The article describes the process of selection art technologies for foreign language lessons in the context of personalized learning. The concepts of “personification” and “art-technologies” are introduced. The article describes the criteria for the selection of art-technologies for teaching a foreign language to schoolchildren in the context of personalized learning.

Keywords: art-technologies, personalized learning, criteria for selection, foreign languages.

В настоящее время активно развивается идея о необходимости учета индивидуальных особенностей обучающихся, их склонностей, интересов и возможностей в образовательном процессе, что служит основой для развития персонифицированного обучения. А.А. Ергазина определяет персонификацию как придание образовательному процессу личностной направленности и построение образовательного процесса с опорой на выявление и актуализацию внутренних ресурсов личности обучающихся [1; 1]. К особенностям персонифицированного обучения относят ориентированность процесса обучения на личность обучающегося, учет их индивидуальных особенностей, направленность на активное включение учащихся в образовательный процесс, создание условий для развития личности ребенка и его самовыражения. В рамках персонифицированного обучения важную роль во включении учеников в различные виды деятельности, стимулирующие раскрытие их личностного потенциала и более успешную социализацию, играют образовательные технологии, к которым могут быть отнесены и арт-технологии. И.М. Кунгурова определяет арт-технологии как совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели [2; 61]. Существует широкий спектр арт-технологий, которые могут быть адаптированы для использования на уроках иностранного языка, однако для их эффективного применения важно грамотно подобрать арт-технологию и адекватно организовать работу на уроке.

Отбор арт-технологий в условиях персонифицированного обучения иностранному языку следует осуществлять на основе следующих критериев:

1) Соответствие интересам и предпочтениям обучающихся, их возрастным особенностям.

Подбор арт-технологий должен осуществляться с учетом жизненного опыта учащихся, их интересов, личностных и возрастных особенностей. Учитель может составить анкету, в которой учащиеся смогут отметить свои интересы (например, музыка, танцы, рисование, кино, пение и др.). Выяснение предпочтений учащихся может происходить также в формате беседы или устного опроса. На основе полученных данных учитель создает список подходящих для конкретной группы учащихся арт-технологий.

Следует также учитывать, что большинство школьников чувствует себя наиболее уверенно при работе с произведениями киноискусства и поп-музыки, так как современные подростки чаще всего интересуются этими видами искусства в повседневной жизни. Использование произведений изобразительного искусства, напротив, требует от учителей большей подготовки, так как нехватка знаний в этой области со стороны учащихся может заставить их сомневаться в собственных силах и негативно отразиться на общей атмосфере урока.

2) Соответствие арт-технологии целям урока.

Анализ педагогического опыта учителей на основе статей и бесед показал, что наиболее часто используемыми в обучении иноязычному говорению являются такие арт-технологии, как коллажирование, изотерапия, драматизация, сказкотерапия и музыкотерапия.

3) Соответствие арт-технологии тематике материала УМК и теме урока.

Отобранная арт-технология должна быть связана с основной темой урока. Кроме того, она должна способствовать организации общения на иностранном языке на уроке в рамках заданной тематики.

4) Языковая и смысловая доступность материалов, используемых на занятии.

При отборе материала, на основе которого будут разработаны задания с применением таких арт-технологий, как сказкотерапия, видеотерапия, музыкотерапия, драматерапия и др., нужно учитывать, что материал должен быть доступным для понимания, основной лексико-грамматический материал представленных текстов и видео должен быть ранее изучен. При выборе конкретных произведений искусства для работы на уроке стоит обратить внимание на произведения, изображающие или обсуждающие бытовые сцены, пейзажи и городские виды, повествующие о жизни семей, а также имеющие связь с литературными произведениями, с которыми учащиеся уже были знакомы в рамках уроков по литературе или по иностранному языку.

5) Наличие социокультурной ценности.

Обучение иностранному языку напрямую связано с изучением культуры и истории стран изучаемого языка. Искусство как неотъемлемая часть любой культуры может стать опорой для развития социокультурной компетенции учащихся. Для этого следует выбирать технологии, имеющие социокультурную ценность: например, изотехнологии для работы с произведениями зарубежных художников (на основе картин учащиеся смогут описать сцены быта, познакомиться с архитектурными особенностями городов, а также рассмотреть явления, связанные с национальными особенностями), музыкотерапия с дальнейшей возможностью познакомиться с биографией известных зарубежных композиторов и т.д.

6) Наличие воспитательной ценности.

Использование арт-технологий на уроках иностранного языка в рамках персонифицированного обучения должно быть направлено не только на развитие конкретных предметных навыков и умений, но и развитие личности обучающегося в целом.

7) Легкость в адаптации и использовании.

Следует выбирать такие художественные средства, которые учащиеся смогут использовать даже при отсутствии особых навыков и талантов. Важно также понимать, что у большинства современных школьников есть хотя бы минимальный опыт создания творческих работ в рамках предмета «ИЗО», а также опыт работы с музыкальными произведениями и песнями на уроках музыки, что стоит учитывать при выборе арт-технологий для конкретной группы обучающихся. Выбранные арт-технологии не должны создавать трудности для учителя – самостоятельный подбор материалов для некоторых арт-технологий требует больших временных затрат, что может помешать эффективному построению учебного процесса.

8) Учет условий проведения выбранного вида работы.

Выбор арт-технологии должен проводиться с учетом имеющихся в кабинете ресурсов (например, наличие интерактивной доски/ проектора для демонстрации видеофрагментов, презентации слайд-шоу; наличие колонок для использования средств музыкотерапии; наличие достаточного пространства в кабинете для использования технологии драматизации и пр.), а также с учетом временного лимита на использование конкретной технологии. Например, технологии, требующие больших временных затрат, могут быть использованы в рамках проектной деятельности, внеурочной деятельности или при проведении школьных конкурсов и творческих мероприятий (например, драматехнологии для подготовки сценок на иностранном языке).

Вышеизложенное позволяет заключить, что урок иностранного языка с применением отобранных арт-технологий оказывает положительный эффект на эмоциональное состояние учащихся, способствует раскрытию их личностных качеств, стимулирует развитие креативности, воображения и сотрудничества между учащимися, что соответствует целям и задачам персонифицированного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ергазина А. А. Персонификация как стратегия и метод развития опыта интеркультурной деятельности студента // ИСОМ. 2014. №6-2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personifikatsiya-kak-strategiya-i-metod-razvitiya-opyta-interkulturnoy-deyatelnosti-studenta> (дата обращения: 04.12.2021).
2. Кунгурова И.М. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе: монография / И.М. Кунгурова, Ю.В. Рындина, Е.В. Воронина. – Saarbrücken: LAMBERT AcademicPublishing, 2013. – 185с.

УДК 372.881

Я.А. Мутогарова
студент 5 курса БФ БашГУ(г. Бирск)
Научный руководитель – Е.А. Бобкова
канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской
филологии и лингводидактики БФ БашГУ

ЗНАКОМСТВО УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ СТИЛЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Чтение является одним из четырех основных видов речевой деятельности в обучении иностранному языку. В статье рассмотрены разновидности функциональных стилей английского языка и их особенности. Описан собственный опыт обучения учащихся средней школы чтению разностилевых текстов на уроках иностранного языка во время практики.

Ключевые слова: функциональные стили речи, методика обучения чтению, виды чтения.

Abstract: Reading is one of the four main kinds of speech activity. The article presents types of functional styles of the English language and their peculiarities. The author describes their own experience of teaching reading English texts of different functional styles to secondary school students during practical training.

Key words: functional speech styles, methodology of teaching reading, types of reading.

Актуальность исследования. В настоящее время владение иностранным языком является необходимостью, поскольку знание иностранного языка помогает во многих аспектах нашей жизни. И поскольку мы общаемся на иностранном языке постоянно, незнание стилей речи приводит к недопониманию сторон, так как то или иное слово может не подходить для определенной ситуации. Исходя из сказанного, актуальность нашего исследования представляется очевидной.

Цель статьи заключается в описании опыта обучения чтению англоязычных текстов разных функциональных стилей на старшем этапе на уроках иностранного языка в школе.

В ходе написания статьи мы решили **задачи:** 1) раскрыть понятие «функциональные стили речи»; 2) охарактеризовать функциональные стили английского языка; 3) описать собственный опыт обучения чтению англоязычных текстов разных функциональных стилей на старшем этапе на уроках иностранного языка во время педагогической практики.

Методы научного исследования включают в себя: анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, элементы экспериментальной деятельности.

Объект исследования – обучение чтению учащихся 11 класса в учебном процессе по английскому языку.

Предмет исследования – методика обучения учащихся 11 класса чтению разностилевых текстов на уроках английского языка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы и результаты проведенного исследования могут использоваться учителями

иностранного языка при обучении чтению разностилевых текстов учащихся старших классов средних школ и колледжей.

Функциональные стили речи – это исторически сложившаяся система речевых средств, используемых в той или иной сфере человеческого общения; разновидность литературного языка, выполняющая определённые функции в общении [8].

В английском языке принято выделять следующие функциональные стили (классификация И.Р. Гальперина):

- стиль научной прозы или научный стиль;
- стиль официальных документов или официальный стиль;
- газетный стиль;
- публицистический стиль;
- художественный стиль [2; 247].

Некоторые из этих стилей имеют свои подстили. К примеру, художественный стиль соединяет в себе поэзию, прозу и драму.

Все ситуации, подкреплённые функциональными стилями, подразделяются на формальные и неформальные. Научный стиль отличается научно-технической терминологией, официально-деловой стиль связан с документами и используется в сфере правовых отношений и управления людьми, публицистический и газетный стили отличаются фразеологическими, грамматическими, лексическими особенностями и нацелены на информирование и убеждение читателя. А художественный стиль является синтезом всех функциональных стилей английского языка, так как авторы в текстах произведений используют их для описания определённой ситуации, передачи эмоциональной и речевой характеристики героев.

Все методики, используемые в обучении учащихся средней школы, должны соответствовать федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. Предметные результаты изучения предметной области «Иностранные языки» ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне в совокупности ее составляющих - речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной) [5; п. 45.3].

Методика обучения чтению различает следующие виды чтения: ознакомительное, изучающее и поисковое [3; 158].

При поисковом чтении дети должны обращать внимание на ключевые слова и находить по ним фрагменты текста, содержащие необходимую информацию [7].

Цель ознакомительного чтения – общее понимание содержания текста, извлечение основной информации. Следовательно, текст не должен быть трудным, а количество незнакомых лексических единиц минимально.

Изучающее чтение нацелено на полное и точное понимание содержания текста [6].

При прохождении школьной практики перед нами были поставлены задачи ознакомить учащихся старших классов с функциональными стилями английского языка и их отличительными чертами. В ходе обучения чтению были изучены стилевые особенности текстов в разделе “Reading Skills”, а также секциях “Culture Corner”, “Literature”, “Across the Curriculum”, “Going Green” учебно-методического комплекса (УМК) «Spotlight» для 11 класса [1].

В каждом модуле используются диалогические тексты, приуроченные к ситуациям в обыденной жизни, в целях ознакомления учащихся 11 классов с

разговорным (неформальным) английским языком. На протяжении всего УМК представлены тексты публицистического и газетного стилей, отрывки из художественных произведений англоязычных авторов, научно-популярные тексты, а также тексты, которые лишь с известной натяжкой можно отнести к ранее упомянутым основным функциональным стилям: реклама, инструкции, записи из личных дневников, отрывки из личных писем. Официально-деловой стиль практически не присутствует в УМК, что можно объяснить отдаленностью этого стиля от ситуаций повседневного общения.

На странице 40 анализируемого УМК в разделе Across the curriculum. Science помещен текст «The Nervous System», являющийся образцом научного стиля. При ознакомлении с этим текстом школьники встретились с большим количеством анатомических терминов, многие из которых были переведены со словарем. Обилие научных терминов представляет собой характерную особенность научного текста. При этом синтаксис текстов данного стиля, как правило, несложен, поэтому не вызывал затруднений у 11-классников. С помощью наводящих вопросов нам удалось направить внимание детей на эти стилеобразующие черты: 1. What is this text about? 2. What kind of words do you come across in this text? 3. What scientific sphere do they refer to? 4. What style is this text written in? После чтения и перевода текста, ответов на вопросы учителя была организована беседа по содержанию текста в вопросно-ответной форме.

Текст в экологическом разделе «Going Green» «The Wrap on Packaging» [1; 41] посвящен упаковке товаров и вреде, который упаковка наносит окружающей среде. Прочитав текст и выполнив задания к нему, школьники ответили на вопросы учителя, подводящие к определению функционального стиля, в рамках которого написан текст: 1. Are there many scientific terms in this text? 2. What communicative types of sentences do we come across in this text as compared with the previous text (statements, questions, exclamatory sentences, commands)? 3. What is the effect of using rhetorical questions, commands and exclamatory sentences in the text? 4. Where can we come across such texts? С помощью данных вопросов учитель обращает внимание учащихся на особенности публицистического стиля. На дом было задано задание на основе упр.4 на с.41: провести исследование упаковки продуктов, которые мы покупаем ежедневно (хлебобулочные изделия, молочная продукция, сыпучие продукты), и сформулировать свои предложения по использованию экологически безвредной упаковки.

Со стилем художественной литературы учащиеся знакомы лучше всего, т.к. на уроках литературы изучают художественные произведения на русском языке. Прекрасные экземпляры англоязычной литературы, отрывки из которых помещены в разделе “Literature” каждого модуля, безусловно привлекают внимание старшеклассников и увлекают своей проблематикой. В работу над художественным произведением наиболее органично вписывается обучение чтению на основе трех этапов: предтекстового, текстового и послетекстового. На предтекстовом этапе снимаются языковые трудности и определяется тематика текста, текстовый этап предполагает прочтение текста и проверку его понимания, послетекстовый этап имеет целью углубленное понимание текста, его интерпретацию в вопросно-ответной, монологической и диалогической форме [4]. Именно на последнем этапе уместно говорить о стилевых особенностях текста. В модуле 2 приводится отрывок из романа Шарлотты Бронте «Jane Eyre» о жизни девочки-сироты у своей тетки, отношении к ней родственников. В дотекстовый этап работы над данным текстом входят

знакомство с автором произведения и вопросы об описываемой эпохе, главном герое (предположительно), введение незнакомой лексики. После прочтения текста мы предлагаем задание согласиться или опровергнуть высказывания: 1. Jane was happy at her aunt's; 2. Cousin John was Jane's best friend; 3. Mrs Reed was a kind-hearted person; 4. Jane was always obedient to John; 5. Jane was fond of reading. Следующее задание: кратко изложить содержание текста. Далее: рассказать текст от лица а) тетки; б) слуги; 3) знакомого семьи. Итоговым заданием может быть выделение характерных особенностей художественного текста: наличие сюжета, описание персонажей и обстановки, чувств и переживаний героев, оценочные средства (bewildered, terror, threats, inflictions, abuse, disgusting, ugly, wicked, cruel, murderer, tyrant, rat, disgraceful).

Итак, знакомство школьников с функциональными стилями английского языка может быть осуществлено на базе текстов, собранных в УМК «Spotlight». В целях более глубокого изучения особенностей разностилевых текстов было бы уместно использование специального учебного пособия по стилистике для изучающих английский язык, что позволило бы знакомить школьников не только с особенностями стилей, но и со стилистическими приемами, обогащающими текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык. 11 класс: учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева и др. – 10-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2021. – 256 с.
2. Гальперин И. Р. Стилистики английского языка. – М., 1977. – 247 с.
3. Пассов, Е.И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам / Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. – М: Дрофа, 2002. – 209 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 278: Требования ФГОС нового поколения к обучению иностранным языкам в средней школе: официальный текст, 2021. – п. 45.3.
6. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – Минск: Высшая школа, 2005. – 255 с.
7. [Электронный ресурс]. URL: methodological_terms.academic.ru/1382/ПОИСКОВОЕ_ЧТЕНИЕ (Дата обращения: 01.04.2022).
8. [Электронный ресурс]. URL: resh.edu.ru/subject/lesson/6935/conspect/259764/ (Дата обращения: 01.04.2022).

УДК 372.881.

А.В. Нямукова

Россия, МБОУ СОШ № 9 (г. Бирск)

Научный руководитель – В.Ф. Аитов

доктор филол. наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания
ИЯ и второго ИЯ ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧАЮЩИХ СТРУКТУР СИНГАПУРСКОГО МЕТОДА

Аннотация: в статье представлен опыт использования обучающих структур Сингапурского метода в обучении аудированию. Обоснована необходимость их применения в учебном процессе, представлены упражнения при выполнении аудирования базового уровня, направленных на повышение результатов обучения.

Ключевые слова: аудирование, ЕГЭ, Сингапурские обучающие структуры.

Abstract. The article presents the experience of using the Singapore method teaching structures in teaching listening and comprehension. The necessity of their application in the educational process is substantiated, exercises are presented when performing basic level listening aimed at improving learning results.

Key words: listening and comprehension, final exams, learning Singapore strategies.

Число школьников, сдающих единый государственный экзамен по английскому языку, ежегодно увеличивается. Однако, согласно результатам ЕГЭ, среди сдающих высока доля с баллами ниже 65. Поэтому методики обучения, которые позволяли бы улучшить результаты и достигать учащимся более высоких результатов, в настоящее время активно изучаются.

Любое восприятие звучащей иноязычной речи на слух (аудирование) для школьника (от лат. *audīare* — «слышать») представляет собой довольно сложный процесс, в котором необходимо научиться слушать и понимать *инострannую* речь. Очень важно при этом не игнорировать нюансы смысла, заложенные в утверждениях, и владеть компенсаторной компетенцией, научиться работать с вопросами и утверждениями, содержащими частицу «NOT», выделять ключевые слова [1]

Актуальность статьи определяется поиском эффективных приемов обучения аудированию, что позволит понять английскую речь на слух, более того, овладеть навыками аудирования для успешной сдачи ЕГЭ и ОГЭ, написания ВПР. Обеспечить высокое качество использования английского языка в речевой практике, может оказать помощь прогрессивная, сингапурская методика. Она позволяет включать в работу всех, научить слушать и слышать, принимать решения, реализовывать принцип «образование для каждого».

Сингапурская методика – это систематическая работа над повышением лексического запаса с грамматическим материалом английского языка, т.е. при использовании указанного метода ученики лучше запоминают новые слова. Методистами предлагается несколько эффективных способов запоминания новых слов, таких как, реклама слова, при изучении темы, как правило, мы формируем список новых слов, берем листок бумаги и рекламируем каждое слово; ребус – это короткая история, в которой вместо ключевых слов используют картинки, записи на полях, использование реальных предметов для изучения новых лексических единиц [3]

Напомним, что в зависимости от конкретных учебных задач и по признаку полноты понимания информации различают два вида аудирования: с пониманием основного содержания (*listening for gist*) и с полным пониманием содержания текста (*listening for detail*).

При аудировании текста с пониманием основного содержания учащиеся должны стремиться понимать текст в целом, даже если он содержит определённый процент незнакомых слов и выражений. Но эти незнакомые элементы не должны быть ключевыми в тексте. Важен также чётко организованный и регулярный контроль при аудировании. Нужно учитывать разную сложность приёмов контроля, начинать с более простых приёмов (ответы на общие вопросы) и постепенно переходить к более сложным (охарактеризуйте, объясните), то есть это путь от объяснения поверхностных фактов к глубинным.

Для развития словесной памяти эффективны упражнения, построенные по принципу снежного кома, когда учащиеся по цепочке последовательно повторяют слова, словосочетания, предложения. На уроках проводим данную работу в игровой форме: делим учащихся на команды и используем JotThoughts – “запишите мысли”, обучающую сингапурскую структуру, в которой ученики громко проговаривают придуманное слово или фразу по теме, записывают его и кладут в центр стола, каждый должен заполнить 4 листочка, в итоге в центре окажется 16 листочков со словами; Zoom In «увеличивать», High Five «дай пять», Timed -Pair-Share «обмен мнениями» и другие структуры. [2]

Полезно перед прослушиванием текста прогнозировать: о чем будет идти речь по заголовку, картинкам или опорным словам. Отметим, что часто в заданиях по аудированию, мы слышим синонимы, поэтому ученикам советуем составить свой словарь эквивалентных замен, которые встречаются при выполнении заданий по аудированию, тогда он регулярно пополняется новыми лексическими единицами.

Рассмотрим этапы работы с аудиотекстом задания 1 базового уровня ЕГЭ.

1. Предтекстовый (pre-listening) этап, снятие языковых трудностей, контроль понимания наиболее трудных предложений, анализ значений отдельных слов и фраз; тренировочные упражнения на базе текста, введение и первичное закрепление новых слов, аудирование изолированных фрагментов текста. Например, look through these statements and guess the main theme. Paraphrase each one. Answer the questions: Can weather influence human behaviour? How? Some people are able to predict the weather, aren't they? Guess how stock market can depend on weather condition?

1. The weather can affect people's health and emotions.
2. Bad weather can be the result of human behavior.
3. The stock market depends on weather conditions.
4. Some people have a gift for predicting things.
5. Climate can influence national character.
6. Wet weather can be good in any season.
7. The weather changes according to some objective phenomena

2. Текстовый этап (during listening)- прослушивание всего текста и последовательно отдельных абзацев, смысловых блоков. На этом этапе эффективным считаем упражнение «RallyRobin» для которого необходима табличка в центре стола «Managemat», позволяющая удобно распределять учеников в одной команде.

Алгоритм работы, следующий: обучающимся предлагается прослушать 6 спикеров, далее они передают словами услышанное за 30 секунд ‘партнеру по плечу’ (shoulderpartner), затем учитель просит рассказать каждого «партнера» всему классу,

что они слышали. Использование структуры «RallyRobin» вовлекает в работу всех обучаемых, создает ситуацию для развития умения слушать, использовать речевые клише.

3. Послетекстовый (post-listening) этап- контроль понимания, задания на переработку информации, задания на использование полученных сведений в общении. В задании 1 ЕГЭ обучающиеся устанавливают соответствие между высказываниями каждого говорящего A–F и утверждениями, данными в списке 1–7. В задании есть одно лишнее утверждение. Далее, советуем поработать с аудиоскриптом и выделить в них ключевые фразы и слова. Например,

Speaker B. I agree with the idea that the *climate can affect our moods and even national traits*. In my country, for example, there is a wide variety of the weather conditions: from extreme cold to extreme hot. In this case people tend to be irritable but there are warm origins in our country where *people are mostly really friendly*.

Эксперимент с аудированием проводился в двух группах 11 класса: экспериментальной и контрольной. В первой группе, где аудирование проводилось традиционным способом, результаты оказались значительно ниже, чем во второй группе, где использовались приемы сингапурской методики, предтекстовые и послетекстовые задания. Из 12 учеников первой группы с заданием справились 40%, во второй 60%.

Таким образом, если систематически обращаться к использованию иностранного языка: пополнять лексический запас, работать над грамматикой, привлекать аутентичные тексты, аудиоскрипты с выделением ключевых фраз и слов, применять приемы сингапурской методики, то можно достичь высокого результата при выполнении заданий по аудированию. Кроме того, применение Сингапурской методики обучения развивает в ученике коммуникативные навыки и умения, помогающие овладеть английским языком и повышающие мотивацию к его изучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Трещина И.В.. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ-2021 года по иностранным языкам. – Москва, 2021.
2. Закиева Р.М. «Реализация ФГОС второго поколения посредством обучающих структур сингапурского метода обучения», Методическая копилка идей учителей английского языка. – Санкт-Петербург, 2015.
3. Пиксаева Л.В. «Сингапурская» методика обучения. Основные понятия обучающих структур. – 2019. [Электронный ресурс]. URL: [\]https://infourok.ru/singapurskaya-metodika-obucheniya-na-urokah-angliyskogo-yazika-1463223.html](https://infourok.ru/singapurskaya-metodika-obucheniya-na-urokah-angliyskogo-yazika-1463223.html) (дата обращения: 10.04.2022).

УДК 372.881

О.А. Обдалова

доктор пед. наук, профессор кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов ФИЯ НИ ТГУ (г. Томск),

О.В. Харанудченко

ст. преподаватель кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов ФИЯ НИ ТГУ (г. Томск)

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы иноязычного обучения студентов магистратуры. Предлагается алгоритм обучения на основе личностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: студенты магистратуры, личностно-деятельностный подход, алгоритм обучения

Abstract. The article deals with the issues of teaching a foreign language to Master students. A learning algorithm based on a student centered-activity approach is proposed.

Keywords: Master students, student-centered-activity approach, learning algorithm

Владение иностранным языком на уровне достаточном для общения в профессиональной сфере является обязательным компонентом подготовки современного магистра. Согласно современным требованиям, целью программы языковой подготовки студентов магистратуры является формирование иноязычной профессиональной компетенции, которая определяется как способность решать профессиональные задачи, используя иностранный язык в рамках диалога культур. Очевидно, что для достижения цели требуются наиболее эффективные подходы в обучении.

Подход в обучении – широкая методологическая категория, «исходная идея», определяющая средства, методы и приемы обучения [3]. Парадигма личностно-деятельностного подхода ставит в центр обучения не деятельность преподавателя, а познавательную деятельность обучающихся [5]. Главным становится процесс познания, трактуемый как индивидуализированный и автономный процесс, требующий от обучающегося высокой степени самостоятельности и активности, а также умения грамотно работать с информацией. Личностно-деятельностный подход влияет на все компоненты системы образования (цели, содержание, методы и технологии обучения) и на весь учебный процесс в целом (взаимодействие студента и преподавателя и т.д.). Теория деятельности гласит, что личность всегда формируется и развивается в деятельности [2; 5]. Таким образом, главным становится процесс учения, когда требуется самостоятельность и активность студентов магистратуры. Основная задача преподавателя заключается в организации учебной деятельности, а также в консультировании магистрантов, и формировании комфортного психологического климата в коллективе. В рамках личностно-деятельностного подхода взаимоотношения между студентами и преподавателем осуществляются на основе отношений сотрудничества [6]. Производя отбор содержания обучения

иностранному языку, преподаватель должен учитывать интересы и потребности магистрантов. Акценты падают на деятельностную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности, вписанной в рамки научно-исследовательских задач. Это не значит, что недооцениваются знания, но это предполагает их активное применение.

Согласно теоретическим постулатам данного подхода, мы разработали алгоритм деятельности по совершенствованию иноязычной профессиональной компетенции магистрантов, который предполагает наличие четырех этапов: 1) подготовительного, 2) поисково-исследовательского, 3) презентативного и 4) рефлексивного [4]. Перед началом первого (подготовительного) этапа проводится контрольный тест в форме собеседования для анализа информации об уровне подготовки обучающихся к предстоящей проектной деятельности.

Первый этап начинается с актуализации знаний. Магистрантам необходимо распределиться по группам для обсуждения вида будущего проекта. Обычно студенты распределяются на команды в зависимости от научных интересов: например, студенты проводящие исследования в одной лаборатории, объединяются в одну команду. Все идеи предполагаемого содержания будущего проекта фиксируются в команде. Все это транслируется и обсуждается на иностранном языке.

Второй этап (поисково-исследовательский) предполагает составление и обсуждение плана проектной деятельности, поиск и обработку информации. Участники активно используют сеть Интернет. Параллельно проходят консультации с экспертами, научными руководителями, сотрудниками лабораторий, а также с преподавателем английского языка. При создании продукта проектной деятельности обучающиеся синтезируют информацию. Этот этап предполагает использование технологий совместной работы. Обучение в сотрудничестве – метод обучения, при котором студенты работают в условиях группы. Коллективная работа позволяет каждому участнику группы, выполнять посильное для него задание, а также совершенствовать навык взаимодействия. Эта работа связана с необходимостью выслушать мнения коллег, принять или не принять другую точку зрения, аргументировать свое мнение и свой выбор. Во время аудиторных занятий в группах обучающиеся должны освоить культуру взаимопомощи, подискутировать на важные темы, оценить знания друг друга. Один из самых важных параметров командного успеха – индивидуальный вклад каждого члена команды. Группы являются неоднородными. Как правило, они состоят из студентов с разными уровнями владения иностранным языком: высоким, средним, низким. В процессе работы ведутся активные обсуждения, консультирование с преподавателем иностранного языка по оформлению текста, в том числе в электронной среде. При такой организации процесса обучения деятельность магистрантов осуществляется в ходе решения проблемных задач [1].

Началом презентативного этапа является размещение продукта совместной деятельности студентов магистратуры с экспертами релевантных областей и преподавателем английского языка. Таким продуктом выступает подготовленная презентация и текст презентации/доклада, которые выкладываются в электронную систему MOODLE для проверки руководителем и взаимооценивания студентами. Следующим шагом становится выступление перед группой, в которой обучается студент. На этой импровизированной репетиции докладчик получает вопросы от своих сокурсников, отвечает на них и тренирует навыки коммуникации и дискурсивные умения на иностранном языке. Так, в формате общей дискуссии обсуждаются полученные результаты, аргументируются точки зрения, а в

последующем формулируется единое мнение. Такой процесс учит каждого участника команды находить компромисс, договариваться с партнерами по общению и аргументированно доказывать свою позицию. Преподаватель имеет возможность оценить качество речи выступающего, ее беглость и быстроту реакции при ответе на вопросы в конце презентации. После репетиции вместе с преподавателем студент вносит корректировки в свое выступление, исходя из анализа сильных и слабых сторон выступления.

Следующий шаг – презентация продукта перед разной аудиторией, которую часто составляют эксперты и/или студенты бакалавриата. Студентам магистратуры рекомендуется обратить особое внимание на применении паралингвистических средств общения. Для этого на этапе подготовки проводится мастер-класс. Во время презентации проекта осуществляется итоговый контроль. Оценивают работу эксперты, студенты бакалавриата, преподаватель английского языка, а также представители других проектных команд. Затем студенты или преподаватель размещают материал проекта на страницах сайтов радиофизического факультета или Томского государственного университета.

Четвертый этап – рефлексия. Преподаватель – только участник обсуждений по оценке эффективности реализованных проектов. Студенты проводят анализ своей деятельности, рассматривают сильные и слабые стороны, вносят предложения по совершенствованию своих проектов и т.д.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что обучение студентов магистратуры иностранному языку на основе лично-деятельностного подхода улучшает качество иноязычной подготовки, интенсифицирует учебную деятельность обучающихся, повышает мотивацию изучения иностранного языка, позволяет приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В. Ф. Взаимосвязанное обучение иноязычным видам речевой деятельности на неязыковых факультетах в вузе на основе проблемного подхода / В. Ф. Аитов, Р. И. Виноградова // Вестник Башкирского университета. – 2006. – Т. 11. – № 2. – С. 97-101.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Изд. Центр «Академия», 2004. – 352 с.
3. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
4. Обдалова О. А. Научно-проектный коворкинг в обучении устному иноязычному дискурсу студентов магистратуры / О. А. Обдалова, О. В. Харапудченко // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 453. – С. 205–214.
5. Педагогическая психология: [Учебник для вузов по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям] / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 382 с.
6. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, Б. А. Жигалев [и др.] // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 134-151.

УДК 378

Л.А. Патрушева
студент 2 курса АНО ВО Центросоюза РФ
«Российский университет кооперации» «Башкирский кооперативный
институт»(филиал)
Научный руководитель – З.З. Сабирова
канд. пед. наук, доцент кафедры экономики

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА ДЛЯ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: автором в статье представлены основные моменты языковой подготовки студентов, обучающихся по специальности «Таможенное дело». Автор акцентирует внимание на актуальности языковой подготовки таможенников. Выделяет важность владения профессиональной терминологией на иностранном языке.

Ключевые слова: таможенное дело, иностранный язык, компетенция, языковая подготовка, таможня.

Abstract: the author presents the main points of the language training of students studying in the specialty "Customs". The author focuses on the relevance of the language training of customs officers. Highlights the importance of proficiency in professional terminology in a foreign language.

Keywords: customs, foreign language, competence, language training, customs.

В современных условиях возросла востребованность в высококвалифицированных специалистах таможенной сферы. Обязательным условием успешной карьеры в таможенных органах является владение иностранным языком и профессиональной терминологией на иностранном языке. В центре внимания государств с развитыми внешнеэкономическими связями находится вопрос о подготовке специалистов для таможенных органов.

Таможенная служба Российской Федерации выступает частью общей экономической системы, является самостоятельным социально-экономическим институтом, выполняет функции государственного администрирования внешнеэкономической деятельности, призвана создавать благоприятные условия для развития внешней торговли. В требованиях ФГОС ВО к подготовке квалифицированного специалиста Таможенного дела закреплено требование к овладению компетенциями ведения эффективной профессиональной деятельности в иноязычной среде.

Французский и английский языки являются официальными языками Всемирной таможенной организации. На этих языках выпускаются профессиональные издания, проводятся конференции, включая конференцию программы Партнерства в таможенных академических исследованиях и развитии. Исходя из этого неоспорима актуальность темы исследования.

Отличительной особенностью зарубежного опыта подготовки специалистов таможенного дела является формирование билингвальной компетентности. Сегодня таможенник должен владеть двумя иностранными языками. Это является условием для ведения поликультурного диалога с зарубежными партнёрами.

Обучение в высших учебных заведениях РФ ведется на государственном языке – русском языке. Изучение иностранных языков представляет важный образовательный аспект.

В Башкирском кооперативном институте подготовка специалистов таможенного дела осуществляется посредством реализации образовательной программы 38.05.02 «Таможенное дело». С целью формирования у обучающихся универсальной компетенции «УК-4 Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» изучаются дисциплины Иностранный язык (английский) и Второй иностранный язык (французский), Иностранный язык профессионального общения (английский). Подготовка специалистов таможенного дела осуществляется в течение 5 лет. Изучение иностранных языков поделено на 6 семестров.

Изучение иностранных языков реализуется по рабочим программам дисциплин, которые направлены на формирование компетенций «УК- 4.1 Способен использовать систему норм русского литературного языка и норм иностранного(ых) языка(ов); способен логически и грамматически верно строить коммуникацию, используя вербальные и невербальные средства взаимодействия», «УК-4.2 Способен свободно воспринимать, анализировать и критически оценивать устную и письменную общепрофессиональную информацию на русском и иностранном(ых) языке(ах) и демонстрировать навыки перевода с иностранного(ых) на государственный язык, а также с государственного на иностранный(ые) язык(и)», «УК-4.3 Способен использовать информационно-коммуникационные технологии при поиске необходимой информации в процессе решения стандартных коммуникативных задач для достижения профессиональных целей на государственном и иностранном(ых) языках». Темы практических занятий отражают основные аспекты таможенного дела: Товарная номенклатура внешнеэкономической деятельности, Таможенно-тарифное регулирование внешнеторговой деятельности, Таможенные платежи, Таможенные операции, Организация таможенного контроля товаров, Таможенная дипломатия.

Непрерывная модернизация образовательного процесса происходит благодаря использованию активных и интерактивных методов обучения (деловые и ролевые игры, проектная методика, обучение в сотрудничестве), что развивает творческий потенциал и профессионально-коммуникативные умения, необходимые в сфере будущей таможенной деятельности [4; 6]. Деловые и ролевые игры предполагают имитацию студентами реальной практической деятельности с осуществлением обязанностей таможенного инспектора. Такой метод обучения используется при составлении диалогов в рамках блоков «Прохождение таможни», «Таможенный досмотр».

Проектная методика предполагает создание презентаций проектов по теме. Разделы «История таможенной службы России» и «Презентация компании» могут завершаться созданием презентации, что усиливает самостоятельную работу студента в подборе материала по теме проекта и оформлении своих суждений, с опорой на полученный опыт в практике речи и имеющиеся знания по изученному разделу. Обучение в сотрудничестве подразумевает организацию групп учащихся, совместно решающих какую-либо проблему, тему, вопрос [5; 8].

Следует также отметить, что в российских вузах изучение иностранного языка будущими специалистами таможенного дела осуществляется в условиях контекстного подхода к обучению [7; 20]. Такой подход предполагает возможность включения средств информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс. Ключевую роль играют передача и усвоение информации. Примером такой

деятельности при обучении иностранному языку с использованием средств информационных и коммуникационных технологий выступает выполнение заданий на усвоение лингвистических знаний: отработка навыков произношения таможенных терминов, запоминание их значений, усвоение грамматических конструкций, свойственных языку будущей профессии, овладение разнообразными видами работы с текстами.

Использование информационных и коммуникационных технологий при самостоятельной работе в процессе изучения иностранного языка способствует не только реализации личностно-ориентированного подхода к обучению студентов, но и их самостоятельному ориентированию в потоке информации, совершенствованию письменной речи и способности к аудированию, не умаляя при этом значимости разговорной практики.

Большое внимание отводится изучению экономической, правовой, культурной среды страны изучаемого языка применительно к сфере профессиональной деятельности, освоение международного опыта осуществления профессиональной деятельности, наращивание профессиональных знаний по документационному оформлению производственного процесса за рубежом, установление деловых контактов с зарубежными партнёрами. Указанные направления подготовки можно успешно реализовывать, применяя в процессе обучения иностранному языку информационные и коммуникационные технологии. Таким образом, изучение иностранных языков основано на межпредметной интеграции и внедрением активных и интерактивных методов обучения.

Таким образом, организация профессионально ориентированной деятельности с применением активных и интерактивных методов обучения на основе личностно-ориентированного подхода позволяет развивать у будущих специалистов таможенного дела способность к самостоятельному освоению материала, личностно-профессиональному саморазвитию и способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с
2. Интерактивные формы проведения учебных занятий как основа формирования профессиональных компетенций выпускников Российской таможенной академии и подготовки кадров для таможенных органов: сборник материалов учебно-методического сбора руководителей и научно-педагогического персонала, 20-21 октября 2010 г. – М.: Изд-во Российской таможенной акад., 2011. – 87 с.
3. Коровяковский Д.Г. и др. Подготовка специалистов с высшим образованием по специальности «Таможенное дело»: российский и зарубежный опыт. – М.: Юстиция, 2016. – 342 с.
4. Коровяковский Д.Г. К вопросу о современных требованиях к профессиональной подготовке специалистов в области таможенного дела // Глобальный научный потенциал, 2019. – №2. – С. 95-97.
5. Коровяковский Д.Г. Совершенствование подготовки студентов по специальности «Таможенное дело» в условиях применения нового таможенного кодекса ЕАЭС, формирования цифровой повестки ЕАЭС и программы «Цифровая экономика РФ» (на основе зарубежного опыта и на примере классических и транспортных вузов) // Таможенное дело, 2017. – №4. – С. 26-31.

6. Коровяковский Д.Г., Игуменцева Т.Ю., Волкова В.В. Языковая подготовка специалистов таможенного дела: зарубежный и российский опыт // Высшее образование в России, 2020. – Т. 29. – №3. – С. 108-118.
7. Кручинина Г.А., Дударева С.С. Возможности использования средств информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку будущих специалистов таможенного дела в условиях контекстного подхода // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского, 2014. – №1(1). – С. 19-25.

УДК 372.881.

А.В. Рагозина
аспирант 3 курса ФИЯ НИ ТГУ (Томск),
Научный руководитель – О.А. Обдалова
доктор пед. наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и
физико-математических факультетов НИ ТГУ

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ИНДОНЕЗИИ)

Аннотация: рассматривается полилингвальное образование Юго-Восточной Азии. Описывается языковая ситуация и образовательная политика с целью установить наличие полилингвизма в Индонезии.

Ключевые слова: полилингвальное образование, русский как иностранный, индонезийская образовательная политика

Abstract. The multilingual education of Southeast Asia is considered. The language situation and educational policy are described in order to establish the presence of multilingualism in Indonesia.

Keywords: multilingual education, Russian as a foreign language, Indonesian educational policy

В связи с активным процессом интернационализации образовательного пространства, в частности, стабильно увеличивающимся количеством иностранных студентов из Южной и Юго-Восточной Азии (далее ЮВА) в российских ВУЗах [1; 84], необходимо развивать методику, учитывающую тенденцию полилингвального обучения [5; 127]. Цель данной статьи – рассмотреть современное полилингвальное образование и языковую ситуацию в Индонезии, установить наличие полилингвизма у обучающихся из ЮВА.

Целью полилингвального обучения (В.М. Смокотин, Н. Д. Гальскова, Т.А. Стеченко, Л.И. Ушакова, А.В. Хэкетт-Джонс) и синонимичного термина «мультилингвального обучения» (Н.В. Барышников, Л.М. Малых, Т. И. Зеленина), является формирование полилингвальной личности, а именно активного носителя нескольких языков. Так как понятие образование более широкое, чем обучение, рассмотрим его на уровне государственной образовательной политики.

Каждая из стран Юго-Восточной Азии (Вьетнам, Индонезия, Камбоджа, Лаос, Таиланд, Сингапур и др.) придерживаются разных подходов к языковому образованию для своих языковых меньшинств. Почти в каждой стране есть один исторический национальный язык, с давно установленным письменным и устным стандартом, используемым группой большинства в нации, а также, по мнению D. Bradley, в большей или меньшей степени меньшинства в этих странах [4; 52]. Это вьетнамский во Вьетнаме, кхмерский в Камбодже, лаосский в Лаосе, тайский в Таиланде, малайский в Малайзии и др. В Сингапуре (как отделившейся от Малайзии

страны) есть четыре официальных языка: китайский, английский, малайский и тамильский, но на практике доминируют английский и китайский мандарин.

Подробнее рассмотрим образовательную политику и языковую ситуацию в Индонезии. Индонезия входит в число самых лингвистически разнообразных стран мира. В ней насчитывается около 600 живых языков и диалектов. Местные языки, некоторые из которых по-прежнему пользуются десятками миллионов пользователей, медленно заменяются национальным языком, индонезийским (Бахаса Индонезия). С 2013 года местные языки существуют лишь на периферии национальной школьной программы без статуса или официального использования в качестве средства обучения.

Использование английского языка в качестве средства обучения в школьном образовании в настоящее время в основном существует в частных школах, а также в виде отдельных курсов (как языковых, так и предметных) в университетах. Andy Kirkpatrick, Anthony J. Liddicoat пишут, что государственная образовательная политика Индонезии особенно поощряет использование английского в качестве средства обучения в двуязычных программах, ориентированных на международный уровень. Двуязычная учебная программа на индонезийском и английском языках будет внедрена во всех университетах Индонезии [6; 36]. Считающийся обязательным для изучения учащимися младших и старших классов средней школы, английский язык — не единственный изучаемый иностранный язык, но, несомненно, «самый первый иностранный язык» [6; 3] в национальной системе образования Индонезии. Тем не менее, на данный момент Индонезия остается исключением по применению практики полилингвального образования, признающим ценность местных языков во время школьного обучения.

Вышеперечисленные факты дают ещё больше оснований утверждать, что современная образовательная политика Индонезии является полилингвальной, как и языковая ситуация в Индонезии. Кроме того, проведенный нами ранее опрос индонезийских студентов [2; 104], приехавших на обучение в Россию, подтвердил вышеописанные положения, а тест на знание английского языка показал владение английским языком, в среднем, от *intermediate* и выше [там же].

Таким образом, рассмотрев современное полилингвальное образование и языковую ситуацию в Индонезии, можно говорить о полилингвизме у обучающихся из Индонезии. Учитывая интернационализацию, происходящую в образовательном пространстве российских ВУЗов [5; 57], а также мировую тенденцию к владению большим количеством языков, полилингвальное образование становится естественным для обучающихся из ЮВА, а и экономически обоснованным, поскольку позволяет успешнее интегрироваться в общемировую систему профессиональных и деловых отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев П.А. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях РФ. Выпуск 15. Министерство образования и науки РФ/ П.А. Арефьев, И.А. Гусев, О.С. Новикова. – М.: 2018. – 184 стр.
2. Рагозина А. В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку обучающихся из стран Юго-Восточной Азии на начальном этапе: маг. дис. – Томск: [б.и.], 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vital:9477> (дата обращения: 12.04.2022).
3. Рагозина А.В., Обдалова О.А. Особенности этноориентированной методики обучения иностранному языку в условиях интернационализации образовательной среды российских

университетов / Проблемы современного педагогического образования: Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 228.

4. David Bradley. Minority language learning in mainland Southeast Asia from: The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia Routledge. [Электронный ресурс] URL: <https://www.routledgehandbooks.com/> (дата обращения: 03.05.20)
5. Obdalova Olga A. Cross-cultural Component in Non-Linguistics EFL Students Teaching / Obdalova Olga A., Gulbunskaya Elena V. / Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. 200. 53-61. [Электронный ресурс] URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815046613> (дата обращения: 23.08.2021).
6. Sukyadi D. English language education in Indonesia: A review of research (2011–2019). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/English-language-education-in-Indonesia%3A-A-review-Zein-Sukyadi/ef2b3d984c20576aa21eb4ea16a09a4edacc8b42> (дата обращения: 12.04.2022).

УДК 378.6:37.016

В.В. Решетникова
старший преподаватель
ГБАОУ Российский университет транспорта
(РУТ МИИТ) (г. Москва)

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье обозначены преимущества использования современных технологий в преподавании иностранных языков в высших учебных заведениях. Раскрыты важность и актуальность использования компьютерных технологий и интернета для более эффективного обучения. Освещены преимущества применения компьютеров, указано влияние мультимедийных технологий на развитие творческой личности. Инновации, разработанные в сфере обучения иностранным языкам, позволяют достичь значительных результатов в овладении студентами всеми видами речевой деятельности.

Ключевые слова: компьютерные технологии, преподавание, изучение, иностранные языки, инновации.

Abstract. The article outlines the advantages of using modern technologies in teaching foreign languages in higher educational institutions. The importance and relevance of using computer technology and the Internet for more effective learning is revealed. The advantages of using computers are highlighted, the influence of multimedia technologies on the development of a creative personality is indicated. Innovations developed in the field of teaching foreign languages will achieve significant results in mastering all types of speech activity by students.

Keywords: computer technology, teaching, learning, foreign languages, innovations.

Сегодня не возникает сомнений в необходимости формирования единого научного, культурного и образовательного пространства, которое благотворно влияло бы на воспитание конкурентоспособных и всесторонне развитых специалистов. Поэтому в нашей стране большое внимание уделяется высшему образованию, университетам, их интеллектуальному потенциалу, установление более тесных и продуктивных связей между ними. На сегодняшний день к одной из приоритетных задач и направлений высшего образования в России можно отнести информатизацию процесса обучения и воспитания, рассматриваемую как широкое использование в изучении академических дисциплин (в частности, иностранных языков) компьютерно

ориентированных средств обучения на базе современных компьютеров и телекоммуникационных сетей.

В связи с усилением интеграционных процессов в мировом сообществе и развитием деловых международных контактов в условиях диалога культур и межкультурной коммуникации проблема преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах вузов становится одной из самых актуальных. Подготовка специалистов проводится на основе коммуникативной направленности обучения, связанной с формированием интерактивной компетенции с целью развития познавательных процессов, творческого мышления, речевой активности.

Традиционно обучение иностранному языку на неязыковых факультетах было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также исследование особенностей синтаксиса научного стиля. Сегодня стоит вопрос о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы, ведение научных дискуссий, деловой переписки, переговоров и т.д. Необходимо уделять особое внимание самостоятельной работе студентов, развивать творческий подход в изучении материала, мотивировать к использованию существующих информационных технологий. Все инновации, разработанные в сфере образования последние годы, позволят достичь эффективных результатов в изучении иностранных языков.

Компьютеры следует использовать как средство изучения языка так же, как и любое другое оборудование (например, магнитофон, видеомагнитофон, интерактивную или черную доску и т. д.).

Для некоторых задач компьютеры могут дать явные преимущества по сравнению с более традиционными подходами. Использование компьютера для упражнений на аудирование часто обеспечивает не только звуковой, но и визуальный ввод, предоставляя учащимся больше контекстных подсказок. Учащиеся, взаимодействующие с компьютером, также используют двигательные навыки, которые могут оказывать сильное подкрепляющее воздействие на процесс обучения, связывая физические действия (щелчки, печатание) с желаемыми результатами. Студенты также могут лучше контролировать свой собственный процесс обучения, поскольку они принимают решения, когда повторять вопросы, упражнения и последовательности, основываясь на своем собственном прогрессе. Вероятно, самым сильным аргументом в пользу использования компьютера в классе является самостоятельный темп учащихся. Особенно это касается произношения: учащиеся могут использовать компьютер для записи самих себя, чтобы сравнить свое произношение с целевым произношением. Это можно повторять бесконечно, пока студент не будет удовлетворен своим результатом. Такие инструменты как проверка орфографии, также могут дать учащимся ценные инструкции по самоанализу. Наконец, с помощью материалов в Интернете учителя могут быстро получить доступ к документам, отвечающим индивидуальным потребностям учащихся. Это особенно эффективно при обучении английскому языку для специальных целей, например, языку специальности или языку делового общения. Примером могут служить официальные документы, размещенные на веб-сайтах компаний. Другим примером являются глоссарии, предназначенные для конкретных отраслей промышленности (машиностроение, металлургия и т.д.) Используя эти материалы, учитель часто может предоставить контент, отвечающий конкретным потребностям учащихся, тем самым повышая мотивацию и эффективность.

Использование мультимедиа, информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе и непосредственно в обучении иностранным языкам является мощным мотивирующим фактором, способствующим повышению активности преподавателей, заинтересованности студентов в изучаемом предмете, увеличение качественных показателей успеваемости и уровню знаний студентов. Преподавание иностранных с применением мультимедиа и компьютерных технологий языков способствуют развитию и самосовершенствованию личности. Используя их, преподаватель преследует цель раскрыть резервные возможности студента, его творческий потенциал.

Современные технологии создают предпосылки для более активного образовательного процесса. С помощью телекоммуникационных сетей можно общаться на расстоянии как устно (конференции, онлайн-встречи), так и письменно (переписка между студентами, группами, преподавателями, обмен информацией между представителями разных городов и стран).

Сегодня компьютер является удобным средством научного поиска. С помощью интернета преподаватели и студенты могут легко найти дополнительные материалы на любую тему, ведь, сделав один «клик», мы получаем доступ к неограниченному количеству текстовых источников. Это значит, что на поиски информации во Всемирной паутине тратится меньше времени, чем на поиски в книгах и, как правило, в Интернете данные более актуальны. Всемирную сеть часто используют во время занятия, или же найденную информацию можно распечатать и пользоваться ею.

С каждым годом мультимедийные обучающие программы предоставляют все больше возможностей. Благодаря интернету осуществляется дистанционное обучение, проходят конференции, «круглые столы», дискуссии на платформах ZOOM, TEAMS, GoogleMeet и других. Преподаватели могут создавать собственные сайты, воспользовавшись готовыми шаблонами и дистанционными консультациями, представленными во Всемирной сети. На этих сайтах они могут размещать свои материалы: разработки креативных уроков и воспитательных мероприятий, дидактические материалы и т.д. Кроме того, преподаватели иностранных языков направляют свою деятельность на внедрение инновационных образовательных технологий, которые можно эффективно применять как для самостоятельной работы студентов в области иноязычного образования, так и для дистанционного обучения.

Преподаватели также могут использовать блоги и подкасты для того, чтобы обеспечить студентов дополнительными материалами для домашнего чтения, задачами для тех, кто отсутствовал на занятиях, предоставлять новости и интересные статьи. Перед тем, как выбрать тот или другой блог или подкаст, необходимо сформулировать цель, определить участников (аудиторию) и содержание общения в онлайн-режиме.

Традиционные методы оценки знаний, такие как письменная контрольная работа или устный опрос, не всегда достаточно объективны и оперативны. С помощью компьютера и подключения к сети Интернет, учебную деятельность студента можно контролировать с большей точностью, поддерживая при этом постоянную обратную связь. Современные технологии дают возможность выбирать темп и уровень задач, повышают скорость усвоения грамматических конструкций и накопление словарного запаса.

Студенту, изучающему иностранные языки, легче выполнять технический перевод, проверять грамматику и орфографию с помощью специальных программ, использовать интерактивные видео- и аудиоматериалы для более эффективного

обучения устной речи. Благодаря мультимедийным технологиям есть возможность проводить обучение в игровой форме, что облегчает и ускоряет процесс изучения иностранных языков. Студенты могут самостоятельно готовить мини-проекты по заданной тематике и презентовать их в группе.

При работе с Интернетом студенты знакомятся с большим количеством аутентичных текстов, учатся выбирать самое важное, при этом у них возникают положительные эмоции, поскольку они понимают информацию, и это стимулирует их к еще большему углублению знаний и заинтересованности предметом.

Переход от постиндустриального общества к информационному обществу является значительным толчком для использования информационных технологий и ресурсов сети Интернет при обучении студентов разных специальностей (как технических, так и гуманитарных) иностранному языку.

Интернет является мощным инструментом общения и местом хранения большого объема разнообразной информации, которая, между прочим, в большинстве представлена на английском языке. Сеть Интернет содержит много различных полезных и бесплатных ресурсов, которые могут мотивировать студента к изучению иностранного языка и помочь в самостоятельной работе. Уже не новость, что Интернет среди студентов является приоритетным источником информации, лишая статуса преподавателя и оставляя ему координирующую и контролирующую роль. Роль стимула к обучению, учитывая его популярность, универсальность и функциональность, вполне может играть Интернет. Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорного языка, а при изучении лексики и грамматики способствует высокой эффективности. Кроме того, Интернет развивает навыки, важные не только иностранному языку. Это, прежде всего, связано с умственными операциями: анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления. Таким образом, навыки и умения, формируемые с помощью Интернет – технологий, выходя за пределы иноязычной компетенции даже в рамках языкового аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества студентов: их уверенность в себе, способность работать в коллективе, создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая средством интерактивного подхода. Интерактивность не просто создает реальные жизненные ситуации, но и заставляет студентов адекватно реагировать на них на иностранном языке.

Интегрируя информационные ресурсы сети Интернет в занятия по иностранному языку, можно более эффективно решить ряд дидактических задач:

- 1) совершенствовать навыки чтения, используя аутентичные тексты разной степени сложности;
- 2) совершенствовать навыки аудирования на основе текстов и упражнений к ним;
- 3) совершенствовать навыки диалогической и монологической речи на основе проблемного обсуждения предложенных преподавателем или кем-либо из студентов материалов сети;
- 4) расширять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного английского языка, отражающей определенный этап развития культуры, социального и политического устройства общества;
- 5) знакомиться со страноведческой и культуроведческой информацией, включающей языковой этикет, особенности языкового поведения разных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций англоговорящих стран;

б) формировать устойчивую мотивацию в иноязычной деятельности студента на занятиях на основе системного использования «живых» материалов, обсуждение не только вопросов учебной программы, но и актуальных проблем, интересующих студентов.

. Преподаватель должен научиться ориентироваться в потоке информации, отсеивать ненужное, выбирать самое важное, быстро обрабатывать полученную информацию и интегрировать ее в учебный процесс. Несомненно, это требует дополнительной подготовки преподавателя, однако оптимизирует и делает процесс обучения более результативным.

Преподаватели должны знать, что они могут использовать Интернет для повышения своего профессионального уровня. Это, прежде всего, конференции, семинары, форумы преподавателей, способствующие обмену информацией и опытом использования Интернета на занятиях по иностранному языку, и создание задач и упражнений, основой которых является материал из Интернета.

Интернет можно использовать непосредственно на занятии. Для этого преподавателю нужно дать ответ на вопрос: для чего, для кого, и в каком объеме должен быть использован Интернет. Условно существует два вида сайтов, которые полезны для преподавателя иностранного языка – информационные и обучающие. Информационные сайты необходимы для выбора интересных творческих заданий, обучающие сайты содержат материалы для изучения всех аспектов языка.

В целях изучения иностранного языка целесообразно использовать свободное общение в сети Интернет и организованное общение: переписка между студентами и группами, обмен информацией между учебными заведениями разных городов и стран. При этом преподаватель помогает спланировать переписку, составить коллективный ответ и т.д.

Итак, в настоящее время компьютерные технологии являются неотъемлемой составляющей изучения и преподавания иностранных языков. Применяя на занятиях технические средства, мы способствуем повышению мотивации к изучению иностранных языков, улучшению эффективности и индивидуализации процесса обучения. Компьютер и Интернет способствуют созданию оптимальных условий для творческого использования полученной информации в самостоятельной деятельности студентов. Однако иногда могут встречаться ложные данные. Поэтому в процессе поиска информации во Всемирной паутине, следует проверять безопасность сайта, дату размещения материала, наличие сведений об авторе, достоверность, обоснованность и правдивость информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике // М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. – 80 с.
2. Кошлев С.С. Технология интерактивного обучения // С.С. Кошлев. – Минск: Белорусский сентябрь, 2005.
3. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
4. Пеньковский М. 10 советов по организации успешных вебинаров / М. Пеньковский [Электронный ресурс]. URL:<http://ims2002.nwru/02-r4f12.html> (дата обращения: 10.03.2022).
5. Федотова О.Л. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина, 2015. – №11. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obscheevropeyskie-kompetentsii>

vladeniya-inostrannym-yazykom-izuchenie-prepodavanie-otsenka (дата обращения: 10.03.2022).

6. Юрайт. Образовательная платформа. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/>(дата обращения: 10.03.2022).

УДК 372.881

*А.С. Рыльская
студент 4 курса РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – В.А. Потёмкина
канд. пед. наук, доцент кафедры
методики преподавания ИЯ*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМИКСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в данной статье рассмотрен комикс как возможный наглядный материал для обучения устной диалогической речи младших школьников, дана краткая информация о комиксе, описаны его преимущества и особенности, а также представлены 2 способа создания комикса с кратким пошаговым описанием действий.

Ключевые слова: устная речь, наглядность, комикс, начальная школа.

Abstract. This article presents the comic as a possible visual material for teaching oral dialogic speech to younger schoolchildren, provides brief information about the comic, describes its advantages and features, and presents 2 ways to create a comic with a brief step-by-step description of actions.

Keywords: oral speech, visualization, comics, elementary school.

Многие современные исследователи отмечают, что дети младшего школьного возраста отличаются повышенной эмоциональностью, быстрой утомляемостью, неспособностью к концентрации внимания в течение продолжительного отрезка времени в условиях выполнения однообразной деятельности. Вместе с тем, учащиеся окружены огромным количеством информации в различных социальных сетях и компьютерных играх, которая подается в форме ярких и коротких образов, что подтверждает необходимость использования разнообразных видов наглядности. В свою очередь яркие и запоминающиеся по своей структуре и визуальным характеристикам комиксы обладают большим потенциалом для создания широкого спектра упражнений разных типов, являются отличным материалом для обучения устной стороне речи.

Существует множество определений «комикса», как потенциального наглядного материала. Кембриджский и Оксфордский словари предлагают следующее краткое определение: «журнал или книга, содержащие ряд историй, представленных с использованием картинок и маленького количества текста». В целом суть всех дефиниций можно описать следующим образом: комикс – это серия картинок, раскрывающих определенную историю и сопровождаемые краткими репликами персонажей.

Дидактический и речевой потенциал, заложенный в комиксах, зачастую используется в образовательных системах таких стран мира как Англия, Франция, Великобритания, США, Япония, Южная Корея. Важно отметить, что некоторые из этих стран разработали целые серии образовательных комиксов, направленные на

изучение разных школьных дисциплин. Таким образом, в перечисленных странах рисованные истории выступают инструментом обучения с доказанной эффективностью, но в России комикс ещё не зарекомендовал себя как достойная альтернатива традиционным текстовым материалам. Во всём мире за последние 10 лет интерес учёных к комиксу заметно вырос: появилась новая наука «комиксология», которую в России ещё официально не признали; в Европе были защищены первые диссертации по данному феномену, ставшие причиной множества дискуссий в научном сообществе; появилась нужда в адаптации мирового опыта в сфере комикса к российским реалиям. Нельзя не отметить в целом предвзятое отношение к комиксу в нашей стране, которое сложилось ещё со времен СССР.

Несмотря на очевидную эффективность и увлекательность для учащихся, учителя редко используют комиксы в работе. Есть вероятность что, так происходит из-за того, что подготовка материала кажется достаточно объемной по времени и слишком трудоемкой. Тем не менее, мы уверены, что данный процесс вполне возможно организовать с наименьшими затратами усилий и рабочих часов.

В ходе исследования нами были определены 2 наиболее оптимальных пути создания комиксов.

Первый и наиболее удобный вариант - коллаж, сделанный с помощью комбинирования скриншотов из мультфильма или видеоролика. Рассмотрим шаги, которые были предприняты нами.

1) Выбор источника. В рамках Статьи 1274 ГК РФ мы вправе использовать интеллектуальную собственность в образовательных целях. В связи с этим представляется возможным выбрать любой мультфильм, который будет интересен младшим школьникам и соответствовать теме и цели урока.

2) Создание скриншотов, представляющих серию событий и их возможная корректировка. Нами был выбран видеоматериал, который обладал слишком низким разрешением изображения, поэтому была использована программа Gigapixel AI, имеющая бесплатный пробный период и достаточное количество бесплатных аналогов, таких как BigJPG, iWai, Reshade и другие. Для этого все скриншоты одновременно загружаются с помощью кнопки «brows images», а затем выбирается один из автоматических режимов в разделе «AI Model». Далее происходит сохранение обработанных изображений с помощью кнопки «save» с предварительным выбором места и параметров.

3) Соединение всех элементов комикса. Посредством использования любого редактора, имеющего функции Adobe Photoshop, например, online-fotoshop.ru, учителю необходимо выстроить все скриншоты в верном порядке, добавить речевые «пузыри», текст, и другие элементы. Завершающий этап – добавление текста с помощью соответствующего инструмента из списка, находящегося в левой части рабочего пространства, а затем сохранение изображения.

4) Составление упражнений на основе созданного комикса. Примерами могут служить восстановление порядка разрезанного на фрагменты комикса, заполнение пропущенных частей с тренируемой лексикой и грамматикой, чтение по ролям, составление своего диалога на основе комикса.

В некоторых случаях, например, при отсутствии необходимых сюжетов или персонажей в уже существующих мультфильмах, описанный выше метод создания комикса может оказаться не совсем подходящим. Тогда отличным выходом из ситуации будет использование редактора Canva и его шаблонов.

Порядок выполнения отличается от предыдущего, но также является достаточно простым и понятным. Для работы требуется бесплатная регистрация на сайте. Затем в поисковой строке необходимо набрать запрос «комикс», выбрать понравившийся шаблон, к которому прилагаются как разные элементы для изменения внешности персонажей, так и раскадровка. Учитель может варьировать их действия и эмоции в соответствии с общей идеей и сюжетом, которые необходимо продумать самостоятельно в отличие от первого варианта создания комикса. Интерфейс Canva предельно понятен и не вызывает вопросов, все инструменты подписаны. Далее, после сохранения готового комикса и, как и в предыдущем варианте, происходит разработка упражнений на его основе.

Отличительной особенностью данного метода является то, что он предоставляет учителю возможность персонализации. Предварительно собрав фотографии детей с разрешения родителей, учитель может вырезать силуэт с помощью фоторедактора, например, remove.bg, и вставить изображения в комикс, сделав детей его персонажами. Безусловно, это поможет ещё больше заинтересовать учащихся.

Применение комикса в целом имеет ряд преимуществ. Используемый на уроках материал должен соответствовать интересам учащихся и удовлетворять их потребности, быть увлекательным. Информация, затрагивающая чувства читателя, усваивается лучше, чем неэмоциональный сухой текст. В этом комикс выигрывает у традиционного текста, поскольку информация дана в яркой картинке и не может не оставить впечатлений у ребёнка [4].

Ещё одна положительная сторона работы с комиксом заключается в следующем: при работе с ним у учащегося могут возникнуть трудности с пониманием вербальной части, в таком случае визуальная часть будет способствовать пониманию контекста и у ученика не будет необходимости часто прибегать к помощи словаря, что важно на начальном этапе обучения, в частности для экономии времени на уроке, а также для лучшего погружения в языковую среду. Почти каждая страница комикса насыщена действиями, а не только репликами, по той причине, что пространство для текста ограничено так называемой «рамкой» или «облаком». Благодаря этому у учащихся будет развиваться языковая догадка.

Комикс также позволяет учащимся усваивать невербальные аутентичные знания, которые представлены, например, в форме различных звуков, громких или тихих, часто оформленных с помощью графических средств, что не только расширяет кругозор, помогает лучше понять культуру стран изучаемого языка, но и позволит учащимся ориентироваться в различных ситуациях общения с носителями.

Ещё одной характерной особенностью комикса - это богатство (разнообразие) диалогов, в которых структура текста относительно проста и предельно приближена к разговорному языку – герои ведут диалог, используя краткие, но ёмкие выражения. Они заключают в себе аутентичную речь, которая будет хорошо восприниматься учащимися и впоследствии использоваться при общении на иностранном языке [2].

Таким образом, использование комикса действительно предполагает некоторую подготовку со стороны учителя, но это процесс не настолько сложен, как может показаться на первый взгляд, при этом потраченные усилия будут стоить результата, а именно более эффективного представления и тренировки учебного материала и повышения мотивации учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лисович И.И. Комикс как творческая форма обучения: визуализация теорий, концептов и феноменов культуры // Вестник ВоГУ. – 2018.
2. Маркарян Г.А. Структурные компоненты комикса как основа видеовербальности // Актуальные вопросы языкового сознания и дискурса. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2017. – С. 48-56.
3. Нагорнова, А. Ю. Психолого-педагогические особенности младших школьников / А. Ю. Нагорнова, С. Б. Гнедова, О. А. Абрамова. – Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2012. – 170 с. – ISBN 978-3-659-12475-4.
4. Резникова А.И. Принципы и критерии отбора комиксов для межкультурного обучения // Тамбов: Грамота. – 2014. – № 8 (38). – С. 132-134. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2014/8-2/39.html> (дата обращения: 09.03.2022).

УДК 372.881.111.1

В.В. Рязанова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Аитов В.Ф.
доктор пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
методики преподавания ИЯ и второго ИЯ ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ EDUTAINMENT НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассмотрено применение аудиовизуального метода в рамках современной технологии обучения эдьютейнмент на уроках английского языка с целью повышения эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: иноязычное образование, интенсификация, эдьютейнмент, межкультурная коммуникация, урок английского языка, видеоматериалы.

Abstract: The article deals with the application of the audiovisual method within the modern edutainment technology in English lessons in order to increase the efficiency of the learning process.

Keywords: foreign language education, intensification, edutainment, intercultural communication, English lesson, video resources.

Актуальность исследования обусловлена тем, что на данный момент в сфере образования интенсификация процесса обучения является одной из наиболее важных проблем. Одной из технологий, интенсифицирующих процесс обучения иностранным языкам, является технология эдьютейнмент.

Объектом изучения в данной статье является иноязычное образование. Предметом выбрана одна из современных технологий обучения – Edutainment.

Ю.К. Бабанский отмечает, что интенсификация образования есть ни что иное, как достижение эффективности за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя [1; 31]. Проведенный нами анализ научной литературы по данной теме показал, что первые научные труды по проблеме интенсификации образования появились в 80-х годах XX века.

Рассмотрим возможности современной технологии эдьютейнмент, интенсифицирующей процесс обучения иностранным языкам. Технология Edutainment стала предметом исследования не только зарубежных авторов, например: S. Wallden & A. Soronen (2004), R. Van Eck (2006), Millington Neil T. (2011),

A. Yudinseva (2015), R. Guy & G. Marquis (2016), M. Juma (2017), но и многие отечественные методисты, в числе которых О.М. Желязнякова, О.О. Дьяконова, Н.А. Кобзева, А.С. Самойлов, также рассматривали данную технологию.

Термин Edutainment произошел путем сложения двух понятий education и entertainment, то есть образование и развлечение. Edutainment является технологией, которая объединяет методику и современные средства обучения, а в основе которой лежит принцип обучения через развлечения [5; 198]. Впервые термин появляется в XX веке, но ранее в методике существовало похожее понятие игрового обучения. Важно отметить, что понятие «эдьютейнмент» обширнее, чем понятие «игра», так как игра является лишь одним из элементов данной технологии.

Согласно О.О. Дьяконовой отличительными признаками технологии эдьютейнмент являются: увлечение, развлечение, игровой подход, акцент на современность [3; 280].

Рассмотрим средства технологии эдьютейнмент. О.А. Богданова выделяет две основных группы:

1) Традиционные средства (фильмы, аудио- и видеоматериалы, образовательные дидактические игры, музыка, а также использование свободных лекций).

2) Современные средства (обучающие компьютерные игры, мобильные игры, электронные тренажеры/учебники/энциклопедии, различные варианты электронных выставок, веб-технологии) [2; 73].

Для повышения эффективности процесса обучения следует также учитывать возрастные и психологические особенности учащихся. Подростки в возрасте 14-15 лет, учащиеся 9-го класса, находятся на переходном этапе от подросткового к раннему юношескому возрасту.

При работе с девятиклассниками следует помнить об избирательности внимания подростков, психологической особенности, присущей данному возрасту. Подростку сложно сконцентрироваться на чем-то одном, его внимание постоянно переключается. Вследствие этого учителю стоит проводить интересные и нестандартные уроки, в которых есть место творчеству, особенно значимой в этом возрасте становится коллективная творческая деятельность. С.В. Молчанов выделяет критичность как важную особенность мышления подростка, который хочет заявить о себе, поэтому как можно чаще делится с другими собственным мнением [6; 107].

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе уфимской гимназии №3 с обучающимися девятого класса. В качестве средств технологии Edutainment были выбраны видеоматериалы. Данный способ представления материала является гармоничным сочетанием аутентичной иноязычной речи и визуального ряда, что способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, одновременному развитию навыков аудирования и говорения. Кроме того, использование видео на уроках иностранного языка способствуют решению многих учебных задач, например, повторение ранее усвоенной лексики и расширение словарного запаса учащихся.

В качестве объекта исследования была использована тема из учебника «Starlight» для 9 класса, «Science fiction» [7; 30]. В процессе исследования задействованы две подгруппы: подгруппа 9д и подгруппа 9в.

В подгруппе 9д класса подача и изучение материала происходит традиционным способом, эта подгруппа является контрольной. В подгруппе 9в применяется способ

использования видеоматериалов в рамках технологии Edutainment, эта подгруппа является исследуемой.

Во-первых, рассмотрим план работы в контрольной группе (подгруппа 9д класса). Итак, в первой подгруппе материал предоставляется традиционным способом.

1 урок. Методисты данного УМК представили подачу материала в виде текста. Выделяем три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Для начала, учащимся предлагается рассмотреть картинки в учебники, предположить, о чем будет текст. Затем, учащиеся читают текст, подтверждают или опровергают свои догадки. После этого они отвечают на вопросы на общее понимание текста, выполняется задание на true or false и задание в учебнике, направленное на детальный поиск информации. Следующим этапом происходит семантизация новой лексики с помощью дефиниций. Новая лексика по каждой теме вынесена методистами УМК «Starlight» в рубрику «Check these words».

2 урок. Повторяем лексику по теме «Science fiction», вводим задания на тренировку. Тренировочные задания усложняются постепенно, сначала предлагаются закрытые задания на сопоставление и выбор правильного варианта ответа, затем переходим к открытым заданиям со свободными ответами на вопросы. Домашним заданием является изложение содержания любого из 4 отрывков на выбор (5 предложений), выражение собственного мнения по этому отрывку (2-3 предложения).

3 урок. Монолог про изобретение из просмотренного эпизода на выбор. Словарный диктант.

Теперь обратимся к плану работы в исследуемой группе (подгруппа 9в).

Для данной подгруппы выбрана нестандартная методика с применением видеоматериалов. Основной целью цикла уроков является выработка навыков межкультурной коммуникации. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Понимание фильма на иностранном языке.
2. Выявление новой лексики.
3. Использование новой лексики в разговорной речи.
4. Изложение содержания фильма.
5. Умение отвечать на вопросы, умение высказывать своё мнение.

Урок 1. Преддемонстрационный этап. Вводится новая лексика по теме. Учащимся демонстрируются саундтреки к фильмам. Выдвигаются аргументированные предположения, какие ожидаются фильмы.

Урок 2. Демонстрационный этап. Непосредственный просмотр видеоматериалов (4 разных эпизода). Выявление новой лексики в просмотренных эпизодах. Домашним заданием является изложение содержания любого из эпизодов на выбор (5 предложений), выражение собственного мнения по этому эпизоду (2-3 предложения).

Урок 3. Последемонстрационный этап. Обсуждение просмотренных эпизодов. Монолог про изобретение из просмотренного эпизода на выбор. Словарный диктант.

В результате, в каждой подгруппе оценивались устные ответы (монологи) и письменные (диктанты). Показатели в двух подгруппах разнятся, в исследуемой подгруппе учащиеся показали лучшие результаты по сравнению с контрольной подгруппой, материал был усвоен качественнее.

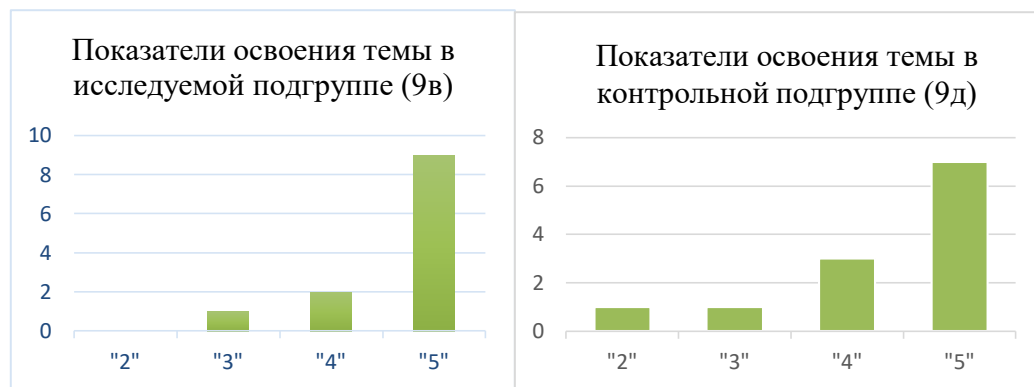


Диаграмма 1

Диаграмма 2

Таким образом, современная технология обучения Edutainment действительно является интенсифицирующей. Выявленные результаты показали, что правильно подобранные педагогом, согласно возрастным особенностям учащихся, средства обучения, повышают эффективность обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1989. [Электронный ресурс]. URL: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/babanskiy-yu-k-optimizatsiya-protseassa-obucheniya-online> (Дата обращения 05.12.2021).
2. Богданова, О.А. Эдьютейнмент как особый тип учения // Инновационные технологии в образовании. – 2014. – №4(30). – С. 61-109.
3. Дьяконова, О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике / О.О. Дьяконова // Сиб. пед. Журнал. – 2014. – №6 – С. 6-47.
4. Дьяконова, О.О., Букатов В.М. Из истории дидактики: эдьютейнмент в образовании взрослых и интерактивные технологии обучения в современной школе // European Social Science Journal. – 2014. № 11-1 (50). – С. 279-288.
5. Кобзева, Н.А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – №4, т.2 – С. 192-231.
6. Молчанов, С.В. Психология подросткового и юношеского возраста. М.: Юрайт. – 2018. – 352 с.
7. Evans, V., Dooley, J., Baranova, K. “Starlight” 9 класс: Student's Book / Английский язык. 9 класс. Учебник Express Publishing, Просвещение, 2020. – 216с.

УДК 372.881.

А.А. Сакс
студент 4 курса РГПУ им А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – В.А. Потемкина
канд.пед.наук, доцент
кафедры методики обучения иностранным языкам

ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ NEARPOD

Аннотация: в данной статье рассматриваются перспективы и преимущества внедрения информационно-коммуникационных технологий при обучении аудированию. Особое внимание уделяется работе с онлайн-платформой Nearpod как способу проектирования и проведения современных уроков. Вместе с этим, описываются трудности,

с которыми могут сталкиваться учащиеся, и преподаватели, при использовании данной платформы, а также пути их преодоления.

Ключевые слова: иностранный язык, аудирование, информационно-коммуникационные технологии, онлайн-обучение, платформа Nearpod.

Abstract: This article considers the prospects and advantages of the introduction of information and communication technologies in teaching listening. Particular attention is paid to working with the Nearpod online platform as a way of designing and conducting lessons. At the same time, the difficulties faced by students and teachers when using this platform are described, as well as ways to overcome them.

Keywords: foreign language, listening, information and communication technologies, online studying, Nearpod platform.

Дистанционный формат обучения, в условиях пандемии, позволил значительно расширить возможности применения информационно-коммуникационных технологий в образовании. Учитывая, что возможности ИКТ использовались для организации всего образовательного процесса, были выявлены перспективы применения современных технологий на всех этапах обучения.

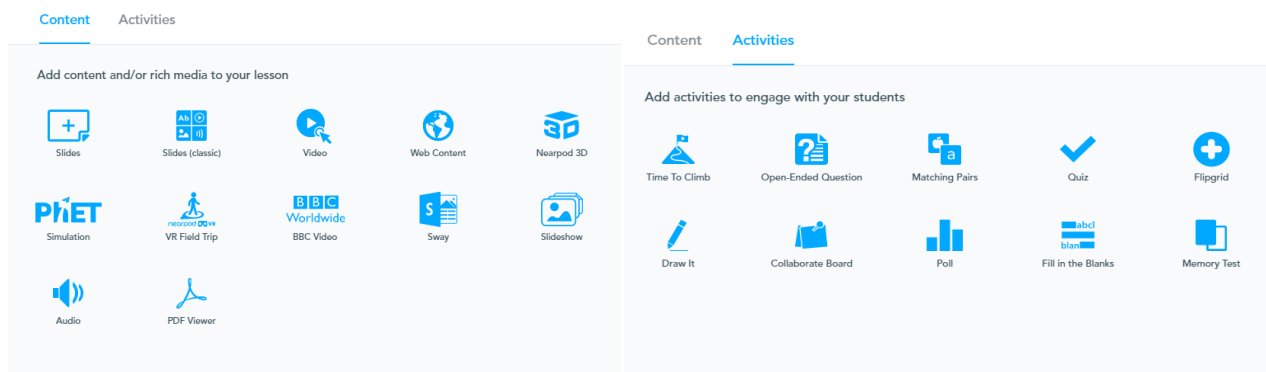
В процессе обучения, уделяется внимание формированию именно тех умений, которые необходимы для свободного взаимодействия в современном обществе. Исследователи утверждают, что по данным статистики, аудирование является самым частым по использованию видом деятельности, составляя примерно 45% от общего времени. По результатам данной статистики следует, что овладение иностранным языком основывается на понимании звучащей речи. В определении З. А. Кочкиной под аудированием понимается процесс восприятия и понимания слышимой речи [3]. Акцент ставится именно на восприятии и понимании устной речи, ведь только при этом может состояться устное общение.

Аудирование является сложным рецептивным процессом, в результате которого одновременно происходит восприятие, осмысление, а также понимание поступающего сообщения. При выполнении заданий на аудирование возникает множество трудностей связанных как с индивидуально-психологическими, возрастными особенностями учащихся, их языковыми навыками, так и с условиями восприятия иноязычной речи.

Учитывая специфику аудирования, необходим постоянный поиск средств, повышающих эффективность методов формирования и совершенствования аудитивных умений. Необходимо применять не только традиционные средства обучения, но и современные информационно-коммуникационные технологии на уроках. В нашем понимании онлайн-платформа Nearpod, обладает широким спектром преимуществ, способствует модернизации образовательного процесса, позволяя сделать его более эффективным и автоматизированным

Nearpod – это образовательная, онлайн-платформа, основной концепцией которой, является проведение уроков в интерактивном формате. Платформа на основе веб-сайта, с помощью которой, учитель создает учебные материалы, используя слайды и задания для индивидуального просмотра и выполнения учащимися.

Рассмотрим инструменты для создания интерактивных уроков на платформе Nearpod. Данной платформой предлагается два раздела для создания интерактивной презентации, один из которых позволяет загружать материал в виде слайдов, а второй добавлять различные упражнения.



Первый раздел используется, как для загрузки уже имеющихся презентаций, так и для создания новых слайдов с интеграцией видео, аудиоматериалов. В этом разделе также существует функция использования PDF документов, для добавления различных статей, учебных материалов, пособий. Второй раздел позволяет создавать различные интерактивные упражнения. Учитель может встраивать в урок открытые вопросы, тесты, викторины, игры которые выполняются по ходу проведения урока. На все задания существует возможность установить таймеры, для контроля времени необходимого на задание.

Таким образом, мы выделяем следующие преимущества при работе с Nearpod:

- Все учебные материалы находятся на одной платформе;
- Простота и удобство создания уроков;
- Возможность скачать созданные материалы или отчеты по учащимся;
- Возможность контроля деятельности учащихся со стороны учителя;
- Возможность самостоятельной работы учащихся в собственном темпе;
- Повышение у учащихся мотивации и вовлеченности в урок;
- Возможность использования для дистанционного обучения;
- Быстрый обмен информацией, как с учениками, так и с учителями.

Безусловно, в процессе работы с данной платформой обнаруживаются не только дополнительные возможности, но также и определенные трудности, как для учащегося, так и для учителя.

Прежде всего, технические трудности могут возникнуть у любого из участников образовательного процесса. Учителю необходимо заранее убедиться в том, что платформа работает на школьном оборудовании, а также у всех учащихся в классе.

При проведении урока, с использованием платформы, возникает трудность контроля над участием учащихся именно в онлайн-сессии. На начальном этапе работы необходимо контролировать участие каждого ученика в онлайн-сессии, со временем формат и темп работы станут привычными. На платформе существует несколько инструментов для контроля, используя список участников, и их статус присутствия на онлайн-сессии, а также быстрый опрос на обратную связь, могут стать способами контроля.

Имея возможность прослушать аудиоматериалы несколько раз, учащиеся часто замедляют темп работы, повторно прослушивая всю запись целиком. Необходимо заранее разработать стратегии прослушивания аудиозаписей, обучая учащихся прослушивать повторно лишь те моменты, которые были непонятны. Для того чтобы предотвратить многократное прослушивание аудиотекста целиком, на

каждое задание с приложенным аудио необходимо выставлять таймер, ограничивающий возможность прослушивания материала.

Нам удалось применить Nearpod на базе общеобразовательной школы №636 Центрального района Санкт-Петербурга. Эксперимент проходил в течение двух недель, в 8 классе среди 11 человек с разным уровнем владения английским языком. В таблице представлены результаты эксперимента, где оценивается эффективность платформы по 5 бальной шкале, где 1 - использование платформы не имело никаких положительных результатов, 5 - использование платформы имело значительные положительные результаты

мотивация учащихся	умения аудирования	скорость выполнения заданий	обратная связь	контроль за участием в уроке	оценивание работ
5	4	4	4	3	5

В результате проведенного эксперимента, была выявлена эффективность образовательной платформы Nearpod, как варианта работы с аудиотекстом. Использование данной платформы действительно имело положительный эффект, учащиеся проявляли высокую активность и вовлеченность в урок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрафикова А. Р., Ульянова А. Н. Использование Web 2.0-платформы Nearpod для организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка/А. Р. Абдрафикова, А. Н. Ульянова – Казанский педагогический журнал, 2015. – 26 с.
2. Арчегова С. З. Обучение аудированию / С. З. Арчегова – Молодой ученый. – Казань, 2019. – № 42 (280). – 256 с.
3. Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (аудирование) – Вопросы психологии, 1963. – № 3. – 161с.
4. Flowerdew, J. Second language listening: theory and practice / J. Flowerdew, L. Miller. – New York : Cambridge University Press, 2009. – 223 p.

УДК 378.126

*О.И. Сидоренко
старший преподаватель кафедры теории и практики перевода,
Луганский государственный педагогический университет (г. Луганск)*

ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье актуализирована проблема сущности личностной компетентности учителя иностранного языка, ее роли в полноценном формировании профессиональной компетентности педагога. Охарактеризован опыт зарубежных ученых относительно понимания сущности личностной компетентности учителя иностранного языка и ее формирования на основе методологии поведенческого подхода. Приведено авторское

понимание личностной компетентности, как составляющей профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Ключевые слова: личностная компетентность, качества личности, межкультурная коммуникативная компетентность, поведенческий подход, учитель иностранного языка.

Abstract. The article actualizes the problem of the existence of professional competence of a foreign language teacher, its role in the full-fledged formation of teacher's professional competence. Experimental studies on the disclosure of the essence of the personal competence of a foreign language teacher and its formation on the basis of the methodology of behavioral approach is characterized. The author's understanding of personal competence as the constituent of professional competence of a foreign language teacher is given.

Key words: behavioural approach, intercultural communicative competence, personal competence, personal qualities, teacher of foreign language, teacher's personality.

Социально-экономическое развитие современного общества и активизация международных отношений в значительной мере определяет появление новых направлений в обучении иностранному языку, влияет на содержание иноязычного образования, внедрение новых методов и практик обучения иностранному языку, инновационных образовательных технологий, и др. Поэтому особая роль в овладении личностью обучающегося иностранным языком, культурой иноязычного общения отводится учителю иностранного языка и формированию его профессиональной компетентности, в которой по мнению Т.Н. Андреевко [1], И.А. Бредихиной [2] значительное место должно быть отведено такой составляющей, как личностная компетентность учителя иностранного языка.

Теоретико-методологические основы профессионального становления личности раскрываются в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: Р.В. Демьянчук, Э.Ф. Зеера, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова, M. Bloom, L. Ginsberg и др. Стержнем этого становления является формирование профессиональной компетентности личности будущего специалиста, которую исследователи рассматривают, как ключевое личностное образование, позволяющее осуществлять успешную профессиональную деятельность.

Как указывают Н.Г. Гоголина и Э.Ф. Насырова, понятие «компетентность», помимо традиционного знаниевого понимания о профессионализме, включает такие качества, как ценностные характеристики личности; мотивацию, способы, средства и формы мотивирования; трудовую и академическую мобильность; дифференцированность, интегративность, творческий потенциал; профессиональную направленность личности и другие составляющие, которые раскрывают «интегративные качества личности каждого педагога» [5]. В контексте вышеуказанного считаем, что стержнем профессиональной компетентности специалиста является его личностная составляющая, которая служит своеобразным каркасом для становления профессионально значимых качеств и успешного освоения профессиональных компетенций.

Рассматривая личностные качества учителя иностранного языка, стоит обратиться к специфике преподаваемого предмета, ведь его цель – межкультурная коммуникативная компетентность. Соответственно на первый план выходит межличностное взаимодействие между учителем и учеником и межкультурная коммуникация с носителями преподаваемого языка.

В исследованиях российских ученых мы не встретили должного описания личностной компетентности учителя иностранного языка. Примечательным является тот факт, что Т.Н. Андреевко, рассматривая структуру профессиональной компетентности учителя иностранных языков, помимо коммуникативной и дидактической ключевых компетенций, выделяет личностную, которая, по мнению ученой, служит регулятором личностного роста, способствует рефлексии и анализу результатов деятельности, прогнозирует возможные ошибки и недочеты [1]. Однако, на наш взгляд, в данном исследовании недостаточно раскрыты сущность личностной компетенции, интегративные качества личности учителя иностранных языков, необходимые для его профессиональной деятельности.

Ш.С. Гасанова, Р.Ш. Агамурдова, М.Ч. Сагидова в своем исследовании ведут речь о значении личностных качеств учителя иностранного языка в становлении его профессиональной компетентности. При этом перечень этих качеств явно выходит за рамки самой сущности этого феномена, поскольку исследовательницы относят к таким качествам: педагогическое воображение и предвидение; педагогическую наблюдательность; педагогический такт; способность владеть собой; способность к анализу и самоанализу; креативность; ораторские способности; ответственность; самоотверженность; педагогический долг; культуру педагогической речи и личностную направленность [4]

Учитывая важность этого вопроса, мы обратились к работам зарубежных ученых, что позволит проанализировать содержание, которое ученые разных стран вкладывают в понятие «личностная компетентность».

Необходимо отметить, что термин «компетентность» впервые был введен в США, для того чтобы описать те поведенческие особенности человека, которые способствуют его успеху. Этот термин появился благодаря Р.В. Вайту (1959 г.) и после этого получил надлежащее место в работах последователя Р.В. Вайта, профессора психологии Д. Макклелланда (1973 г.). Д. Макклелланд работал над созданием тестов, предназначенных для определения тех характеристик человека, которые способствуют эффективному выполнению работы и успешности человека, и пришел к выводу, что компетенции являются поведенческими характеристиками. Ученый предполагал, что интеллект и индивидуальность возможно формировать в процессе обучения и развития, при этом, особое внимание необходимо уделять мотивации. Из этого можно сделать вывод, что в США получил свое распространение поведенческий подход к определению личностной компетентности [13].

В Великобритании, при разработке модели профессиональной компетентности Г. Гризем и Г. Чиверс [11] в 1996 г. выделили пять категорий компетенций: когнитивные, функциональные, этические, метакомпетенции и личностные. Под личностными компетенциями исследователи понимают наиболее устойчивые характеристики личности, которые способствуют эффективному выполнению работы. Таким образом, в Великобритании понятие личностной компетентности специалиста включает в себя не только поведенческие характеристики, необходимые для успешного выполнения работы, но и ценностные основы профессиональной деятельности наряду с когнитивной компетенцией.

Примечательным является тот факт, что в зарубежной литературе существует понятие «Teaching Persona», что служит моделью поведения учителя иностранного языка, в рамках которой межкультурный компонент включается в коммуникацию в условиях ограниченного языкового окружения, тем самым стереотип о представителе страны изучаемого языка должен стать автостереотипом [9]. Благодаря этому

процессу и формируется Language Teacher Identity – личность учителя иностранного языка [10].

Указанное свидетельствует, что приобретение будущим специалистом, в том числе и будущим учителем иностранного языка, личностной компетентности зависит от общих знаний, опыта их использования в жизнедеятельности, характеристик, личностных свойств человека, важных для жизни в социуме, социализации личности в обществе и выбранной профессиональной сфере – всего того, что в зарубежной науке определяется как ключевые компетентности.

По мнению А.В. Павлова, педагог может испытывать кризис профессиональной компетентности вследствие недостаточного владения актуальными и ключевыми профессиональными компетенциями, к которым исследователь относит, в том числе, и личностную компетентность [7; 3]. Последняя рассматривается А.В. Павловым как совокупность компетенций, мотивирующих учителя иностранного языка к исследовательству, саморазвитию в профессии, приобретению навыков самоорганизации и эффективного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Существуют множество классификаций ключевых компетентностей, однако, на наш взгляд, значительного отличия между классификациями зарубежных и отечественных ученых не существует. Так, А.В. Хуторской делает акцент на семи общих ключевых образовательных компетенциях педагога, которые не зависят от преподаваемой учебной дисциплины: общекультурную, ценностно-смысловую, информационную, учебно-познавательную, социально-трудовую, коммуникативную и компетенцию личностного самосовершенствования [8; 247].

Все перечисленные ключевые компетенции формируются в процессе специально-организованной учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, они являются достаточно генерализированными, а потому отдаленно дают объяснение структурно-логической схеме их формирования у учителя иностранного языка в условиях имеющейся на государственном уровне модели выпускника.

Интересным для нашего исследования является мнение С.С. Муранова, который выделил условия для профессионального становления личности учителя иностранного языка: опыт общения с носителями изучаемого языка; повышение уровня осознанности своей профессиональной деятельности; воспитание культуры педагогического общения для преподаваемого предмета [6]. Однако, по нашему мнению, профессиональное становление личности учителя иностранного языка возможно при условии пересмотра содержания, форм и методов профессиональной подготовки, с учетом направленности этого процесса на профессиональное, межкультурное и коммуникативное формирование и развитие личности педагога.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам рассматривать личностную компетентность учителя иностранного языка как совокупность его ценностных поведенческих характеристик, направленные на становление профессионально значимых качеств и успешное овладение профессиональных компетенций с включением в них межкультурного, коммуникативного и когнитивного компонентов.

Становление современного учителя иностранного языка невозможно без должного формирования его личностной компетентности. В ходе изучения проблемы, опираясь на зарубежный опыт, мы обратили особое внимание на поведенческий подход к определению личностной компетентности специалиста, в следствии чего при подготовке будущих учителей иностранного языка внимание должно быть

направлено на раскрытие интегративных качеств личности учителя иностранного языка с учетом специфики преподаваемого предмета – его межкультурной и коммуникативной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреевко Т.Н. Курсы по выбору как эффективный инструмент совершенствования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 78-84.
2. Бредихина И.А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 77-81.
3. Брыксина И.Е., Мурунов С.С. Поликультурная языковая личность с точки зрения структурализма // Личностное и профессиональное развитие будущих специалистов / отв. ред. Л.Н. Макарова. – Тамбов, – 2020. – С 9-13.
4. Гасанова Ш.С., Агамурадова Р.Ш., Сагидова М.Ч. Профессионально значимые личностные качества учителя иностранного языка как основа его профессиональной компетентности // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89), – С. 283-285.
5. Гоголина Н.Г., Насырова Э.Ф. Соотношение содержания категорий понятий компетентность и компетенция как основы профессионализма современного педагога // МНКО. – 2020. – №3 (82). – С. 128-131.
6. Мурунов С.С. Профессиональная личность преподавателя иностранного языка [Электронный ресурс] – URL: https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020_prepodavatel/6/Murunov.pdf (Дата обращения 03.03.2022)
7. Павлов А.В. Профессионально-личностная компетентность как основа лингводидактической деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 5. – С. 58.
8. Хуторской А.В. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – Спб.: Питер, – 2019. – 608 с.
9. David C. Testing for competence rather than for „intelligence” // American Psychologist. – 1973. – № 28. – P. 1-14.
10. Greetham G. Towards a holistic model of professional competence // Journal of European Industrial Training. – 1996. – № 20 (5). – P. 20-30.
11. Mcclelland D. Testing for competence rather than for “intelligence” // American Psychologist. – 1973. – № 28. – P. 1-14.
12. Reflections on Language Teacher Identity Research / ed. by Gary Barkhuizen. New York, – 2017. – 286 p. doi.org/10.4324/9781315643465
13. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297-333.

УДК 37.018.11: 811.133.1

Е.Ю. Страутина
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – З.Р. Киреева
канд. пед. наук, доцент кафедры
методики преподавания ИЯ
и второго ИЯ ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье рассматривается специфика репрезентации семейного общения в школьных учебниках по английскому языку. Семейная тематика занимает особое место при обучении иноязычному общению, однако воспитательная составляющая современных учебников по английскому языку нуждается в тщательном анализе с целью актуализации форм и средств семейного воспитания, создания позитивного и гармоничного образа семьи, утверждения абсолютной ценности семейных традиций. В качестве источника исследования выбраны учебники и рабочие тетради для 2-4 классов предметной линии «Английский в фокусе», широко используемые в образовательных организациях Российской Федерации. В статье описываются содержащиеся в учебниках примеры различных речевых тактик и средств речевого и невербального взаимодействия между членами семьи, выявляется их воспитательный потенциал. Авторы статьи представляют статистические и аналитические материалы, полученные в ходе исследования текстов анализируемых учебников и рабочих тетрадей, выявляющие и описывающие участников процесса внутрисемейной коммуникации, а также образцы речевого общения между ними.

Ключевые слова: учебник, образ семьи, семейное общение, начальная школа, английский язык.

Abstract: The article considers the specifics of the representation of family communication in school textbooks in the English language. The family theme occupies a special place in teaching foreign language communication, but the educational component of modern English textbooks needs a thorough analysis in order to actualize the forms and means of family education, create a positive and harmonious image of the family, affirm the absolute value of family traditions. The textbooks and workbooks of grades 2-4 of the subject line "Spotlight", widely used in educational organizations of the Russian Federation, were chosen as the source of the study. The article describes the examples of various speech tactics and means of speech and non-verbal interaction between family members contained in textbooks, reveals their educational potential. The authors of the article present statistical and analytical materials obtained during the study of texts the analyzed textbooks, identifying and describing participants in the process of intra-family communication, as well as samples of speech communication between them.

Keywords: textbook, family image, family communication, elementary school, English.

Актуальность выбранной проблемы исследования заключается в том, что для достижения полноценного воспитания и развития обучающихся необходимо усиление воспитательного потенциала иноязычного образования. Проблема воспитания культуры семейного общения школьников вызывает интерес у многих педагогов, психологов и лингвистов, так как внутрисемейная коммуникация является неотъемлемой сферой жизни человека, важной составляющей формирования и развития личности, её социализации. Культура организации общения в семье

рассматривается как залог культуры всего общества [9; 12]. Поскольку учебник является одним из ключевых средств обучения в системе иноязычного образования, то необходимо проанализировать и, при необходимости, пересмотреть воспитательную функцию школьных учебников [12; 13].

Объектом нашего исследования является процесс обучения английскому языку в начальной школе, а предметом – учебники и рабочие тетради УМК «Spotlight» по английскому языку для 2-4 классов.

Целью данной исследовательской работы является выявление воспитательной функции семейного общения и примеров речевого взаимодействия внутри семьи в УМК по английскому языку для начальной школы.

Для достижения сформулированной цели ставятся следующие задачи:

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования;
2. Провести анализ УМК по английскому языку (учебники и рабочие тетради «Spotlight») для начальной школы;
3. Сделать выводы о значении воспитательной функции семейного общения в контексте современного учебника по английскому языку в начальной школе.

При выполнении данного исследования нами был использован комплекс дополняющих друг друга методов, включающий в себя анализ литературы, изучение и анализ наличия лексических единиц по теме «Семья» и наличия примеров речевого взаимодействия между членами семьи в УМК по английскому языку, обобщение результатов.

Семья является неотъемлемой частью жизни каждого человека и общества. В современном обществе семья и школа – это главные партнеры в создании условий для полноценного воспитания и развития детей. Оно осуществляется на основе сотрудничества школы и семьи, взаимопонимания, обоюдной ответственности, поддержки и взаимопомощи. Эффективность процесса обучения и воспитания напрямую зависит от взаимодействия усилий педагогов и родителей [1].

Педагогика рассматривает семейные ценности и семейное воспитание как один из приоритетов в воспитании подрастающего поколения в современной общеобразовательной школе [2].

Каким образом школа участвует в формировании личности подрастающего поколения можно увидеть в содержании и преподавании учебных дисциплин, в особенности, предмета «Английский язык».

Иностранный язык формирует коммуникативную культуру школьника, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора и воспитанию. Изучению воспитательного потенциала предмета «Иностранный язык» посвящены исследования Е.Н. Солововой, Е.С. Марковой [14], О.В. Жарковой [13], Г.В. Сороковых [15] и других учёных. Пути решения проблемы формирования ответственного отношения учащихся к семье в процессе иноязычного образования рассматривается в трудах П.А.Багановой [11], Л.В.Банниковой, В.И.Морозовой [15] и др. Специфика репрезентации семейного общения в школьных учебниках по французскому языку является предметом анализа в статьях Л.В. Банниковой, З.Р. Киреевой [12] и В.И. Морозовой [16].

В рабочих программах отмечается, что благодаря коммуникативной направленности предмета «Иностранный язык» появляется возможность развивать культуру межличностного общения на основе морально-этических норм уважения, равноправия, ответственности [10].

На ранних этапах обучения иностранному языку с помощью УМК закладываются необходимые основы для последующего выхода в реальное общение на неродном языке. Как известно, воспитательный потенциал является специфической чертой любого урока иностранного языка. Воспитательные возможности заключены в содержании используемых материалов, в методической системе обучения, в личности учителя и его поведении.

Учебник является каналом межкультурной коммуникации, служащим формированию языковой личности обучаемого с позиции культуры изучаемого языка – и в этом случае учебник имеет возможность прямо или скрыто влиять на учащихся в процессе образования [13].

Таким образом, учебник английского языка для младших классов должен в первую очередь нести в себе воспитательную и развивающую функции.

Нами предпринята попытка анализа двух компонентов (учебника и рабочей тетради) УМК “Spotlight” для начальной школы с позиции нашей проблемы исследования. Результаты оценки наличия в учебных материалах лексических единиц, обозначающих семью и членов семьи, представлены в таблице 1 и на рисунках 1, 2.

Таблица 1.

Распределение лексических единиц, обозначающих семью, в учебниках и рабочих тетрадях для начальной школы

Класс	Учебник «Spotlight»		Рабочая тетрадь «Spotlight»	
	Общее количество страниц учебника	Количество страниц на тему семьи	Общее количество страниц рабочей тетради	Количество страниц на тему семьи
2 класс	148	14	72	4
3 класс	178	47	85	15
4 класс	184	35	100	14

Из таблицы видно, что лексические единицы, обозначающие родственные отношения, включены в учебники и рабочие тетради всех анализируемых классов. Однако их содержится незначительно количество. Распределение материала на тему «Семья» в процентном соотношении в учебниках представлено на рис. 1.

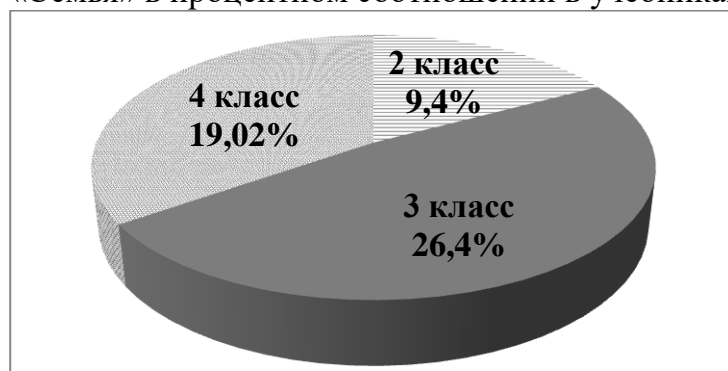


Рис. 1. Распределение материала на тему «Семья» в учебниках для начальной школы

Распределение лексических единиц, обозначающих семью и родственные связи, в рабочих тетрадях в процентном соотношении изображено на рис. 2.

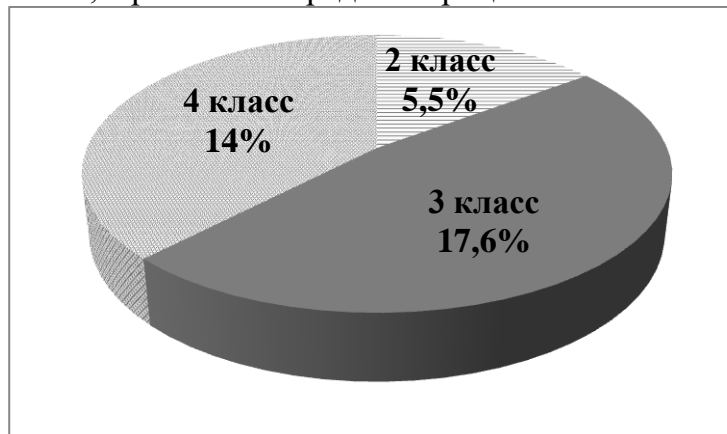


Рис. 2. Распределение материала на тему «Семья» в рабочих тетрадях для начальной школы

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что наибольшее количество страниц с лексическими единицами, обозначающими семью и родственные отношения, содержит УМК за 3 класс (26,4 % и 17,6% от общего объема в учебнике и рабочей тетради, соответственно). Наименьшее процентное содержание страниц со словами, обозначающими родственные отношения, наблюдается в УМК для 2 класса (9,4 % страниц в учебнике и 5,5% в тетради). Следует отметить, что данные лексические единицы включены только в раздел, посвященный теме «Семья», и в других блоках учебника они, к сожалению, не встречаются. С нашей точки зрения, составители анализируемого УМК неоправданно мало внимания уделяют языковым средствам по данной теме, т.к. именно в этом возрасте для учащихся имеет большое значение ближайшее окружение (семья).

В рамках данного исследования нами также предпринята попытка анализа образцов речевого взаимодействия между членами семьи, содержащихся в учебниках для начальной школы. Распределение выявленных примеров внутрисемейной коммуникации представлено в таблице 2 и рисунке 3.

Таблица 2.

Распределение примеров речевого взаимодействия внутри семьи в учебниках для начальной школы

Класс	Общее количество страниц учебника «Spotlight»	Речевое взаимодействие (количество страниц)
2 класс	148	6
3 класс	178	10
4 класс	184	13

Из таблицы видим, что примеры внутрисемейного речевого взаимодействия присутствуют, хоть и в небольшом количестве, в учебниках для всех классов.

Распределение речевого взаимодействия между членами семьи в процентном соотношении представлено на рис. 3.

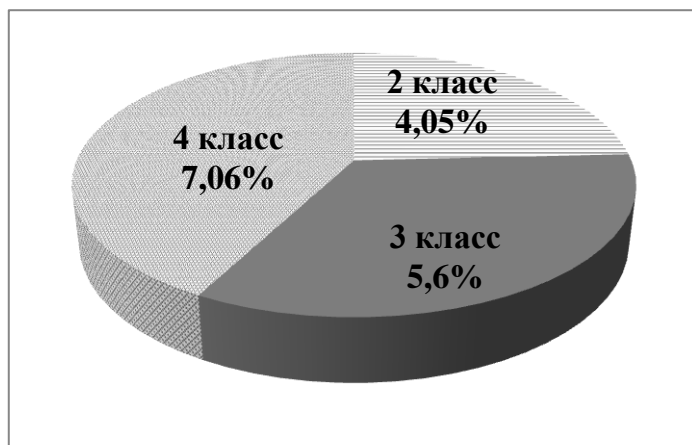


Рис. 3. Распределение речевого взаимодействия, обозначающего семью, в учебниках для начальной школы

Следует отметить, что в учебниках гармоничное общение сопровождается использованием его участниками различных речевых тактик в рамках учебной тематики, среди которых преобладают:

- тактика оценивания с помощью похвалы:
«Grandma look at our tree house!». Grandma: «That's nice!» [4; 27]/ – «Бабушка, посмотри на наш домик на дереве!». Бабушка: «Здорово!»
- тактика согласия:
« Does your father come home at five in the afternoon? – Yes, he does!» [6, с. 63] / – «Твой папа возвращается домой в 5 вечера? – Да!»
- тактика авторитета родителей и желания подражать им:
« My dream is to be a teacher like my Mum» [8; 143] / – «Моя мечта – быть учителем как моя мама».

Анализ полученных данных позволяет сделать заключение о том, что наибольшее количество текстов и упражнений, включающие способы и особенности речевого взаимодействия, содержатся в УМК «Spotlight» за 4 класс (7,06 % от общего объема). В учебниках 2 и 3 классов составляет 4,05% и 5,6% соответственно. Следует заметить, что в учебниках 2-4 классов имеется достаточно равномерное процентное содержание страниц с речевым взаимодействием и постепенное ежегодное увеличение количества изучаемого материала.

Анализ публикаций по проблеме исследования, а также анализ учебников и рабочих тетрадей учебно-методических комплектов «Английский в фокусе», входящих в Федеральный перечень, привели нас к нижеследующим выводам.

1. В УМК «Spotlight» для начальных классов предлагается позитивный образ семьи и внутрисемейных процессов. Общение между членами семьи характеризуется как доброжелательное и бесконфликтное.

2. В УМК для разных классов содержится неравномерное и, на наш взгляд, недостаточное количество лексических единиц по данной теме. Наибольшее количество лексических единиц, обозначающих семью и родственные отношения, представлено в УМК за 3 класс (из 178 страниц учебника на долю темы семьи приходится всего 47 страниц, что составляет 26,4 %, а в рабочей тетради на 85 страниц приходится 17,6%). Во 2 классе языковые средства по теме семьи занимают лишь 9,4 % страниц в учебнике и 5,5% в тетради, а в 4 классе 19,2% и 14 % соответственно.

3. В учебниках лексические единицы, обозначающие членов семьи, присутствуют лишь в разделе, посвященном теме «Семья», что является методически нецелесообразным. При изучении таких тем, как «Дом», «Еда», могла бы содержаться данная лексика (комната родителей/сестры, любимое блюдо мамы/братика и т.п.), что позволило бы активизировать данные слова в новом контексте.

4. Примеры речевого взаимодействия между членами семьи больше всего содержится в УМК за 4 класс (7,06 % от общего объема). В учебниках 2 и 3 классов это составляет 4,05% и 5,6% соответственно.

5. Анализ представленных в рассматриваемых учебниках примеров вербального общения членов семьи показал, что его участниками чаще всего являются мама и дети, чуть реже папа и дети. Кроме этого, в учебниках имеются примеры речевого взаимодействия братьев и сестер между собой, случаи общения бабушек и дедушек с внуками, но такие примеры немногочисленны и появляются лишь изредка. На наш взгляд, было бы более целесообразным равномерное включение различных участников внутрисемейного общения на протяжении всего обучения, а также моделирование в учебниках речевых ситуаций с участием более широкого круга собеседников.

Научная новизна нашего исследования заключается в анализе воспитательной функции семейного общения в УМК по английскому языку для начальной школы, формулировании выводов и методических рекомендаций на основе анализа.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогами в учебных учреждениях при обучении английскому языку. Кроме этого, наши выводы и рекомендации могут быть учтены при создании новых изданий УМК, что позволит улучшить качество учебного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акутина С.П. Педагогические условия эффективного взаимодействия семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных ценностей старшеклассников. // Образование и общество. – 2009. – №1 (54). – С.35- 38.
2. Акутина С.П. Воспитание ответственного семьянина: педагогический дискурс // Стратегии развития современной науки: Сборник научных статей / Научный редактор И.В. Таньчева. – Москва, 2019. – С. 40-43.
3. Английский язык. 2 класс: рабочая тетрадь [Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс]. – 4-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. – 72 с.
4. Английский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. организаций [Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2017. – 148 с.
5. Английский язык. 3 класс: рабочая тетрадь [Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс]. – 5-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 84 с.
6. Английский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. организаций [Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс]. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. – 178 с.
7. Английский язык. 4 класс: рабочая тетрадь [Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс] – 7-е изд. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. – 100 с.
8. Английский язык. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций [Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс] – М.: Express Publishing : Просвещение, 2019. – 184 с.
9. Анохина В.С. Коммуникативная модель гармоничного семейного дискурса: психосоциальные особенности и речевые характеристики. / В.С Анохина, О.В. Кравченко // Научный аспект. – № 4. – 2018. – С. 99-107.

10. Апальков В.Г. Английский язык. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский в фокусе». 2–11 классы / В.Г. Апальков, Н.И. Быкова, М. Д. Поспелова. – М.: Просвещение, 2020. – 237 с.
11. Баганова П.А. Формирование ответственного отношения подростков к семье на уроках английского языка // Актуальные проблемы современного педагогического образования: сборник научно-методических статей. – Тольятти, 2016. – С. 12-22
12. Банникова Л.В. Воспитательная функция семейного общения в контексте современного учебника по французскому языку/ Л.В. Банникова, З.Р. Киреева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – №3(93). – С. 29-45.
13. Жаркова О.В. Воспитательный потенциал учебника иностранного языка // Гуманитарные чтения "Севастопольская гавань": материалы научно-практической конференции. – Севастополь, 2019. – С. 74-78.
14. Соловова Е.Н., Маркова Е.С. Формирование базовых национальных ценностей с учетом предметных и метапредметных знаний и умений // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 7. – С.21-25.
15. Сороковых, Г.В. Воспитательный потенциал иноязычного образования: пересечение культур как нравственно-эстетический феномен // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Мат-лы IV Междунар. научной конф., Москва, 18 сентября 2020 года. – Москва: УВО "Московский художественно-промышленный институт", 2020. – С. 421-427.
16. Bannikova LV, Morozova VI (2021) French Textbook as a Means of Family Education. In: Tareva E, Bokova T (Eds) TSNI 2021 - Textbook: Focus on Students' National Identity, Moscow City University, Russia. April 20 - April 24 2021. ARPHA Proceedings 4: 87-98.

УДК 372.881

А.В. Уразкулова
преподаватель русского языка кафедры
мировых языков КГПИ им.Мукуми (Узбекистан, г. Коканд)

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в данной статье описываются некоторые приемы обучения устной речи учащихся средней школы на уроках английского языка. Цель статьи – рассмотреть методы и приемы, повышающие мотивацию учащихся на уроках английского языка. В статье предлагаются виды заданий, которые развивают не только языковые навыки и речевые умения, но и мыслительные способности, т.е. формируют коммуникативно-когнитивные и социальные умения.

Ключевые слова: активизация деятельности, коммуникативные (речевые) упражнения, эффективное взаимодействие.

Abstract. This article describes some methods of teaching oral speech to secondary school students in English lessons. The purpose of the article is to consider methods and techniques that increase the motivation of students in English lessons. The article proposes types of tasks that develop not only language skills and speech skills, but also mental abilities, i.e. form communicative-cognitive and social skills

Keywords: activation of activity, communicative (speech) exercises, effective interaction.

Сегодня успешное развитие иностранного языка в стране и за рубежом состоит в том, чтобы укрепить дружбу с представителями различных стран, обучение в

области институциональной. На текущем этапе развития школьного образования одна из новых проблем, связанных с изучением иностранного языка, субъектом с учебной программой.

Чтения на иностранном языке трудно для многих детей и требует длительного упражнения. Рабочая система может быть добавлена путем организации упражнений в виде игры, которая соответствует характеристикам молодых людей.

Возможен использование фотографий и соревнований. Большинство игр соответствуют многоцелевым упражнениям, в них также совершенствуются лексические, рецептивные графические навыки, развивается внимание, скорость реакции, логическое мышление. Рекомендуется применять игры в порядке, соответствующем этапам формирования навыка. В предлагаемом комплексе игры подразделяются на: А) предназначенные для обучения звукобуквенным соответствиям и слогоделению (аналитико-синтетический путь обучения): «Составь слово», «Встаньте в круг», «Лесенка» и др.; например, в игре «Встаньте в круг» задача игроков прочесть слоги, напечатанные на карточках, правильно составить слова и замкнуть круг быстрее, чем команда соперников; Б) чтению целых слов и предложений: «Домино», «Найди пару», «Составь фразу», «Крестики-нолики», «Диктор телевидения». Например, игра «Найди пару» поможет сформировать навык распознавания буквы (слов) в различном графическом оформлении.

Для организации текущего и окончательного учебного оборудования игры можно использовать, например, в игре «TV» – быстро и точно прочитайте представленный текст как можно скорее.

Использование игр на иностранном языке улучшает учащихся начальной школы.

Современные зарубежные методисты согласуются в концепциях, в которых процесс изучения иностранного языка похож на процесс взыскания родного языка. Из-за эксперимента, родной язык ребенка неверно, он будет стремиться к внутренней системе и постоянно пытаться разработать систему внутреннего языка.

Таким образом, на ранней стадии изучения иностранного языка в аудитории выдан грамматической истории, поскольку иностранный язык назначен ограниченной функцией связи. Но это усвоение не существует в пространственном или временном плане. Таким образом, можно отметить, что в дополнение к формальному исследованию необходимо распределить его усвоение.

Представляется возможным отметить, что только следуя общедидактическим и общеметодическим принципам (таким как сознательность, активность, наглядность, доступность, систематичность, прочность), а также частно-методическим положениям, можно осуществить активизацию устноречевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка в школе [1].

Активация студентов является целевой процесс творческого сотрудничества между учителями и учащимися, в которых положительная деятельность, независимость должна быть самоконтроля и творчество, в этой форме деятельности. Структура речемыслительной деятельности включает следующие компоненты: мотивационный, содержательный, процессуально-творческий [2; 5-17].

Один из способов активизации студентов — это способ создания сложных ситуаций. Например.

1. Суверенная помощь студентам со стороны учителя (или уровень знаний, который был достигнут) с научными доказательствами того, что студенты не имеют знаний, не имеют жизненного опыта. Этот подход может быть: опыт; истории об

опыте; различные визуальные средства, ТСО; в каких учениках требуются невозможные ошибки или задачи.

2. Определить наиболее популярный метод действий и требуют действия при попытке выполнения новых задач в старые способы.

3. Сравнение, сопоставление и противопоставление противоречивых: фактов, явлений, данных; суждений, мнений великих ученых, писателей, критиков, политиков; мнений самих учащихся; различных вариантов текстов художественных произведений, документов, различных видов искусств.

4. Использовать типичные ошибки студентов или односторонний подход к явлениям. Общение со студентами до выдвижения допущений, предварительных и государственных выводов.

В ходе учебной деятельности, которая использует следующие методы: разговоры, голосование, задачи и упражнения, установить характер школьников в деятельности школьников.

Чтобы обновить учеников средней школы, использование таких практических методов, таких как «Карусель», «Ассоциативный ряд», «Стань учителем», «Согласен Не согласен», Синквейн для любого этапа урока, проектная деятельность и прием «Закончи предложение».

Прием «Ассоциативный ряд» используется для реальных знаний. При изучении любой концепции написано в столбцах словаря. Дальнейшие студентам предлагаются определить эти слова, чтобы определить одну или иную концепцию. После обсуждения всех вариантов в последнее время записывается окончательная версия.

Перед использованием приёма «Стань учителем» учащимся объявляют, что каждый ученик испытает себя в роли преподавателя. Это означает, что этапы классов осуществляются независимыми работами: словарные задачи, задачи испытаний или другие мероприятия для достижения доказательств взаимодействия. Например, предлагается провести диктант для проверки качества знаний для описания персонажа человека. Задача этих функций состоит в том, что учащиеся понимают, как они запомнили слова и, на что обратить внимание на дом.

Одним из условий активизации студентов является существование устойчивой мотивации, которая выражена в отношении желания студентов самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
2. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. Вопросы психологии. – М., 1982. – №4. – С. 5-18.
3. Мурашев А.А. Речевое мастерство учителя. – М., 1999. – 155 с.
4. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. – М., 2015. – № 1. – С. 988.

УДК 81-373

И.С. Файрушин
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Е.Е. Хазимуллина
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

К ПОНЯТИЮ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЕЕ РОЛИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается дискурсивная компетенция учащихся общеобразовательной школы: ее научная дефиниция, структура, а также роль в формировании языковой личности учащихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция, дискурс, текст.

Abstract. The article examines the discursive competence of secondary school students: scientific definition, structure, as well as the role of discursive competence in the formation of the linguistic personality of students.

Keywords: communicative competence, discursive competence, discourse, text.

На современном этапе развития образования формирование коммуникативной компетенции является практической целью обучения английскому языку. Под коммуникативной компетенцией понимается способность осуществлять общение при помощи языка в процессе межличностного взаимодействия с участниками коммуникации, обмениваться идеями и мыслями, выстраивать коммуникативное поведение на основе системы языковых и речевых норм общения. Традиционно в состав коммуникативной компетенции включают следующие компоненты: лингвистический, социолингвистический, стратегический, социокультурный, социальный, дискурсивный.

Мы в свою очередь раскроем содержание понятия «дискурсивная компетенция». Необходимо подчеркнуть, что различия в трактовке данного термина, на наш взгляд, обусловлены неоднозначностью интерпретации природы дискурса. Среди существующих в науке дефиниций важно отметить следующие:

1) «дискурсивная компетенция представляет собой умение учащегося понимать и самому создавать логичные и связные речевые высказывания, представленные в устной или в письменной форме» [9; 9];

2) «дискурсивная компетенция – это не только создание целостных и связных текстов, но также знание разных типов дискурса и правил их построения, умение интерпретировать их в соответствии с коммуникативной ситуацией и продуцировать эти дискурсы с учетом экстралингвистических особенностей ситуации общения, ролей участников коммуникации и способов взаимодействия коммуникантов в рамках единого кортежа» [8; 7].

С учетом наиболее развернутого определения В.Г. Шадурского, дискурсивная компетенция предстает как способность говорящего воспринимать и порождать тексты различного типа в соответствии с экстралингвистическими особенностями ситуации общения – характером участников коммуникации, их коммуникативными целями, фоновыми знаниями и условиями коммуникации.

Итак, основой дискурсивной компетенции является дискурс – особая коммуникативная среда, предполагающая владение навыками организации языкового материала в целостный и связный текст в определенных экстралингвистических условиях общения. Как отмечает А.П. Руденко, «дискурс – это новая черта в облике языка, каким он предстал перед нами к концу 20 века» [4; 2]; по образному выражению М. Фуко, «дискурс – это тонкая контактирующая поверхность, сближающая язык и реальность» [7].

Современная лингвистика обращается к работам З. Харриса, который под «дискурсом» понимает «последовательность предложений, произнесённую (или написанную) одним (или более) человеком в определённой ситуации» [10; 10]. Помимо этого, З. Харрис отмечает, что «язык не реализуется в сбивчивых словах и предложениях, но в связном дискурсе – от одного слова к десятичному роману...» (там же). Таким образом, дискурс включает в себя текст, при этом дискурс является динамическим процессом общения, протекающим в конкретных экстралингвистических условиях. Текст же представляет собой статичный объект, результат речевой деятельности.

Дискурсивная компетенция имеет сложную структуру: в нее входят стратегический, тактический, жанровый и текстовый компоненты. Стратегический компонент подразумевает умение субъекта четко осознавать собственное коммуникативное намерение и планировать коммуникативную ситуацию. Тактический компонент рассматривается как умение проанализировать коммуникативное событие, далее на основе этого выбрать наиболее адекватные средства и способы достижения коммуникативного намерения субъекта. Жанровый компонент предполагает знание жанровых норм и умение организовать дискурс согласно канонам конкретного жанра. Текстовый компонент предполагает умение создать связный и логичный по структуре текст с присущими ему свойствами. Все эти компоненты обеспечивают эффективную коммуникацию на том или ином языке в конкретных условиях общения.

По мнению Н.И. Формановской, роль дискурсивной компетенции в формировании у обучающихся значимых качеств личности определяется универсальностью ее применения: дискурсивные навыки необходимы во всех сферах жизнедеятельности человека [6]. Именно поэтому мы считаем обучение иностранному языку посредством формирования дискурсивной компетенции наиболее целесообразным. Главная особенность заключается в том, что дискурсивная компетенция предполагает развитие рефлексии на уровне обычного внутреннего действия и является показателем зрелой личности с высоким уровнем сознания. В таком понимании дискурсивная компетенция выступает важным элементом общей образовательной компетенции, представляющей собой единство теоретической и практической готовности и способности учащихся к осуществлению образовательной и иных видов деятельности.

Дискурсивная компетенция способствует развитию целого комплекса умений: выражать мысли, намерения, чувства, мнение; руководствоваться собственной инициативой в выборе предметного содержания и языковых средств в коммуникативной ситуации; строить устные и письменные высказывания разных жанров с соблюдением их композиционной структуры, смысловой ценности, логичности; адекватно применять и использовать регистры формального и неформального общения, культурных особенностей языка, фигур речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлизова Т.Г., Грачева А.В., Леонова Т.Н. Работа с текстом как элемент обучения чтению на уроках английского языка. Вестник научных конференций, 2017. – № 5-3 (21). – С. 13-14.
2. Корытова О.М. Работа с текстом как способ инициализации речемыслительной деятельности на уроках английского языка // Иноязычное образование в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: традиции и инновации. Материалы I научно-практической конференции по актуальным проблемам преподавания иностранных языков в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: сборник статей. Под общей ред. Л.С. Красноперовой. – 2017. – С. 89-96.
3. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. – М., Педагогика, 1996. – № 2. – 54 с.
4. Руденко А.П. Дискурсивная компетенция как основа обучения иностранному языку в вузе // Вестник Новгород. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и филология. – 2007. – № 41. – С. 81-85.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
6. Формановская Н.И. Русский речевой этикет. – М., 1982. – 196 с.
7. Фуко М. Археология знания. – Перевод с французского С. Митина и Д. Стасова под общей редакцией Бр. Левченко. – К., 1996. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 21.06.2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/6850>. (дата обращения: 20.04.2022).
8. Шадурский В.Г. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. – Минск, 2009. – 325 с.
9. Шуман Е.В. Возможности и перспективы межкультурной коммуникации на немецком языке в школе. – 2006. – №5. [Электронный ресурс]. URL: <http://Intercultur@l-net>. (дата обращения: 15.03.2022).
10. Harris Z. Discourse analysis // Language, 1952. – 164 p.

УДК 372.881.1

*Р.Р. Ханбикова,
магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
и второго иностранного языка ФГБУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается определение понятия «диалог культур» в рамках иноязычного образования, роль диалога культур в современном мире, необходимость внедрения данной технологии в образовательный процесс в целях развития социокультурной компетенции. В качестве наглядного примера в работе анализируется опытно-экспериментальная работа по формированию социокультурной компетенции с помощью диалога культур и оценка эффективности использования диалога культур в иноязычном образовании.

Ключевые слова: диалог культур, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, иноязычное образование.

Abstract. The article contains the definition of the dialogue of cultures in the framework of

foreign language education, the role of the dialogue of cultures in the modern world, the need to introduce this technology into the educational process in order to develop socio-cultural competence. As an illustrative example, the paper analyzes experimental work on the formation of socio-cultural competence through the culture dialogue and the evaluation of the practical effectiveness of the culture dialogue in foreign language education.

Keywords: dialogue of cultures, socio-cultural competence, intercultural communication, foreign language education.

Современный мир характеризуется стремительным развитием инновационных разработок, совершенствующих человеческое существование. Век глобализации требует технологического прогресса во всех сферах знаний, и в сфере образования в частности. Педагог, считающий себя достаточно компетентным и современным, не может обойти вопрос использования новейших педагогических методик и разработок в ходе образовательного процесса. Одним из подобных методов, способствующим развитию социокультурной компетенции, является подход межкультурного диалога или диалога культур. Данный подход широко известен и эффективен на уроках иностранного языка.

Анализом диалога культур и популяризацией межкультурной коммуникации занимались многие ученые-педагоги и философы. Среди прочих, огромный вклад внесли Е.Г. Тарева, В.В. Сафонова, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, М.М. Бахтин, В. Библер, Н.С. Трубецкой, которые рассматривали диалог в системе диалога культур.

Понятие диалога культур трактуется весьма широко. В XX веке идеи диалога вошли в ткань философского мышления и получили все большее распространение от этических и эстетических проблем у М. Бубера и М. Бахтина до анализа человеческого бытия как «диалогической жизни», «диалогики» В. Библера и анализа внутреннего диалога, изучения диалогической природы человеческой речи.

Русский философ Михаил Михайлович Бахтин считал, что «только в диалоге культура приближается к пониманию себя самой, глядя на себя глазами иной культуры и преодолевая тем самым свою односторонность и ограниченность. Не существует изолированных культур – все они живут и развиваются только в диалоге с другими культурами [1; 28]».

«Диалог культур – это совокупность непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений» [3; 437]. Диалог культур – одна из наиболее значимых для культурной динамики форм культурной коммуникации. В процессе диалога культур происходят изменения форм социальной организации и моделей социального действия, систем ценностей и типов мировоззрения, становление новых форм культуры, творчества и образа жизни. Именно в этом заключается принципиальное отличие диалога культур от простых форм экономического, культурного или политического сотрудничества, не предполагающих существенных преобразований каждой из сторон.

Диалог культур часто рассматривается как один из методических принципов обучения, согласно которому занятия по языку не ограничиваются сопоставлением фактов и реалий из области культуры родного и изучаемого языка, но предусматривают приобретение учащимися навыков и умений, которые могут стать частью «философии их жизни» [8; 36]. Незнание обычаев, традиций, жизненных устоев представителей других стран является камнем преткновения при общении. Ведь если иностранец простит, а порой даже и не обратит внимания на какую-либо

грамматическую или лексическую ошибку, то ошибка культуроведческого характера может привести не только к недопониманию среди участников коммуникации, но и к конфликту между ними. Именно поэтому приобщение учащихся к иностранной культуре должно начинаться уже с начальных классов.

Основным средством формирования социокультурной компетенции в руках учителя является УМК, самое массовое комплексное средство обучения, необходимое для реализации цели, принципов, содержания и методов обучения. «Родной мир обучаемого не только не должен игнорироваться при изучении иностранного языка, но и учитываться при отборе культуроведческого наполнения современных учебников и пособий по иностранному языку» [2; 124].

В анализе вопроса «диалога культур» в современных УМК по французскому языку для средней школы мы остановимся на действующем УМК «Merci ! 2 Methode de francais», предназначенный для начинающих изучать французский язык в возрасте 12-15 лет и включающий в себя учебник, сборник упражнений и аудиоприложения [11].

Merci! – четырехступенчатый курс французского языка для подростков, разработанный издательством CLE International и охватывающий уровни A1 Introductif, A2 Intermediaire по шкале CECRL («Le Cadre européen commun de référence pour les langues» или «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком») [12].

Структура учебного пособия такова, что все темы даны в форме поставленной проблемы, предполагающих диалог, дискуссию. Учебный материал шаг за шагом знакомит учащихся с жизнью, бытом, интересами французских сверстников и они имеют возможность сравнить свой жизненный опыт с опытом французских школьников. Условно каждый урок можно разделить на следующие части:

- введение в тему (диалог, текст аутентичного или частично аутентичного материала);
- отношение учащихся к данной проблеме;
- реализация своего жизненного опыта в данной теме (проект).

Учебник содержит 6 тематических уроков, отражающих культуру и жизнь во Франции и франкоговорящих странах. Каждый урок заканчивается разделом «Civilisation», где рассказывается обо всех странах, в которых французский язык является официальным. Тем самым обеспечивается последовательность в развитии социокультурной компетенции учащихся, структурно выдерживается подход диалога культур (см. Таблица 1).

Раздел	Тема	Социокультурный компонент
Unité 1	Bonjour du monde !	Знакомство с франкофонным миром (страны и знаменитости)
Unité 2	Comment ça va ?	Париж – интернациональный город (национальности)
Unité 3	Photo de classe	Французская школьная жизнь
Unité 4	C'est la fête !	Французские традиции и праздники

Unité 5	Drôle de famille	Семейный уклад в странах-франкофонах
Unité 6	C'est bon !	Французская кухня и гастрономические телешоу

Таблица 1. Социокультурное содержание УМК Merci (A1.1).

В данном УМК были выявлены различные типы упражнений, видеоматериалы, аудиоматериалы, тексты, картинки, выражения и задания, направленные на развитие социокультурной компетенции с использованием технологии диалога культур. Упражнения 1 и 2, основанные на принципе диалога культур, позволяют интересно, активно организовать учебный процесс изучения иностранного языка, увеличивают мотивацию учащихся, могут развивать все языковые навыки и коммуникативную компетенцию.

Упражнение 1. Учащимся предлагается ознакомиться с текстом «Paris, ville internationale», представленный в виде интервью молодых парижан разных национальностей. Целью данного формата является демонстрация национального и культурного разнообразия Парижа. Текст сопровождался заданиями на:

1. общее восприятие: «Étudiez la carte de Paris, reliez quatre personnes aux endroits de la ville»;
2. анализ отдельных маркеров содержания, включая социокультурные: «Comment comprenez-vous le titre et le “chapeau” du texte ?»; «Observez individuellement les images des quartiers»;
3. чтение: «Lisez chaque témoignage à voix basse et expliquez avec vos propres mots ce que vous avez compris»;
4. изучение отдельных лексических единиц: «Lisez les textes encore une fois, revenez sur les mots ou expressions incompris»;
5. проведение аналогии между Парижем (столицей Франции) и Уфой (родным городом учащихся): «Quelles nationalités on peut trouver des à Paris et quelles nationalités on trouve dans ta ville ?» .

Упражнение 2. Учащиеся читают текст «Fêtes et traditions», имеющий формат календаря с праздниками и сопровождаемый заданиями на:

1. общее восприятие и чтение: «Lisez le texte et le “chapeau” et devinez de quoi on va parler aujourd’hui, puis, lisez le texte à voix basse et essayez d’expliquer ce que vous avez compris»;
2. изучение отдельных лексических единиц: «Lisez le texte encore une fois, relevez les mois et les dates»;
3. Сравнение и сопоставление праздников в Париже и в России (в Башкортостане): «Parmi ces fêtes et traditions, quelles fêtes on célèbre aussi dans ton pays ?»; «Présente une fête ou une tradition de ton pays».

В рамках проведения опытно-экспериментальной работы по использованию диалога культур для развития иноязычной коммуникативной компетенции по французскому языку была составлена и внедрена модель использования диалога культур как дополнительного материала на уроках французского языка. Напомним, что целью обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Коммуникативная компетенция как многоаспектное явление состоит из нескольких компетенций. Социокультурная компетенция – компонент

коммуникативной компетенции, который необходимо развивать для эффективного диалога культур. Формирование социокультурной компетенции подразумевает обогащение лингвистических, эстетических и этических знаний учащихся о стране изучаемого языка. «Важно также обратить внимание на культурное невербальное поведение, чтобы научиться избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа поведения» [6; 83].

Огромное значение для формирования социокультурной компетенции имеет диалог культур иноязычных стран: знакомство с их историей, с выдающимися писателями, поэтами, учеными. В этой связи диалог нескольких культур является благодатной почвой для овладения необходимыми знаниями.

В ходе анализа полученных данных результатов контроля по выявлению уровня сформированности коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся мы выявили, что использование технологии диалога культур на уроках французского языка повышает уровень сформированности иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций.

Основное образовательное изучение всякого живого языка состоит не в развитии мышления путем изучения грамматики, а в помощи человеку осознать свое мышление, понять разные способы выражения мыслей, так как иностранный язык есть эталон для сравнения способов выражения мысли в родном языке. «Изучая иностранный язык, мы как бы пропускаем всю информацию о языке чужом для нас через призму языка для нас родного, в результате чего «в светлой точке нашего сознания» остается только то, что мы считаем важным» [4; 58].

Важность же изучаемых языковых явлений мы оцениваем с точки зрения нашего родного языка. Это в полной мере можно отнести и к изучению истории и культуры других стран: о своих соседях по планете, близких и далеких, мы зачастую судим сквозь призму своих собственных ценностей, сформированных под влиянием культуры и истории страны, в которой живем. Это может привести к недопониманию, к полному непониманию или даже к конфликтам, поэтому важно осознавать роль диалога культур, а именно, развитие социокультурной компетенции на уроках иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Два способа изучать культуру // Вопросы философии. – 1986. – № 12. – С. 28.
2. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Перспективы / под общ. ред. Кемерово: АЛЕФ, 1993.
3. Осипов Г., Москвичев Л. (отв.ред.) Социологический словарь. М.:Логос, 2010. – С. 437
4. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000. – 170 с.
5. Пассов Е.И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. – Липецк, 2005. – 39 с.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 214 с.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991. – 108 с.
8. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. – М.: Логос, 2014. – 232 с.
9. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. межд. науч.практич. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – 316 с.

10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М., 2000. – 262 с.
11. Adrien Payet, Isabel Rubio, Emilio Ruiz Merci! 1 Methode de francais. – Paris: CLE, 2016. – 70 p.
12. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): [Электронный ресурс]. URL: <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-comm..> (дата обращения: 15.09.2021).

УДК 372.881.

А.Н. Шамов
доктор пед. наук, профессор,
профессор кафедры теории и
практики иностранных языков и лингводидактики
ФГБОУ ВО «НГПУ имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород),
А.С. Шимичев
канд. пед. наук, старший научный сотрудник
НИЛ Инновационной лингводидактики
ФГБОУ ВО «НГЛУ им. Н.А. Добролюбова» (г. Нижний Новгород)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье обосновываются высокие требования к уровню иноязычной подготовки выпускников. При этом ведущая роль медиатора культур отводится учителю. На основе требований ФГОС делается вывод о ведущей роли межкультурного образования в процессе профессионально педагогической подготовки будущего учителя иностранных языков. Утверждается, что межкультурный аспект пронизывает все компоненты профессионально педагогической компетенции.

Ключевые слова: межкультурный подход, профессиональная подготовка учителя, профессионально педагогическая компетенция.

Abstract. The article substantiates the high requirements for the level of graduates' foreign language training. At the same time, the leading role of the mediator of cultures is assigned to the teacher. Based on the requirements of the Federal State Educational Standard, it is made a conclusion about the leading role of intercultural education in the process of future foreign languages teachers' professional pedagogical training. It is argued that the intercultural aspect permeates all components of professional pedagogical competence.

Key words: intercultural approach, teacher training, professional pedagogical competence.

Последние годы ознаменовались рекордными темпами развития мировой экономической системы. Это послужило толчком модернизации требований к подготовке специалистов различных областей и специальностей. Процессы реновации содержания профессиональной подготовки коснулись, прежде всего, образовательных программ, подразумевающих наличие международных контактов. Доказательством квалификации выпускника университета, его профессионального мастерства, бесспорно, считается владение иностранным языком, а, следовательно, сформированная межкультурная компетенция [1]. Особую актуальность процессы межкультурного обучения приобретают, когда речь идет о профессиональной

подготовке преподавателя и учителя. Преподаватель и учитель иностранного языка рассматриваются ключевыми фигурами в системе образования [3; 5]. А сама система призвана качественно подготовить выпускников образовательных учреждений различного типа к жизни в поликультурном обществе XXI века.

Формирование межкультурной компетенции рассматривается во ФГОС ВО интегративно, посредством ее включения в состав универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Проведенный анализ стандартов по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» позволяет сделать вывод о том, что межкультурная направленность обучения заявлена в качестве одного из ведущих принципов, в соответствии с которыми строится подготовка бакалавров к организации и осуществлению межкультурной коммуникации в обучающих целях с перспективой общения в реальных ситуациях.

Можно утверждать в этой связи о лидирующих позициях межкультурного подхода при организации профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих преподавателей и учителей иностранного языка. Это объясняется следующими положениями.

Во-первых, в результате обучения на основе межкультурного подхода происходит формирование личности, способной к анализу и сопоставлению как языковой, так и концептуальной картин мира, родной и изучаемой.

Во-вторых, выпускники языковых факультетов сегодня рассматриваются как медиаторы культур, адекватно воспринимающие и интерпретирующие те факты иноязычной культуры, которые разнятся или не имеют аналога в родной действительности.

В-третьих, межкультурное общение в значительной мере отличается от коммуникации между представителями одного и того же лингвосоциума. Обучающимся по направлению подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» как трансляторам иноязычной культуры необходимо владеть технологиями и приемами, способствующими развитию навыков ведения межкультурного диалога.

Таким образом, межкультурный подход представляет способ выявления системных связей и зависимостей структурных элементов профессионально педагогической компетентности. Такие связи и отношения приводят к результативному формированию такого вида компетенции в контексте мультилингвального и мультикультурного педагогического образования [6]. Такой подход обеспечивает организацию образовательного процесса с позиций принципа «диалога культур», гуманизации целей и содержания обучения [2]. Следовательно, основным направлением межкультурного подхода является подготовка будущих учителей иностранного языка к реализации межкультурного взаимодействия, формирование у обучающихся межкультурной профессиональной компетентности.

Анализ многочисленных подходов к определению компонентного состава профессионально педагогической компетенции учителя иностранного языка позволяет говорить о наличии следующих структурных элементов, изображенных на рисунке 1.

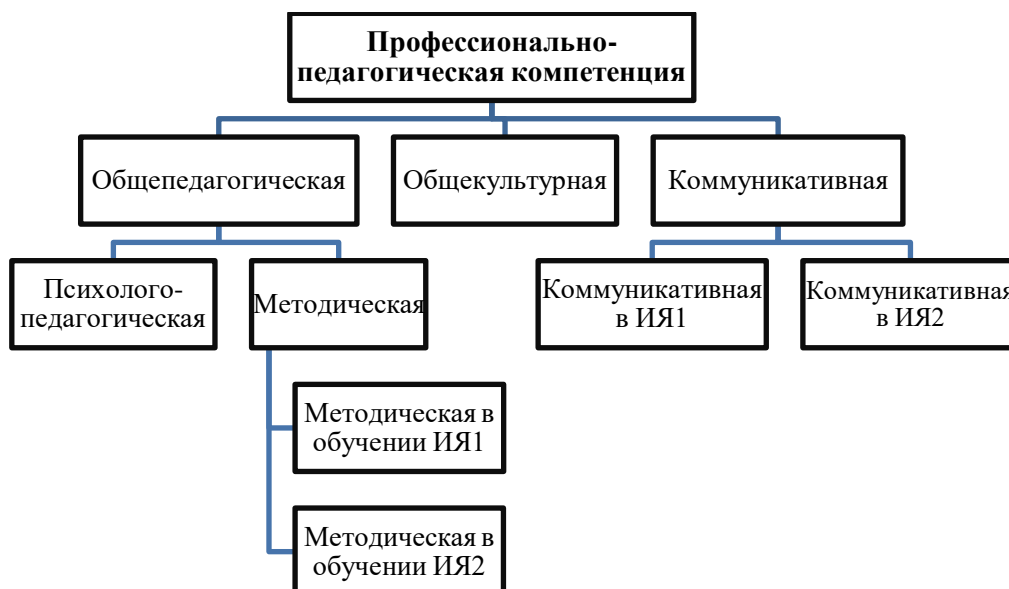


Рис. 1 - Структура профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка

Отметим: все структурные элементы профессионально педагогической компетенции обладают межкультурным содержанием. Так, межкультурный компонент является неотъемлемой частью общеобразовательной компетенции, заключающийся во владении обучающимися различными методиками обучения иностранному языку, согласно исследованиям и достижениям зарубежных исследователей в области лингводидактики и педагогики [4]. Интеркультурную ориентацию коммуникативной компетенции мы считаем несомненной, ибо общение между представителями различных культур необходимо выстраивать с учетом картины мира собеседника.

С данных позиций представляется возможным представить межкультурную профессионально педагогическую компетенцию следующим образом:

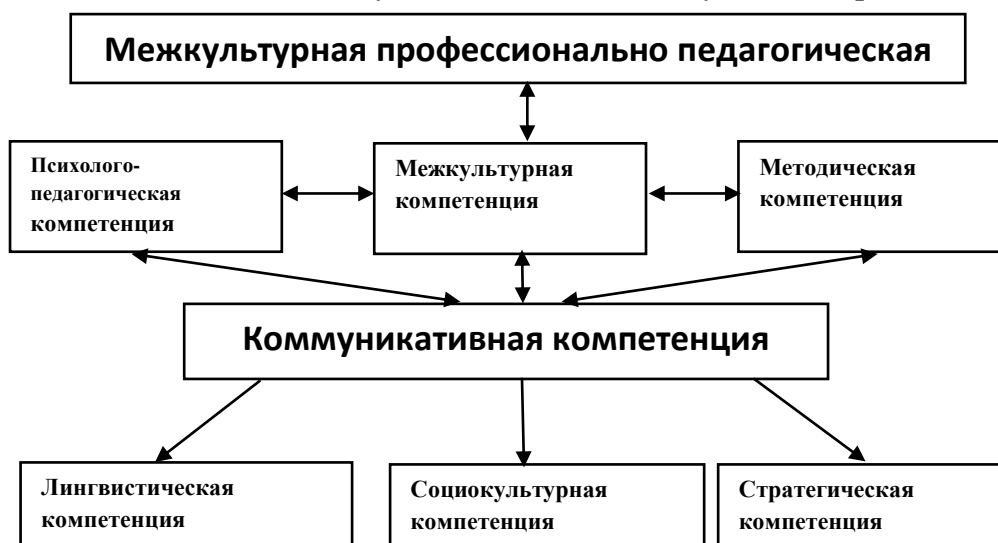


Рис. 2 - Структура межкультурной профессионально-педагогической компетентности

Суммируя, можно сделать вывод о том, что структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка может и должна рассматриваться через призму межкультурной компетенции и всех ее составляющих компонентов. В

процессе формирования межкультурной компетенции и ее составляющих развиваются и интеркультурное профессиональное мышление обучающихся, и многие профессионально значимые качества преподавателя иностранного языка в школе и вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. – № 5. – С. 34-42.
2. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. 2019. – Т. 7. – № 2 (27). – С. 2.
3. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. – Т. 8. – № 2 (31). – С. 5.
4. Шимичев А.С. Моделирование и формирование лингвокультурных концептов на занятиях по иностранному языку на начальном этапе обучения в вузе // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Материалы IV Международной научно-методической конференции. Омск, 2018. – С. 360–363.
5. Шимичев А.С. Принципы межкультурного профессионально-ориентированного обучения грамматической стороне иноязычной речи будущих учителей иностранного языка // Гуманитарные науки и образование, 2015. – № 2 (22). – С. 72-75.
6. Byram, M. Teaching foreign languages for intercultural competence // Cultural aspects of language education /Ed. by V.V. Saphonova. Moscow: Euroschool Press, 1998. – Pp. 7-21.

УДК 372.881.

А.В. Шаталов
аспирант 1 курса ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – О.И. Трубицина
канд. пед. наук, доцент
кафедры методики обучения ИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЗДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье затрагивается проблема пересмотра методологических подходов к обучению иностранным языкам. Переход к компетентностно-ориентированной модели ознаменовался смещением акцента со знания правил и норм на эффективность речевого поведения. Урок в концепции средового подхода многоликое явление, открывающее новые парадигмальные, конструктивные и технологические возможности, позволяющие педагогу удовлетворять широкий спектр его профессиональных потребностей.

Ключевые слова: чтение, иноязычная образовательная среда, мотивация подростков, интерес, удовольствие, учебник.

Abstract. The article considers the problem of revising methodological approaches to teaching foreign languages. The transition to a competency-based model was marked by a shift in emphasis from knowledge of rules and norms to the effectiveness of speech behavior. The lesson in the concept of the environmental approach is a multifaceted phenomenon that opens up new

paradigmatic, constructive and technological possibilities that allow the teacher to satisfy a wide range of their professional needs.

Keywords: reading, foreign language educational environment, motivation of teenagers, interest, pleasure, textbook.

Происходящий сегодня процесс модернизации российского образования, изменение его целевой ориентации – от социализации личности к формированию человека, являющегося носителем культуры своего времени и народа. Если раньше выпускник образовательного учреждения должен был обладать определенным набором знаний, умений и навыков, то сегодня предлагается новая категория измерения результатов обучения - компетенция.

Сложившаяся в данное время социально-политическая и экономическая обстановка наметила ряд изменений в различных структурах общества, в том числе и в образовании. Социальный заказ определил основные направления реформирования школьного языкового образования, развития научных исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам. Предпосылками введения ФГОС являются: противоречие между новыми целями образования и традиционной школой, снижение мотивации к обучению в классе, кризис классно-урочной системы, использование новых средств обучения (смартфонов, планшетов и т. д.).

ФГОС основного общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. Качественный урок иностранного языка должен включать ученика в реальную языковую коммуникацию, моделировать процесс вхождения в культуру.

Как известно, чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Эта деятельность направлена на извлечение информации из письменно фиксированного текста. Чтение на уроках иностранного языка выполняет различные функции:

- 1) служит для практического овладения иностранным языком;
- 2) является средством изучения языка и культуры;
- 3) средством информационной и образовательной деятельности;
- 4) средством самообразования [1;47]

Проблема обучения чтению становится наиболее актуальной на этапе реализации ФГОС, в котором подчеркивается важность обучения смысловому чтению и отмечается, что чтение в современном информационном обществе носит «метапредметный» характер и умения, которыми должен овладеть учащийся, относятся к универсальным учебным действиям. ФГОС начального и основного общего образования включают в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы в качестве обязательного компонента «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами».

Кроме того, чтение способствует развитию различных видов коммуникативной деятельности. Именно чтение даёт наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития школьников средствами иностранного языка. Учебное чтение выступает и в качестве обязательного средства обучения иностранному языку.

Можно смело сказать, что в отечественной и зарубежной методике фактически нет серьёзных разногласий в понимании того, какими видами чтения необходимо овладеть в процессе изучения иностранного языка.

Отличия в большей степени носят терминологический характер. Эффективно поставленные задачи чтения на уроках иностранного языка постепенно приводят к следующим результатам в обучении:

1) к 5-му классу учащиеся смогут понимать текст, построенный на знакомом речевом материале; догадаться о значении отдельных незнакомых слов; а также определить своё отношение к прочитанному;

2) в 6-7-х классах, учащиеся в достаточной мере овладевают изучающим, ознакомительным чтением, а также элементами просмотрового чтения;

3) к 9-10 классу ученики должны уметь в достаточной степени понимать всё содержание текста, уметь пересказывать его без каких-либо трудностей, а также самостоятельно решать, поставленные учителем задачи для текста [2; 97].

Средовой подход в образовании – это подход субъекта управления к среде ребенка, и вместе с ней к его личности. Это стратегия опосредованного управления процессом становления человеческой личности.

Урок иностранного языка в концепции средового подхода многоликое явление, открывающее новые парадигмальные, конструктивные и технологические возможности, позволяющие педагогу удовлетворять широкий спектр его профессиональных потребностей, мотивировать к обучению [3; 114; 4; 34].

Мотивация исследуется многие десятилетия в разных контекстах, однако нет единого мнения о том, что такое мотивация, какие мотивы учения необходимо развивать, какими способами и при каких условиях возможно формирование устойчивой, положительной мотивации учения. В последние годы под влиянием информатизации, глобализации, эпидемиологических и социокультурных факторов меняются интересы и увлечения обучающихся, а соответственно, их цели, мотивы и желания.

В ходе подготовки к «12 Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Школа нового поколения: образовательная сеть как ресурс развития. Чтение через все предметы. Практика формирования позитивного читательского опыта в урочной и внеурочной деятельности», проходившей 25 марта 2022 года в рамках 12 Петербургского международного образовательного форума 2022 года (ПМОФ 2022), было проведено исследование на тему «Какие мотивы способствуют активизации чтения на иностранном языке?», изучены следующие проблемные поля исследования:

1. Интерес;
2. Удовольствие;
3. Работу с учебником;
4. Навыки функционального чтения;

Проведено анкетирование 664 школьников до 15 лет (41,6%) и старше 15 лет (58,4%).

Современным школьникам г. Санкт-Петербурга и регионов России были заданы вопросы и получены следующие результаты:

Нравится ли вам читать на иностранном языке? – Ответ «да» дали 71% опрошенных, ответ «нет, но приходится, так как заставляют учителя/родители» дали 18,4% опрошенных, ответ «нет, всячески стараюсь при возможности этого избежать» дали всего 10,5% опрошенных.

При ответе на вопрос о целях чтения на иностранном языке самым популярным ответом стал – «чтобы подтянуть знания иностранного языка» (62,4%), реже прозвучали ответы: «чтобы стать лучше» (29,1%), «чтобы почувствовать другую культуру» (28,7%), «чтобы получить удовольствие от иностранного языка» (28,2%).

Также был задан вопрос о том, получают ли современные подростки от чтения ученики иностранного языка. 51,7% опрошенных сообщили, что им «интересно. Порой модно найти для себя интересную информацию», 40,9% подростков сообщили, что им «чаще неинтересно. Большинство текстов скучные и однообразные».

Вопросом в открытом ответом стал «Какой должен быть текст, чтобы вы получили удовольствие от чтения на иностранном языке?». Чаще всего подростки давали такие характеристики текста, как интересный, понятным, захватывающим, кратким, небольшим, современным, увлекательным, легким, смешным, красочным, информативным, фантастическим, содержательным»

На вопрос «Чувствуете себя достаточно уверенно, выполнения задания по чтению?» ученики высказались, что легко находят информацию в тексте (66,9%), выделяют ключевые слова и идеи в тексте (42,5%), полностью понимают прочитанное (37,6%), используют информацию в тексте для своих целей (33%), составляют и анализируют графики, схемы, таблицы (14,4 %).

В круг чтения современных школьников чаще всего попадают сайты различной тематики (49,7%), новости (46,1%), современная художественная литература (32,7%), классическая литература (26,9%), научно-популярная литература (24,5%), 32,2% опрошенных «без разницы» что читать.

Что касается жанров для чтения, 51,3% современных подростков предпочитают фэнтези и фантастику, 29,9% предпочитают комиксы различных видов, 25,8% предпочитают читать жанр хоррор и триллер, 24,6 – детективы, 22,6% – развивающую литературу, 14,3% – развивающую литературу, 13,7% – любовные романы.

Таким образом, приоритетным направлением иноязычного школьного образования становится «Формирование иноязычной образовательной среды, способствующей преодолению «кризиса чтения» и развитию иноязычной читательской компетентности».

Задачами в этом направлении могут стать:

- внедрения и реализации конкретных проектов, адресованных читателям-школьникам, встраивания таких проектов в образовательную программу школы (основное и дополнительное образование);
- интеграции программ и учебников основного, дополнительного образования, воспитательной работы в ОУ в процессе воспитания читателя-школьника;
- включения различных специалистов, работающих в ОУ (а не только учителей иностранных языков), в реализацию проектов, связанных с детским чтением на иностранном языке; консолидации усилий различных специалистов ОУ по преодолению «кризиса детского чтения»;
- привлечения семей учащихся к воспитанию читателя, повышения престижа и привлекательности чтения, в т.ч. на иностранном языке, в глазах ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зюкова, В. А. Роль чтения в методике преподавания иностранного языка // Молодой ученый. – Казань, 2016. – № 7.5 (111.5). – С. 46-47. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27946/> (дата обращения: 18.04.2022).
2. Кольчикова Н. Л. О новых подходах в литературном образовании // МНКО. – 2011. – №1. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-novyh-podhodah-v-literaturnom-obrazovanii-1> (дата обращения: 14.04.2022).
3. Мануйлов Ю.С., Шек Г.Г. Опыт освоения средового подхода в образовании: учебно-методическое пособие. Москва – Н.Новгород, 2008. – 220 с.
4. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании // Социально-политические исследования. – 2020. – №1 (6). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-sredovogo-proektirovaniya-v-obrazovanii> (дата обращения: 07.03.2022).

УДК 378.147:347.78.034

Г.О. Щукина
канд. филол. наук, доцент кафедры
социальных и общегуманитарных дисциплин
АНО «Высшая школа сценических искусств» (г. Москва)
доцент кафедры теории и практики перевода
АНО ВО Университет «МИР» (г. Самара)

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Аннотация: в статье рассматривается опыт проведения практико-ориентированных занятий по английскому языку в контексте образовательных программ для школьников, студентов высших учебных заведений и взрослых слушателей. Автор принимает во внимание основные правила театральной педагогики – работа малыми группами, движение, смена мизансцен, – и организует работу в представленных образовательных организациях. Результатом этой деятельности становится обогащение иноязычного опыта обучающихся и приобретение ими прикладных навыков на иностранном языке.

Ключевые слова: театральные технологии, дополнительное образование, профориентация, переподготовка, курсы.

Abstract. The article highlights the experience of organizing hands-on classes in English within various instructing contexts (additional education programmes for children, higher school students, and adult learners). While constructing lesson plans and activities for these courses, the author takes into consideration the main principles of teaching through drama: working in small groups, movement, and changing mise-en-scènes. As a result, trainees improve their foreign language abilities as well as acquire useful practical skills.

Key words: drama techniques, additional education, career guidance, retraining, courses.

Непрерывное образование лежит за пределами профессиональной направленности индивидуума. По определению Б.М. Бим-Бада, непрерывное образование служит углублению и расширению образования и профессиональной компетентности личности [1; 168]. В процессе непрерывного образования человек способен не только изменить свой социальный статус, но и развить свой творческий потенциал. Согласно С.С. Кунабаевой, непрерывное образование имеет множество

описательных трактовок у зарубежных коллег (adult, continuing, continuous, lifelong, permanent, further, recurrent и т.д.) [7; 26]. Е.В. Карцева и А.М. Фирсова рассматривают непрерывное образование как единую систему формирования дополнительных знаний, умений и навыков (от школы, ССУЗа, СПО, ВУЗа, курсов повышения квалификации и переподготовки до самообразования) [5]. В связи с этим, в статье мы рассматриваем непрерывное образование как учебные программы, направленные на расширение профессиональных навыков как детей, так и взрослых обучающихся.

В системе дополнительного образования присутствуют не только известные государственные профессиональные учебные учреждения, но и различные автономные и частные школы, кружки, досуговые центры, занимающиеся оказанием образовательных услуг. Дополнительное образование, как правило, в непродолжительные сроки (от 16 ч. до 1000 ч.) организует для слушателей практико-ориентированное обучение, чтобы максимально погрузить их в профессиональное использование получаемых знаний. У слушателей дополнительных образовательных программ отмечается высокая мотивация к учёбе и самосовершенствованию. Это можно объяснить не только осознанностью самих слушателей в выборе профессионального пути, но и отсутствием регламентированных учебных планов и наличием финальных испытаний в виде практических творческих работ. Преподаватели, используя преимущественно интерактивные технологии обучения, делятся своим профессиональным и жизненным опытом; становятся не только передатчиком знаний, а, в некотором роде, наставниками и вдохновителями.

А.А. Хрулёва указывает, что иноязычное образование непрерывно и нацелено на долгосрочное (в течение всей жизни) формирование активной коммуникации в рамках межкультурного диалога [11; 74-76]. На этот процесс, по мнению А.Н. Щукина, влияют как внешние факторы (развитие изучаемого языка и его функционирование в разных сферах жизни), так и внутренние факторы (потребность, готовность и способность личности приобретать необходимый уровень владения иностранным языком) [12; 209].

Г.А. Низкодубов считает курсы и образовательные центры формой непрерывного образования. Помимо профессиональной подготовки они направлены на общекультурное развитие обучающихся. Слушатели курсов иностранного языка либо преследуют цель улучшить свои академические показатели в другом учебном заведении (как правило, это школьники и студенты ВУЗов); либо повысить свой общекультурный уровень и свою профессиональную квалификацию (для путешествий, полноценного понимания письменных и аудиовизуальных произведений, сдачи международных экзаменов и т.д.) [8; 625-627]. Наиболее эффективным режимом работы обучающихся, на наш взгляд, является работа малыми группами [2, 68]. Это обеспечивает не только взаимоконтроль, но и самоконтроль обучающихся.

Ниже представлен опыт внедрения театральных технологий в процесс обучения прикладным иноязычным навыкам на двух образовательных площадках г. Самары для различных возрастных категорий обучающихся.

«Школа Переводчиков»

Университет «МИР» на протяжении 15 лет успешно организует несколько форм дополнительного образования для учащихся общеобразовательных учреждений Самарской области: курсы разговорного английского языка, курсы для подготовки к сдаче ЕГЭ по английскому языку и Школа Переводчиков. Являясь разновидностью

профориентационной деятельности, Школа Переводчиков предлагает учащимся обширную тематическую программу, направленную не только на освоение умений письменного и устного перевода, но и на улучшение коммуникативных навыков слушателей на родном и иностранном языках. Все занятия проводятся с применением театральных технологий. На них организуются, например, массовый импровизационный этюд «Экскурсия по незнакомому городу», групповое сочинение и перевод тематических сборников стихов по мотивам традиционной поэзии разных стран мира, интерактивный квест «Тайны фразеологизмов» и т.д. Многие занятия, а также отдельные упражнения в виде расширенных мастер-классов стали настолько популярными среди слушателей, что вошли в первый дайджест успешных практик НКО г. Самары. Подобные мастер-классы для детей и педагогов являются частью проекта «Партнёрство стратегического значения», реализуемого СРОО «Ресурсный клуб» на территории Самарской области с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов. Эти мастер-классы помогают учителям школ и учреждений СПО не только разнообразить свой традиционный учебно-воспитательный процесс, но и взять на вооружение инновационные методики преподавания, предлагаемые вузовскими преподавателями. В этом видно ещё одно преимущество. Благодаря подобному взаимодействию, школы и учреждения СПО имеют возможность в неформальной обстановке познакомиться с ведущими преподавателями высших школ региона, также как, в свою очередь, студенты знакомятся с практикующими специалистами в избранной профессиональной области в стенах ВУЗов.

Приведём пример сценария проведения мастер-класса «Перевод мультфильмов: субтитры и озвучка». Все учащиеся класса делятся на несколько малых групп (3-4 чел.). В школе (по согласованию с администрацией и расписанием) выбирается три рабочих пространства: «кабинка переводчиков», «кинобудка сабберов» (изготовителей субтитров) и «актёрский вагончик». Как правило, этим нуждам служат класс английского языка, компьютерный класс и класс, где есть проектор (иногда удавалось организовать целый актовъй зал, и тогда работа из сугубо аудиторной становилась одновременно и внеклассной, когда на просмотр получившихся фрагментов могли прийти ребята из других параллельно занимающихся классов). Каждая малая группа в своём темпоритме в течение урока проходит по всем трём пространствам, где получает соответствующие задания – перевести на русский язык текст небольшого фрагмента англоязычного мультфильма; оформить этот текст в виде субтитров в специальной компьютерной программе; озвучить текст за кадром по-английски «здесь и сейчас», выключив оригинальную дорожку. Скрипт мультфильма и видеозапись фрагмента прилагаются. В «актёрском вагончике» учащиеся репетируют получившиеся слова так, чтобы они совпадали с происходящим на экране (для начала работая с телефонами). Затем малые группы презентуют друг для друга и возможных гостей результаты совместной работы – видео с русскими субтитрами и закадровой озвучкой на английском языке. При изучении иностранных языков следует обеспечивать не только осознанный контроль выполнения каких-либо языковых действий в классе, но и обратную связь по поводу домашнего задания. Для этих целей используется вебсайт <https://1-www.voki.com/>. Получив на дом задание создание анимированных «говорящих аватаров», обучающиеся готовят рассказ о загаданном персонаже из литературы или киноиндустрии с использованием спецэффектов и группового художественного озвучания (подробнее

о других подобных полезных программах см. [10; 397].

Программа профессиональной переподготовки «Преподаватель»

Как правило, взрослые слушатели интересуются различными формами непрерывного образования, либо стремясь расширить имеющиеся у них профессиональные знания, умения и навыки, либо приобрести новую специальность. Иностраный язык как раз способен удовлетворить нужды, как первой, так и второй категории слушателей [6; 91-92]. Андрагогические принципы обучения, составляющие основы теории обучения взрослых, выделяют самостоятельность обучающихся, их совместную деятельность, индивидуализацию и элективность обучения и в то же время опору на собственный опыт и применение полученных знаний на практике. Обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса; они приходят на курсы ради достижения конкретной, значимой для них цели; их всесторонний жизненный опыт – источник самообучения и обучения коллег [9; 289-292].

Обучающиеся факультета лингвистики Университета «МИР», а также все желающие получают возможность приобрести дополнительную специальность, связанную с преподаванием иностранных языков. Эта программа не только способствует расширению профессиональных иноязычных навыков, но и обеспечивает дополнительное укрепление навыков коммуникации, самоорганизации и тайм-менеджмента. Тематические занятия, освящая тот или иной аспект режиссуры урока иностранного языка, проводятся в русле театральной педагогики, чтобы будущие учителя на себе смогли прочувствовать три постулата социо/игровой и театральной педагогики: работа малыми группами, движение, смена мизансцен. Особой популярностью среди обучающихся пользуются массовые импровизационные этюды: «Английское чаепитие», «На приёме у врача», «Большая семья». Изучая преподавание самой популярной у школьников темы «Зарубежное искусство», будущие учителя превращаются в экскурсоводов, туристов и скульптуры в художественном музее. В классе разворачивается выставка различных скульптур (их делают несколько одноклассников). Экскурсовод, посмотрев на скульптуры, описывает, что он перед собой видит, добавив историю скульптуры, из чего она сделана и является ли она реалистичной или абстрактной. Туристы задают уточняющие вопросы.

В другом задании по считалочке или по жребью определяется ведущий. Он берёт в качестве реквизита пульт дистанционного управления и назначает по-английски остальным превратиться в трансляцию какого-либо «телевизионного шоу» (мыльная опера, спортивная трансляция, реалити-шоу, боевик и т. д.) и объясняет, чем нужно заниматься в этом шоу. После небольшой репетиции ведущий направляет пульт на «шоу» и «включает» его, либо ставит на паузу (пульт в вертикальном положении), либо и вовсе выключает (пульт за спину). Похожую игру можно проводить в несколько ином ключе. Класс делится на малые группы. Каждая команда готовит выступление в духе какого-либо известного телевизионного шоу, фильма или сериала. Через некоторое время команды презентуют свои наработки. Задача остальных – отгадать, что это за шоу. При возрастающем интересе участников проводится несколько конов. Ещё одной вариацией (для большого количества участников) становится выбор группового ведущего, который хочет посмотреть что-то одно и переключает каналы в поисках более интересной программы или шоу. Он задаёт конкретный «заказ» для нескольких групп. Например, комедийный сериал или фильм. Группа ведущих смотрит выступления остальных групп и, направляя пульт,

«переключает канал», как только ему становится скучно. Далее команда ведущих сама становится исполнителем и выполняет новый заказ от коллег. При помощи такого задания обеспечивается не только большая соревновательность малых групп и их здоровый азарт в борьбе за внимание зрителя придирчивого зрителя, но и способность быстро реагировать на угасание внимания со стороны будущих учеников.

Центр английского языка ‘Status Lingua’

Центр английского языка ‘Status Lingua’ ведёт многоуровневые курсы General English и Business English для взрослых слушателей, курсы разговорного английского для детей, курсы для подготовки к сдаче российских и международных экзаменов, а также корпоративное обучение для сотрудников и руководителей банков, крупных ритейлеров электроники и бытовой техники, программистов и представителей нефтегазовой промышленности и медицинской отрасли. Занятия проводятся по пособиям ведущих британских издательств с применением театральных технологий. Согласно классификации видов непрерывного образования, предложенной М.К. Горшковым и Г.А. Ключаревым, Центр английского языка ‘Status Lingua’ предлагает неформальное образование, в котором методы, содержание и формы занятий максимально адаптированы под нужды слушателей [4; 13]. Подобная разновидность непрерывного образования, будучи представленной на рынке образовательных услуг, постепенно стирает различия между классическим обучением и досугом. Отсюда появляется термин эдьютеймент (education + entertainment) [3]. Благодаря неформальной организации занятий происходит значительное улучшение качества иноязычных коммуникативных навыков обучающихся. Помимо образовательной программы, ‘Status Lingua’ устраивает досуговые массовые мероприятия (Осенний и Весенний киноклуб, Читательский клуб), куда приглашаются слушатели всех групп и уровней. В интерактивном ключе при работе малыми группами, все обучающиеся выполняют сами и задают друг другу тематические задания.

Перед Новым Годом все группы готовят театрализованное представление по мотивам известных произведений (самостоятельно написав сценарий и выступив, костюмерами, гримёрами, сорежиссёрами и другими творческими цехами). Данный вид деятельности стал настолько интересным для слушателей, что на базе ‘Status Lingua’, в качестве экспериментальной площадки для целенаправленного творчества на иностранном языке и для улучшения актёрских способностей слушателей, был открыт отдельный краткосрочный курс English for Acting. Занятия строятся по аналогии с работой во многих профессиональных театральных учреждениях – разминка (физические движения с иноязычным сопровождением и языковые упражнения на дыхание и произношение); тематические этюды-импровизации; репетиция спектакля – с тем лишь отличием, что все этапы проводятся на иностранном языке и в роли ведущего может выступать как преподаватель, так и сами слушатели, задавая друг другу условия для сочинения и исполнения тематических полилогов. Приведём примеры нескольких игр этого курса.

«Алфавитный полилог». Класс делится на малые группы, ведущий случайным образом со стола учителя выбирает одну из тем для обсуждения: Love, Animals, Superheroes, Art, Beauty и т.д.. Команды получают задание составить полилог из 26 реплик. Первая реплика начинается с буквы «А». Ответ на эту реплику должен начинаться с буквы «В» и так далее, пока не будет охвачен весь алфавит. Для групп с начальным или средним уровнем владения иностранным языком даётся несколько слов или междометий, которые можно использовать в случае затруднений: А- ahh,

anyway; **B**- but; **C**- come to think of it; **D**- doesn't that mean...?; **E**- Errr; **F**- Fine, but...; **G**- Good point.; **H**- Hmmm...; **I**- I'd say...; **J**- Just a minute...; **L**- Let me see,; **M** – Mmmmm; **N** – Now, as I was saying...; **O** – oh, but...; **P** – Put another way...; **R** – Right...; **S** – So...; **T** – Talking about....; **U** – Ummm; **V** – Very interesting, but...; **W** – Well...; **Y** – Yes, I know but... Команды разыгрывают свой полилог для остальных команд и определяют лучший из них.

«Пословицы в действии». Класс делится на малые группы по 3-4 чел. На подготовительном этапе команды собирают из фрагментов несколько пословиц и поговорок и проверяют друг друга. Далее команды выбирают одну самую любимую пословицу из составленных (или класс может получить домашнее задание - расспросить родных по поводу их любимой пословицы или поговорки и перевести её на английский язык). Далее даётся 5 мин. для сочинения и схематичной записи «битами» небольшой истории, которая начинается или заканчивается выбранным изречением. По истечении времени команды обмениваются историями и инсценируют их содержание. Вторая часть занятий отводится этюдным репетициям адаптированной версии какой-либо пьесы. Адаптированная версия пишется слушателями самостоятельно.

Представленные выше разновидности работы в системе непрерывного (дополнительного) образования по иностранному языку стимулируют коммуникативную деятельность обучающихся, а моделирование «неидеальных и непредсказуемых» ситуаций из реальной жизни создаёт оптимальные условия для языкового раскрепощения слушателей. Взаимодействие происходит не только с педагогом (диалог), но и с одноклассниками как внутри малой группы, так и во всем классом (полилог). Всё это благоприятно сказывается на общем настрое слушателей, повышается их мотивация к расширению словарного запаса и к использованию сложных грамматических правил. Постепенно при повышении уровня владения иностранным языком у слушателей формируется внутренний контроль за устной деятельностью и лингвистическое «чутьё». Самостоятельный поиск или создание необходимых материалов «здесь и сейчас» активируют творческий потенциал обучающихся, а также способствуют устно-письменной импровизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – 528 с.
2. Букатов В.М., Ершова А.П. Хрестоматия социо/игровых приёмов обучения на школьных уроках. Интерактивные технологии современного образования в начальных классах. – СПб.: Школьная лига, 2013. – 192 с.
3. Букатов, В. М. Эдьютеймент как авангардный вектор развития дидактических представлений // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы: психолого-педагогические аспекты: коллективная монография / ред.-сост.: Е.Л. Афанасенкова, Р.А. Кутбиддинова. – ЮжноСахалинск: СахГУ, 2018. – С. 173-184.
4. Горшков М.К., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
5. Карцева Е.В., Фирсова А.М. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе в системе непрерывного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – ООО Издательский дом «Академия естествознания», 2013. – 336 с.
6. Куликова О.В. Иностранный язык в современной системе непрерывного образования: корпоративное обучение (когнитивно-дискурсивный подход) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №3-2. – С. 91-97.

7. Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы, 2005. – 262 с.
8. Низкодубов Г.А. Место и роль курсов английского языка в системе непрерывного образования // Известия Самарского научного центра РАН, – 2013. – №2-3. – С. 625-627.
9. Портнова Обучение на протяжении всей жизни – инвестиции в будущее // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России, ФПК и ППС, каф. педагогики. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2015. – С. 285-294.
10. Таирова М.Р. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. ГБОУ ВПО РостГМУ Минздрава России, ФПК и ППС, каф. педагогики. – Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2015. – С. 394-402.
10. Хрулёва А.А. Формирование языковой личности как цель непрерывного иноязычного образования // Гуманитарные науки, 2020. – №3 (51). – С. 74-76.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК 372.881.

*А.С. Яшинова
студент 4 курса РГПУ им. Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ

Аннотация: В статье представлены вопросы, связанные с процессом организации эффективного обучения немецкому языку в средней школе, примеры разработанного комплекса упражнений с использованием аутентичных видеоматериалов с целью развития у учащихся умений говорения на немецком языке на основе обобщения практического опыта преподавателей немецкого языка и установленных критериев отбора аутентичных видеофильмов.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, методика преподавания немецкого языка, основная школа, умения говорения.

Abstract. Within the framework of this study, the topic of which is relevant for the organization of effective German language teaching in secondary school, the results of the creation of an educational and methodological complex using authentic video materials will be presented in order to develop students' skills of speaking German, taking into account the pedagogical experience of German language teachers, as well as the established criteria for the selection of authentic videos.

Keywords: authentic video materials, methods of teaching German, basic school, skills of speaking.

В настоящее время одной из основных задач современной системы образования является формирование и дальнейшее развитие у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции. Современный выпускник должен уметь поддерживать диалог не только с ближайшими коллегами, но и с иностранными партнерами,

помимо этого, умение разработать и представить проект, принять участие в рабочих мероприятиях, являются преимуществами будущего профессионала, выделяющими его на фоне остальных сотрудников. Именно этими аспектами обуславливается актуальность изучения иностранных языков, а именно формирование и развитие умений диалогической и монологической речи на иностранном языке в современном обществе [3].

Аутентичный немецкий фильм является определенным каналом связи между немецкоязычным обществом и людьми, которые хотят стать частью немецкой культуры. Однако, работа с аутентичным видеофильмом представляет «определенную трудность для восприятия» и требует определенных знаний и умений от учителя, который стремится грамотно организовать работу с аутентичным видеороликом в процессе обучения учащихся говорению на иностранном языке [1, 69].

Таким образом, необходимо выделить критерии отбора аутентичного видеофильма, благодаря которым преподаватель сможет свободно и осознанно использовать данный способ развития иноязычной компетенции.

1. Аутентичность видеоролика. Видеоролик должен быть подготовлен непосредственно носителем немецкого языка без адаптации текстового сопровождения.

2. Опциональность видеофильма. Видеоролик должен соответствовать теме урока.

3. Ситуативность видеофильма. Видеоматериал должен соответствовать определенной ситуации, рассматриваемой на уроке немецкого языка.

4. Предметная маркированность видеоролика. Видеофильм должен соответствовать содержанию программы УМК имеющегося в процессе обучения.

5. «Соответствие возрасту» учащихся. Тематика видеофильма должна соответствовать возрастным особенностям учащихся.

6. Уровень обученности и обучаемости учащихся. Наличие широкого спектра учебных заведений предусматривает тот факт, что уровень учебных программ, способностей учащихся, уровень их увлеченности и заинтересованности могут различаться.

7. «Длительность» видеофильма. Согласно требованиям Роспотребнадзора, учащиеся с 7 по 11 класс должны проводить за компьютером не более 35 минут в случае непрерывного использования [2].

8. Актуальность видеоролика современной языковой действительности. Участники видеофильма должны использовать актуальную лексику, отражающую современные реалии страны изучаемого языка.

9. Социокультурная значимость. Аутентичный видеофильм должен отражать социокультурную жизнь страны изучаемого языка.

На основе вышеизложенных критериев отбора аутентичных видеоматериалов, нами был проанализирован документальный видеофильм «Homeschooling 2.0 – EineSchulezeigt, wieesgeht».

Работа с учащимися с использованием данного видеофильма состоит из трех этапов: допросмотрового, просмотрового, послепросмотрового.

На допросмотровом этапе необходимо применение упражнений, ориентированных на развитие мотивации учащихся в последующем материале, а также целью которых является снятие языковых трудностей.

1) Посмотри на фото и ответь на следующие вопросы: Wer ist das Mädchen? Wie alt ist es? Wo ist es? Welche Sachen hat das Mädchen auf dem Tisch? Was machtest im Video?

На просмотром этапе предлагается условно-коммуникативное упражнение, в котором учащимся необходимо ответить на вопросы на основе прослушанного материала.

1) Проведи интервью со своими одноклассниками. Требуется один корреспондент и пять респондентов. Корреспондент должен задать следующие вопросы, на которые респонденты будут отвечать: Wie heißendie Mädchen? Welches Thema besprechen die Mädchen online? Was für ein Arbeitsblatt zeigen sie einander? Zu welchem Fach macht Anna die Aufgaben? In welcher Schule lernt Anna?

На послепросмотровом этапе учащимся предлагается выполнить условно-коммуникативное упражнение, направленное на создание монологического высказывания с применением опор: фотография и аспекты-ориентиры.

1) Представь, что ты учишься «ineinerdigitalisierterSchule» и сделал фотографию внутришкольной обстановки. Расскажи друзьям о твоей школе, придерживаясь следующих пунктов: Wann und wo hast du das Foto gemacht? Was oder wen zeigt das Foto? Was passiert da gerade? Warum bewahrst du dieses Foto? Warum hast du beschlossen, dieses Foto deinen Freunden zu zeigen?

Таким образом, отбор аутентичного видеоматериала реализуется в соответствии с установленными нами критериями: аутентичность видеоролика, благодаря которой учащиеся смогут ощутить себя реальными участниками иноязычной коммуникации, опциональность, ситуативность, видеофильм должен соответствовать конкретной тематике имеющегося урока, предметная маркированность, соответствие возрасту учащихся, учитывающее интересы детей, уровень обученности и обучаемости учащихся, длительность ролика, актуальность видеоролика современной языковой действительности, социокультурная значимость материала – необходимый компонент для формирования социокультурных умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовская, Н. Ю. Использование аутентичных аудиоматериалов в обучении английскому языку при коммуникативно-ориентированном подходе // Молодой ученый. – Казань, 2017. – № 21 (155). – С. 67-70. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/155/43843/> (дата обращения: 23.11.2021).
2. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения, Рубцова Е. А., Романова Т. Ю., Полякова Е. В. Российский университет дружбы народов. – Москва. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-autentichnyh-videofilmov-pri-obuchanii-inostrannyh-uchaschihsya-ustnoy-razgovornoj-rechi-na-prodvinutom-etape/viewer> (дата обращения 23.11.2021).
3. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 384 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.

ЧАСТЬ V

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 342.725.3

*Гайнуллина Л.А.
студентка 3 курса ГБПОУ Кушнареновский многопрофильный
профессиональный колледж имени Д.Б. Мурзина (с. Кушнареново)
Научный руководитель – Э.У. Халиуллина
преподаватель ГБПОУ Кушнареновский многопрофильный
профессиональный колледж имени Д.Б. Мурзина*

БАШЛАНГЫЧ КЛАССЛАРДА АВАЗЛАР СИСТЕМАСЫН ӨЙРЭНГЭНДЭ ФОНЕТИК УЕННАР

Аннотация. В данной работе речь идет об особенностях изучения системы звуков в начальных классах. Подробно описываются виды фонетических игр, которые используются при изучении гласных и согласных звуков. Фонетические игры предназначены на усвоение материала и развитие мыслительных операций, познавательных способностей.

Ключевые слов: фонетика, речевой аппарат, гласный звук, согласный звук, дидактическая игра.

Abstract. In this paper, we are talking about the features of studying the sound system in primary school. The types of phonetic games that are used in the study of vowels and consonants are described in detail. Phonetic games are designed for the assimilation of material and the development of mental operations.

Key word: phonetics, speech apparatus, vowel sound, consonant sound, didactic game.

Аваз сөйләм органнарының эшчәнлегенә нәтижәсендә барлыкка килә. Сөйләм өчен генә хезмәт итә торган махсус органнар юк. Кешенең сөйләм барлыкка китерә торган органнар жыелмасын сөйләм аппараты диләр. Сөйләм аппараты телнең үсү процессында формалашкан. Аш эшкәртү һәм сулыш органнары, аваз әйткәндә катнашып, кайбер үзгәрешләр дә кичергән: авыз куышлығы кыскарган, бугаз һәм бугаз өсте аска төшкән, ә бу, үз чиратында, аваз ясауда әһәмиятле булган бугаздан өске өлешне формалаштыра. Балаларга сөйләм аппаратының өлешләре тасвирланган схема тәкъдим ителә.

– Схемага карагыз да сорауга җавап бирегез. Бергәләп эшләгез:

– пышылдап сөйләү белән кычкырып сөйләү арасында нинди аерма бар, Бу кайсы сөйләм органына бәйле ?

– “Ашаганда сөйләшмиләр”. Ә ни өчен ?

– Салкын тиеп, авыз белән сулаганда, [м], [н], [ң] авазларын әйтеп булмый. Ни өчен ?

Үпкәдән килә торган һава авыз куышлыгында бернинди тоткарлыкларга очрамаганда, ягни һава иркен чыкканда, сузык авазлар авыз куышлыгында тел, теш каршылыгына очраганда, тартык авазлар ясалудың шулай итеп башта авазлар икегә бүленүен әйтәләр: сузык һәм тартык авазлар. Укытучы өстәмә рәвештә үпкәдән килә торган һаваның тын юлы буйлап йоткылык аркылы авыз куышлыгына яки борын куышлыгына килүен, ничек итеп тавыш, аваз ясалудың аңлата. Укучылар үзләре суык

һәм тартык авазларны әйтеп карыйлар, сөйләм аппараты органнарының ничек хәрәкәтләнүен укытучы ярдәме белән күзәтәләр.

Тавышлы һәм тавышсыз авазларны ясауда катнашучы тавыш ярыларын скрипка кыллары белән чагыштырып күрсәтү укучыларның кызыксынуларнын тагын да арттыра һәм ул аларның хәтерендә ныграк саклана. Моның өчен укучыларга танып белү сорауы куела: скрипка кыллары киеренке хәлдә булганда нинди тавыш һәм киеренке хәлдә булмаганда нинди тавыш чыга? Укучылар скрипка кыллары киеренке хәлдә булганда, көйле матур тавыш чыгуын, тавышның яэгырап торуын, ә киеренке булмаганда – саңгырау тавыш чыгуын, көйнең чыкмавын әйтәләр. Моннан соң скрипка кыллары белән тавыш ярыларын чагыштырып, тавыш ярылары киеренке хәлдә булганда яңгырау аваз, ә киеренке булмаганда саңгырау аваз чыгуы турында укучылар үзләре үк нәтижә ясыйлар. Сөйләү органнарының эшен чагыштыру һәм сизү өчен, яңгырау, саңгырау авазларны әйткәндә аларның яңгырау дәрәжәсен белү өчен, укучыларга бармаклары тамакка тидереп карарга кушыла. Яңгырау тартыкларны әйткәндә, алар йөткылыкның калтыравын сизәләр.

Алга таба, югарырак классларда, фонетиканы өйрәнү дәрәсләрендә алфавит, язудагы хәрәфләр, басым, ижек турында төшенчә бирелә.

Авазлар системасын өйрәнү фонетик анализ белән тәмамлана. Мәктәптә фонетик анализ ясау түбәндәгеләрне үз эченә ала:

1. Сүз квадрат жәяләр эчендә ижекләргә бүлеп языла (ачык, ябык ижекләрне күрсәтергә).

2. Басымын күрсәтергә.

3. Сүздә ничә аваз һәм ничә хәрәф барын билгеләргә. Авзаларны, хәрәфләрне рәттән санап чыгарга.

4. Сузык авазларны күрсәтергә, һәрберсенә билгеләмә бирергә. Калын-нечкә, алгы – арткы рәт, озын-кыска, рәтен ачыкларга, сүзнең сингармонизм законына буйсыну-буйсынмавын ачыкларга.

5. Тартык авазларны санап чыгарга, аларга билгеләмә бирергә (яңгыраумы, саңгыраумы һ.б.). Фонетик үзгәреш булса төрен атарга.

6. Аваз һәм хәрәфнең бер-берсенә туры килмәгән очракларын билгеләргә һәм аңлатырга. Бу күнекмәләр өчен эзерлек башлангыч классларда ук башланырга тиеш.

Балалар дөньясы – бик үзенчәлекле, бик жанлы, кызык дөнья. Алар эшсез, хәрәкәтсез тора алмыйлар. Шулай булмасалар, балалар житез, сәләтле, нык һәм ихтыяри көчле кеше булып үсә алмаслар иде. Алар, берничә бала бер жиргә жыелдымы, шунда ук бер уен оештыру ягын карыйлар. Ял сәгәтләрендә аларның иң күңелле һәм файдалы шөгыйльләре уеннар була. Димәк, уен – ижтимагый шөгыйль һәм балага зарури әйбер ул.

Фонетик, рольле уен үрнәкләрен дәрестә, озайтылган көн группасында да файдаланырга була.

Фонетик уеннар арасында табышмаклар чишү киң таралган. Табышмакларны түбәндәге төркемнәргә бүләргә мөмкин:

Шаяруга корылган фонетик сораулар:

– Уфаның уртасында нәрсә бар?

– Дәрәс башында без нәрсә ишетәбез? Дәрәс ничек бетә?

– Кое төбендә нәрсә бар?

– Кәжәнең башында нәрсә бар?

– Сыерда бар, атта юк, Сарыкта бар, эттә юк.

– Барда юк, Юкта бар.

- Көн белән төн уртасында нәрсә бар?
- Нинди сүздә 6 “Н” бар?
- “Өч” дигәндә ике була, “Ике” дигәндә өч була.
- Жәй нәрсә белән башланып, ни белән бетә?
- Сарайда икәү, чоланда берәү, өйдә берәү дә юк.
- Бер сүздә 100 “Ә” буламы?

Шарадалар – табышмак итеп бирелә торган сүз аерым мәгънәләргә ия булган өлешләрден тора. Сүз тулы килеш шушы өлеш мәгънәләреннән чыгып табыла.

- Киң болында чабып йөрим,
Кешнәп дөня тутырам,
Алдан бер хәрәфен алсаң,
Күккә менеп утырам.
- Бер кисәгем тамырларда агып йөри,
Икенчесе жәир өстендә чабып йөри,
Табып икесен бергә кушаласың,
Аның белән һаваларга очаласың.

Метаграммалар – бер хәрәфне икенче хәрәф белән алыштырып табыла. Мәсәлән, Мәскәүдә бер дә юк, Казанда – икәү

- Әбидә – бер, бабайда – ике
- “М” белән мине киярсең,
- “Г” булса, тимер детал,
- “Л” куйсак атаклы бер эт,
- “Б” булса йомшак одеал.
- Күл башында шаулармын,
- “Ш” белән мине язсаң.
- Ат муенында булырмын,
- “Т” белән алыштырсаң,
- Ул урынга “Р” куйсаң,
- Кисә аласың токмач,
- “Л” белән кырда кала,
- Игенне урып жыйгач.

Сүз уйлау. Бу уен татар теленә генә хас авазларны өйрәнгәндә уйнала. Мәсәлән, [ә] авазына башланган яки шушы аваз булган сүзләрне кем күбрәк әйтер.

Әйтеп бетер. Уен аерым теманы өйрәнгәндә уйнала. Укытучы сүзнең беренче ижеген әйтә, ә укучы сүзне әйтеп бетерергә тиеш. Мәсәлән, “Безнең мәктәп” темасы буенча: *ки... , дәф... , ак... , так... .*

Югалган авазларны тап. (Р.Миңнуллинның “Югалган хәрәфләр” исемле шигыре буенча).

- Мич почмагын сөзә-сөзә,
- Авыртуга түзә-түзә,
- Ак маңгаен бәрә-бәрә,
- Үсә безнең бөдрә бәрә... .
- Табыныгыз ай-яй-яй бай,
- Катык та сөт, каймак та май –
- Бөтенесе кунак сые!
- Рәхмәт инде сиңа, сые... .
- Әллә юри котыртмакчы,
- Әллә инде куркытмакчы,

Булмаса да бер дә көче,
Өргән була безгә көче... .
Оя дер-дер килә,
Әллә инде дер-дер көлә?!
Ахры чак-чак куркып куя
Шул ояда батыр куя... .
Бу – бүре, дип уйламагыз,
Ә шулай да уйнамагыз,
Булмасам да үзем бүре,
Минем башта бүре бүре... .

Әйтеп бетер. Фонетик зарядка үткөрү өчен кулланырга була.

На-на-әнә бара машина,
Ни-ни-аи пешерә ани,
Ти-ти-эштән кайта әти,
Ый-ый-укудан кайта абый,
Сә-сә -жыл исә,
Га-га-су ага.
Ва-ва-яңгыр ява.
Лы-лы –урамда жылы,
Би-би-носки бәйли әби,
Әк-әк-болында үсә чәчәк,
Пи-пи-өстәлдә тәмле ипи,
Әй-әй-чәйнектә чәй,
Ар-ар-тышта ява кар,
Ю-ю-урамда зур аю,
Ке-ке-тавык эзли төлке

Фонетик зарядка. 1. Табиб, синең тамгыңны караганда, ничек әйтергә куша? (А-а-а) 2. Урманда адашканда ничек кычкыралар? (А-у, а-у). 3. Кыз курчагын ничек йоклата? (Ә-ә-ә, ә-ә-ә) 4. Бал корты ничек безелди? (Беззз, беззз, беззз!) 5. Теш дәвалый торган машина ничек выжлый? (В-в-в) 6. Салкыннан ничек калтырыйлар? (В-в-в) 7. Мотоциклны ничек кабызалар? (Д-н, д-н, д-н, д-н).

Уен – бала эшчәнлеген, тормышының аерылгысыз бер өлеше. Тәрбия чарасы буларак, ул балаларның камилләшүенә, шәхес буларак формалашуына, үзгәрүенә этәргеч булып тора. Балага белем һәм тәрбия уен аркылы яхшырак бирелә. Ул уйнаган вакытта бик күп нәрсәләрне таный, үзенә күнекмәләр ала. Уен формасында оештырылган дәресләр фән белән кызыксынуны көчәйтә, баланың мөстәкыйльлеген үстерә.

ӘДӘБИЯТ

1. Шәкүрова М.М. Дидактик уеннар: «Туган тел (татар теле)» һәм «Әдәби уку» дәресләрендә куллану өчен. Башлангыч гомуми белем бирү оешмалары өчен методик әсбап / М.М. Шәкүрова, Л.М. Гыйниятуллина, Г.Н. Мөхәрләмова, Д.М. Абдуллина. – Казан, 2019. – 60 б.
2. Новоселова С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. – М: Просвещение, 1985. – 22 б.

УДК 373.3

*А. Н. Маннапова,
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р. Р. Гареева,
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация. В работе по формированию универсальных учебных действий учащихся эффективно использовать новые приемы, разнообразный наглядный материал, интересные формы работы, позволяющие ребенку мыслить самостоятельно, разнообразить и оживить урок. В статье рассматривается метод синквейна, применяемый к личностным и метапредметным результатам.

Ключевые слова: текст, универсальные учебные действия, личностно-ориентированные действия, познавательные действия, коммуникативные действия, креативное мышление, синквейн.

Abstract. In the work on the formation of universal educational actions of students, new techniques, various visual materials, interesting forms of work are effectively used, allowing the child to think independently, diversify and enliven the lesson. The article discusses the cinquain method applied to personal and metasubject results.

Keywords: text, universal educational actions, personality-oriented actions, cognitive actions, communicative actions, creative thinking, cinquain.

Универсаль уку гамәлләрен белем бирүнең төп максатларына ярашлы 4 төркемгә аерып күрсәтелә: шәхескә кагылышлы гамәлләр, юнәлеш алуға караган гамәлләр, танып белү гамәлләре, коммуникатив гамәлләр.

Шәхескә кагылышлы универсаль гамәлләр укучыны әхлак нормаларын белергә, эш-гамәлләрен, холкын, тәртибен жәмгыятьтә кабул ителгән нормалар белән чагыштырырга һәм бәя бирергә өйрәтә.

Әлеге гамәлләр укучының үзенә һәм үзенең әйләнә-тирәсендәге кешеләргә, тормыштагы яшәеш проблемаларына карата түбәндәге шәхси кыйммәтләре формалашкан булуын аңлата:

- шәхесара һәм мәдәниятара аралашуда татар теленә карата ихтирамлы карашта булу һәм аны тагында яхшырак белергә теләү;
- әхлакый кагыйдәләрдә ориентлашу, аларны үтәүнең мәжбүрилеген аңлау;
- “гаилә”, “туган ил”, “мәрхәмәтлелек” төшенчәләрен кабул итү, башкаларга карата түземле, кайгыртучан булу, олылырны ихтирамлы булу.

Регулятив яки юнәлеш алуға караган гамәлләр балаларга үзләренең уку эшчәнлеген оештыру мөмкинлегенә бирә. Мондый гамәлләргә түбәндәгеләр керә: максат кую, планлаштыру, эшчәнлекне прогнозлаштыру, тикшерү, коррекцияләү, бәяләү һәм үзрегуляция ясау. Регулятив нәтижәләр түбәндәгечә билгеләргә була:

- танып белү эшендә үз эшчәнлегенә максат кую, бурычларны билгеләү;
- уку эшчәнлегенә барышын, нәтижәләрен контрольдә тоту;
- билгеле критерийларга, эталонга таянып, эш сыйфатына бәя бирү;
- укудагы уңышларның, уңышсызлыklarның сәбәбен аңлата, анализлый белү;

- ихтыяр көче, максатчанлык, активлык кебек сэләтлөргә ия булу;
- эш өчен кирәкле эсбапларны эзерли һәм аларны рациональ урнаштыра алу.

Танып белүнең универсаль уку гамәлләре даирәсендә укучылар проблеманы формалаштырырга, аргументларга, тезислар китерергә, төрле чыганақлардан, шул исәптән интернет челтәрләренән, мәгълүмат табарга өйрәнә. Танып белү нәтижеләрен болай билгеләргә була:

- ижади һәм эзләнү характерындагы проблеманы билгеләү, аларны чишү өчен алгоритм булдыра алу;
- объектларны чагыштыру, классификацияләү өчен аерым һәм уртак билгеләрне табу;
- төп мәгълүматны аеру, укылган яки тыңланган эчтәлеккә бәя бирә белү;
- тиешле мәгълүматны табу өчен, белешмәләр, сүзлекләр, электрон ресурслардан файдалана алу.

Коммуникатив гамәлләргә түбәндәгеләр кертергә була: укытучы һәм сыйныфташлары белән хезмәттәшлекне планлаштыру; сораулар кую – информация эзләү, туплауда хезмәттәшлек; конфликтларны чишү; үз фикереңне тулы һәм төгәл итеп әйтә белү. Коммуникатив нәтижеләр:

- әңгәмәдәшнән фикерен тыңлап аңлау, аңа төгәл жавап бирү;
- сөйләм калыпларыннан уңышлы файдалану;
- аралашуга омтылу (аралашучанлык, хислелек, эмпатия хисләре);
- парларда һәм күмәк эшли белү;
- мәгълүматны туплау буенча хезмәттәшлектә катнашу;
- әңгәмәдәш белән сөйләшүне башлый, дәвам итә, тәмамлый белү.

Креатив укытучы укучыларның универсаль уку гамәлләрен формалаштыру процессын ижади оештырырга омтыла. Бу максатта ул традицион уку алымнары белән рәттән инновацион технологияләр куллануны алгы планга куя. Шуларның берсе – креатив фикерләү үстерү алымына күзәтү ясыяк. Бу алым еш кына тәнкыйди фикерләүне үстерүче алым дип тә атала.

Әлеге технологиянең актуальлеге түбәндәгеләрдән гыйбәрәт: белем бирүдә формализмнан һәм авторитар стильдән котылу һәм укучының ижади потенциалын үстерү өчен шартлар тудыру.

Креатив фикерләү үстерү алымының төрле ысуллары бар: “кәрзин” ысулы, инсерт, синквейн, “алты эшләп” ысулы, дидактик уен, төркемнәрдә эш оештыру, терәк конспект, паузалар ясап уку.

Бу ысулларның һәрберсен дә бер дәрестә кулланырга кирәк икән дип уйларга ярамый. Һәр дәрестә үз үзенчәлеге бар, шуңа күрә укытучы аларның иң отышлыларын гына сайлап ала. Шундыйларның берсе белән танышып китик.

Бала һәр дәрестә теләк белән килсен өчен, аңарда соклану һәм канәгатьләнү тойгылары уятырга, аны файдалы һәм максатка юнәлешле эшчәнлеккә сиздерми жәлеп итәрлек эш формалары тәкъдим итәргә кирәк.

Шундый эш төрләренең берсе – синквейн.

Синквейн – француз теленнән кергән сүз, 5 дигәнне аңлата. Ул шигъри формада язылган кыска әдәби эсәр, билгеле план белән языла, биш юлдан тора, предметны ачыклай.

“Синквейн язу” ысулы билгеле бер кагыйдәләргә нигезләнгән ижади эш формасы. Ул кыска төшенчәләр кулланып, укыган материал буенча нәтижә – резюме чыгарырга ярдәм итә. Бу ысулның кабул ителгән кагыйдәләре бар.

Беренче юлга бер сүз языла. Бу – исем, ягъни синквейнның темасы. Икенче юлга ике сыйфат языла. Болар теманы ачарга ярдәм итә. Өченче юлга өч фигыль языла. Алар темага бәйле эш-хәрәкәтне ачарга булышалар. Дүртенче юлда тулы бер фраза языла. Ул укучының үз фикере яисә берәр цитата, афоризм булырга мөмкин. Соңгы бишенче юлда төп сүз – резюме, языла. Ул теманы ачыкый, аңа карата укучының үз мөнәсәбәтен чагылдыра.

Синквейн алымы ижади сәләтләрне үстерүгә, дәрәс бәяләүгә, үзгаллы карар кабул итәргә өйрәтә. Зур күләмле информацияне гомумиләштерүгә, катлаулы мәсьәләләрне гадиләштерергә булышлык итә. Синквейн алымының өстен яклары: тема буенча лексик материал үзләштерелә, сүзлек байлыгы арта, грамматик материал кабатлана, эчтәлекне кыскача сөйләүгә әзерли, тәнкыйди фикерләүне камилләштерә, катлаулы информация гомумиләштерелә, укучы үзен шагыйрь итеп хис итә, бөтен укучы да яза ала.

Шулай итеп, укучыларның универсаль уку гамәлләрен формалаштыру эшендә баланы мөстәкыйль фикерләргә өйрәтүче, дәрәснә төрләндереп, жанландырып жиберүче яңа алымнар, төрле күрсәтмәлек материал, кызыклы эш формаларын куллану отышлы. Өстә карап кителгән кечкенә синквейн алымы шәхескә кагылышлы һәм метапредмет нәтижеләргә ирешүдә отышлы алым булып тора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика. – Красноярск: 2001. – 102 с.
2. Гареева Р.Р. Художественный текст: теория и практика анализа: учебно-методическое пособие / на татарском языке. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 139 с.
3. Загашев И.О. Учим детей мыслить критически./ И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб : Речь. – 2003.

УДК 373.3

Э.Г. Мифтахова
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка
и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье речь идет об интерактивных методах обучения татарскому языку. Актуальность данной темы заключается в том, что существует тесная связь между интерактивными методами и интересом к уроку, так как резервы интерактивных методов уникальны, богаты, разнообразны, а так же интерактивные методы активно используются на уроках с детальным изучением психологических, физиологических и возрастных особенностей учащихся и в других работах с детьми.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, татарский язык, дистанционное обучение, видеоурок.

Abstract. This article is about interactive methods of teaching the Tatar language. The relevance of this topic lies in the fact that there is a close connection between interactive methods and interest in the lesson, since the reserves of interactive methods are unique, rich, diverse, as well

as interactive methods are actively used in lessons with a detailed study of the psychological, physiological and age characteristics of students and in other work with children.

Keywords: interactive teaching methods, Tatar language, distance learning, video tutorial.

Татар теле укыту методикасы бөтендөнья күләмендә бара торган үзгәрешләр (глобальләшү, мәгълүматлаштырылу, интегральләшү һәм башкалар) белән бәйләп рәвештә яңа эзләнүләр, тикшеренүләр таләп итә. Нәтижәдә, үткән гасырдагы иң күркәм методик традицияләр, хәзерге заман шартларына яраклаштырылып, яңа методик үзенчәлекләр белән гармоник кушылып, укытучы тарафыннан ижади кулланылырга тиеш була. Шундый методик традицияләрнең берсе – укытуның интерактив методлары.

Дәрәскә кызыксындыру белән интерактив методлар арасында тыгыз бәйләнеш бар, чөнки интерактив методларның мөмкинлекләре чиксез бай һәм төрле. Интерактив методлар ул – уку эшчәнлеген төрләндрү дә, эмоциональ күтәрәнкелек, колоритлы образлылык та, аңлаешлылык һәм гадилек тә. Интерактив укытуның уңышлы булуы шунда: мондый методлар укучыларны битараф калдырмый, аларда кызыксыну тудыра. Билгеле булганча, кызыксынусыз үзләштерелгән белемнәр, кешенең актив казанышына әйләнми, ә кулланырга яраксыз йөк булып тора.

Интерактив методлар методик, психологик, физиологик һәм укучыларның яш үзенчәлекләре ноктасыннан жентекле өйрәнелеп дәрәсләрдә, укучыларның мөстәкыйль эшендә, бердәм дәүләт имтиханнарына эзерлек яки сәләтле балалар белән эшчәнлек вакытында актив кулланыла.

Бу методлар балаларда кызыксыну тудырып кына калмый, ә яңа материалны үзенең “дәрәс булмаган”, “фәнни булмаган”, гадиләштерелгән ысуллары белән тәкъдим итүе белән, ирекседән укучыларны кагыйдәнең, теманың асылын аңлауга китерә, һәм моның нәтижәсе буларак, аны гамәлдә куллануны жиңеләйтә.

Бүгенге көндә белем бирүдә интерактив методлар еш кулланыла. Галимнәр интерактив укыту кысаларында “педагог һәм укучының хезмәттәшлек процессы”н аңлыйлар, “элегә процесс кысаларында укытучы һәм укучылар конкрет уку бурычын чишү өчен үзара бәйләнештә була” [1; 7]. Белем бирү процессында интерактив методлар куллану турында сүз алып барганда, алдынгы мөгаллимнәр тарафыннан аеруча да нәтижәле һәм популяр методлары булып түбәндәгеләр таныла:

– *ижади биремнәр методы* – конкрет ижади ситуация кысаларында алдарак үзләштерелгән белемнәрне актуальләштерергә ярдәм итә. Укытучы эше, гомумән, уку-укыту эше, билгеле булганча, Федераль дәүләт белем бирү стандартларына нигезләнеп тормышка ашырыла. Бу документта, программаны үзләштерү нәтижәләренә куелган таләпләр арасында шәхеснең ижади үсеше белән бәйләп булганнары да бар. Интерактив укытуның ижади биремнәр методы шушы таләпне гамәлгә ашыруга да ярдәм итә.

– *презентация методы*, үз эченә укытучы тарафыннан теманы аңлату ниятеннән ясалган презентацияләрне дә, укучыларның проектлар презентациясен дә ала. Хәзерге вакытта виртуаль пространствоның киңю нәтижәсендә бу метод бигрәк тә киң таралыш алды.

– *уен методы*. Элегә метод турында бик күп язылуға, аның белем бирү практикасында күптәннән кулланылуына да карамастан, уеннарға мөрәжәгать итү әле һаман да берничә фактор белән бәйләп объектив ихтыяж. Беренчелән, бүгенге көндә белем бирү практикасында уен формаларын куллану мәжбүри, чөнки бу белем бирүне оештыру шартларына куелган таләпләрдә (Федераль дәүләт белем бирү стандартлары

күздә тотыла) чагылыш таба. Икенчедән, заманча шартларда уку туны оештыру формаларына, аларның уку процессындагы роле һәм урынына яңача караш кирәк. Эш шунда ки, традицион уеннарга алмашка бүгенге көндә электрон, цифрлы уеннар алмашка килә [2; 64].

– *видеодәресләр*. Мондый дәресләрнең бер төркем өстенлеге бар: дәрес стандарт булмаган форматта үтә, димәк кызыксыну тудыра; уку материалы күрсәтмәлелек принцибы кулланып тәкъдим ителә; укучыларның бер үк вакытта һәм дә күрмә, һәм дә ишетү хәтерә эшкә жигелә. Видеодәресләрнең дәвамлылыгы гадәттә жиде-унике минут кына, моны да истән чыгармаска кирәк. [5; 131-132].

– *проект методы* – нинди дә булса проблеманы өйрәнү һәм гамәли нәтижәсен күрсәтү өчен укучыларның мөстәкыйль эшчәнлегенә нигезләнган заманча уку методы. Проект башкару укучыларны өстәмә чыганақлардан билгеле бер проблеманы яктырткан мәгълүматлар тупларга өйрәтә, уку эшчәнлегендә коммуникатив күнекмәләрне үстерә, укучыларны фәнни эзләнү эшенә тарта.

Югарыда аталган методлардан тыш, интерактив методлар рәтенә шулай ук лекция, дискуссия, диспут, тренинг, кейс, ми штурмы, түгәрәк өстәл, брифинг, вебинар, дебатлар, коллоквиум, парларда укуту һәм башка методлар керә.

Еш кулланыла торган интерактив методлар рәтендә ижади биремнәр методы бар. Татар теле дәреслекләре авторлары әлеге методны аеруча да яратып куллана. Мондый биремнәр уку кулланмаларында дәирә белән билгеләнәп бирелә. Нәкъ шундый биремнәрне утәгәндә, безнең фикеребезчә, укучыларның образлы һәм ижади фикер йөртүенә мөрәжәгать итү үзен ачык күрсәтә.

Парлап эшләү дә интерактив методлардан санала. Мондый биремнәр дәреслекләрдә ике укучы рәсеме белән тамгалана. Мондый биремнәрне башкарганда, укучы кайбер таләпләрнең үтәлешен сакларга тиеш: сөйләгәндә, әңгәмәдәшенә карарга; кычкырып сөйләмәскә; иптәшенең жавапларын игътибар белән тыңлап, аны тулыландырырга, төгәллек кертергә әзерләнергә.

Дәреслекләрдә интерактив методларның тагын берсе уен методы да чагылыш таба. *Мәсәлән, бишенче сыйныф укучыларына мондый баишаткыч тәкъдим ителә: “Кроссвордны чиш. Жиләк-жимеш исемнәрән ата. Рус телендәге сүзләр белән парлап, дәфтәрәң яз”* [4; 42].

Шул рәвешле, заманча дәреслекләрдә интерактив методларга корылган эш төрләре, биремнәр берникадәр күләмдә тәкъдим ителә. Арада ижади биремнәр эш тәкъдим ителә. Шулай ук презентация ясау, проект яклау, парларда эшләү, уенга нигезләнган биремнәр дә урын ала.

Тулаем дистант укуту булмаган, материалның бер өлеше оффлайн форматта, бер өлеше онлайн-форматта укутылуға нигезләнган “Өйләнган класс” (русча атамасы перевернутый класс) моделе буенча эшләү алымнары гамәлгә кертелә башлады. Татар теле дәресләрәндә мондый модель әлегәчә киң таралыш тапмый, әмма әзер электрон белем бирү ресурслары, видеодәресләр булган очракта, укучы бу өлкәдә дә тәжрибә тупый ала. Шунысы да бар, видеодәрес – интерактив методларның берсе. Хәзерге вакытта “YouTube” кебек платформаларда “Исем” сүз төркеменә караган берничә минутлык (күбрәк – бер-ике минут) видеодәресләр бар. Аларны укучыларга тәкъдим итү үзен акый. Әмма мондый дәресләрнең уңай яклары булган кебек, тискәре яклары да бар. Уңай якларга тукталыйк. Видеодәресләр кыска, кайбер очракта алар анимация рәвешендә корылган, дәресне уйлап чыгарылган персонаж, *мәсәлән, Алия алып бара*. [3].

Видеодәресләрдә төп мәгълүмат кыска рәвештә атала, матур итеп бизәлү бәрабәрәнә ул укучыларның күңеленә кереп кала.

Нәтижәгә килеп шуны искәртик: дәреслектәгә эш өстәмә биремнәр белән үрелеп барганда гына, уңышка ирешеп була. Бу очракта укучыларны яңа эш алымнары белән жәлеп итү мөмкинлегә дә ачыла. Әйттик, безнең тарафтан тәкъдим ителгән һәм дәреслекләрдә урын алмаган видеодәрес үрнәгә, смартфоннар белән уен кебек интерактив методлар шундыйлар рәтеннән.

Югарыда әйтелгәннәрдән чыгып, практикада, гомумән алганда, интерактив формаларны һичшиксез кулланырга кирәк, ләкин алар дәреснең максат-бурычларына туры килеп сайланырга тиеш. Нәкъ менә интерактив методлар укучыларга характерны формалаштыру, дөньяга карашны, логик фикерләүне, элементне үстерү, критик фикерләүне формалаштыру, индивидуаль мөмкинлекләренә ачыклау һәм тормышка ашыру мөмкинлегә бирә. Шул ук вакытта уку-тәрбия процессында укучылар яңа һәм инде алынган белемнәр белән элементә эзли, альтернатив карарлар кабул итә, «ачыш» ясый ала, төрле чаралар ярдәмендә үз идеяләрен һәм уйларын формалаштыра, хезмәттәшлек итәргә өйрәнә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арустамян Д.В., Дроздова Е.А. – Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе // Евразийский союз ученых. – 2018. – № 7-4(52). – С. 7-8.
2. Ибрагимова Е.М. – О формах и методах интерактивного обучения в высшей школе // Дидактика профессиональной школы. – Казань: Институт педагогики и психологии профессионального образования, 2013. – С. 62-68.
3. Исем сүз төркеме. Видеодәрес. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3f5KupzHq6I> (Мөрәжәгать итү вакыты: 19.03.2022).
4. Насипов И.С., Гәрәева Р.Р., Хәлиуллина А.Г., Мансурова З.Ж., Әсләмова Ә.Р. – Татар теле: 5 нче сыйныф. Башкортстан Республикасында укуту рус телендә алып барылган гомуми белем бирү оешмаларында татар телен өйрәнү өчен уку кулланмасы. – Уфа: Китап, 2021. – 224 б.
5. Малыхин С.А. – Преимущества и недостатки видеоуроков в образовательном процессе школы // Проблемы технологического образования в школе и вузе: сборник статей по вопросам технологического образования / Под редакцией З.А. Литовой. – Курск: Курский государственный университет, 2010. – С. 131-134.

УДК 82.091

Э.Т. Муртазина
Студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г.Уфа)
Научный руководитель – А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка и литературы ФГБОУ
ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТАТАР ӘДӘБИЯТЫ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯЛӘР КУЛЛАНУ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы применения интернет ресурсов на уроках татарской литературы, т.к. в условиях глобализации данная тема является наиболее актуальной. Информационные ресурсы сети Интернет с каждым днем становятся неотъемлемой частью для реализации учебно-воспитательной деятельности в работе

преподавателей. Благодаря применению современных информационных технологий учебный процесс становится более интересным, простым и удобным.

Ключевые слова: интернет, интернет-ресурсы, современные технологии обучения, литература, медиа, образовательные платформы.

Abstract. This article discusses the use of Internet resources in the lessons of Tatar literature, because in the context of globalization this topic is the most relevant. Information resources of the Internet are becoming an integral part of the implementation of educational activities in the work of teachers every day. Thanks to the use of modern information technologies, the educational process becomes more interesting, simple and convenient.

Keywords: Internet, Internet resources, modern learning technologies, literature, media, educational platforms.

Бүгенге көндә тормышның төрле өлкәләрендә үзгәрешләр бара. Ачык ижтимагый система буларак белем бирү өлкәсе дә әлеге үзгәрешләрдән азат түгел. Хәзерге жәмгыятьнең белем бирү сыйфатына карата таләпләре укытуның яна формаларын һәм чараларын эзләүгә китерә. Белем бирүнең югары сыйфатын һәм нәтижәлелеген тәмин итә торган чараларның берсе булып Интернет та хезмәт итә. Белем бирү оешмаларында Интернет мөмкинлекләрен куллану зарурилыгы Федераль дәүләт белем бирү стандартлары таләпләрендә дә искәртелә [7]. Әмма, белем бирүдә Интернет челтәрен куллану буенча күп санлы тикшеренү эшләренә дә карамастан, бүгенге көндә әдәбиятны, аерым алганда татар әдәбиятын укытуда Интернетның ролен ачыклаган хезмәтләр житеп бетми. Әлеге шарт сайланылган теманың актуальлеген билгели.

Хәзерге вакытта интернет челтәренең белем бирү потенциалы бик тә югары бәяләнә. Д. Луферов язганча, «бүгенге постиндустриаль жәмгыятьтә белем һәм яна технологияләр нигез ресурс буларак каралалар, шушы шартларда бөтендөнья челтәре (Интернет) аерым урын алып тора... Челтәрнең технология һәм ресурслары аны белем һәм үзбелем алуда нәтижәле файдаланырга мөмкинлек бирәләр» [5; 68]. Галимнәр искәртүенчә, мәктәп шартларында педагогик йогынты ясау белән беррәттән «медиа, мультимедиа ресурсларын куллану аудио-видео, визуаль медиапродуктлар өлкәсендә гомуми культурасы һәм эрудициясе формалашкан шәхес үсешенә, ижади үзүсеш өчен коммуникация чараларын файдалануга, медиахәбәрләргә тәнкыйди һәм комплекслы бәяли белүгә һәм мәгълүматлы тирәлектә үз позициясен булдыра белүгә уңай тәэсир итәчәк» ди Ю. Егорова [4; 69]. Медиаресурсларның уку-укыту процессында күрсәтмәлек чарасы буларак куллану максатчан булып тора. Шулай ук уку-укыту мотивациясен булдыруга да алар нәтижәле ярдәм итәләр. Медиаچارалар ярдәмендә шулай ук предметара бәйләнеш тудыру мөмкинлекләре күпкә арта.

Интернет үз эченә төрле электрон платформаларны да ала. Алар арасында ин популяры – YouTube. Ул видеохостинг хезмәте күрсәтә торган интернет-платформа. YouTube видеоролик урнаштыру, аны эзләү һәм карау өчен бик уңайлы. Сайтта профессиональ төшерелгән фильмнар, клиплар, анимацияләрдән тәкъдим ителә. Галимнәр искәртүенчә, «укытучыларга аз гына классик фикерләүдән китеп, YouTube видеохостингының белем бирү контентын популярлаштырырга кирәк» [3; 65]. Бу эш әдәбият дәрәсләрендә дә гамәлгә куела ала. Мәсәлән, төп гомуми белем бирү оешмаларының татар төркемнәрендә белем алучылар тугызынчы сыйныфта Габдрахман Әпсәләмовның «Ак чәчәкләр» романынан өзекләр белән танышалар. Әлеге өзекләргә өйрәнгәннән соң дәрәслек авторлары мондый бирем белән чыгалар: «Романны тулысынча укыгыз һәм аның буенча эзерләнгән фильм турында фикер

алышыгыз» [6; 127]. Аңлашылганча, биредә фильмны карау өчен турыдан-туры Интернет челтәренә мөрәжәгать итү бурычы куела. Бу очракта, кино сәнгате белән предметара бәйләнеш тә туа. Габдрахман Әпсәләмовның «Ак чәчәкләр» романы буенча әңгәмәне кино сәнгате белән предметара бәйләнеш нигезендә оештыру үзен тулысынча аклый, чөнки, әсәр буенча 2015 нче елда ун серияле фильм төшерелгән.

Дәрәскә әзерлек этабында укучылар әсәр буенча төшерелгән фильмны карый, аны тулысынча YouTube челтәреннән табарга мөмкин. Фильмны карау, аның буенча әңгәмә оештыру вакытында әсәргә кабул итү дәрәжәсен арттырырга ирешеп була. Фильм шактый дәвамлы булганлыктан, укучылар аның белән беркадәр өйдә танышырга тиеш, ә дәрәстә әсәр буенча ясалган буктрейлер буенча эш алып барыла ала. Моның өчен Интернет челтәреннән алынган, бик сыйфатлы, мәгънәле итеп Г.А. Шакирзянова [1] эшләгән буктрейлерны Learnis дигән мәгариф платформасы ярдәмендә интерактив видеога әйләндереп эш алып барырга мөмкин. Моның өчен сайтта регистрация үтәп, веб-сервис «интерактив видео» дигән бүлектә видеоны элөп укучылар белән әңгәмә төзөргә була. Шунсы уңайлы, сорауларны укытучы махсус бүлектә шунда ук яза бара һәм бар укучылар да аны күрәп тора. Һәр кадр артыннан паузалар ясап, әсәргә исемнә, пар арасындагы аңлашылмаучанлыкларга бәйләнешле сораулар бирә алабыз. Бу хакта беркадәр укучыларга фикер алышырга тәкъдим итәргә була. Ике сәнгат төрөнә бергә бирелешә гаять тәәсирле продукт хасил итә.

Интернет тудырган мөмкинлек, аерым алганда, «Ак чәчәкләр» романы буенча төшерелгән нәфис фильмны карый алу мөмкинлегә, кино һәм әдәбият сәнгатләре арасында бәйләнешне аңларга ярдәм итә; аларның бергә кушылган очрагындагы тәәсирлеләгә укучыларда уку мотивациясен арттыра. Шулай ук, Sutori интерактив таймлайн платформасын куллану да уңышлы була ала. Таймлайн – уку-укыту материалын хронологик тәртиптә тәкъдим итәргә ярдәм итә торган инструмент.

А.А. Дударь кебек белгечләр искәртүенчә, «әдәбиятны мәктәп программасына караган гадәти дәрәс буларак укытып булмый, чөнки әдәбият – сәнгат күренеше. Әдәбиятның сәнгат буларак үзенчәлекләрен башка сәнгат төрләре – рәсем, музыка, кино һ.б.лар белән предметара бәйләнешләргә нигезләнү аша аңлатып була» [2].

Жыеп кына әйткәндә, заманча дәрәс – заманча технология, заманча эш алымнары һәм инструментлары, техник чаралар, шул исәптән Интернет челтәре биргән мөмкинлекләр ярдәмендә корыла. Укыту процессында Интернетка мөрәжәгать итү, аны дәрәс куллану шартларында белем бирүнең нәтижеләлеген күтәрәргә, күңелсез, монотон дәрәсләргә жанландырып жиберәргә һәм белемнәргә яхшырак үзләштерәргә мөмкинлек бирә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буктрейлер «Ак чәчәкләр» / Төз. Шакирзянова Г.А. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-raKo0srMMM> (дата обращения: 27.03.2022).
2. Дударь А.А. Использование межпредметных связей (музыки, живописи, кино) на уроках литературы. – URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015010138> (дата обращения: 28.03.2022).
3. Егорова Н.С. Youtube – популярный интернет-сервис для досуга и образования молодежи // Инновационные подходы к работе с молодежью: сборник материалов II Профессионального форума «Инновационные подходы к работе с молодежью» / под общ. ред. Н.Д. Бобковой. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2015. – С. 64-68.
4. Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2000. – С. 195.

5. Луферов Д.Н. Использование компьютерных сетевых информационно-коммуникационных средств обучения при самостоятельном освоении иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. – 2016. – №1. – С. 68-77.
6. Фәрдиева Х.Г., Хәбибуллина З.Н., Хисмәтова Л.К. Татар әдәбияты. 9 сыйныф: рус телендә гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен). – Казан: Татар. кит. нәшр., 2015. – 247 б.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт. – Электронный ресурс. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 27.03.2022).

УДК 82.091

Д. Ф. Сагабиева
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А. Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

АКМУЛЛА ИЖАТЫНДА МЭГЪРИФӘТЧЕЛЕК ИДЕЯЛӘРЕ

Аннотация: Статья посвящена изучению отражения идей Просвещения в творчестве Мифтахетдина Акмуллы. На материале произведений М. Акмуллы «Юношеский характер-в просвещении» и «Элегия в память о Шигабутдине Марджани» анализировались идеи Просвещения в творчестве поэта. По мнению автора, знания это не самоцель, а лишь путь к совершенствованию человека. И в жизни, и в поэтическом искусстве, пережившем самого творца, важнейшим критерием воспитанности считал М. Акмулла внутреннюю, нравственную чистоту, стремление личности к моральному совершенству.

Ключевые слова: Мифтахетдин Акмулла, просвещение, направление, идея, мысль, поэзия.

Abstract: The article is devoted to the study of the reflection of Enlightenment ideas in the works of Miftakhetdin Akmulla. The ideas of Enlightenment in the poet's work were analyzed on the material of M. Akmulla's works "Youth character - in enlightenment" and "Elegy in memory of Shigabutdin Marjani". According to the author, knowledge is not an end in itself, but only a way to improve a person. Both in life and in poetic art, which outlived the creator himself, M. Akmulla considered inner, moral purity, the desire of a person for moral perfection to be the most important criterion of upbringing.

Keywords: Miftakhetdin Akmulla, enlightenment, direction, idea, thought, poetry.

Татар милләте күренекле шәхесләргә, талантлы сәнгатькярләргә, энциклопедик галимнәргә бай. Борынгырак чорларга күз салсак, Кол Гали, ары таба Сәйф Сараи, Котб, Кол Шәриф, Габденнасыр Курсави, Ризәтдин Фәхретдинов, Каюм Насыри, Шиһабетдин Мәржәни, Габдулла Тукай кебек шәхесләрнең эшчәнлеге, гыйльми һәм әдәби мирасы һәркемне таң калдыра торгандыр. XIX гасырның икенче яртысына караган мирас аерым урын алып тора. Мөгаен, барлык уңай күренешләрне шушы чорда чәчәк аткан мәгърифәтчелек хәрәкәте белән аңлатырга мөмкиндер. Шушы чорда милләтнең киләчәге өчен жиң сызганган әдипләр арасында Мифтахетдин Акмулланың урыны да зур. Әдәбиятның хәзерге үсеш этабында, татар әдәбияты тарихы белән шөгыйльләнүче галимнәр арасында язма истәлекләр белән кызыксыну артты. Аларны эзләү, жыю һәм өйрәнү буенча эш алып барыла. Бу планда XIX

гасырда яшәп, ижат иткән мәҗрифәтче-шагыйрь Мифтахетдин Акмулланың ижади эшчәнлеген өйрәнү, аның ижатын заманча позицияләрдән бәяләү, татар әдәбияты тарихында аның ролен һәм урынын билгеләү актуальлек ала.

Әдәбиятта билгеле чорда өстенлек алган темалар шул чорның сулышын гаять тулы тасвирлый. XIX йөз әдәбиятында мәҗрифәтчелек идеяләре өстенлек итә. Әлбәттә, чор әдәбияты тулаем шушы теманы гына инди дип әйтү дәрәҗәс түгел, дини әдәбият та, мажаралы кыйссалар да XX гасыр башына кадәр язылалар, бастырылалар, киң таралыш алалар. Мәҗрифәтчелек идеяләре исә һаман саен зуррак урын били башлый, бигрәк тә шул идеяләргә инанучы, шуларны йөртүче һәм таратучы булган каләм ияләре ижатында бу көчле чагылыш таба. XIX гасыр татар әдәбиятында күренекле урын алган, Тукайгача кадәрге татар әдәбиятында иң якты йолдыз булган Мифтахетдин Акмулла да шушы аталган төр әдипләр төркеменә карый, аның да ижатында кызыл жеп булып мәҗрифәтчелек идеяләре сузыла. Аларны төгәлрәк тасвирлау өчен, шагыйрь ижатына мөрәҗәгать итик.

Мәҗрифәтчелек фикерләре бөтен тулылыгы белән әдипнең “Егетлек хасияте – мәҗрифәттә” дип исемләнгән шигырендә чагыла. Шигырьнең буеннан буена (29 строфа) мәҗрифәтле һәм һөнәрле булу идеяләренә дан жырлана. Шигырьнең күп өлеше антитезага корылып, белемле – белемсез, шушы сыйфатларны символлаштырган тауга чыгу – түбәнгә багу, төн – көн, ерак – якын, атлы – жәяү сүзләре кара-каршы куеп чагыштырыла. Мисал өчен:

Башка илне күрәбез: ул тауга чыккан,
Һичкайчан ул уңа алмас түбән баккан.
Мәҗрифәт дәрҗәсы ул күпкә уртак,
Омтылып, хур калмыйдыр кулын тыккан.
Яки икенче охшаш чагыштыруны карыйк:
Булмыйдар атлы белән жәяү бердәй,
Буламы алыс белән таяу бердәй?

Мифтахетдин Акмулланың иң билгеле һәм эшчәнлегенә, мәҗрифәтчел идеяләрен иң тулы чагылдырган әсәрләренә берсе булып “Дамелла Шиһабетдин мәрсиясе” тора. Әсәрнең язылу тарихы түбәндәгечә: Шиһабетдин Мәрҗани – үз чорының иң атаклы шәхесләреннән була. Әлбәттә, алдынгы карашлы татарлар Шиһабетдин Мәрҗани эшчәнлеген югары бәялиләр, галимнең китаплары Оренбург, Чиләбе якларына, казакъ далаларына да барып житә, бәхәсләр уята. Галимнәр төрки халыкларда, татарларда мәҗрифәтчелек идеологиясенә таралышын күпмедер дәрәҗәдә Шиһабетдин Мәрҗани исеме белән бәйлиләр: “Шиһабетдин Мәрҗани бездә мәҗрифәтчелек идеологиясен формалаштырып, шул идеяне алга сөргән, аның өчен көрәшкән, аң-белем өчен башкаларны да актив көрәшкә чакырган жәмәгать эшлеклесе иде. Бөек мәҗрифәтченең әдәби образын гәүдәләндерүчеләр, әдәбиятта аның фикерен яклаучыларның тәүгеләреннән берсе Мифтахетдин Акмулла булды дисәк, ялгышмабыз”, – дип искәртә М.Г. Госманов. Чынлап та, Шиһабетдин Мәрҗанигә атап язылган беренче әсәр булмаса да, нәкъ менә Мифтахетдин Акмулланың “Дамелла Шиһабетдин мәрсиясе” популярлык казана. Мифтахетдин Акмулла үзе дә Шиһабетдин Мәрҗани идеяләрен ялкынлы куәтләрчеләрнең берсе була.

Мәҗрифәтчелек идеяләре бары уку-укыту, галимлек идеяләрен пропагандалауны гына күздә тотмый, мәҗрифәтчеләр кешенең иман сафлыгы, әхлакый сафлыгына да зур игътибар күрсәтәләр. Билгеле булганча, Каюм Насыри,

Ризаэтдин Фәхрәтдин кебек галим, язучылар да әхлакый бөтенлеккә багышланган тәрбия, нәсыйхәт китаплары язалар. Мондый идеяләр Акмулла ижатында да чагыла:

Иң әүвәл кирәк нәрсә – иман дигән,
Ахирәт эшләренә инан дигән;
“Хо́да кичәр” дигән менән эш бетмәйде,
Иман шартын өйрәнмәсә – Ибан дигән. [2].

Йомгаклап шуны әйтергә була: Мифтахәтдин Акмулла ижатында мәгърифәтчелек идеяләре тулы чагылыш таба. Аның ижаты күп ягы белән игътибарны жәлеп итә: кыска итеп тирән фикерне житкерүдә ул чичәннәргә хас осталык белән эш итә, алга таба татар шигърияте үсеше, аның мәгърифәтчелек юнәлеше алуы да Мифтахәтдин Акмулла тәэсирендә бара.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмулла. Робагыйлар // Казан утлары. – 2006. – №12. – Б. 95 – 101.
2. Акмулла. Дамелла Шиһабәтдин хәзрәтнең мәрсиясе. [Электронный ресурс]. – URL: <https://leksii.org/14-1499.html> (дата обращения: 22.03.20220).
3. Исламов Р.Ф. Акмулланың мәгърифәтчелек эшчәнлегә // Акмулла һәм хәзерге заман: мәкаләләр жыйнагы. – Казан, 2007. – Б. 7 – 230.
4. Исламов Р.Ф. Акмулла в воспоминании своего шакирда // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусства. – 2018. – №4. – С. 97 – 100.
5. Нәккаш-Исмәгыйль Н. Кереш сүз // Ибн әл-Мөкаффаг. Кәлилә вә Димнә. – Казан: Татар.кит.нәшр., 2008. – 255 б.
6. Хамитуллина З.С. Просветительские идеи и идеалы в творчестве поэта XIX века М.Акмуллы: дис. ... канд. филол. наук. – Тобольск, 2007. – 150 с.

УДК 811.512.145

УДК 811.111.

*Р.Р. Султангалиева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол.наук, доцент, заведующий
кафедрой татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТАТАР ТЕЛЕНЕҢ КАЙБЕР ТӘРЖЕМӘ СҮЗЛЕКЛӘРЕ ТУРЫНДА

Аннотация: статья посвящена анализу разных типов татарско-английских и англо-татарских переводных словарей. Выявление особенностей переводных словарей, их научное изучение представляет немаловажное значение для раскрытия полноты картин общения между людьми разных национальностей и культур. В данной работе нами были рассмотрены и описаны особенности словарных статей привлеченных к анализу, приведены соответствующие примеры при описании структуры словарей.

Ключевые слова: татарский язык, английский язык, переводные словари, словарная статья, двуязычные словари, фразеологический словарь, словарь компьютерных терминов.

Abstract. The article is devoted to the analysis of Tatar-English and English-Tatar translation dictionaries. Identifying the features and scientific study of the bilingual dictionaries has the great importance for the disclosure the full picture of communication between people from different nationalities and cultures. In this work we have reviewed and described the features of the

dictionary entries involved in the analysis. Relevant examples are given while describing the structure of dictionaries.

Key words: the Tatar language, the English language, interlinguas dictionaries, dictionary entry, bilingual dictionaries, phrase logical dictionary, dictionary of computer terms.

Хәзерге заман шаукымында халыкара майданда төп аралашу чарасы булып инглиз теле хезмәт итә. Нәкъ менә шушы телдә дөнья буенча миллиард ярымнан күбрәк кешенең аралашу һәм мәгълүмат уртаклашуы мәгълүм. Димәк, бүгенгесе көндә инглиз теленең таралыш майданы күпкә арта, киңяя бара. Инглизчә аралаша белү заманча карашлы кешенең алыштыргысыз бер сыйфатына әйләнә. Шул рәвешле рәсми чараларда һәм көндәлек тормышта инглиз телен белү, аңа өйрәтү белән бергә, татар телен инглиз теле белән чагыштырып өйрәнү һәм ана теле нигезендә ике яки күптәле сүзлекләр эзерләү бурычын алга куя. Татар теле материалын инглиз теле яынна куеп төзелгән сүзлекләр, бер яктан, телләрнең бүгенге торышын, үсешен һәм үзгәрүен чагылдырса, икенче яктан, кешеләргә бер-берсенен телен өйрәнү, мәданияте белән танышу, аны тулырак белү өчен нигез булып тора. Шул ук вакытта, туган тел, милләт язмышына куркыныч янаганда, инглиз теленә һәм башка киң таралган кайбер чит телләргә тәржемә аша үзбездән бай рухи-мәдәни мирасыбызны дөнья күләмендә таныту максатында мондый сүзлекләр төзеп чыгару моһим эш юнәлешләренен берсен тәшкил итә. Тагын да мондый төр сүзлекләр дөньяның төрле почмакларында яшәүче милләттәшләребез өчен дә бай мәгълүмат чыганагы булып тора, аралашуга ярдәм итә. Шул исәптән, тәкъдим ителгән материалда без тәржемәви сүзлекләрнең, аеруча да татарча-инглизчә сүзлек төрләренә күзәтү ясауны максат итеп куйдык.

Әйткәндәй, тасвирлауны «Татарча-инглизчә, инглизчә-татарча сүзлек»тән башлыйк. Бу сүзлек Г. Ибраһимов исемендәге Тел, әдәбият һәм сәнгать институтының лексикография бүлегендә төзелә. Аның авторлары – филология фәннәре докторы, доцент А.Ә. Тимерханов һәм Казан федераль университеты галимәсе, филология фәннәре кандидаты, доцент Г.Р. Сафиуллина. Әлегә сүзлеккә 25 меңгә якин сүз һәм сүзтезмә, 2 меңләп фразеологик берәмлек теркәлгән. Сүзлек ике графика нигезендә – кириллицада һәм латинда эшләнгән. Гомумән әйткәндә, бу төр сүзлек ике өлештән тора – татарча-инглизчә сүзлектән (сүзләр татар теленнән инглиз теленә тәржемә ителә) һәм инглизчә-татарча сүзлектән (инглиз теленнән татар теленә тәржемә бирелә).

Сүзлекне анализлау барышында, ике телдә дә киң файдаланылган гомум һәм көндәлек аралашу лексикасы, милли мәданият күренешләрен чагылдырган сүзләр, башка телдә эквиваленты булмаган берәмлекләр, еш очрый торган тотрыклы сүзтезмәләр, актуаль мәкаль-әйтемләрнең урын алуын игътибарга алдык. Сүзлек хәзерге татар һәм инглиз телләрендә булган орфография һәм орфоэпия нормаларына нигезләнә. Инглиз теленең бөекбритания сөйләшенә (вариантына) хас орфография төп урынны алып тора. Тик шул ук вакытта инглиз теленең америка сөйләшендә (вариантында) кулланылган берәмлекләр дә очрый һәм алар махсус билге белән күрсәтелә: *Am. (baggage* ['baegɪdʒ] *n* 1) *Am.* багаж; 2) *mil.* олаулар) [5; 303]. Вокабула сыйфатында булган татарча сүзләрдә басым әдәби нормадан читләшкән булган, ягъни соңгы ижеккә төшмәгән очракларда гына күрсәтелә. Инглиз телендә сүзнең тулы орфоэпик, акцентологик тасвирламасы транскрипция ярдәмендә бирелә: – һәрхәлдә *intrd.* in any case; anyway [5; 250]; *ingenuity* ['ɪndzi' nju(:)iti] *n* осталык, тапкырлык, зирәклек [5; 406].

Сүзлекнең төзелешендәге үзенчәлекләргә күз салып үтик:

1) Сүзлектә баш сүзләр, тезмә һәм дефис аша язылган парлы сүзләр дә, үзләренә караган материал белән бергә сүзлек мәкаләсен тәшкит итәләр. Сүзлек мәкаләсе, баш сүз сыйфатында татарча яки инглизчә сүз килүенә карап, төрле тәртиптә бирелгән өлешләрден тора: баш сүз, басым, транскрипция, стилистик, грамматик, тамгалар, баш сүзнен мәгънәсе һәм аның тәржемәсе, мисаллар һәм аларның тәржемәсе, шакмактан соң килә торган тезмә сүзләр, ромбтан соң килгән тотрыклы гыйбарәләр, мәкаль-әйтемләр һәм аларның турыдан-туры яисә якинча тәржемәләре. Мәсәлән:

алтын 1. *n* 1) *chem.* gold; 2) gold (*prize; medal*); ~ яуларга win gold; 2. *a dir., fig.* gold, golden; ~ *балдак* gold ring □ **алтынга манарга** gild; ~ **йөгертелгән** gilt; ~ **кагыйдә** golden rule; ~ туй golden wedding ◇ ~ **жирдә ятмый** *lit.* gold is not lying on the earth; ≈ valuable person [thing] will not be lost; ~ **куллы** [with] magical hands; Jack of all trades [5; 37].

check 1. *n* 1) киртә, комачау, тоткарлык; 2) ярлык, чек; 2. *v* киртә булырга, комачауларга, тоткарлык ясарга ◇ **to keep (hold) in** ~ тыярга, тыеп калырга; **to cash (to hand, to pass) in one's ~s** үләргә, вафат булырга, дөнья куарга [5; 322];

2) Татарча мәкаль-әйтем яки фразеологик әйтәлмәдән соң куелган якинча тигезлек ≈ билгесе әйтәлмәнең инглиз телендә якинча эквиваленты яки тәржемәсе бирелгәнлеген аңлата: **алтын** ◇ ~ **жирдә ятмый** *lit.* gold is not lying on the earth; ≈ valuable person [thing] will not be lost; ~ **куллы** [with] magical hands; Jack of all trades [5; 37];

3) Омонимнар калын рим цифрлары белән теркәлгән: **басма I** *n* 1) step; 2) (күпер)planked footway; 3) (күперчә) scaffolding; (трап) gangway; **басма II** 1. *n* edition; 2. *a printed* □~ **табак** (printing) unit of 40000 words (ens) [5;50]; **bear I** [beə] *n* аю I; **bear II** [beə] *v* (bore, borne) 1) йөртәргә; 2) ташырга; 3) тудырырга □~ **away** өстен чыгарга [5;307];

4) Инглиз телендә эквиваленты булмаган татар сүзләре тасвирлау юлы белән тәржемә итеп бирелә, текстта курсив белән күрсәтелә: **курай** *n* 1) *ethn.* quray, kuray, flute (*Tatar national musical instrument in the form of a long open endblown flute with two to seven fingerholes*); уйнарга play the quray; 2) dired plant stem; 3) *bot.* saltwort; angelic ◇ а **кеше кураена биергә** *see* **кубыз** [5;132].

5) Татар фигыле ике өлештә дә -ырга инфинитив формасында бирелә, инглиз теленә, to кисәкчәсен төшереп калдырып, нәкъ шулай ук инфинитив белән тәржемә ителә: **елмаерга** *v* smile (at, on) [5;79]; **classify** ['klaesɪfaɪ] *v* классификацияләргә [5; 325].

Кайсы гына телне алмыйк, аның сүзлек составында иң жанлы, тәэсирле һәм иң киң мәгънәле өлешен фразеологик жыелмалары тәшкит итә. Ә инде аларны жыю һәм теркәү өстендә бик күп галимнәр зур көч сала. Россиядә инглиз фразеологизмнары буенча беренче белешмәлек – 1933 елда (авторы А.В. Кунин), беренче русча-инглизчә фразеологик сүзлек – 1973 елда (А. Витек редакциясендә), беренче татарча-русча фразеологик сүзлек 2001 елда (авторы Ф. С. Сафиуллина) дөнья күрә. Шуңа күрә без С.Ф. Гарифуллин тарафыннан төзелгән «Татарча-русча-инглизчә фразеологик сүзлегенә» игътибар бирәбез [4; 1].

Әлеге сүзлек-белешмә уку ярдәмлеге булып тора. Аның татарча-русча өлешенә нигезен Ф.С. Сафиуллинаның «Татарча-русча фразеологик сүзлегенә» һәм Г. Ибраһимов исемендәге Тел, әдәбият һәм сәнгать институтының авторлар жыелмасы төзегән «Татарча-русча сүзлегенә» тәшкит итә, белешмәнән русча-инглизчә

нигезенә А.И. Смирницкий сүзлеге, шулай ук, Е.Ф. Арсентьеваның русча-инглизчә фразеологик сүзлеге алынган.

«Өч телдә контекстларсыз фразеологик белешмә төзү, беренче карашка, бик үк перспективалы шөгыл түгел кебек. Эмма татарчадан русчага, русчадан татарчага, татарчадан инглизчәгә һәм киресенчә тәржемәләр бер-берсен үзара аныкыйлар, шартлы контекста ачыкланалар. Һәм, билгеле инде, фразеологизмнар белән эш йөртү өчен татар һәм рус телләреннән тирәнтен белемнәр белән беррәттән, инглиз теле нигезләрен дә ныклап өйрәнү кирәк. Хәзерге вакыт – татар телен өйрәнүгә игътибар арта барган, инглиз телен белү зарурлыкка әйләнгән, ә рус теле укыту теле булган чор; татар, рус, инглиз телләренең төрле сүзлекләрен төзү өчен үзе үк уңайлы шартлар тудыра» – ди С.Ф. Гарифуллин [4; 3].

Сүзлекнең төзелешенә игътибар итик. Алда карап үткән «Татарча-инглизчә, инглизчә-татарча сүзлектән» ул бик күпкә аерыла, сүзлек мәкаләсе берникадәр гади итеп бирелә:

1. Фразеологизмнар шулай ук алфавит тәртибендә урнаштырыла;

2. Мәгънәсе буенча якын булган тәржемәләр – өтер белән, ерак торганнары нокталы өтер аша бирелә. Мәгънәләре төрле булган вариантлар жәяләр эчендә күрсәтелә;

3. Омонимнар 1, 2 цифрлары белән бирелә;

4. Жәяләр эчендә синонимик вариантлар һәм шунда ук курсив белән аларга аңлатмалар күрсәтелә. Мисаллар:

– *абага чәчәк аткач / после дождичка в четверг / once in a blue moon*

– *авыз ачып калу / 1) остаться с разинутым ртом / 1) stand agape; 2) остаться с носом / 2) be tricked*

– *авыз да ачтырмау / не давать и рта раскрыть / stop smb's mouth* [4; 5].

Сүзлектә шартлы кыскартулар да урын ала: *smb* – somebody; *smth* – something; кто-л. – кто-либо; что-л. – что-либо; кого/чего л. – кого/чего либо.

Өченче сүзлек – А.А. Тимерханов, Ф.И. Тагирова, Р.Т. Сафаров тарафыннан төзелгән «Инглизчә-русча-татарча компьютерлар термины сүзлеге» [1; 1].

Тәкъдим ителгән сүзлектә компьютер технологиясенә кагылышлы терминнар өч телдә алфавит тәртибендә бирелә. Вокабул нигезендә һәрвакыт актив кулланылышта йөрүче сүзләр һәм сүзтезмәләр бирелә. Мәсәлән:

information processing / обработка информации / мәгълүмат эшкәртү; *error code* / код ошибки / хата коды; *deleted* / удалено / бетерелде [1; 8].

Киң кулланылышка беренчел мәгънәдә кергән интернациональ сүзләр үзгәрешсез биреләләр: *domain* / домен / домен; *menu* / меню / меню.

Киң таралган абривиатуралар, киңәйтеп бирелә, жәя эчендә кыскартылма вариантлары күрсәтелә: *Global Positioning System (GPS)* / Система глобального позиционирования / (СГП) Глобаль позицияләү системасы (спутниклар ярдәмендә объектның урнашу координатларын билгеләү өчен кулланыла) [1; 150].

Сирәк очракларда, баш сүз булып абривиатура торса, тулы билгеләмәсенә сылтама бирелә: *ID* см. *Identifier*; *FAQ* см. *frequently asked questions*. [1; 95].

Материалны визуаль рәвештә уңай кабул итү өчен, шрифт традицион форматта кулланыла. Ярым калын шрифт белән вокабула һәм сүзләр бирелә, аларга сылтама ясала: *Testing plan* см. *test program*

Пометкалар курсив белән билгеләнә (гл., суц., ф., и.): **mark I** гл. маркировать **II** суц. Метка **I** ф. Тамгалау **II** и. тамга

Шартлы кыскартылмалар да күзгә ташлана: Рус телендә: *Гл.* – глагол; *Сущ.* – существительное; Татар телендә: *И.* – исем; *К.* – карагыз; *Ф.* – фигыль.

Шулай итеп, без өч тәржемәви сүзлеккә күзәтү ясадык. Сүзлекләрнен төзелешендә, лексик составында, берникадәр аермалыклар, үзенчәлекләр билгеләнде. Шуңа карамастан барлык төр сүзлекләрне берләштереп торучы сыйфатлар булуын да ачыкладык. Карап узган сүзлекләрдә татар, рус, инглиз телләрендә кин файдаланылган гомум һәм көндәлек аралашу лексикасы, милли мәдәният күренешләрен чагылдырган сүзләр, башка телдә тәңгәлләге булмаган (эквивалентсыз) берәмлекләрнең урын алуына игътибар иттек.

Йомгаклап әйткәндә, тәржемәви сүзлекләрнең әһәмияте бик зур. Алар татар һәм инглиз телләрен укытучы ярдәмендә яки үзлегеннән өйрәнүчеләргә, бу телләрдә сүз байлыгын арттырырга һәм белемнәрен камилләштерергә теләүчеләргә ярдәмче әсбап, тәржемә һәм мәгълүмәт чаралары эшендә дә файдалы чыганак булып тора. Бу сүзлекләр дөнья буенча таралган милләттешләребезгә, гомумән татар дөньясы белән кызыксынган барлык кешеләргә юл күрсәтүче ролен үти.

ӘДӘБИЯТ

1. Англо-русско-татарский словарь компьютерных терминов / [сост.: А.А. Тимерханов, Ф.И. Тагирова, Р.Т. Сафаров; науч. Ред.: Д.Ш. Сулейманов, А.А. Тимерханов]. – Казань: Татар.кн.изд-во, 2015. – 239 с.
2. Мюллер В. К. Современный англо-русский словарь: 300 тысяч слов с грамматическим приложением. – М.: ЛадКом, 2008. – 1072 с.
3. Татарча-русча-инглизчә мәктәп сүзлегә / А.Ә. Тимерханов, С.Ф. Гарифуллин; фәнни ред., кереш мәкалә, кушымта авторы А.Ә. Тимерханов. – Казан: Мәгариф-Вақыт, 2013, 2014. – 512 б.
4. Татарча-русча-инглизчә фразеологик сүзлек / төз.-автор: С.Ф. Гарифуллин. – Казан: «Хәтер», 2010. – 296 б.
5. Тимерханов А.Ә., Сафиуллина Г.Р. Татарча-инглизчә, инглизчә-татарча сүзлек / төз.: А.Ә. Тимерханов, Г.Р. Сафиуллина; фәнни ред., кереш мәкалә авторы А.Ә. Тимерханов. – Казан: ТӘҺСИ, 2018. – 544 б.
6. Tatar-English / English-Tatar Dictionary. – New York, 1999. – 200 p.
7. Oxford Dictionaries Premium [Электронный ресурс]. – URL: <https://global.oup.com/academic/product/oxford-dictionaries-premium> (дата обращения: 01. 04. 2022 г).

УДК 811.161.1-243

Т.В. Тимофеева
студент 5 курса Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)
Научный руководитель – Ф.И. Габидуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарской филологии Елабужского института (филиала)
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

ФОАТ ГАЛИМУЛЛИН – ӘДӘБИЯТ ДӘРЭСЛЕКЛӘРЕ АВТОРЫ

Аннотация. В статье осмысливается вклад литературоведа, ученого-методиста Фoaта Галимуллина в методику преподавания татарской литературы в школе. В соавторстве с учеными Ф.Г. Галимуллин разработал линейку учебников для учащихся-татар, обучающихся

в татарской и русской школах. Учебники Ф. Галимуллина направлены на формирование этнокультурной компетенции, воспитание национального самосознания, ознакомление учащихся с литературой тюркских народов.

Ключевые слова: Фоат Галимуллин, методика преподавания татарской литературы, этнокультурная компетенция, учебник, литература тюркских народов.

Abstract. The article studies the contribution of the literary critic F. Galimullin to the development of Tatar literature methodology at school. In collaboration with researchers F.G. Galimullin has developed a line of textbooks for Tatar students, studying in Tatar and Russian schools. F. Galimullin's textbooks are aimed at the formation of ethno-cultural competence, the education of national identity, familiarization of students with the literature of the Turkic peoples.

Keywords: Foat Galimullin, methods of teaching Tatar literature, ethno-cultural competence, textbook, literature of the Turkic peoples.

Фоат Галимулла улы Галимуллин – күренекле әдәбият галиме, тәнкыйтьче, язучы, педагог һәм күпсанлы премияләргә, мактаулы исемнәргә лаек булган шәхес: Татарстанның һәм Россия Федерациясенең атказанган мәдәният хезмәткәре, Халыкара Төрки академиясе академигы, Петровский исемендәге сәнгать һәм фән академиясенең хакыйкый әгъзасы, Татарстан Язучылар берлегенең Ж. Вәлиди исемендәге премия иясе, Казан федераль университетының атказанган профессоры.

Фоат Галимуллинның гыйльми эшчәнлегенең мөһим бер тармагын фәнни-методик хезмәтләр тәшкил итә. Ул – әдәбият белеме фәне һәм тәнкыйтен, мәктәпләрдә һәм югары уку йортларында татар әдәбиятын уку методикасын үстерүгә зур өлеш керткән галим. Аның бу өлкәдәге уңышларын 950 дән артык фәнни хезмәтләр һәм мәкаләләр, дистәләрчә монография һәм жыентыклар, урта мәктәп өчен язылган әдәбият дәреслекләрендәге бүлекләр, методик эсбаплар һәм ярдәмлекләр билгели.

Галим эшчәнлегендәге фәнни-методик төп, аеруча күп эшлэгән юнәлеш – урта мәктәптә белем алучы укучылар өчен басылган уку эсбаплары. Дәреслекләр төзү эшендә Ф. Галимуллин бүгенге көндә әдәбиятны уку гаять күпкырлы, катлаулы һәм җитди мәсьәләләрнең берсе икәнлеген истә тотып эш итә.

Ф. Галимуллинның аеруча күп көче кергән дәреслек дип XX гасыр башы һәм 1920-1930 елларны яктырткан 10 нчы сыйныф дәреслеген [1] атарга була, чөнки егерме ике бүлектән унөчә аның тарафыннан язылган. Алар арасында күзәтү төсендәге мәгълүмат та, монографик дәресләрне үткәрү өчен материал да бирелгән. “Гасырга аяк басканда”, “Татар прозасы ирешкән уңышлар”, “Янарыш нурлары”, “Балалар әдәбияты”, “Ижтимагый фикер үсеше һәм публицистика”, “Әдәби тәнкыйть”, “Егерменче еллар әдәбияты” дип исемләнгән күзәтү төсендәге бүлекләрдә галим ул чорның ижтимагый-сәяси тормышына күзәтү ясый, әдәби-мәдәни барышны бәяли, чордагы үзгәрешнең алшартларын, сәбәпләрен билгели.

Фоат Галимуллин дәреслеккә кертелгән монографик темалардан XX гасырның күренекле әдипләре Г. Тукай, Дәрдемәнд, С. Рәмиев, Н. Думави, һ. Такташ һ.б.ларның ижатларын тәфсилле ачып бирә, иң күренекле эсәрләрен тәкъдим итә. Дәреслектә бирелгән мәгълүмат эзлекле, куллану өчен уңайлы булуы белән аерылып тора.

Ф. Галимуллин рус мәктәбендә укучы татар балалары өчен дә дәреслекләр төзүдә катнаша. Ул үзенең дәреслекләрендә этномәдәни компетенцияне формалаштыруга, милли үзәк тәрбияләүгә зур игътибар бирә [2; 233]. Мәсәлән, рус мәктәпләренең 6 нчы сыйныфында укучы татар балаларына дип махсус төзелгән

эдәбият дәрәсләгендә [3] Ф. Галимуллин татарларның милли үзенчәлекләрен, телен, горейф-гадәтләрен, Казан каласының истәлекле урыннарын тасвирлый, “Казан Кремле, Сөембикә манарасы һәм аларның архитектурасы”, “Милли киёмнәр”, “Милли бәйрәмнәр”, “Сабан туе” һ.б. бүлекләренә яза. Шулай ук укучыларда үз туган төбәкләренә мөһабәт, татар халкының үткәннә, бүгенгесенә кызыксыну һәм хөрмәт тәрбияләргә өмти.

Ф. Галимуллин төзегән дәрәсләкләр шуның белән дә үзенчәлекле: ул укучыларны тугандаш халыклар эдәбияты, ягъни төрки эдәбиятларның күренекле әсәрләре белән таныштыра. Мәсәлән, рус мәктәпләренә татар телен туган тел буларак өйрәнүче 10 нчы сыйныф укучылары өчен басылып чыккан дәрәсләкнең [4] “Идел буе халыклары эдәбияты” бүлегендә Ф. Галимуллин тугандаш халыклар эдәбияты хакында мәгълүмат урнаштыра, чуваш халкының талантлы шагыйре Пётр Хузангайның – “Туган Татарстанга”, “Идел күзе”, мари эдәбиятына нигез салучы шагыйрь, прозаик Сергей Чавайнның “Мөһабәт имән...”, “Изге хисләр” шигырьләрен тәкъдим итә.

Шулай итеп, Ф.Г. Галимуллин берничә дистә еллар дәвамында мәктәп дәрәсләкләрен төзү эшендә катнаша. Аның тарафыннан язылган бүлекләр укучыларда татар мәдәниятенә, милләткә, туган як табигатенә мөһабәт тәрбияләүгә, аларда мөһабәтлелек, гаделлек, олылар сүзен тыңлау кебек әхлакый сыйфатлар булдыруга, мөһабәтлелек һәм ижади фикерләүне формалаштыруга юнәлдерелгән.

ЭДӘБИЯТ

1. Эдәбият (XX йөз башы һәм 20 нче еллар): Татар урта гомуми белем бирү мәктәбенең X сыйныфы өчен дәрәсләк / М.Х. Хәсәнов, А.Г. Әхмәдуллин, Ф.Г. Галимуллин, И.З. Нуруллин; А.Г.Әхмәдуллин редакциясендә. – 3 нче басма. – Казан: Мәгариф, 2005. – 399 б.
2. Каюмова Г.Ф., Мотигуллина А.Р. Вклад Фоата Галимуллина в развитие методики преподавания татарской литературы в школе // Филология и культура. Philology and Cultura. – 2021. – № 1 (63). – С. 231-236.
3. Татар эдәбияты. Рус телендә урта гомуми белем бирүче мәктәпнең 6 нчы сыйныфы өчен дәрәсләк-хрестоматия (татар балалары өчен) / Ф.Г. Галимуллин, Ф.К. Мифтиева, И.Г. Гыйләжев. – Тулыл. 4 нче басма. – Казан: Мәгариф, 2010. – 206 б.
4. Татар эдәбияты. 10 сыйныф: рус телендә гомуми белем бирү оешмалары өчен дәрәсләк (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен) / Ф.Г. Галимуллин, Л.И. Минһажева, Л.К. Хисмәтова, Л.М. Гыйззәтуллина; Ф.Г. Галимуллин редакциясендә. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2016. – 358 б.

УДК 81.373

*Л.Ф. Ульданова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИЗУЧЕНИЕ АРАБИЗМОВ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье рассматриваются заимствования с арабского языка в татарском языке. Подробно анализируется история изучения арабизмов в татарском языке и литературе. А также изложены данные об эволюции арабских слов в татарской лексике,

представлена детальная классификация заимствований различными арабскими учеными. Особое внимание уделяется работе учёных XXI века.

Ключевые слова: арабский язык, татарский язык, заимствования, словарь, лексика, классификация.

Abstract. The article discusses borrowings from Arabic in the Tatar language. The history of the study of Arabisms in the Tatar language and literature is analyzed in detail. The data on the evolution of Arabic words in the Tatar vocabulary are also presented, and a detailed classification of borrowings by various Arab scholars is presented. Special attention is paid to the work of scientists of the XXI century.

Keywords: Arabic language, Tatar language, borrowings, dictionary, vocabulary, classification.

Галимнәрнең, төрки-гарәп багланышлары болгарлар мөселман динен рәсми рәвештә кабул иткәнче үк башланган, дигән фикер чынбарлыкка туры килә. Төркиләр белән гарәп илләре арасында икътисади-мәдәни багланышлар шактый элек урнашкан булырга мөмкин һәм мондый процесста тел-лөгәт алмашу табигый хәл.

Ш.А. Рамазанов, М.И. Мәхмүтов, Ф.М. Хисамова, Ф.С. Сафиуллина, Р.С. Абдуллина, Л.К. Тажиева, Р.Х. Мөхиярова, И.И. Сираҗиев, С.А. Кузьмин, Э.Н. Динмөхәммәтова, Л.К. Вәлиуллина, Р.Н. Нурмөхәммәтова, А.Ш. Йосыпова кебек галимнәр татар телендә гарәп алынмаларын өйрәнәләр.

Татар теленең алынма лексикасы үзенчәлекләре турында беренче алынмаларын өйрәнүгә үз хезмәтләрен төрле ясылыкларда багышлаган фәнни мәгълүматларны инде XIX гасыр хезмәтләрендә үк табарга мөмкин. Әмма, алынмаларны фәнни-теоретик өйрәнү, асылда, XX гасырның икенче яртысыннан башлана. 1965 нче елда “Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлегә” дөнья күрә. Әлегә сүзлектә теркәлгән сүзләрнең күпчелеге искергән лексикага карый. Бу мәгънәдә хезмәт борыңгы кулъязмаларны, шулай ук элеккеге басма текстларны тәржемә иткәндә гаять файдалы белешмәлек булып тора. Шунысы да бар: үз вакытында татар теле лексикасыннан кысрыклап чыгарылган гарәп алынмаларының соңгы елларда кулланылышка янәдән әйләнеп кайтуына бәйле төстә, әлегә сүзлек аларның семантикасын һәм этимологиясен, шулай ук, бер төркем очракларда грамматик формасын билгеләү өчен файдаланыла ала. [4; 24].

1966 нчы елда М.И. Мәхмүтов тарафыннан “Татар әдәби телендә гарәп алынмаларының фонетик һәм грамматик үзләштерелүе”нә багышланган кандидатлык диссертациясе яклана. Үзенң диссертациясендә М.И. Мәхмүтов гарәп алынмаларының семантик үзләштерелеше һәм гарәп алынмалары куллануының лексик-семантик үзенчәлекләре мәсьәләсенә кагылмый, моны ул үзе дә искәртә, ләкин шул ук вакытта, әлегә мәсьәләнең алга таба хәл ителергә тиешлеген ассызыклай.

Онытылган лексиканы, бигрәк тә гарәп алынмаларын кайтару мәсьәләләренә А.Ш. Йосыпова доклады багышланган. Галимә искәртүенчә, онытылган сүзләрне кайтару мәсьәләсе татар тел гыйлемендә актуаль.

XXI гасыр башында татар телендәге гарәп теле алынмаларын өйрәнүгә багышланган хезмәтләр бигрәк тә күп язылдылар. Мисал өчен, 2002 нче елда И.И. Сиразиевның “Хәзерге татар әдәби теле лексикасының гарәп катламы” диссертацион хезмәте дөнья күрә.

2003 нче елда Э.Н. Федорова “Татар халык мәкальләрендә гарәп һәм фарсы алынмалары (Нәкый Исәнбәтнең “Татар халык мәкальләре” өч томлы җыентыгы буенча)” хезмәтен тәкъдим итә. Галим искәртүенчә, “гарәп алынмалары Нәкый

Исэнбэт жыентыгындагы мөкальләрнең 1/3 өлешендә кулланыла. Алар арасында хәзер инде телнең пассив лексикасына керә торган һәм аңлатмалы сүзлекләрдә “искергән сүз” яки “китаби сүз” дигән күрсәткеч белән бара торган, яисә гомумән ни аңлатмалы сүзлектә, ни алынмалар сүзлегендә урын таппаган алынмалар да бар” [2; 207].

2004 нче елда Л.К. Вәлиуллинаның “Рус һәм татар телләрендә гарәби чыгышлы лексика: чагыштырма аспект” исеме астында диссертация эше басылып чыга. Галим тикшеренү эше кысаларында мондый нәтижеләргә килә: “рус теленә үтеп кергән гарәп алынмаларының күпчелеге исем сүз төркеме берәмлекләре, сирәгрәк – сыйфатлар.

Р.С. Нурмөхәммәтованың “XX гасырның беренче яртысында татар әдәби теле лексикасының үсеш тенденцияләре (татарча-русча сүзлекләр буенча)” диссертация хезмәтендә төрле елларда басылган татарча-русча сүзлекләрдә теркәлгән гарәп алынмаларын лингвистик планда өйрәнү дә максат итеп куела [5; 61].

2007 нче елда М.К. Юматованың “Татар теленә икътисади терминологиясендә алынмалар” мөкаләсе басылып чыга. Хезмәтгән күренгәнчә, “алынмалар икътисади терминологияне тулыландыруның продуктив ысулы булып тора. Татар теленә икътисади терминнар гарәп, фарсы, рус һәм европа телләреннән кергәннәр.

2010 нчы елда М.З. Вәлиева “Татар теле лексик системасында гарәп алынмалары (хатын-кыз исемнәре мисалында)” мөкаләсен тәкъдим итә.

2012 нче елда Б.К. Миңнуллинның “XX гасыр башы татар вакытлы матбугатында гарәп-фарсы һәм төрки алынмалар” исемле мөкаләсе басыла. Чыганак буларак автор тарафыннан 1906 – 1911 нче еллар аралыгында Әстерханда чыгып килгән.

2016 нчы елда Р.Д. Зәйдуллинның “Татар телендә гарәп-фарсы алынмалары һәм аларның үзенчәлекләре” мөкаләсе басылып чыга. Галим тарафыннан гибрид алынмалар – бер өлеше фарсы, бер өлеше гарәп алынмасы булган сүзләр өйрәнелгән.

2020 нче елда А.А. Тимерхановның О.Н. Галимова белән берлектә язылган “Татар телендә гарәп һәм фарсы алынмалары диахрон һәм синхрон аспектларда (зоонимнар мисалында)” мөкаләсе басылып чыга.

Галимнәр белдерүенчә, “XX гасырның утызынчы елларына кадәр гарәп һәм фарсы алынмалары, беренче чиратта, яңа реалияләрне атау өчен үзләштерелгән. Зоонимик терминосистемага, функциональ активлык һәм тел вәкилләре сөйләмдә кулланылыш даимилеге белән характерланучы борынгы зоонимнар һәм тагын да борынгырак семантик мөстәкыйль алынмалар үтеп кергәннәр һәм урнашып калганнар”. [1; 89]

Шул рәвешле, бүгенге көндә, татар телендә гарәби чыгышлы алынмаларны тикшерүгә багышланган зур практик һәм теоретик материал жыйналган. Гарәп теле алынмаларына кагылышлы мәгълүматларны лексикографик хезмәтләрдә, күләмле монографик тәгълиматларда, диссертация эшләрендә, фәнни мөкаләләрдә табарга мөмкин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Әүхәдиев И.Ш. Гарәп алынмаларының фонетик үзләштерелүе турында // Татар тел белеме мәсьәләләре. – III кит. – Казан: Казан ун-ты нәшр., 1969. – Б. 112-134.
2. Әхмәтъянов Р.Г. Татар теленә кыскача тарихи-этимологик сүзлеге. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2001. – 272 б.

3. Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлегә / төз. К.З. Хәмзин, М.И. Мәхмүтов, Г.Ш. Сәйфуллин. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1965. – 793 б.
4. Мәхмүтов М.И. Татар әдәби телендә гарәп алынмаларының фонетик һәм грамматик үзләштерелүе: филол. фән. канд. ... дис. – Казан, 1966. – 334 б.
5. Нурмөхәммәтова Р.С. XX гасырның беренче яртысында татар әдәби теле лексикасының үсеш тенденцияләре (татарча-русча сүзлекләр буенча): Филол. фән. канд. ... дис. – Казан, 2005. – 233 б.
6. Сабиров К. Лексикология // Хәзерге татар әдәби теле. – Казан: Тат. кит. нәшр., 1965. – Б. 43 - 46.
7. Хаков В.Х. Татар әдәби теле тарихы. – Казан: Казан ун-ты нәшр., 1993. – 328 б.

УДК 811.512.145

УДК 811.161.1

А.М. Шакирова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, доцент, заведующий
кафедрой татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

О НОВОМ РУССКО-ТАТАРСКОМ СЛОВАРЕ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности нового русско-татарского словаря, составленного лексикографами ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова и опубликованного в 2018 году в г. Казань. Настоящий словарь содержит около 80 000 слов и на сегодняшний день является наиболее полным русско-татарским переводным лексикографическим источником. Словарь предназначен для преподавателей, научных работников, студентов и учащихся, работников СМИ, переводчиков, а также для широкого круга читателей.

Ключевые слова: Словарь, лексикография, русский язык, татарский язык, перевод, словарная статья.

Abstract: The article discusses the features of the new Russian-Tatar dictionary compiled by the lexicographers of the Ibragimov Institute and published in 2018 in Kazan. This dictionary contains about 80,000 words and is by far the most complete Russian-Tatar translated lexicographic source. The dictionary is intended for teachers, researchers, students and students, media workers, translators, as well as for a wide range of readers.

Keywords: Dictionary, lexicography, Russian language, Tatar language, translation, dictionary entry.

Практика составления переводных русско-татарских и татарско-русских словарей имеет давнюю историю. Эта история подробно рассмотрена в трудах татарских лингвистов. Подробный анализ мы находим истории татарской лексикографии мы, например, находим в многочисленных публикациях татарского языковеда А.Ш. Юсуповой [2,3]. В учебнике «Современный татарский язык. Лексикология» («Хәзерге татар теле. Лексикология») Ф.С. Сафиуллиной представлена краткая характеристика словарей Иосифа Гиганова, А.А. Троянского, Л.Н. Будагова, Каюма Насыри, А.А. Воскресенского и др. В научной литературе можно найти определённую информацию о дореволюционных словарях и их составителях. Лексикографической деятельности Каюма Насыри посвящена статья

В.Х. Хангильдина и отдельный параграф в диссертации Г. Насыровой (Батыршиной) [2; 4].

Бурное развитие татарская лексикография получила в советский период – в первой и во второй половине XX столетия. В 80-90-х годах лексикографическая группа языковедов (И.А. Абдуллин, М.Г. Мухамадиев, Р.Г. Ахметьянов, Г.Х. Ахунзянов, Ш.С. Ханбикова, Ф.М. Газизова, Р.Р. Абдуллина, С.Б. Вахитова, Р.К. Рахимова, Г.Г. Саберова) под руководством М.Г. Мухамадиева реализует проект двухтомного «Татарско-русского словаря», в который вошло более 50 тысяч слов и 7 тысяч фразеологических единиц. Несмотря на то, что большая часть работы по составлению данного словаря завершилась к началу 90-х годов XX в., издан он был значительно позже – в 2007 году (после смерти руководителя проекта и главного редактора М.Г. Мухамадиева, доработкой словаря и его подготовкой к печати занимались ученые-лексикографы Ф.Ф. Гаффарова, Ф.И. Тагирова, О.Н. Галимова, А.Ф. Гайнутдинова) [3; 5].

Одним из последних достижений татарской лексикографии является новый русско-татарский словарь, составленный лексикографами ИЯЛИ им Г. Ибрагимова и опубликованного в 2018 году в г. Казань. Лексикографами был использован опыт составления новых толковых словарей современного русского литературного языка, некоторых русско-национальных словарей, а также предыдущих русско-татарских словарей. Кроме этого, при составлении нового русско-татарского словаря использовались опубликованные ранее отраслевые и иные словари.

Новый «Русско-татарский словарь» содержит около 80 000 слов и на сегодняшний день является наиболее полным русско-татарским лексикографическим источником. Составители словаря старались по возможности отразить лексическое богатство русского языка. Наряду с общеупотребительной лексикой в словаре представлена общественно-политическая, научно-техническая лексика, а также фразеологический материал. Также включена часть той просторечной и областной лексики русского языка, которая вошла в широкий общенародный обиход и в художественную литературу. В словаре нашли отражение названия понятий и реалий, характеризующих быт, культуру и обычаи татарского народа. В целях более полного раскрытия значения перевода слов в большинстве случаев приведены контексты их словоупотребления. Еще одно отличие нового словаря – наличие грамматических форм входного языка, которые чаще вызывают затруднения.

В составлении и редактировании этого словаря принимали участие следующие ученые-лингвисты и специалисты в области татарской филологии ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ, КФУ, книжных издательств: Д.М. Абдуллина, А.А. Бадрутдинова, М.Р. Булатова, Г.Ф. Гайнуллина, А.Ф. Гайнутдинова, О.Н. Галимова, Л.М. Гиниятуллина, А.А. Давлетова, Г.Р. Зарипова, И.И. Кадырова, З.Р. Мустафина, Г.Н. Мухарлямова, Л.А. Нурутдинова, Х.Г. Файзрахманова, А.Р. Шайдуллина, М.М. Шакурова, Л.Г. Шарифуллина, Л.Г. Хабибуллина, А.Я. Хусаинова, А.Ш. Юсупова, Ч.И. Ялалова [3; 6].

Заглавное русское слово со всем относящимся к нему материалом образуют словарную статью. Все заглавные слова расположены в алфавитном порядке, они даны полужирными строчными буквами.

На уровне макроструктуры словарь организован следующим образом: предисловие, в котором указываются назначение словаря, его целевая аудитория, задачи словаря, список используемых словарей и авторы; условные сокращения, основная часть; раздел для заметок.

Словарь содержит довольно большой объем актуальной лексикографической информации из разных сфер современной жизни. Словарная статья представлена следующим образом: заглавное слово, выделенное полужирным шрифтом, перевод на русский язык с пометой частеречной принадлежности и перевод слова на татарский язык. К примеру:

Лингвист *м.* лингвист, телче, тел белгече, **лекции лингвиста**, тел белгече лекцияләре.

Лингвистика *ж.* лингвистика, тел белеме, тел гыйлеме; современная лингвистика хәзерге тел белеме

Если несколько переводимых слов имеют близкие по значению переводы, то татарские эквиваленты приводятся при более употребительном варианте. При менее употребительном варианте дана отсылка к первому, например:

Аккумуляция *ж. см. аккумулялировать*

Омонимы приведены отдельными словарными статьями и обозначены римскими цифрами, например:

Газель I *ж.* газэл, антилопа, жэйрэн; место обитания газелей газэлләрнең яшәү урыны

Газель II *ж. лит.* газэл; **писать газели** газэлләр язү.

Перевод устойчивых сочетаний, пословиц, поговорок и т.д. даётся чаще всего при первом ведущем слове. Иллюстративные примеры, устойчивые сочетания, пословицы и поговорки приводятся при их значениях слов, к которым они относятся. Примеры и сочетания, относящиеся к нескольким значениям, приводятся при последнем из них. Пословицы и поговорки помещаются в пределах значения с пометой посл. (погов.) и оформляются следующим образом:

бабушка *ж.* 1. эби, дәү эни;

платье бабушки эби күлмәге

2. *разг.* эби, эбекэй; **это ещё бабушка надвое сказала** *погов.* икеле, билгеле түгел; я булыр, я юк [3; 7].

Татарско-русские и русско-татарские словари являются инструментом диалога культур, в данном случае диалога между русским и татарским народами. Лексика данных трудов отражает материальную и духовную культуру двух этносов. Более того, факт синтеза культур подтверждает то обстоятельство, что в двуязычные словари татарского языка, кроме исконно тюрко-татарских слов, включены русские, арабо-персидские и европейские заимствования, диалектные слова и термины. Следовательно, эти словари являются свидетельством всё более расширявшегося не регионально-местного, а глобального партнёрства культур. Данный словарь предназначен для широкого круга читателей: преподавателей, научных работников, студентов и учащихся, работников СМИ, переводчиков. Особенно данные словари продуктивны для школьных учителей при изучении русского и татарского языков в сопоставительном аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русско-татарский словарь: в двух томах. – Казань: ИЯЛИ, 2018. – Т. I. – 980 с.; Т. II. – 980 с.
2. Юсупова А.Ш. Двуязычные словари татарского языка XIX века как свидетельство взаимосвязи двух этносов // Язык и этнос. Материалы Первой выездной академической школы для молодых лингвистов-преподавателей вузов РФ, 30 ноября – 2 декабря 2001 г. – Казань: РИЦ «Школа», 2002. – С. 268-270.

3. Юсупова А.Ш. Татарско-русские и русско-татарские словари XIX века как лексикографические памятники и источники изучения лексики татарского языка: автореф... дис. кан. фил. наук. – Казань, 2009. – 42 с.

УДК 811.512

М.Н. Шарафутдинова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Л.М. Хусаинова
доктор филол. наук, профессор кафедры башкирского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

“БАТЫР”, “БАТЫРЛЫК” КОНЦЕПТЫНЫҢ БАШКОРТ ХАЛЫК ИЖАДЫНДА САҒЫЛЫШЫ

Аннотация: В данной статье представлено исследование концепта «батыр», входящего в структуру гендерной концептосферы башкирского языка, на материале фольклора. Фольклор является воплощением коллективного опыта, традиционных ценностей, передаваемых из поколения в поколение.

Ключевые слова: батыр, героизм, подвиг, афористический жанр, фольклор.

Abstract: This article presents a study of the concept of "batyr", which is part of the structure of the gender conceptosphere of the Bashkir language, based on folklore. Folklore is the embodiment of collective experience, traditional values passed down from generation to generation.

Keywords: batyr, heroism, feat, aphoristic genre, folklore

Батыр – элек-электән башкорттарзың тәрән хөрмәт күрһәткән культы тип иҫәпләнгән. Күп кенә эпик хикәйәттәрзә, мифтарза, риүәйәттәрзә һәм тарихи хроникаларза «батыр» һүзе киң танылған. Ул якшылык өсөн көрәшеүсә, ғәзеллек яғында булған, намыслы кеше булып күзаллана. «Батыр» һүзе «баһадир» - лайыклы, көслә ир-егет (баһалы+ир): баһалы - киммәт, ир - ир-егет тигәндән килеп сыккан.

Башкорт теле һүзлегендә «батыр» лексемаһы ошолыйтып аңлатыла:

1) Кыйыулығы менән танылған кеше. *Яу батыры. Айбарланған батырзарзың төйгәге булған Урал тау (кобайырзан).* [Акъял]: *Батырға куркыныс нәмә юк. Батыр үлемдән куркмас булыр (әкиәттән);* 2) Кыйыулығы, көсә менән танылған кешенән куйылған башлык. [Ваһап]: *Безгә бер яңы батыр һайларға кәрәк тә, эш башларға кәрәк* (Б. Бикбай); 3) Яуза дан алған кешегә хадык биргән исем. *Салауат батыр;* 4) Бәйгелә көрәшкән кеше. *Көрәш зурайып китте. Йәш батырзар исемле батырзарзы сақырырға тотондо* (Ш. Шәһәр). Башкорт энциклопедияһында билдәләнеүенсә, «батыр» һүзе төрөк теленән тәржемә иткәндә «батыр, ғәйрәтле, храбрец» тигәнде аңлата.

Концепттарзы өйрәнгәндә, мәкәл-әйтемдәргә мөрәжәғәт итеү мотлак, сөнки унда халкыбыззың акылы, рухи хазинаһы тупланған.

Мәкәлдәрзе карағанда бирелгән концепт Тыуған ил, Тыуған ер төшөнсәһе менән бирелә:

Матур катын ир күрке, батыр егет ил күрке. Батыр “дошман кыузым” тиер, куркак “ниңә

тыузым” тиер. Батыр – илдең казығы. Батыр “илем” тип утка ингәндә, куркак “билем” тип

мейескә инер. Батыр тыуһа – ил бәхете, ямғыр яуһа – ер бәхете. Батыр уртак, ил уртак,

тыуған-үскән ил уртак. Батырҙы ил онотмаҫ. Ебәк билгау – бил күрке, батыр егет – ил күрке .

Батыр кешегә ыңғай эмоциональ коннотация түбәндәге әйтемдә лә сағылыш тапкан:

Батырҙың әше лә батыр, һүзе лә батыр, үзе лә батыр, йөзө лә матур!

“Батыр”, “батырлык” концептының йөкмәткеһе бәйет һәм йырҙарҙа ла яҡтыртыла:

Йәмле лә Үзәндең буйында

Салауаткай батырҙың һәйкәле,

Ере лә йәмле, һыуы тәмле,

Халкы батыр, илгә һөйкөмлө.

(Үзән буйы)

Был батырҙың батырлығы

Күп тарихка язылды.

Уның кылған батырлығы

Язылып мәңге калды.

(Тырышайыҡ, тугандар!)

Боролмалы күл буйында

Сәскә ата бөрлөгән.

Үзе матур, эшкә батыр –

Минең егетем бер тигән.

(Ике ахирәт йыры)

Билдәләп китеүебезсә, йырҙарҙа батыр кеше һәм батырлык төшөнсәһе ыңғай яҡты белдерә: батыр кешегә дан йырлау, уны зурлау, мактау. “Салауаттың ситтә йөрөп кайтканы риүәйәте” быға миҫал булып тора:

*Баярҙар, заводчиктар башкорт ерен алып, Эҫем заводын корғас, тағы ла киңәйтергә теләп, йорттар һала башлағандар. Был эште күрөп башкорттар шаулай башлаган. Эш көндән-көн зурая барып, башкорттар менән заводчиктар араһында һуғыш киткән. Был ваҡыт Салауат 16-17 йәштәрҙә булған. Заводчиктарға қаршы сыккан халыҡ араһында ул да катнашкан. Үзенең йәш кенә булығына қармаҫтан, Салауат был қораллы бәрелештәрҙә **батырлык** күрһәткән. Бәтә халыҡ уның гәйрәтен, һәләтлеген күрөп хайран қалған.*

Ошо һуғышта катнашқан бер карт узамандарын йыйып алған да:

*- Карттар, мин һезгә мәслихәт итәйем әле, – тигән. – Әле генә үткән һуғышта Салауаттың **батырлығын** күрөп, хайран қалдым. Ул барып һуғыша башлаган ерҙә һис кем сыҙамай. Был баланы былай қороғағына йөрөтөп, әрәм итергә ярамай. Уны ил батыры яһарға қарәк. Һез қайтқас та Юлай түрә менән қатынына, Салауат һуғышта үлеп қалды, тиерһегез. Ә мин уны изге юлға төшөрәйем.*

Шунан һуң был карт Салауатты Пугачев янына алып киткән, ти. Шулай итеп, Салауат был китеүзән, ике-өс йыл йөрөп, қире ауылына қайтқан [1; 22].

Бында “батыр”, “батырлык” концептының йөкмәткеһен “батырлык” төшөнсәһе, “Салауаттың батырлығы”, “ил батыры” кеүек билдәләмәләр белдерелә.

“Батыр”, “батырлык” концепты үз әсенә кинәйәле, күсмә мәғәнәне лә белдерә ала. Быны без тапқыр һүзәр – фразеологик берәмкетәр йөкмәткеһендә күрә алабыз.

З.Ф. Ураксиндың “Башкорт теленен фразеологик һүзлеге” (Өфө, 2006) китабында “батыр”, “батырлык” төшөнсәһен түбәндәге фразеологизмдар аңлата тип билдәләнек:

Ай үсәһен көн үсәү фольк. Бик тиз буй етеп, күзгә күренә башлау. Был малай ай үсәһен көн үсәп, бик зирәк егет булып еткән, ти (Өкиәттән). Ишмырза исемле малай ай үсәһен көн үсте. Үскән һайын Кәзерғол күңелен яулай барзы, иң яраткан улына әйләнде (М. Кәрим). һай, үскән ул Башкортостан! Ай үсәһен көн үскән ул, Төрлә дауыл, ғәрәсәттәр аша үтеп ир еткән ул (А. Баһуманов) [2; 20].

Алап кеүек. Килбәтһез, оло кәүзәле. Ысынлап та, Раһманғол староста, кабык алап кеүек, зур кәүзәле, һонтор бер кеше (Ж. Кейекбаев) [1; 27].

Типһә тимер өзөрлөк (өзөрзәй) – Физик яктан бик көслө, таза кәүзәле. Яңы ғына типһә тимер өзөрлөк егет әрәм булды...(М. Ғафури). һуҡһа, баҡыр өзөрлөк ул, типһә өзөр тимерен дә (А. Игебаев). Ауылдағы Ғәйниямал өләсәһе, алтмыш йәш өстөндә булыуына кармастан, типһә тимер өзөрзәй, тап-таза...(Ф. Рәһимғолова). Типһә тимер өзөр ине, Бер бәһлеүән ине торғаны (Р. Түләк) [2; 280].

Был фразеологизмдар батыр мәғәнәһен тапкырлык менән күсмә мәғәнәлә белдерә.

“Ай үсәһен көн үсә” фразеологизмы әкиәттәрзә батырзың физик яктан көслө булғанын белдерә. Әйткәнәбезсә, әкиәттәрзә батырзарзың күбәһе мифик көскә, һиндәйзер тылсымға әйә. Мәсәләһ, “Акъял батыр” әкиәтендә фразеологизмдарзың сағылышы күренә:

Малайзың исеме Акъял булған. Бала көнләп түгел, сәғәтләп үскән. Күп тә үтмәй, Акъял *типһә тимер өзөрлөк, тулкындарза йөзөрлөк кыйыу егет* булып киткән, һунарға йөрөп, кош һәм йәнлектәр ауларға әүәсләнгән. Шул көндән алып тук йәшәй башлаған был ғайлә. Ата менән әсә улдарына һокланып туя алмай икән [3; 228].

Бында батырлык төшөнсәһен “көнләп түгел, сәғәтләп үскән”, “типһә тимер өзөрлөк, тулкындарза йөзөрлөк” фразеологизмдары һәм “кыйыу” лексемаһы белдерә.

“Алап кеүек” фразеологизмы ла батыр кешене күрһәткән кеүек. Сөнки баһадир, зур кәүзәле кеше, ысынлап та, физик йәһәттән көслө икәнәнә лә ишара яһай.

“Типһә тимер өзөрлөк” фразеологизмы башкорт телендә киң таралған фразеологизмдарзың берәһе һәм ул ысын мәғәнәһендә физик яктан көслө, батыр кешене белдерә икәнә билдәлә.

Шундай һығымтаға килергә була: башкорт телендәге “батыр”, “батырлык” концепты башкорт халык ижадында, төрлә әзәби әсәрзәрзә һәм телмәрзә сағыла.

Халкыбыз ижадына килгәндә, тәү сиратта, батырзар тураһындағы әкиәттәрзә, эпостарзы күз уңында тотабыз. Мәкәл-әйтемдәрзә лә, фразеологизмдарза ла был концепттың йөкмәткәһе асыла.

ӘЗӘБИӘТ

1. Сәмситова Л.Х. һ.б. Башкорт фольклоры концептосфераһы. Лингвокультурологик һүзлек. – Өфө: Китап, 2013. – 22-се бит.
2. Ураксин З.Ф. Башкорт теленен фразеологик һүзлеге. – Өфө: Китап, 2006. – 20-се бит.
3. Акыл һандығы. Башкорт халык әкиәттәре. – Өфө: “Абруй+” яуаплылығы сикләнгән йәмғиәте, 2017. – 218-се бит.

УДК 821.512.145

З.Ф. Шафикова
студентка 5 курса Елабужского института (филиал)
ФГАОУ ВО ЕИ КФУ (г. Елабуга)
Научный руководитель – Ф.И. Габидуллина
канд., филол. наук, доцент кафедры татарской филологии
ФГАОУ ВО ЕИ КФУ

ТАТАР ӘДӘБИЯТЫНДА ӘХЛАКЫЙ ИДЕАЛ БИРЕЛЭШЕ (Ф. ЯРУЛЛИН ХИКӘЯЛӘРЕ МИСАЛЫНДА)

Аннотация: Школа как общественный институт обладает возможностями нравственного воспитания детей. Возможности литературы в нравственном воспитании учащихся огромны. Анализ рассказов на уроках и в внеурочной деятельности с учениками помогает им осознать понятие нравственного идеала. В статье анализируются изображения нравственного идеала в рассказах Ф. Яруллина.

Ключевые слова: нравственный идеал, Ф. Яруллин, рассказ, анализ, образ.

Abstract. The school as a public institution has the potential for the moral education of children. The possibilities of literature in the moral education of students are enormous. The analysis of stories in the classroom and in extracurricular activities with students helps them to realize the concept of a moral ideal. The article analyzes the characters of the moral ideal in F. Yarullin's stories.

Keywords: moral ideal, F. Yarullin, story, analysis, character.

Бүгенге көндә әхлакый тәрбия бирү бурычы жәмгыятьнең һәр институтына да кагылышлы төп мәсьәлә булырга тиеш. Беренче чиратта, балаларны шәхес буларак формалаштыручы институтлар өчен бу сорау әһәмиятле. Мәктәп, ижтимагый институт буларак, балаларда әхлакый тәрбия бирү мөмкинлекләренә ия. Әлеге мөмкинлекләр дәрәс һәм дәрәстән тыш чараларда тормышка ашырыла ала.

Әхлак төшенчәсен бер-берсенә якын булган ике аспекттан чыгып карарга була: беренчедән, ул үз эченә шәхесне характерлаучы сыйфатларны ала (гаделлек, иманлылык, шәфкатьлелек һ.б.лар); икенчедән, ул әхлакый нормалар, кануннар, таләпләр жыелмасы буларак аңлашыла («үтермә», «урлама», «алдашма» һ.б.лар). Тик без «әхлакый идеал» төшенчәсенә басым ясыйбыз. Нәрсә соң ул идеал? «Терминнар һәм төшенчәләр сүзлегендә искәртелгәнчә, идеал (грекчадан *idea* – күренә торган) – ул камиллек, үрнәк, югары максат [1; 60]. Ягъни, әхлакый идеал ул – кешеләрнең, үзгәндә иң яхшы әхлакый сыйфатларны гәүдәләндергән һәм үз-үзгәне тотыш эталоны булган камил шәхес турындагы күзаллаулары [2; 3].

Укучыларга әхлакый тәрбия бирүдә әдәбиятның мөмкинчелекләре бик зур, ә татар әдәбиятында әхлакый идеал булырлык геройлар күп. Узган гасырның сиксәнненче еллары – XXI гасыр башы татар әдәбиятына Фәнис Яруллинның (1938-2011) керткән өлеше баяләп бетергесез зур. Күренекле язучы үзенең әдәби эшчәнлеген поэзия өлкәсендә башлап, алга таба язучылык ижатын әдәбиятның башка тармакларында да жәелдерә. Алтмышынчы – житмешенче еллар дәвамында авторның балаларга һәм яшь укучыларга атап язган проза әсәрләре дөнья күрә [3; 114]. Житмешенче еллардан башлап Фәнис Яруллин проза жанрының зуррак формаларына да мөрәжәгать итә. Хәзерге көндә Ф. Яруллинның әсәрләре белем бирү программаларына кертелгән. Укучыларга әдипнең әсәрләрен уку кызыклы, аларга

язучының үз тәҗрибәсенә таянып язылган иҗат җимешләрен кабул итү, аңлау җиңел бирелә. Ф. Яруллин күпчелек әсәрләрендә әхлак, әхлакый идеал проблемалары күтәрелә. Шунлыктан без язучының хикәяләрендә әхлакый идеал мәсьәләсен тикшерүгә алындык.

Әдипнең тәүге хикәяләренең берсе «Ана чәчәкләр китерә» дип атала. Хикәя якты-монсу хис-тойгылар белән тулган. Укучы биредә кеше гомере өчен үзен кызганмауның, мәрхәмәтнең үзенчәлекле чагылышын мисал итеп китерә. Озак вакыт инде хастаханәдә яткан, хәле бер авыраеп, бер яхшырып торган Ринатның палатадашы итеп катлаулы операция кичергән егетне салалар. Газаплысы шул: операциядән соң су эчәргә ярамый, егетнең иреннәренә дымлы марля куялар, егет шуны суыра, әмма эчтәге сусауны баса алмый. Ниһаять, төнлә, соңгы көчен җыеп, егет грелканы ватып булса да, андагы тәмсез жылы су белән газабын туктатмакчы була. Моны күргән Ринат егетне туктатмакчы, егет янында талчыгып йоклап киткән карт анасын уятмакчы була, әмма, үзе дә авыру булганлыктан, пышылдаган тавыш кына чыгара ала. Вакыйгалар куера: «Менә бөке борылып чыгачак, башка берәүләргә сусаганда иң тәмле, иң шифалы булган су егет йөрәгенә, аның тамырларына агу булып агылачак. Врачларның төн йокыларын калдырып күрсәткән хезмәтләре дә, кечкенәдән үк баласына багышлаган ана өметләре дә, егетнең таза чакта корган хыяллары да – барысы да юкка чыгачак. Су эчтәге яраның януын гына түгел, бәлки йөрәк ялкынын да, кеше тормышын да мәңгегә сүндерәчәк» [4;133]. Шул вакыт Ринат, үзе дә көтмәгәндә, ниндидер гайрәтле көч тоеп, якындагы урындыкны алып, грелкага ыргыта, грелкадагы су идән буенча ага. Ә Ринат үзе, аңын жуеп, идәнгә ава. Аның батырлыгы үзен аклый: су эчмичә калган егет исән кала һәм савыга, хәтта армия сафларында хезмәт итә. Ә карт ана улын коткарган бу егеткә көн дә чәчәкләр китерә. Бу вакыйгадан соң хәле тагын да авырайган егет хастаханәдә әле шактый ята, чәчәкләр исә көн дә килеп тора. Инде Ринатның да күзләре мәңгегә йомылган, әмма табиблар карт анага аның өчен каһарман булган егетнең үлеме турында әйтергә көч тапмыйлар. Автор укучысы белән бәхетле финал уенын уйнамый: кешедәге фидакарлык, мәрхәмәтлек кайвакыт бик кыйбатка төшә, үзеңне корбан итүне дә таләп итә алуы хакында кисәтә. Мондый каһарманлыкка сирәк затлар гына сәләтле, автор мондый затларның үзе өчен якин булган тирәлектә – авырулар тирәлегендә күрсәтә, физик яктан зәгыйфь булганнар арасында рухи саф затлар булуын ышандырырлык итеп сурәтли. Мәрхәмәтлелек җавап мәрхәмәтлелек тудыра шикелле. Егеткә чиктән тыш рәхмәт хисен тойган ана хисләрен бавырсак, чәчәкләр китереп белдерә. Ринатның үлеме турында әйтү карт карчыкны җәзалау белән бер булып иде, бу очракта автор үзе героиняга карата мәрхәмәтлелек күрсәтә: карчык улын коткаручысының үлеми турында белми.

«Миссия» апа» хикәясе, табиблар тормышын, һөнәрен үзәккә куйган әсәр булса да, автор, чор тенденциясенә иярәп, элекке дөвалаучылар надан булган; совет табиблары, совет медицинасы исә халыкка хезмәт итә дигән идеяне алга сөрми. Киресенчә, әсәрдәге ярдәмче образ буларак сайланган Бәдерниса карчык хикәядә иң истә калырлык геройларның берсе дисәк тә ялгыш булмас. Бәдерниса – медицина өлкәсендә белеме булмаган, әмма куркудан тотлыгып калган балаларны, сөякләре урыннан чыккан кешеләрне бик җайлап дөвалый торган карчык. Райздрав авылга кайтарылган фельдшер Мөзәянә Мокаммаеваны алдан шундый «фәнгә каршы» булганнар белән көрәшәргә дип кисәтеп куя. Ләкин, Мөзәянә көрәшне им-томчылар белән түгел, ә бетле кызларның чәч толымнарын кисүче укытучылар, бүген-иртәгә бала табарга торган хатыннары кыр эшенә куучы колхоз председателе белән көрәш

ача. Ә инде Бәдерниса карчык янына, киресенчә, еш килеп йөри, аның хәрәкәтләрен күзәтеп, үзе дә шушы осталыкка ирешергә тели. Фәнис Яруллин Мөзәяне шушы чорның әхлакый идеалы итеп тасвирлый. Аның тормыш юлы гадәти түгел: үткәне турында беркемгә дә сөйләми, сорашулар башланса, үткәннең булмавы, ә фашистлар тарафыннан бетерелүе турында гына әйтә. Сугыш Мөзәяне каты күңелле итми, ә киресенчә, миһербанлы, туган илне дә, аның кешеләрен дә яратырга, ихтирам итәргә өйрәтә. Сугыштан соң ук колхоз председателе Ибраһим бар халыкны, шул исәптән, авырлы хатын-кызларны да кырга куганда, кырда эшләргә кеше житми дип акланганда, Мөзәяннең жавабы кыска һәм кырыс була: «Сиңа кеше гомер буена кирәк булачак. Кеше кирәк булгач, кеше турында кайгырта да бел син» [4; 300]. Мөзәянәгә бөтен жиргә кысылганы өчен шелтәләр еш элэгә, әмма авыл халкы яхшы аңлый: ниһаять, авылга чын табиб – эшлекле дә, белемле дә, сүзен үтемле итеп яңгыратучы да, авыр чакта юатучы да, иң мөһиме – мәрхәмәтле кеше кайтты. Мөзәянә бу авылда артык озак эшләми, әмма председатель, явыз фельдшерларның әләкләре аркасында түгел, аңа сугышка кадәр укыган институтыннан укын тәмамлау тәкъдиме белән хат килә. Мәнә күп еллардан соң, председатель инфаркт белән авыргач, колхоз, яхшы доктор сорап, шәһәргә мөрәжәгать итә. Шәһәр бу авылга инде профессор дәрәжәсенә ирешкән Мөзәянә Мокаммаеваны жиберә. Авыл халкы ихлас ышана: хәзер инде Ибраһимның тормышы куркыныч астында түгел. Димәк, идеал-доктор образын гәүдәләндергән героиня сугышта катнашкан, яхшыны яманнан аерырга өйрәнгән, сүзен үтемле итеп житкерә белгән шәхес буларак бирелеп кенә калмый, мәктәпләрдә, хастаханәләрдә, колхоз житәкчеләре тирәлегендәге кимчелекләр белән көрәшүче буларак та тасвирлана.

Нәтижә ясап, шуны әйтә алабыз:

1) Ф. Яруллин – күпсанлы хикәяләр авторы. Алар әхлакый мәсьәләләр күтәрүе, кешелеккә мэхәббәт, ихтирам, гуманистик мөнәсәбәт белән характерланалар.

2) Фәнис Яруллин хикәяләрендә әхлакый идеал буларак тәкъдим ителгән герой фидакарлык, шәфкатьчеллек белән аерылып тора. Аның хикәяләрендә әхлакый идеал буларак тасвирланучы геройлар мәрхәмәтчеллек һәм рухи көч белән аерылып тора, һәм автор мондый геройның тирәлеккә уңай йогынтысын ассызыклай. Мондый герой үсеп килүче буынның рухи остасына әверелә. Укучылар белән шушы рәвештә әсәрләргә уку һәм анализ әхлакый тәрбия бирүнең бер юнәлеше булып карала ала.

ӘДӘБИЯТ

1. Әдәбият белеме: Терминнар һәм төшенчәләр сүзлегә / Төзүчеләре Д.Ф. Заһидуллина, В.Р. Әминова, М.И. Ибраһимов, Н.М. Йосыпова, Ә.М. Закиржанов, Т.Ш. Гыйләжөв, Г.Р. Гайнуллина. – Казан: Мәгариф, 2007. – 231 б.
2. Әхмәтжанов М. Милли тәрбиядә – әхлакый йөзбездә // Мәгариф. – 2009. – № 11. – Б. 3.
3. Хәкимова С.Г. Әдип ижатына бер караш // Казан утлары. – №2. – 2018. – Б. 113 – 120.
4. Яруллин Ф.Г. Сайланма әсәрләр. 5 томда. 3 нче т.: хикәяләр. – Татар. кит. нәшр., 2004. – 512 б.

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Багина И.И. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ШКОЛЕ	2
Величко В.А. ОСВОЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	4
Гарифуллина Л.А. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	8
Гасанова Г.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИЧАСТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ	12
Говорливых Д.Э. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ	15
Голова Е.А. ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	20
Егорова Г.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ О НАЦИОНАЛЬНОМ СВОЕОБРАЗИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКА» В 5-6 КЛАССАХ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ	23
Ермаковская Т.А. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ «СТУДИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЧТЕНИЯ»)	26
Колесникова Ю.Д., Курьянович А.В. ЭПИСТОЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ	34
Миронова А.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ И ВУЗЕ	38
Насртдинова Э.Н. ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.И. КУПРИНА В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ВОСТОК – ЗАПАД: ДИАЛОГ КУЛЬТУР В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX – XX ВЕКОВ» ДЛЯ 10 – 11 КЛАССОВ	40
Ошеева Ю.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	42
Сагадиева А.Р. ПРОБЛЕМА МЕЖПРЕДМЕТНОСТИ КАК ОСНОВНОГО ПРИНЦИПА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	46
Ситникова Т.В. «БЕЛЫЕ ПЯТНА» В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА РОДНОЙ (РУССКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ СПО (НА ПРИМЕРЕ ВОЛГОГРАДСКОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА)	50
Тагирова М.Ф. ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БИЛИГВОВ	57
Тимошенко Т.Е., Штукарева Е.Б. ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦАМИ ТЕМЫ «ПУТЕШЕСТВИЕ»	61
Тютеева Е.А. ОТЛИЧИЯ КЛАССИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ОТ ЦИФРОВОГО И ОБУЧЕНИЕ ЦИФРОВОМУ ЭТИКЕТУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	64

Фархутдинова Л.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГИА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	69
--	----

ЧАСТЬ II

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Аманалиева Ф.Б. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНСТРУКЦИЙ С ПРЯМОЙ РЕЧЬЮ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	72
Амирова О.Г., Заречная А.А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА ПОП-НАПРАВЛЕНИЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	75
Амирова О.Г., Чернявский С.В. СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА	79
Артюшков И.В., Федосимова А.П. НОВАЯ ЛЕКСИКА ХХI ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ ОДЕЖДЫ И ОБУВИ)	82
Бобкова Е.А. ПРИЗНАКОВАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ В ЯЗЫКЕ	86
Валиева К.А. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ФИЛЬМОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	89
Гареева М.Р. СПЕЦИФИКА МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА	92
Голайденко Л.Н., Сальников В.Б. НЕМОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА С. ЛЕМА «МЉОТ»)	96
Долгова П.В. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ ЭРГОНИМОВ-НАИМЕНОВАНИЙ БРИТАНСКИХ И НЕМЕЦКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ГРУПП	101
Жигитова А.М. THE INFLUENCE OF AFFIXATION AND WORD FORMATION ON THE DEVELOPMENT OF THE ETYMOLOGY OF NEW WORDS	105
Зайцева Ю.С. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ГРУППЫ «ПРОФЕССИИ» В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	108
Зюзина А.Л. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЕ «БЛИЗКИЕ ОТНОШЕНИЯ»	111
Ковалев И.Н. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	115
Крылова А.В. К ВОПРОСУ О ВАЖНОСТИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ГЕНДЕР», «ПОЛ» И ВЛИЯНИИ ДАННОГО ПОДХОДА НА ЛИНГВИСТИКУ	118
Лебедева Э.Р. НАИМЕНОВАНИЕ ОДЕЖДЫ И ОБУВИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	121
Петрова М.В. МЕДИЙНЫЙ ОБРАЗ СЕРГЕЯ ВИКТОРОВИЧА ЛАВРОВА – ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИПЛОМАТА И ТВОРЦА СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИИ	125
Рафикова Э.И. СИНТАКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АНГЛИЙСКИХ ЗАГАДОК	129
Султангалеева А.А. РЕКЛАМНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ	132
Хазиахметова С.А. СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ	135
Чэнь Сюе КОНЦЕПТ «ВЕСНА» В КАРТИНЕ МИРА РУССКО-КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	138
Шамигулова С.Х. НЕЙРОСЕТЕВОЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД: АНАЛИЗ И КЛАССИФИКАЦИЯ ОШИБОК ПРИ ПЕРЕВОДЕ АВТОМАТИЧЕСКИХ СУБТИТРОВ	140

ЧАСТЬ III

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

<i>Ахметова Г.А.</i> ЭССЕ Т. Н. ТОЛСТОЙ «БЕЛЫЕ СТЕНЫ»: ИСКУССТВО ПОДТЕКСТА	146
<i>Галимова Е.Е., Рамазанова Г.Г.</i> ВИЗУАЛЬНАЯ НОВЕЛЛА КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ДИСКУРСА И КОММУНИКАЦИИ	149
<i>Мирзаюнусова З.И.</i> СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА АЛИШЕРА НАВОИ	156
<i>Нуриева Д.Ю.</i> СМЕРТЬ С. ЕСЕНИНА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В САМОСОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОКОВ	158
<i>Попова А.О., Шанина Ю.А.</i> ТВОРЧЕСТВО ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПИСАТЕЛЕЙ-ФАНТАСТОВ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ Г. УЭЛЛСА	162
<i>Рашидов А.К.</i> ИДЕЯ СОБОРНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА-ЭПОПЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»	167
<i>Сагадеева Ю.В.</i> ОТРАЖЕНИЕ АМЕРИКАНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КНИГЕ Р. КИЙОСАКИ «БОГАТЫЙ ПАПА, БЕДНЫЙ ПАПА»	171
<i>Саттарова А.С., Файзрахманова А.А.</i> ОБРАЗ РЕБЁНКА В РОМАНЕ И.С. ШМЕЛЁВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»	174
<i>Саттарова Р.С.</i> ТЕМА ДЕТСТВА В ПОВЕСТИ «НЕ ОСТАВЛЯЙ, МАМА!» А. БАЙМУХАМЕТОВА В КОНТЕКСТЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	177
<i>Сахипова И.И.</i> ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ИНТЕРТЕКСТА В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «GENERATION “П”»	180
<i>Хайретдинова Д.Д.</i> ОБРАЗ КАЛИФА В НОВЕЛЛАХ О.ГЕНРИ	184
<i>Хафизова Д.А.</i> МИФ И ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ЦВЕТАЕВОЙ И Г.ЯХИНОЙ (ПО ПОЭМЕ «КРЫСОЛОВ» И РОМАНУ «ДЕТИ МОИ»)	187
<i>Шанина Ю.А.</i> САД В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОМАНА У. ГОЛДИНГА «ЗРИМАЯ ТЬМА»	192

ЧАСТЬ IV

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>Абзалова Л.Р.</i> ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	195
<i>Аитов В.Ф.</i> О ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА	199
<i>Аман Е.А.</i> О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИММЕРСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	206
<i>Беликова К.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	209
<i>Бодоньи М.А.</i> АУТЕНТИЧНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	212
<i>Бодрова А.А.</i> ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ СМИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	215

Бодулева А.Р. МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	218
Васильева М.С. ХАРАКТЕРИСТИКИ ОЦЕНИВАНИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВО ФРАНЦИИ	220
Галимова Н.Р., Галимова Х.Х. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	224
Горохов А.А. ОСОБЕННОСТИ ОСНОВНЫХ СИСТЕМНЫХ КОМПОНЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	227
Елистратов Е.Н. К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	232
Закирзянова З.Э. ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	234
Казанцева Н.В. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА И ЦИФРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ZOOM	237
Каримова Д.К. СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ К СОДЕРЖАНИЮ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	239
Карташова В.Н. ИЗУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ В ГЕРМАНИИ	243
Кац Н.Г., Рубцова А.В. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	246
Ковалевская Е.В. ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	249
Колчанова Н.Н. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ	253
Комарова Ю.А. МЕТОДИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ОПТИМИЗИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	256
Кузнецова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ	261
Мазунова Л.К., Чернова А.Р. ФЕНОМЕН ИНТЕРЕСА КАК ИНДИКАТОР ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА	263
Маликова Н.О. РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	267
Масалимова Л.Ф. КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	270
Масленникова А.Ю. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ	272
Муравьева М.П., Трубицина О.И. ОТБОР АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	276
Мутогарова Я.А. ЗНАКОМСТВО УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ СТИЛЯМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	279

Нямукова А.В. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧАЮЩИХ СТРУКТУР СИНГАПУРСКОГО МЕТОДА	283
Обдалова О.А., Харанудченко О.В. ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ	286
Патрушева Л.А. ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА ДЛЯ КОММУНИКАЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ	289
Рагозина А.В. ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ИНДОНЕЗИИ)	292
Решетникова В.В. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	294
Рыльская А.С. ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМИКСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	299
Рязанова В.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ EDUTAINMENT НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	302
Сакс А.А. ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ NEARPOD	305
Сидоренко О.И. ЛИЧНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	308
Страутина Е.Ю. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ СЕМЕЙНОГО ОБЩЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	313
Уразкулова А.В. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	319
Файрушин И.С. К ПОНЯТИЮ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЕЕ РОЛИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	322
Ханбикова Р.Р., Хасанова Р.Ф. ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	324
Шамов А.Н., Шимичев А.С. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	329
Шаталов А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЗДАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	332
Шукина Г.О. ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ	336
Яшинова А.С. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОФИЛЬМОВ	342

ЧАСТЬ V

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Гайнуллина Л.А. БАШЛАНГЫЧ КЛАССЛАРДА АВАЗЛАР СИСТЕМАСЫН ӨЙРЭНГЭНДӨ ФОНЕТИК УЕННАР	345
--	-----

Маннапова А.Н. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	349
Мифтахова Э.Г. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ	351
Муртазина Э.Т. ТАТАР ӘДӘБИЯТЫ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЯЛӘР КУЛЛАНУ	354
Сагабиева Д.Ф. АКМУЛЛА ИЖАТЫНДА МӘГЪРИФӘТЧЕЛЕК ИДЕЯЛӘРЕ	357
Султангалиева Р.Р. ТАТАР ТЕЛЕНЕҢ КАЙБЕР ТӘРЖЕМӘ СҮЗЛЕКЛӘРЕ ТУРЫНДА	359
Тимофеева Т.В. ФОАТ ГАЛИМУЛЛИН – ӘДӘБИЯТ ДӘРЕСЛЕКЛӘРЕ АВТОРЫ	363
Ульданова Л.Ф. ИЗУЧЕНИЕ АРАБИЗМОВ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ	365
Шакирова А.М. О НОВОМ РУССКО-ТАТАРСКОМ СЛОВАРЕ	368
Шарафутдинова М.Н, Хусаинова Л.М. “БАТЫР”, “БАТЫРЛЫК” КОНЦЕПТЫНЫҢ БАШКОРТ ХАЛЫК ИЖАДЫНДА САҒЫЛЫШЫ	371
Шафикова З.Ф. ТАТАР ӘДӘБИЯТЫНДА ӘХЛАКЫЙ ИДЕАЛ БИРЕЛЕШЕ (Ф. ЯРУЛЛИН ХИКӘЯЛӘРЕ МИСАЛЫНДА)	374

Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования

*Сборник научных трудов по материалам XXII Всероссийской
(с международным участием)
научно-практической конференции
14-15 апреля 2022 г.*

Публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 17.06.2022.

Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times.
Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 33,8. Уч.-изд. л. – 33,6.
Тираж 100 экз. Заказ № 956.