

**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
XX Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции 16-18 апреля 2020 г.*

Уфа 2020

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:

К.О. Козлова, магистрант 1 курса.

Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования [Текст]: Сборник научных трудов XX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 16-18 апреля 2020 г.)/ под ред. В.Ф. Аитова, Х.Х. Галимовой, Н.У. Халиуллиной, Ю.А. Шаниной. – Уфа: Издательство БГПУ, 2020. – 424 с.

В сборнике представлены статьи участников XX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, состоявшейся в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы 16-18 апреля 2020 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 978-5-907176-57-7

© Коллектив авторов, 2020

© Изд-во БГПУ, 2020

ЧАСТЬ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 378

Ш.А. Абдурахимов

*преподаватель кафедры русского языка и литературы
«КГПИ им. Мукуми» (Узбекистан, г. Коканд),*

А.А. Файзрахманова

*канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (Россия, г. Уфа),*

Ю.А. Шанина

*канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (Россия, г. Уфа)*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Аннотация: статья посвящена проблемам модернизации методики преподавания историко-литературных дисциплин в системе высшего образования в условиях возрастания роли дистанционного обучения. На основе обобщения опыта преподавания сделан вывод о том, что важнейшую роль в формировании литературоведческой компетенции играет организация системы самостоятельной работы студента, которая должна быть практико-ориентированной.

Ключевые слова: дистанционное обучение, компетентностный подход, литературоведческая компетенция, педагогическое образование, самостоятельная работа.

Abstract. This article is devoted to the problems of modernization the *teaching* techniques of historical-literary *subjects* that must correspond with the modern requirements of distance education. Based on the summarize of *teaching* practice we conclude that the most important role in forming of literary competency has the organization of students' self-study which must be connect with the future professional practice.

Keywords: competency method, distance education, litrary competency, pedagogical education, self-study.

Современная система высшего образования продолжает модернизироваться. Неизменным остается принцип компетентностного подхода, который стал частью международной образовательной практики. Проблемам его реализации посвящено большое количество методических разработок и научных исследований. «Это обусловлено тем, что каждая отдельная область знаний имеет свою предметную специфику, из которой следует комплекс применяемых методов обучения. Но в центре внимания методистов в основном остается языковое образование, преимущественно связанное с преподаванием иностранных языков» [8; 1130]. Кроме того, поиск новых образовательных технологий требуют и меняющиеся социальные условия, в которых возрастает доля занятий в дистанционном формате. В связи с этой тенденцией необходима корректировка и системы подготовки будущего учителя русского языка и литературы, компетенции которого в новых реалиях должны претерпеть изменения. В определенном пересмотре нуждаются образовательные технологии, которые бы обеспечили соблюдение компетентностного, практико-ориентированного подходов и предусматривали применение электронного обучения и подготовку к его реализации. Поэтому целью данной работы является определение

основных принципов формирования литературоведческой компетенции будущих учителей-словесников в системе вузовской подготовки на современном этапе.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования Российской Федерации не содержит перечня профессиональных компетенций. «Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта» [7]. Это допускает определенную вариативность. Отдельные методисты вводят понятие лингвометодической компетенции и выделяют следующие принципы ее формирования: «фундаментальность; социокультуросообразность; ценностное отношение к русскому языку; осознание метапредметной функции русского языка; межпредметная интеграция; профессиональная направленность; практико-ориентированность» [4; 194]. В большинстве своем они могут быть применимы и к области литературоведческой подготовки. Другие специалисты, отечественные и зарубежные, склонны подчеркнуть специфику литературоведческой подготовки: «Природу литературоведческой компетентности понимаем как целостный многоуровневый комплекс свойств личности, обеспечивающей эффективное, рациональное и творческое использование литературоведческих знаний и филологических умений для решения задач школьного литературного образования, связанных с успешной адаптацией человека в обществе» [1].

Несомненно, приобретение требуемой компетенции, ее оценка по историко-литературным курсам базируется на правильном отборе содержания дисциплины, технологий обучения, организации самостоятельной работы студентов, выборе адекватных форм измерительных материалов, средств и методов оценивания результатов. Текущий контроль этих предметов представляет собой проверку усвоения учебной дисциплины как теоретического, так и практического характера, регулярно осуществляемую на протяжении семестра. Но в современных условиях одно из ведущих мест в этой системе начинает занимать самостоятельная работа студентов. «Во многом достижения необходимых результатов зависит прежде всего от того, насколько эффективны формы самостоятельной работы студентов, предложенные для выполнения в процессе освоения того или иного курса. Особенно при введении дистанционного обучения важной проблемой является обеспечение самостоятельности выполнения студентами тех или иных заданий» [8; 1131]. На наш взгляд, достижение данной цели возможно при условии соблюдения принципа практико-ориентированности заданий, выполнение которых требует нестандартных, творческих подходов.

Остановимся на характеристике отдельных форм самостоятельной работы студентов, которые направлены на формирование литературоведческой компетенции и в своей совокупности представляют единую систему. В филологическом образовании чтение научной и художественной литературы сохраняет за собой неоспоримый статус важнейшего элемента обучения и самостоятельной работы. Перед преподавателями литературных дисциплин остро стоит проблема формирования активного, творческого, читающего студента. В системе филологического образования чтение – это «непреложный модус изучения истории литературы и главное основание аттестации обучающихся» [3; 97]. Его специфика

состоит в том, что оно является «сложным», «неизбежно самостоятельным трудом» обучающегося [3; 100]. Ни для кого не секрет, что утрата традиции семейного чтения, преобладание письменной формы общения, феномен электронной книги, появление различных современных медиа средств, оттеняющих литературу на задний план и др. трансформировали культуру чтения. Сегодня исследователи активно говорят об «изменении читательской культуры в эпоху цифровой революции» [3; 98].

Не избежали влияния перечисленных фактов и студенты-филологи, которые должны за время обучения в вузе освоить довольно большой перечень художественной и научной литературы. Однако обязательный список произведений для чтения, предлагаемый в рамках изучения учебных курсов по истории русской и мировой литератур, столь велик, что далеко не со всеми произведениями студенты знакомятся в полном объеме, тем более, получают истинное удовольствие от процесса чтения. Иными словами чтение художественной литературы по программе дисциплины порой обретает принудительный и/или поверхностный характер. Если говорить о проблеме вузовского чтения, то нужно добавить, что в настоящее время студентами (в том числе, и студентами-филологами) движет в первую очередь грубая прагматическая ориентация – получение аттестации. Практика показывает невозможность посредством только одного лишь тестирования организовать соответствующий требованиям федеральных стандартов контроль за усвоением программного материала. Для нас важно не только умение технологически быстро проверить умения и знания студентов, но и ориентировать на развитие у обучающихся рефлексивных способностей, связанных с чтением и умением анализировать произведение. Поэтому задача заключается в переходе к развитию качественных навыков чтения и соответствующей системе оценки полученных знаний.

Непреложным правилом преподавания литературных дисциплин является выразительное чтение произведения (или использование аудио/видеозаписи) в аудитории, что стимулирует в дальнейшем независимое уединенное чтение. Практика показывает, что использование различных форм чтения текста повышает эмоциональный интерес аудитории к личности самого автора, его творчеству в целом. Прослушивание аудиозаписи, а затем совместное медленное чтение текста с последующим его комментарием способствуют обеспечению интерактивности на занятиях. Студент из пассивного слушателя превращается в активного читателя и комментатора. В этом видится основа литературного образования. Поэтому в качестве оценочного средства выступает выразительное чтение и последующий анализ произведения, как правило, предварительно выбранного самим студентом (другие варианты: студент анализирует произведение из обозначенного преподавателем списка художественных текстов, в рамках изучаемой темы; студент анализирует незнакомое ему произведение). Более того, отобранные для аудиторной работы художественные тексты способствуют развитию творческого потенциала студентов.

Традиционной формой самостоятельной работы является подготовка к практическим и семинарским занятиям. В рамках аудиторной работы преподаватель устанавливает содержание проверяемой компетенции, выделяет основные учебные элементы, формирующие профессиональную компетенцию, формулирует контрольные вопросы для каждого выделенного учебного элемента. Все задания сопровождаются подробными методическими указаниями, в которых определяются ключевые аспекты, необходимые для анализа произведения. На этапе подготовки к

практическим занятиям наиболее важным видится четкое определение заданий и задач, соотносимых с компетенциями дисциплины. При этом большую роль в процессе изучения литературоведческих дисциплин и последующего контроля полученных знаний занимает усвоение основных понятий, связанных с проблематикой курса. Процесс освоения историко-литературных базовых понятий связан с формированием словаря, содержащего перечень ключевых терминов, которые необходимо знать студентам. На основе этого перечня обучающиеся получают знания, необходимые для освоения базовых категорий дисциплины в целом. В дальнейшем они более подробно будут рассматриваться на практических занятиях и лекциях.

Сформированность компетенций на практических занятиях проверяется следующим набором оценочных средств. Они включают в себя такие измерительные материалы как терминологический словарь, цитатное изложение произведения, конспекты научных статей, таблицы разного характера (хронологические, образные, сравнительные и др.), презентационные проекты, литературные комментарии к тексту, письменные аналитические работы. Подобные формы самостоятельной работы позволяют студенту максимально освоить содержание курса, регулярно и качественно управлять учебной деятельностью студентов. Особое внимание при изучении историко-литературных курсов уделяется тем разделам и темам, которые включены в школьную программу по литературе. Таким образом, осуществляется практико-ориентированный принцип обучения.

В настоящее время современная педагогика предлагает немало новых приемов, объединяя их в рамках интерактивного обучения: творческие задания, кейс-задания, проектные технологии и др. Опираясь на опыт работы со студентами-филологами 4-5 курсов, предлагаем интерактивные виды работ, которые, на наш взгляд, не только вызывают интерес к чтению, но и качественно повышают уровень проверки знаний в свете компетентностно-ориентированных требований образовательных стандартов высшего образования. В рамках преподавания историко-литературных дисциплин проблема измеримости формируемых компетенций студентов-филологов связана с использованием различных инновационных форм работы. К ним мы относим самостоятельную аудиторную (или внеаудиторную) работу с визуальным материалом. В фонд оценочных средств историко-литературных курсов включается визуальная составляющая литературных дисциплин. Суть ее состоит в умении работать с живописными репродукциями и иллюстрациями, связанными с литературными произведениями, а также с фото, видео- и киноматериалами, киноадаптациями художественных произведений и др. В систему самостоятельной работы включаются творческие или аналитические задания, предполагающие анализ известных картин художников, фрагментов разных экранизаций того или иного литературного произведения. «Контрольные задания, связанные с визуальным материалом, – от простой атрибуции произведения искусства (например, викторина на общую эрудицию, с указанием автора и названия) до более глубокого анализа знаний в области кинематографа, истории литературы и культуры, стиля, эпохи, с умением выявить общее и различное между художественным текстом и его киноверсией, – позволяют оценить умения студента анализировать и применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности» [6; 131].

Важной задачей филологического образования является умение правильно применять современные формы изучения классического наследия в практике вузовского преподавания. Однако в рамках формирования фонда оценочных средств

историко-литературного дисциплин правильно подобранные творческие задания с использованием современных медиа источников способствуют актуализации знаний студентов, их умению ориентироваться в историко-литературном и культурном пространстве, формированию навыков работы с произведениями разных видов искусства, в которых нашла отражение литература, умению применять знания на практике, находить новые формы освоения культурного наследия. К ним можно отнести такие формы восприятия и интерпретации художественных произведений, как создание буктрейлеров. Студенты-филологи в процессе освоения художественного произведения работают над составлением буктрейлеров разных типов: повествовательные, презентующие сюжет произведения; атмосферные, передающие читательские эмоции; концептуальные, транслирующие ключевые идеи и смысловую направленность произведения. На вооружение берутся сильные и положительные стороны визуальной культуры, с помощью которой студент-филолог проявляет способность показать собственное видение книги.

В связи с повсеместным внедрением дистанционного обучения актуальным становится подготовка студентами дидактического материала (по произведениям, включенным в школьную программу) в форме видеоуроков или видеопрезентаций. Очевидно, что создание подобных учебных продуктов становится необъемлемой частью работы современного педагога как высшей школы, так и среднего образования. Они имеют много преимуществ: позволяют наглядно, иллюстративно представить теоретический материал, воздействует не только на разум, но и эмоции слушателя. При обращении к учебному материалу в такой форме работают разные виды памяти. Не случайно на сегодняшний день Интернет-пространство заполнено большим количеством такого рода учебных материалов разного уровня и качества: учителя ведут свои учебные блоги, ученые записывают открытые научно-популярные лекции и т.д. Они существуют в условиях свободной конкуренции и оцениваются лишь количеством просмотров. Не существует определенной методики подачи и компоновки учебного материала для подобных курсов, нет механизма оценки его научного уровня и достоверности. Вместе с тем он адресован новому поколению учеников, которые активно включены в блогерскую субкультуру. Они сами широко используют мультимедийные технологии, владеют техникой видеомонтажа, имеют свои критерии оценки различных видеоблогов (качество звука, речи, видеоряда, степени визуализации, временная протяженность и т.д.). В результате молодое поколение очень требовательно к качеству онлайн-курсов и настроено весьма критично. Все перечисленное подчеркивает важность подготовки студентов к подобным формам профессиональной деятельности.

Опыт показывает, что подготовка урока или его фрагмента в виде видеопрезентации с голосовым сопровождением требует очень большой подготовки и особых навыков. Текст подобного урока должен быть заранее продуман, выверен. Отдельные фрагменты необходимо отрепетировать, провести пробные записи, чтобы оценить хронометраж (наиболее оптимальным является видеоматериал объемом 10-15 минут), гармоничность сочетания иллюстративного, музыкального материала и голосового сопровождения. Импровизация, как правило, ведет к речевым недочетам, неоправданным паузам. Особого внимания требует подбор текстовой информации для слайдов, так как должен быть строго научным. В то время как в доступных источниках содержится много ложных фактов. В этом смысле большое значение имеет фундаментальная подготовка студента по литературоведческим дисциплинам, в рамках которых и должна проводиться эта работа.

Чтобы создать достойный учебный продукт необходимо проявить умения и навыки из разных областей: компетенции дизайнера, видеооператора, звукорежиссёра, сценариста, юриста (соблюдение авторских прав привлеченного материала). Таким образом подобная форма самостоятельной работы может выполняться в группах, она требует творческого подхода, готовности к самообразованию и саморазвитию. На наш взгляд, это и есть сфера профессиональных компетенций современного учителя-словесника.

При разработке системы самостоятельной работы используется и метод проектного обучения. Подобный инновационный подход в изучении литературных дисциплин позволяет сформировать профессиональные компетенции, поскольку процесс проектирования сосредоточен на развитии логического мышления, самостоятельных исследовательских навыков и умений, актуализации инновационного потенциала личности. Вместе с тем, проектная деятельность студента-филолога представляет собой процесс, направленный на метапредметную деятельность, связанную с литературой и имеющую целью отработать практические навыки, предвещающие его педагогическую деятельность в школе.

В рамках одной учебной историко-литературной дисциплины студентам обычно предлагаются монопроекты. Как правило, они затрагивают вертикальные связи в рамках одной дисциплины. С целью использования метапредметных связей студенты выполняют задания, направленные на создание проектов, затрагивающие горизонтальные связи и охватывающие несколько учебных дисциплин. В процессе работы выполняются следующие этапы: предпроектная подготовка; планирование (формулирование проблемы и выдвижение гипотезы); организационно-исследовательская ступень; представление полученных результатов. Вся проектная работа готовится, как правило, в виде презентации, публичного выступления на конференции [2, 67]. Оцениваются уровень знаний обучающихся: самостоятельность, активность, своевременность выполнения, способность выработать новую идею, умения обозначить и реализовать новые оригинальные подходы. Выполненные проектные задания студенты-филологи демонстрируют в виде презентации, газеты, сценария литературного мероприятия, праздника, театральной постановки и т. д. Результаты проектной деятельности студентов используются в дальнейшем при выполнении курсовых проектов, выпускных квалификационных работ.

В своей совокупности различные формы самостоятельной работы, предлагаемые студентам, напрямую связаны с их будущей профессиональной деятельностью. Выполненные работы должны составить своеобразный фонд авторского дидактического материала, который можно будет использовать и для составления авторских дистанционных курсов, и в качестве уже готовых фрагментов уроков (в случае с подготовкой видеопрезентаций с голосовым сопровождением, разботкой буктрейлеров и т.д.).

Подведем итоги. В целом необходимо отметить, что современная социальная среда требует от преподавателя любого ступени образования универсальности и мобильности. Как следствие сама система подготовки должна быть довольно гибкой, что, на наш взгляд, может обеспечиваться не постоянным пересмотром учебных планов, а корректировкой системы самостоятельной работы студента в рамках изучения базовых курсов. Примером подобного подхода служит предложенная в статье модернизация форм СРС, предусмотренных при изучении историко-литературных курсов. Это позволяет успешно соединить в процессе формирования

литературоведческой компетенции принципы фундаментальности и практико-ориентированности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базыль Л. Формирование литературоведческой компетентности будущих учителей-словесников в системе профессиональных практик [Электронный ресурс]// Global international scientific analytical project. – URL: <http://gisap.eu/ru/node/4148> (дата обращения 13.04.2020).
2. Прокофьева И.О., Шанина Ю.А. Подходы к организации внеаудиторной работы студентов в системе современной подготовки будущего учителя-словесника// Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 5 (66). – С. 66-70.
3. Турышева О. Н. Вузовское чтение в эпоху цифровой революции // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения. Сборник статей. – Екатеринбург, 2010. – С. 96-103.
4. Умарова М.К. Педагогические принципы формирования профессиональной компетенции будущих учителей русского языка//Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2013 (2). – С. 192-202.
5. Умерова Л.Р. Развитие литературоведческой компетентности будущих учителей начальных классов//Непрерывное образование. – 2016. – № 1 (15). – С. 21-24.
6. Файзрахманова А.А., Шанина Ю.А. Разработка фонда оценочных средств по литературоведческим дисциплинам в системе высшего образования//Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – № 6 (73). – С. 128-134.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» февраля 2018 г. № 125.
8. Шанина Ю.А. Опыт реализации требований ФГОС ВО в преподавании дисциплин гуманитарного цикла// Вестник Башкирского университета. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 1130-1133.

УДК 372.881.161.1

А.С. Адумян
студент 5 курса ФГБОУ ВО СГСПУ (г. Самара),
Г.Н. Тулузакова
канд.пед.наук, доцент кафедр русского языка, культуры речи и методики их
преподавания ФГБОУ ВО СГСПУ (г. Самара)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы подготовки к устной части основного государственного экзамена по русскому языку. Описаны наиболее перспективные и эффективные формы работы с учащимися, использование которых поможет подготовиться девятиклассникам к новой форме контроля по русскому языку. Детально прописаны групповые формы работы, призванные формировать коммуникативные умения обучаемых. Материалы могут быть интересны молодым учителям русского языка, студентам филологических специальностей педагогических вузов, магистрантам.

Ключевые слова: групповые формы работы, индивидуальные задания, опыт публичного выступления, основной государственный экзамен, коммуникативные упражнения, развитие речи, универсальные учебные действия.

Abstract. The article deals with the preparation for the oral part of the main state exam in

Russian. The most promising and effective forms of work with students are described, the use of which will help prepare ninth-graders for a new form of control in the Russian language. Group forms of work designed to form students' communicative skills are described in detail. The materials may be of interest to young teachers of the Russian language, students of philological specialties of pedagogical universities, and undergraduates.

Keywords: communication exercises, group forms of work, individual tasks, Russian State Final Assessment, speech development, experience of public speaking, universal educational actions.

В рамках реализации Концепции преподавания русского языка и литературы [1] для проверки навыков устной речи учащихся на обязательном уровне в 2018 году была введена устная часть государственной итоговой аттестации по русскому языку, целью которой является усиление стратегического направления развития современной школы – коммуникативной направленности в обучении.

Появился данный вид контроля относительно недавно, и разнообразных методик подготовки к Итоговому собеседованию не так много, существуют лишь типовые варианты для подготовки к устной части экзамена и разработки учителей-предметников по русскому языку. В связи с этим можно отметить, что актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания большого числа эффективных форм работы, заданий, способствующих повышению уровня коммуникативных навыков учащихся и успешной сдаче устной части основного государственного экзамена по русскому языку.

Объектом исследования в данной работе является устная часть основного государственного экзамена по русскому языку

Предмет исследования – отбор форм работы и поиск эффективных заданий для подготовки школьников к устной части основного государственного экзамена по русскому языку.

Цель работы – разработка заданий для подготовки учащихся 9 класса к устной части основного государственного экзамена по русскому языку.

Анализ основных документов о школьном образовании в России свидетельствует о том, что в современной системе образования выделяют три основных способа проверки знаний и умений учащихся: ВПР, ОГЭ, ЕГЭ. Данные формы проверки знаний по русскому языку включают оценку уровня владения всеми видами речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо).

В поле нашего внимания входит устная часть ОГЭ по русскому языку, которая является обязательной для учащихся 9 классов, так как для того, чтобы получить возможность стать участником ОГЭ, учащиеся должны получить «зачет» на устной части основного государственного экзамена. Целью устной части ОГЭ является проверка коммуникативных навыков учащихся.

Устная часть основного государственного экзамена представляет собой форму итогового собеседования, которая не имеет аналогов в современной системе образования. Модель итогового собеседования систематизирована таким образом, что проверяются навыки развития речи школьника: чтение текста вслух, пересказ текста с привлечением цитаты, публичное выступление по одной из тем с использованием описания, повествования, рассуждения, беседа с экзаменатором.

Как мы видим, для успешного выполнения этих заданий, то есть для благополучной сдачи устной части основного государственного экзамена и получения допуска к ОГЭ, нужно обладать в полной мере коммуникативными навыками, которые реализуются в рамках такой компетенции как коммуникативные УУД.

Результаты изучения русского языка по ФГОС основного общего образования говорят о том, что очень важно проводить системную работу по формированию речевой компетенции учеников, реализация которой представляется наиболее возможной на уроках русского языка.

Работа по развитию речи на занятиях по русскому языку осуществляется по трем направлениям (овладение нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя, обучение разным видам речевой деятельности) и должно опираться на три способа реализации этих направлений (анализ текста, и информационная переработка готового текста, создание собственного текста) [2].

Важно также определять и критерии сформированности навыков речи учащихся, чтобы знать в каком направлении двигаться в создании упражнений по развитию речи (владение основными видами публичных выступлений, диалогическая и монологическая речь, умение развернуто обосновывать суждения, перефразировать мысль, работать в группах, парах и др.).

На основе этих составляющих мы выделили приемы и формы работы, которые ориентированы в большей степени на развитие устной коммуникации и которые способствуют формированию коммуникативных УУД у учащихся (выразительное чтение, анализ текста, дискуссия, игровые методы, публичное выступление и другие). А на основе этих методов нами была составлена система заданий, которая представляет собой ряд упражнений по русскому языку, направленных на формирование коммуникативных УУД.

Во-первых, это должны быть задания по культуре речи. Можно использовать традиционные формы, например, задание №1 типа «Расставьте правильно ударения в выделенных словах». Предлагаемое нами задание помогает развивать навык верного использования орфоэпических норм, что способствует формированию грамотности речи. К тому же овладение нормами орфоэпии является одним из результатов изучения русского языка по ФГОС основного общего образования. Более того, упражнение непосредственно готовит учеников 9 класса к 1 заданию итогового собеседования.

Задание №2. «Просклоняйте данные числительные ...». Оно помогает соблюдать в практике устного речевого общения основные грамматические нормы современного русского литературного языка. Более того, упражнение готовит учеников 9 класса к 1 заданию итогового собеседования, то есть развивает такие коммуникативные УУД, как чтение и говорение.

Задание № 3. «Выделите ключевые слова в предлагаемом тексте, определите основную мысль текста». Мы надеемся на основе подобного типа заданий получить в качестве результата умение учеником проводить информационно-смысловой анализ текста. Это задание помогает понимать основное содержание и идею текста. Данный тип задания непосредственно связан со 2 заданием устной части ОГЭ, так как пересказ текста (т.е., говорение) невозможен без определения его основной мысли.

Подобные задания используются практически всеми учителями, они включены в большинство сборников по подготовке к ОГЭ.

Кроме индивидуальных форм работы, нами планируется задания по группам. Во-первых, мы используем групповую форму работы, потому что она имеет ряд преимуществ в формировании следующих коммуникативных УУД: умение вступать в речевое общение, обсуждать и чётко формулировать план совместной деятельности, эффективно сотрудничать. Предложены задания разного рода. Например, чтение

вслух, пересказ текста формирует навык говорения. Правильной вставке цитаты в текст помогает глубокий смысловой анализ текста. А это подготовка ко всем заданиям ОГЭ.

Еще один вид задания – это Опыт публичного выступления, по нашему мнению, помогает формированию монологической речи в соответствии с коммуникативной задачей, сферой и ситуацией общения. Учащимся предлагаются публичные выступления на описание по картине, на рассуждение по проблемному вопросу, на повествование об определённом событии из жизни. Данный тип задания непосредственно готовит учеников к 3 заданию устной части ОГЭ, так как без овладения навыками монологической речи невозможно будет построить рассказ – повествование / описание / рассуждение.

Отдавая предпочтение работе в парах, мы надеемся получить следующие результаты по освоению коммуникативных навыков школьника: умение адекватно воспринимать устную речь, взаимопомощь, коммуникативная в первую очередь, создавать устные монологические и диалогические высказывания. Данный тип задания непосредственно готовит учеников к 3 и 4 заданию устной части ОГЭ.

Кроме этого, мы планируем включение в работу игровых форм. Например, Интервью «Путешествие по странам» (работа в парах). В первую очередь, данный игровой метод направлен на развитие диалогической речи учащихся. Это подготовка к 4 заданию ОГЭ. Вопросно-ответная форма необходима для организации совместной деятельности. Подобное упражнение направлено на развитие как монологической, так и диалогической речи.

Включение в работу дискуссионных форм на важные для подростков темы дает возможность учащимся добиться следующих результатов в формировании коммуникативных УУД: учитывать разные мнения, аргументировать их, считаться с позициями партнёров, сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор; строить монологическое контекстное высказывание.

Предлагаемая система заданий представлена на основе критериев сформированности навыков речи, ключевых направлений работы по развитию речи и способах их реализации.

Задание № 4. Определите, какой из этих текстов (тексты подбираются учителем самостоятельно, в зависимости от уровня подготовки учеников) относится к описанию и почему? К каким типам речи относятся другие тексты?

Мы надеемся на основе подобного типа заданий получить результат умения учеником проводить информационно-смысловой анализа текста. Упражнение формирует такой коммуникативный навык, как работа с текстами разных стилей и типов речи, понимание их специфики. Данный тип задания в некоторой степени подготавливает учащихся к созданию устных монологических высказываний разных стилей и типов речи.

Задание № 5. Задание по группам. Дается текст, по данному тексту учащиеся должны выполнить следующие задания:

1 группа:

- прочитайте вслух текст выразительно (каждый по предложению)
- определите основную мысль текста
- подберите синонимы к словам «заслуженный», «мастерство» и «награда»

(не менее 3 к каждому)

2 группа:

- просклоняйте выделенные числительные

- определите тип речи текста, черты, по которым вы поняли, что текст принадлежит именно данному типу речи.

- перескажите текст

3 группа:

- составьте план текста, выделите ключевые слова

- перескажите текст, вставив цитату в нужное место по смыслу. Поясните, почему именно в это место было решено вставить цитату.

- какие способы цитирования можно использовать

Во-первых, мы используем групповую форму работы, которая имеет ряд преимуществ в формировании следующих коммуникативных УУД:

- умение вступать в речевое общение

- обсуждать и чётко формулировать цели, план совместной групповой учебной деятельности, распределение частей работы

- эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации

Также группам предложены задания разного рода, и они направлены на развитие абсолютных всех коммуникативных компетенций. Например, чтение вслух, пересказ текста формирует навык говорения. Правильной вставке цитаты в текст помогает глубокий смысловой анализ текста. Подготовка ко всем заданиям ОГЭ.

Задание № 6. Подготовьте публичное выступление на тему: «Праздник, на котором мне довелось побывать». Рецензия на публичное выступление учащегося.

Метод публичного выступления, по нашему мнению, помогает созданию монологической речи в соответствии с коммуникативной задачей, сферой и ситуацией общения (в данном случае – рассказ-повествование). Мы надеемся, что ученик сможет адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.

Рецензия, как нам кажется, будет развивать умение адекватно воспринимать устную речь, так как для того, чтобы высказать свое мнение о прослушанном, нужно внимательно внимать сказанному. Данный тип задания непосредственно готовит учеников к 3 заданию устной части ОГЭ, так как без овладения навыками монологической речи невозможно будет построить рассказ-повествование.

Задание № 7. Работа в парах: перескажите текст, прочитанный вашим оппонентом.

Отдавая предпочтение работе в парах, мы надеемся получить следующие результаты по освоению коммуникативных навыков школьника:

- умение адекватно воспринимать устную речь и способность передавать содержание прослушанного текста в сжатом или развернутом виде в соответствии с целью учебного задания;

- осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь;

- создавать устные монологические и диалогические высказывания.

Пересказ позволяет развивать умение перефразировать мысль (объяснять «иными словами»).

Данное задание позволяет развивать практически все виды коммуникативных компетенций – говорения, слушания и чтения.

Подготовка к 2 и 4 заданию ОГЭ.

Задание № 8. Игра: Интервью «Путешествие по странам» (работа в парах). Нужно взять интервью у страны. Один из учеников в паре является страной, а второй

– журналистом. Интервьюер задает у «страны» вопросы разного рода, интересные ему. Затем пары выступают перед классом с инсценированным интервью. Одноклассники должны угадать, о какой стране идет речь.

Главным образом, данный игровой метод направлен на развитие диалогической речи учащихся. Кроме того, упражнение на угадывание страны остальными учениками позволяет формулировать собственное мнение и позицию каждому.

Подготовка к 4 заданию ОГЭ.

Задание № 9. Подготовьте публичное выступление по фото: «Единственная известная мне роскошь – это роскошь человеческого общения». Вопросы оратору. Рецензия на публичное выступление учащегося.



Метод публичного выступления, по нашему мнению, помогает созданию монологической речи в соответствии с коммуникативной задачей, сферой и ситуацией общения (в данном случае – рассказ-описание). Мы надеемся, что ученик сможет адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.

Вопросно-ответная форма необходима для организации собственной деятельности.

Рецензия позволяет систематизировать и анализировать материал на определенную тему.

Подобное упражнение направлено на развитие как монологической, так и диалогической речи.

Задание № 10. Дискуссия (работа в группах). Обсуждение одного проблемного вопроса (рассуждение): Книги. Нужны ли они? Подготовка к 3 и 4 заданию ОГЭ.

Дискуссия дает возможность учащимся добиться следующих результатов в формировании коммуникативных УУД: учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать её с позициями партнёров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; устанавливать и сравнивать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор; аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом; задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнёром; адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; строить монологическое контекстное высказывание.

Групповая форма работы направлена на осуществление взаимного контроля и оказание необходимой взаимопомощи; организацию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, определение целей и функций участников, способов

взаимодействия; планирование общих способов работы; устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;

Результаты изучения русского языка по ФГОС основного общего образования говорят о том, что на уроках родного языка особое внимание должно уделяться формированию коммуникативных универсальных учебных действий. А успешная сдача устной части ОГЭ невозможна без обладания учеником в полной мере коммуникативных навыков; поэтому очень важно проводить системную работу по формированию речевой компетенции учеников на уроках русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция преподавания русского языка и литературы [Электронный ресурс] – URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIIKHUKTXDmFIMAAOd.pdf> (дата обращения: 20.02.2020).
2. Литневская Е.И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.

УДК 81:378

Д.А. Алентьева
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Т.Ю. Капишева
канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация: статья посвящена использованию инфографики в обучении русскому языку как иностранному. В настоящем исследовании автор предлагает новые разнообразные задания, подготовленные на основе созданной инфографики «Отпуск». Приведённые в статье задания предназначены для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме первого сертификационного уровня.

Ключевые слова: визуализация информации, инфографика, русский язык как иностранный.

Abstract. The article is devoted to the use of infographics in teaching Russian as a foreign language. In this study the author offers a variety of new tasks prepared on the basis of the created infographic “Vacation”. The tasks given in the article are intended for foreign students who have the first level of competence in Russian as a foreign language.

Keywords: infographics, information visualization, Russian as a foreign language.

Общеизвестно, что в современном мире человек воспринимает около 80-90 % информации через зрение. Такую особенность организма можно и нужно умело использовать в обучении. Нынешние школьники и студенты – это уже не то поколение, которое воспринимало новую информацию через текст, это поколение «визуалов». Учитывая это обстоятельство, школьные учителя и преподаватели вузов стремятся в своей профессиональной деятельности использовать такие эффективные и действенные способы, которые оказывают положительное влияние на процесс

обучения. Одним из популярных способов сегодня является инфографика, ставшая неотъемлемой частью реальной действительности. Инфографику активно применяют в географии, журналистике, статистике, рекламе, технических текстах и др.

Инфографика – это «визуальное представление цифровой, графической и вербальной информации» [3; 136]. Визуализация информации активно проникает в образование. Преимуществами инфографики в учебном процессе являются ее яркость, привлекательность, легкое восприятие и быстрое распространение в социальных сетях. На занятиях инфографика выступает как визуальная опора, иллюстрация того, о чем идет речь.

Немаловажную роль играет применение инфографики на занятиях по русскому языку как иностранному. Иностранцам, начинающим изучать русский язык, визуализация информации особенно необходима.

На своих занятиях педагоги могут демонстрировать готовую инфографику или создать собственную. Что касается готовой инфографики, то ее можно найти на просторах Интернета. Кроме того, существует большое количество разнообразных сервисов для создания инфографик. К популярным сервисам относятся Infogram, Canva, Easel.ly, Mind the Graph, Creately и др.

Преподаватель русского языка как иностранного может использовать инфографику на разных языковых уровнях. Однако на начальном этапе изучения языка (уровни A1 и A2) у учащихся еще не сформирован языковой запас, необходимый для анализа и обсуждения инфографики. Именно поэтому целесообразнее внедрять инфографику на уровне B1.

В настоящем исследовании предлагаем рассмотреть собственную инфографику, созданную нами с помощью классической и обычной программы Adobe Photoshop. Материал инфографики рассчитан на иностранных учащихся, владеющих русским языком преимущественно в объеме первого сертификационного уровня (B1). Тема инфографики «Отпуск» была выбрана в соответствии с лексической темой «Путешествия», обозначенной в Программе по русскому языку как иностранному.

Разработанная инфографика может найти эффективное применение на занятиях по русскому языку как иностранному. Перечислим, какие задания и упражнения преподаватель может дать учащимся.

На первом этапе работы учащимся можно предложить обсудить, в каких городах или странах они отдыхают или отдыхали раньше. Далее перейти к обсуждению критериев, по которым город можно назвать «курортом».

Следующий этап направлен на актуализацию и закрепление лексико-грамматических навыков.

Задание 1. А) Составьте словосочетания, соединив левую и правую колонки.

занимать/занять	строчка
верхний/нижний	граждане
столица	туризм
место	(какое?) место
количество	процентов
внутренний	рейтинг
1/2,5/100	россияне
иностранцы	Россия

Ключ: Занимать/занять (какое?) место; верхняя/нижняя строчка; столица России; место в рейтинге; количество граждан/россиян; внутренний туризм; 1/2,5/100 процент(ов); иностранные граждане.

Б) Составьте предложения с данными словосочетаниями.

Далее учащимся предлагается ознакомиться с инфографикой «Лето 2020» и поработать с текстом:

Задание 2. А) Ознакомьтесь с инфографикой.

Б) Используя информацию из инфографики, восстановите пропуски в тексте.

Согласно исследованиям, которые проводил сервис «Яндекс-статистика», 52,78% россиян предпочитает 1 _____ туризм. Остальные россияне выбирают отдых в зарубежных странах. Первую 2 _____ занимает 3 _____, вторую 4 _____, третью 5 _____. Из российских городов первое место по популярности занимает 6 _____. Столица 7 _____ занимает второе место в 8 _____. 3,27% россиян отправляются в 9 _____.

Одинаковое количество 10 _____ выбирают города 11 _____ и 12 _____ для летнего отдыха.

1,32 % россиян улетают в 13 _____, а 1,54% в 14 _____. Грузия и 15 _____ занимают последние места в 16 _____.



Ключ: 1 – внутренний; 2 – строчку; 3 – Турция; 4 – Италия; 5 – Греция; 6 – Сочи; 7 – России; 8 – рейтинге; 9 – Анапу; 10 – граждан/россиян; 11 – Туапсе; 12 – Казань; 13 – Тунис; 14 – Абхазию; 15 – Таиланд; 16 – рейтинге.

После чтения и проверки текста его можно обсудить, например:

- Какая информация для вас была неожиданной/интересной?
- Знаете ли вы, где находится Ялта?
- Как вы думаете, почему люди едут отдыхать в эти города?
- В каком городе вы были?

Задание 3. А) Найдите обозначенные в инфографике города на карте России.

Б) Выберите один из городов, указанных в инфографике, и подготовьте сообщение о нём, используя информацию из инфографики и Интернета.

Данное задание подходит для проектной работы. Учащиеся готовят доклад и создают мультимедийную презентацию.

Задание 4. Напишите эссе «Город-курорт».

Это задание направлено на формирование умений, необходимых для самостоятельного написания письма, и на совершенствование навыков написания эссе.

Интересным и полезным является задание на сопоставление. Преподаватель предлагает сравнить отпуск в России и отпуск в той или иной стране. По аналогии с информацией, приведенной на картинке, студенты представляют внутренний туризм в родной стране и другие страны, популярные у соотечественников для посещения. Возможно также создание студентами собственной инфографики.

В качестве финального задания преподаватель может предложить дебаты сторонников и противников, например, путешествий в другие страны с аргументами «за» и «против».

Таким образом, преподаватель русского языка как иностранного на основе одной инфографики может предложить учащимся много разнообразных заданий и упражнений. Студенты при этом лучше усваивают изучаемый материал, поскольку в инфографическом тексте выстроена логика изложения, указаны этапы повествования и обозначены основные лексические единицы. Кроме того, в подобных заданиях и упражнениях присутствует творческий подход, поэтому учащиеся с удовольствием выполняют такие задания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басырова А.Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – Воронеж, 2016. – Т. 4. – С. 22-26.
2. Данилевская Т.А. Визуальные средства обучения на уроках русского языка как иностранного: новые технологии для нового поколения // Филологические науки. Вопросы теории и практики – 2015. – №3 (45). – Ч. 3. – С. 56-59.
3. Соловьева Т.В. Инфографика в медийном и учебном текстах // Научно-теоретический и прикладной журнал НГУ им. Ярослава Мудрого «Вестник НовГУ». – 2010. – № 57. – С. 76-79.
4. Толстова Н.Н. Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 391-393. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/38852/> (дата обращения: 06.05.2020).

УДК 82

*Ю.Ю. Андарянова
студент 3 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»*

«ЖИВЫЕ СТРАНИЦЫ» КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ПОВЕСТВОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности актуализации утраченного современными школьниками интереса к чтению литературы при помощи различных мобильных приложений, в частности, приложения «Живые страницы», разработанного литературоведами и экспертами Высшей школы экономики. Анализируется оригинальная

структура, характерные особенности приложения, позволяющие обучающимся знакомиться с произведениями русской литературы в игровой форме.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, мобильное приложение, художественная литература, чтение, IT-технологии.

Abstract. The article discusses the possibilities of updating the lost interest of modern schoolchildren in reading literature using various mobile applications, in particular, the application «Live pages», developed by literature scholars and experts of the Higher school of Economics. The original structure and characteristic features of the application are analyzed, which allow schoolchildren to get acquainted with works of Russian literature in playful way.

Keywords: mobile app, IT-technologies, literature, methods of teaching literature, reading.

Снижение интереса к чтению – современная и злободневная проблема каждого школьника в мире. Этому есть свои причины. Новейшие технологии на сегодняшний день рассматриваются как реальность, формирующая личность человека. Гаджеты с каждым днем все больше вытесняют любовь к русской литературе. При этом учащиеся используют свои электронные средства и для учебных целей, например, найти соответствующую информацию. Многие исследователи видят огромные плюсы в обучении при помощи IT-устройств.

«Большинство мобильных устройств являются полезными в области образования, управления, организации и преподавания для специалистов-практиков, а также техническими средствами поддержки обучения для учащихся», – утверждает Ирина Николаевна Голицына [1; 242]. Безусловно, при помощи новых возможностей в сфере ИКТ школьники могут обучаться дистанционно, получать достоверную информацию за один миг. Татьяна Николаевна Маркова пишет: «Компьютерные технологии активно взаимодействуют с литературой, порождая новые формы, способы организации повествования» [2; 287]. Невозможно не согласиться с литературоведом, так как действительно существуют различные способы передачи прозаических и поэтических произведений, например, так называемые электронные книги. Это является одним из современных методов, с помощью которого ребенок может в любой момент прочесть какой-либо роман, повесть, поэму из школьной литературы. Зачастую процесс такого чтения может быть не только скучным для детей, но и непонятным. Так, как же сделать процесс изучения классических произведений интересным, а главное продуктивным?

На данный момент существуют различные мобильные приложения, которые помогают в изучении как русской, так и зарубежной литературы. Мобильное приложение – программное обеспечение, предназначенное для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных устройствах [3; 33]. Наше внимание привлек один из них – «Живые страницы», разработанный литературоведами и экспертами проекта Tolstoy Digital и школы лингвистики НИУ «Высшая школа экономики» [4].

Это приложение представляет собой не только электронную книгу, но и интерактивную платформу, где учащийся может самостоятельно ориентироваться в содержании и проверять свои знания. Итак, открываем приложение и выбираем произведение литературы. Сейчас на платформе имеется 20 книг: «Война и мир», «Двенадцать стульев», «Отцы и дети», «Евгений Онегин», «Лавр», «Золотой теленок», «Преступление и наказание», «Мертвые души», «Вишнёвый сад», «Обломов» и др. Мы будем разбираться на примере романа в стихах «Евгений Онегин» А.С. Пушкина.

Мы выяснили, что с помощью данного образовательного приложения школьники, в первую очередь, читают произведения. Можно по вкладке «Оглавление» выбирать главы, быстро находя нужную информацию. К каждой главе дана небольшая аннотация, которая заинтриговывает читателя. Далее представлена вкладка «Герои». «Карточка» каждого действующего лица представляет небольшую характеристику, в ней представлены художественные средства, которыми пользовался автор при создании образа. Также здесь можно найти цитаты самого героя. Кроме этого с помощью вкладки «Судьбы» можно проследить судьбу персонажа и его взаимодействие с другими образами в течение всего произведения. Выбираем Владимира Ленского и видим, что происходит с ним в течение всего романа: рождение, обучение и др. Можем проследить как его жизнь пересеклась с другим героем, например, с Ольгой Лариной: с 1813 года Ленский увлекается Ольгой, их линии пересекаются, а в 1818 году они расходятся, т.к. герой уезжает учиться в Геттингенский университет.

В разделе «Ход времени» дан небольшой пересказ сюжета схематично. На наш взгляд, это поможет читателю разобраться в повествовании и проследить хронологический порядок. Вкладка «Места» представлена в виде интерактивной карты, которая показывает места, где происходят события романа. В каждой точке есть подробное описание пребывания, список героев и их цитаты, связанные с этим местом. В подразделе «Маршруты» можно выбрать одного из основных героев произведения и увидеть на карте все его передвижения. Так, в Москве Татьяна Ларина побывала в девяти местах, выбираем точку №11 – «Дом Княжны Алины». Здесь дано описание дома, кто бывал в нем (Татьяна Ларина, Прасковья Ларина и сама Княжна Алина).

Допустим, школьники изучают данное произведение, но как они смогут проверить усвоенные знания самостоятельно? В приложении «Живые страницы» встроен раздел «Игры в слова», с помощью которого дети в игровой форме могут пройти викторину по различным тематикам: «Редкие слова», «Сюжет и детали», «Цитаты», «Имена собственные» и др. При неверном выборе ответа дается не просто пояснение, а выдержка из текста для того чтобы учащийся сам смог выявить причину своей ошибки. Например, из раздела «Редкие слова» дан вопрос «Что такое вензель», мы при неправильном ответе нам выходит цитата-объяснение «...На отуманенном стекле//Заветный вензель *О* да *Е*». Теперь можно сделать правильный выбор: начальные буквы имени и фамилии с украшением. Чтобы было интереснее играть, своими результатами можно поделиться в социальных сетях.

Итак, с помощью приложения «Живые страницы» учащиеся знакомятся с произведениями русской литературы в игровой форме. Текст наполняется анимационным изображением (портреты героев, карты). На наш взгляд, это ведет к заинтересованности, ведь дети любят яркое и необычное. Немаловажны схемы, благодаря которым школьники в наглядной форме смогут лучше разобраться в содержании, хронологии событий. Дети с легкостью приспосабливаются к мультимедийным устройствам, поэтому приложение «Живые страницы» не создаст больших проблем, а станет незаменимым помощником в усвоении литературного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голицына И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И.Н. Голицына, Н.Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – 2011. – С. 241–252.

2. Маркова Т.Н. Авторские жанровые номинации в современной русской прозе как показатель кризиса жанрового сознания [Текст] / Т.Н. Маркова // Вопросы литературы. – 2011. – №1. – С. 280-290.
3. Российская система качества. Мобильные приложения для смартфонов. Специальные требования к качеству // Автономная некоммерческая организация «Российская система качества». – М., 2017. – 33 с.
4. Мобильное приложение «Живые Страницы» [Электронный ресурс]. – URL: tolstoy.ru/projects/Живые%20страницы/ (дата обращения 05.04.2020).

УДК 801.73

Г.А. Ахметова
канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «БашГУ»,
доцент ГАУ ДПО «Институт развития образования» РБ (г. Уфа)

ОТ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: в статье дан сравнительный анализ результатов Итогового сочинения учащихся и ЕГЭ по литературе 2019 года. Подведены итоги двух взаимосвязанных форм ГИА, отмечены слабые звенья в филологической подготовке старшеклассников по предмету Литература.

Ключевые слова: аналитические навыки, ЕГЭ, историко-литературные компетенции, итоговое сочинение по литературе.

Abstract. This article is devoted to the comparative analysis of the results of pupils' final essays and Russian State Final Assessment for Literature class in 2019. There are summarized the results of this interdependent exams' forms and noted the disadvantages in the philological training of school pupils on the subject of Literature

Keywords: analytical skills, final essay, literary competency, Russian State Final Assessment.

Итоговое сочинение по литературе и Единый государственный экзамен по литературе – разные, но внутренне связанные между собой формы государственной итоговой аттестации. Сочинение является допуском ко всем выпускным экзаменам, вместе с тем это стартовая площадка для сдачи ЕГЭ по литературе. Итоговое сочинение следует поэтому рассматривать как «лакмусовую бумагу», показывающую уровень филологической грамотности выпускников.

Полезно проанализировать результаты выполнения выпускниками итогового сочинения, состоявшегося в декабре 2019 года, и заданий ЕГЭ по литературе того же года. Сопоставление результатов сочинения и ЕГЭ позволяет понять важную вещь: что не так или не совсем так в школьном преподавании литературы, на что должны обратить особое внимание учителя-словесники, работающие в выпускных классах.

В первую очередь сошлюсь на выводы региональной комиссии, которой в этом году была поручена перепроверка работ участников итогового сочинения. Перепроверка была организована Министерством образования и науки РБ. Для нее отобрали работы из тех районов республики, в которых 80 % учащихся получили «зачет» по всем критериям оценивания.

Члены Республиканской комиссии перепроверили более 1400 работ. Прочитав главный вывод комиссии: «Многие учителя не в полной мере владеют компетенциями, необходимыми для проверки сочинения». Это касается умения

объективно оценивать сочинения, применять установленные критерии и нормативы оценки, разграничивать ошибки и недочеты различного типа, оформлять результаты проверки, соблюдая требования, обобщать результаты. Таковы не очень утешительные выводы комиссии.

Более того, думается, что это только видимая часть айсберга. В резюме комиссии не отражено качество сочинений, написанных выпускниками. Как известно, сочинение, по замыслу организаторов, должно носить «надпредметный» и вместе с тем «литературоцентричный» характер. Это значит, что выпускник должен показать хорошие навыки анализа художественного текста. Иначе говоря, классическая литература не должна выступать в служебной роли поверхностной иллюстрации неких общих тезисов. Именно так чаще всего и бывает. Но литература как вид словесного искусства заслуживает более глубокого анализа и истолкования. Выпускник должен видеть художественное произведение целостно, в единстве формы и содержания. Ведь, по точному определению Ю. Лотмана, текст есть не что иное, как «сложно построенный смысл». Смысл произведения воплощен в форме: в сюжете, персонажах, композиции, описаниях, деталях и т.д. Такому вниманию к форме произведения, целостному подходу к литературному произведению учат в школе далеко не всегда.

О недостаточных навыках анализа художественного текста можно судить не только по выводам комиссии, занимавшейся итоговым сочинением. Об уровне филологической компетентности выпускников можно также судить по результатам ЕГЭ по литературе 2019 года. Анализ этих результатов был сделан региональной предметной комиссией по литературе (РПК) на основе статистических данных по одному из открытых вариантов (301), полученных в Региональном центре обработки информации (РЦОИ) РБ.

Так, наиболее доступными для участников ЕГЭ оказались базовые задания, требующие однозначного ответа. Напротив, серьезные затруднения вызвали именно аналитические задания, связанные с написанием пяти сочинений: четырех коротких в объеме 5-10 предложений и полноформатного сочинения в объеме не менее 200 слов.

Задания 8 и 15 проверяют умение учащихся анализировать фрагмент прозаического или драматического произведения и лирическое стихотворение. Комиссия сделала следующий вывод: «Результаты выполнения заданий 8 и 15, связанных с умением анализировать фрагмент произведения или лирическое произведение, аргументированно формулировать свое отношение к прочитанному с учетом авторской позиции и строить связный ответ, свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности навыков анализа и интерпретации художественного произведения. Хорошее знание теории не всегда подтверждается на практике, что отражает недостатки в организации уроков литературы».

Кроме того, по мнению экспертов, хуже по сравнению с прошлым годом стали и показатели качества речевой грамотности учащихся. Основные типы ошибок, допущенных участниками ЕГЭ, традиционны: речевые - нарушение лексической сочетаемости слов, употребление слова без учета его лексического значения, тавтология и плеоназм, неоправданные повторы; логические – несоответствие аргумента тезису, нарушение связи между предложениями или абзацами, алогичность выводов.

Далее, задания 9 и 16 проверяют умение участников ЕГЭ по литературе сопоставлять данное произведение с другими произведениями русской литературы в заданном направлении (находить литературный контекст, выбирать основания для

сопоставления, аргументировать суждения текстом, делать выводы). Направления, предложенные составителями 301 варианта для сопоставления, можно назвать хрестоматийными: влияние воспитания в семье на дальнейшую судьбу героя (для фрагмента из романа А. Пушкина «Капитанская дочка») и любовная тема в отечественной поэзии (для стихотворения о любви В. Высоцкого).

Результаты свидетельствуют о том, что при подготовке к ЕГЭ уделяется недостаточное внимание систематизации изученного материала, повторению «сквозных» тем русской литературы. Традиционно более низкие результаты были показаны при сопоставлении стихотворных текстов. Очевидно, такой вид работы не практикуется на уроках литературы или практикуется нерегулярно.

Основная ошибка учащихся: вместо сопоставительного анализа в заданном направлении повторялась формулировка задания или предлагались общие фразы без учёта новаторства писателя в раскрытии «вечных» тем и особенностей его стиля. Экзаменуемые далеко не всегда знали содержание выбранных для сопоставления произведений, особенно поэтических, допускали фактические ошибки в атрибуции выбранных произведений, именах героев, трактовке мотивов поступков, искажали сюжет.

Наконец, высокий уровень сложности в ЕГЭ по литературе представляет задание 17, сочинение с развернутым ответом в объеме не менее 200 слов. Оценивается оно по пяти критериям.

Первый критерий – «Соответствие сочинения теме и её раскрытие» – является главным. Если по первому критерию участник ЕГЭ получает 0 баллов, то задание части 2 считается невыполненным. По критерию 1 задание 17 выполнили 85% участников ЕГЭ. В 2018 году показатель был 80%. При этом максимальные 3 балла получили лишь 12% участников – те учащиеся, которые раскрыли тему сочинения глубоко, многосторонне. Показатель этот намного хуже прошлогоднего (45%), тем более с учетом того, что темы сочинений 2019 года были несложными, хрестоматийными. Больше стало учащихся, которые раскрыли тему сочинения поверхностно, формально, затронув ее лишь косвенно, и получили за это 1 балл (42% участников против 4% в прошлом году). Чаще всего предлагался примитивный, упрощенный пересказ содержания произведения. При этом искажалась авторская позиция, выпускник довольствовался собственной точкой зрения эмоционально-оценочного характера или писал все, что вспомнил по теме.

Сопоставление результатов ЕГЭ двух последних лет показывает значительное снижение количества учащихся, владеющих навыками анализа и истолкования текста, и увеличение количества выпускников со средне- низким уровнем умений и навыков.

Критерий 2 – «Привлечение текста произведения для аргументации» – проверяет навыки работы с текстом, а именно умение аргументировать авторскую позицию, анализируя конкретные структурные элементы текста. Такое умение показали лишь 7,5% участников против 30% в 2018 году. Это те учащиеся, которые получили максимальные 3 балла по критерию К2. Большинство выпускников свели анализ текста к общим рассуждениям или пересказу: 82% участников против 78% в 2018 году.

Критерий 3 – «Опора на теоретико-литературные понятия». 80% участников ЕГЭ использовали теоретико-литературные понятия в своих сочинениях (в 2018 г. – 80%). При этом большинство (60%) лишь включили в работу самые распространенные термины (роман, пьеса, герой, финал, проблема, автор и т.п.), не опираясь на термины

как средство истолкования смысла и авторской позиции (в 2018 году – 55%). Получается, что участники ЕГЭ, успешно справляясь с выполнением заданий по теории с кратким ответом, не умеют применять полученные знания в практике анализа художественного произведения. Это свидетельствует об отсутствии полноценной практической составляющей на уроках литературы.

Критерий 4 – «Композиционная цельность и логичность». Эксперты РПК отмечают, что сочинения большинства участников ЕГЭ хорошо структурированы: выпускники знают требования к композиции сочинения, соразмерности ее частей, умело связывают части работы различными скрепами. Наиболее типичные логические ошибки – отсутствие вступления по теме, пространные вступления о жизни и творчестве писателя (неумение выбрать зачин и подойти к основной теме); отсутствие выводов (заключения); немотивированное заключение; отсутствие связей между частями работы.

Критерий 5 – «Соблюдение речевых норм». Эксперты вновь обратили внимание на повторяющийся из года в год факт. Часть участников ЕГЭ по литературе вместо развернутого ответа (полноформатного сочинения), предполагающего размышление по предложенной проблеме, анализ и истолкование текста, продолжает писать работы в формате развернутого ответа задания 27 ЕГЭ по русскому языку или в формате итогового декабрьского сочинения. Структура таких работ узнаваема и соответствует критериям их оценки: обозначение проблемы, ее актуальность, формулирование авторской позиции, подбор двух аргументов из других произведений русской и мировой литературы. Таким образом, происходит подмена жанровой формы сочинения.

Анализ результатов итогового сочинения и ЕГЭ по литературе позволяет сделать некоторые выводы. Следует признать снижение качества подготовки учащихся по литературе, уровня их аналитических навыков. Существенно меньше стало выпускников, владеющих навыками целостного анализа текста. Умения выпускников чаще всего ограничиваются пересказом литературного текста. Очевидно, формированию навыков полноценного анализа текста в школе уделяется недостаточно внимания,

В целях совершенствования методики преподавания литературы учителям старших классов следует усилить практическую направленность уроков. С этой целью необходимо разрабатывать систему заданий с учетом основных аспектов анализа художественного текста: структурного, контекстуального и интертекстуального. Особое внимание на уроках нужно уделять использованию терминологии в качестве инструмента аналитической работы. При планировании уроков в выпускных классах необходимо предусмотреть повторительно-обобщающие уроки, на которых можно было бы систематизировать изученный в курсе русской литературы материал, учитывая архетипические, «вечные», «сквозные» образы, мотивы и сюжеты.

Для обсуждения на методических объединениях учителей-предметников можно рекомендовать следующие темы: «Система работы учителя по подготовке учащихся к выполнению заданий ЕГЭ по литературе», «Обучение целостному и сравнительно-сопоставительному анализу художественного произведения на уроках литературы», «Интертекстуальный анализ художественного текста на уроках литературы».

Институту развития образования РБ необходимо привлечь опыт лучших учителей литературы республики, членов предметной комиссии ЕГЭ по литературе к

проведению методических семинаров, курсов повышения квалификации учителей-словесников, в том числе онлайн.

УДК 81:27

Т.И. Буряченко
доцент межфакультетской кафедры
русского языка «КНУ им. Ж.Баласагына»
(Кыргызстан, г.Бишкек),
С.Д. Боколова
преподаватель межфакультетской кафедры
русского языка «КНУ им. Ж.Баласагына»
(Кыргызстан, г.Бишкек)

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: статья посвящена нестандартным формам обучения на занятиях по русскому языку. Очень важно заинтересовать студентов и развить их познавательную активность. Этому способствуют разнообразные задания нестандартных занятий, которые будут интересны каждому студенту. Авторы статьи приводят примеры нестандартных занятий и упражнений по русскому языку, которые привлекут внимание студента к материалу занятия, дадут новые знания и умения, заставят студента мыслить.

Ключевые слова: дидактическая игра, дискуссия, нестандартное занятие, познавательная активность, упражнения, учебная деятельность.

Abstract. The article is devoted to non-standard forms of teaching in Russian language classes. It is very important to interest students and develop their cognitive activity. This is facilitated by a variety of tasks of non-standard classes that will be of interest to each student. The authors of the article give examples of non-standard classes and exercises in the Russian language that will attract the student's attention to the material of the lesson, give new knowledge and skills, and make the student think.

Key words: non-standard activity, didactic game, educational activity, cognitive activity, discussion.

Русский язык – учебный предмет, познавательная ценность которого чрезвычайно высока. На занятиях по русскому языку формируется мышление, воспитывается личность, осмысливаются общечеловеческие ценности, с помощью языка происходит интеллектуальное развитие студента, усвоение других учебных дисциплин [3; 145].

Развитию и воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно способствуют нестандартные занятия, которые позволяют повысить интерес студента к предмету и к обучению в целом.

Нестандартное занятие – это импровизационный учебный урок, имеющий нетрадиционную (не установленную) структуру. На своих уроках мы очень часто применяем такую форму учебных занятий, несколько отличающихся от так называемых стандартных уроков классического образца. Они не заменяют обычных занятий, они их дополняют, вносят оживление, разнообразие, повышают интерес, а значит, способствуют совершенствованию учебного процесса. Такие задания можно использовать на любом этапе урока: в начале урока на этапе актуализации знаний для постановки проблемы; в середине урока – для обмена информацией; в конце урока – для рефлексии.

Существует несколько классификаций нестандартных занятий и множество их видов. Практически все они позволяют задавать проблемные вопросы и создавать проблемные ситуации, решать задачи дифференцированного обучения, активизируют учебную

деятельность, повышают познавательный интерес, способствуют развитию критического мышления [2, с. 44].

Большая доля работы при подготовке к такому занятию ложится на плечи преподавателя: выбор темы, подход к проблеме, составление плана дискуссии, отбор вопросов. При всем многообразии и эффективности нестандартных занятий использовать их часто нельзя по целому ряду причин. Но ведь так хочется, чтобы каждое занятие было особенным, запоминающимся. Для этого можно прибегнуть к нестандартным, творческим элементам отдельного традиционного занятия. Это могут быть и составление загадок на уроке, и комментированное письмо, и дидактические игры, способные вызвать интерес к занятиям. Любая цель такого занятия-игры – пробудить интерес к познанию, действию. При включении студента в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности резко возрастает, изучаемый материал становится для них более доступным, работоспособность значительно повышается. Важная роль занимательных дидактических игр состоит еще и в том, что они способствуют снятию напряжения и усталости у студентов, создает положительный эмоциональный настрой в ходе занятия. На своих занятиях мы используем большое количество разнообразных видов дидактических игр: это и задание по типу «Исключи лишнее», «Узнай меня», «Виртуальное справочное бюро» и другие, которые прививают умение синтеза и осмысления информации.

Предлагаем рассмотреть несколько вариантов подобных занятий:

«Профессионал». Урок-проект, который позволяет эффективно развивать критическое мышление, исследовательские способности, творческую деятельность, медиакомпетентность обучающихся. На занятиях говорим со студентами-географами о модных сейчас профессиях, где точно необходимы знания того или иного раздела русского языка. При общении выясняется, что многим интересно быть блогерами или же жить в теплых странах и иметь удаленные профессии – писать рекламные тексты, буклеты, заниматься продвижением какого либо рекламного продукта в соцсетях. Студенты согласны с тем, что не все ошибки можно проверить в программах, особенно это касается синтаксиса. А если ты ведешь блог или делаешь бизнес-предложение с ошибками, то уважение клиента к тебе резко падает. Исходя из этого, предлагаю студентам создать урок-проект: «По нехоженным тропам Кыргызстана». Так как проект носит практическую направленность, то результатом работы должны стать презентации и слайд-шоу, содержащие возможные экскурсионные туры по Кыргызстану и рекламные буклеты, которые студенты показывают на последних этапах работы над проектом. Проект занимает два занятия. На первом занятии ставится цель, формулируются задачи, оговариваются требования к материалу презентации, проводится обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов, мозговой штурм. Студенты должны рассказать, как они видят данный проект, предложить свои варианты и методы подготовке к предстоящему занятию. Помимо мотивации, все эти приемы параллельно создают особую доверительную атмосферу в аудитории. Студенты перестают бояться высказывать свое мнение, больше раскрываются. Они общаются на интересные темы и обсуждают вопросы русского языка за пределами аудитории, что не может не радовать.

«Оратор». Это задание-игра, которая проводится в парах, группах или же у доски. Задача – за три минуты убедить оппонента, что изучение той или иной лексической темы или раздела курса русского языка ему просто необходимо. Допустим, приводим примеры необходимости изучения лексической темы: «Химия и безопасность» или «Химические термины» для студентов-химиков. Оратор убеждает оппонента, приводя примеры необходимости изучения данной темы [1].

В каждый раздел программы «Русского языка» можно привнести любой элемент игры. Например, это может быть детективный квест в разделе «Стили речи». Тогда в начале нужно придумать какую-то тайну, которая будет раскрываться постепенно, после прохождения каждого из этапов. Студенты собирают некое «досье» на каждый стиль речи. И после СРС по каждой теме получают определенные бонусы и новую

подсказку. Разрабатывать стратегии и составлять алгоритмы – это тоже своеобразная игра. Попросите студентов ответить на вопросы типа «Как научиться искусству делового общения и вести эффективные переговоры?». А потом этот ответ можно задокументировать в виде инструкции, презентации или схемы. Просите студентов не стесняться – проявлять юмор, творчество, свой стиль написания, добавлять иллюстрации. Можно сравнить разные схемы, выбрать наиболее полезные, которые и другие учащиеся могли бы использовать. В конце такой работы поздравьте студентов с тем, что они впервые стали разработчиками успешных обучающих стратегий. Если это уместно, можете рассказать о том, что в современном мире очень востребована профессия коуча, где люди, достигшие успеха, учат этому других. Так что некоторые студенты уже приблизились к освоению этой высокооплачиваемой профессии.

Часто предлагаем задания, позволяющие судить о богатстве словарного запаса студентов. Прежде всего, это задания, связанные с синонимией слов. Такие упражнения позволяют студентам более точно выражать свои мысли, приближая речь к образцам художественной выразительности. Выполняя эти упражнения упражнениях мы используем и фразеологизмы, и многозначность слов, и различные средства художественной выразительности:

Упражнение-игра: *От простого к сложному.*

Задание 1. А). К данным прилагательным подберите по три существительных: *простой, беспокойный, крепкий*. Пример: *простое объяснение*.

Б) К полученным словосочетаниям подберите синоним. Пример: *простое объяснение – доступное*.

(Возможные варианты ответа: *простой человек - бесхитростный, простая задача - легкая, простая истина - прописная; беспокойный человек - неугомонный, беспокойный взгляд – тревожный, беспокойный ребенок - непоседливый; крепкая дружба - надежная, крепкая подошва – прочная; крепкая броня- непробиваемая*).

Задание 2. Расположите прилагательные по возрастающей или убывающей степени признака (градация: от синонима к антониму): *большой, легкий, быстрый*. Пример: *Гигантский, огромный, большой, средний, маленький, крохотный, микроскопический*

Задание 3. Замените в словосочетаниях прилагательные синонимами с приставкой *без-* или *бес-*.

Богатая жизнь - ... Ясное небо - ...

Длинная дорога - ... Смелый человек - ...

Ясное небо - ... Тихие шаги - ...

Тихая погода - ... Глупый поступок - ...

(Варианты ответа: *безбедная, бесстрашный, безветренная, беззлойный, безоблачное, бесшумные, бесконечная, бестолковый*.)

Задание 4. Составьте свои ряды синонимов с данными словами из разговорного и художественного стиля речи: *говорить, обманывать, смеяться*.

Например: *упасть*.

Синонимы разговорного стиля – *шлёпнулся, брякнулся, чебурахнулся, растянулся, полетел вверх тормашками ...*

Синонимы художественного стиля – *повалился, полетел, свалился, рухнул, сорвался*.

Задание 5. А) Подберите к фразеологизму синонимическую замену из одного слова: Мозолить глаза (*надоедать*), точить лясы (*болтать*), клевать носом (*засыпать*), бить баклуши (*бездельничать*), как снег на голову (*неожиданно*), вешать нос (*огорчаться*), зарубить на носу (*запомнить*), ждать у моря погоды (*бездействовать*), дрожать как осиновый лист (*испугаться*), писать как курица лапой (*безобразно*), ходить на голове (*баловаться*), считать ворон (*невнимательность*), держать язык за зубами (*молчать*), после дождика в четверг (*никогда*).

Б) Подберите к данным фразеологизмам фразеологизм- антоним:

1) *Трудиться засучив рукава*.

- 2) Потерять голову.
- 3) Работать спустя рукава.
- 4) Пропустить мимо ушей.
- 5) Заговаривать зубы.
- 6) Навострить уши.
- 7) Язык без костей.
- 8) Водой не разольешь.
- 9) Проглотить язык.
- 10) Бежать со всех ног.

Например: *Трудиться засучив рукава.* - *Работать спустя рукава.*

Задание 5. Подберите антонимы, обозначающие:

Время: рано - ...(*поздно*), осень - ...(*весна*), зима - ...(*лето*).

Пространство: глубокий - ...(*мелкий*), далёкий - ...(*близкий*), высокий - ...(*низкий*), широкий - ...(*узкий*).

Качества, свойства: грязный - ...(*чистый*), крепкий - ...(*слабый*), полезный - ...(*вредный*), мелкий-...(*крупный*),

Черты характера: храбрый - ...(*трусливый*), ленивый - ...(*трудолюбивый*), веселый-... (скучный) [1; 49].

ЛИТЕРАТУРА

1. Буряченко Т.И. Изучаем язык специальности// Буряченко Т.И. // Учебное пособие по русскому языку для студентов химических факультетов. – Бишкек, 2018. – 49 с.
2. Нуцұлханова М.Ю. Элементы нетрадиционных форм проведения уроков русского языка // Образование и воспитание. – 2016. – №1. – 44 с.
3. Пастухова Л.Б. Лексика и фразеология современного русского языка: система заданий для самостоятельной работы студентов заоч. отделения фак. рус.филологии: учебное пособие / Л.Б. Пастухова. – Чебоксары: Чуваш.гос. пед. ун-т, 2009. – 145 с.

УДК 81:378

М.Ю. Васильева
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, 98ë134\09876543й зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ КАК СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье рассматриваются интернет-платформы, которые могут быть полезны при обучении студентов русскому языку как иностранному онлайн.

Ключевые слова: активное обучение, дистанционное обучение, обучение иностранному языку, обучение онлайн, русский язык как иностранный.

Abstract. The Scientific work considers web-sources which can be useful in teaching students the Russian language as a foreign language online.

Keywords: mastering of foreign language, Russian as foreign language, active learning methods, distant learning, education online

Проблема дистанционного обучения является одной из самых востребованных на данный момент. Эта технология позволяет непрерывно обучаться вне зависимости от местонахождения и часового пояса. Единственными условиями для получения

образования онлайн являются наличие постоянного интернет-соединения и соответствующих процессу технических средств.

В своей статье мы бы хотели рассмотреть возможности различных программных продуктов и онлайн-платформ в качестве средств для обучения русскому языку как иностранному.

В качестве средства теоретического обучения могут использоваться видеоролики. Это позволит преподнести теоретический материал не только в виде печатных лекций, но практически в виде «живых» трансляций. На данный момент неоспоримым мировым лидером среди сервисов хостинга видеофайлов является платформа «YouTube», принадлежащая корпорации Google. Платформа позволяет загружать свои ролики, менять настройки доступа (например, включить только доступ к видео только для группы лиц, имеющих ссылку на ролик), создавать тематические плейлисты, объединяя вместе конкретные видео ролики. На данный момент на платформе имеется возможность создания собственного канала, а также возможность обмена текстовой и графической информацией внутри него в виде блога. Также можно использовать уже имеющиеся на сайте ролики необходимой тематики, но в этом случае их следует заранее проверять на фактическую верность, так как ролики на платформу может загружать любой человек, и они не будут проверяться на фактическую точность, т.к. это всё же платформа более развлекательного характера. Такой подход к преподаванию теоретического материала имеет очевидные преимущества, так как студенты уже могут видеть примеры верной артикуляции и интонирования, верного использования звуков языка и слов в живой речи. Тем не менее, на наш взгляд, его будет довольно затруднительно использовать отдельно от других способов, т.к. система обратной связи на платформе не может считаться «мгновенной».

Основными средствами обмена информацией и учебными материалами при дистанционном обучении, как правило, являются либо электронная почта, либо сервисы облачного хранения и обмена данными, либо различные мессенджеры. Электронная почта довольно проста в использовании, и это можно назвать её основным плюсом, но при этом у неё, как у средства обмена материалами, имеется несколько минусов:

- ограниченный объём материала для каждого письма, как правило, довольно низкий;
- невозможность внести корректировки после отправки;
- невозможность работать с группой, а не один на один.

Облачные сервисы предоставляют большой объём памяти, кроме того, при помощи них можно создать общее пространство для хранения материалов всей группы, которыми смогут пользоваться и которые смогут видеть все участники образовательного процесса, имеющие доступ к одному аккаунту. Наиболее популярными сейчас облачными сервисами являются «Яндекс.Диск», «Google.Disk» и «Облако Mail.ru». Все три сервиса имеют довольно схожий функционал, поэтому выбор платформы обычно основывается только на личных предпочтениях. Тем не менее, у облачных сервисов отсутствует система оповещения о загрузке новых файлов на диск, что делает невозможной работу с ними как с отдельным средством обмена данными, в отрыве от электронной почты или других средств связи.

Отличной площадкой для размещения материалов, довольно популярной среди широких слоёв населения, являются различные социальные сети. Благодаря их различной тематической направленности и разным возможностям их можно либо

сочетать, либо креативно использовать отдельно. Социальные сети будет очень удобно использовать как для обмена информацией со студентами в целом, так и для получения обратной связи по каждому конкретному уроку. Самыми популярными на сегодняшний день являются «ВКонтакте», «Instagram», «Facebook» и «Twitter».

«ВКонтакте» и «Facebook» обладают довольно похожим функционалом, их возможно использовать для создания общего рабочего пространства (например, вместо сайта). Их выигрышность перед сайтами в том, что в них есть система мгновенной обратной связи, т.е. есть возможность обсуждать пройденное сразу же. В этих социальных сетях можно хранить документы, обмениваться роликами как загруженными на внутренний сервер, так и на сторонние, настраивать приватность рабочих групп, создавать общие чаты и пр.

На первый взгляд не совсем очевидно как использовать «Instagram» или «Twitter» для учёбы, тем не менее, они подойдут именно для обратной связи об уроках: студенты могут оставить свой печатный или видео отзыв о занятии в каждой из этих социальных сетей и отправить их в групповой чат или чат с преподавателями. Последние две социальные сети будет довольно трудно использовать отдельно от других способов, поэтому мы рекомендуем внедрять их только как дополнительные средства к основному процессу обучения.

Также для получения обратной связи можно использовать различные популярные сервисы сбора и хранения данных, например «Google Forms», где можно создавать собственные опросы с различными типами ответов (открытые, закрытые, с множественными вариантами выбора, с возможностью загрузить мультимедиа в качестве ответа и т.д.). Мы считаем этот сервис довольно удобным в использовании как минимум по той причине, что на данный момент практически у каждого студента имеется аккаунт сети Google, а регистрация на нём в случае отсутствия занимает менее минуты. Данные всех ответов могут быть предоставлены преподавателю (или составителю формы) как в форме анкеты с ответами, так и форме таблицы, со сведёнными воедино всеми ответами студентов, разделёнными по графам-ответам, что делает аналитику работ и поиск типичных ошибок удобнее. Но такой вариант обратной связи всё же больше подходит для случаев, когда от студентов не требуется разговорная практика.

Кроме того, на сегодняшний день существует довольно много различных электронных образовательных платформ и приложений как для мобильных гаджетов, так и для персональных компьютеров, направленных на изучение языка. Нас, в первую очередь, интересуют ресурсы, которые могут помочь в процессе преподавания именно русского языка как иностранного. Здесь мы также предлагаем обратить внимание на несколько конкретных ресурсов.

Первое из них – мобильное приложение от Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Talk2Russia». Его интерфейс выполнен на английском языке, что поможет проще ориентироваться тем студентам, которые только начали изучение русского языка. Приложение по своей структуре разбито на несколько разделов (вводный курс, элементарный и базовый), каждый курс разбит на темы, в которых есть иллюстрированные списки слов (которые можно прослушать при необходимости), пояснение к языковым конструкциям и грамматике, демонстрационные видео. В каждой теме есть специальные упражнения на отработку тех или иных правил и конструкций, в конце каждого курса есть итоговый тест. Приложение может отлично использоваться как дополнительный ресурс для пояснения определённых тем в дистанционном режиме.

Второй ресурс – сайт Государственного института русского языка им.А.С.Пушкина «Образование на русском». На сайте представлено множество различных разделов, например «Курсы на русском языке», «Викторины», «Вебинары» и пр. Интересным может стать раздел «Русский язык для детей», в котором собраны игры на русском языке, русские пословицы, скороговорки, русские сказки и проч. Несмотря на то, что раздел детский, он может быть интересен и взрослым студентам, так как материалы в нём представлены в формате интерактивных игр, раскрасок, поясняющих аудио, что делает процесс обучения проще и увлекательнее.

Следующий ресурс, который может быть полезен в изучении русского языка – мобильное приложение и сайт «Quizlet». Этот портал позволяет создавать списки со словами, которые в мобильном приложении можно изучать как флеш-карточки. В программе имеется встроенный голосовой помощник, который озвучивает слова, что позволяет услышать их правильное произношение. Несомненным плюсом является то, что списки слов могут составлять как индивидуально, так и предоставлять в готовом виде (если они имеются в свободном доступе базы приложения). Свои слова можно добавлять в модули, этими модулями можно делиться с другими людьми. В приложении имеется режим заучивания, где в виде различных вопросов (перевод, обратный перевод, выбор правильного ответа, верно-неверно) студенты имеют возможность быстрее и качественнее запомнить необходимый лексический минимум. Также имеется режим тестирования, в котором можно проверить себя, и режим мини-игр, например, найди соответствие, где нужно за наиболее короткий срок найти соответствия слов и их переводов в представленном списке слов. В режиме сайта приложение позволяет делать из своих списков слов вполне красочные игры на запоминание лексики, как для одного ученика, так и для группы. Например, одиночная игра «Гравитация», где нужно отбивать атаки астероидов, вовремя вводя нужные переводы слов, или командная игра «Скачки», где студенты в группах на время отвечают на различные поставленные по лексике вопросы, и побеждает та команда, которая делает это быстрее и правильнее. Мы считаем, что этот ресурс может использоваться в комплексе с остальными для подачи и отработки именно лексического материала.

Подводя краткий итог, хочется сказать, что все приведённые выше средства организации перехода обучения русскому языку как иностранному в онлайн режим лучше всего работают именно в комбинации, нежели изолированно. Комбинируя и чередуя различные способы, можно добиться наиболее качественного результата обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // *Cloud of science*. – 2013. – №1. – С.14-20.
2. Диков А.В. Ресурсы интернета и обучение в социальных сетях // *Народное образование*. – 2018. – №8-9 (1470). – С.135-143.
3. Игольник О.В. Дистанционное обучение в России // *Academy*. – 2018. – №9 (36). – С.36-37.
4. Курбонов А.М. Перспективы обучения через Интернет // *Научный журнал*. – 2017. – №2 (15). – С.84-85.
5. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: Практическое пособие // М.: Федеральный институт развития образования. – 2016. – 72 с.

А.Р. Галеев
председатель Региональной общественной организации по развитию культуры
«Творческий союз писателей, поэтов и сценаристов» в РБ
(г. Уфа)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: предметом исследования являются проблема деградации духовно-нравственного сознания молодежи. Целью исследования является создание новых стратегий решения проблемы по преодолению западного варианта воспитания наших детей. Методология видится процессом переворота в сознании подрастающего поколения мотивационных устремлений в жизни конкретного подростка и использование современных технологий в озвучивании фактической отечественной истории развития общества.

Ключевые слова: воспитание, выживание, мотивация, общество.

Abstract. The subject of research is the problem of degradation of spiritual and moral consciousness of young people. The purpose of the research is to create new strategies for solving the problem of overcoming the Western option of raising our children. The methodology is seen as a process of revolution in the consciousness of the younger generation of motivational aspirations in the life of a particular teenager and the use of modern technologies in voicing the actual national history of the development of society.

Keywords: education, motivation, society, survival

С древнейших времен усвоение навыков и способов выживания были главным фактором для выживания конкретного рода, и вообще вида человека. А так как человек существо социальное, то для каждого конкретного человека жизненно важно иметь навыки выживания в обществе. Эта потребность в постоянно повышении своего образования в зависимости от прогресса побуждает развитие личности человека.

Двадцать первый век, насыщенный современными технологиями и разнообразными интернет ресурсами вносит свои коррективы в процесс воспитания и обучения подрастающего поколения. В такое время педагогика не должна превратиться в сухой перечень определенных правил и стандартный набор методов обучения. «Образование и воспитание – ключевые позиции, от которых зависит будущее как конкретного человека, так и целого поколения» [1; 3].

Здесь стоит обратить внимание, на факт, что педагогика должна акцентировать главное усилие на духовно-нравственном воспитании и обучении ребенка, начиная с раннего возраста, когда в детском сознании формируются основные принципы и взгляды будущего члена общества. «Духовный уровень граждан в свою очередь изменяет состояние общества» [2; 784].

В настоящий момент особенно важно акцентироваться на том, что педагогика должна идти в ногу со временем и использовать самые новейшие технологии и методики обучения будущей нации нашей Родины.

В России и во всем мире идет информационная война. По определенному заказу в интересах антироссийского круга лиц продвигаются идеи стирания национальных устоев, уничтожения нравственных ценностей предыдущих поколений нашего Отечества. Используется все способы по искажению истории. Подтасовка

исторических фактов, умалчивание героических событий, яркое озвучивание негативных, откровенная ложь.

Все эти тенденции имеют конкретную цель. Внедрение в сознание нашей молодежи извращенных духовно-нравственных ценностей, под видом обыденных, как бы прежних, почти как у предков, но современных и модных. Аморальные факты в жизни предыдущих поколений преподносятся как естественные, происходящие массово и повсеместно. Создавая у подрастающего поколения определенное умозаключение, что если раньше все наши соотечественники жили подло и безнравственно так зачем стесняться и стремиться к позитивному и моральному поведению в современности.

Высоко-нравственный образ жизни постепенно нивелируется до уровня наоборот, когда пусть стяжательства, подлости, воровства, а часто и убийства ради обогащения либо достижения личных целей преподносится как норма, или даже героизируется.

В современной киноиндустрии и литературе стало уже обыденным отзывать с насмешкой и даже издевательством над высоко- нравственной личностью ставящей духовные ценности выше материальных благ.

Опытные мастера информационной индустрии умело и интенсивно воздействуют на поверхностный, примитивный уровень эмоций ребенка, не требующего большого умственного напряжения при восприятии подаваемой информации. Используются мысленные образы в самом худшем варианте. Затрагиваются низменные чувства подростка возбуждающие интерес к негативной стороне жизни в обществе. Поощряется тяга к бездеятельной, и как бы псевдо успешной жизни с возбуждением у подростков желаний к непомерному, часто бесцельному и бестолковому потребительскому отношению к жизни, разрывая живую связь молодого человека и общества.

В средствах массовой информации пропагандируется праздный, часто абсурдный, антиобщественный образ жизни молодого прожигателя жизни преподнося его как эталонный.

Все это в массе приводит к превращению детей в изгоев в коллективе, когда материальное обеспечение в глазах молодежного социума становится важнее личных качеств. Все это приводит ребенка к преступному образу жизни или еще хуже к суициду.

Современные технологии по воздействию на молодежь хорошо оплачиваются и оснащены по последнему слову техники и науки. Не выдерживая такого интенсивного напора старшее поколение не успевает отслеживать негативные последствия современных средств массовой информации и постепенно теряет контроль над воспитанием подрастающего поколения.

А подрастающие дети постепенно деградируют, не воспринимая традиционные ценности, не принимают отечественную культуру замененной западными вариациями искусственных субкультур, уничтожающих Отечественное традиционное воспитание.

В современном мире процветает нравственное разложение. Инфантильность подростков в восприятии окружающего мира становится нормой. Никого не удивляет, когда ребенок часами не отрывающийся от компьютера, теряет тактильный и вербальный контакт с окружающими.

Подрастающее поколение успешно освоило современную компьютерную технику всех видов, но уже с трудом осуществляет коммуникативные функции в социуме.

Вывод из всего вышеизложенного уже обсуждается учеными. «Особенностью образовательного процесса становится ориентация на личностно-ориентированное обучение, становление и развитие духовно-нравственной сферы человека» [3; 1].

Современная система непрерывного образования при использовании новейших технологий может успешно противодействовать разрушению сознания подрастающего поколения при условии, если в процессе обучения будут использованы следующие мотивационные способы воздействия на психологическое развитие ребенка:

- поощрение к самостоятельному изучению жизненных процессов в обществе как способ личностного роста;

- саморазвитие как способ формирования личностного «я», на фоне психологического самоутверждения ребенка;

- воспитание умения понимать потребности окружающего социума, нужды людей, умения считаться с их интересами в процессе достижения своих личных целей.

Данные способы будут способствовать духовно-нравственному росту личности подрастающего поколения, помогая сформировать целостную личность при условии использования в системе обучения закономерности психической деятельности ребенка.

Здесь необходимо применить новейшие технологии с использованием образного, фантазийного мышление детей, применяя особенные визуальные и аудио технологии в целях через эмоции и чувства детей разбудить в них мотивацию к духовно-нравственному росту. «Поведение есть система победивших реакций» [4; 13]. Преподнося информацию в игровой и развлекательной форме, можно максимально успешно разъяснить подросткам глубину и величие исторического наследия предыдущих поколений и дать планку для их собственного роста.

При таком подходе учащийся получит устойчивые общепринятые понятия о нравственности и с взрослением будет иметь иммунитет к навязываемым средствами массовой информации образам обязательной псевдо успешной жизни «любым способом», осмысленно отвергая негативное поведение в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов Н.В. Духовные и нравственные основы образования и воспитания.: – М.: Самшит-издат, 2013. – 384 с.
2. Ахмедова М.Х. Духовно-нравственное воспитание в процессе непрерывного образования // Молодой ученый. – 2016. – №3. – С. 784-786.
3. Петренко А.А. Духовно-нравственные аспекты становления и развития профессионализма и педагога в философско-педагогических воззрениях отечественных ученых // Вестник ТГУ. – выпуск 3 – (47) – 2007.
4. Выготский Л.С. Психология развития. // Избранные работы. М.: Издательство Юрайт. – 2017. – 302 с., Серия: Антология мысли.

УДК 1751

Д.И. Галиева

студент 3 курса Колледжа «БГПУ им. М. Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.В. Зайнеева

*преподаватель кафедры английского языка, русского языка и литературы Колледжа
«БГПУ им. М. Акмуллы»*

ПРИЕМЫ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ СЛОВАРИКА ФУТБОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема иллюстрации в учебных изданиях и ее роль в обучении. Цели и задачи исследования – дать понятие учебной иллюстрации, обозначить ее роль в раскрытии значения текстовой информации, в частности фразеологизмов, употребляемых в профессиональной сфере футбола. В тексте приведены примеры групп футбольных фразеологизмов по темам, наиболее яркие фразеологизмы и иллюстрации к ним описаны подробно. Делается вывод об актуальности проблемы иллюстрации учебных изданий на современном этапе.

Ключевые слова: иллюстрация, иллюстрации к фразеологизмам, принципы иллюстрации, словарь футбольных фразеологизмов.

Abstract. The article considers the problem of illustration in educational publications and its role in training. The goals - is to give the principles of educational illustration, to outline its role in revealing the meaning of textual information, in particular phraseological units used in the professional field of football. The text gives examples of groups of football phraseological units by topic, the most striking phraseological units and illustrations for them are described in detail. A conclusion is drawn about the relevance of the problem of illustration of educational publications at the present stage.

Keywords: dictionary of football phraseological units, illustration, illustrations for phraseological units, principles of illustration.

Одну из важнейших ролей в учебном издании выполняет иллюстрация. В данной работе целесообразно говорить именно об учебной иллюстрации. Иллюстрация в учебниках в огромном своем большинстве является произведением прикладного искусства, узко программным, так же средством выполнения той или иной педагогической задачи. Литературная же иллюстрация является вполне художественным произведением, в котором творчество стеснено лишь сюжетом. Ее мы можем найти в таких литературных произведениях, как стихи, повести, сказки.

Одним из важнейших моментов в выполнении учебной иллюстрации является соответствие возрасту потребителя учебника. Так же как автор учебника не может использовать в тексте слова, недоступные пониманию ребенка, так и иллюстратор не имеет отступать от этого принципа в своих иллюстрациях. Учащийся должен получить простое и ясное объяснение данной мысли, ведь нередко автору не удается с помощью текста доносить смысл до читателя. Данный пробел как раз и должен восполняться с помощью иллюстрации [2, 8-9]

Иллюстрации наравне с учебным текстовым материалом являются частью учебного процесса. Обучение построено на основе определенных закономерностей, правил и принципов. Принципы обучения раскрывают подходы к построению учебного процесса и управлению им.

В иллюстрировании учебных изданий мы хотим отметить принцип наглядности обучения.

Принцип наглядности основан на движении от чувственного к логическому, от конкретного к абстрактному. На ранних этапах ребенок мыслит больше образами, чем понятиями. Наглядность в обучении применяется с помощью иллюстраций, демонстраций, практических работ [3].

Практической частью данной научной работы стало создание более двадцати иллюстраций к фразеологическому словарю узкой спортивной тематики. Поясним подробнее, что такое фразеологизм.

Согласно Толковому словарю Т.Ф. Ефремовой, «фразеологизм – это устойчивый оборот речи, свойственный определенному языку и потому дословно не переводимый на другие языки, имеющий самостоятельное значение, которое в целом не является суммой значений входящих в него слов. ...» [1].

Во всех сферах нашей жизнедеятельности существует профессиональное общение, иными словами язык, понятный нередко лишь носителям данной профессии. В этом исследовании для составления сборника фразеологизма был выбран такой вид спорта, как футбол. Как оказалось, футболисты в общении друг с другом используют очень интересные фразеологизмы. Например, употребляя в предложении выражение «Подобрать ключ к воротам» имеют ввиду то, каким же образом лучше подобраться к воротам и обойти вратаря, чтобы забить гол. Другой пример «Карлики футбола» - это команды, не выбивающиеся в лидеры, находящиеся всегда внизу турнирной таблицы. Иллюстрация, изображающего карлика, подскажет нам, что этот игрок – из слабой команды.

В нашем словаре всего собрано более пятидесяти наиболее употребительных фразеологизмов, также существует множество групп. К примеру, фразеологизмы, содержащие в себе слово «гол»: гол престижа, золотой гол, гол в автобус, быстрый гол, гол в раздевалку; или со словом **ворота**: взятие ворот, распечатать ворота, ключи к воротам, сухие ворота, игра в одни ворота, расстрелять ворота.

Интересна категория, относящаяся к военной тематике, ведь во время матча игровое поле буквально превращается в «боевое», а игроки – в настоящих воинов: расстрелять ворота, вешать с флангов, подносить снаряды, подносчик снарядов (игрок, снабжающий мячами нападающих), взятие ворот, пост № 1 (первоначально: почётный караул у мавзолея В. И. Ленина в Москве; перен.: ‘позиция вратаря’), группа смерти (матч смерти: матч, который состоялся между киевским «Стартом» и фашистской футбольной командой в 1942 году в Киеве).

Обратимся к иллюстрации к фразеологизму «Двенадцатый игрок» Значение данного фразеологизма сводится к тому, что «двенадцатым» игроком называют самого преданного болельщика футбольной команды (Состав команды всегда – 11 человек). Образ персонажа иллюстрации, актера театра и кино Михаила Боярского, объясняется тем, что он на протяжении многих лет является болельщиком футбольной команды «Зенит».

Фразеологизм «Рука Бога» имеет свою историю. «Рука Бога» как сообщают источники — один из самых знаменитых футбольных голов в истории, исполненный аргентинцем Диего Марадоной на 51-й минуте четвертьфинального матча чемпионата мира по футболу 1986 года против сборной Англии. На данной иллюстрации изображен момент, когда рука Марадоны тянется к мячу. Отметим, как работает принцип наглядности на данной иллюстрации – показан персонаж, задействованный в

сюжете. То есть, если зритель будет знаком со знаменитым историческим моментом и личностью Диего Марадоны, ему будет доступен и понятен смысл фразеологизма.

«Пятнистый друг»

Такая иллюстрация понравится детям, ведь всем известный факт – «Собака – друг человека» здесь занимает главную позицию. Пятнистый друг футболиста – конечно же, мяч! Но изобразить смысл интереснее через такой способ. Данная иллюстрация не прямо раскрывает смысл, но вносит юмористическую ноту к фразеологизму.

Как видно, человек, не разбирающийся в футболе, может не понять смысл таких оборотов. Из данного умозаключения исходит вывод: расшифровать значение фразеологизма поможет иллюстрация. Информативная иллюстрация юмористическим компонентом служит отличным мнемоническим приемом, и помогает достичь конечной цели в иллюстрации, а именно, запоминании их значения, семантики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка, 2000.
2. Кузьминский К.С. Иллюстрирование учебной книги..., 2 изд., М., 1934. – С.8-9.
3. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.

УДК 8.811.161.1.36

Л.Н. Голайденко

*канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),*

В.Б. Сальников

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

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АФФИКСОИДОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в настоящей статье представлен методический анализ теории аффиксоидов на возможность использования её в школьной практике преподавания русского языка, выявлен потенциал изучения аффиксоидов в средней школе в рамках профильного изучения лингвистических дисциплин. Доказывается, что изучение аффиксоидов способно углубить языковедческие знания учащихся, а также научить применению синхронического и диахронического подходов в языкознании; излагаются основные принципы методики изучения аффиксоидов в школе. В заключение приводится примерная структура занятия по теме «Аффиксоиды русского языка».

Ключевые слова: аффиксоидация, аффиксоиды, изучение аффиксоидов на уроках русского языка, морфемика, профильное образование, углублённое изучение русского языка, урок по аффиксоидам.

Abstract. This article presents a methodical analysis of the theory of affixoids on the possibility of using it in the school practice of teaching the Russian language, reveals the potential for studying affixoids in high school as part of a specialized study of linguistic disciplines. It is proved that the study of affixoids can deepen the linguistic knowledge of students, as well as teach the use of synchronous and diachronic approaches in linguistics; outlines the basic principles of the methodology for studying affixoids in school. In conclusion, an approximate structure of the lesson on the topic “Affixoids of the Russian Language” is given.

Keywords: affixoids, affixoidation, morphemic, the study of affixoids in the lessons of the Russian language, specialized education, in-depth study of the Russian language, lesson in affixoids.

Одной из характерных черт современной системы российского образования является её вариативность на определённых этапах (главным образом, в старших классах). Целью вариативности является, во-первых, углубление профильного развития учащихся, расширение познавательных способностей школьников, а во-вторых, возможность реализации профориентационной деятельности, когда, углубляя свои знания, вырабатывая умения и навыки и формируя у себя компетенции, ученики готовятся к будущей профессиональной деятельности и пробуют себя в различных видах научной, творческой и практической работы. Вариативность образования проявляется в современных российских школах по-разному: через вариативные учебные планы, выбор образовательными учреждениями учебно-методических комплексов базового или профильного уровня, проведение дополнительных занятий, углублённое изучение тем уроков, а также через разнообразные факультативные и элективные курсы. Как каждый подход по отдельности, так и различные сочетания перечисленных подходов позволяют сделать изучение предмета вариативным, включить в программу новые темы и лучше подготовить учащихся к обучению в профильном вузе и к дальнейшей профессиональной деятельности.

Данный подход успешно может применяться (и активно применяется в школах) и при изучении дисциплин филологического цикла, в том числе предмета «Русский язык». Используя при педагогической работе учебно-методические комплексы профильного уровня и проводя занятия в рамках факультативных и элективных курсов, учитель-словесник способен сделать изучение русского языка углублённым, разносторонним, качественно новым в восприятии учащихся и, следовательно, весьма интересным. Особенно важно это при подготовке в старших классах будущих филологов (учёных-лингвистов, учителей русского языка и литературы, редакторов, журналистов и т.д.).

Обучение школьников основам филологии на повышенном уровне на уроках русского языка следует проводить с активным привлечением более сложного лингвистического теоретического и практического материала, с актуализацией исследовательской деятельности обучающихся. Это возможно осуществить различными методами, но наиболее эффективным способом является расширение лингвистического кругозора учеников путём введения новых с точки зрения базового курса языковедческих понятий и путём демонстрации особых языковых случаев, необъяснимых с позиции тех знаний, умений, навыков и компетенций, которые были приобретены школьниками на уроках русского языка.

Таким новым языковедческим понятием и одновременно «нестандартным» лингвистическим феноменом могут стать аффиксоиды. Новизна понятия заключается в отсутствии практики изучения аффиксоидов в школьном курсе русского языка, а феноменальность аффиксоидов состоит главным образом в их переходном и синкретичном характере. Рассмотрение аффиксоидов на уроках русского языка позволит:

- 1) показать учащимся, что филологическая наука сильно отличается от привычных представлений о русском языке, усвоенных со школьной скамьи, и тем самым расширить кругозор школьников;

2) наглядно представить современные эволюционные процессы, происходящие в системе русского языка, в частности, в морфемике и словообразовании, и тем самым раскрыть сущность синхронического подхода в языкознании;

3) раскрыть процессы образования служебных морфем в русском языке (так как аффиксоиды – это «один из основных диахронических источников аффиксов» [6], многие русские аффиксоиды восходят к старославянским сложениям: «...Аффиксоиды – единицы переходного типа – начали формироваться в период становления, развития и функционирования старославянского языка» [2]) и происхождение некоторых русских суффиксов и постфиксов, тем самым раскрыв сущность диахронического подхода в лингвистике;

4) определить причины различной, противоречивой квалификации некоторых морфем в научной, учебной и справочной литературе, в том числе интернет-ресурсах (например, почему элемент «полу-» в одних источниках [8, 11] определяется как корень, а в других [7, 9] – как приставка).

Поскольку на сегодняшний день трактовка аффиксоидов как особого деривационного явления является неоднозначной, а учение об аффиксоидах только формируется в отечественной и зарубежной лингвистической науке, а также по причине того, что до сих пор недостаточно чётко определены критерии разграничения корневых и аффиксоидных морфем, изучение аффиксоидов в школе (даже в старших классах) существенно усложняется. Перед учителем-словесником, поставившим перед собой цель представить школьникам аффиксоиды как особые словообразовательные единицы, стоит очень сложная задача – дать точное, чёткое, максимально однозначное и понятное объяснение. Для того чтобы сформировать у учащихся полное и чёткое понимание сущности аффиксоидов, необходимо следующее:

1) краткое, понятное, однозначно интерпретируемое определение аффиксоидов, которое позволит одновременно раскрыть сущность данных морфем и не исказить представлений учащихся о корневых морфемах. Так как путаница между корнями и аффиксоидами повлечёт многочисленные ошибки в школьном морфемном разборе, наиболее разумно избрать ту дефиницию, которая определяет аффиксоид как разновидность и частный случай корневой морфемы;

2) критерий или набор критериев для разграничения собственно корней и корней-аффиксоидов. Согласно утверждениям Л.Н. Гущиной [3], самым точным и безошибочным является критерий развёртываемости-неразвёртываемости в мотивирующее словосочетание. Этот критерий работает не во всех случаях, но из существующих способов отличать аффиксоиды от корней он является наиболее доступным и верифицируемым;

3) применение сопоставительного метода, заключающегося в сравнении лексем с одинаковой семантикой (где рассматриваемые морфемы имеет одинаковое значение) и разной формой (где одна из анализируемых морфем является аффиксоидной, а другая – аффиксальной), то есть анализ аффиксоидно-аффиксальной омонимии, хорошо описанной у В.Н. Немченко [4] и других исследователей, изучавших аффиксоиды;

4) использование сопоставительного метода, заключающегося в сравнении русских и иноязычных лексем, в которых морфема с одинаковым значением в русском/иностранным слове является аффиксоидной, а в соответствующем иностранном/русском слове – аффиксальной (ср.: «...подобную синонимию можно выявить и в сопоставлении старославянских слов и лексем из других славянских

языков (ст.-слав. «вельлѣпъ» и сербск. «*нрелеп*», словенск. «*prelepo*»; ст.-слав. «*чародѣи*» и польск. «*czarownik*» и т.п.)» [2]).

Таким образом, классические методы синхронического и диахронического языкознания (как общие, так и связанные исключительно с аффиксоидами) на уроках русского языка могут использоваться в качестве методических приёмов, позволяющих школьникам, во-первых, разграничивать аффиксоиды и корни, а во-вторых, получить достоверное и адекватное представление об аффиксоидах как сложном словообразовательном явлении современного русского литературного языка.

Отдельно отметим, что для теоретических объяснений и практических упражнений, представляемых на занятии, посвящённом аффиксоидам, педагогу необходимо избирать простые и максимально однозначные случаи, допускающие верификацию с помощью двух и более методических приёмов. Анализ более сложных случаев аффиксоидации допустим только на высшем, вузовском уровне, в противном случае у учеников не сформируется чёткого научного представления как об аффиксоидах, так и о системе русского языка вообще.

С учётом всех вышеизложенных сведений и вышеперечисленных факторов мы предлагаем следующую примерную структуру занятия (урока, занятия из факультативного или элективного курса) на тему «Аффиксоиды русского языка».

Организационный момент и проверка домашнего задания. Традиционная подготовка к уроку и настрой на учебную деятельность; традиционная проверка домашней работы (желательно, чтобы домашнее задание было связано с предстоящей темой – например, упражнения на тему «Корень», «Сложение как способ словообразования» и т.п.).

1. *Разминка с элементами проблемной ситуации.* Для разминки учащимся можно дать записанный на доске перечень слов на изучаемом иностранном языке и древнерусских/старославянских лексем, содержащих в своей структуре аффиксоидные морфемы. Ученикам следует написать на доске перевод слов и выделить в слове и в переводе все морфемы, за исключением словоизменяющих. Например, в английском слове «*englishman*» выделить корни «*-english-*» и «*-man-*», а в переводе «англичанин» корень «*-англи-*» и суффикс «*-(ч)анин-*»; или в древнерусском словосочетании «дѣва десаѣти» выделить корни «*-дѣв-*» и «*-десаѣт-*», а в переводе «двадцать» корень «*-дв-*», интерфикс «*-а-*» и суффикс «*-дцать-*». Выделение морфем является разминкой, проблемной же ситуацией послужит вопрос учителя, почему в иностранных/древнерусских словах словообразовательные значения (в данном случае значения лица и математического разряда) выражаются корнями, а в переводах – суффиксами. Как только учащиеся задумаются над данной проблемой и попытаются разрешить её, выдвигая предположения, учителю можно переходить к следующему этапу.

2. *Проблемная ситуация.* Учитель записывает на доске слова с «корнями», неоднозначно квалифицируемыми в научной, учебной и справочной литературе. Учащимся предлагается доказать, чем именно является анализируемая морфема – корнем или аффиксом. Для проблемной ситуации подойдут слова с элементами «полу-» («*полудикий*», но «*половина*»), «супер-» («*суперважный*», но «*суперский*»), «-образ-» («*иглообразный*» со значением «похожий на иглу», а не «имеющий образ иглы») и др. Неоднозначность морфемного анализа подтолкнёт учащихся к мысли, что данные морфемы не поддаются школьной классификации. Другим вариантом или этапом проблемной ситуации может быть вопрос учителя, почему возможна

омонимия морфем в таких парах, как «*китаевед*» – «*китаист*», «*садовод*» – «*садовник*», «*Волгоград*» – «*Волжск*» и т.д. Как только учащиеся поймут, что приведённые корни являются как бы не совсем корнями, следует перейти к следующему этапу занятия.

3. *Объяснение нового материала.* На данном этапе педагогу-словеснику нужно объяснить, что названные элементы являются не простыми корнями, а особой разновидностью корневых морфем – аффиксоидами. Чтобы перейти к определению аффиксоидов, вначале будет разумно объяснить ученикам, в чём заключается принципиальное отличие аффиксоидов от корней и от аффиксов. Для этого нужно сравнить аффиксоиды с теми морфемами, которые определяются как корни и аффиксы:

– корень – это «общая неделимая часть родственных слов, являющаяся **носителем основного лексического значения**» [10]. В слове «китаевед» носителем основного лексического значения выступает только морфема «-китай-», являющаяся корнем. Морфема же «-вед-» несёт в себе дополнительное значение и потому корнем, согласно определению из учебника, являться не может;

– аффикс – это «значимая часть слова, которая ... обычно служит **для образования новых слов**» [1]. В слове «китаевед» морфема «-вед-» образует новое слово, выполняет словообразовательную функцию, поэтому она должна была бы определяться как суффикс. Однако она по значению и материальной форме похожа на корень «-вед-» в словах «ведать», «сведения», «проведать» и т.д., а потому определение её как безусловного суффикса спорно.

После этих объяснений необходимо дать под запись определение аффиксоидов; поскольку полное разграничение аффиксоидов и корней в школе по вышеназванным причинам нежелательно, следует дать доступное и лаконичное определение из работы В.Н. Немченко: аффиксоид – это «корневая морфема, приобретающая в составе производного слова признаки служебной морфемы, аффикса» [5]. После обсуждения определения следует дать учащимся критерий развёртываемости-неразвёртываемости в мотивирующее словосочетание как главный методический приём разграничения аффиксоидов и корней, а потом продемонстрировать действие этого приёма на конкретных примерах (напр., «ночлег» – это «ночёвка», «место для привала», а не «ночное лежание», «-лег-» является аффиксоидом; «бетономешалка» – это «машина, перемешивающая бетон», «-бетон-» является корнем). Далее с помощью определения и приёма учителю вместе с учащимися нужно проанализировать случаи, рассмотренные на этапе проблемной ситуации, и выяснить их аффиксоидную природу. До тех пор, пока определение и разграничительный критерий не будут ясны учащимся, переходить на следующий этап занятия нельзя.

4. *Закрепление изученного материала.* Для того чтобы закрепить полученные знания, необходимо выполнить ряд упражнений. Предпочтительно предложить учащимся упражнения трёх разновидностей:

– найти и графически выделить аффиксоид в приведённых учителем на доске словах: «горе-пасечник», «самообслуживание», «стреловидный» и т.д. Объяснить свой выбор, пользуясь критерием – методическим приёмом;

– используя критерий развёртываемости-неразвёртываемости в мотивирующее словосочетание, в приведённых парах слов с одинаковой морфемой определить, какая из морфем является корневой, а какая – аффиксоидной: «древовидный» – «миловидный», «благотворный» – «благорасположение», «многомилостивый» – «многочастный» и т.д.;

– в приведённых словах заменить аффиксоиды на синонимичные аффиксы: «лжеснаука» («псевдонаука»), «рыболов» («рыбак»/«рыбарь»), «животворный» («живительный») и т.д.

По возможности учителю следует отвести на данный этап как можно больше аудиторного времени. Учащихся следует побуждать к обсуждению сложных случаев, проговариванию алгоритма анализа, к применению навыков исследовательской деятельности (так как материал качественно новый). Несмотря на то, что настоящее занятие носит теоретический характер, закрепление изученного материала является главным этапом урока, потому что без него невозможно полноценное понимание теории аффиксоидов на начальном уровне.

5. *Рефлексия.* Как только материал занятия будет полностью изучен, разобран практически и обобщён, станет возможен переход к рефлексии. Если учитывать нетрадиционный характер темы занятия, то рефлексия представляется очень важным этапом, так как она позволит выяснить, во-первых, насколько материал был понят учениками, а во-вторых, насколько хорошо аффиксоиды воспринимаются носителями русского языка как особый класс словообразовательных единиц. Таким образом, грамотно выстроенная рефлексия позволит провести учителю и методический, и лингвистический анализы. Наиболее предпочтительная форма рефлексии – анкета с вопросами наподобие «Понятна ли тебе изученная тема?», «Что было трудного в её усвоении?» и др. Ключевым в такой анкете будет вопрос «Считаешь ли ты правомерным выделение аффиксоидов как особого типа морфем? Почему?», так как благодаря нему станет понятно, воспринимаются ли школьниками аффиксоиды как самостоятельные морфемы, или же они в сознании учащихся ничем не отличимы от корней. Систематический сбор полученного в ходе подобной рефлексии материала позволит углубить знания по вопросу психологического восприятия аффиксоидных морфем носителями русского языка.

6. *Постановка и объяснение домашнего задания.* Так как занятие по аффиксоидам является по своему характеру дополнительным, профильным, элементом вариативной программы, задавать домашнюю работу по нему не рекомендуется. Однако в случае высокого уровня понимания учащимися изученного материала и в случае, если ученики проявили к рассмотренной теме интерес, можно предложить в качестве домашнего задания небольшую исследовательскую работу: найти слова с аффиксоидами в рассказах Л.Н. Андреева и проанализировать изученные морфемы на соответствие определению, на приложимость методического приёма разграничения аффиксоидов и корней, а также на возможность синонимии с аффиксами. Для подобной работы рекомендуются именно тексты Л.Н. Андреева (особенно рассказы «Петька на даче», «Большой шлем», «Жили-были», «Баргамот и Гараська»), так как в них в большом количестве представлена лексика, образованная как сложением, так и аффиксацией.

Таким образом, изучение аффиксоидов на уроках русского языка в средней школе представляется крайне сложным и затруднительным. Безусловно, данный материал не рекомендуется включать в базовый, общеобязательный школьный курс русского языка. Однако в рамках профильного обучения и дополнительного филологического образования изучение аффиксоидов крайне полезно, поскольку развивает навыки логического мышления, морфемного и словообразовательного анализа, языкового чутья и применения синхронического и диахронического подходов в изучении языка. Все эти качества являются важными и полезными тем обучающимся, которые намереваются в будущем получить серьёзное филологическое

образование и стремятся овладеть основами лингвистики и более полно познать объективную действительность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева, В.В. Русский язык. Теория. 5-9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений [Текст] / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – Москва: Дрофа, 2012. – 319 с.
2. Голайденко Л.Н., Сальников В.Б. Возникновение аффиксоидов в современном русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 12. – С. 177-181.
3. Гущина Л.Н. К вопросу об аффиксоидах // Журнал ГГМУ. – 2003. – № 2. – С.19-24.
4. Немченко В.Н. Введение в языкознание: учебник для вузов / В.Н. Немченко. – Москва: Дрофа, 2008. – 703 с.
5. Немченко В.Н. Современный русский язык. Словообразование: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / В.Н. Немченко. – Москва: Высшая школа, 1984. – 255 с.
6. Плуныян В.А. Общая морфология. Введение в проблематику. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 383 с.
7. «Полу-» [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/полу-> (дата обращения: 01.04.2020).
8. Правописание корней «пол-», «полу-» [Электронный ресурс]. – URL: https://wiki.iprk.ru/index.php/Правописание_корней_пол-полу- (дата обращения: 01.04.2020).
9. Приставки «пол-» и «полу-» [Электронный ресурс]. – URL: https://mogu-pisat.ru/spravochnik/?wiki_name=%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%A3 (дата обращения: 01.04.2020).
10. Русский язык: учебник для 10-11 классов общеобразовательных организаций. Базовый уровень: в 2 ч. Ч. 1 / Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин, М.А. Мищерина. – 7-е изд. – М.: ООО «Русские слово – учебник», 2019. – 376 с. – (ФГОС. Инновационная школа).
11. Сложные слова с корнями «полу-» и «пол-» [Электронный ресурс]. – URL: <https://pishizhishi.ru/2018/04/16/slozhny-e-slova-s-kornyami-polu-i-pol/> (дата обращения: 01.04.2020).

УДК 37 (372.8)

Н.А. Голуб

студент 3 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»

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ПОДКАСТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в статье рассматриваются современные форматы популяризации литературы, существующие в Интернете, такие как подкаст «Чтение», курсы, популярные лекции канала «Arzamas». Автор приходит к выводу, что использование подобных форм в образовательном процессе, а именно на уроках литературы, обеспечивает более полноценное коммуникативное взаимодействие учителя и обучающихся.

Ключевые слова: литература, образовательный процесс, подкастинг, школа.

Abstract. The article deals with modern forms of literature popularisation on the Internet, such as the «Reading» podcast, varied courses and popular lectures of the Arzamas channel. The author formulates a conclusion that the usage of such forms in the educational process, especially in literature classes, provides a complete interaction between teacher and students.

Keywords: literature, podcasting, school, process of education.

Литература является одним из основных предметов, изучаемых в рамках школьной программы не только в условиях современности, но и на протяжении многих столетий.

Однако не секрет, что современная школа претерпевает серьезный кризис, связанный с некоторым пренебрежением к сфере гуманитарных знаний. При подготовке к уроку литературы школьники редко обращаются к оригинальным классическим текстам, отдавая предпочтение их кратким пересказам («Брифли»), фильмам или сериалам, созданным по мотивам произведений («Война и мир» (2007)). У детей отсутствует высокая мотивация к изучению литературы, одна из причин – устаревшие формы подачи материала.

Закономерно, что многие преподаватели, учителя пришли к выводу, что просто необходимо применять разного рода интернет-технологии в образовательном процессе. Ученые, в частности, А.Н. Богомолов [3, 209-216], Lew Barnett [4, 295-304], Diana Oblinger [5, 11-30], утверждают, что инновационные средства способствуют расширению пространства для деятельности школьников и учителей, студентов и преподавателей, создают предпосылки для их индивидуального роста и творческой активности.

Согласно исследованиям, в январе 2020 года Яндекс по запросу «подкасты» выдавал 3 миллиона результатов, а Google по запросу «podcasts» – 923 миллиона (данные от 27.01.2020). Это, несомненно, является неоспоримым доказательством того, с какой силой развивается подкастинг в целом и как он востребован в сети в мировом масштабе.

На сегодняшний день особо популярную практику представляет собой подкастинг (термин появился в конце 2004 г.), подкаст (англ. podcast, производное от «iPod» и «broadcast», в пер. «теле-, радиовещание») – это цифровой медиафайл какого-либо жанра, посвященный определенной тематике, который распространяют через глобальную сеть ее пользователи (как правило, это звуковой файл в формате mp3).

Данные интернет-средства, несомненно, полезны при использовании их в процессе обучения (в нашем случае – на уроках литературы) благодаря их свойствам, поскольку они обладают многими позитивными характеристиками, среди которых можно выделить доступность, актуальность, быстроту распространения, частоту обновления, возможность бесплатной подписки, плюрализм. Необходимо понимать, что подкастинг, несмотря на все положительные качества, нередко принимает форму любительского аудиоблога с некачественным контентом и несет в себе скорее вред, нежели пользу, поэтому материалы должны проходить тщательный отбор.

На сегодняшний день существует множество площадок, где размещаются подкасты, которые имеют литературную тематику (это и социальные сети – «ВКонтакте», – и отдельные приложения – «Подкасты», «Радио Arzamas» и др.).

В приложении «Подкасты» мы нашли канал под названием «Чтение», который может быть полезен школьникам и студентам в ознакомлении с оригинальными классическими текстами (Б. Пастернак, Э.А. По, И. Бунин). Известные произведения – здесь также широко представлена современная литература (Х. Мураками, В. Набоков), – качественно озвученные, доступные для анализа, можно рекомендовать для бесплатного ознакомления ученикам, у которых позднее вполне может возрасти интерес к предмету.

На данной площадке также существует канал «Лекции Arzamas». Следует отметить, что ранее (до июля 2019) здесь можно было ознакомиться со всеми курсами, лекциями и подкастами «Arzamas», сегодня же этот архив перенесен в коммерческое приложение «Радио Arzamas. На канале «Лекции Arzamas» всегда можно бесплатно прослушать самый последний курс, опубликованный на сайте arzamas.acamedy.

Зачастую это аудиоподкаст на профессиональной основе, который в среднем длится 20 минут (временной диапазон – от 20-ти до 50-ти минут), может включать в себя и дискуссии. Эта форма представляет собой речь диалогического характера, она во многом легче в плане усвоения материала, так как ведущие имеют возможность адаптировать научную лексику к восприятию школьников, задавая друг другу вопросы (уточняющие в том числе) и др. Так образуется полноценное коммуникационное взаимодействие не только между говорящими, но их связь со слушателями.

В практику подкастинга входит смещение авторами фокуса тематики на актуальную (рубрика «Как читать любимые книги по-новому» на канале «Лекции Arzamas»), использование юмора, необычных фактов.

Интересен и познавателен литературный проект «Полка». В 16 выпуске под названием «220 лет вместе», посвященном А.С. Пушкину, можно узнать, как М.И. Цветаева в книге «Мой Пушкин» с возмущением пишет о том, какой цензуре подверг пушкинский «Памятник» В.А. Жуковский при подготовке текста к публикации. Подкасты «Полки» в целом обладают определенной структурой, однако неоднородны в том плане, что состоят из произвольных отрезков, которые различаются по целевой ориентации (например, анонс, приветствие, информирование), длительности, типу речи говорящих (описание, рассуждение, определение, объяснение) и их количеству, по направленности на широкий аудиторный круг.

В ходе анализа выяснилось, что профессиональный подкастинг обладает высокой языковой, информативной, коммуникативной ценностью, транслирует образцы актуальной речевой культуры и способствует интеллектуальному развитию учащихся.

Таким образом, ведущие рассмотренных проектов проводят мост между культурным наследием человека и современной окружающей реальностью, способствуют привлечению аудитории не столько к отдельному подкасту, сколько к литературе в целом, ведь зачастую освещают тонкости искусства. Учитель при правильном внедрении подкастинга способен способствовать повышению мотивации к изучению своего предмета, стимуляции активности учеников при подготовке к занятиям, а также развитию их творческих, интеллектуальных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. BarnettLew. Teacher Off: Computer Technology, Guidance and Self-Access. System, vol. 21, № 3, 1993. – P. 295-304.
2. Oblinger Diana. Growing up with Google. What it means to education. // Emerging technologies for learning, vol. 3, 2008. – P. 11-30.
3. Богомолов А.Н. О разработке виртуальной среды для дистанционного обучения иностранному языку // Дистанционные образовательные технологии: проблемы, опыт, перспективы развития. – М., 2008. – С. 209-216.
4. Егорова Л.А. Особенности функционирования звучащего научно-популярного дискурса в гипермедийной среде // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2008. – С. 98-104.

5. Журавлева А.А. Подкастинговое вещание: структура, жанрово-тематическое разнообразие, особенности развития в социальной сети Вконтакте // Знак: проблемное поле медиаобразования.– 2020. – № 1 (35). – С. 112-119.
6. Интернет в гуманитарном образовании: Учеб. пособие для студентов вузов // Под ред. Е.С. Полат. – М., 2001. – С. 22.
7. Малушко Е.Ю. Подкасты: преимущества и сложности применения в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2011. – С. 347-349.
8. Михайлов В.А., Михайлов С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». – СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2004. – С. 34-52.
9. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Москва, 2006.
10. Ступина Т.Л. Основы использования подкастинга в образовательном процессе: методическое руководство. – Иркутск: ИГЛУ, 2006.
11. Толковый словарь русского языка // Под ред. Д.В. Дмитриева. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 1578 с.
12. Хохлушина Е.В. Подкастинг в обучении: дидактические свойства и функции // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 123-129.

УДК 81:378

В.О. Зуева
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СОВРЕМЕННЫЙ ТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в предлагаемой статье рассмотрен современный текст в обучении русскому языку как иностранному. Отмечается значимость работы с текстами на уроках РКИ, которые соответствуют естественному речевому взаимодействию на русском языке. Указывается структура урока и процесс работы над текстом. В статье также предоставляется разработка на материале текста и поэтапно разбирается урок чтения РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, текст, этапы работы над текстом.

Abstract. This article deals with the modern text in teaching Russian as a foreign language. The importance of working with texts in RFL lessons, which correspond to natural speech interaction in Russian is noted. The structure of the lesson and the process of working on the text are indicated. In article development on a text material also is given and the RFL reading lesson is phased in.

Keywords: Russian as a foreign language, text, stages of work on the text.

Использование текстов на уроках РКИ способствует обучению речевому общению. Преподаватель должен обучить учеников фонетически правильному произношению, правильной интонации и свободному построению предложений с соблюдением грамматических и лексических норм. Для свободного общения, инофону нужно умение составлять тексты для обмена ими во время речевого

взаимодействия. Обучение речевому общению – это обучение порождению, пониманию и восприятию текстов [2, 12].

На уроках РКИ, всё что изучается должно приводить учащегося к достижению двух целей:

– умению порождать устные и письменные тексты, корректные с точки зрения различных норм русского языка;

– умению адекватно (с максимально возможной степенью приближения к тому, как это делает носитель языка) понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения [2, 12].

Урок должен быть построен так, чтобы акцентирование было не на изучении новой лексики и грамматических конструкций, а на построении речевого акта в целом. Работу с текстом на уроке можно разделить на три этапа:

– предтекстовый (цель данного этапа – заинтересовать читающих, создать внутренний мотив деятельности);

– притекстовый (на этом этапе происходит последовательная работа над фрагментом текста);

– послетекстовый (на последнем этапе проводится контроль понимания текста) [1, 42].

Примером работы с материалом может служить урок на основе текста «С кем поехать?» [3]

Предтекстовый этап. Перед тем как предъявить текст, студентам задают вопросы, связанные с названием. Например: *Как вы думаете, о чём будет текст? Какая проблема будет у главного героя?* После ответов на вопросы, предоставляется текст и продолжается работа уже непосредственно с самим содержанием. Перед тем, как предоставить текст, нужно проставить ударения на словах, для запоминания правильного произношения учениками и упрощения чтения. Также следует разделить текст на смысловые части, чтобы у учащихся поэтапно складывалось представление о содержании.

Притекстовый этап. Сначала, текст следует прочитать только преподавателю, а учащимся предлагается внимательно слушать и следить по тексту, запоминая нужную интонацию. Важно спросить у инофонов незнакомые слова, иначе в последствии могут быть проблемы с пониманием текста. Далее, преподаватель предлагает ученикам самим прочитать текст. Лучше всего предложить ученикам читать по цепочке по одному предложению или одной части, чтобы каждому дать возможность поучаствовать. После прочтения каждой части идёт обсуждение, задаются вопросы по содержанию. Представленный текст «С кем поехать?» поделён на семь частей. Рассмотрим притекстовую работу на примере двух фрагментов:

(1) *Зазвонил телефон. Я подумал, что это звонит моя подруга Таня (я с ней недавно очень серьёзно поссорился). Я обрадовался, взял трубку... И услышал незнакомый голос: «Здравствуйте. Наша туристическая фирма "Не сидите дома" проводит рекламную акцию. Ваш телефонный номер выиграл в лотерею. Вы получаете приз - романтическое путешествие по Европе. Целый месяц вы будете осматривать достопримечательности Австрии, Германии, Франции, Испании и Италии. Приезжайте к нам оформлять документы. Только одно условие. Так как это романтическое путешествие, вы должны приехать к нам не один, а с кем-нибудь. Лучшие, конечно, с женой или подругой. Можно с другом. Можно с мамой или папой. Можно с сыном или дочерью. Запишите, пожалуйста, адрес.»*

Вопросы к данному фрагменту могут быть следующие: *Кто позвонил главному герою? С кем поссорился главный герой? Что он выиграл? Какие страны посетит герой? С кем ему нужно отправиться в путешествие?*

Прочитайте отрывок:

(7) Хорошо бы познакомиться с девушкой, у которой такой же характер, как у моей бабушки. Умная, весёлая, общительная, добрая, спортсменка, оптимистка... И красавица. А ей уже семьдесят два года! И тут мне в голову пришла прекрасная идея...

К седьмому фрагменту задаются такие вопросы: *Как вы считаете, с кем отправится в романтическое путешествие главный герой? Почему герой решил поехать со своей бабушкой?*

Послетекстовый этап. Здесь происходит обобщающая работа, ученики могут высказать свое мнение по поводу текста. Послетекстовые задания могут быть в виде беседы, резюме, плана текста. Примеры послетекстовых вопросов: *Представьте, что вы получили такой приз, с кем бы вы отправились в путешествие? С кем вы обычно путешествуете? В каких странах или городах вы были? Куда вам еще хотелось бы поехать?*

Данная разработка представляет работу с текстом, где делается упор на самостоятельную работу учащегося. При этом инофону не обязательно знать о культурной составляющей страны, чтобы понять главную мысль текста. Необходимо приблизить изучение языка к естественным условиям общения, создать комфортную атмосферу для того, чтобы каждый ученик мог принять участие в разговоре, несмотря на трудности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз.: Курсы, 2008. – 256 с.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? СПб.: «Златоуст» 2001. – 264 с.
3. Сайт энтузиастов РКИ – 2018 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lrwi.ru/> (дата обращения: 08.04.2020).

УДК 372.881.161.1

*М.А. Индиенкова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ

Аннотация: в данной статье рассматривается потенциал жанра фэнтези в плане формирования интереса к изучению русского языка у школьников. Для наглядности нами разработан конспект внеклассного мероприятия по русскому языку, посвященного выявлению языковых средств создания новой реальности в произведениях жанра фэнтези.

Ключевые слова: лексика, средства выразительности, средства изобразительности, фэнтези, языковые средства.

Abstract. In this article we want to show how using the works of the fantasy genre you can form an interest in learning the Russian language (as well as reading) among schoolchildren. We

have developed a summary of an extracurricular Russian language event dedicated to identifying language tools for creating a new reality in fantasy works.

Keywords: fantasy, language means, means of expression, means of representation, vocabulary.

В наши дни много говорится о том, что современные школьники утратили интерес к художественной литературе и что книги давно вытеснены гаджетами. В действительности ситуация обстоит иначе. Современные школьники читают, но не классические произведения, чего от них требуют учителя, а произведения других жанров. Педагогу нужно идти в ногу со временем и обращаться к современному литературному творчеству, подбирать методы и приемы, которые позволят вовлечь всех учеников в классе в активный процесс получения и переработки знаний в атмосфере сотворчества и сотрудничества [4; 28].

Современные школьники в большинстве своем читают массовую литературу, в рамках которой существует много различных жанров. Один из них – жанр фэнтези. К нему причисляют произведения, в которых автор показывает вымышленные события, особенностью которых является иррациональное, мистическое начало. Читая эти книги, мы можем силой воображения перенестись в миры, где не действуют законы физики и господствует магия. Здесь главными героями являются, как правило, не люди, а различные мифологические (эльфы, гномы, драконы, оборотни, вампиры и др.) или же вообще придуманные самим автором существа (шайгены, сайшебы, иштэ, ллайто, фиаллэ и др.). Фэнтези – это некий синтез сказочных реалий и мироощущения современного человека [5; 221].

Произведения данного жанра можно использовать на уроках в школе для того, чтобы научить детей находить и идентифицировать языковые средства (средства выразительности, средства образности, ключевые слова, тематические группы лексики и др.) в художественном тексте.

Специфика ключевых слов определяется тем, что по ним можно выявить понятия, наиболее важные в картине мира. М.М. Бахтин отмечал, что ключевые слова служат одновременно знаками, которые обобщают экстралингвистические реалии, соотносимые с лексической системой отдельного языка, и средствами формирования эстетических значений, связанных с идейно-художественным содержанием целого [1; 112].

Многие считают, что средства образности и средства выразительности – это одно и то же, однако это ошибка. Обратимся к «Политической риторике» Г.Г. Хазагерова. Выразительностью речи он называет способность текста привлекать и удерживать внимание читателя или слушателя (это может относиться как ко всему сообщению, так и к отдельным его частям), а образностью речи – ее наглядность [6; 56].

Что касается тематических групп лексики, то Т.В. Жеребило в «Словаре лингвистических терминов» дает этому термину следующее определение: «Совокупность слов разных частей речи по их сопряженности с одной темой на основе экстралингвистических параметров» [2]. Другими словами, тематическая группа лексики – это совокупность слов, которые объединяет общая тема, причем слова могут относиться к любой части речи. Например, к тематической группе «фэнтези» относятся слова: *волшебство, колдовать, эльфы, драконы, амулет* и т.д. Тематические группы, в том числе и указанная, имеют сложную структуру, делятся на взаимосвязанные и иногда пересекающиеся подгруппы. В данном случае

это могут быть названия разумных существ, волшебных артефактов, заклинаний и т.п.

Для того, чтобы ученикам было интереснее учиться находить в тексте и правильно интерпретировать различные языковые средства, как раз и можно использовать произведения жанра фэнтези. В качестве примера мы разработали конспект такого внеклассного мероприятия по русскому языку для 8-9 классов под названием «Создаем мир при помощи языка». Приводим фрагмент плана-конспекта мероприятия.

Цель: формирование интереса к изучению изобразительных и выразительных средств русского языка.

Задачи:

образовательные: сформировать и закрепить специальные умения по предмету (умение находить в тексте языковые средства, умение применять языковые средства на практике);

воспитательные: содействовать эстетическому воспитанию школьников;

развивающие: развивать образное мышление и воображение обучающихся.

Материалы и оборудование: Проектор, листы с заданиями, листы для выполнения заданий, презентация.

Перейдем к этапам мероприятия.

1. Вступление. (1-2 мин.)

Учитель: Здравствуйте! Ребята, какие вы знаете жанры современной литературы?

Учащиеся: Фанфикшн, любовный роман, боевик, детектив, фантастика, фэнтези.

Учитель: А что такое фэнтези?

Учащиеся: Жанр искусства, в произведениях которого автор показывает вымышленные события. Особенностью их является иррациональное, мистическое начало. Открыв книгу, читатель может увидеть миры, где законы природы в некоторых аспектах существенно отличаются от тех, которые нам знакомы.

Учитель: Читаете ли вы книги этого жанра?

Учащиеся: Да/нет.

Учитель: Сегодня мы с вами проведем мероприятие, которое как раз и будет связано с жанром фэнтези. Называется оно «Создаем мир при помощи языка». Вам нужно будет разделиться на две команды.

2. Основная часть. (43 мин.)

1. «Знакомство» (5 мин.)

Итак, у нас есть две команды. Сейчас вам нужно будет придумать себе необычное, фантастическое название и девиз. Приступаем!

2. «Гонка за языковыми средствами» (10 мин.)

В предложенном вам тексте нужно выделить средства выразительности и средства изобразительности. Многие считают, что это одно и то же, однако на самом деле есть существенное отличие. Средства выразительности – это тропы (например, перифраз «*Ваша старшая дочь умудрилась захватить в вечное рабство сердце моего лучшего ученика*», метафора «*Хаос пожрал твою душу, Бездна забралась в голову*») и фигуры речи (например, парцелляция «*Яркий-яркий миг... удар сердца... волшебство распалось...*»), силлэпс – представление семантически неоднородных элементов в виде ряда однородных членов («*А я, магистр и его плохое настроение остались одни*»). Изобразительные средства – это атрибутизация (распространение

предложения различными признаковыми словами – определениями и обстоятельствами, среди которых прежде всего эпитеты, например «*И в этот миг звучит жуткий, пробирающий до костей голос*») и гипонимизация (использование гипонимов – слов с более узким значением, например «*У Эллохара в школе осталось десятка четыре верухов* (гипероним к слову «низшая нежить», уточняется конкретное название), *он ими первокурсников* (первокурсники – гипероним к слову «студенты», уточняется курс) *пугает*»). Итак, вам нужно выделить в тексте средства выразительности и изобразительности, а также подумать, как бы вы назвали описанный мир. У вас есть 5 минут.

Ученикам предлагается фрагмент текста объемом 230 слов по мотивам книг Е. Звёздной. Приведем для примера его начало:

«Когда-то давно Хаос создал несколько миров, которые никак не контактировали друг с другом. Но он был очень вспыльчивым богом, и каждый раз, когда он выходил из себя, миры делали то же самое, только в буквальном смысле: они наслаивались друг на друга. Поэтому сейчас у нас мир единый, но разнородный, как лоскутное одеяло. Причем границы миров могут быть настолько четкими, что их заметно невооруженным глазом: раскаленная пустыня может резко переходить в ледяной океан. Но некоторое разделение все же осталось: мир состоит из трех самобытных реальностей: Миры Хаоса, Человеческие Королевства и Темная Империя.

Миры Хаоса состоят из доменов, в которых правят дараи, то есть одаренные. Домен – дар, отсюда – дараи. Здесь живут демоны, драконы, горгуллы, ящеры, змеелюды, ехидны, вампиры, оборотни и др. Люди здесь считаются великой ценностью и охраняются законом, потому что находятся на грани вымирания...»

3. «Мы – демиурги» (10 мин.)

Ребята, а теперь вам нужно создать свою реальность, как можно чаще используя языковые средства, о которых мы говорили в предыдущем задании. Вам нужно показать, как устроен ваш мир, кто в нем живет, каково его устройство в целом. У вас есть 5-7 минут.

Игра со зрителями: они по цепочке (каждый по одному предложению) придумывают свой мир (история создания, какие народы его населяют, характеристику этих народов, их взаимоотношения).

4. «Дипломатические переговоры» (10 мин.)

Итак, вы придумали свой мир. Теперь же вам нужно разыграть сцену дипломатических переговоров в соответствии с законами этой реальности. У вас есть 5 минут.

Игра со зрителями: по цепочке придумывают историю (гном влюбился в эльфийку, демон испугался человека).

5. «Ой, а кто это?» (4 мин.)

На слайде вы видите названия фантастических существ. Вам нужно предположить, кто это, и объяснить, почему вы так решили. Также нужно нарисовать этих существ.

Рвар, загрызень, змеелюди, дамфир, огневица, шатсхи, жабыщер, берегиня.

Игра со зрителями: придумать названия волшебным предметам одним словом (шкатулка, в которой появляются письма; кулон, который делает своего обладателя(-ницу) очень привлекательным(-ой); пульт, который переносит во времени; кнопка, которая переносит людей/предметы в пространстве; милый пушистый зверек,

который в минуты опасности может превратиться в чудовище; котенок, который приносит своему хозяину удачу).

6. «Фантазеры» (4 мин.)

Вам нужно придумать фантастических существ и назвать их так, чтобы другие смогли отгадать, что они собой представляют.

Игра со зрителями: придумать фантастических существ.

3. Заключение. (1-2 мин.)

Учитель: Ну, вот и подошло к концу наше мероприятие. Что нового вы сегодня узнали?

Учащиеся: Что средства выразительности и изобразительности – это разные языковые средства. Узнали, чем они отличаются.

Учитель: Надеюсь, вам понравилось окунуться в мир волшебства. До новых встреч!

Подведем итоги. Обращаясь к произведениям, входящим в круг чтения современного школьника, мы можем формировать различные ключевые компетенции предметной области «Филология». Подбирая названия для различных существ и артефактов и оценивая эти номинации с точки зрения точности и выразительности, участвуя в ролевых играх, школьники совершенствуют коммуникативную компетенцию. Описывая форму и содержание текстов фэнтези в терминах лингвистики, дети развивают лингвистическую компетенцию. Также они знакомятся с персонажами отечественного и зарубежного фольклора, сведения о которых и лежат в основе произведений фэнтези, таким образом формируется культуроведческая компетенция. Можно спорить о художественной и воспитательной ценности рассматриваемых книг, но, несомненно, они обладают большим лингводидактическим потенциалом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература. – 1975. – 504 с.
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. [Электронный ресурс] – URL: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 20.02.2020).
3. Книгин И.А. Словарь литературоведческих терминов. – Саратов: Лицей. – 2006. – 270 с.
4. Родионова А.Е., Адельмурзина И.Ф., Галкин А.В. Использование современной сетевой литературы (фан-литературы) при изучении географии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, т. 21. – № 69. – 2019. – С. 28-37.
5. Родионова А.Е., Индиенкова М.А. Языковые средства создания волшебной реальности в произведениях жанра фэнтези // Система непрерывного образования: школа – педколледж – вуз: материалы XIX Межрегиональной научно-практической конференции – Уфа: Издательство БГПУ. – 2019. – С. 220-224.
6. Хазагеров, Г.Г. Политическая риторика. – М.: Никколо-Медиа. – 2002. – 201 с.

УДК 378.147

К.М. Капарова
ст. преподаватель кафедры
кыргызского и русского языков «ОшТУ им. М.М. Адышева»
(Кыргызстан, г. Ош)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация: в статье обосновывается профессионально ориентированное обучение русскому языку как неродному по профилю направления «Экономика». Новейшие парадигмы образования выдвинули подходы, которые продиктованы социально-экономическими условиями развития общества: компетентностный, личностно ориентированный, деятельностно – прагматический и лингвокультурологический.

Представлены принципы преподавания русского языка для экономических специальностей: принцип профессиональной направленности обучения; принцип интегрированного обучения русскому языку; принцип укрупнения дидактических единиц; принцип аутентичности дискурсивных материалов, принцип учета родного языка обучающихся.

Содержание статьи отражает практику преподавания русского языка как неродного в контексте профессионально ориентированного обучения в Ошском Технологическом университете им. М.М.Адышева. Теоретическая значимость статьи обусловлена вкладом в разработку научных представлений о подходах и принципах профессионально ориентированного обучения в свете новых парадигм и ГОСов третьего поколения.

Ключевые слова: бакалавры-экономисты, принципы преподавания, деятельностно-прагматический, компетентностный, лингвокультурологический подходы. личностно ориентированный, профессионально ориентированное обучение, русский язык как неродной,

Abstract. The article substantiates the professionally oriented teaching of the Russian language as a non-native in the field of "Economics". The newest paradigms of education put forward approaches that are dictated by the socio – economic conditions of society: competence-based, personality-oriented, activity-pragmatic and linguoculturological.

The principles of teaching the Russian language for economic specialties are presented: the principle of professional orientation of training; the principle of integrated teaching of the Russian language; the principle of consolidation of didactic units; the principle of authenticity of discursive materials, the principle of accounting for the native language of students.

The content of the article reflects the practice of teaching Russian as a non-native language in the context of professionally oriented education at Osh Technological University. M. After M. Adyshev. The theoretical significance of the article is due to the contribution to the development of scientific ideas about the approaches and principles of professionally oriented education in the light of new paradigms and state Of the third generation.

Key words: professionally oriented training, bachelors-economists, principles of teaching, Russian as a non-native language, competence-based, personality-oriented, activity-pragmatic, linguoculturological approaches.

Умения в области профессионально-ориентированной речи обрели в настоящее время чрезвычайно высокую профессиональную значимость. Стремительное увеличение объемов и темпов обмена информацией, ускоренное развитие компьютерной связи, которая стала главным инструментом международных профессиональных контактов, способствовали смещению приоритетов, выдвинув устную и письменную коммуникацию в сфере профессиональной деятельности на

первый план. В связи с этим, умения в области профессионально - ориентированной речи приобрели сегодня статус профессионально значимых.

Одним из направлений ее формирования является поиск наиболее эффективных подходов к обучению русскому языку в вузе для студентов экономического направления. Подход – это «общая теоретико-практическая позиция, определяющая: 1) стратегию и принципы обучения; 2) тактику, методы и приемы обучения» Он оказывает существенное влияние и на такой важнейший компонент системы обучения, как его содержание. Дидактиками выделяются следующие подходы к отбору содержания: компетентностный, личностно ориентированный, деятельностно - прагматический, а лингводидактиками выделяется и лингвокультурологический [6]. Они отличаются друг от друга прежде всего дидактическими целями и структурированием учебного материала. Для того чтобы осуществить рациональный отбор содержания курса «Русский язык» и систематизировать входящие в него дидактические единицы, мы учитывали все указанные подходы.

Компетентностный подход определяется социальным заказом общества и программными документами. Он провозглашен в ГОСах третьего поколения в Кыргызстане. Согласно национальной программе система образования призвана обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в новых социально-экономических условиях, в ситуации информатизации общества, развития наукоемких технологий, выбирать траектории своего профессионального роста, находить свое место в образовательном пространстве для творческой самореализации. В настоящий момент необходима модернизация образовательного процесса посредством разработки, применения и внедрения новых подходов к обучению, инновационных технологий. Владение речью, сформированная коммуникативная компетенция – важнейшее человеческое свойство и качество. Не подлежит сомнению, что будущие выпускники вузов, не имея развитого умения общаться на изучаемом языке, не будут готовы пользоваться языком как средством коммуникации и получения профессиональных знаний, не будут готовы к участию в диалоге культур, не будут готовы к самосовершенствованию и самообучению в профессиональной сфере.

Личностно ориентированный подход предполагает обучение студентов с учетом их индивидуально-психологических возможностей и склонностей к профессиональной деятельности, наиболее полное раскрытие потенциальных личностных особенностей. Это не только приобретение студентом знаний, умений, навыков, но и формирование и совершенствование интеллекта, психики, творчества, изобретательства. В этом случае необходимо упор делать на новых психодиагностических моделях.

Применение деятельностно-прагматического подхода позволяет обеспечить профессиональную направленность курса, способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции студентов направления «Экономика».

Современный будущий экономист, обучаясь в вузе, должен не только получать профессиональные знания, умения и навыки, но и иметь возможности для получения и развития коммуникативных компетенций в условиях расширения международного сотрудничества, глобализации высшего профессионального образования. В связи с этим особое значение в системе подготовки юриста приобретает этап ориентации на

лингвокультурологический подход. В Ошском Технологическом университете им. М.М.Адышева мы предполагаем обучение студентов межкультурным навыкам общения, необходимым для обеспечения их профессиональной деятельности (проведение межбанковских операций; встречи с российскими инвесторами; взаимодействие сотрудников кыргызских фирм с российскими фирмами), что способствует формированию у студентов мотивации к изучению русского языка как средству общения, к мотивации изучения основ делового общения на русском языке, знание тонкостей русского менталитета, их национальных традиций. Русский язык как социокультурное явление – это средство овладения русской культурой. Студенты должны познать и усвоить не только русский язык, но и культуру страны изучаемого языка, они должны быть способны продемонстрировать все это в межкультурном общении на русском языке.

Для профессионально ориентированного обучения русскому языку мы выделили принципы: принцип профессиональной направленности обучения; принцип интегрированного обучения русскому языку; принцип укрупнения дидактических единиц; принцип аутентичности дискурсивных материалов, принцип учета родного языка обучающихся.

Одно из основных направлений решения этой проблемы исследователи видят в реализации принципа профессиональной направленности обучения. Профессионально ориентированное обучение является основной целью в экономическом вузе. Проблема профессиональной направленности обучения возникла уже достаточно давно и освещена во многих трудах как за рубежом, так и в Кыргызстане.

Задачи профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов – экономистов решаются нами в процессе преподавания практического курса русского языка, их решение осуществляется в ходе теоретического обучения, речевой практики, самостоятельной работы, научно-исследовательской работы.

Логика преподавания практического курса русского языка в контексте профессиональной деятельности, их целевое назначение предполагают обязательное включение профессиональных задач в содержание практических занятий по русскому языку. Однако для того, чтобы возможности учебной дисциплины были реализованы, необходимо выяснить характер и содержание предлагаемых студентам задач, технологию процесса организации их решения, специфику оценивания результатов, а главное разработать учебно-методическое сопровождение, обеспечивающее продуктивность накопления опыта их решения.

Большинство зарубежных и отечественных методистов считают, что неязыковые факультеты вузов должны тесно сотрудничать с профилирующими кафедрами и совместно участвовать на этапе языковой подготовки будущего высококвалифицированного специалиста. Профессиональная ориентация обучения в Кыргызстане опирается на концепцию о профессионально ориентированном обучении, организуется с учетом запросов на специалистов, требований высших учебных заведений к поступающим, профессиональных интересов, склонностей и возможностей самих будущих студентов.

Особенностью профессиональной направленности обучения в Кыргызстане большое значение придается приобретению обучающимися практического опыта в той или иной профессии. Акцент делается на интерактивных, креативных формах и методах обучения.

Перед преподавателем стоит первоочередная задача: правильно подобрать текстовой и коммуникативно практический контент. В нем должны присутствовать обязательно тексты по специальности, грамматический материал, необходимое количество реализуемых упражнений и заданий. В педагогике и методике были предприняты попытки обучения в контексте профессии. В Концепции контекстного обучения, разработанной А.А. Верницким в 1991 году, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта. Реализация в учебном процессе технологии контекстного обучения базируется на том, что целенаправленное освоение студентом профессиональной деятельности невозможно вне контекста его жизненной ситуации, в которую включается не только он сам, но и внешние условия [3].

Принцип профессионально направленного обучения следует рассматривать как осуществление методологических и организационно методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактических и профессионально-педагогических средств преподавателя. Данное направление определяет организацию процесса профессионально ориентированного обучения и оно должно гарантировать достижение поставленных целей профессиональной подготовки будущего специалиста.

В современных условиях сложность и важность задач, решаемых экономистами и финансистами в области предупреждения и ликвидации кризисных явлений, требует от экономических специалистов быстрого анализа ситуации, выбора нестандартного решения и его воплощения. Для этого выпускнику необходимы знания, навыки, умения, способность к критическому мышлению, которые позволят решать задачи по предназначению и преодолевать трудности в любых финансовых ситуациях. Анализ профессиональной деятельности будущих экономических специалистов показывает необходимость знания экономических законов, ситуаций и других неожиданных моментов. Конечно, определенный вклад в подготовку экономистов вносят и языковые дисциплины. Встает задача: обоснования и разработки модели методики профессионально направленного обучения практическому курсу русского языка, способствующую формированию их готовности к деятельности в профессиональных ситуациях.

Проектная технология предоставляет отличные возможности для профессионально ориентированного обучения. Теоретико-методологические основы проектных технологий подробно освещены в работах Н.А.Ахметовой, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Ж.Ж.Таштанкуловой и др. [2,4,5]. В основе проектной технологии лежит умение студента ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания.

Принцип интегрированного обучения русскому языку как неродному. В мировом образовании понятие «компетентность» выступает в качестве центрального понятия, так как обладает интегративной природой, вбирает в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности, а также объединяет в себе теоретический и практический компоненты образования, направленные на результат. Во многих исследованиях высказаны конкретные пути реализации профессионально ориентированного обучения, в том числе с помощью организации межпредметных связей общеобразовательных и специальных дисциплин.

Интеграция гуманитарных дисциплин, в частности языковых дисциплин, с дисциплинами специализации и общепрофессиональными дисциплинами способствует прагматизации высшего образования. Происходит сближение со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника. Она находит выражение в единстве целей, содержания, принципов, форм организации процесса обучения и воспитания студентов по направлению «Экономика». В методике используют два направления интеграции: вертикальное (внутрипредметное) и горизонтальное (межпредметное). Внутрипредметная интеграция учитывает обучение всем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению, письму; также преподавание неродному языку должно учитывать обучение коммуникативной компетенции, которое состоит из субкомпетенций (языковой, социолингвистической, социокультурной, прагматической, дискурсивной, стратегической) [1]. Межпредметная интеграция – обязательное условие обучения русскому языку в неязыковых вузах. Большая часть педагогов и лингводидактов рассматривают учебную и профессиональную ориентацию как две смежные области, два этапа единого процесса профессионального самоопределения молодежи.

Принцип укрупнения дидактических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебного процесса. Обучение профессионально ориентированному русскому языку обладает объективной тенденцией к укрупнению. Используя концепцию П.М. Эрдниева о взаимосвязи и взаимопереходах, следует выделить крупными блоками целостные группы родственных единиц содержания обучения [7].

Одним из приемов УДЕ является уплотнение информации — генерализация, которая реализуется через совокупность следующих правил: уделять внимание применению общеучебных умений, искать общие способы, подходы выполнения творческих упражнений в новых ситуациях; использовать таблицы, схемы. Например: сложные упражнения можно дать в виде таблицы, объединив их в группы: сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные предложения. Примеры можно давать из учебников по экономике.

Преимуществами принципа аутентичности дискурсивных материалов является то, что обучение на аутентичном материале поможет быстрее адаптироваться студентам при переходе к спецдисциплинам, которые в основном преподаются на русском языке. Доказано на основе эмпирического материала, что если носитель языка воспринимает в первую очередь прагматический и семантический уровни текста / дискурса и лишь в специальных целях обращается к синтаксическому и морфологическому уровню, то инофон, для которого этот язык неродной, наоборот, начинает с морфологического и синтаксического анализа отдельных предложений и только затем переходит к смыслам и прагматике текста.

В русском языке научный стиль, и в частности, написанные в нем аутентичные тексты, представляют собой особое информационно - дискурсивное пространство, следовательно, принцип аутентичности также является объективной необходимостью при обучении профессионально ориентированному русскому языку.

Принцип учета родного языка обучающихся. Основными трудностями при изучении русского языка студентами-экономистами является научный стиль речи, а именно научно-экономический подстиль. Широко распространённые в аутентичных русских научных текстах такие части речи, как причастия и деепричастия, а также причастные и деепричастные обороты не имеют такого системного развития в кыргызском языке. Трудны для студентов - кыргызов отглагольные существительные, особенно с зависимыми словами; все виды сложноподчиненных предложений, в

частности, сложноподчиненные предложения с придаточным определительным и др. Действительно, профессиональный русский язык представляет значительные трудности для кыргызских студентов, так как кыргызский язык принадлежит к числу тюркских языков, который является агглютинативным языком, а русский язык представляет собой флективный язык.

Проблемой для кыргызскоговорящих студентов представляет русское ударение, усвоение интонационных конструкций. При обучении чтению, аудированию и говорению интонация играет чрезвычайно важную роль: для выражения целей высказывания в кыргызском языке обычно используются словообразовательные средства, т.е. специальные служебные и модальные слова: (-би?), (-ба?), (бу) и др. сингармонические варианты, а в русском языке значения предложения с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом могут различаться при помощи разных интонационных конструкций. Это отличие сильно затрудняет усвоение русской интонации.

Лексические трудности в плане выражения заключаются, прежде всего, в определении значений многозначных слов.

Для кыргызских студентов сложным оказывается различие и распознавание лексических значений приставок русских глаголов, их временных значений и видовых значений, особенно при употреблении глаголов движения в прямом и в переносном значениях.

В грамматическом плане кыргызскому языку не свойствен род слов, что является характерной чертой русского языка. В связи с этим согласование в словосочетаниях и предложениях по роду вызывает многочисленные ошибки. Все это вызывает затруднения при речевом общении на профессиональные темы.

Фонетические, лексические, морфологические, синтаксические различия в системах двух языков и культур оказывают большое влияние на овладение русским языком через аутентичные профессиональные тексты. Учет таких факторов является необходимым условием повышения эффективности учебного процесса.

Эмпирические исследования на материале русского и кыргызского языков показали, что ошибки в речи на изучаемом языке происходят из-за трудностей и сложностей изучаемого материала. В связи с этим необходимо улучшить методику преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Н.А., Чатоева З.Б. Цели обучения практическому курсу русского языка // Вестник Кырг.национального ун-та; Серия 1.– Выпуск 5. - 2007.– С.42-45.
2. Ахметова Н.А., Таштанкулова Ж.Ж. Метод проектов и его функции в обучении устному общению на русскому языке студентов бакалавров//Перспективы развития научных исследований в 21 веке: материалы XII междунар. науч.-метод. конф. 2016 г. – Махачкала. – С.71-75.
3. Верницкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Уч. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

6. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. – Новосибирск: Наука, 2006. – С. 299.
7. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. – М., 1992.

УДК 81:378

Н.В. Кобзева
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАБОТА С ИНОФОНАМИ ПО ТЕКСТУ А.П. ЧЕХОВА «МОЯ ОНА»

Аннотация: в данной статье предлагается рассмотреть основную работу с текстом на уроках русского языка как иностранного. Определены задачи педагога в обучении инофонов русскому языку на примере урока, посвященного художественному тексту. Приводятся главные этапы работы, определяется структура урока. В статье также предоставляется разработка на материале текста, в которой обозначены основные вопросы и задачи, связанные с ним.

Ключевые слова: задачи, русский язык как иностранный, текст, трудности, этапы

Abstract. This article proposes to consider the main work with the text in the lessons of Russian as a foreign language. The tasks of the teacher in teaching the Russian language as foreign are determined using the example of a lesson dedicated to an artistic text. The main stages of work are given, the structure of the lesson is determined. The article also provides the development of the material on the text, which outlines the main issues and tasks associated with it.

Keywords: text, Russian as a foreign language, tasks, stages, difficulties.

По мнению исследователей, текст обладает силой воздействия, он способен изменить модель мира в сознании получателя. В тексте отражается культура народа, язык художественного текста.

В обучении инофонов русскому языку одну из важнейших ролей играет работа с художественным текстом. Для эффективности занятия важно не только знание теории педагогом, но и грамотный подход к применению этих знаний на практике.

Первая задача преподавателя состоит в том, чтобы выбрать подходящий художественный текст. Здесь нужно учитывать уровень знаний обучающейся группы и подбирать текст так, чтобы они смогли его понять. Предварительно обратить внимание на сложные слова, которые нужно будет объяснить ученикам. Следует также подготовить важные факты из жизни писателя, чтобы познакомить иностранцев с автором произведения.

Следующая задача педагога заключается в самостоятельной работе с текстом. Очень важно самому внимательно изучить текст, понять смысл и подготовить вопросы по содержанию. Раздаточный материал с художественным произведением должен быть у каждого ученика, в тексте должны быть проставлены ударения, также следует разделить всё на пронумерованные абзацы.

Рассмотрим работу с инофонами по тексту А.П. Чехова «Моя Она». На этапе предтекстовой работы обсуждается биография автора. Обучающиеся делятся своими знаниями об авторе и его произведениях. После того, как все выскажутся, педагог

рассказывает то, о чем группа не упомянула. Желательно выписать на доску имя автора и годы жизни.

Далее на этом этапе проводится работа с названием. В этот момент важно заинтересовать инофонов необычным названием, можно задать вопрос: «Очень загадочное название, не правда ли? Как вы думаете о ком или о чем данное произведение?».

Начинается этап притекстовой работы. Первым делом учитель зачитывает художественный текст. После прочтения педагогом, каждый ученик начинает читать вслух по 1-2 предложениям (можно по абзацу).

«Она, как утверждают мои родители и начальники, родилась раньше меня. Правы они или нет, я не знаю. Но я не помню ни одного дня в моей жизни, когда бы я не принадлежал ей и не чувствовал над собой ее власти. Она не покидает меня день и ночь, и я тоже не имею желания убежать от нее; связь наша крепкая и прочная...». Так звучит первый абзац произведения, после прочтения которого учащимся задается вопрос: «Когда, по мнению окружающих, появилась Она? Вместе с ним, до него или после? Всегда ли Она находится вместе с автором?».

Переходим ко второму абзацу: *«Но не завидуйте! Эта трогательная связь не приносит мне ничего, кроме несчастий...».* Тут будет уместно спросить: «Нравится ли автору эта связь? Хочет ли автор, чтобы у вас было так же?».

Зачитывается третья часть: *«Во-первых, моя «она» не отходит от меня день и ночь, не дает мне заниматься делом. Она мешает мне читать, писать, гулять, наслаждаться природой... Я пишу, а она толкает меня под локоть...».* Спросите у инофонов, помогает ли она автору делать какие-либо дела?

Двигаемся дальше: *«Во-вторых, она забирает все мои деньги. За ее привязанность я пожертвовал всем: карьерой, славой, комфортом... Из-за нее я хожу голодным и плохо одетым, живу в дешевой гостинице. Все, все съедает она, ненасытная!...»* - Поинтересуйтесь, что же пришлось отдать автору ради нее?

Следующий абзац: *«Я ненавижу ее, презираю... Давно бы пора развестись с ней, но не развелся я не потому, что московские адвокаты берут за развод четыре тысячи... Детей у нас пока нет...».* Задается вопрос, почему же автор не развелся?

И заключительный абзац, раскрывающий таинственную личность: *«Хотите знать ее имя? Пожалуйста... Оно поэтично и напоминает Лилю, Лелю, Нелли... Ее зовут Лень...».* С этой частью нужно тщательно поработать, чтобы понять, уловили ли смысл всего текста инофоны. Задать вопрос - кто же скрывается под ней? Важно, чтобы ученики смогли объяснить, в чем связь между именами Лилия, Леля и Нелли и, если им тяжело, объяснить созвучность данных имен со словом «лень».

Во время проведения притекстовой работы нельзя забывать о словах, которые могут вызвать трудности у иностранцев, делать на них акцент и давать пояснения. Конечно, не обязательно ограничиваться только вышеперечисленными вопросами по тексту, нужно углубляться в эту тему и находить альтернативные задачи для обучающихся.

Переходим к послетекстовому этапу работы. Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности. Здесь можно провести параллели с реальной жизнью обучающихся и проработать с ними жизненные ситуации.

Примерные вопросы:

1. Часто ли лень бывает в вашей жизни?
2. Что вы обычно ленитесь делать?
3. Как вы справляетесь с ленью?
4. Чувствуете ли вы вину за свою лень и к каким последствиям она приводит?

Таким образом, при работе над текстом следует использовать большое количество заданий и вопросов, а чтение текста на неродном инофонам языке способствует расширению лексического запаса, умению догадываться о значениях незнакомых слов исходя из контекста, закреплению разделов грамматики а так же овладению речевым навыкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова Н.С., Щербакова О.М. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения. – М.: Флинта: Наука, 2010 – 2016. – 368 с.
2. Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного / Кол. Авторы ГИРЯ им. А. С. Пушкина. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.
3. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

УДК 81:378

А.С. Кузьмина
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Е.В. Попова
канд. филол. наук, доцент кафедры
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в данной статье рассматриваются использование игровых интерактивных технологий в обучении РКИ. Автор статьи предлагает изучить методику конкретных игр, которые с высокой степенью эффективности могут использоваться на занятиях по РКИ на всех уровнях знания языка.

Ключевые слова: игровые интерактивные технологии, игровые технологии, методика изучения РКИ, русский как иностранный.

Abstract. This article discusses the use of interactive gaming technologies in teaching RFL. The author of the article suggests studying the methodology of specific games that can be used with a high degree of effectiveness in RCT classes at all levels of language proficiency.

Keywords: interactive gaming technologies, Russian as a foreign language, methods of studying RFL, game technologies.

Главным принципом современной методики преподавания РКИ является наличие коммуникативной составляющей. Коммуникативный подход предполагает не пассивное накопление знаний о языке, а активное владение языковым материалом, умение построить собственное высказывание. Язык в коммуникативной методике рассматривается как способ и средство коммуникации, поэтому лучшим способом его изучения считается сам процесс общения. Вовлечение учащихся в коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности. Игра – это речевое упражнение, в котором описывается возможность для постоянной отработки речевого образца в условиях, которые должны быть максимально приближенных к

реальному общению с характерными ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия.

Е.И. Пассов выделяет такие цели использования игры в ходе учебного процесса, как формирование определенных навыков; развитие определенных речевых умений; обучение умению общаться; развитие необходимых способностей и психических функций; запоминание речевого материала [6; 276]. Вместе с тем, важно отметить, Игра как средство обучения может быть обусловлена соблюдением таких требований, как заранее подготовленный план действий, согласно которому учащиеся будут принимать участие в игре, а также придуманная ситуация. Несомненно, важнейшим условием является следование правилам игры и осознанное, адекватное отношение к результату. Игра – это не просто коллективное развлечение, это основной способ достижения всех задач обучения. Использование игровых технологий на занятиях по русскому языку как иностранному является актуальным как на начальном, так и на продвинутом этапе обучения. Игры запускают познавательные процессы учеников, повышают мотивацию к изучению язык, и игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками. По форме проведения игры бывают предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры, игры-взаимодействия. По способу организации игры бывают компьютерные и некомпьютерные, письменные и устные, с опорами и без опор, имитационно-моделирующие, креативные и т.д. Предлагаем несколько вариантов игровых технологий для использования в процессе обучения РКИ.

«Объясни, почему». Предлагается какое-то утверждение, учащиеся должны согласиться или отрицать суждение и объяснить, почему. На среднем этапе можно предложить другой вариант игры. При работе над фразеологизмами выполнить следующие задания: найти в представленном списке необходимые устойчивые выражения, разделяя на две колонки – фразы и положительным значением и отрицательным, перечислить 10 положительных черт будущей профессии, перечислить 10 отрицательно выраженных фраз, описать фразеологизм, используя новую лексику, описать фразеологизм в пяти словах.

«Шкатулка». Учащимся предлагается написать вопросы, касающиеся изучаемой темы. Затем карточки с вопросами складываются в шляпу (коробку, шляпу и т.п.) Каждый берет из шкатулки карточку, читает вопрос и сразу отвечает на него. Ответив, он передает шляпу соседу. Для большего “азарта” можно использовать секундомер, чтобы учащиеся знали, что они должны ответить меньше, чем за одну минуту.

«С приветом по планетам». Актуально при изучении пространственных отношений (Предложный падеж в значении места, предлоги для обозначения местоположения). Предлагается слово. Первый учащийся должен определить его местоположение, второй – определить местоположение следующего слова и т.д. Например: Мама дома. Дом в Уфе. Уфа в Башкортостане. Башкортостан в России.

«Помоги товарищу». Преподаватель дает установку: «Давайте поможем русскому повару приготовить пирог (или другое блюдо)». Учащийся берет находящиеся на столе картинки с продуктами, складывает их в форму для выпечки, называя каждый предмет по-русски: «Это мука (яйца, молоко, вода, масло и т.д.)». В дальнейшем студент кратко описывает предмет, который он берет: «Это соль. Она белого цвета, соленая на вкус» и т.д.

«Нокаут». Цель игры - закрепление рассмотренной лексики, повторение и закрепление простейших грамматических структур. Из-за того, что игра не является командной, студенты должны отвечать по очереди. Она обычно включает три раунда и должна быть применена к одной из лексических и грамматических тем. В конкретном варианте рассматривается тема по лексике «Путешествия» и грамматические темы «Личные окончания глаголов в настоящем времени» и «Склонения имен существительных». Сложность заданий возрастает с каждым раундом.

В первом раунде нужно правильно сказать слово, которое изображено на картинке за пять секунд. Эмоциональность игре придает использование визуала и введение ограничений во времени для ответа. Изображения на карточках: поезд, автобус, билет, самолет, трап, стюард, отель, вокзал, аэропорт, багаж. Ведущий объявляет нокаут, если учащийся не отвечает за 5 секунд. Тогда этот участник выходит из игры. Оставшиеся игроки получают одно очко. Можно приготовить больше карточек, чтобы была возможность повторить как можно больше лексических единиц, а учащимся заработать больше очков.

Суть второго раунда в том, чтобы ведущий выдал карточку, на которой написано слово с пропущенными буквами, участнику нужно заполнить пропуск за десять секунд. Условия не отличаются от первого раунда. Если задание выполнено, игрок получает очко, если нет - объявляется нокаут. Слова для второго раунда: повАр, гостиНица, кризИс, Доллар, оТель, стрАна, путешесТвенник, отДых, кокТейль, самоЛёт, ПоЕзд.

Третий раунд состоит в том, чтобы исправить ошибку в заведомо ошибочном предложении. На каждый ответ даётся тридцать - шестьдесят секунд на обдумывание. На этом этапе игрок заработает два очка, если исправит две ошибки. Предложения для третьего раунда: я летит на корабле во Москва; он сажусь на его место; мы заселился на гостинице; туристы загораем под пляже; поезд еду в Санкт-Петербург; я занимать свое места в самолете; я плохо говорить по английскому; самолет прилетает на месте в три часов; мы прибываем в Турция; я посетили много экскурсия. Чтобы облегчить задачу, ошибки можно подчеркнуть. С помощью данного задания можно еще раз отработать полученные навыки по грамматическим темам. В конце соревнуется несколько участников, победитель определяется по заработанным очкам.

Таким образом, использование игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному позволяет решать многие коммуникативные задачи способствует включению учащихся в процесс обучения, содействует формированию речевых навыков и умений, подготавливает к взаимодействию в социальной среде. Игровой метод создает положительный психологический климат в учебном коллективе, способствует оптимизации учебного процесса, помогает преподавателю познакомить студентов с русским языком, русской культурой и традициями. Применение игровых технологий не должно преобладать в процессе обучения. Проведении игр разного рода может и должно стоять наряду с основными этапами урока. В свою очередь игра запускает процесс активизации занятия, способствует эффективному заучиванию огромного количества новых лексических единиц, грамматических структур. На начальном этапе обучения русскому как иностранному использование таких методов является преобладающим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / Акишина А.А., Каган О.Е. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
2. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154.
3. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учебное пособие /Под общ. ред. М.Л. Лаптевой. – Астрахань: Астраханский государственный университет. – Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91 с.
4. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. – Самара: «Универс-групп», 2006.
5. Коньшева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: «Каро», 2008.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

УДК 372.881.161.1

Д.С. Махмудова
преподаватель «КГПИ им. Мукими»
(Узбекистан, г. Коканд)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются способы использования таких инновационных методов обучения при изучении причастий русского языка, как кластер, ЗХУ, Диаграмма Венна и другие.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, индивидуализация, инновационные технологии, коммуникативные задачи, критическое мышление, мотивация.

Abstract. The article discusses ways to use such innovative teaching methods in the study of the participles of the Russian language, such as a cluster, ZHU, Venn diagram and others.

Keywords: grammatical competence, innovative technologies, motivation, individualization, critical thinking, communicative tasks

Лингвистическая компетенция связывается со знанием грамматических средств и умением адекватно использовать их в речи. Она предполагает: а) способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка; б) знание грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание; в) навыки и умения адекватно использовать грамматические явления в речевой деятельности в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач [1].

Общеизвестно, что формирование грамматической компетенции происходит успешно, когда уместно и целенаправленно применяются инновационные технологии, повышающие мотивацию учащихся к изучению данного предмета, индивидуализацию обучения и развивающие самостоятельное, критическое мышление.

В 7 классе обучение таким коммуникативным оборотам, как: характеристика лица или предмета по действиям, которое он совершает, совершал (совершил), совершаются над ним, совершались над ним, предполагает знакомство с причастием, с его залоговыми и временными формами, с образованием причастий [2].

На заключительном уроке по изучению причастий целесообразно, на наш взгляд, применение приёмов инновационных технологий, способствующих формированию грамматической компетенции. Рассмотрим некоторые из них. Так, на стадии вызова после объявления учителем темы ученики заполняют подготовленную схему кластера на тему «Причастие»:



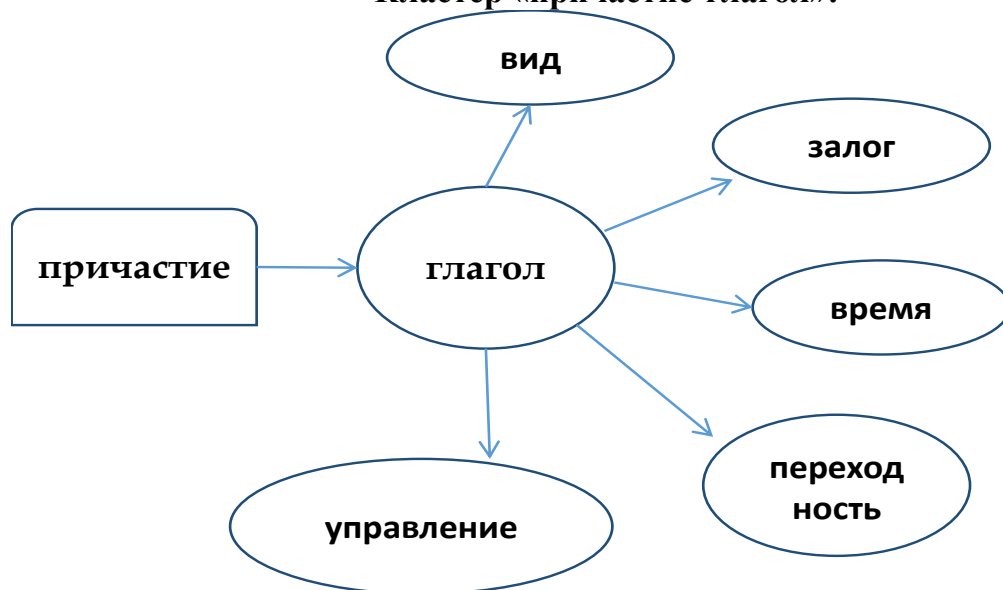
Это позволит актуализировать знания учащихся по данной теме, говорить о двойственной природе причастий, и на основе данного кластера заполнить два первых столбика таблицы ЗХУ.

Знаю	Хочу знать	Узнал
Причастие имеет и глагольные, и прилагательные признаки	Как определяются причастия в его соотнесенности с частями речи	

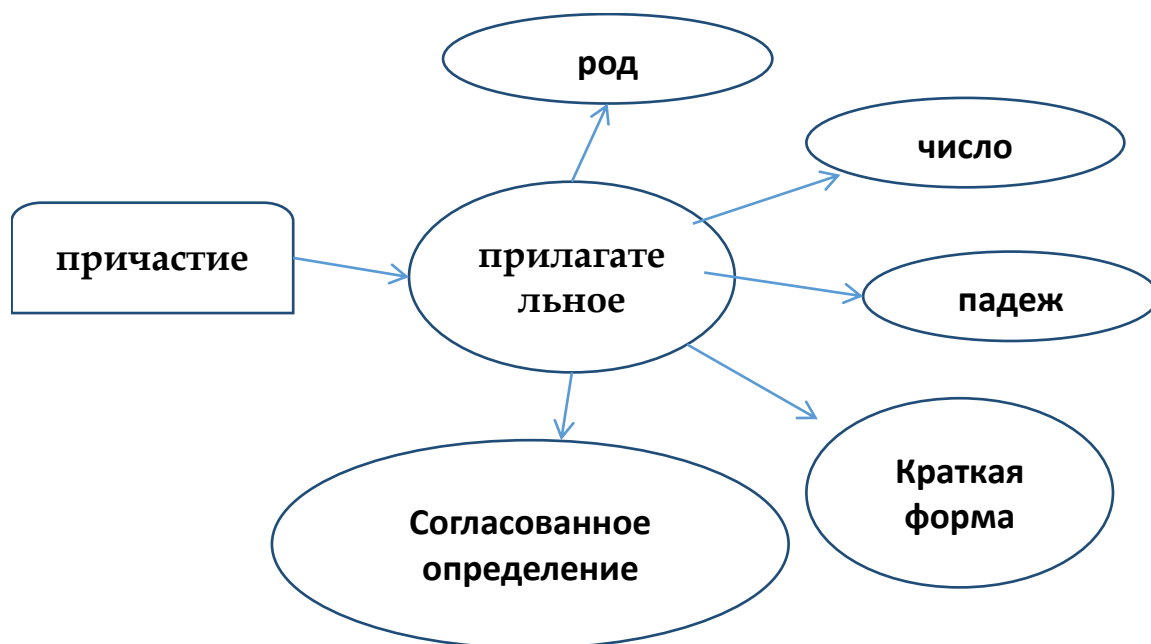
Органайзер ЗХУ является прекрасным приемом мотивации, применяемым на всех этапах занятия. Кластер «Причастие» и таблица ЗХУ помогут ученикам собрать воедино имеющиеся знания по данной теме, расширить и систематизировать поступающие данные. Цель приема ЗХУ – развитие рефлексивности в процессе познания и мыслительных способностей учеников, выработка ими собственной позиции по изучаемой теме. Работа с этой таблицей выполняет установочную, мотивационную функцию – определяет цели и задачи предстоящего занятия, предполагает дальнейшую самостоятельную деятельность.

На стадии рефлексии, исходя из того, что узнали в ходе урока, ученики систематизируют полученную информацию в виде кластеров «причастие-глагол», «причастие-прилагательное», и дается ответ на вопрос: «Какие признаки глагола/прилагательного характерны для причастия?»

Кластер «причастие-глагол»:



Кластер «причастие-прилагательное»:



По истечении 5 минут ученики комментируют свои кластеры, при этом на экране демонстрируются их контрольные варианты.

Учитель обобщает работу по экранным кластерам: «Значит, причастие имеет такие признаки глагола, как вид, переходность, залог, время. В то же время, причастие обладает такими свойствами прилагательного, как синтаксическая функция согласованного определения, согласование с существительным в роде, числе, падеже, способность иметь краткую форму. Причастия бывают действительные и страдательные».

Для сравнения полученных оппозиций можно использовать приём «Диаграмма Венна». Составление диаграмм Венна проводится в трёх группах:

1. первая группа сопоставляет диаграмму «Причастие и глагол»:
2. вторая группа сопоставляет диаграмму «Причастие и прилагательное»:

3. третья группа сопоставляет диаграмму «Действительное и страдательное причастия»:

«Диаграмма Венна» – органайзер, основанный на сопоставлении определенных понятий, —поможет систематизировать знания учеников, выявить общее в двух явлениях, подчеркнуть различия и обобщить знание по заявленной теме

Учитель подводит итог занятию и просит заполнить третий столбик таблицы ЗХУ: Что мы узнали на занятии? (ученики отвечают устно и вписывают ответы в таблицу ЗХУ, два столбца которой уже заполняли в начале занятия):

Знаю	Хочу знать	Узнал
Причастие имеет и глагольные, и прилагательные признаки	Как определяются причастия в его соотнесенности с частями речи?	Так как причастия имеют одну и ту же основу с глаголами и глагольные признаки у причастия постоянные, а признаки прилагательного – непостоянные, больше оснований считать их глагольной формой

Навыки выстраивания правильных причинно-следственных связей будут служить более эффективному формированию грамматических компетенций учащихся. Инновационные приёмы обучения, использованные на уроках русского языка, повысят эффективность работы учителя по развитию речи учеников, будут способствовать выработке их умения вести беседу, вступать в дискуссии, отстаивать свою точку зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изаренков Д.И. Базисные составляющие грамматической компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-филологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54.
2. Сборник методических материалов по проекту Государственного образовательного стандарта и учебной программы по русскому языку (с узбекским и другими языками обучения) для проведения эксперимента по формированию у учащихся компетенций. – Ташкент, 2015. – 66 с.

УДК 373.1

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

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДГОТОВКИ К МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИТОВОМ СОБЕСЕДОВАНИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности подготовки обучающихся 9-х классов к организации монологического тематического высказывания в формате итогового собеседования, обозначаются проблемы, связанные с формированием навыков устной коммуникации в школе, предлагаются рекомендации, позволяющие усовершенствовать методику подготовки школьников по организации монолога.

Ключевые слова: итоговое собеседование по русскому языку, методика подготовки к монологическому высказыванию, монолог, спонтанная речь, текст-описание.

Abstract. The article discusses the features of preparing 9th grade students for organizing a monologue in the format of a final examination, identifies problems associated with the formation of verbal communication skills at school, and suggests recommendations that can improve the methodology of preparing students for organizing a monologue.

Keywords: methodology for preparing for a monologue, the final examination in the Russian language, spontaneous speech, monologue, text description.

Итоговое собеседование по русскому языку в 9-х классах, ставшее с 2019 года официальной формой допуска к основному государственному экзамену, в качестве главной преследует такую цель: оценить у обучающихся девятого класса уровень владения коммуникативными навыками по разделу «Говорение».

Несмотря на то, что результаты проведенной процедуры в Республике Башкортостан как в 2019, так и в 2020 году говорят об высоком процентном уровне преодоления необходимого для получения зачета порога, а следовательно, и о высоком уровне владения коммуникативными навыками обучающимися, задания, предлагаемые на итоговом собеседовании, друг другу не равнозначны, и справляются с ними ученики по-разному.

Одним из непростых для учащихся в системе заданий итогового собеседования по русскому языку по-прежнему остается построение монологического высказывания. Отметим также и то, что после подробного пересказа текста с привлечением дополнительной информации тематическое монологическое высказывание в системе оценивания находится на втором месте по количеству максимальных баллов, которые может заработать ученик (оно оценивается тремя баллами). По результатам опроса 2019 года, именно пересказ и монологическое высказывание вошли в число тех заданий, которые, по мнению учителей-словесников, вызывают у девятиклассников наибольшие затруднения [1; 114].

В известной степени монолог как тип общения занимает отнюдь не лидирующую позицию: именно «диалогическое высказывание представляет собой основную и наиболее естественную форму использования языка для достижения говорящим определенных коммуникативных и практических целей» [2; 3]. Этим во многом и объясняются трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся школ, обращаясь к изучению этого коммуникативного акта, реализации его на практике.

Современная школа на пути к государственной итоговой аттестации одной из своих задач ставит проверку уровня сформированности навыка учащихся девятого класса организовывать монолог. Как же проходит на практике организация такого тематического монолога в формате итогового собеседования?

Обратимся к одному из вариантов построения монологического высказывания. Задание по теме 1, предлагаемой среди прочих на выбор ученику, сформулировано следующим образом: «Опишите фотографию». При этом в карточке участника итогового собеседования, помимо самой фотографии, размещены и своеобразные подсказки, ориентируясь на которые, ученик сможет более полно, последовательно и логично выстроить монолог.

Навык по работе над созданием текста-описания у девятиклассников, безусловно, должен быть сформирован, поскольку эта работа начинается на предыдущей ступени образования (в начальной школе), а затем отрабатывается, совершенствуется. В частности, обучающиеся создают большое количество подобных

текстов, работая с картинами самых разных художников. Целью такой работы является словесное описание изображенного объекта, перечисление его отличительных признаков, рождающих образ, эмоций, которые он вызывает. То есть рассматриваемый объект прежде всего описывается с позиции зрителя, воспринимающего. Одновременно с этим необходимо продемонстрировать другое умение – использование соответствующих задаче языковых средств. Учитывая, что изображенный объект преимущественно статичен, то при его описании используются средства, цель которых – минимизировать действия и сосредоточить внимание именно на запечатленном фрагменте действительности.

Однако обратим внимание, что на итоговом собеседовании ученикам предлагается не картина, а именно фотография. Как особый жанр искусства фотография имеет свои особенности, которые, на наш взгляд, также следует учитывать, продумывая свой будущий монолог. Например, при создании этого монолога окажутся востребованными такие лексические единицы, как: «фотограф», «фотография», «снимок», «фото», «фотокарточка», «фотоснимок»; «изобразить», «запечатлеть», «сфотографировать», «показать», «зафиксировать», «передать»; «увидеть», «разглядеть», «подметить», «рассмотреть» и под. Среди этих единиц лексики уместны будут и термины, использование которых покажет, что участник собеседования знаком с таким видом искусства, как фотография, его задачами и особенностями («смысловой центр фотоснимка», «зрительный центр фотоснимка» и под.).

Учитель-словесник может совместно с учениками создать небольшой словарь, где будет предложено толкование вошедших в него понятий, а также будут приведены синонимические средства, которыми можно пользоваться при описании фотографии как с позиции автора снимка, так и с позиции зрителя. Такая предварительная работа будет хорошим подспорьем особенно для тех учеников, чей словарный запас не особенно велик, кому трудно в спонтанной речи приводить синонимы и избегать неоправданных лексических повторов.

Во-вторых, на фотографию необходимо взглянуть глазами ее автора, то есть при описании изображения акцентировать внимание на задачах, которые преследовал фотограф, делая снимок. Здесь можно провести параллель между фотографией и художественным произведением: любая фотография начинается с замысла, некой идеи, которую автор желает воплотить в реальность. Как писатель продумывает художественные детали, которые будут работать на создание ярких образов, воздействовать на эмоции читателя, так и фотограф стремится выделить только такие элементы окружающей действительности, которые станут своеобразным зрительным центром.

Именно потому среди пунктов, которые важно учесть при построении монолога на заданную тему, отметим следующие:

- 1) Замысел фотографа. – Что он хотел передать через снимок, что хотел воплотить, какую мысль донести до зрителя?
- 2) Отбор фотографом элементов (деталей) окружающего мира, которые легли в основу его фотографии. – Что является главным объектом изображения, а что оказывается второстепенным?
- 3) Композиция фотоснимка. Выделение фотографом элементов, раскрывающих смысл фотографии, благодаря чему смысловой центр снимка становится зрительным центром. – С помощью чего происходит выделение важных для понимания замысла снимка элементов; как выстроена композиция фотографии?

Отметим, что под смысловым центром фотографии понимается центр сюжета, главный объект изображения, посредством которого раскрывается замысел автора. А под зрительным центром – та часть снимка, которая прежде всего и привлекает внимание зрителя. Для фотографа чрезвычайно важно, чтобы эти два центра фотографии совпали.

Кроме того, выстраиваемый монолог для описания фотографии также можно структурировать: в вводной части (вступлении) предусмотреть краткое обращение к понятию «фотоснимок», его задачам и тому, что непосредственно зритель видит на данном конкретном снимке; в основной части монолога представить детали (раскрыть цель автора снимка, указать, где размещен центр событий, на чем оказывается сосредоточено внимание зрителя, что для этого выделил фотограф, описать главного героя (героев), отметить, что стремится фотограф передать (характер, эмоции, настроение), описать привлекающие внимание детали); наконец, в заключительной части монолога важно сказать о реализации замысла фотографа, удалось ли ему добиться цели, насколько эффективным оказался снимок, смог ли он захватить внимание зрителя и произвести впечатление на него.

Такой подход к описанию фотографии (как со стороны зрителя, так и со стороны ее автора), на наш взгляд, обогатит монологическое высказывание: позволит сделать его более глубоким, конкретным, композиционно стройным, свяжет воедино адресанта и адресата, даст возможность учащемуся продемонстрировать свой богатый словарный запас и знание некоторых творческих приемов, к которым прибегают при создании фотоснимков. А все это в совокупности сыграет важную роль при оценивании такого монолога экспертом, покажет ему, что ученик не просто справился со своей коммуникативной задачей, а раскрыл себя во время данного монолога как сформированная, владеющая самым разнообразным арсеналом средств языковая личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ошеева Ю.В. Вопросы совершенствования навыков устной коммуникации обучающихся в школе // Система непрерывного образования: школа – педколледж – вуз: материалы XIX Межрегиональной научно-практической конференции (г. Уфа, 12 апреля 2019 г.). – Уфа: Издательство БГПУ, 2019. – с. 113-117.
2. Семенов Л.П. Монолог как тип общения. Автореферат дисс. докт. филолог. наук. – Орел, 1998. – 38 с.

УДК 316.77:821.161.1

*В.В. Петрова
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Г.Г. Рамазанова
доктор филол. наук, профессор кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)*

БУКТЮБ: СОВРЕМЕННЫЙ ФОРМАТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: статья посвящена новому явлению в информационном пространстве интернета – Буктюб-сообществу. В тексте представлена жанровая классификация видеоблога, имеющего литературную тематику. Актуальность изучения данного явления определяется недостаточной изученностью данного вопроса в настоящий момент. Проведенный анализ отдельного канала позволяет сделать вывод, что литературный видеоблог может выполнять не только развлекательную и коммуникативную, но и образовательную функцию.

Ключевые слова: автор канала, блогер, Буктьюб-сообщество, видеоблог, художественная литература.

Abstract. This article is devoted to the phenomenon in the Internet called BookTube Community. Genre classification of the video blog related to literature is presented in this text. The relevance of this issue is current scientific uncertainty of this phenomenon. The analysis of a separate channel of the literary video blog comes to the conclusion that this blog has not only entertaining and communicative but educational function as well.

Keywords: fiction, BookTube community, blog, channel author, blogger.

В настоящее время в России отмечается повышение интереса к проблемам чтения художественной литературы, так как книга продолжает оставаться сосредоточием духовного наследия человечества, освоение которого, по В. Розанову, является основой подлинного образования.

По результатам опроса, проведённого Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2019 году, продолжают практиковать чтение 53% россиян [2]. Хотя число читающих книги выросло по сравнению с показателями пятилетней давности [2], следует отметить, что данный опрос не учитывает, какой процент составляет собственно художественная литература. Однако годом ранее ВЦИОМ опубликовал данные, из которых следует, что художественную литературу предпочитает только 34% опрошенных [6]. На этом фоне особенно ярко обозначился кризис в сфере продвижения качественных книг традиционными путями. Так, наблюдается резкое снижение интереса людей к толстым литературным журналам. Сравним тираж журнала «Москва» в 1989 году (775 000 экземпляров) и в 2017 году (500 экземпляров). Даже при учёте того факта, что журнал перешёл в онлайн-формат, показатели крайне низкие. В связи с этим отметим, что, во-первых, появляется необходимость в новых форматах для популяризации чтения качественных книг, во-вторых, наблюдается зависимость литературы от возможностей распространения информации в интернете.

Информационное пространство интернета уже предлагает множество вариантов, посредством которых пользователь сети может приобщиться к художественной литературе. Это онлайн-курсы различной степени сложности (например, курсы по филологии от СПбГУ на базе Национальной платформы открытого образования), сайты литературных журналов, авторские блоги писателей и критиков в различных социальных сетях. Однако свободный доступ к большому потоку информации приводит к тому, что у потенциального читателя качественной литературы возникают проблемы при самостоятельном приоритизировании различных ресурсов [8; 375]. Среднестатистический пользователь стал нуждаться в проводнике, который, во-первых, умеет структурировать большой объём информации, во-вторых, может доступно преподнести результаты своей работы, в-третьих, способен использовать при этом достижения современных технологий в сфере визуальной культуры.

Формирование данного запроса происходило параллельно с быстрым развитием цифровых технологий и привело к появлению новой общности людей (книжных видеоблогеров или буктюберов), которые готовы не только популяризировать чтение книг, но и ориентировать пользователей в литературном интернет-пространстве. Основной площадкой для самореализации таких людей стал являться YouTube, у данного направления в видеоблогинге появилось собственное название – Буктьюб (от англ. BookTube).

Буктуб – это YouTube-сообщество книжных видеоблогеров (буктюберов), которое начало складываться в 2010 году. Сейчас количество зрителей видео данной тематики исчисляется сотнями тысяч по всему миру. Каналы книжных видеоблогеров существуют в разных странах на английском, французском, испанском, русском и других языках [9]. Жанровая тематика обозреваемых книг различна: некоторые выбирают узкое направление, другие стараются обозреть книги большинства жанров. Существуют также различные форматы видео. Выделим специфические:

1. Книжный обзор. Предполагает выявление художественных произведений, достойных внимания, здесь учитывается как собственное мнение эксперта, так и мнение, нашедшее отражение в компетентных источниках.

2. Книжный рейтинг. В основе видео список лучших произведений по определённой тематике, который озвучивает автор канала.

3. Комментарий. Аналитический формат, направленный на отображение собственной точки зрения по проблемам, которые активно обсуждаются в литературе или в окололитературной среде.

4. Книжный влог (от англ. Vlog «видеоблог»). Номинация формата, при котором блогер находится в движении и повествует о каком-либо событии в литературной среде (о ярмарке, фестивале, конкурсе).

5. Интервью. Диалог блогера с писателем, литературоведом или критиком.

6. Новости. Короткий рассказ о последних литературных событиях.

В России Буктуб начал развиваться в 2011 году, когда многие форматы книжных видео были уже разработаны на Западе. Сейчас в русскоязычном сегменте YouTube существует множество книжных каналов. Однако наиболее удачным с точки зрения популяризации качественной художественной литературы, на наш взгляд, является видеоблог Полины Федерякиной («Читалочка/ Полина Парс»), имеющий на апрель 2020 года свыше 130 000 подписчиков. Канал был зарегистрирован на YouTube 4 марта 2015. Сам проект был запущен 16 апреля того же года и открывался трёхминутным видео – «Бродский среди нас».

Для рассмотрения особенностей формата, который позволяет приобщить большое количество людей к литературе, был выбран видеобзор (опубл. 13 сентября 2017 г.) на роман Дмитрия Быкова «Июнь».

Данный роман вышел в 2017 году. Судьбы его героев разворачиваются накануне Великой Отечественной войны в 1939-1941 гг. «Июнь» состоит из трёх частей, в каждой из которых самостоятельный сюжет и герои. В статье, посвящённой роману, Алексей Колобродов обратил внимание на то, что «составляющие триптиха различаются жанром и повествовательной техникой» [3]. Интерес в литературных кругах вызвали и герои романа. Сам Дмитрий Быков, объясняя специфику выстроенных образов, отметил: «История скорее о том, как три человека бессознательно приближают катаклизм <...>. Каждому из них нужен именно катаклизм, возвращающий их к человечности» [4]. Произведение получило в основном положительную оценку критиков. Так, Алексей Колобродов закончил свою рецензию следующими эпитетами, характеризующими роман: «глубокий, недобрый, историософский» [3]. Галина Юзефович пришла к выводу, что ««Июнь» – лучшее из написанного Быковым со времён «Пастернака» и определённо самый совершенный его художественный текст – самый продуктивный и выстроенный, виртуозно сочетающий в себе сюжетность с поэтичностью, а лёгкость – с драматизмом и пугающей глубиной» [7].

Следом за рецензиями критиков на роман Дмитрия Быкова «Июнь» вышел обзор на YouTube-канале «Читалочка/ Полина Парс». При исследовании данного обзора нам важно, во-первых, выяснить с помощью каких языковых приёмов автор канала вызывает интерес к прочтению книг, во-вторых, выделить ключевые моменты в тексте видео, которые расширяют представление пользователей о литературе.

Структура данного видео состоит из трёх частей: вступления, основной части, заключения. Во вступлении автор канала использует приём диалогизации [5; 60], чтобы удержать внимание пользователя, как в начале («Знаете, я давно не читала хороших книг от современных российских авторов?»), так и в конце видео («Возвращаясь к началу, почему роман «Июнь» – та книга, которую есть резон проходить в школах?»). Для повышения коммуникативных свойств обзора автор канала использует этот приём не только в тексте обзора, но и в названии ролика: «Дмитрий Быков «Июнь» – лучший роман года?». Этот ход позволяет с помощью превосходной степени подчеркнуть значимость информации в видео, что способствует увеличению количества просмотров. Эта идея становится основанием еще более смелого утверждения: «Мне кажется, это та книга, которую лет через 10 будут проходить в школах в старших классах».

В основной части соотношение информационного и оценочного блока различна [1; 299]. Значительный упор делается на информационно-факультативную часть. Прежде, чем познакомить читателей с сюжетом, автор канала (как и большинство критиков) выделяет структурные единицы произведения: «Итак, роман состоит из трёх частей, из трёх совершенно разных идей». Это облегчает пользователю просмотр, так как позволяет не потерять логику повествования в длинном монологе. С целью сближения автора с подписчиками используются инклюзивные местоимения «мы», «вам»: «Мы видим, как одна ложь тянет за собой другую». Содержательно-концептуальная информация выражается с позиции личного отношения блогера к произведению: «Мне кажется, что роман «Июнь» – книга о частностях». В оценочном блоке автор стремится аргументировать свою позицию относительно слабых и сильных сторон произведения. Выстраивая причинно-следственные связи при высказывании собственного мнения, автор канала формирует представление о том, как грамотно говорить о своих впечатлениях от художественного произведения.

В заключительной части помимо традиционной побудительной конструкции («подписывайтесь на канал»), автор расширяет коммуникативные границы, стремясь узнать, что думают о романе пользователи: «Обязательно пишите в комментариях заинтересовала ли вас эта книга или, быть может, вы уже её прочитали?». Отметим, что в данном видео важен подход к популяризации книги. Вместо открытых побудительных конструкций представлены фигуры умолчания. Когда блогер доходит до самых ярких моментов сюжета, он лишь наводит аудиторию на определённую мысль («дам вам зацепку»), но прямо её не называет. Такой подход вызывает интерес пользователей.

При анализе данного видео мы выяснили, какие действенные приёмы использует видеоблогер, чтобы удержать внимание аудитории. Наиболее частотной была диалогизация. Но автор канала также активно использовал инклюзивные местоимения, вводные и побудительные конструкции. Каждый раз блогер придерживается определённой концепции, чтобы заинтересовать аудиторию в каком-либо произведении. Если на первых порах использовались открытые побудительные конструкции, то вскоре на смену им пришли фигуры умолчания, специально скрывающие от пользователя наиболее интересные моменты в сюжете. Отметим, что

с каждым годом обзоры с точки зрения включения литературоведческих терминов и понятий становятся совершеннее. Автор канала не только упоминает жанр произведения, но и отмечает ключевые моменты литературной эпохи, обращает внимание на значимость художественной детали в произведении, актуализирует знания пользователей, которые когда-то были получены в школе. Анализ комментариев, оставленных аудиторией под видео, показывает, что формат книжного видеобзора на настоящий момент продуктивен, так как многие узнают про художественное произведение и приходят к решению прочитать его благодаря данному источнику информации.

Таким образом, в эпоху интернет-технологий качественный литературный блог может формировать потребность пользователей в чтении книг, ориентировать в сфере современного литературного процесса, в перспективе совместно с другими форматами задавать вектор для общекультурного и нравственного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинова Е.А. Типы информации и рецензии на литературное произведение // *Фундаментальные науки вузам.* – 2012. – №1. – С. 298-301.
2. Книголюб – 2019 [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – Пресс-выпуск №4028. – 2019. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9841> (дата обращения: 08.04.2020).
3. Колобродов А.Ю. Быков: обратный билет в «Июнь» [Электронный ресурс] // *Rara Avis.* – 2017. URL: http://rara-rara.ru/menu-texts/bykov_obratnyj_bilet_v_iyun (дата обращения: 07.04.2020).
4. Ломыкина Н.Ю. «Июнь»: роман-эксперимент Дмитрия Быкова о предвоенном времени [Электронный ресурс] // РБК. – 2017. URL: <https://style.rbc.ru/impressions/599fcb749a79472cdfb1f866> (дата обращения: 02.04.2020).
5. Лущиков В.А., Тверских М.В. Жанрово-тематические и языковые особенности видеоблогов // *Вестник Тамбовского университета.* – 2018. – №4. – С. 57-73.
6. Что читают россияне? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – Пресс-выпуск №3765. – 2018. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9315> (дата обращения: 08.04.2020).
7. Юзефович Г.Л. Лучший роман Дмитрия Быкова – «Июнь» [Электронный ресурс] // Интернет-издание Meduza. – 2017. – URL: <https://meduza.io/feature/2017/09/02/luchshiy-roman-dmitriya-bykova-iyun> (дата обращения: 4.04.2020).
8. Яблоновская Н.В. Литература в цифровую эпоху: новые условия существования и популяризации // *Современные информационные и коммуникативные технологии в глобальном мире: вызовы и возможности.* – 2017. – С. 374-377.
9. A new digital phenomenon: the rise of the Booktubers [Электронный ресурс] // *Cafebabel.* – 2017. – URL: <http://www.cafebabel.co.uk/culture/article/a-new-digital-phenomenon-the-rise-of-the-booktubers.html> (дата обращения: 12.04.2020).

УДК 372.882

Е.И. Попова
старший преподаватель «КГПИ им. Мукими»
(Узбекистан, г. Коканд)

РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ

Аннотация: в статье рассматриваются этапы проведения в школьной аудитории лингвистического анализа художественного текста, способствующего правильному пониманию произведения, развивающего читательские способности. Характеризуются уровни прочтения текста, описываются приемы выявления функционально-

стилистической нагрузки языковых средств текста. Исследование текста в образно-языковой плоскости связывается, прежде всего, с изучением функционирования слова в коммуникативном и эстетическом аспектах. Указываются пути выявления содержательно-подтекстовой информации в художественном тексте.

Ключевые слова: аналитическое чтение, индивидуально-авторские связи, ключевые слова, лингвистический анализ текста, лингвистическое комментирование, семантико-стилистический метод, стилистический эксперимент, три ступени значения слова.

Abstract. The article discusses the stages of conducting a linguistic analysis of a literary text in a school audience that contributes to the correct understanding of a work that develops reading skills. The levels of reading the text are characterized methods of revealing the functional-stylistic load of the language means of the text are described. The study of the text in the figurative-linguistic plane is associated primarily with the study of the functioning of the word in the communicative and aesthetic aspects. The ways of revealing informative and subtext information in a literary text are indicated.

Keywords: linguistic analysis of the text, analytical reading, three steps of the meaning of a word, linguistic commenting, stylistic experiment, keywords, individual-author relations, semantic-stylistic method.

В настоящее время художественная литература как фактор формирования духовного мира человека играет главную роль в процессе гуманизации образования. Действенная функция литературы: силами искусства слова в живой связи всех средств воспитания растить личность. При организации занятий, выборе приемов обучения учитель должен руководствоваться важным требованием – воспитывать вдумчивых, эрудированных читателей.

Сознательно относиться к художественному произведению как к воплощению искусства слова учит лингвистический анализ текста, главная цель которого раскрыть то, что невозможно увидеть с первого взгляда и понять при обычном, поверхностном восприятии, постичь глубину мыслей и чувств автора. Лингвистический анализ текста формирует и развивает навыки аналитического чтения, учит видеть незаметное и малозначимое, убеждает учащихся, что каждое слово, каждый знак в тексте несут информацию, помогающую понять оттенки общего смысла, так как в литературном тексте не бывает случайных деталей.

Исследование текста в образно-языковой плоскости связано, прежде всего, с изучением функционирования слова и в связи с этим с наличием у слова двух функций: коммуникативной и эстетической, что проявляется в специфике его семантики. Рассматривая художественное слово как эстетический феномен, необходимо провести градацию значений его по степени усложнения. При этом выделяются три ступени значения слова в художественном тексте:

1. Реальное значение определяется конкретным контекстом при помощи системы словарей, например: *сдать билет в кассу – сдать экзамен, поставить точку – поставить чай – поставить на вид*. Здесь исследование проводится в основном методами лингвистики, в частности лексикографии (работа с толковыми словарями, словарями языка писателя), этимологии, лексикологии, словообразования, лингвистической стилистики. Особую трудность на этом этапе работы над словом представляет нахождение и объяснение так называемых семантических архаизмов, малоупотребительных слов.

2. Концептуальное значение слова обусловлено разными представлениями о действительности, принадлежностью писателя к той или иной литературной школе.

Концептуальное значение слова может быть проанализировано при выяснении мировоззренческой позиции автора, конкретных условий создания произведения, при анализе слова в контексте. «В контексте всего произведения слова и выражения, находясь в теснейшем взаимодействии, приобретают разнообразные дополнительные смысловые оттенки, воспринимаются в сложной и глубокой перспективе целого» [1; 230].

Сравним с обычным значением прилагательного *тупой* (*тупая пила, тупой карандаш, тупой конец палки* и др.) его значения в следующих примерах: По лицу его больше и больше распространялась какая-то *тупая*, смертельная бледность. (А.И. Левитов); Спокойствие и самоуверенность неловких и *тупых* движений. (Л.Н. Толстой). Хотя конкретизация этих образов недопустима, значение выделенных слов в примерах можно до известной степени определить с помощью соответствующих словесных эквивалентов: *тупая бледность* – «неяркая», *тупые движения* – «короткие, сдержанные».

3. Эстетическое значение, или образное приращение смысла слова, вполне проявляется лишь при выявлении творческого задания, эстетических мотивировок, которыми руководствуется автор и выявляется его отношение к предмету мысли, отражающей явление объективной действительности. На этой ступени исследования необходим анализ традиционно выделяемых средств словесной образности – тропов, фигур поэтической речи, средств звукописи, а также сюжетообразующих и структурно-композиционных элементов текста. Полное понимание эстетического значения слова достигается при соотнесенности его со все усложняющимся контекстом текста в целом [2; 56].

Сказанное определяет важность проведения лингвистического анализа, основанного на учете нормативности и исторической изменчивости литературного языка, с одной стороны, и четком отграничении и правильной оценке индивидуально-авторских и общезыковых фактов, с другой. Специфика текста организует уровни комплексного лингвостилистического анализа художественного слова, а также самого текста в его целостности.

Первый уровень прочтения – вербально-семантический – предполагает понимание основного смысла слов, входящих в текст, и ориентирован на содержательно-фактуальную информацию (по И.Р. Гальперину) в тексте. Анализ всегда начинается с лингвистического комментирования, главная задача которого разъяснение непонятных, малоупотребительных, устаревших, специальных слов, выражений, конструкций; выявление в тексте мест, наиболее значимых с точки зрения заложенного смысла, эстетической концепции фрагментов.

Внимание к выбору слов и выражений воспитывает и развивает у учащихся стилистический эксперимент, который предполагает «искусственное придумывание стилистических вариантов к тексту... Так как всякий художественный текст представляет собой систему определенным образом соотносящихся между собой фактов, то всякое смещение этих соотношений, всякое изменение какого-либо факта ощущается обычно чрезвычайно резко и помогает оценить и определить роль элемента, подвергшегося изменению». [3; 30]

Наблюдения в процессе подбора положительных и отрицательных вариантов оправдывают авторский выбор слова, выявляют очень тонкие смысловые различия, эмоциональные оттенки. Проведение эксперимента также способствует углублению знаний об употреблении синонимов, антонимов, паронимов. Например, при анализе стихотворения М.Ю.Лермонтова «Парус» можно предложить подобрать близкие по

смыслу варианты к слову *свищет*. Последующий анализ положительных вариантов с учетом их звучания (*свистит, шумит, ревет, шелестит, веет*), приводит учащихся к выводу, что именно слово *свищет* необходимо в тексте, так как этот глагол передает шум ветра, его силу. Стилистический эксперимент над словом *белеет* и его синонимическим вариантом – *виднеется* (виднеется парус одинокий) позволит внимательным читателям заметить в слове *белеет* два признака: глагола и прилагательного, благодаря чему фраза несет больше информации. Таким образом, стилистическая оценка каждого слова в тексте сводится к незаменимости или заменимости его другим словом для создания того общего психологического результата, который называется «содержанием».

Последующие этапы работы над текстом – поиск ключевых слов, составление словаря поэтического текста, создание тематических сеток. Использование проблемных вопросов и заданий приводит к выводу, что лексические единицы выступают как ключевые слова на разных уровнях семантической структуры художественного текста и образуют в нем своеобразную систему внутренних смысловых переключек, сложную иерархию видов и разновидностей, каждому из которых соответствует какая-либо текстовая функция. Например, в романе «Евгений Онегин» А.С.Пушкина лексическая доминанта – *тихо, тихая, тишина* – проходит через строфы, посвященные Татьяне Лариной. Ключевые слова подчеркивают и глубину, и серьезность, и величавость, и достоинство мира героини.

Второй уровень прочтения предполагает обращение к глубинным связям слов в тексте и выявление индивидуально-авторских связей между явлениями и предметами. Данный уровень *ориентирован* на содержательно-подтекстовую информацию в художественном тексте, поэтому важно обращение к разного рода тропам и стилистическим фигурам, индивидуализирующим авторский текст. Однако анализ нельзя сводить к цели, чтобы учащиеся видели, что прилагательное в произведении – это эпитет, а переносное значение – метафора. Было бы невежественно в пушкинской строке «*Вся комната янтарным блеском озарена*» просто выделить удивительный цветовой эпитет. Необходимо дать почувствовать, что от слова «янтарный» веет теплом, умиротворением, что оно ласкает слух своей мелодией. Чтобы научить учащихся мыслить самостоятельно, нужно слушать и слышать автора произведения.

Раскрытию контекстуального значения, эстетического наполнения языковых единиц способствует семантико-стилистический метод, использование которого вырабатывает способность «видеть» и «слышать» красоту русского слова, развивает воображение при рассмотрении словесных образов в художественном тексте.

Попадая в художественный контекст, вступая во множество связей – семантических, грамматических, стилистических – с другими словами, слово часто приобретает переносный смысл, не одно, а несколько значений. Вспомним поэтические строки Ф.И.Тютчева:

Есть в осени первоначальной
Короткая, но дивная пора –
Весь день стоит *как бы хрустальный*
И лучезарны вечера...

Какие общие признаки позволили автору сравнить осенний день с хрусталем? Чуткий глаз художника неожиданно увидел что - то схожее в разных явлениях.

Учащимся предстоит открыть для себя значения метафорического –
Весь день стоит как бы хрустальный.

Это прозрачность чистота хрусталя и осеннего воздуха;

прохлада осеннего дня, когда солнце ярко светит, но не греет;
ценность последних погожих осенних дней;
хрупкость красоты осеннего дня.

Вот сколько мыслей, чувств вызывает одно только слово в подлинном художественном произведении. Одна метафора – и перед нами живая картина: краски, звуки, настроение осеннего дня.

Третий уровень прочтения называют глубинным уровнем, так как его результатом становится выход на авторский замысел, т.е. апелляция к содержательно-концептуальной информации текста. Иногда уже первая фраза побуждает прогнозировать развертывание характеров и конфликта произведения. Откроем роман И.А.Гончарова «Обломов»: «В Гороховой улице, в одном из больших домов, народонаселения которого стало бы на целый уездный город, лежал утром в постели, на своей квартире, Илья Ильич Обломов...». Обыденное и в то же время, если вдуматься, необычное начало. Здесь целесообразно вспомнить встречи с другими литературными героями. С Онегиным мы знакомимся, когда он летит на «почтовых» в дядюшкино имение, с Чичиковым – когда он въезжает во двор гостиницы. А здесь – герой в постели, в центре деятельного Петербурга. От подобной детали прямой путь к освоению концепции романа, к пониманию глубинного смысла.

Читательская грамотность определяется также способностью оценить авторское словоупотребление. Для проникновения в индивидуально-языковую специфику текста особенно важно использование приема сравнения авторских вариантов, редакций текста. Данный прием помогает выявить функционально-стилистическую нагрузку языковых средств текста, определить авторскую позицию.

Понять произведение помогает творческая работа: ведение дневников от имени героев, описание их обстановки. При изучении драматических произведений рекомендуется задание дописать портреты действующих лиц, отражающие сущность их характера. Такая подготовка исключает простое перечисление черт характера, уничтожающее героя, учит быть внимательным к отдельным словам и репликам. Учащиеся становятся «соавторами» мастеров слова.

В результате учащийся-читатель привыкает не скользить по поверхности смысла, а углубляться в образы, символы, значения слов. Им постепенно осознается, что слово в тексте не только реализует свое словарное значение, но и актуализирует дополнительный культурный контекст, эмоциональный фон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М., 1959. – 656 с.
2. Ефимов И.С. Принцип филологичности и филологический анализ слова художественного текста. // Русский язык в школе. – 1982. – № 2. – С. 56-59.
3. Пешковский А.М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы. – М., 1927.
4. [Электронный ресурс] – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/peshkovsky_printsypy-priemy-stilisticheskogo-analiza_1927/ (дата обращения: 12.04.2020).

УДК 374.1

Е.Ф. Салимбаева
студент 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)

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ПОДГОТОВКЕ К НАПИСАНИЮ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы подготовки к итоговому сочинению обучающихся старших классов на современном этапе развития среднего образования. На основе анализа существующих методик и результатов написания итогового сочинения предлагается их решение посредством введения elective курса «Эссе: читаем, думаем, творим». В статье раскрывается содержание курса, даются методические рекомендации по его проведению в дистанционном формате.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, итоговое сочинение, профильное обучение, elective курсы.

Abstract. The article considers the problems of preparing for writing the final essay on the modern phase of secondary education development. Based on the analyses of the modern technologies and the results of control writing exam essay authors propose solution by way of the promotion of elective course *Essay: Reading, Thinking, Creating*. There are the content of the training course, the methodological recommendations for it's implementation in distance learning format.

Key words: distant learning technology, elective courses, final essay, subject oriented training.

Сочинение как форма итоговой аттестации выпускников школ было введено в 2014 году. За пять лет было выпущено немало пособий, предлагающих разные подходы к подготовке к написанию итогового сочинения. Большая их часть строится по одному принципу: общая информация об итоговом сочинении, критерии оценивания, тематические направления текущего года и список произведений, которые можно привлекать для аргументации (преимущественно небольшие по объёму), алгоритм работы над сочинением, примеры работ, разбор типичных ошибок. Пособия другого типа больше ориентированы на учителя: в них помимо прочего содержатся методические рекомендации по подготовке к сочинению. В изданиях третьего типа приводятся только готовые сочинения, далеко не всегда хорошего качества. Основным недостатком многих пособий является то, что они заранее ограничивают фантазию и творческий порыв ученика, предлагая взамен шаблонные фразы и стандартные размышления. В большинстве случаев система подготовки к итоговому сочинению, которая предлагается как в печатной продукции, так и в формате онлайн-курсов, направлена на усвоение определенных шаблонов написания сочинений, запоминании готовых речевых формул, фрагментов, которые при включении обучающимися в свой текст порождают множество речевых и грамматических ошибок. Авторы подобных курсов предлагают технологию, которая должна позволить в короткие сроки получить определенный результат. Действительно, следуя этим рекомендациям, обучающийся может составить более или менее связный текст необходимого объема, который будет с формальной точки зрения отвечать требованиям к написанию итогового сочинения.

Но чаще всего такая подготовка ведет к механическому воспроизведению готовых фрагментов и повторяющимся ошибкам. В частности, учащиеся искусственно создают объем сочинения, прибегая к обилию плеоназмов, речевых штампов, необоснованному многословию, лишенному содержания либо имеющему противоречия. Часто во вступительной и заключительной частях нет четкого раскрытия темы, одна и та же мысль повторяется несколько раз, ее развитие отсутствует. Кроме того, в стилевом плане текст сочинения распадается, встречаются фрагменты, которые логически не связаны с предшествующим и последующим рассуждением. Ошибки в рассуждениях во многих случаях обусловлены тем, что у учащихся не сформированы представления об отдельных нравственных категориях. Например, раскрывая понятие мечты, многие исходят из чисто потребительских, материальных интересов человека: машина, карьера и т.п. Или понятие доброты часто путается с понятием любви, поэтому в качестве аргумента приводят женитьбу Пьера Безухова на Элен Курагиной, исходя из утверждения о том, что Безухов относился к ней по-доброму, а она его обманула. Обзор типичных недочетов показывает, что результаты итогового сочинения не соответствуют поставленной цели «проверки общих речевых компетенций обучающегося, выявление уровня его речевой культуры, оценки умения выпускника рассуждать по избранной теме, аргументировать свою позицию» [5].

В рамках решения обозначенной проблемы предлагается методическая разработка элективного курса «Эссе: читаем, думаем, творим» для обучающихся 10-11 классов, направленного на развитие коммуникативно-речевой культуры обучающихся, расширение их читательского кругозора, что особенно актуально для подготовки к написанию итогового сочинения [1, 13]. Эти цели неизменно взаимосвязаны: чем богаче читательский опыт человека, тем больше его словарный запас, грамотнее и выразительнее речь.

По жанру итоговое сочинение несомненно тяготеет к эссе, которое, по мнению учёных-методистов, раскрепощает мышление школьника, раскрывается его творческий потенциал [4, 6, 7]. Не случайно в современных условиях гуманизации и гуманитаризации образования, поиска лично-ориентированных подходов в обучении возвращается интерес к этому жанру. Задачами курса «Эссе: читаем, думаем, творим» являются: 1) раскрытие творческих способностей обучающихся; 2) открытие новых имён писателей русской и зарубежной литературы, что положительно сказывается на общей подготовке по предмету, ознакомление с комплексом близких жанров: очерком, словом, письмом, беседой и др.; 3) развитие ассоциативного мышления старшеклассников, умения создавать собственные оригинальные тексты, используя возможности разных типов и стилей речи.

Элективный курс «Эссе: читаем, думаем, творим» состоит из трёх тематических блоков. 1. «Введение. Теоретические сведения»: эссе как жанр словесной культуры, его признаки, история развития, разновидности и формы эссе. 2. «Работа с текстом»: изучение жанрообразующих компонентов эссе на примерах конкретных текстов (например, «Смех и мечты» В. Набокова, «Сикстинская Мадонна» В. Гроссмана, «Берёзка» Е. Чернова), сопоставление эссе разных авторов на одну и ту же тему (например, «Музыка» К. Победина и «Музыка» Е. Шварца), изучение композиционных приёмы эссеистических текстов (например, «Два голоса мелодии жизни» Г. Гессе или «Струя» В. Янушевского), знакомство с различными формами жанра). 3. «Творческая мастерская» (написание эссе самими обучающимися).

Особенность курса заключается в том, что его реализация предполагает использование дистанционных образовательных технологий. В Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации справедливо замечено, что «требуют совершенствования методики и приёмы формирования интереса современного обучающегося к чтению (в том числе с учётом развития современных информационно-коммуникационных технологий)» [3]. Как показала ситуация, произошедшая в начале 2020 года, для непрерывности образовательного процесса в современном мире необходимо уметь быстро адаптироваться к различным условиям и уметь хорошо владеть дистанционными образовательными технологиями как ученикам, так и учителям.

В качестве базы была выбрана платформа Google Classroom, так как в отличие от других подобных платформ (ЯКласс, Учи.ру и т.д.) её возможности наиболее полно удовлетворяют требования курса: учитель может сам создавать авторский курс, а не только пользоваться материалами сайта, платформа даёт возможность размещения файлов любого формата, кроме того, её использование интуитивно понятно и бесплатно. Опрошенные старшеклассники в числе плюсов отмечали наличие у платформы мобильного приложения для Android и iOS. Теоретическая часть каждого занятия представлена в разных форматах: тексты, видеоролики, ссылки на различные образовательные ресурсы. В нашем случае задания для обучающихся могут быть следующие: прочитать текст знаменитого писателя и выявить особенности жанра эссе, поразмышлять над тем, в чём состоит своеобразие точки зрения автора, написать собственное эссе определённой разновидности (заметку, портрет, отзыв и так далее) [10; 96-97]. Курс предусматривает несколько офлайн встреч, на которых обучающиеся смогут прочесть получившиеся у них тексты и обсудить их. Результатом освоения курса является творческая работа на свободную тему.

Для примера рассмотрим урок «“Русская точка зрения” Вирджинии Вульф», отнесённый ко второму тематическому блоку курса «Работа с текстом». Занятие направлено на закрепление знаний, полученных во время прохождения первой теоретической части курса «Введение. Теоретические сведения» (знание основных жанровых и композиционных особенностей эссе) и метапредметных навыков (умение находить в тексте необходимую информацию, видеть основную мысль). Десятиклассникам предлагается ознакомиться с биографическими сведениями о Вирджинии Вульф, прочитать её эссе «Русская точка зрения» и выполнить несколько заданий.

Вирджиния Вульф (1882-1941) родилась в семье Лесли Стивена (1832-1904) и Джулии Принсеп Дакворт Стивен (1846-1895). Отец Лесли Стивен был влиятельным литератором Викторианской эпохи, олицетворявшим прогрессивную мысль в глазах своих современников. Выдающееся положение Лесли Стивена как редактора, критика и биографа, а также его связь с Уильямом Теккереем означали, что его дети росли в окружении, наполненным влиянием Викторианского литературного общества. Частыми гостями в их доме были Генри Джеймс, Джордж Генри Льюис, Альфред Теннисон, Томас Харди, Эдвард Бёрн-Джонс и крёстный отец Вирджинии, Джеймс Рассел Лоуэлл. На протяжении ряда лет дети Стивенсов издавали домашнюю газету «Новости Гайд-парк-гейт» (“Hyde Park Gate News”), Вирджиния выступала в роли редактора и основного автора. Когда в 1904 году после смерти Лесли Стивена его дети переехали в дом № 46 по Гордон-сквер в лондонском районе Блумсбери, они собрали вокруг себя умы и дарования столь же блестящие, какими являлись сами. Так

возникла группа Блумсбери – литературно-критическое сообщество, сыгравшее большую роль в формировании нового литературного течения, английского модернизма. Костяк группы составляли молодые Стивены и друзья Тоби и Адриана (братьев Вирджинии) по Кембриджу – Леонард Вульф (в будущем писатель, журналист и политолог), Клайв Белл (в будущем искусствовед), Джон Мейнард Кейнс (в будущем экономист), писатели Литтон Стрейчи и Эдвард Морган Форстер. Интеллектуалы, писатели и художники, блумсберийцы вели бесконечные споры и дискуссии на различные темы [8; 7-11]. Не могли они обойти вниманием и увлечение русской культурой и литературой, начавшееся в Британии в 1900-х годах, что стало важным этапом в становлении Вирджинии Вульф как писательницы. В начале XX века англичане широко знакомились с русской литературой, интерес к которой возник в значительной мере благодаря статье влиятельнейшего викторианского критика и поэта Мэтью Арнольда «Граф Лев Толстой» (Count Leo Tolstoi, 1887) и нескольким высказываниям Г. Джеймса о Тургеневе. Русские сезоны Дягилева, начавшиеся в Лондоне в 1911, русские художники, участвовавшие в выставках постимпрессионистов в 1910, переводы произведений Л.Н. Толстого, И.А. Гончарова, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, которые начали публиковаться во второй половине 1890-х годов, а также Первая мировая война, события Февральской революции и Октябрьский переворот 1917 лишь увеличили интерес английской публики к русской культуре, искусству, литературе [9; 109].

Вирджиния Вульф написала пятнадцать рецензий и три эссе о русских писателях. Школьникам предлагается познакомиться с эссе «Русская точка зрения» (1925), в котором писательница рассуждает о недостатках перевода: «Когда каждое слово в предложении переведено с русского на английский, причём несколько переиначивается смысл, а тон, сила и ритмическое ударение в их взаимосвязанности меняются полностью – не остается ничего, кроме оголётной и огрублённой вариации смысла. При таком обращении русские писатели похожи на людей, лишившихся во время землетрясения или железнодорожной катастрофы не только одежды, но и чего-то более утончённого и существенного – привычной манеры поведения, индивидуальных причуд характера» [2; 137]. Затем она выявляет основные особенности произведений трёх великих русских писателей. Внимание учащихся стоит обратить на суждения Вульф о А.П. Чехове: «Эти рассказы всегда раскрывают какую-либо неестественность, позу, неискренность. Какая-то женщина вступает в фальшивые отношения; какой-то мужчина исковеркан бесчеловечностью жизненных обстоятельств. Душа больна; душа излечилась; душа не излечилась. Такова сущность его рассказов»; «Читая Чехова, мы обнаруживаем, что повторяем слово «душа» снова и снова. Им пестрят его страницы»; «Возможно, надо прочесть очень много рассказов, прежде чем мы почувствуем – и это чувство необходимо для того, чтобы мы испытали удовлетворение, – как части складываются в единое целое и как Чехов не просто бессвязно перескакивает с предмета на предмет, но задевает то ту, то иную струну, с определенным намерением – полностью выразить то, что он хочет сказать. Нужно долго ломать себе голову, чтобы обнаружить, в чем главный смысл этих странных рассказов. <...> Но как только глаз привыкает к полутонам, половина «концовок» других художественных произведений рассеивается как дым; они похожи на транспаранты с подсветкой – аляповатые, кричащие, поверхностные» [2; 137-143]. Важны наблюдения писательницы над произведениями Ф.М. Достоевского: «Действительно, именно душа – одно из главных действующих лиц русской литературы. Тонкая и нежная, подверженная уйме причуд и недомоганий у Чехова,

она гораздо большей глубины и размаха у Достоевского; склонная к жесточайшим болезням и сильнейшим лихорадкам, она остаётся основным предметом внимания», «Ему [Достоевскому] всё равно – из благородных вы или простых, бродяга или великосветская дама. Кто бы вы ни были, вы сосуд этой непонятной жидкости, этого мутного, пенистого, драгоценного вещества – души. Для души нет преград. Она перехлёстывает через край, разливается, смешивается с другими душами» [2; 140]. Интересны заключения о романах Л.Н. Толстого: «Остаётся величайший из романистов – потому что как ещё можем мы назвать автора “Войны и мира”?», «Жизнь – главное для Толстого, как душа – для Достоевского. И всегда в чашечке сверкающего, блестящего цветка этот скорпион – «зачем жить?». Всегда в центре книги какой-нибудь Оленин, или Пьер, или Левин, вбирающий в себя весь человеческий опыт, всё щупающий и пробующий в этом мире и никогда не перестающий спрашивать, даже если он наслаждается этим: каков смысл этого, каковы должны быть наши цели? Перед нами не проповедник, который успешно изобличает наши желания, перед нами человек, который познал их, который сам предавался им. И когда он осмеивает их, мир действительно рассыпается в прах у нас под ногами. Таким образом, страх смешивается с удовольствием, и из трёх великих русских писателей Толстой более всего нас захватывает и более всего отталкивает» [2; 143-145]. В эссе «Русская точка зрения» Вирджиния Вульф наиболее полно и точно выражает своё отношение к русской литературе, говорит о проблемах её восприятия в Англии. Важно отметить, что с творчеством Ф.М. Достоевского, романом «Война и мир» Л.Н. Толстого и драматургией А.П. Чехова школьники знакомятся именно в десятом классе, так что чтение и анализ данного эссе может подготовить обучающихся к изучению столь значимых и сложных произведений русской классики.

После прочтения эссе обучающиеся могут подробнее ознакомиться с личностью автора, используя материалы электронного ресурса «Arzamas» «Вирджиния Вулф: моменты биографии», а затем им предстоит ответить на ряд вопросов и выполнить несколько заданий:

1. Какие жанровые черты эссе находят отражение в «Русской точке зрения»?
2. Какова композиция данного эссе? На какие смысловые части его можно разделить?
3. К какому выводу приходит автор? Как он соотносится с мыслью, высказанной в начале эссе?
4. Подчеркните слова, отражающие особенности индивидуального стиля каждого писателя.
5. Напишите эссе о творчестве любимого писателя, объясните, чем именно вас привлекают его произведения.

Данная тема была выбрана и включена в курс в связи с тем, что мы зачастую привыкли воспринимать произведения русских писателей однобоко, говорить о них шаблонными фразами и многие школьники заранее считают русскую классическую литературу скучной, однообразной. Всегда полезен взгляд со стороны. Вирджиния Вульф как представитель другой культур, сумела обнаружить в творчестве Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, С.Т. Аксакова и некоторых других русских классиков невероятное новаторство, необычный подход к изображению внутреннего мира личности. Узнав это, школьники могут открыть для себя заново некоторые произведения, пересмотреть свои скептические взгляды на русскую классическую литературу. Кроме того, эссе Вульф выходят за рамки

рецензии, начиная с критических замечаний, касающихся определённого произведения, писательница переходит к размышлениям над более глобальными вопросами, при этом прекрасно включая литературный материал (цитаты, аллюзии) в свою работу, а это как раз то, что требуется от школьников при написании итогового сочинения.

Таким образом, в целом предлагаемый элективный курс связан с обращением к примерам эталонных эссе и очерков русских и зарубежных авторов, что должно способствовать повышению их уровня читательской и речевой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтямова Л.Р., Шанина Ю.А. Подготовка к итоговому сочинению на материале произведений Д. Лондона//Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: материалы XIII Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 9-13.
2. Вирджиния Вулф. Обыкновенный читатель. – М.: Наука, 2012. – 776 с.
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4.rq6RkGAtAIJKHYKTXDmF1MAAOd.pdf> (дата обращения: 12.04.2020).
4. Ладыженская Т.А. Сочинение на литературную тему как речевое произведение//Развитие речи учащихся 4-10 классов в процессе изучения литературы в школе / сост. В.Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1985. – С. 102-103.
5. Методические рекомендации по написанию итогового сочинения Федерального института педагогических измерений. [Электронный ресурс] – URL: <https://fipi.ru/itogovoe-sochinenie> (дата обращения 3.04.2020).
6. Мещеряков В.Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания: учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 256 с.
7. Озеров Ю.А. Экзаменационное сочинение на литературную тему. – М.: Школа-пресс, 1995. – 255 с.
8. Половинкина О.И. «Великолепная искренность»: Вирджиния Вулф и её романы//Вульф В. Миссис Дэллоуэй. На маяк. Орландо. – Москва: Издательство «Э», 2018. – с. 7 – 28.
9. Рейнгольд Н.И. Модернизм в английской литературе: История. Взгляды. Программные эссе. 2-е изд., перераб. – М.: РГГУ, 2017. – 557 с.
10. Русский язык. 10-11 классы: элективный курс «Искусство владеть словом» / авт.-сост. Н.В. Васильченко. – Волгоград: Учитель, 2008. – 115 с.
11. ФГОС среднего общего образования [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.04.2020).

УДК 070 (091)

*О.В. Сарма
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «НИ МГУ им. Н.П. Огарёва»
(г. Саранск)
Научный руководитель – В.И. Антонова
доктор филол. наук, профессор кафедры
журналистики ФГБОУ ВО «НИ МГУ им. Н.П. Огарева»*

ОСМЫСЛЕНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРНЫХ ПРИНЦИПОВ ХРУЩЕВСКОЙ «ОТЕПЕЛИ» В ПАРАДИГМЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: авторами детерминируются нравственно-идеологические принципы деятельности рабселькоров в период хрущевской «оттепели»; акцентируется внимание на

проблемно-содержательном смысле медиатекстов «внештатников»; подчеркивается значение осмысления исторического опыта СМИ для новой образовательной модели.

Ключевые слова: информация, исторический опыт, нравственные ценности, образовательная парадигма, СМИ, хрущевская оттепель.

Abstract. The authors determine moral and ideological principles of rebellion during the Khrushchev "thaw"; the focus is on problem-meaningful sense of media texts "freelancers"; stresses the importance of understanding the historical experience of the media for new educational models.

Keywords: moral values, information, historical experience, Khrushchev thaw, mass media, educational paradigm.

«Характер информационного образа жизни формирует личность, которую можно назвать «человек информационный», а динамика потребления, использования информации определяет феномен информационной культуры, носителями которой могут быть как личность, так и общество в целом» [2; 14]. Изучение исторических аспектов средств массовой информации играет чрезвычайно важную роль в формировании культуры личности в современной парадигме духовно-нравственных образовательных современного образования.

В период 50-60-ых годов прошлого столетия возобновляется рабселькорское движение в стране благодаря внутривластной обстановке, образовавшейся после объявления Н.С. Хрущевым курса «оттепели». Страницы печатных СМИ оживились, разнообразился жанровый диапазон текстов. Наглядно это можно продемонстрировать на наиболее используемой форме – заметке как «информационно-новостном жанре, содержащем в себе информацию разного функционального смысла» [1; 21] Рабселькоры акцентировали свое внимание прежде всего на негативных фактах. Критические тексты были непременным атрибутом любого издания. К примеру, в газете «Молодой Ленинец» от 5 мая 1955 года под заголовком «Лежебоки» критикуются неработающие граждане: «...Немало юношей, возвратившись из рядов Советской Армии, трудится ныне в деревне Муравлянка Ельниковского района. Однако нашлись и такие, которые, проживая в колхозе вот уже полгода, ни разу не выходили на колхозную работу. Это прежде всего комсомольцы С. Шитов и В. Горшенин, которые выступают в роли лежебок и бездельников. Ничего не сделали ни комитет комсомольской организации, ни райком ВЛКСМ, чтобы они осознали свою ошибку...». Негативных текстов было множество. Рабкоры «доносили» любую информацию, которую с радостью печатали в газетах. Это, по мнению руководителей страны, мобилизовало на труд, дисциплинировало тружеников.

Но, необходимо отдать должное внештатным корреспондентам. Заметки были не только негативными, в достаточной степени было и позитивных материалов. В газете «Молодой Ленинец» от 5 мая 1955 года, к примеру, авторы хвалят победителей шахматного турнира, описывая при этом все ситуации игры: «В течение двух недель в Саранске проходил шахматный турнир на первенство ДСО «Искра». Звание чемпиона общества оспаривали 13 сильнейших шахматистов. Соревнование хорошо начал бухгалтер Госбанка В. Морозов, набравший в четырёх турах четыре очка. Однако потерпев поражение в партиях с А. Савиным и В. Савиным, он потерял шансы на первое место. После Морозова лидерство захватили преподаватель пединститута Г. Васильев и студент В. Савин...».

Кроме того, в данном издании от 19 января 1955 года читаем о важных в то время «курсах вождения мотоциклов...».

Рабселькоровская информация охватывала все издания, все темы и проблемы, существующие в тот период в стран. Так, в газете «Известия Мордовии» от 1 ноября 1960 года в рубрике «Нам пишут» опубликована сатирическая заметка «Методом Тяп-Ляп», в которой рассказывается о неудачном капитальном ремонте: «...Не успели ремонтники покинуть объект, как стали обваливаться потолки, ломаться половые рейки, выходить из строя санузлы, плохо работает водопровод. Так, в восьмой квартире дома № 32 вышел из строя санузел, провалился потолок. Полы покрашены плохо, краска облетает, не работают выключатели на кухне и в коридоре. Не лучше и в седьмой квартире...». Расширенная заметка носит «не доносительский», но «просящий» характер. Жители дома просят помощи, требуют справедливости.

Не менее актуальной заметкой в этом номере является текст письма рабселькора «Указание дано...». Преамбула следующая: «В середине сентября я обращался в редакцию газеты «Советская Мордовия» с письмом. В нём шла речь о том, что рядом с нашим домом по улице Гражданской строится новый дом, около которого установлен большой кран. Стрела этого крана постоянно транспортирует грузы над нашим домом и в любую минуту может произойти несчастный случай. Выйдешь из дома, а над тобой висит груз...». В данном случае речь идёт о смертельной опасности, нависшей над жителями. Рабселькор предупреждает об опасности, призывает редакционный коллектив, всех жителей города обратить на это внимание.

Выделяется по злободневности и содержанию заметка от 27 апреля 1960 года под кричащим названием: «Расстрелять бандита». В ней констатируется: «Мы, рабочие сборочного цеха №5 Саранского завода «Электровыпрямитель», прочитали в газете «Молодой Ленин» статью старшего лейтенанта милиции Г. Кварцова «Гадюка» и не смогли остаться равнодушными к описанным в ней фактам. Молодого, талантливого инженера ударом ножа в спину смертельно ранил выродок с фиксами на зубах. Наша гуманность, наши законы, наша вера в исправление человека – не для таких гадюк, как Пискунов. .. Его руки, руки бандита, в крови, смыть которую невозможно. Мы, рабочие, обращаемся к народным судьям и заседателям с просьбой вынести преступнику Пискунову единственно справедливый приговор – расстрелять!» (82 подписи). Трудно сказать, – есть ли среди подписавшихся работник печати, который предложил написать данный материал, либо это информация рабселькора? Неоспоримо лишь то, что люди требовали наказать убийцу их коллеги самым жестоким образом. По-видимому, данное письмо также является доказательством того, что в данном случае внештатники делают благое дело.

В этой же газете от 4 ноября 1960 напечатана заметка, в которой рассказывается о школе рабселькоровцев располагающейся в городе Рузаевка: «Недавно вновь возобновились занятия в двухгодичной школе рабселькоров города железнодорожников. Учёбу продолжают 25 слушателей-передовых рабочих, представителей интеллигенции, тружеников села...». Данная заметка напечатана без подписи автора. Она не принадлежит руке рабкора, однако, представляет большой интерес, поскольку это доказывает, что рабселькоровцами были не просто «соседи по подъезду», а специально обученные люди. Конечно, встречались и «непрофессиональные» рабкоры, но факт их специального обучения подтверждён.

Подводя итог рассмотрению деятельности рабселькоровского движения в период хрущёвской «оттепели» можно сказать, что деятельность рабкоров – это сложный и многоступенчатый процесс, на протяжении которого участникам этой деятельности либо делали какие-то послабления, либо «устанавливали определённые

рамки» [3; 84]. Если говорить о том, каково влияние этого движения на общественность, то оно двойко. С одной стороны письма-доносы на практически на любого человека осложняли доверительные отношения в обществе, с другой, страх «быть высмеянным не давал бездельничать и лгать» [4; 648]. Несмотря ни на что, рабселькоровское движение – это позитивный опыт в функционировании средств массовой информации, который коррелируется сегодня не только продуктами журналистского творчества, но, прежде всего, духовно-нравственными ориентациями современного информационного общества, развивающимися в новой образовательной парадигме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В.И. Жанры в творчестве журналистов региональных изданий: традиции, опыт, новации: Учеб. пособие / В.И. Антонова. Саранск, 2005. 135 с.
2. Антонова В.И. Информация в контексте медиакультуры : учеб. Пособие / В.И. Антонова, Т.В. Клюкина. – Саранск: Изд-во Мордов. Кн-та, 2017. – 64 с.
3. Скребнев В.А. Стереотипы жертвенности и доноительства как факторы существования рабселькоровского движения // Тр. каф. истории и философии Тамб. гос. техн. ун-та: Сб. науч. ст. – СПб.: Нестор, 2005. – Вып. 3 – С. 79-89.
4. Слезин А.А. Рабселькоровское движение: неизвестная грань // Вестник ТГТУ. – Тамбов, 2002. – С. 644-648.

УДК 372.882

Г.Л. Хамидуллина
студент 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)

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: работа посвящена проблемам поиска новых подходов к изучению зарубежной литературы в средней школе. На основе обзора примерных образовательных программ по литературе для средней школы сделан вывод о том, что обращение к произведениям зарубежных авторов имеет разное основание: отбор произведений обусловлен общностью тематики, жанров, эстетических принципов с изучаемыми шедеврами русской классики. Поэтому основой подачи такого учебного материала всегда становится сопоставительный анализ творчества отечественных и зарубежных писателей в аспектах типологических сходств и взаимовлияний. В качестве примера в статье приводятся методические рекомендации по изучению комедий Ж.-Б. Мольера в контексте восприятия его наследия М.А. Булгаковым.

Ключевые слова: М.А. Булгаков, методика преподавания зарубежной литературы в школе, Ж.-Б. Мольер, сравнительный анализ, типология, традиции и новаторство.

Abstract. This article is devoted to the problems of searching new approaches to the teaching of foreign literature at school. Based on the analyses of the normative documents of the educational sphere we conclude that inclusion of the foreign authors' fictions has different reasons: its' choice is conditioned by the common themes, genres, and aesthetic principles with the masterpieces of Russian classics. That is why this education material must be linked with the comparative analysis.

As an example, the article provides methodological recommendations for studying the comedies of J.-B. Moliere in the context of the perception of his fiction by M. A. Bulgakov.

Keywords: A.M. Bulgakov, comparative analysis, methods of teaching foreign literature at school, J.-B. Moliere traditions and innovation, typology.

Изучения зарубежной литературы в общеобразовательной школе традиционно предусмотрено в предметном курсе «Литература», в котором ведущее место занимают русские авторы. Неизбежно рассмотрение шедевров мировой литературы происходит в контексте развития русской словесности, что связано с рядом причин. С одной стороны, это способствует систематизации изучаемого материала. С другой, позволяет подчеркнуть национальную специфику разных литератур, в том числе и собственно. Наконец, отечественная литература благодаря такому подходу представляется частью общемирового культурного процесса.

Проблема изучения зарубежной литературы в связи с русской освещалась в трудах ряда методистов. В книге К.М. Нартова и Н.В. Лекомцевой «Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе» этому вопросу посвящена третья глава: здесь представлены материалы по сопоставлению русской и зарубежной литератур в средних и старших классах (Пушкин – Шекспир, Лермонтов – Байрон, Гоголь – Бальзак, Чехов – Мопассан, Достоевский – Драйзер, «Песнь о Роланде» – «Слово о полку Игореве») [6]. Литературовед и методист И.О. Шайтанов также посвятил некоторые свои труды вопросу изучения зарубежной литературы в школе и разработал специальные элективные курсы для старшей школы [7]. Также под его редакцией созданы учебники-хрестоматии для средней школы, которые написаны в соответствии с программой по литературе под редакцией В.Я. Коровиной. В целом подобные методические разработки являются единичными и несомненно требуют постоянной модернизации в условиях динамичной реформы отечественного образования.

В примерных образовательных программах по литературе для средних школ, как правило, предусмотрены часы для изучения произведений зарубежных авторов. Рассмотрим учебно-методические комплексы по литературе для 5-9 классов и на примере некоторых из них проследим степень включенности зарубежной литературы в их содержание в качестве учебного материала. Учебно-методический комплекс для средней школы под редакцией Т.Ф. Курдюмовой предлагает изучение зарубежной литературы, включая произведения в разные рубрики, например, «Путешествия и приключения» (М. Твен, Ж. Верн, А. Сент-Экзюпери), вместе с произведениями русских писателей. Это является важным моментом, так как знакомство с зарубежной литературой происходит вместе с изучением отечественной, а не отделяется от нее [4]. Данный комплекс уделяет большее внимание авторам зарубежья в учебниках для 5 и 7 классов. В материалах для 8-9 классов зарубежная литература практически отсутствует.

Рабочие программы, поурочные материалы и учебники под редакцией Г.С. Меркина, С.А. Зинина дают представление обучающимся о становлении зарубежной литературы, то есть в комплексе представлены произведения от античности до современности, что позволяет прослеживать важные изменения в мировой литературе параллельно с российской [5]. В комплексе Меркина также большее внимание зарубежным произведениям уделяется в материалах для 5 и 7 классов. В 8 классе изучаются лишь Шекспир и Сервантес, а в 9 – Данте, Байрон и Гете.

Также был рассмотрен учебно-методический комплекс под редакцией В.Я. Коровиной. Структура учебников этого комплекса иная: зарубежная литература дается в конце второй части в виде отдельной главы. Чаще всего произведения из списка предложенных изучаются в школе на внеклассных занятиях, либо даются для самостоятельного ознакомления на каникулах. Список имен в учебниках 5-9 классов примерно одинаковый по количеству 5-6 авторов.

Таким образом, популярные учебно-методические комплексы по литературе для средней школы предлагают разные форматы изучения зарубежной литературы с разной степенью включенностью произведений и нагрузкой. Но в любом случае обращение к произведениям зарубежных авторов имеет ряд методических сложностей, поскольку зарубежная литература изучается отрывочно. Важно подчеркнуть, что отобранные для изучения произведения зарубежных писателей являются выдающимися памятниками мирового искусства и относятся к разным периодам в истории европейского искусства. Понимание каждого из них невозможно без четкого представления о законах художественного творчества той или иной эпохи, в которую было создано произведение. Программа средних классов не предполагает глубокого изучения художественных направлений или характеристики отдельных периодов истории мировой литературы. Вместе с тем произведения должны рассматриваться в неразрывной связи с исторической обстановкой, культурой эпохи. Это не означает необходимости обращения на уроках литературы к раскрытию таких понятий как Просвещение, романтизм, неоромантизм, героический эпос и т.п. Но анализ произведения, который будет предлагать учащимся учитель, должен быть выстроен в строгом соответствии с художественными законами эпохи, жанра. Определенное представление о художественной эпохе может быть сформировано у учащихся путем обращения к другим произведениям искусства того же времени. Кроме того, учитель должен проводить параллели с русской литературой, что облегчит усвоение учебного материала на основе ассоциативных связей. Сопоставление может иметь разные основания: контактные связи, типологическое сходство на основе общности проблематики, тематики, жанров произведений. Кроме того, региональный компонент может быть реализован путем обращения к проблеме интерпретации того или иного произведения мировой литературы в региональной культуре: переводы произведений на языки народов РФ, театральные постановки, обращение к вечным образам мировой литературы русского искусства.

В качестве примера подобного сопоставительного анализа обратимся к вопросу об изучении творчества Жана-Батиста Мольера. Мольер – гениальный комедиограф, изменивший взгляд на комедии классицизма. Данная особенность является ключевой для уроков литературы, направленных на переход от классицизма к последующим литературным направлениям, так как обучающиеся не всегда замечают именно процесс устаревания классицизма и рождение новых направлений.

В примерных образовательных программах по литературе выделяются часы на изучение творчества Мольера. Так, в учебных материалах под редакцией Меркина изучение творчества Мольера обозначено для программы 7 класса, а в комплексе под редакцией Коровиной – для 8 класса. Причем в учебниках Меркина знакомство с произведениями Мольера включено в логику развития эстетической мысли: барокко-классицизм-романтизм-реализм и так далее. Как уже упоминалось, учебники Коровиной построены особым образом, и Мольер, соответственно, либо изучается в конце года, либо непосредственно в школе не изучается вовсе.

К творчеству Мольера, как известно, обращался Михаил Афанасьевич Булгаков, литературное наследие которого также дается для изучения в школьной программе. Проблема сопоставления Булгакова и Мольера для изучения в школе ранее методистами не выделялась. Опираясь на все указанные выше причины, можно считать этот вопрос актуальным для рассмотрения.

Мольер жил при короле Людовике XIV, который часто шел на поводу у приближенных к нему лиц: доносителей и приверженцев писанных традиций, не приемлющих никакого отклонения от канонов. При консервативных взглядах монарха и его приближенных Мольер часто бывал раскритикован и его пьесы запрещались. Можно легко провести параллель с театральной судьбой Булгакова – его пьесы не ставились, несмотря на его многочисленные просьбы и мольбы. Булгакову судьба Мольера была близка и знакома, писатель обращался и переводил комедии французского классика. Кроме того, Мольеру посвящены роман и пьеса Булгакова – «Жизнь господина де Мольера» и «Кабала святош».

Рассматривая биографические сведения Мольера, необходимо провести нить к современности Булгакова, уважавшего творчество великого комедиографа, и к нашей современности, подчеркнув извечную сложность взаимоотношений власти и творческой личности. Конечно, детальное рассмотрение вопроса о жизни и творчестве Булгакова при изучении творчества Мольера исключается, но связь должна быть проиллюстрирована.

«Жизнь Мольера послужила источником нескольких художественных произведений, некоторые из этапов его жизни (борьба за «Тартюфа», скандалы вокруг пьес, смерть драматурга и т.д.) приобрели роль своеобразных символов «одиночества гения перед лицом непонимания, вечной травли, всепильной людской глупости» [8, 34]. В этом смысле упомянутый роман Булгакова – яркий пример. И.О. Шайтанов справедливо предлагает обратиться к отрывку из романа Булгакова «Жизнь господина де Мольера», описывающий первую встречу Мольера и королевской семьи [7]. В данном эпизоде с виду очень странный и немного чужаковский комедиограф представляет новую пьесу перед высокопочтенной публикой и производит фурор, после которого Мольер становится более популярным. Литературовед не зря заостряет внимание на этом моменте и использует его в качестве вступления к главе. Этот эпизод прекрасно характеризует талант Мольера. Важно, чтобы при ознакомлении с биографией учащиеся могли выделить главное. Для этого полезным будет работа с данным отрывком в качестве усвоения биографического материала, тем более что одновременно учащиеся ознакомятся с биографией Мольера с художественной стороны. Учитель может подобрать и другие важные, на его взгляд, отрывки из романа.

Еще одной формой работы может стать сопоставительный анализ сатиры Булгакова и Мольера. Однако в школе к сатирическим произведениям Булгакова, как например, к рассказам и повестям, обращаются крайне редко. В таком случае можно так же прибегнуть к работе с отрывками или небольшими по объему рассказами. Анализ может содержать в себе сопоставление сатирических образов, которые создаются писателями, например, изображение социальных типов (врачи в пьесах Мольера и врачи у Булгакова, интеллигенция у Булгакова и знать у Мольера), сопоставление средств сатиры и так далее. Также нужно учесть, что сатирические образы Булгакова ранних произведений являются основой для создания уже более политизированных образов в романе «Мастер и Маргарита». Можно проследить логическую цепочку – от изучения творчества Мольера к одному из сложнейших

вопросов на уроках литературы в старших классах – рассмотрению особенностей романа Булгакова «Мастер и Маргарита». Стоит обратить внимание учащихся 11 класса на то, что между сатирическими образами в романе Булгакова и сатирическими образами в пьесах Мольера присутствует немало общего. Социальная обусловленность персонажей Мольера легла в основу создания некоторых героев булгаковского романа. Острая сатира Булгакова так же, как и у Мольера, направлена на разоблачение пороков некоторых слоев общества.

Возвращаясь к вопросу о схожести судеб Булгакова и Мольера, можно сформулировать задание на выявление автобиографичности судьбы булгаковского Мастера, затем провести параллель между Мастером, самим Булгаковым и Мольером. Тем самым учитель проиллюстрирует жизненными примерами образ гения искусства, который отвергнут обществом. Еще одним аспектом выявления взаимосвязи между творчеством Мольера и Булгакова является тот факт, что М.А. Булгаков занимался переводами и переложениями некоторых пьес Мольера. Эта немаловажная информация может стать хорошим материалом для создания научно-исследовательской работы. Можно сформулировать темы, касающиеся особенностей тех же сатирических образов в произведениях Мольера и Булгакова, жанра художественной биографии, к которой относится роман «Жизнь господина де Мольера» и другие.

Таким образом, обзор примерных образовательных программ по литературе для средней школы показывает, что обращение к произведениям зарубежных авторов имеет разное основание: отбор произведений обусловлен общностью тематики, жанров, эстетических принципов с изучаемыми шедеврами русской классики. Поэтому основой подачи такого материала всегда должен быть сопоставительный анализ творчества отечественных и зарубежных писателей в аспектах типологических сходств (личных судеб, эстетических принципов, поэтики произведений) и взаимовлияний. Предложенные рекомендации по изучению творчества Ж.Б. Мольера и М.А. Булгакова могут служить примером реализации концепции диалога культур в области методики преподавания литературы и служить моделью для подобных уроков в средней школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М.А. Жизнь господина де Мольера. Театральный роман: Романы. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1991. – 320 с.
2. Ерофеева Н.Е.: Зарубежная литература XVII век. Комедийное творчество Мольера. – URL: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/erofeeva-uchebnik/komedijnoe-tvorchestvo-molera.htm> (дата обращения: 12.04.2020).
3. Коровина В.Я., Коровин В.И., Журавлев В.П., Беляева Н.В. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной. 5-9 классы: пособие для учителей общеобразовательных школ. – Москва: Просвещение, 2014. – 351 с.
4. Курдюмова Т.Ф. Литература. 5-9 классы: рабочая программа. – М.: Дрофа, 2017. – 115 с.
5. Меркин Г.С., Зинин С.А. Программа курса «Литература». 5-9 классы / авт.-сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин. – 3-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. – 208 с.
6. Нартов К.М., Лекомцева Н.В. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. – Москва: Флинта: Наука, 2004. – 331 с.
7. Шайтанов И.О. Искусство европейской комедии в XVII веке [Электронный ресурс] // Литература. Журнал Издательского дома «Первое сентября». – № №20 (452). – 2001. – URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200102006> (дата обращения 3.04.2020).

8. Шанина Ю.А. Изучение комедии Ж.Б. Мольера «Мещанин во дворянстве» в национальной школе // Учитель Башкортостана. –2013. – Т. 929. – № 7. – С. 33-37.

УДК 811.161.1

В.Ю. Харена
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БашГУ»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Л.М. Салимова
канд. филол. наук, доцент кафедры
теории языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «БашГУ»

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
(на материале учебника под редакцией Е.С. Антоновой, Т.М. Воителевой)**

Аннотация: в статье рассматривается важность формирования речевой, коммуникативной компетенции в программе обучения среднего профессионального образования. Демонстрируется ряд аспектно-речевых упражнений при изучении русского языка в педагогическом колледже. Предлагаются эффективные средства работы преподавателя со студентам.

Ключевые слова: речевая компетенция, речевая личность, учебно-методический комплекс, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Abstract. The article considers the importance of the formation of speech and communication competence in the curriculum of secondary vocational education. A number of aspect-speech exercises are demonstrated when learning Russian at a teacher training College. Effective means of working with students are offered by the teacher.

Keywords: Federal state educational standard, speech competence, speech personality, educational and methodological complex.

Русский язык – предмет общегуманитарного цикла в коллеже, который изучают студенты всех отделений. Дисциплина необходима, поскольку она является основополагающим элементом в сохранении и дальнейшем функционировании российской государственности и национального самосознания. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет цели и задачи обучения, выставляет ориентир для выпуска успешных специалистов. Успешность заключается в освоении ряда компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной и др.

Исследователь О.В. Никифоров под компетенцией предлагает понимать «потенциальные психологические образования, которые проявляются как актуальные в деятельностных проявлениях» [3; 14]. Также, ученый говорит о структуре отдельных компетенций, выделяя, что «каждая имеет три внутренних компонента: знаниевый (понятийный), деятельностный и ценностный и три уровня сформированности: пороговый (минимальный), продвинутый (превышающий пороговый), превосходный (максимальный)» [3; 15-17].

Нынешняя ситуация в обществе такова – мы нуждаемся в речевой личности, важно, чтобы студенты педагогического колледжа научились: грамотно вести диалог, отстаивать свою точку зрения, приводить убедительные аргументы, четко и обстоятельно отвечать на вопросы. Иными словами преподавателю необходимо развить у студентов речевую или коммуникативную компетенцию.

«Коммуникативная компетенция – совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для общения с людьми» [2; 8].

Под изучением речевой компетенции, или коммуникативной, подразумевается: усвоение знаний о речи и ее функциях, знаний о тексте, разграничение стилей и типов речи; развитие знаний и умений в основополагающих областях успешной речевой деятельности: говорении, письме, слушании и чтении.

Изначально можно предположить, что нет необходимости развивать речевую компетенцию у студентов педагогического колледжа, ведь они умеют читать, говорить, воспринимать русскую речь, понимать, что от них требуется и писать по-русски. Однако необходимо отметить, что студенты, в большинстве случаев, владеют речевой компетенцией слабо. Сложность у них вызывает свободная аргументация своей точки зрения, спонтанный ответ и даже межличностное общение чаще всего сводится к односложным фразам и невербальным средствам общения.

Современная наука не стоит на месте, поэтому было создано большое количество научных работ, исследований, учебно-методических комплексов, где к формированию речевой компетенции отводится особое внимание. Ряд исследователей: Капинос В.И., Ладыженская Т.А., Воительева Т.М. и др.

Мы остановимся на анализе УМК под редакцией Е.С. Антоновой, Т.М. Воительевой. Учебник 2018 года, разработан с учетом всех требований ФГОС, специально для студентов, получающих среднее профессиональное образование [4].

Авторы учебника предлагают систему условных обозначений, поэтому можно легко увидеть, где будет задание творческого характера, где упражнение задает конкретный тип учебной деятельности студентов.

«Исследуем» – здесь чаще помещается теоретический материал по каждому параграфу, даются таблицы, схемы.

«Наблюдаем» – это обозначение говорит о том, что студенты должны понаблюдать за теми или иными языковыми явлениями.

«Анализируем» – этим обозначением отмечены упражнения, где необходимо сделать анализ текста.

«Проверяем себя!» – этот знак говорит об обобщающих и тестовых упражнениях.

«Следует запомнить» – здесь авторы отмечают, что не все явления подчинены языковой норме и есть словоформы, которые необходимо запомнить.

В УМК демонстрируется, что развитие речевой компетенции необходимо и для этого для студентов разработан ряд заданий. Чаще упражнение на развитие данной компетенции отмечено знаками «Наблюдаем» или «Анализируем». Представлены упражнения такого типа:

- 1) Текстовые задания, которые связаны с анализом художественных произведений.
- 2) Задания на написание мини-сочинений, рассказов, стихотворений.
- 3) Письменное сочинение работ разных жанров – статьи, отзывы.
- 4) Упражнения на выработку навыка написания деловых бумаг – заявлений, объяснительных, объявлений и др.

Текстовые задания, которые связаны с анализом художественных произведений. 1 упражнение учебника связано с поэтами и писателями, оставившими след в истории российской культуры. Предлагаются 3 небольших высказывания – В.К. Кюхелбекера, А.С. Пушкина и В.Г. Белинского о русском языке. Задание предусматривает, что студенты устно проанализируют: что общего между текстами,

что они помнят об их авторах и порассуждать на тему «Зачем необходимо знать русский язык?» Исходя из опыта работы со студентами 1 курса, можно сделать вывод, что большинство из них испытывают трудности с выполнением упражнения.

При изучении любого раздела русского языка встречаются упражнения на написание сочинений, например, в 1 разделе, предлагается сочинение на тему: «Я русский бы выучил только за то...». Отметим также, что учебник демонстрирует такими упражнениями междисциплинарную связь. В данном случае с литературой.

2 раздел учебника предполагает повторение теоретического материала на тему «Язык и речь». Студенты должны продемонстрировать знания о типах и стилях речи. Этот раздел максимально наполнен упражнениями на развитие речевой компетенции.

Например, 5 упражнение гласит: «Прочитайте данные тексты, определите их стиль и тип речи. Докажите своё мнение» [1; 35]. Следовательно, студент должен, оперируя знаниями, создать устный текст, приближенный к научному.

Упражнение 6: «Составьте диалоги, по которым можно догадаться о вашем коммуникативном намерении и восстановить речевую ситуацию, в которой они уместны» [1; 36].

Упражнение 7: «Устно передайте содержание изложенного выше теоретического материала близко к тексту. Какие особенности научного стиля вы используете в своём рассказе?» [1; 38].

Упражнение 9: «Составьте высказывание на лингвистическую тему «Язык и речь» или «Речь и её разновидности». Подчеркните особенности научного стиля в своём рассказе» [1; 39].

Следующие упражнения развивают навык написания деловых бумаг.

Упражнение 10: «Составьте предложения, свойственные деловому стилю, используя предлоги *благодаря, подобно, вопреки, согласно*» [1; 41].

Упражнение 11: «Составьте объявления об экскурсии, дискотеке, читательской конференции (по выбору) [1; 41].

Упражнение 12: «Составьте несколько заявлений от разных адресантов об устройстве на работу, о предоставлении отпуска» [1; 41].

Чтобы работа по усвоению речевой компетенции была максимально успешной педагогу можно проводить занятия в виде: уроков-дискуссий, уроков-дебатов, ролевых и деловых игр, устраивать «круглый стол», работу в малых группах и т.д.

Таким образом, перед преподавателем стоит важнейшая задача – формирование коммуникативной, речевой компетенции у студентов-педагогов. Преподаватель должен систематизировать уже имеющиеся коммуникативные знания и умения, формировать их, используя разнообразные методы и приемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е.С., Воителева Т.М. Русский язык: учебник для учреждений сред. проф. образования.. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2018. – 416 с.
2. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование [Текст] // Среднее профессиональное образование. 2014. – № 8 – с. 6-14.
3. Никифоров О.В. Компетентностная составляющая в структуре оценки подготовленности выпускника педвуза: Авторефер. к.п.н. М – 2007 – с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах : от 27 октября. 2014 г., № 1353.

УДК 373.1.016:[811

А.А. Шамсутдинова
преподаватель кафедры иностранных и русского языков
ФГКОУ ВО «УЮИ МВД РФ»
(г. Уфа)

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в данном исследовании рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного, а именно использование пословиц и поговорок в обучении русскому языку как иностранному, объясняется целесообразность применения игр на занятиях, приводятся примеры методических разработок.

Делаются выводы о положительных моментах внедрения в классический образовательный процесс различных интерактивных методов и приемов активизации обучающихся, в частности – игрового метода.

Ключевые слова: игровые технологии, интерактивный формат, обучение русскому языку как иностранному, поговорки, пословицы.

Abstract. This study examines the features of teaching Russian as a foreign language, namely the use of interactive forms of activity in teaching Russian as a foreign language, explains the appropriateness of using games in the classroom, and provides examples of methodological developments.

Conclusions are drawn about the positive aspects of introducing various interactive methods and techniques for activating students, in particular, the game method, into the classical educational process.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, interactive activities, game technology, proverbs.

На сегодняшний день в методике преподавания русского языка как иностранного имеется большое количество научных работ, которые посвящены игровым технологиям. Пословицы и поговорки как паремиологические единицы представляют большой интерес в обучении русскому языку иностранцев [1; 252]. Это связано с несколькими причинами. Во-первых, именно пословицы и поговорки дают возможность лучше понять культуру страны и её историю. Во-вторых, они транслируют типичные ситуации бытовой жизни народа, его ценности и отношение к миру.

Так, применение пословиц и поговорок на занятиях по русскому языку как иностранному становится неотъемлемым элементом, формирующим и речевые, и социокультурные, и тематические компетенции. Знание иностранцем пословиц и поговорок, как правило, делает его речь не только более эмоциональной, но и демонстрирует глубокие знания всей языковой системы в целом. Конечно, важно не забывать о контексте употребления паремии. Поэтому особенным важным становится то, как преподавателю правильно преподнести обучающимся материал, чтобы раскрыть их потенциал.

Рассмотрим фрагмент занятия РКИ с использованием пословиц и поговорок. На экран выводятся презентация, на слайдах которой слушатели видят пословицы, знакомятся с ними и их значениями, переводят на родной язык, а далее ищут в нём аналогичные народные мудрости. Преподаватель обязательно комментирует всю основную важную информацию и объясняет значение пословиц. Это можно делать

разными способами. Нами был выбран метод подбора синонимичных конструкций [3]. Также мы использовали наглядные изображения для более точного представления значений пословиц студентами (рис. 1).

Рисунок



Наглядные изображения для объяснения значений пословиц и поговорок

Далее ведущий предлагает проверить, насколько хорошо слушатели знают русские пословицы, приглашая принять участие в викторине «Без пословицы речь не молвится» и разделяя участников на несколько команд. Правильный ответ приносит команде один балл. Команда, которая по итогам викторины набирает наибольшее количество баллов, побеждает.

Задание 1. Игра «Пословицы-половинки».

Задание в карточках. Слушателям предлагается найти половинки к предложенным пословицам. Перед началом игры и раздачей карточек объяснить, что половинкой может быть: а) карточка с рифмой; б) карточка с параллельной синтаксической конструкцией; в) карточка с близкой по категории лексикой. При необходимости даётся и разбирается пример, чтобы студенты поняли задание. Предполагаются различные варианты организации данной игры: слушатели могут все вместе выполнять задание в течение ограниченного времени или можно разделить группу на несколько команд. В таком случае задание приобретает соревновательный характер, что способствует дополнительной мотивации.

1 часть: 1) «Не имей сто рублей, ...»; 2) «Любишь кататься, ...»; 3) «Без труда ...»; 4) «Кто первый встал, ...»; 5) «Бог дал, ...»; 6) «Кот из дому, ...»; 7) «О вкусах ...»; 8) «У кого что болит, ...»; 9) «Семь раз отмерь, ...»; 10) «Кто рано встаёт, ...»; 11) «Кончил дело, ...».

2 часть: 1) «... а имей сто друзей»; 2) «... люби и саночки возить»; 3) «... не вытащишь рыбку из пруда»; 4) «... того и тапки»; 5) «... Бог взял»; 6) «...мыши в пляс»; 7) «...не спорят»; 8) «...тот о том и говорит»; 9) «... один раз отрежь»; 10) «... тому Бог подаёт»; 11) «... гуляй смело» [2].

Так, пословицы и поговорки как игровые технологии на занятиях по русскому языку как иностранному – это не только интересный способ знакомства с культурой и традициями страны изучаемого языка, но и необходимый элемент процесса обучения. Следует отметить, что пословицы и поговорки также помогут сделать речь

иностранных обучающихся более образной и близкой к речи носителей русского языка, что является одной из основополагающих целей обучения в языковой сфере.

ЛИТЕРАТУРА

5. Аеликов В.Е. Паремнологические заметки [Текст] / В.Е. Аеликов // Спб.: Сборник статей по лингвистике, семиотике и поэтике памяти А. Н. Журина. – М., 1994. – С.252-261.
6. Берсеньева К.Е. Русские пословицы и поговорки. – М.: Центрполиграф, 2009. – 383 с.
7. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М., 1998.

ЧАСТЬ II

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ

УДК 82-311.4

Л.С. Александрова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

СУДЬБА РОССИИ, ЕЁ ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ, ЗАГАДКА РУССКОЙ ДУШИ В ПОВЕСТИ М.А. ЧВАНОВА «ПОСЛЕДНИЙ ДЕНЬ ГОДА СОБАКИ»

Аннотация: в данной статье раскрывается идейно-эстетическое содержание художественно-публицистической повести «Последний день Года Собаки» известного современного уфимского писателя М.А. Чванова; рассматриваются актуальность и злободневность проблематики произведения, поиск ответов автором на конкретно-исторические и «вечные» вопросы, связанные с судьбой России, её историей, русским национальным характером.

Ключевые слова: образ героя-повествователя, современная литература, социально-нравственная проблематика, уфимская проза, художественно-публицистическая проза,

Abstract. This article reveals the ideological and aesthetic content of the artistic and publicistic story «The Last day Of the year of the Dog» by the famous modern Ufa writer M. A. Chvanov; it examines the relevance and topicality of the problems of the story of the Ufa prose writer, the author's search for answers to specific historical and «eternal» questions related to the fate of Russia, its history and the Russian national character.

Keywords: modern literature, Ufa prose, artistic and journalistic prose, social and moral problematics, the image of the hero-narrator.

Михаил Андреевич Чванов – известный уфимский писатель и публицист, общественный деятель, интересная и разносторонняя личность. За свою жизнь он успел поработать учителем в сельской школе, журналистом в молодёжной газете, принять участие в нескольких экспедициях как спелеолог, а в 1992 году создал Аксаковский фонд и возглавил мемориальный дом-музей С.Т. Аксакова в Уфе. Именно М.А. Чванов уберёг от взрыва церковь в Надеждино, способствовал сохранению и реставрации знаменитой Софьюшкиной аллеи. Уфимский писатель внёс огромный вклад в развитие современной литературы, сохраняя традиции русской реалистической прозы и остросоциальной публицистики. Так, в своих портретных очерках он увековечил имена многих представителей русской культуры: В. Распутина, М. Клюкова, В. Даля и др.

М.А. Чванов – настоящий патриот, истинный гражданин своего родного края и России. К сожалению, в Республике Башкортостан о нём мало пишут, но крупные московские издательства активно интересуются его творчеством (прозой и публицистикой). Начиная с 1990-х годов, были объединены в сборники и опубликованы центральными (московскими) и региональными издательствами («Вече», «Институт русской цивилизации», «Голос-Пресс», «Китап») книги «Корни

и корона» (1991 г.), «Время Концов и Начал» (1994 г.), «Лестница в небо: записки спелеолога» (2004 г.), «Мы – русские?.. «...всего мира Надеждо и Утешение» (2005 г.), «Загадка гибели шхуны «Святая Анна»: по следам пропавшей экспедиции» (2009 г.), «Русский крест: очерки русского самосознания» (2012 г.), «Серебристые облака» (2015 г.), «Блаженны страждущие...», или Повесть о Дмитрие Донском, потомке французских крестоносцев» (2017 г.). Таким образом, было издано несколько книг (объёмом 600–800 страниц), включающих как прозаические, так и публицистические произведения этого талантливого писателя.

Многие «товарищи по цеху» и литературные критики высоко отзывались и отзываются о творчестве М.А. Чванова. Например, А. Сегень пишет: «Один из лучших сегодняшних прозаиков России. Прозаик казаковского направления, граждански-лирический, проникновенный, душевный. Добрый Михаил Андреевич не был столь заметен, как его старшие современники – Шукшин, Можаяев, Белов, Распутин, Астафьев, Крупин, Личутин, но он, без преувеличения, одного с ними ряда, одной судьбы и одной силы» [4; 94]. Трудно не согласиться с такой оценкой творческой уникальности уфимского прозаика.

О М.А. Чванове и его прозе с восхищением отзывается Н. Рачков: «Какое сердце останется равнодушным, читая эти произведения, какое не дрогнет от любви к таланту необычайной силы?!» [3].

В предисловии к книге уфимского автора «Мы – русские?.. «...всего мира Надеждо и Утешение»: проза, публицистика» С. Ямщиков замечает: «Литературные произведения, вышедшие из-под пера Чванова, органично вписываются в богатейшую сокровищницу современного русского писательского творчества и выдерживают сравнения с классическими работами Распутина, Астафьева, Абрамова и Носова» [13; 6]. Действительно, такие произведения М.А. Чванова, как «Билет в детство», «Четверо наедине с горами», «Бездомная собака выбирает хозяина», «Последний день года Собаки» и многие другие «возвращают современного читателя к добротной реалистической художественной литературе, заставляя задуматься о незыблемых духовных ценностях, своих корнях, родниках души» [5; 7].

В нашей статье мы хотим проанализировать *маленькую повесть* (так называет её сам автор) «Последний день года Собаки», которая, безусловно, вызывает и будет вызывать прочный интерес у читателя, так как обращена и к конкретно-историческим, и к «вечным» темам одновременно.

Эту повесть можно отнести к художественно-публицистическому направлению. Именно многочисленные публицистические отступления на политические, историко-культурные темы делают проблематику этого художественного текста не только многоплановой, но и актуальной и злободневной. М.А. Чванов ставит перед читателем широкий круг вопросов. В чём загадка русской души? Каково историческое прошлое, настоящее и будущее России? Почему мы утратили тесную связь с собственно национальными корнями? Что такое историческая память? Как взаимодействуют в многонациональной России разные народы? Что такое душа и почему она болит? Что такое истинная вера? На эти и многие другие вопросы ищет ответы уфимский прозаик.

В основе сюжета повести «Последний день года Собаки» главные события из жизни героя-повествователя и переломные события из жизни России в трагические сороковые и девяностые годы XX века. Главный герой живёт в период Чеченской войны. Но сюжет произведения сфокусирован всё же не только на изображении болевых точек истории (о них мы узнаём из многочисленных публицистических

отступлений), но и на происшествиях в садовом товариществе, которому срочно нужен честный сторож, любящий собак.

В новогоднюю ночь герой-повествователь с болью в сердце прощается со своим другом – псом, по кличке Дымок, который прожил лишь год – год Собаки. Эта смерть заставляет героя-повествователя вспомнить о непродолжительной жизни и скорой смерти других собак – Малыша и Азы. Несколько лет герой-повествователь пытался понять, что же не так с этим местом и почему собаки, рождённые здесь, умирают так рано и мучительно, а судьба людей так драматична и наполнена поистине трагическими событиями.

Ответ на это вопрос герою-повествователю однажды дал старик из соседней деревни. Старый татарин объяснил, что это место одновременно и свято, и проклято, а всему виной люди, с их постоянным противостоянием и кровавыми войнами. Герой-повествователь вспоминает о смерти отца – инвалида Великой отечественной войны, который в тяжёлых муках умер от рака. Вспоминает и о разрухе и беспорядке в стране. Например, о том, как ядовитое облако, выпущенное заводом в небольшом провинциальном городке, буквально отравило всё его население. Также герой-повествователь, восстанавливая череду других смертей, личных неудач, вдумчиво рассуждает о жизни.

Повесть М. А Чванова называется «Последний день года Собаки». Какой же смысл, дополнительный подтекст заложен в этом названии? Во многих произведениях писателя возникает традиционный для его прозы образ собаки. Уфимский автор считает, что отношение человека к собакам является своеобразным камертоном, проверяющим чистоту звучания нравственного начала в человеке. Анализируя данную повесть, уфимский исследователь И.О. Прокофьева замечает, что «рефреном через весь текст М.А. Чванова проходит мысль о том, что, возможно, человеку ниспосланы испытания и несчастья за то небрежение, которое он допускает по отношению к преданным, умным, более чутким сердцем, чем сам человек, но бессловесным тварям Божьим» [1].

Читая повесть, мы видим, как главный герой оценивает «градус» человечности в современных людях через их отношение не только друг к другу, но и к собаке – верному, доброму товарищу и помощнику: «Сейчас, когда в очередной раз так обесценилась человеческая жизнь, – очередная волна любви к собакам, цены на так называемых породистых щенков, и не просто породистых, а собак, способных загрызть человека, взлетели до фантастических сумм, по вечерам, когда прогуливают собак, такое впечатление, что в городе больше собак, чем людей, и что выгуливают не люди собак, а собаки людей. Но в то же время по городу бродят тысячи бездомных беспородных собак, подобных тысячам никому теперь не нужных беспородных людей <...>. Людям нынче как-то спокойнее общаться друг с другом, тем более спать даже при семи замках и бронированной двери, если рядом собака-волкодав, точнее – человекодав» [12].

Герой сравнивает собак и людей, называя и тех, и других беспородными. Однако на протяжении всей повести мы видим, что повествователь считает несомненным: в собаках есть душа, которая ничуть не уступает человеческой по своему умению быть преданной, а в людях, напротив, душа часто мертва и бесчувственна. Все эти наблюдения приводят главного героя к глубоким и болезненным разочарованиям. Например, его особенно ранят сторожа-воры, которым он наивно доверяет охрану садового хозяйства и, самое главное, уход за собаками, охраняющими садовые домики горожан.

В приведённом выше отрывке М.А. Чванов употребляет слово «человекодав». Это, по его мнению, существо, которое люди используют для защиты от себе подобных, а если нужно, то и для их убийства. Собак также использовали для испытания на них ядов и лекарств; чтобы «проводить всевозможные медицинские и прочие эксперименты, мы научили их бросаться под танки, посылать не только на верную, но на запланированную смерть в космос ради так называемой науки, мы их сделали наркоманами, чтобы на границах выявлять людей, перевозящих наркотики» [12]. Сейчас ко всему этому относятся как к нормальному, само собой разумеющемуся явлению. Мало кто задумывается об этой по-настоящему страшной проблеме: человечество привыкло использовать в своих целях беспомощное, доверчивое существо, не задумываясь о том, что ему тоже дано право на жизнь. Ведь если мы способны обидеть слабое животное, то мы, считает прозаик, способны обидеть и убить друг друга.

Мы уже отмечали, что в повести много отступлений публицистического характера: герой-повествователь горько переживает за судьбу своего Отечества. Он подчёркивает: «В истерзанной, разорванной на куски, полуразрушенной и полураспроданной России, где орудует свора кровавых батеков-президентов, полмесяца назад заметалась настоящая война [*речь идёт о Чеченской войне*]», «Разваливается окончательно великая страна» [12], «Свора новых удельных князей начала рвать истерзанное тело России» [12].

Политическая проблема дележа и разрушения России, на наш взгляд, с годами не решается, а только усугубляется. Об этом, казалось бы, нужно кричать, но мы привыкли умалчивать, во многом благодаря СМИ. Например, герой говорит, что по телевизору «не было никаких сообщений о Чечне, что тревожило еще больше: раз, желая преподнести подарок «всемирно избранному» ко дню его конституции, развязали, рассчитывая на быстрый успех, эту тупую бойню и опозорились, обязательно, чтобы реабилитироваться, попытаются устроить победный подарок к Новому году...» [12].

Несомненно, корень трагедии подавления одним более сильным народом своего слабого соседа заложен ещё в древности. Герой обращается в повести к истории, размышляет о средневековых междоусобицах, которые, как это ни парадоксально, прошли через века, приобретая новые формы, не теряя своей жестокой сущности сегодня.

Почему же человек уничтожает человека, брат убивает брата? На этот вопрос герой-повествователь находит мудрый ответ в старенькой рукописи с арабским текстом, некогда переведённым на русский язык: «Бог един, и учение Исы, как и Ислам, – ветви одного дерева, и разделены они, как и народы, на многоязычие, чтобы люди не строили вавилонской башни, и, если они этого не поймут, неминуемо придет торжество Дьявола. И великие беды придут, если правоверные будут искать в учении Исы своего врага» [12].

Конечно, в данном фрагменте затрагивается вопрос о религиозных различиях, о вере, о стремлении человека к Богу, которое, как ни странно, ведёт ни к единению больших и малых народов, а напротив, к разобщению и ненависти.

Особое место в тексте повести занимает поверье о святом роднике и древней могиле: об этом герой-повествователь прочитал в древней рукописи, данной ему старым татаринном. Места, недалеко от которых находится садовое хозяйство, обросли легендами и слухами, но всё расставил на свои места любивший выпивать старичок, «подаривший» горожанам-садовикам родник, к которому завещал относиться как к

Святому. Этот старик поделился с героем древним поверьем о том, что эта земля и святая, и проклятая одновременно. Однажды здесь убили чужестранца. Он шёл с добрыми намерениями, «чтобы освятить великой вестью об Исае, христианском Боге, как можно большую землю» [12].

Вероятно, недалеко отсюда, на бугре, и был похоронен странник-христианин, это место стало местом особых знамений. Однажды здесь деревенский мулла услышал звуки летящих на землю снарядов и крики людей – тогда он и рассказал местным жителям о начавшейся войне. Только на следующий день о ней объявили по радио...

В 2002 г. М.А. Чванов дописывает к повести часть (своего рода «P.S.»), в которой герой делает обличающий вывод: «Все долдонят о прогрессе общества, о глобализации как об одной из счастливых составных этого прогресса, хотя всем, в том числе и долдонящим о прогрессе, очевидно, что мир, наоборот, идет к концу, а глобализация – это не что иное, как всемирный концлагерь» [12]. Так автор словами героя-повествователя выражает свою позицию к «прогрессу общества», за которым на самом деле скрывается стремительная потеря человечности. Особенно горько звучит сравнение «глобализация – это не что иное, как всемирный концлагерь». Концлагерь – страшное место, где царит смертоносная жестокость. Именно таким автору и главному герою представляется современный мир, хозяином которого возомнил себя человек.

Но, так или иначе, в повести М.А. Чванова самыми надёжными и безропотно любящими остаются собаки, которым приходится мучительно умирать, даже если им отводится на жизнь только год. После смерти верных друзей герой-повествователь не может думать ни о штурме Грозного, ни об очередном референдуме: пока люди продолжают жестокие и бессмысленные междоусобицы, губящие страну, затухает огонёк жизни в преданном, беззащитном и никого не обидевшем существе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прокофьева И.О. «Билет в детство...» Проза М. Чванова // The new authority in science. Eastern European scientific journal. – Дюссельдорф: AURIS Kommunikations- und Verlagsgesellschaft mbH, 2013. – № 2. – Р. 166–173.
2. Прокофьева И.О. Основные подходы и методы исследования региональной литературы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 12 (54). Ч. 1. – Тамбов: Изд-во «Грамота», 2015. – С. 147–151.
3. Рачков Н. Колокола Михаила Чванова [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn7sbbhb5abyfr10f4a.xnplai/?p=276> (дата обращения: 07.03.2020).
4. Сегень А. Застенчивый торжественный свет: о творчестве М. Чванова // Бельские просторы. – 2014. – № 7. – С. 93–99.
5. Современная уфимская художественная проза: Хрестоматия. – Уфа: БГПУ, 2013. – 439 с.
6. Уфимская литература: планы на будущее: [о конференции «Уфимская литература. Итоги десятилетия», прошедшей в БГПУ 18 дек. 2010]//Истоки. – 2010. – № 51 (22 дек.). – С. 16.
7. Фёдоров П.И. Новые «монголы» // Бельские просторы. – 2009. – № 4. – С. 169–173.
8. Фёдоров П. И. Русская проза Уфы: прошлое, настоящее, будущее // Бельские просторы. – 2013. – № 12. – С. 36–41.
9. Чванов М.А. (1944) // Писатели земли башкирской: справочник / Сост.: Р. Н. Баимов, Г. Н. Гареева, Р. Х. Тимергалина. – Уфа, 2006. – С. 444–446.
10. Чванов М.А. А жизнь-то налаживается! // Наш современник. – 2001. – № 12. – С. 5-20.
11. Чванов М.А. Вверх по реке времени: рассказы, повести. – М.: Вече, 2009. – 608 с.
12. Чванов М.А. Лестница в небо: Записки спелеолога. – М.: Голос-Пресс, 2004. – 214 с.

13. Чванов М.А. Мы – русские?.. «...всего мира Надеждо и Утешение»: проза, публицистика. – М.: Голос-Пресс, 2005. – 652 с.

УДК 821.161.1

А.С. Андреева
студент 5 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» (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ПРАЗДНИКОВ В ПРОИЗВЕДЕНИИ И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»

Аннотация: в статье рассматриваются особенности изображения в романе И. Шмелева «Лето господне» великопостного времени и пасхального праздника. Показано, что духовный мир человека формируется под влиянием светлых православных праздников, традиций и обычаев. Авторы статьи приходят к выводу о том, что духовное состояние главного героя, ищущего смысл жизни в православной вере, можно определить как поиск смысла бытия. Духовность определяется как богочеловеческое состояние, основа гармоничной жизни.

Ключевые слова: богослужение, верование, Пасха, православие, праздник, традиции, И. Шмелев.

Abstract. In this article the authors consider the features of the images of the Easter and Great Lent times in the novel “The summer of the Lord” by I. Shmelev. It shows us that person’s spiritual world is formed by the influence of holy Orthodox holidays, traditions and customs. The authors of this article come to a conclusion that the state of spirit of the main character, who is looking for the meaning of his life in the Orthodox faith, can be defined as a search for life’s meaning. Spirituality is defined as a Devine-human state and the foundation of a life full of harmony.

Key words: I. Shmelev, Easter, orthodoxy, holiday, traditions, faith, worship.

Не вызывает сомнений тот факт, что творчество И. С. Шмелева пронизано православием. Л.А. Лысенко отмечает три основополагающих истока религиозности русского писателя: «Во-первых, патриархальный уклад жизни в его семье, воспитание в детстве в духе православных традиций; во-вторых, брак с религиозной женщиной и, конечно, его православное отношение к бесчинствам революционного времени и гибели единственного сына Сергея» [6; 132].

Ярко и подлинно образ православной Руси отображен в романе И.С. Шмелева «Лето Господне», который часто называют справочником православной жизни. Его называют также книгой для детей, путеводителем для людей невоцерковленных, только начинающих свою жизнь в истинной религиозности, «своеобразной настольной книгой русских православных праздников» [6; 136]. По верному замечанию И. Ильина книга Шмелева «Лето Господне» «повествует о том, как русский, религиозно просветленный обыватель проживал свои дни, повинувшись солнцу космическому и молитвенно осмысливая свою жизнь солнцем религиозным» [3; 383].

Роман состоит из трех основных частей: праздники – радости – скорби и основан на бесчисленных рассказах наставника Горкина маленькому Ване о непосредственном смысле и торжественности каждого православного праздника. Большинство ученых, главным образом, обращались к описанию двух великих христианских дат. К анализу рождественских праздников обращались такие исследователи, как Л.А. Лысенко [6], А.М. Любомудров [7], к пасхальному

празднику – М.М. Дунаев [2], М.Н. Коннова [5]. Стоит отметить, что для русского православного человека самым важным днём в году была и остаётся Пасха – праздник из праздников, завершавший наиболее долгий и требовательный Великий пост. В православном наследии праздник Пасхи превосходит по значению праздник Рождества Христова, поскольку духовное воскресение более существенно, нежели земное рождение. Однако, целесообразно будет более детально рассмотреть в романе не только описание пасхального торжества, но и предпасхального поста, который ведет верующего человека к раскаянию и духовному обновлению. Пост для верующего человека – это особое духовное состояние, когда укрепляется дух, появляется уверенность в Божьих словах. В это время не разрешается шуметь, гневаться, браниться, даже смеяться возбраняется. Именно он, на наш взгляд, и есть истинный праздник.

Так и роман «Лето Господне» начинается с описания всего пасхального времени, включающего не только светлый праздник, но и строгое ограничение во время поста. В доме убрали ковры, надели «серые» чехлы на мебель, лампы завязали «в коконы», а все домашние жильцы надели «затрапезные платья с заплатками» [12; 285]. И мальчик Ваня по велению домочадцев надел «курточку с продранными локтями» [12; 285]. Автор подчеркивает, что до самой Пасхи «будет по-бедному» [12; 285].

Описание начала Великого поста усиливается изображением Чистого понедельника (первая глава «Праздники»), благодаря которому создается торжественная атмосфера предстоящей великой радости: «Я просыпаюсь от резкого света в комнате... Розовые занавески с охотниками и утками уже сняли, и оттого так голо и скучно в комнате. Сегодня у нас Чистый Понедельник, и все у нас в доме чистят (...) И радостное что-то копошится в сердце» [12; 283].

В этот же день было принято выкуривать масленицу. Делали это для того, чтобы избавиться от запахов недавнего народного гулянья. В комнату Вани вносят таз, в котором «горячий кирпич и мятка, и на них поливают уксусом...и подымается кислый пар – священный...» [12; 284]. Но самым главным, пожалуй, становится подготовка душевного состояния человека, о котором в романе говорится от имени главного героя, мальчика Вани: «Горкин вчера рассказывал, – «душу готовить надо». Говеть, поститься, к Светлому дню готовиться» [12; 283].

Отметим, что значимость постов в жизни православного человека можно наглядно проиллюстрировать, обозначив, что из 365 календарных дней года посты занимают более 200 дней, т.е. большую часть года. Такое существенное количество постных дней, безусловно, нашло отражение в традициях русской национальной кухни. Весь годовой цикл православных праздников и постов повторялся каждый год, т. е. каждому длительному посту предшествовало заговенье, далее длился непосредственно пост, завершение которого всегда соответствовало тому или иному празднику православного календаря.

И.С. Шмелевым дается весьма колоритное и всеобъемлющее описание бытовой жизни в великопостное время. Подробно описываются перемены в питании людей во время поста: «Будут варить компот, делать картофельные котлеты с черносливом и шепталой, горох, маковый хлеб с красивыми завитушками из сахарного мака...» [12; 287]. Отобразив повседневную сторону жизни Замоскворечья, автор подчеркивает, что не только быт преисполнен радостью ожидания предстоящего православного праздника, но приходит понимание того, что православная вера «она, милок, самая хорошая, веселая! и слабого облегчает, уныние просветляет, и малым радость...» [12;

301].

Для автора важным представляется показать множество пасхальных примет и традиций: новый праздничный наряд на Горкине; подготовка Крестного хода, с которого начинается величественное богослужение; свеча непременно красная, торжественная и др. Красный цвет в романе подразумевает традиционные значения красоты, радости, победы и славы. Так с помощью цветовой гаммы передается своеобразие наступающего праздника. По мнению исследователей, в романе «слово красный предстает во всей полноте семантического синкретизма, входя в состав структурообразующего сочетания Пасха красная» [4; 164].

Писатель детально передает традиции и старинные обычаи торжественного застолья, в котором участвовал весь дом, поскольку в романе Пасху праздновали со всеми домочадцами и прислугой. В доме всегда было много простых людей – ремесленников, плотников, каменщиков и прочих работников. Главным угощением, конечно, были куличи «для народа, человек двести» [12; 69]. Всеобщее празднование начиналось с радостного возгласа «Христос Воскресе!» и христосования, далее начиналась трапеза, которая приносила радость: «Весело глазам: все пестро. Куличи и пасхи в розочках... Крашеные яички, разные...» [12; 327]. Все друг с другом христосуются, обмениваются пасхальными яйцами и, конечно, каждый вовлечен в обстановку действительно великого торжества, радости и ликования. Пасхальная трапеза после окончания праздничного богослужения отличалась торжественностью и обилием особых блюд, среди которых освященные в храме куличи, пасха и яйца занимали центральное место. Праздник Пасхи ожидали с большим нетерпением, предвкушая обильный и сытый стол, вкусные блюда, общение с близкими за совместной трапезой.

Автор подчеркивал значимость этого времени для всего дома: если булочник Воронин своих работников угощал на праздник только рубцом, то у Шмелевых рубец подавался на закуску, а далее уже шло настоящее празднование. Горкин с определенной долей гордости отмечал: «Грудинки взял у Богачева три пудика, да студню заготовили от осьми быков, во как мы! Да лапша будет, да пшеник с молоком... все по четверке съедят колбаски жареной. Нельзя. Праздник» [12; 325]. Праздники описаны в романе с точки зрения набожного мальчика. «Автор показывает праздничность как душевное состояние главного героя, которое можно определить как радость, как поиск смысла бытия...» [11; 85].

Однако напомним, что между периодами предпразднства и самим праздником существует граница, которая словно разделяет временной мир на две части. Пасхальному празднику предшествуют великопостные службы, которые «отличаются строгостью и сосредоточенностью», а само «богослужение во время поста сосредоточивает внимание на покаянии» [10; 65]. Важным событием становится первое «стояние» Вани: «Я еду к ефимонам с Горкиным. (...) Это первое мое стояние, и оттого мне немножко страшно». Для мальчика стояние – это «покаяние со слезьми. Скорбение» [12; 291].

Главный герой приходит к истинному верованию, способности осознавать суть религиозного богослужения, жить согласно православному календарю. И Ваня, по мнению исследователей, подчиняя свою жизнь церковному времени, «призывается к святости, и у каждого – свой путь к ней» [9, с. 102]. Так возвращается в мальчике истинная вера и любовь к Богу. Как справедливо считают исследователи: «непосредственное ощущение близости Бога воспитывает любовь лучше, чем книжное поучение: ребенок пропитывается христианством, вбирает его из

повседневности» [8; 238].

Итак, в романе детально и всеобъемлюще раскрывается значение и благолепие христианских праздников, традиций, обычаев, передающихся из поколения в поколение. Изображение великопостного времени и пасхального праздника связано в романе с представлениями о счастье и радости, ибо «это поэзия быта, наполненного красотой и смыслом» [1; 85]. При этом духовная составляющая, усиленная православием, становится приоритетом нравственных ценностей жизни верующего человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушканец Л.Е. «Живописность» творчества Ивана Шмелева в контексте исканий русской литературы первой трети XX века //Казанский лингвистический журнал. – 2018. – №1. – С. 83-89.
2. Дунаев М.М. Творчество И.С. Шмелева (1873-1950) // Православие и русская литература. Ч. 5. – М., 2003. – 614 с.
3. Ильин И.А. О тьме и просветлении. Книга художественной критики: Бунин, Ремизов, Шмелев. – М.: 1991. – 235 с.
4. Коннова М.Н. Икона времени: словесный образ праздника в русской культуре. // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2011. – № 3-4. – С. 161-168.
5. Коннова М.Н. Икона времени: словесный образ праздника в русской культуре. // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2013. – № 2. – С. 65-74.
6. Лысенко Л.А. Поэма в прозе «Лето Господне» И. Шмелева как энциклопедия русских православных праздников. // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 132-138.
7. Любомудров А.М. Духовный реализм в литературе Русского зарубежья: Б.К. Зайцев, И.С. Шмелев. – СПб., 2003. – 272 с.
8. Мальцева Т.В. Ребенок и Православная вера в книге И. Шмелева «Лето Господне». // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 5. – С. 237-245.
9. Мосалева Г.В. Храмово-литургические сюжеты и символы в творчестве И.С. Шмелева. // ART LOGOS. – 2017. – № 7. – С. 94-106.
10. Подвигина Н.Б. Национальные особенности традиций и праздников в произведении И.С. Шмелева «Лето Господне»//Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2006. – № 2. – С. 63-68.
11. Поздеев В.А. «Праздник» и его восприятие детским сознанием (в книге И.С. Шмелева «Лето Господне») // Вестник Вятского государственного университета. – 2008. – №3. – С. 81-87.
12. Шмелев И.С. Лето Господне. – М., 2015. – 526 с.

УДК 821.161.1

В.И. Антонова
доктор филол. наук, доцент кафедры журналистики
ФГБОУ ВО «НИ МГУ им. Огарева» (г. Саранск),
В.А. Межсина
сотрудник НИИ ФиПИИ ФГБОУ ВО «ПГУ» (г. Саранск)

ТВОРЧЕСТВО И.А. БРОДСКОГО В ДУХОВНОЙ ПАРАДИГМЕ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ МЫСЛИ

Аннотация: в тезисах представляется краткая биографическая справка жизни И.А. Бродского; акцентируется внимание на наиболее интересных и важных аспектах его

творческой деятельности; актуализируются проблемы взаимообусловленности своеобразия тематики и отражения судьбы поэта на языке его лирики и прозы.

Ключевые слова: анализ, лирика, переводчик, поэт, пьеса, творчество, философия, эссе, язык.

Abstract. The theses present a brief biographical summary of the life of I. A. Brodsky. The author focuses on the most interesting and important aspects of his creative activity. The problems of interdependence of the originality of the theme and the reflection of the poet's fate in the language of his lyrics and prose are updated.

Key words: analysis, lyrics, translator, poet, play, creativity, philosophy, essay, language.

Иосиф Александрович Бродский - выдающийся русский и американский поэт, эссеист, драматург, переводчик, лауреат Нобелевской премии по литературе 1987 года, поэт – лауреат США в 1991-1992 годах. Он автор более 150 стихотворений и стихотворных переводов, написанных на английском и русском языках. Кроме того, в творческом наследии литератора – более 20 прозаических произведений, исполненных в основном в жанре эссе, а также две пьесы – «Мрамор» (1982) и «Демократия!» (1990). Стихи поэт писал преимущественно на русском, эссеистику – на английском языке [1].

Жизненный путь Бродского был непростым. Не доучившись в школе, он пошел работать на военном заводе фрезеровщиком. Несмотря на сложные биографические перипетии, И. Бродский всегда был жажден до знаний, причем, настолько, что часто менял сферу трудовой деятельности для того, чтобы оставалось время на чтение и написание литературных материалов. Писатель Яков Гордин в свое время так охарактеризовал своего друга – молодого Бродского: «...Определяющей чертой Бродского была совершенная естественность, органичность поведения. Смею утверждать, что он был самым свободным человеком среди нас... Ему был труден даже скромный бытовой конформизм... К нему вполне применимы были слова Грибоедова: «Я пишу, как живу – свободно и свободно» [5].

И. Бродский был талантливейшим, одаренным человеком; хотя так считали далеко не все. В СССР для действующей политической «верхушки» власти это был «неудобный» человек. Но, несмотря ни на что, к 1963 году свободолюбивый мастер слова становится известным на всю страну. Его творчество становится известным для широкой как творчество поэта «самоиздата». Хрущевская «оттепель» не способствовала развитию таланта гения. В начале 60-х годов поэта обвиняют в тунеядстве и ссылают на 5 лет «в Коношский район Архангельской области с обязательным привлечением к физическому труду». Следует отметить, что в интервью журналисту Соломону Волкову Бродский назвал это время «самым счастливым в своей жизни, там он изучал английскую поэзию и много читал...» [5].

После унижений и преследований со стороны государства Бродский был вынужден эмигрировать в США; именно в Америке у него появляется огромное количество работ на английском языке. Здесь же поэт со временем приобретает широкую известность.

Сквозь призму времени прослеживаются изменения в специфике и тематике его произведений в зависимости от душевных терзаний поэта. Наиболее используемым жанром И. Бродского становится длинная элегия. Это – наполнения иронией и рефлексией с ломким синтаксисом форма, которая послужила способом вербального обновления. И. Бродский мастерски пытается «обновить язык» через эксперименты со строфикой и «наборной графикой»; он обыгрывает «внешний вид» напечатанного

текста. Так, в стихотворении 1967 года «Фонтан» благодаря особой строфике и распределению слов напечатанный текст напоминает очертаниями многоярусный парковый фонтан:

*...Гиацинты цветут. Ни свистка, ни крика.
Никаких голосов. Неподвижна листва.*

*И чужда обстановка сия для столь грозного лика, и нова.
Пересохла уста, и гортань проржавела: металл не вечен [5].*

Нельзя отрицать того факта, что Бродский всегда самореализовывался посредством синтаксиса. В данном случае можно говорить о духовной парадигме Бродского, которая реализуется с помощью передачи интроспективного душевного состояния на форму языка и его структуру.

В сложный жизненный период поэта лирика И. Бродского обогащается сложными синтаксическими конструкциями, постоянным переносом мысли, продолжением фразы в следующую строку. Он практически не использует простых предложений, но сложные предложения необходимы ему для развития «бесконечной мысли». Поэт сомневается во всем, отсюда частые: «но», «хотя», «поэтому», «не столько... сколько».

Творчество «позднего» И. Бродского характеризуется глубокими переживаниями и перенесением трагедии на лист бумаги. При этом он часто нарушает грамматику, прибегает к неправильной речи, а трагизм воплощает в языке. Одна из самых главных тем его творчества – любовь к Родине. Поэт говорил об том неоднократно, но не всегда прямо. Так, к примеру, автобиографическое эссе И. Бродского «Набережная неисцелимых», посвященное Венеции, как бы ненароком отождествляется с его родным Петербургом. Описания улочек в точности соответствуют реальной картине его Родины: «Россия — это мой дом, я прожил в нем всю свою жизнь, и всем, что имею за душой, я обязан ей и ее народу» [3].

Таким образом, И.А. Бродский – поэт, писатель, эссеист – внес неоценимый вклад в мировое литературоведение, лингвистику, культурологию, даже журналистику. Его наследие – это многотысячные работы, которые демонстрируют мастерство использования русского языка, глубину философской мысли и «мятежность души» автора. И. Бродский в своем творчестве воплотил в реальность главный свой постулат: «Биография поэта – в покрое его языка» [2].

Несомненно И. Бродский в своем творчестве отождествлял русскую культурную мысль через призму любви к Родине. Будучи американским гражданином, И. Бродский всегда оставался русским поэтом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баевский В.С. История русской поэзии. 1730-1980 гг. М.: Новая школа, 1996.
2. Бродский И.А. Меньше единицы: Избранные эссе / Пер. с англ. – СПб.: Лениздат, Книжная лаборатория, 2015.
3. Бродский И.А. Писатель – одинокий путешественник. – М.: Звезда, 2000. – №5.
4. Бродский И.А. Сочинения Иосифа Бродского. – СПб.: Пушкинский фонд, 1992.
5. Гордин Я.А. Рыцарь и смерть, или Жизнь как замысел: – О судьбе Иосифа Бродского. М., 2010.

УДК 811.13

Н.А. Архаров
студент 1 курса ГОУ ВО МО «ГГТУ»
(г. Орехово-Зуево)
Научный руководитель – Е.Б. Савельева
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии ГОУ ВО МО «ГГТУ»

РАЗГОВОРНЫЕ КАНАДИЗМЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА – «ПРАВО НА СУЩЕСТВОВАНИЕ»

Аннотация: в предлагаемой статье на основании методов анализа и типологического сравнения дискутируется вопрос использования наиболее распространенных разговорных лексических единиц канадского варианта французского языка, истории их возникновения и современного состояния. Данная публикация является частью исследовательской работы, проводимой в рамках изучения канадизмов французского языка.

Ключевые слова: канадский вариант французского языка, лексическая единица, разговорный язык, сайт, фразеологическое сочетание.

Abstract. The article deals with the use of the most common colloquial lexical units of Canadian French, their origin and the present day usage. This publication is a part of the research work being carried out in the course of study of the Canadian French lexical units on the base of the analysis and typological comparison.

Keywords: Canadian French, spoken language, lexical unit, phraseological unit, website.

Французский язык – один из международных языков, то есть язык, который используется для коммуникации значительным количеством людей по всему миру, а значит, является языком мирового значения. Данное положение ведет к тому, что он изучается в учебных заведениях почти всех стран мира как иностранный (FLE – français langue étrangère).

Как известно, язык – это система, которая живет и меняется в зависимости различных факторов, что является естественным и закономерным, особенно, если говорить о его лексическом строе.

Для распространенных по всему земному шару языков, важным условием их использования является коммуникативная необходимость, но не только в их академической норме, а в складывающихся условиях общения тех, кто привносит в языковую строгость специфические черты и особенности [2]. «Находясь» на различных географических территориях (Бельгия, Канада, Швейцария, страны Магриба и др.) французский язык вбирает в себя то, что становится впоследствии региональной нормой – языковым вариантом классического «праязыка». Вследствие этих различий можно говорить о его разновидностях и лингвистическом богатстве, возможности его открытия и изучения.

В этой связи остановимся на наиболее ярких примерах распространенных разговорных лексических единиц в рамках типологического сравнения классического французского и его канадского варианта, используя материалы сайта *Traduction du français au français* (<https://www.dufrançaisaufrançais.com/>).

Таблица 1.

Канадский вариант	Классический французский	Лексическое значение
avoir des croûtes à manger	acquérir de l'expérience pour réussir dans n'importe quoi, pour être chevronné, qualifié	необходимость набраться опыта, многое узнать, чтобы стать экспертом в какой-либо области или достичь успеха в чем-либо

В дословном переводе на русский язык, получаем «Есть корки (хлеба) чтобы поесть / наесться», то есть «еще будет много сложного, препятствий», чтобы стать опытным в чем либо. История данного устойчивого выражения показательна. А именно, в течение столетий, жизнь в квебекских деревнях была суровой, еды в достаточном количестве не хватало. Детство юных квебекцев (франкофонное население Канады) сопровождалось окриками и установками типа: *Finis ton assiette!*, *Mange, sinon pas de dessert!* и знаменитое *Mange tes croûtes!* Речь шла о том, чтобы есть ломтики хлеба целиком, не оставляя корочек. Нужно было есть корки, чтобы «стать большим и сильным». Таким образом, *manger ses croûtes* или *avoir des croûtes à manger* получило значение усердности в работе и учебе, чтобы прогрессировать и набираться опыта.

Карикатурное изображение, которое демонстрирует то, что французский кузен очень прямо понимает крылатые выражения канадского французского языка, не понимая сути заложенного в данном лексическом сочетании.

Интересен фрагмент газетной статьи (*Journal de Montréal*) и ее заголовок, в котором еще тогда начинавший свою карьеру канадский политик Пьер-Карл Пеладо (*Pierre-Karl Péladeau*) использует данную фразу в одной из своих публичных речей.

Таблица 2.

Канадский вариант	Классический французский	Лексическое значение
être habillé comme la chienne à Jacques	être mal habillé, dans des vêtements négligents	быть плохо одетым, в небрежную одежду, в одежду, не подходящую обстановке

Следующая фразеологическая единица *être habillé comme la chienne à Jacques* на русских вариант обозначает того, кто оделся неподобающе обстановке или просто небрежно.

Обратимся к истории фразеологизма, сконцентрировав внимание на двух составляющих:

1) Выражение родилось в низовье реки Святого Лаврентия, в канадском административном регионе, в XIX^{ом} веке. В эту эпоху у Жака Обера (*Jacques Aubert*), французского композитора и скрипача периода барокко, была большая собачка, потерявшая шерсть. Чтобы помочь ей перенести суровые зимы Жак одевал ее в старые свитера. То есть данное устойчивое сочетание, очевидно, исходит от внешнего вида собаки.

2) Слово *Jacques* это измененный вариант от *jaque*, что означает защитный кожаный плащ для охотничьих собак, из-за которых последние выглядели нелепо. ЛЕ

jaque вышла из употребления, но сохранилась в виде имени Jacques, таково мнение лингвистов, изучающих этимологию и историю выражения.

Крайне популярным и используемым представляется устойчивое выражение *chanter la pomme*. История его возникновения одновременно проста и интересна.

Таблица 3.

Канадский вариант	Классический французский	Лексическое значение
chanter la pomme / chanteur de pomme	faire la cour (à quelqu'un)	ухаживать за кем-то, одаривать комплиментами, соблазнять

Данный фразеологизм дословно переводится как «петь / воспевать яблоко». Яблоко всегда было символом искушения, соблазна, заманчивости, влечения и обольщения. Потому анализируемое выражение обозначает поведение человека, которое соответствует соблазнителю. Первым его источником может послужить Библия, а учитывая, что Квебек – провинция, в которой христианская вера исторически занимает значительные позиции, то эпизод с Адамом, Евой и запретным плодом понимаем носителями языка. Вместе с тем есть вторая интерпретация исторического возникновения данного выражения, она обращает нас к квебекской культуре. Квебекский фольклор это, прежде всего, музыка и танцы, в которых существовало множество способов держаться за руки кавалеру и даме, что вызывало разные эмоции [1]. Один из таких способов заключался в чувственном прикосновении ладони партнерши. Именно слово «ладонь» – с французского *la paume*. И так как оно созвучно со словом *la pomme*, то это лексическое сочетание могло появиться из традиций танца квебекцев.

Представленная анализ и комментирование ЛЕ это часть исследовательской работы, которая проводится в рамках сопоставительного изучения французского языка и его вариантов в процессе открытия фразеологического богатства, накопленного за столетия развития историй, культур, менталитетов народов франкофонных стран [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Линева Е.А., Савельева Е.Б., Котова Е.Г. Особенности фольклора как средства обучения иностранному языку. / Е.А. Линева, Е.Б. Савельева, Е.Г. Котова // Перспективы науки. – 2018. – №3 (102). – С. 124-127.
2. Натарова Н.В., Савельева Е.Б. Феномен неологизма в современном французском языке / Н.В. Натарова, Е.Б. Савельева // в сб. Студенческая наука Подмоскovie. Материалы Межд. науч. конф. молодых ученых. – Орехово-Зуево, ГГТУ. – 2017. – С. 152–154.
3. Saveleva E.V. Le monde francophone en classe de langue: approche pratique de l'utilisation des TICE / E.V. Saveleva // в сб. Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в неязыковых вузах. – Брянск, БГИТА. – 2013. – С. 144-146.

УДК 82.09

П.А. Басманов
старший преподаватель кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «СФ БашГУ» (г. Стерлитамак)

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРАХ 70-80-х ГОДОВ XX ВЕКА

Аннотация: в статье исследуются проблемы влияния исторической памяти на литературный процесс в 70-80-ые годы века XX века. Показаны объективные и субъективные причины появления в национальных литературах новых интерпретаций и приемов художественной презентации военных исторических событий, преемственной связи поколений, героизма, патриотизма и духовной памяти этносов нашей страны.

Ключевые слова: война, время преемственность, героизм, идеалы, историческая память, контекст, патриотизм. поколение, пространство, этнос.

Abstract. The article examines the problems of the influence of historical memory on the literary process in the 70-80th years of the XX century. Objective and subjective reasons for the appearance of new interpretations and techniques of artistic presentation of military historical events, the continuity of generations, heroism, patriotism and the spiritual memory of ethnic groups in our country are shown.

Keywords: historical memory, context, space, time, continuity, generation, ideals, ethnos, war, heroism, patriotism.

Историческая память сохраняется не только в коллективном сознании, но и в биографиях отдельных представителей этноса. Народные писатели 70-80 годов XX века стремились изобразить взаимодействие настоящего с прошлым и будущим, понять социальную функцию памяти поколений. Вопреки политической и идеологической стратегии, продиктованной социалистическим реализмом, они расширяли художественное пространство в своих произведениях, не боялись авторских независимых интерпретаций исторических событий. Судьбы родного этноса были вплетены « в великую общечеловеческую цепь истории» (Ч. Айтматов). Жанровую природу произведений: «Долгий, долгий день», «Перевал», «И высокая гора, и большой город» У. Кухзода, «Второе возвращение» С. Турсуна, «Долгое, долгое детство» М. Карима, «И дольше века длится день» Ч. Айтматова, «Закон вечности» Н. Думбадзе, «Суд памяти» Е. Исаева можно определить как особый жанр «разбуженной думы» [5; 34]. В этих книгах «болевы точки памяти» народа сливаются с внутренними переживаниями героев, авторов. Благодаря модификации изобразительных повествовательных ракурсов, из настоящего в прошлое и будущее, память человека (автора, героя), соединяет индивидуальную и социальную историческую жизнь в единый поток времени, восстанавливаемый, вновь переживаемый, одухотворенный чувствами и мыслями. Процесс оживления народной жизни в памяти отдельного человека отражен в произведениях: русских писателей Ю. Бондарева «Берег» и «Выбор», В. Распутина «Последний срок», «Пожар», башкирского народного поэта М. Карима «Долгое, долгое детство», «Помилование», буряты Н. Дамдинова «Родник моего детства», ненца Л. Лапцужа «По заветам деда», «Наше стойбище», тувинца Степана Сарыг-оола «Повесть о светлом мальчике», «Подарок», нивха В. Санги « Человек Ыхмифа», финна Тайсто Сумманена «Летняя ночь на Севере», «Дерево песен».

Историческое прошлое, историческая память народа стали актуальными в литературе о деревне. В отличие от произведений 50-60-х годов деревенская проза 70-80-х достигла большей философичности в постановке общечеловеческих, вечных вопросов человеческого бытия. Деревенская литература изменялась и становилась «памятливой прозой», «литературой прощания», «литературой памяти» (Ф. Абрамов «Две зимы и три лета», «Пряслины», «Братья и сестры», «Дом», В. Распутин «Живи и помни», «Прощание с Матерой», П. Проскурин «Имя твое», Р. Гамзатов «Мой Дагестан», Г. Мотевосян «Мы и наши горы», Ч. Айтматов «Прощай, Гульсары», Е. Носов «Усвятские шлемоносцы», В. Шукшин «Беседы при ясной луне», «Характеры», «Калина красная»).

Писатели настойчиво проводили мысль об исторической, моральной ответственности, о сохранении всего лучшего в человеке: внутреннего долга, совести, духовной культуры. Забвение памяти, отрыв от завета помнить о своей связи с Родиной, даже в смертельной ситуации, грозит человеку нравственной гибелью. Образы предателей в произведениях В. Быкова «Пойти и не вернуться», «Сотников». В. Распутина «Живи и помни», А. Адамовича «Каратели» доказывают это очень убедительно. Духовный мир этих трусливых героев пуст, нравственные устои разрушены (Илья Рамзин в романе «Выбор» Ю. Бондарева, Андрей Гуськов в повести «Живи и помни» В. Распутина, Антон Голубин в повести «Пойти и не вернуться» В. Быкова, полицаи в книге А. Адамовича «Каратели»). Но тональность произведений изменилась, когда писатели обратились не только к фактам истории, сколько к памяти о них. В документальной прозе они презентовали живую устную память, голоса свидетелей чудовищных преступлений фашистской армии. На принципе многоголосья построены произведения: «Блокадная книга» Д. Гранина, «У войны не женское лицо» С. Алексеевич, «Каратели» А. Адамовича, «Победа» А. Чаковского, «Бездна» Л. Гинзбург. Ю. Туулик в романе «Можжевательник выстоит в сушь» реконструирует прошлое, совершает путешествие в мир своей биографической детской памяти, размышляет о причинах своего спасения, отдает дань уважения тем военнопленным, кто оберегал его и спас от неминуемой гибели [4; 54].

Белорусский прозаик А. Адамович выразил цель своей документальной книги «Каратели»: «Уходят люди, уходит с ними память, не зная того, что помнят эти люди, мир, человечество не все о себе знают, и не обо всем предупреждены» [1; 51]. Писатель собирал материал о сожженных фашистами деревнях Белоруссии, встречал людей, чудом уцелевших в этих пожарищах, записывал их рассказы о пережитых мучениях и гибели своих земляков и создал горестную книгу-летопись, передал ее послевоенным поколениям.

В романе В. Чивилихина «Память» парадигмы исторической памяти определили характер и специфику художественной презентации прошлого: автор ретранслирует учение Л.Н. Толстого о великой силе «скрытого патриотизма» в истории России. Экстраполяция памяти о сражениях под Козельском, Бородино и Сталинградом доказывает превосходство русского народа, защитника своего бытия, своего геополитического, духовного пространства.

Академик Д.С. Лихачев заметил, что от человека зависит сохранность исторической, нравственной и духовной памяти, которая является основой мира на земле [5; 34].

Доминанты исторической памяти проявляются в художественных мирах произведений Е.И. Носова: «Живое пламя», «Шопен, соната номер два», «Тысяча верст», «Фронтовые кашевары», «Усвятские шлемоносцы», «Переправа». В повести

«Усвятские шлемоносцы» он доказывает то, что многовековая память творит историю. Образ России имеет древний архетипический подтекстовый план и связывается с великой покровительницей русской земли – с Пресвятой Богородицей. Враг - супостат хочет убить Россию-женщину, перерезать жилы ее рук, поэтому так нагнетается в слухах о войне страшная картина, что проливают фашисты реки человеческой крови. Сила зла гиперболизирована до невероятных пределов: не простые, а «змеиные», слухи о начавшейся войне ползут по земле, пытаются смертельно ужалить богатырей-защитников [4; 127]. Е.И. Носов актуализирует пласт библейской православной памяти о том, что богатырь – защитник Бога на святой русской земле. Писатель демонстрирует мозаичную презентацию народной памяти, обращается к художественному опыту древнерусской воинской повести, к героическому пафосу былин.

В.П. Астафьев в произведениях «Звездопад», «Пастух и пастушка» рассказывает о героях, испытавших на себе пресс беспощадного «колеса войны». В повести «Пастух и пастушка» писатель сознательно использует метафорическую подтекстовую парадигму: красота, сила нежных чувств, « как цветы пробиваются на выжженном поле войны». Апокалипсические мотивы зловещими аккордами звучат в повествовании о чудовищных последствиях бомбежек, о страшных картинах военных сражений. Ужас войны проникал в души людей и мог сломать их изнутри. Старшина Мохнаков совершит героический поступок: привязав мину к спине проберется под вражеский танк и подорвет его. Но писатель раскрывает психологическую тайну: желание Мохнакова связано не только с героическим посылом отомстить врагам, но и с желанием убить себя. Главные герои Люся и Борис, находясь в кровавой бойне, любят друг друга, они отвергают войну, побеждают ее верой в возможное счастье, которое будет после победных залпов. Но их надежды не сбудутся. Писатель сознательно применяет приемы «жесточкого реализма»: товарный поезд с телом убиенного Бориса Костяева оставят на полустанке, спустя некоторое время, разлагающийся труп случайно найдут и похоронят, сбросят в неглубоко вырытую яму. Но, в противовес этой шокирующей правде, в финале прозвучит высокий лейтмотив о великой силе любви, который трансформируется в лейтмотив вечной памяти. «Смертью смерть поправ!» – такой библейский завет православной духовной памяти русского народа актуализирует тему самопожертвования в эпилоге повести.

Художественная ретрансляция исторической памяти о Великой Отечественной войне в литературе в 70-80-е годы XX века – сложный и закономерный процесс. Используя богатый арсенал, разновременные пласты народной памяти, личный опыт переживания истории, многие национальные писатели отказались от сталинской безальтернативной и политизированной традиции изображения судеб, поведения фронтовиков на войне и преодолели, в какой- то мере, идеологический манкуртизм, свойственный советской общественной системе в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамович А.О современной военной прозе. – М.: Советский писатель, 1985.– 273 с.
2. Лихачев Д.С. Земля родная. – М.: Просвещение, 1983. – 285 с.
3. Носов Е.И. Усвятские шлемоносцы / Избранные произведения: В 2-х т. – Т.2. – М.: Советская Россия, 1984. – 378 с.
4. Павловский А.А. Литература народов СССР. – Л.: ЛГПУ им. А.И.Герцена, 1986.– 126 с.
5. Хамрамкулова Х. Личность сильна памятью // Памир. – 1985. – №9. – С.35-37.

УДК 811.111

И.Ю. Буйлова
студент 1 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»

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация: необходимость рассмотрения данного вопроса связана с тем, что в последние годы все больше специалистов той или иной сферы публикуют свои научные труды, и довольно часто это публикации на английском языке, являющимся одним из главных языков не только в межкультурных сферах, но и в научной в том числе. Таким образом, те или иные специалисты нередко сталкиваются с определёнными трудностями, как например, проблемы с лексическим подбором или выбором верной грамматической конструкции.

Ключевые слова: аргументированность, интернационализмы, логичность, отбор языковых средств, синтаксический строй, функциональный стиль, языковые средства.

Abstract. The indispensability to consider this issue is connected with the fact that in recent years more and more specialists in a particular field publish their scientific works, and quite often these are publications in English, which is one of the main languages not only in intercultural areas but also in scientific number. Thus, certain specialists often encounter certain difficulties, such as problems with lexical selection or choosing the right grammatical construction.

Keywords: functional style, selection of language means, syntactic structure, internationalism, validity, logic, language tools.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью изучения особенностей лексики, используемой в текстах технического характера, а так же их грамматических особенностей, с целью изучения способов перевода таких текстов с английского языка на русский в связи с высокими темпами развития той или иной технической отрасли.

В настоящий момент происходит компьютеризация во всех отраслях промышленности, образования и науки. В связи с этим возрастает необходимость в переводе научно-технической информации различных видов, который имеет свои особенности и трудности. Таким образом, неточность в применении терминов может стать причиной отсутствия взаимопонимания между специалистами в процессе совместной деятельности и профессионального общения.

Прежде чем разобрать лексико-грамматические особенности научно-технических текстов, нам необходимо уточнить, что есть научно-технический стиль. Научно-технический стиль – это стиль, который используется в научных дискуссиях, при написании монографий, научных статей, рефератов и т.д. Характерными особенностями научно-технического текста являются его информативность (содержательность), строгая логичность повествования (последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность. Стоит отметить, что точность может быть достигнута тщательным подбором слов, широким использованием терминов и

специальной лексики. Отдельные тексты, принадлежащие к данному стилю, могут обладать указанными чертами в большей или меньшей степени. Однако у всех таких текстов обнаруживается преимущественное использование языковых средств, которые способствуют удовлетворению потребностей данной сферы [1; 36].

Говоря о языке научно-технических текстов, необходимо отметить, что научно-техническая литература подразделяется на несколько крупных жанров, каждый из которых характеризуется определенными лексико-грамматическими параметрами. В первую очередь, научно-технические тексты отличаются друг от друга не только по области науки или техники, к которой они относятся, но и по степени их специализации. Также язык и стиль справочно-спецификационной литературы (справочники, каталоги, описания поставок, инструкции) значительно отличаются от языка и стиля научных монографий, статей, рефератов, аннотаций и учебников [10; 39].

Обратимся к рассмотрению лексических особенностей текстов научно-технического характера. Так, например, Лариса Владимировна Борисова выделяет два основных подхода по стратификации лексического состава научно-технических текстов: 1) классификация лексики научно-технического текста на три основные группы: общеупотребительную, общенаучную и терминологическую; и 2) классификация лексики на два крупных слоя – термины и слова-нетермины (которые разными исследователями называются по-разному: общенаучные слова, общая научно-техническая лексика, нетерминологическая лексика) [4; 134].

Как мы можем заметить, в многообразии научно-технических текстов общенаучная лексика занимает серьезный пласт и встречается довольно часто. При помощи общенаучных слов описываются явления и процессы в разных областях науки и техники. Эти слова закреплены за определенными понятиями, но не являются терминами, например: *information, technology, homogeneous, to encompass, to measure, to estimate, to carry out, to increase, to determine* [8; 134].

Терминологическая лексика составляет около 15-20% от общей лексики научно-технических текстов. Терминологической лексике свойственны общие черты: абстрагированный, логико-понятийный характер, системность, однозначность, неметаморфичность [4; 140].

Лингвист Алексей Леонидович Пумпянский выделяет среди лексических особенностей англоязычных научных и технических текстов:

- 1) употребление большого количества специальных терминов и слов не англосаксонского происхождения;
- 2) для максимально точной передачи мысли слова отбираются более тщательно;
- 3) особая необходимость в служебных (функциональных) словах (предлогах, союзах) и в словах, обеспечивающих логические связи между отдельными элементами высказываний (наречия) [12; 167].

Таким образом, рассмотрев мнения разных лингвистов можно сделать вывод, что все они сходятся в том, что к лексическим особенностям научно-технических текстов относится использование научно-технической терминологии и специальной лексики. Исходя из того, что термины являются одним из важнейших составляющих лексической структуры научного языка, необходимо дать определение понятию термин - «это слово или словосочетание специальной сферы употребления, являющееся наименованием специального понятия и требующее дефиниции» [5; 157].

Следующий вид лексических языковых средств, который образует значительную часть лексического состава языка науки и техники – это аббревиатуры, аббревиации и сокращения. В английском языке сокращенные лексические единицы широко распространены и активно применяются в речи. Это один из способов сокращенной, интегрированной передачи информации и способствует возрастанию информативности всех видов коммуникации.

Теперь следует выделить типы сокращенных лексических единиц по формальному признаку:

1) апокопа – это усечение, которому подвергается конец слова, происходящее либо посредством фонетического выпадения элемента, либо путем произвольного сокращения: editor – ed, advertisement – ad [2; 188].

2) афerezис – усечение, которому подвергается начало слова (history – story, telephone – phone) [2; 188].

Тем не менее, как правило, большая часть информации находится в начале слова, поэтому апокопы более понятны, и соответственно, преобладают в лексиконе различных языков, хотя ранее менее активный тип усечения, афerezис, в последнее время набирает обороты [16; 109].

3) синкопа – выпадение звука или группы звуков в середине слова (madam – ma'am, market – mart) [2; 188].

4) усечение начала и конца слова (fridge < refrigerator).

Следующая группа сокращенных лексических единиц классифицируется согласно орфоэпическому признаку:

1) буквенные (состоят из начальных букв тех слов, которые они заменяют) например: BBC – British Broadcasting Corporation Британская радиовещательная компания, T.V. – television.

2) слоговые (начальные слоги записываются в виде одного слова) например: radar – radio detection, Calutron – California University Cyclotron (циклотрон калифорнийского университета).

3) смешанные (состоят из отдельных букв, слогов, чисел и условных знаков), например, CP-1 = Chicago Pile No 1 – Чикагский реактор No 1. 4) частичные, например, например: tox. = toxic – ядовитый, mag. = magazine – журнал и пр., а также усеченные слова max, lab [11; 96].

Следующая группа лексических языковых средств – это интернациональные слова или интернационализмы. Они играют важную роль в терминосистемах, в связи с тем, что развитие науки в современных условиях создает прочную основу для укрепления и прогресса в международных контактах представителей разных специальностей, которые, в свою очередь, способствуют дальнейшему прогрессу соответствующих отраслей знаний [7; 3].

Интернациональное слово образуется в языке либо путем заимствования его одним языком у другого, либо вследствие того, что оба эти языка заимствовали данное слово из какого-то третьего языка. Такие слова сходны по звучанию, написанию и значению: contrast – контраст, dumping – демпинг, manager – менеджер, inflation – инфляция. Интернациональные слова употребляются в различных отраслях науки и техники, например, в физике (atom, proton, focus); в математике (plus, integral, theorem); в радиотехнике (radio, diode, detector); в химии (cation, anion, amorphism, concentration); в медицине (influenza, virus, syndrome) [15; 35].

Кроме указанных выше лексических особенностей научно-технического текста можно выделить также неологизмы. Лингвист И.В. Арнольд дает следующее

определение: неологизмы – слова или фразеологические обороты, входящие в язык в связи с ростом культуры и техники, развитием или изменениями в общественных отношениях и изменениями в быту и условиях жизни людей и ощущаемые говорящими как новые [2; 108]. К примеру, к неологизмам относятся такие слова, как: маркетинг (marketing), дилер (dealer), дистрибутор (distributor), компьютер (computer), браузер (browser), сервер (server).

Далее рассмотрим грамматические особенности научно-технических текстов. Со стороны синтаксиса, научно-технические тексты характеризуется наличием сложных конструкций, включая причастные обороты, герундий и инфинитивные обороты, а также атрибутивные конструкции. Основной формой предложений в технических текстах служат сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. В связи с этим, активно используются составные предлоги и союзы, а также неличные формы глагола в качестве дополнения и обстоятельства и соответствующие инфинитивные, причастные и герундиальные обороты. Кроме того, следует обратить внимание на абсолютные причастные конструкции, вводимые предлогом with. Эти конструкции облегчают и обогащают структуру предложения, особенно сложного периода, в котором уже использованы сочинение и подчинение [13; 56].

Среди характерных особенностей научно–технических текстов обычно выделяют широкое использование модальных глаголов. Чаще всего трудности возникают из-за несовпадения средств выражения модальности в английском и русском языках, из чего непосредственно вытекает неточное раскрытие модальности в переводе. Особенность модальных глаголов заключается в том, что они выражают не само действие, а отношение говорящего к действию, т.е. необходимость, вероятность или возможность совершения действия. [6;190] Например: 1) сочетание модальных глаголов с инфинитивом в страдательном залоге. В страдательном залоге такие модальные глаголы, как "can", "may" и "might" в сочетании с инфинитивом смыслового глагола в страдательном залоге переводятся на русский язык словами «можно», «нужно», «должен»: "Promethium can be further separated from the other rare earths and casual impurities by ion exchange or solvent extraction" [18; 510] («Далее прометий можно отделить от других редкоземельных элементов и случайных примесей с помощью ионного обмена или экстракции растворителем»). 2). Сочетание модальных глаголов с Perfect Infinitive. Таким образом, взаимодействуя с перфектным инфинитивом, модальные глаголы "must", "may" и "might" используются для выражения весьма вероятного предположения, существенной степени уверенности в совершении действия, которое относится к прошлому. Такие глаголы переводятся на русский язык словами должно быть, возможно, не исключено, следовало бы. Например: "It induced caution among the nuclear players on the world stage; [...] and it may have helped to prevent nuclear proliferation among the allies [18; 332]. («Это вызвало опасения среди ядерных игроков на мировой арене и, возможно, помогло предотвратить распространение ядерного оружия среди союзников»).

Также, одной из грамматических особенностей научно-технических текстов является перевод неличных форм глагола – инфинитива, герундия, причастия – и их оборотов.

Инфинитив – это неличная форма глагола, которая только называет действие и не указывает число, лицо, наклонение. Инфинитив и слова, тесно связанные с ним по смыслу, относятся к инфинитивным оборотам, которые употребляются для упрощения сложных предложений. [9; 49]

Герундий – это неличная форма глагола, которая образуется прибавлением окончания –ing к инфинитиву. Он обладает как свойствами глагола, так и свойствами существительного. В русском языке нет формы, соответствующей герундию. Таким образом, герундий может быть переведен: 1) существительным: "*Measuring* resistance before the beginning of the experiment was necessary." (Измерение сопротивления перед началом эксперимента было необходимо.); 2) инфинитивом: "The English realists sought for new ways and means of *revealing* the truth of life." (Английские реалисты искали новые пути и способы *показывать* правду жизни.); 3) деепричастием: "Heat may be produced by *burning* coal, gas or any other fuel." (Тепло можно получить, *сжигая* уголь, газ или любое другое топливо.); 4) глаголом в личной форме как сказуемое в придаточном предложении: "I remember their *having adopted* this system as being more economical." (Я помню, что они одобрили эту систему как более экономичную) [16; 76].

В заключение, наше исследование показало, что современные научно-технические тексты отличаются своими лексическими и грамматическими особенностями и трудностями. Среди лексических особенностей мы выявили: широкое употребление терминов и терминологических словосочетаний, неологизмов, сокращений. Научно – технический текст характеризуется наличием большого количества акронимов, сокращений и аббревиатур. К грамматическим особенностям можно отнести: обилие предложений с громоздкой структурой и большим количеством второстепенных и однородных членов, широкое использование инверсии, пассивных конструкций, употребление неличных форм глагола: инфинитива, герундия и причастия и их конструкций.

Можно сделать вывод, что для того чтобы правильно перевести тот или иной научно-технический текст, необходимо обращаться к различным словарям, которых в настоящее время выпускается достаточно много по различным областям знаний – как политехнических, так и гуманитарных, естественно-научных и других. Кроме того, стоит отметить, что рассмотренные в работе особенности научно–технических текстов свидетельствуют о важности изучения данной темы, и дальнейшего подробного изучения во всех аспектах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Институт иностранных языков, 2000. – 92 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка – М.: Просвещение, 1995. – 302 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова, – М.: Либроком, 2010. – 576 с.
4. Борисова Л.И. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода. Теория и практика перевода, – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2005, – 215с.
5. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС. –2002. – 424 с.
7. Кондратьюкова Л.К. Заимствования и интернационализмы в терминологии английской компьютерной техники, [Электронный ресурс] – URL: Elibrary.ru: научная электронная библиотека (дата обращения: 12.04.2020).

8. Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989. – 216 с.
9. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Проблемы перевода. – М.: Международные отношения, 1976. – 208 с.
10. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. 2-изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1985. – 128 с.
11. Носенко И.А., Горбунова Е.В. Пособие по переводу научно- технической литературы с английского языка на русский. Учеб. пособие для студентов техн. вузов. – М.: «Высш. школа», 1974. – 152 с.
12. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык, Букинист, 1965. – 304 с.
13. Рецкер Я.И. Стилистико-грамматическое значение абсолютных конструкций в современном английском языке. – М.: 1953. – 129 с.
14. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. 5-е изд. – М.: Издательский Дом "Филология три", 2002. – 416 с.
15. Хоменко С.А. Основы теории и практики перевода научно-технического текста с английского языка на русский: Учеб. пособие / С.А. Хоменко, Е.Е. Цветкова, И.М. Басовец. – Мн.: БНТУ, 2004. – 204 с.
16. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Высшая школа, – 1988. – 256 с.
17. Corpus of Contemporary American English [Электронный ресурс]. – URL: <http://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 30.01.2020).
18. Reactor Technology. Selected Reviews 1964. Edited by L. Link. Oak Ridge, USAEC Division of Technical Information Extension, 1964. – p. 633.

УДК 82-311.4

Э.Ш. Валишина
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»(г. Уфа)

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К РАССКАЗУ УФИМСКОГО ПРОЗАИКА С.Р. ЧУРАЕВОЙ «Я ТАМ БЫЛ...»

Аннотация: статья посвящена историческому комментарию к рассказу современного уфимского писателя С.Р. Чураевой «Я там был»; оценке достоверности изложения исторических событий, их подробностей, с помощью которых автор воссоздаёт в художественном тексте исторический колорит и воспроизводит картину Ледового побоища 1242 года.

Ключевые слова: достоверность, исторические детали, исторический комментарий, современная литература, уфимская проза.

Abstract. The article is devoted to historical and cultural review of the story "I was there" modern Ufa writer S. R. Coreway; assessing the reliability of the presentation of historical events, historical details in this novel, which the author recreates in fiction the historical flavor and reproduces a picture of the Ice battle of 1242.

Keywords: modern literature, Ufa prose, authenticity, historical details, historical and cultural commentary.

Светлана Рустэмовна Чураева – яркий и самобытный современный уфимский писатель. В своих произведениях она часто обращается к историческим событиям и

персонажам, культурно значимым для нашей страны и всего человечества. Так, например, христианские мотивы возникают в повести «Последний Апостол (необычные приключения святого Павла)»; с жизнью и творчеством башкирского и татарского художника-реалиста Касима Девлеткильдеева связана повесть «Ниже неба: акварели»; оригинальным переложением башкирского эпоса «Урал-батыр» является пьеса «Прежде прежнего»; легенды о герое башкирской истории Салавате Юлаеве и его сыне звучат на страницах пьесы «Дорога для одного» [7; 449].

Не является исключением и небольшой рассказ «Я там был», в котором описывается важное для нашего Отечества событие – Ледовое побоище, произошедшее субботним утром 5 апреля 1242 года. Изучению исторической достоверности данного рассказа и посвящено наше исследование.

Чтобы дать общее представление о творчестве С.Р. Чураевой, приведем несколько отзывов, которые, на наш взгляд, наиболее точно характеризуют ее произведения на исторические темы. Так, Владимир Маканин пишет: «Светлана Чураева остается верной своей теме – отображению внутреннего мира героя на фоне исторических событий, реконструкции жизненного пути исторических личностей, показу их с неожиданной, непривычной стороны» [8; 4].

Игорь Савельев (уфимский писатель и литературный критик) отмечает: «Скучноватая краеведческая канва «Ниже неба» оказалась всего лишь панцирем, маскировочной сеткой, за которой прячется истинное искусство... Башкирскую мифологию автор сплетает не только с восточной традицией, но и <...> с реальностью двадцатых годов» [6; 133].

Литературовед Ирина Прокофьева утверждает, что повесть «Последний Апостол», благодаря подзаголовку, «даёт читателю возможность воспринимать текст С.Р. Чураевой не как переложение уже знакомого Жития святого Апостола, а как притчу, адресованную современному читателю, темой которой является поиск человеком жизненной опоры, истины, Бога» [4; 96].

Обобщая данные высказывания, можно сделать вывод: С.Р. Чураева выходит в своих произведениях за рамки исторического сюжета, создавая своеобразную притчу о современном человеке. Поэтому нам представляется не менее интересным рассмотреть произведения писателя с позиции точности изображения конкретного исторического факта, его достоверного воспроизведения.

Многие авторы, обращаясь к исторической теме, искажают исторические события, тем самым вводя в заблуждение читателя. Безусловно, это не относится к литературным произведениям, где создание того или иного варианта развития исторического прошлого подчинено реализации особого художественного замысла писателя.

Исходя из данного постулата, мы постараемся оценить рассказ С.Р. Чураевой «Я там был», опираясь на критерии подлинности и соответствия содержания текста исторической действительности.

Уфимский автор пишет: *«Рыцари и кнехты выровняли ряды. А на другом берегу Чудского озера русские стрельцы взяли за луки: каждый развернул тетиву и приладил её на место»* [9; 240]. В историческом сборнике «Ливонская рифмованная хроника» XIII века так описывается момент начала боя: «Русские имели много стрелков, которые мужественно вышли вперёд и первыми приняли натиск перед дружиной князя» [2; 75]. Кнехтами в латинских средневековых грамотах называли несвободных людей в средневековой Германии. Исторические источники сообщают,

что кнехты уходили на войну с целью обогащения для дальнейшего выкупа своей жизни у господина [8; 53].

«Война, ты – жизнь моя, и радость, и любовь. Так мог бы крикнуть Теодорих, комтур «Ордена дома святой Марии Тевтонской», если бы родился поэтом» [9; 248]. Комтуром, упоминаемым в рассказе, назывался рыцарь, во владении которого находились замок и прилегающие к нему территории (минимальная административная единица в составе немецкого рыцарского ордена). Именно такие рыцари немецких княжеств, входивших, согласно историческим летописям, в состав образованного в 1190-м году Ордена дома святой Марии Тевтонской, в конце 1240 года начали поход на земли Руси.

«Меч Теодориха щедро украшен, не по уставу... «Этот изумруд я купил ему в Акре, этот жемчуг вытряс из еврея в Акконе», – после каждого настоящего боя комтур готовит мечу подарок» [9; 238]. Согласно уставу Ордена, новобранцам и неопытным рыцарям запрещалось иметь дорогое оружие и дорогие вещи. Описанные в отрывке события связаны с завоеванием рыцарями во время Третьего крестового похода в 1189–1192 годах израильских городов Акры (города-крепости в Иерусалиме) и Акко (города в Западной Галилее). В этих городах рыцарями были построены собственные кварталы с жилыми домами, складами, больницами, церквями, монастырями и административными зданиями. Ни один город крестоносцев не дошёл до наших дней в таком сохранившемся состоянии, как Акко [1; 128].

«Рядом ижора и карелы ждут тевтонское войско... Чудские воины пробуют наведёнными стрелами ветер» [9; 242]. Отмеченные в отрывке народы ижора и карелы относятся к финно-угорским племенам, проживавшим на севере России. «Чудь» – собирательное древнерусское название ряда племён и народностей, как правило, прибалтийско-финской группы («водь», «весь», «сумь», «емь», «эсты» и др.). Считается, что племена данных народов вместе с другими славянскими племенами призвали варягов править своей землей [3; 89].

«Рыцари идут клином... Шли бы рыцари ровным строем, уже первый ряд был бы вышиблен весь» [9; 244]. Ливонская «Рифмованная хроника» так описывает ход боя: «Знамёна братьев проникли в ряды стрелявших, было слышно, как звенят мечи, рубились шлемы, как с обеих сторон падали на траву павшие» [2; 78]. Историки отмечают, что немецкие войска владели методикой нападения «клином», то есть строгим, дисциплинированным строем, напоминавшим стрелу. На остриё и по краям «стрелы» ставились самые смелые, сильные и крепкие воины. Главный удар наносился в центр армии противника, «стрела» раскрывалась, и воины уничтожали войско снаружи и изнутри, нанося удар по флангам и тылам противника.

«Прямо перед наступающим войском вольные люди <...> подняли луки» [9; 242]. Во времена, указанные в рассказе, на Руси еще не существовало крепостничества. Население являлось свободным, князья же решали возникающие споры, внешние конфликты, защищали земли.

«Ударили отборные отряды русских. Полк – справа, полк – слева... И вдруг гул пошёл по земле: это скачет дружина молодого князя – Александра Ярославича, Невского... Ковш хлопнулся, внутри – немецкое войско...» [9; 245]. Согласно Новгородским летописям, Александр Ярославич Невский сначала атаковал армию врага с помощью лучников, а затем приказал нанести неожиданный удар по флангам крестоносцев. В результате немцы были вытеснены на лед Чудского озера. Зима в те времена была долгая и холодная, поэтому в апреле лед на водоеме еще сохранялся.

Когда немцы ступили на лед, он начал трескаться под давлением тяжелых немецких доспехов. Именно поэтому историки назвали сражение «ледовым побоищем» [3; 103].

«Рядом – ополченцы. Охотники бьют рогатинами коней, лесорубы колют топорами латы, мясники тащат крючьями... Лихие ребята с Подола весело машут кистенями» [9; 247]. На протяжении всей истории на территории Руси формировалось местное ополчение: ремесленники, землепашцы самостоятельно организовывали дружины, чтобы защитить свои земли и дом. Чаще всего необученные, не имеющие ратного оружия добровольцы вооружались подручными орудиями своего труда: топорами, вилами и т.д.

Подводя итоги, можно сказать, что С.Р. Чураева в рассказе «Я там был» очень внимательна к историческим деталям. Она не только не искажает их, но и оправданно вплетает в канву сюжетного действия, наполняя новым, опозитизированным смыслом. Мы убеждены, что достоверность изображения исторической действительности в произведении писателя позволит читателю более ярко представить себе картину Ледового побоища 1242 года, познакомиться с трагическим и героическим периодом в истории нашей Родины, осознать красоту и силу духа наших предков. Мы уверены, что рассказ уфимского автора вызовет особый интерес у всех, кто увлекается историей и заботится о сохранении исторической памяти, правдивого исторического прошлого своего Отечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адам Бременский. Деяние архиепископов Гамбургской церкви: фрагменты // Германия в средневековых источниках / Перев., предисл. и коммент. А.Д. Щеглова, В.В. Рыбакова, А.Ю. Кузиной. – М.: Наука, 2007. – 367 с.
1. «Великая хроника» о Польше, Руси и их соседях XI–XIII вв. / Перев. Л.Н. Поповой, вступ. статья и коммент. Н.И. Щавелевой. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 259 с.
2. Грамоты Великого Новгорода и Пскова / В.Г. Гейман, Н.А. Казакова, А.И. Копанев, Г.Е. Кочин, Р.Б. Мюллер и Е.А. Рыдзевская; под ред. С.Н. Валка. – М.; Л.: Изд-во и 1-я тип. изд-ва Акад. наук СССР, 1949. – 408 с.
3. Прокофьева И.О. Взгляд на настоящее через призму прошлого в повести С. Чураевой «Последний Апостол (Необычайные приключения святого Павла)» // Основные вопросы лингвистики и лингводидактики и межкультурных коммуникаций: Сборник научных трудов по филологии № 8. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2013. – С. 96-101.
4. Прокофьева И.О. Судьба талантливого художника в повести С. Чураевой «Ниже неба» // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: Межвузовский сборник статей. Выпуск 3. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – С. 180-185.
5. Савельев И.В. «Он пытался мгновенья сбересть для людей» (Светлана Чураева. «Ниже неба»: повесть. – Уфа: «Китап», 2006) // Урал. – 2007. – № 1. – С. 132-135.
6. Светлана Чураева (1970) // Писатели земли башкирской: справочник / Сост. Р.Н. Баимов, Г.Н. Гареева, Р.Х. Тимергалина. – Уфа: Китап, 2006. – С. 448-449.
7. Чураева С.Р. Последний апостол: повесть о необычных приключениях святого Павла / Вступ. сл. В. Маканина // Октябрь. – 2003. – № 6. – С. 3-34.
8. Чураева С.Р. Я там был: повести и рассказы. – Уфа: Китап, 2016. – 256 с.

УДК 800

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

Научный руководитель – И.В. Артюшков
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВИДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СИНКРЕТИЗМА

Аннотация: в современной лингвистике в рамках изучения явлений переходности различают следующие виды синкретизма: разрешимый и неразрешимый, межкатегориальный и внутрикатегориальный, статический и динамический, синхронический и диахронический, расчленённый и нерасчленённый. Феномен синкретизма проявляется по-разному и наблюдается на всех уровнях языковой системы. В статье подробно рассматриваются перечисленные виды лингвистического синкретизма: представлены определения каждого вида, их отличительные признаки, приводятся различные примеры и комментарии к ним.

Ключевые слова: виды синкретизма, современная лингвистика, явление переходности.

Abstract. In modern linguistics within the study of the phenomena of transition distinguish the following types of syncretism: solvable and unsolvable, intercategory and intra-categorical, static and dynamic, synchronous and diachronic, dissected and undivided. The phenomenon of syncretism shows up differently and observed at all levels of the language system. The article discusses in detail the listed types of linguistic syncretism: the definitions of each type, their distinguishing features are presented, various examples and comments are given.

Keywords: modern linguistics, transition phenomenon, types of syncretism.

В современной лингвистике в рамках изучения явлений переходности выделяют различные виды синкретизма: разрешимый и неразрешимый синкретизм (Л. Ельмслев, Н.С. Жукова, В.И. Кураков), парадигматический и синтагматический синкретизм (В.И. Кураков, Н.Ч. Вереснева), межкатегориальный и внутрикатегориальный синкретизм (В.И. Кураков, Н.Ч. Вереснева), статический и динамический синкретизм (П.В. Чесноков), синхронический и диахронический синкретизм (В.В. Колесов, Л.В. Зубова), расчленённый и нерасчленённый синкретизм (В.В. Бабайцева, И.В. Высоцкая).

Одним из первых различать разрешимый и неразрешимый синкретизм предложил Л. Ельмслев [4; 347]. Ю.С. Степанов считал, что это различие «есть самое важное в ельмслевской теории синкретизма» [7; 345]. Л. Ельмслев утверждал, что «синкретизм разрешим только в том случае, если возможны такие аналогические заключения, основывающиеся на результатах, которые дает анализ лингвистической схемы» [4; 348]. Как пример разрешимого синкретизма он приводит явление оглушения согласных на конце слова и вообще в слабой позиции: в сильной позиции неразличение звонких и глухих согласных снимается («разрешается»): на материале русского языка можно привести пример: *лук – (пахнуть) луком, луг – (идти) лугом*. Пример неразрешимого синкретизма – так называемые «непроверяемые» гласные, как, допустим, первые гласные в словах *мороз* или *стакан*. Ю.С. Степанов считает, что явления неразрешимого синкретизма объединяются «общим понятием “недискретности”» [7; 345].

Н.С. Жукова по поводу определения разрешимого и неразрешимого вида синкретизма, данного Л. Ельмслевым, говорит, что разрешимым можно считать тот синкретизм, в пределах которого можно подобрать аналогичные единицы, эксплицитно противопоставленные в парадигме. Если подобные аналогии подобрать нельзя, то синкретизм неразрешимый. Таким образом, по Л. Ельмслеvu, разрешимый синкретизм устанавливается на основе анализа конкретной языковой парадигмы.

И.В. Высоцкая считает, что проблемы неразрешимого синкретизма наиболее глубоко разработаны в теории В. В. Бабайцевой, которая рассматривает синкретизм как «совмещение семантических и грамматических свойств разных языковых явлений» [3; 31].

Отличительным признаком неразрешимого синкретизма является то, что он «проявляется в синкретичных образованиях на разных уровнях языка, в то время как разрешимый синкретизм является проявлением омонимии и многозначности» [3; 31].

Примерами случаев неразрешимого синкретизма могут служить производные предлоги типа *наподобие, в течение, в продолжении*, наречия типа *вверх(у), наверх* и другие подобные случаи, то есть «промежуточные» звенья перехода слов (и сочетаний слов) из одной части речи в другую. Действительно, во всех подобных случаях определить, к какой части речи относится слово, можно лишь исходя из того, какую функцию оно выполняет в речи, то есть в контексте, в конкретном речевом употреблении. Это является одной из самых проблемных областей в школьном курсе русского языка, когда для выбора варианта написания школьник должен сначала определить, какая часть речи перед ним, и определить не на основе формальных признаков (плана выражения), а на основе семантики (плана содержания).

Другая группа подобных случаев – это употребление слов одной части речи в несвойственной им функции, например, глаголов в роли существительных: *Вот и твой «подай-принеси» явился*. Формы слова предполагает глагольную семантику, однако функционально перед нами имя существительное. Конечно, такие случаи авторского словоупотребления встречаются нечасто, в основном в художественной или разговорной речи, однако, на наш взгляд, они очень ярко иллюстрируют сущность такого явления, как неразрешимый синкретизм.

В современной лингвистике большая часть исследований посвящена случаям неразрешимого синкретизма.

В.А. Береснева вводит понятия межкатегориального и внутреннего синкретизма. Это связано с тем, что при исследовании грамматических форм прошедшего времени немецкого глагола в ходе «наблюдения за функционированием языковых форм» лингвист обнаружила случаи совмещения ими «как функций одной грамматической категории времени, так и наряду с таковыми функций, выходящих за пределы категории времени» [2; 17].

Под термином межкатегориальный синкретизм В.А. Береснева понимает «вызванное действием ассоциаций по смежности совмещение грамматической категориальной формой в её первичном объективном содержании, помимо темпорального признака, признаков других грамматических категорий» [2; 13]. Другими словами, под межкатегориальным синкретизмом автор понимает совмещение в одной грамматической форме значений (или элементов значений) разных грамматических категорий. Внутрикатегориальный синкретизм, по В.А. Бересневой, это «последствия осуществляющейся в сознании интерпретации наличной информации в терминах внутреннего опыта» [Там же]. На наш взгляд, примером межкатегориального синкретизма можно считать случаи употребления

форм прошедшего времени в значении повелительного наклонения: *Встал! Вышел!* Примером, иллюстрирующим внутрикатегориальный синкретизм, могут служить случаи употребления форм настоящего времени во вневременном значении: *Лед не тонет в воде.*

Статический и динамический синкретизм предлагает различать П.В. Чесноков. Синкретизм, при котором несколько значений совпадают в одном знаке, по мнению ученого, может быть назван статическим, потому что «при нем признаки различных, зачастую противоположных, находящихся в оппозиции категорий в синкретичных единицах существуют одновременно, не переходя друг в друга, не заменяя друг друга в процессе реализации этих единиц (по общей формуле A+B)» [8; 32]. Динамический же синкретизм – это «синкретизм иного рода, при котором языковая единица в процессе ее реализации совершает переход от одного качества к другому, от одной категории к другой, находящейся к ней в оппозиции, противопоставленной ей (по общей формуле после АВ или за А следует В)» [8; 33]. В качестве примера статического синкретизма, по П.В. Чеснокову, можно привести случаи, когда к второстепенному члену предложения задаются разные смысловые вопросы, как в предложении *Над трубой вьется дымок*, где допускаются два варианта вопроса: *вьется (над чем?) над трубой* и *вьется (где?) над трубой*. Примером динамического синкретизма, как отмечает В.П. Чесноков, могут быть случаи “совпадения лица, названного в обращении, с субъектом действия, обозначенного в последующем предложении глаголом, в форме повелительного (или сослагательного в значении побуждения) наклонения” (Там же), как, например, в случае *До свидания, мальчики! Мальчики! Постарайтесь вернуться домой!* когда словоформа *мальчики* сначала выступает в роли обращения, в затем переходит в позицию подлежащего последующего предложения, представляя это же лицо в качестве субъекта желаемого действия.

Синкретичные явления в языке и речи изучаются в современной лингвистике как в синхронии, так и в диахронии.

Так, Л.В. Зубова считает проявлениями диахронического синхронизма такие явления языка и речи, как метафора, метонимия, переход слов из одной части речи в другую, полисемию (и на лексическом, и на морфологическом уровнях), контаминацию, словосложение, эллипс и другие явления подобного рода. Она отмечает, что довольно большую часть синкретических образований исследователи квалифицируют как проявление универсальной тенденции к экономии языковых средств, и поэтому относят их к явлениям синхронического, или вторичного, синкретизма [5; 21].

В.В. Бабайцева считает, что различие между синхронией и диахронией в основном состоит в том, что *диахрония* – «эволюционный процесс, который приводит к качественным изменениям», а в синхронии любое движение представляет собой «сдвиги в качественных характеристиках языковых явлений, отражающие связи и взаимодействие языковых единиц, размывающие границы между языковыми категориями, движущая сила, обуславливающая развитие языка, его эволюционные процессы» [1; 322]. Таким образом, исследователь приходит к выводу о том, что даже в синхронии состояние языка не статично, а «динамично и диалектично». Это значит, что термины *статика*, *статичный* по отношению к языку могут быть употреблены только относительно. По мнению В.В. Бабайцевой, именно в синхронии готовятся условия и создаются предпосылки для диахронных изменений: «Диахронные

процессы начинаются, зарождаются в синхронии, именно в синхронии закладываются потенциальные возможности языка» [1; 324].

В качестве случаев диахронной переходности В.В. Бабайцева отмечает превращение причастий древнерусского языка в прилагательные (*дремучий, стоячий, висячий*), включение кратких причастий на *-л-* в категорию прилагательных (*спелый, зрелый*), утрату русским языком формы двойственного числа в ходе исторического развития и ее замену формой множественного числа, исчезновение падежных форм кратких прилагательных в русском языке и древнего супина, поглощенного инфинитивом [1; 340]. В качестве примеров синхронной переходности можно отметить причастие, совмещающее признаки прилагательного и глагола, и деепричастие, в котором объединяются признаки наречия и глагола [Там же].

Примером диахронического синкретизма, на наш взгляд, может послужить и современное местоимение третьего лица. Местоимение третьего лица, как известно, имеет весьма существенные отличия от местоимений первого и второго лица, в частности, оно имеет категорию рода, что сближает его с именем существительным. Вызвано это тем, что этимологически местоимение третьего лица не является личным местоимением – изначально оно относилось к разряду указательных местоимений, которые согласовывались в роде, числе и падеже с именами существительными. Прежние отношения сохранились в языке в устойчивых сочетаниях: *в оно время, во времена оные*. Постепенно краткие формы этих местоимений, указывающих на лицо, по своей семантике сблизились с личными местоимениями; с развитием синтаксических отношений (в связи с активизацией местоимений в роли подлежащего), они стали выполнять общие с личными местоимениями функции. Однако местоимения третьего лица сохранили и свою древнюю особенность: категорию рода. Супплетивизм форм местоимений третьего лица связан с тем, что в его современном склонении объединились две парадигмы: указательных местоимений *онь, она, оно* и *и, я, е*. Таким образом, все особенности этого местоимения, которые мы наблюдаем в современном русском языке и которые выделяют его из системы личных местоимений, обусловлены комплексом взаимообусловленных переходных процессов, имевших место в разные периоды истории языка.

Как яркий пример синхронного синкретизма авторы приводят такое явление, как возникновение функциональных омонимов (в сфере морфологии). В.В. Бабайцева дает следующее определение этому термину: функциональные омонимы – «совпадающие по звучанию этимологически родственные слова, относящиеся к разным частям речи» [1; 256]. Различаются функциональные омонимы лишь по своим синтаксическим функциям. В школьном курсе русского языка этот термин не употребляется, но правописание функциональных омонимов (*(в)роде, (на)счет, так(же)*) и т.п. изучается и признается школьными учителями и самими школьниками одним из самых сложных разделов орфографии.

Как в языке, так и в речи В.В. Бабайцева различает такие разновидности синкретизма, как расчленённый и нерасчленённый и даёт им следующие определения.

Расчленённый синкретизм – «многозначность языковых и речевых явлений, оформленная грамматическими и лексико-грамматическими средствами» [1; 270]. Нерасчленённый, или диффузный, синкретизм – «многозначность языковых и речевых явлений, не оформленная грамматическими и лексико-грамматическими средствами» [Там же].

Как следует из приведённых определений, оба противопоставленные вида синкретизма обозначают многозначное явление, совмещающее несколько значений, свойственных разным классификационным типам и видам языковой системы. Различаются виды синкретизма наличием или отсутствием плана выражения этих совмещенных значений. «При расчлененном синкретизме, – пишет В.В. Бабайцева, – план содержания поддержан планом выражения» [1; 269]. Она отмечает, что бывают случаи, когда один компонент значения имеет план выражения, а другой выявляется только из контекста. Такие промежуточные (которые, видимо, тоже имеют право называться синкретичными) случаи исследователь называет «случаями полудиффузного синкретизма». Проиллюстрировать это положение, видимо, можно предложением типа *Она любила свою первую картину, как мать любит первенца*, где значение сравнения поддерживается союзом, но в то же время присутствует семантика образа действия и степени.

В.В. Бабайцева утверждает, что «расчлененный и нерасчлененный синкретизм характерен для всех синтаксических единиц» [1; 271]: расчлененный более свойственен сложным предложениям, нерасчлененный – простым. Так, предложение *Я зашла к соседке полить цветы* характеризуется нерасчлененным синкретизмом, поскольку инфинитив выражает цель действия, что подтверждается вопросом *зачем? с какой целью?* В предложении *Я люблю, когда идет дождь* наблюдаем расчлененный синкретизм: простые предложения в составе сложного связаны изъяснительными отношениями (*я люблю что?*), но средством связи предложений выступает союз *когда*, выражающий временные отношения.

И.В. Высоцкая следующим образом определяет различие между расчлененным и нерасчлененным синкретизмом: «Нерасчлененный синкретизм, не оформлен специальными морфемными средствами, расчлененный имеет специфические морфемные формы выражения разных значений» [3; 28]. Выделение явлений расчлененного и нерасчлененного синкретизма, считает И.В. Высоцкая, «возможно в связи с различным оформлением синкретичных единиц» [3; 7]. Как пример случаев нерасчлененного синкретизма в системе частей речи И.В. Высоцкая приводит так называемые «гибридные» слова, которые образовались в языке в результате перехода из одной части речи в другую; как пример случаев расчлененного синкретизма – слова, образованные с помощью морфем «при изменении частеречного статуса производного слова по сравнению с исходным» [Там же]. Если проиллюстрировать это положение примерами, то, на наш взгляд, в качестве случаев нерасчлененного синкретизма мы можем указать слова типа *столовая, ванная, ходовая* (в жаргоне автомобилистов «часть двигателя»), поскольку значение подобных слов восполняется контекстом, а как случаи расчлененного синкретизма – новообразования типа *улыбнуло* и т.п., которые сейчас распространены в разговорной речи, поскольку форма этих слов содержит указание на то, что они совмещают такие компоненты значения, как «душевное состояние» и одновременно «оценка чьих-то действий» через то, какое состояние они (действия) вызвали.

Примерами расчлененного синкретизма могут выступать и отглагольные существительные типа *бойня, рубка, бегодня*, а также существительные, образованные от числительных, такие как *тройка, семерка* и т.п. Корневая морфема в этих словах передает лексическое значение, не свойственное существительному, а характерное для другой части речи (глагола (*ходьба*), числительного (*пятерка*), прилагательного (*белизна*)); а аффиксальные морфемы передают грамматическое значение.

Таким образом, феномен синкретизма в языке проявляется очень разнообразно и наблюдается на всех уровнях языковой системы, что, безусловно, свидетельствует о том, что он - не случайное, а системное явление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М., 2000. – 640 с.
2. Береснева В.А. Теоретические аспекты лингвистического синкретизма как категории общего языкознания. – М., 2013. – 212 с.
3. Высоцкая И.В. Синкретизм в системе частей речи современного русского языка // Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – М., 2006. – 24 с.
4. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка / Л. Ельмслев // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960. – С. 264-389.
5. Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: лингвистический аспект. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 262 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – 368 с.
7. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. – М., 1997. – 214 с.
8. Чесноков П.В. Синкретизм статистический и динамический // Сб. ст. научно-методического семинара "TEXTUS". Москва – Ставрополь, 2001. – С. 27 – 30.

УДК 82-311.4

А.Б. Габидуллина
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ В РАССКАЗЕ «НАША МАЛЕНЬКАЯ СКРИПКА» УФИМСКОГО ПРОЗАИКА ИГОРЯ ФРОЛОВА

Аннотация: данная статья посвящена анализу повести «Наша маленькая скрипка» современного уфимского писателя И.А. Фролова; характеристике образной системы его произведения; выявлению идейно-тематического содержания произведения уфимского автора.

Ключевые слова: герой-повествователь, повесть, проблематика, система образов, современная литература, уфимская проза.

Abstract. This article is devoted to the analysis of the novel “Our Little Violin” by the contemporary Ufa writer I. A. Frolova; characterization of the figurative system of his work; the identification of the ideological and thematic content of the work of the Ufa author.

Keywords: modern literature, Ufa prose, short novel, image system, problematics, hero-narrator.

Сегодня невозможно представить современную уфимскую литературу без таких имен, как: Вадим Алексеевич Богданов, Юрий Александрович Горюхин, Артур Рифкатович Кудашев, Камиль Фарухшинович Зиганшин, Игорь Викторович Савельев, Игорь Александрович Фролов, Михаил Андреевич Чванов, Светлана Рустэмовна Чураева и многие другие. Произведение этих авторов активно публикуются не только в литературно-художественном журнале «Бельские просторы», но и в московских литературных «толстяках», выходят отдельными книгами.

В нашей статье мы обратимся к творчеству И.А. Фролова, автору, которого можно не только отнести к среднему поколению талантливых уфимских русскоязычных писателей, но и к мэтрам уфимской литературы. И.А. Фролов является членом Союза писателей РБ и РФ, лауреатом многих литературных премий и, безусловно, ярким и самобытным прозаиком, публицистом, литературным критиком.

Родился И.А. Фролов в 1963 году в городе Алдане. В 1980 году переехал в Уфу, где окончил Авиационный институт. Затем был призван в армию, служил борттехником сначала в Амурской области, потом в Афганистане. За его плечами более трехсот боевых вылетов. События его армейской жизни нашли отражение в цикле произведений «Бортжурнал 57-22-10», которые вначале появились на просторах интернета как небольшие истории. И лишь потом были объединены автором в отдельный сборник. Рассказы из «Бортжурнала 57-22-102» публиковались в журналах «Бельские просторы», «Наш современник», в 2015 г. вышли отдельной книгой («Бортжурнал 57-22-10. Хроники вертолётной эскадрилии»).

В 2013 году к 50-летию писателя издательство «Китап» выпустило книгу «Теория танца», в которую вошли новеллы уфимского писателя о любви и творчестве, написанные им в разные годы. Собственно, все произведения этого незаурядного прозаика можно смело объединить в два больших цикла «Бортжурнал 57-22-102» и «Теория танца». В последний включены рассказы «Негасимов и другие», «Учитель бога», «Доброе утро, Германн!», «Наша маленькая скрипка» и другие.

Безусловно, проза И.А. Фролова вызывает в наши дни глубокий интерес читательской публики и литературной критики. О творчестве уфимского автора писали: О.А. Левина («Доброе утро, Германн!»), И.О. Прокофьева («Жанр повести в современной уфимской прозе», «Герой нашего времени в рассказе И.А. Фролова «Наша маленькая скрипка», «Тема афганской войны в прозе уфимского писателя И.А. Фролова (на материале цикла рассказов «Бортжурнал 57-22-10»)), И.В. Савельев («Гамбургский счет: Все позволено Юпитеру, к пятидесятилетию писателя-орденоносца И.А. Фролова»), П.И. Федоров («Новые «монголы», «Русская проза Уфы: прошлое, настоящее, будущее») и другие.

П.И. Фёдоров в статье «Русская проза Уфы: прошлое, настоящее, будущее» констатирует: «Сегодня русская проза об Уфе и её критическое сопровождение разделились на три основных русла. Главное по качеству и по объёму принадлежит писателям, группирующимся вокруг журнала «Бельские просторы». Это направление представлено именами Игоря Фролова, Юрия Горюхина, Светланы Чураевой, Камиля Зиганшина, Сергея Круля, Салавата Вахитова, Артура Кудашева, Игоря Савельева, Дениса Лапицкого, Максима Яковлева и других» [7; 38].

Молодой уфимский прозаик И.В. Савельев утверждает, что И.А. Фролова писатель-орденоносец, так как последний действительно является настоящим кавалером ордена «За службу Родине». В своей же статье он замечает: «<...> К Игорю Фролову применимы советские словесные декорации, потому что это писатель, сложившийся «между эпох», – писатель, которого не устроила ни одна эпоха, ни другая. В нем сочетается странным образом полная внутренняя свобода (в том числе и свобода художника, которому уже нечего терять) – и несколько архаично звучащие рассуждения, например, о мастерах «реализма капиталистического, а не социалистического, или диковатые в наше время призывы создать семь государственных литературных журналов по федеральным округам» [6; 45].

Уфимский литератор Сергей Матюшин подчёркивает: «И. Савельев, на мой взгляд, прав в одном – И. Фролов незаурядный литератор, пишет отлично, и читать приятно, то есть присутствует важнейшее: эстетическое удовольствие...» [1; 116]. Салават Вахитов, еще один коллега по писательскому цеху И.А. Фролова, пишет: «От прозы И. Фролова получаешь колоссальное удовольствие, – такое, что нет желания, ни критиковать, ни анализировать: хочется продлить наслаждение от чтения. Мне импонирует легкость и красота слога» [1; 118]. Литературовед И.О. Прокофьева фокусирует внимание на том, что: «<...> Творчество самобытного прозаика И. Фролова стоит сегодня особняком в уфимской литературе, его произведения вызывают устойчивый интерес не только уфимских, но российских читателей» [4; 297]. Она продолжает (уже обращаясь к анализу рассказов из цикла «Бортжурнал 57-22-10»): «Истории И.А. Фролова – это небольшие этюды, зарисовки с натуры, в которых автор выступает как наблюдатель, хроникёр событий тех лет. В центре каждой истории – ситуации, которые знакомы писателю, пережиты им самим. <...> Это, на наш взгляд, та самая литература, которая благодаря стилистической сдержанности и выверенности рассказывает о поколении, чью жизнь разделила на две части война, в чьей жизни был опыт, позволивший понять, чего они стоят на самом деле» [5; 134].

Таким образом, практически все исследователи, на наш взгляд, солидарны в том, что И.А. Фролов – незаурядный писатель. А акцент в его творчестве на деталях, пристальное внимание к мелочам, великолепный стиль, яркие языковые находки делают прозу этого автора по-настоящему живой и интересной.

В нашей статье мы обратимся к анализу рассказа «Наша маленькая скрипка», который вошёл, как мы замечали выше, в цикл новелл «Теория танца». Данное произведение впервые было опубликовано в девятом номере журнала «Бельские просторы» за 2010 год. Главные герои «Нашей маленькой скрипки» – люди творческих профессий: писатель, фотограф и поэт. Поэтому нетрудно догадаться, что главной темой рассказа является тема творчества, точнее, красота и чистота творческого процесса.

В произведении три главных мужских образа. В центре сюжета журналист-писатель (именно от его имени ведётся повествование), который мечтает о литературном признании. Вот как начинается действие рассказа: «Стоит золотая осень. Утра прозрачны и холодны, как вода в Караидели, – в ней отражаются синева и желтые купы, и вода рябит порывами, словно кто-то большой, как облако, и невидимый лакает реку» [8; 24].

В один из дней друзья (фотограф Каплин и герой-повествователь) встречаются, чтоб помочь другу (поэту Чугунову) с переездом и вспоминают событие, которое произошло с ними десять лет назад. Их пригласили в музыкальную школу, чтоб написать репортаж и сделать фотографии в связи с юбилеем учебного заведения. Именно здесь герои сталкиваются с девочкой-скрипачкой, фотография которой впоследствии изменила всю их дальнейшую жизнь.

С появлением гениального снимка девочки Насти начинается карьерный рост фотографа Каплина: «Крупным планом – хохочущая девочка.<...> В её глазах – восторженное удивление, словно она увидела чистое счастье, – рядом со щекой – смычок, её косичка обвилась вокруг натянутого пучка конского волоса, костяшки её тонких пальцев, сжимающих рукоять смычка и гриф скрипки, перекликаются с белыми колками» [8; 31]. Каплин благодаря этому снимку выигрывает конкурс репортажной фотографии и переезжает в Москву, где становится известным и

популярным мастером. Но успех «великого» фотографа длится недолго, скоро из-за скандального случая он вынужден уехать из Москвы.

Не менее драматична, складывается судьба поэта Чугунова. Он тоже временно покинул родные пенаты, свой родной город – Уфу. У данного героя есть семья: жена Оля и дочь. С ними Чугунов уезжает в Петербург почти сразу после отъезда Каплина. Но жизнь Чугунова в северной столице не складывается.

Образ Чугунова, на наш взгляд, типичный образ творческой личности. Он часто уходит из дома, наблюдает за природой, за окружающей его миром, ищет уединение, когда пишет новые стихи: «<...> У меня есть интересные наработки, – говорил он и уходил искать работу куда-нибудь на Крестовский, на Елагин, на Каменный, чтобы там, лежа на лужайках, смотреть, жмурясь, на радугу поливалок и читать свои стихи вслух самому себе» [8; 33]. Наиболее гармонично, пожалуй, развивается жизнь и творчество только героя-повествователя.

И всё же И.А. Фролов, рисуя образы творческих людей, которые будучи погруженными в обыденность провинциального города, не теряют творческого огня, пытаясь найти и выразить себя, кто в слове, кто в фотографии, запечатлевая в художественной форме, окружающий их мир.

Вызывают интерес в рассказе и женские образы, особенно девочки-пацанки, девочки-скрипачки (эти два начала легко уживаются в ней). Вот как автор рисует её портрет: «Копна зеленых косичек, переплетенных разноцветными ленточками, кошачьи скуластость и курносость, лукавость и шаловливость буратинская курточка-распашонка, под ней – обтягивающая, даже обливающая тело как латекс, зеленая футболка с надписью на груди "It's your paradise!" (не отвлекайся, читатель!), ниже – нет, еще ниже – широкий лаковый ремень, короткая клетчатая юбка-клеш, полосатые шерстяные гетры и высокие зимние кроссовки на шнуровке, – как всегда в таких случаях любые, самые многословные описания кем-то невидимым умножены на ноль, – и как ни старайся...» [8; 30].

Настя – героиня, которая непосредственно связана в рассказе с мотивами красоты, вдохновения, творчества и чистоты. Данные персонаж создан для того, чтобы зажечь творческим огнем главных героев произведения. После посещения музыкальной школы и знакомства с девочкой герой-повествователь случайно сталкивается с Настей в подземном переходе во время летней грозы. Она гениально и самозабвенно играет на скрипке. Герой считает, что «то была праматерь музыки или, наоборот, высшая точка её развития – в ней слышались и огненные барабаны джунглей, и флейта тихого ручейка, ритм вселенского метронома и прерывистость дыхания страсти» [8; 35].

Нужно заметить, что все персонажи фроловского рассказа неразрывно связаны с образом города, в котором мы одновременно узнаем Уфу (по определённым топонимическим деталям, например, упоминается Гостиный двор, остановка «Горсовет») и любой другой неприметный провинциальный город. Вот как описывается ещё одна случайная встреча героя-повествователя с девочкой-скрипачкой: «Однажды в летней толпе у фонтана перед Гостиным двором я увидел: привстав на цыпочки, выгнувшись, как узкий парус, вся в белом, продуваема ветром, просвечена солнцем, она махала кому-то призывно поверх голов своей узкой прозрачной ладошкой» [8; 36].

Образ города неотделим у И.А. Фролова от такого времени года как осень. Особой лиричностью проникнуты именно пейзажные зарисовки: «Там, вонне, царила осень. На голубую эмаль были щедро выдавлены, расплющены широкой кистью,

отбиты узким мастихином зелень, охра, марс, кадмий, белила <...>» [8; 25]. Мы уже замечали, действие в рассказе тоже начинается осенью: это время года по своему творческому потенциалу для героя-повествователя становится почти болдинским: «Чугунов ушел в комнату, открыл окно, высунулся в небо и сказал, щурясь от солнца, что здесь у него случится болдинская осень» [8; 25].

Образ природы в рассказе И.А. Фролова – яркий, поэтичный и лиричный, именно на его фоне, развиваются события. Пейзаж помогает лучше понять и почувствовать переживания героев и их душевное состояние. При помощи зарисовок природы писатель выражает свое отношение, ко всему происходящему, наполняя мир истинной поэзией, красотой и гармонией.

Рассказ И.А. Фролов многогранен по своей проблематике. Обращаясь к читателю, он ставит перед читателем ряд вопросов. Что такое творчество? Как творчество может изменить судьбу человека? Что такое истинная красота и способен ли человек разглядеть её в окружающей его жизни? В своём произведении автор хочет приподнять человека над обыденностью скучного мира, рутина и однообразие которого разрушает душу человека.

Писателю удаётся создать в своем рассказе неповторимый мир, в котором есть место красоте, любви и творчеству. Неслучайно завершается произведение встречей друзей у ночного костра на берегу реки Белой: «Мы сидели у самой воды на голом, сером и треснувшем, как старая кость, бревне и пили красное вино из белых пластмассовых стаканчиков <...> Костер, потрескивая, разгорался. Его пламя сгущало сумерки в тьму» [8; 42].

И вновь вернёмся к названию рассказа. Безусловно, оно символично. «Наша маленькая скрипка – это вечная, неугасаемая мечта современного человека, героя нашего времени, о возвращении к тому чистому незамутнённой повседневностью началу, которое позволит избавиться от наносного и ложного, позволит всё исправить и прожить «новый круг» жизни иначе, светло и радостно» [4; 301]. Мы уверены, как и автор «Нашей маленькой скрипки», красота есть в этом мире, и она должна менять природу человеческой души к лучшему. Именно красота окружающего нас мира является вечным импульсом для настоящего творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамбургский счет: второе заседание клуба, посвященное обсуждению трех рассказов И.А. Фролова, вышедших в «Новом мире» (2011, №8) под общим названием «Нежность, несовместимая с жизнью» // Бельские просторы. – 2011. – №12. – С. 114-119.
2. Левина О.А. «Доброе утро, Германн!» // Гипертекст. – 2011. – №16. – С. 33-35.
3. Прокофьева И.О. Герой нашего времени в рассказе И. Фролова «Наша маленькая скрипка» // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы VI международной научно-практической конференции 16 декабря 2009 г. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – С. 197-201.
4. Прокофьева И.О. Жанр повести в современной уфимской прозе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – №7. – 2012. – С. 296-302.
5. Прокофьева И.О. Тема Афганской войны в прозе уфимского писателя И. Фролова (на материале цикла рассказов «Бортжурнал № 57-22-10») // Художественный текст: варианты интерпретации: Материалы XVII всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2013. – С. 133-150.
6. Савельев И.В. Гамбургский счет: Все позволено Юпитеру: пятидесятилетию писателя-орденоносца И. Фролова/ И.В. Савельев// Бельские просторы. – 2013. – №5. – С. 175-179.

7. Фёдоров П.И. Русская проза Уфы: прошлое, настоящее, будущее / П.И. Фёдоров // Бельские просторы. – 2013. – № 12. – С. 36-41.
8. Фролов И.А. Наша маленькая скрипка // Бельские просторы. – 2010. – № 9. – С. 24-43.

УДК 811.11

Д.А. Гайсарова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Т.А. Буркова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой романо-германского
языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОЙКОНИМЫ ГЕРМАНИИ С КОМПОНЕНТОМ «ЖИВОТНОЕ»

Аннотация: в статье рассматриваются ойконимы Германии – названия городов и населенных пунктов, которые содержат компонент «животного и растительного мира», представляющих ценный исторический материал. В работе анализируются следующие ойконимы, связанные с компонентом «животного и растительного мира»: Штутгарт (Stuttgart), Берлин (Berlin), Варендорф (Warendorf), Вольфсбург (Wolfsburg), Вольфштайн (Wolfstein), Швангау (Schwangau).

Ключевые слова: классификация топонимов, лингвокультурологические особенности ойконимов, ойконим.

Abstract. The article deals with the oikonyms of Germany – names of cities and localities that contain a component of the "animal and plant world", representing valuable historical material. The paper analyzes the following oikonyms associated with the component of "animal and plant world": Stuttgart (Stuttgart), Berlin (Berlin), Warendorf (Warendorf), Wolfsburg (Wolfsburg), Wolfstein (Wolfstein), Schwangau (Schwangau).

Keywords: oikonym, classification of toponyms, linguoculturological features of oikonyms.

Топонимы являются огромной ценностью той или иной страны. Происхождение географических названий тесно связано с лингвистикой. Название какой-либо местности несет в себе важную информацию о культуре, о традициях и обычаях, о быте, об укладе жизни народа, который некогда жил там. Географические названия – это памятники прошлого, отблески народной культуры, история языка. Топонимы на протяжении всей жизни сопровождают человека. Все географические названия имеют свой смысл. Язык народа не является чем-то статичным, он полон динамики, он развивается, изменяется, некоторые слова исчезают совсем, некоторые только меняют свое значение [2; 2004].

В названиях местности отражается история народа, проявляются языковые закономерности. Изучение происхождения названий позволяет выявить их этническую специфику и проследить, как история влияет на языковые процессы в регионе [3; 292].

Основной проблемой любого топонимического исследования является определение происхождения географических названий, с правильностью которого связана степень достоверности всех последующих изысканий. Если исследования этимологии топонимов проведены недостаточно достоверно, это неизбежно повлечет за собой неточности в результатах пространственного анализа различных классификационных групп географических названий.

Для классификации топонимов по типу именуемых объектов характерна стройность и единообразие на всем земном шаре. Особенность данного вида классификации состоит в том, что топонимическая категоризация «повторяет структуру и содержание категорий естественных объектов, т.е. формирует онтологическую модель категоризации мира» [6; 90].

Несмотря на то, что топонимическая лексика представляет собой обширный пласт в системе языка, все многообразие топонимических названий может быть сведено к относительно небольшому числу типов, среди которых выделяются названия природных объектов и объектов, созданных человеком.

К названиям природных объектов относятся гидронимы, оронимы, дримонимы и инсулонимы. К объектам, связанным с деятельностью человека, относятся хоронимы, ойконимы, урбанонимы [4].

Ойконим – название населённого пункта. Вид топонима. Собственное имя любого поселения, в том числе города, деревни, села, хутора, поселка, отдельно стоящего двора и дома [5].

Среди ойконимов каждой страны можно определить названия, данные другими народами, когда-то заселявшими территорию, или выходцами из других стран. Ряд названий происходит от названий сооружений, крепостей или монастырей. Ойконимы (названия населенных пунктов) подразделяются на астионимы или полисонимы (названия городских поселений) и комонимы или хорионимы (наименования сельских поселений). Раздел топонимики, изучающий ойконимы, называется ойконимика [1; 34-35].

Рассматриваемая нами группа ойконимов представляет для исследования особый интерес, так как ввиду экстралингвистических факторов они приобретают все большее значение в жизни общества и лингвистическая наука должна адекватно отражать полифункциональный характер ойконимического материала. Нами было проанализировано 20 ойконимов Германии, названия которым дал растительный и животный мир.

Среди частотных животных, лежащих в основе номинации нами были выявлены следующие: лошадь, волк, медведь. Рассмотрим названия этих ойконимов подробнее.

Stuttgart (столица земли Баден-Вюртемберг) – один из древних городов, который существует уже более 1000 лет. Данный город дословно в переводе с немецкого языка означает «Кобылий сад» («Stuotengarten»). На самом деле, не кобылий сад, а конный завод: около 950 лет тому назад на месте современного Штуттгарта сын Отто Великого, герцог Людольф Швабский заложил на этом месте конюшню – двор для коневодства (конный завод). Изображение на гербе, а именно черный конь на желтом фоне, является основополагающим истории происхождения города [1].

Следующим интересным изучаемым городом, связанный с лошадьми, является **Warendorf** (Stadt des Pferdes) – город в Германии, центр одноимённого района, расположенный на земле Северный Рейн-Вестфалия. В 1826 году король Пруссии Фридрих Вильгельм III положил начало поселку Северный Рейн-Вестфалия, как земля конезавода. В основе становления села стало коневодство, что означало вечную привязанность к лошади. Со временем поселились другие значительные учреждения конного спорта, немецкая конная ассоциация (FN), национальный руководящий орган для всех всадников и Немецкий олимпийский комитет по конному спорту (DOKR), в котором обучаются лучшие спортсмены. В Warendorf организуются множество

громких конных мероприятий, таких как парады жеребцов или федеральные чемпионаты [2].

Одним из важных и красивых городов Германии является город **Berlin** - самый большой город Германии, как по плотности населения, так и по площади. Первая версия происхождения города от славянского термина «berlo» со значениями «болото, влажное место» или «сухое место в водно-болотных угодий». Это говорит о том, что название города не связано ни с предполагаемым основателем города Альбрехтом Медведем, ни с берлинским гербовым животным. Вторая версия – от славянского «бер» - медведь. Мы как раз можем увидеть его изображение на гербе города. Медведь, который занимает большую часть берлинского герба, является фигурой значительной и важной. Бытует такое мнение, что черный мишка был помещен на национальный символ столицы, как дань памяти маркграфу Альбрехту Первому. Это говорящий герб, который пытается образно представить название города в немецкой интерпретации. Таким образом, герб происходит от названия города, а не наоборот [3].

Вольфсбург (Wolfsburg) – один из самых крупных городов Германии. Город был основан не так давно и не имеет исторического центра. Появился он благодаря заводу Фольксваген. В 1938 Адольф Гитлер возвёл в этом городе завод, а вокруг него появился городок с названием «Город KdF-Wagen в Фаллерслебене». После войны в 1945 власти вспомнили, что в этих местах есть замок Вольфсбург «Волчья крепость». В окрестностях Вольфсбурга особо не было волков. Герб владельцев замка рода фон Бартенслебен имел символ волка. Таким образом, 25 мая 1945 года город переименовали в Вольфсбург. На современном гербе и флаге Вольфсбурга изображен замок, а воющий волк стал одним из брендов города [10].

Так же не менее красивейшим и богатым своей историей городом Германии, является **Вольфштайн (Wolfstein)**. К сожалению, в этимологии названия города мало что упоминается о волке, но мы можем найти связь с символом этого города. На гербе изображен волк, держащий в своих сильных и никому не подвластных лапах красный крюк (кубок волков), три красных алмазных камня парят между головой и хвостом. История происхождения волка на гербе является агрессивная защита животного, охрана своей территории, а также зеркальное отражение любого нападения [5].

Также мы выделили ойконимы, которые связаны с грациозной и величавой птицей – лебедь. К ним относятся: Шван, Швангау и Швандорф. **Швангау (Schwangau)** находится в южной части Германии возле австрийской границы, что в переводе значит лебединая деревня. К тому же ее называют деревней королевских замков, так как там находятся два замка: Нойшванштайн и Хоэншвангау, которые поражают своей красотой. Вокруг Швангау находится 4 озера, одно из них – сказочное **Шванзее (Лебединое озеро)**. От которого и пошло название города и его символики. На гербе Швангау изображен грациозный лебедь на красном фоне. История гласит, что именно жители этих мест сравнивают красоту и пейзажи Швангау с лебедями [6].

Помимо вышеописанных, нами были изучены ойконимы Германии, связанные с животным и растительным миром: Шван, Швандорф, Лейпциг, Лайпниг, Ганновер, Берфельден, Фалькенштайн, Штраусберг, Вольфхаген, Вольфратсхаузен, Кальбе и многие другие.

В ходе исследования было выявлено, что многообразность немецкой топонимии Германии связана с тем, что история региона богата на разные исторические события, также географическое разнообразие страны отразилось на

топонимическом богатстве. В названии городов отражаются важные этапы материальной духовной культуры создавшего ее народа, проявляются языковые закономерности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондакова И.А. Образные средства, содержащие топонимы, в английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2004 – 224 с.
2. Малолетко, А. М. Географическая ономастика [Текст] / А.М. Малолетко. – Томск: Изд-во ТГУ, 2004. – 194 с.
3. Матвеев, А. К. Ономатология [Текст] / А. К. Матвеев. – М.: Наука, 2006. – 292 с.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М., 1978. – 198 с.
5. Суперанская А.В. Что такое топонимика? Из истории географических названий. – М., 2011. – 178 с.
6. Щербак А.С. Когнитивные основы региональной ономастики: монография. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – 319 с.
7. Berlin.de – Das offizielle Hauptstadtportal [Электронный ресурс 3] / – URL: <https://www.berlin.de/> (дата обращения: 12.04.2020).
8. Stuttgart.de [Электронный ресурс] – URL: <https://www.stuttgart.de/> (дата обращения: 12.04.2020).
9. Warendorf – die Stadt [Электронный ресурс] / – URL: <https://www.warendorf.de> (дата обращения: 12.04.2020).
10. Willkommen in Wolfsburg [Электронный ресурс] / – URL: <https://www.wolfsburg.de/> (дата обращения: 12.04.2020).
11. Willkommen in Wolfstein [Электронный ресурс] / – URL: <http://wolfstein.de/> (дата обращения: 12.04.2020).
12. Willkommen in Schwangau [Электронный ресурс] – URL: <http://schwangau.de/> (дата обращения: 12.04.2020).

УДК 81.811.111-26

Д.И. Галимова

студент 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. м.Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – Т.Д. Шабанова

доктор филол.наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации и перевода ФГБОУ ВО «БГПУ им. м.Акмуллы»

К ВОПРОСУ О РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ В ТУРИСТИЧЕСКОМ БИЗНЕСЕ

Аннотация: на сегодняшний день реклама занимает значительное место в жизни людей, имеет огромное влияние на них и также привлекает их внимание. Цель статьи состоит в том, чтобы изучить рекламу, ее структуру и особенности. Основой исследования послужили рекламные тексты из официальных сайтов туристических агентств, что дало возможность понять, что в настоящее время реклама является необходимой составляющей туристического бизнеса.

Ключевые слова: воздействие, манипуляция, особенности рекламы в туристическом бизнесе, реклама, рекламный текст.

Abstract. Today advertising occupies a significant place in people's lives, has a huge impact on them and also attracts their attention. The purpose of this article is to study advertising, its structure and features. The research was based on advertising texts from the official websites of

travel agencies, which made it possible to understand that advertising is a necessary component of the tourist business now.

Keywords: impact, manipulation, advertising features in the *tourist industry*, advertising, advertising text.

В современном мире жизнь движется огромными шагами: ученые делают новые открытия, создают новые технологии, предметы для личного использования, предметы бытового обихода, одним словом все то, что необходимо для нашей жизни.

Каждый день появляется что – то совершенно новое, но не каждый человек сможет узнать об этом открытии, творении, новшестве. Поэтому для таких целей и существует реклама, чтобы рассказать людям обо всем, что происходит в мире. Мы ежедневно слушаем различные рекламы по радио, смотрим по телевизору, читаем в газетах и брошюрах, видим на рекламных щитах и так далее.

Но не стоит забывать о том, что мы живем в XXI веке, и современное поколение уделяет много внимания социальным сетям. Следует также отметить, что на сегодняшний день очень важна реклама в социальных сетях или на официальных сайтах туристических агентств.

В данной статье мы рассмотрим роль рекламы в туристическом бизнесе, расскажем о том, как реклама влияет на людей и привлекает их внимание.

Объектом исследования является рекламный текст туристической направленности.

Предметом исследования являются особенности содержания и языковой оформленности рекламных текстов в туристической сфере.

Для проведения исследования были рассмотрены рекламные тексты из различных журналов, газет, официальных сайтов некоторых туристических агентств, в том числе и в социальных сетях. Например, The USA Sightseeing Pass, Find your Great Britain, Cosmos Lite, Moscow private tour и другие. [6 – 9]

Рассмотрим содержание некоторых из них:

- *Choose from over 300 attractions in 13 USA destinations. Valid for 30 days from activation date. Choose Attractions as you travel. Save up to 70% on Entry Fees. (The USA Sightseeing Pass)*

- *What are you waiting for? From captivating cities to picture-postcard countryside and a history where myths and legends collide, find your Great Britain today. (Find your Great Britain)*

- *À La Carte Tours starting at \$699. Bundling freedom, flexibility, and affordability like never before, Cosmos Lite presents the world's first à la carte tour package. While offering all the hassle-free features of a Cosmos vacation, Cosmos Lite provides a blank canvas at each destination for custom tailoring, leaving the itinerary, pace and budget up to you. (Cosmos Lite)*

- *Making Moscow your favourite destination. Our tours – exclusive, flexible, private. (Moscow private tour)*

Тщательно изучив приведенные выше рекламные тексты, можно сказать следующее:

во-первых, все статьи были взяты из официальных сайтов туристических агентств;

во-вторых, все они сопровождалось ярким видеорядом или фотографиями для привлечения большего внимания;

в-третьих, акцентируется внимание на том, что потенциальный клиент сможет сэкономить деньги, что немаловажно для людей;

в-четвертых, они указывают на то, что они смогут подобрать тур с учетом всех желаний клиента, показав все самые прекрасные места в мире.

Все рекламные информационные, обращены к разуму потенциального клиента, приводит доводы для его убеждения.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что реклама в сфере туристического бизнеса занимает значительное место не только для привлечения большего количества туристов, но также и для различных изменений финансового и экономического характера. Также реклама играет важную роль в сохранении и упрочнении позиций туристических агентств на рынке.

Реклама продукции и деятельности предприятия – это важнейшая часть маркетинговых мероприятий, своеобразный информационный подход к потенциальному клиенту. Таким образом, в настоящее время реклама является необходимой составляющей туристического бизнеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков Ю.Н. Маркетинг в туризме: Учебник / Абабков Ю.Н., Абабкова М.Ю., Филиппова И.Г.; Под ред. Богданова Е.И. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2019. – 214 с.
2. Антипов К.В. Основы рекламы. Учебник. 3-е изд. – М.: Дашков и К, 2018. – 328 с.
3. Гончарова Л.М. Стратегии и тактики рекламных текстов туристической сферы. Сервис в России и за рубежом, 2011. – С. 202 – 209.
4. Дурович А.П. Реклама в туризме : учеб. пособие / А.П. Дурович. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 158 с.
5. Маркова Е.В. Психология рекламы: учеб. пособие / Е.В. Маркова. – Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2010. – 152 с.
6. The Sightseeing Pass [Электронный ресурс] – URL: www.sightseeingpass.com (дата обращения: 12.04.2020).
7. Visit Britain [Электронный ресурс] – URL: www.visitbritain.com (дата обращения: 12.04.2020).
8. 2021 Guided Tours [Электронный ресурс] – URL: www.cosmos.com (дата обращения: 12.04.2020).
9. Moscow Private Tours [Электронный ресурс] – URL: www.moscowprivatetours.com (дата обращения: 12.04.2020).

УДК 811.111-26

*Н.Р. Галимова
преподаватель кафедры иностранных
языков с курсом латинского языка ФГБОУ ВО «БГМУ»
(г. Уфа)*

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ «МНЕНИЕ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: статья посвящена анализу глаголов «думать» и «think», репрезентирующих категорию «мнение» в русском и английском языках. Актуальность определяется необходимостью структурирования ментального мира человека в разных языках. В данной статье представлены результаты изучения универсальной мыслительной категории «мнение» в русском и английском языках, которая отражает ментальный внутренний мир человека.

Ключевые слова: категория «мнение», когнитивная лингвистика, разноструктурные языки, язык и мышление, языковая картина мира.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the verbs “думать” and “think” representing the category of “opinion” in Russian and English languages. Relevance is determined by the need of structuring the mental world of a person in different structural languages. This article presents the results of a research of the universal mental category of "opinion" in Russian and English which reflects the mental inner world of a man.

Keywords: linguistic picture of the world, different structural languages, category “opinion”, cognitive linguistics, language and thinking.

Моделирование языковой картины мира является одной из важнейших проблем современной лингвистики. Категория является когнитивным феноменом, осуществляющим переход от чувственных форм познания объективной действительности к абстрактным. Понятие «выразить мнение, дать оценку» активно осмысливается носителями разноструктурных языков в качестве важнейшей составляющей человеческого бытия и его образного, логического освоения для миропонимания и самопознания личности с различной языковой картиной мира. Инструментом описания этой уникальной интерпретации мира является выражение мнения. Человек оценивает прошлое, характеризует явления, имеющие место в настоящем, прогнозирует будущее. Основные предикаты мнения (думать, считать, полагать, верить) нейтральны в отношении временной отнесенности. Изучение понятийной области «мнение» в разноструктурных языках в сопоставительном плане предопределяет актуальность нашего исследования.

Категория мнения имеет разнообразные связи с жизнью современного общества, она вписана в культурный код и систему ценностей разных культур. Важным является определение роли, сходства и различия категории мнения в русской и английской языковой картинах мира. Описание категории мнения в соответствующих фрагментах языковых картин мира позволит проводить сопоставление данной категории в русском и других романо-германских языках на основе единого методологического подхода. Несмотря на достижения различных наук в области исследования категории мнения, многие вопросы по-прежнему остаются в центре внимания ученых. Изучение категории мнения в разноструктурных языках дополнит корпус имеющихся в психологии, философии, лингвистике данных. В лингвистических исследованиях к настоящему времени сформулированы основные подходы к изучению выражения мнения, создана теоретическая база для проведения дальнейших аналитических работ и т.д. Однако достигнутые результаты ни в коей мере не отменяют необходимости дальнейшего исследования данного феномена, углубления и расширения нашего знания о такой важной составляющей ментального пространства языка, как категория мнения. Оценочные суждения охватывают такую область языковых значений, когда мир человека в его отношении к внешнему миру проявляется наиболее ярко, где получают отражение личностный опыт индивида и совокупность воззрений общности людей в определенную эпоху, проживающих в различных географических областях и принадлежащих к различной социальной среде.

Одним из известных инструментов репрезентации мнения в языковой картине мира русского и английского языков выступает глагол. Материалом исследования служат словарные глагольные дефиниции со значением мнения, отобранных методом сплошной выборки из толковых, семантических, синонимических, словарей русского языка, английского языка, высказывания и тексты разных стилей и жанров,

представленные в Национальном корпусе русского языка, Американском национальном корпусе английского языка Британском национальном корпусе.

Семантическая структура глагола «думать» в обоих языках содержит множество разнообразных компонентов, которые актуализируются или остаются невыраженными в зависимости от намерений говорящего.

Глагол «думать» в русском и английском языках занимает весьма обширную «семантическую нишу», он способен описывать самые разнообразные ментальные действия: от представления до намерения, от воображения до припоминания, от размышления до оценивания.

В Толковых словарях русского языка зафиксированы следующие значения глагола «думать»: 1) направлять мысли на кого-нибудь, что-нибудь, размышлять; 2) полагать, держаться какого-нибудь мнения; 3) считать виновным в чём-нибудь, подозревать; 4) иметь намерение; 5) проявлять заботу о ком-либо, о чём-нибудь, беспокоиться; 6) помнить о ком-либо, о чём-либо; 7) представлять себе, воображать.

Наиболее распространенным глаголом, передающим семантику предположения, размышления, оценочного суждения, воспоминания и воображения в английском языке является глагол «think», который выражает самое общее значение и передает различные оттенки мыслительного процесса.

Словари английского языка выделяют следующие значения у глагола «think»: 1) have a particular belief or idea (иметь конкретное убеждение или представление); 2) to have or formulate in the mind (сформулировать в сознании); 3) to judge or regard; look upon (судить, рассматривать); 4) to believe; suppose (полагать; предполагать); 5) to intend (намереваться); 6) to visualize; imagine an actual or possible situation (воображать; представьте себе реальные или возможные ситуации); 7) to call to mind; remember (припоминать, помнить); 8) to have care or consideration (заботиться); 9) direct one's mind towards someone or something; use one's mind actively to form connected ideas (направлять свой ум к кому-то или чему-то; активно использовать свой ум для формирования связанных идей);

Анализ примеров употребления глагола «думать» и глагола «think», представленных в Национальном корпусе русского языка, Британском национальном корпусе, Американском национальном корпусе английского языка показал, что в большинстве случаев рассматриваемые глаголы актуализируют значение «ментальный процесс». Данные глаголы часто используются в диалогических контекстах для выражения подтверждения, согласия, уверенности/неуверенности, в зависимости от контекста могут маркировать вероятность событий и иметь семантическое значение предположительного мнения, служат средством вербализации мнения и оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галимова Н.Р. Ментальный глагол «думать» в русском и английском языках», Сборник XVII Международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории», Российский государственный педагогический Университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, 2018. – С. 27-30.
2. Гибатова Г.Ф. Ментальные сферы русского языка: мнение о оценке действию. – М.: Наука, 1993. – С. 22-30.
3. Голайденко Л.Н. Лексико-семантическое поле представления в современном русском языке: ядро, лексико-семантический класс воспоминания и периферия (на материале художественной прозы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики.– Тамбов: Грамота, 2015. – №10 (52): В 2-х ч. Ч.2. – С. 64-71.

4. Иванова Г.Ф. Мнение о будущем: предположения и намерения. Материалы II Международной научно-методической конференции «Теория и практика языковой коммуникации», 2010 г. – С. 178-183.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 02.04.2020).
6. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 02.04.2020).
7. British national corpus [Электронный ресурс] – URL: <https://www.english-corpora.org/> (дата обращения: 02.04.2020).

УДК 82-311.4

Д.Э. Гарданова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОБРАЗ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ «БЛОК № 667» УФИМСКОГО ПИСАТЕЛЯ ЮРИЯ ГОРЮХИНА

Аннотация: данная статья посвящена анализу повести «Блок № 667» современного уфимского писателя Юрия Горюхина, характеристике образной системы и выявлению художественно-эстетического содержания произведения уфимского автора.

Ключевые слова: абсурд, своеобразие авторской позиции, современная литература, специфика изображения образа главного героя, уфимская проза,

Abstrac. This article is devoted to the analysis of the novel “Block No. 667” by the modern Ufa writer Yuri Goryukhin, the characterization of the figurative system of his work, the identification of the artistic and aesthetic content of the work of the Ufa author.

Keywords: modern literature, Ufa prose, the specifics of the image of the image of the protagonist, the originality of the author's position, the absurdity.

Региональная литература, к которой мы относим и русскоязычную уфимскую прозу, интенсивно развивается, начиная примерно с 2000 годов. Сегодня мы уже можем говорить о трёх поколениях русскоязычных писателей, которые живут и работают в столице Башкортостана и активно включены в современный литературный процесс. Необходимо отметить, что уфимских писателей постоянно поддерживает региональный общественно-политический и литературно-художественный журнал «Бельские просторы», печатая произведения многих талантливых авторов на страницах своего издания.

В нашей статье мы обращаемся к творчеству Юрия Горюхина – русскоязычного прозаика, который известен далеко за пределами Башкирии и которого можно отнести к среднему поколению уфимских писателей. Его произведения выходят отдельными книгами, публикуются в литературных журналах, номинируются и получают престижные литературные премии (региональная премия имени Степана Злобина, российские премии имени Юрия Казакова и имени Белкина).

Родился Юрий Александрович Горюхин в 1966 году в Уфе. В 2000 окончил Литературный институт (прозаический семинар Н.С. Евдокимова). Сегодня уфимский прозаик – главный редактор журнала «Бельские просторы», член Союза писателей РБ и РФ, Заслуженный работник культуры Республики Башкортостан.

К анализу творчества яркого уфимского автора обращались писатели и литературные критики: А.С. Немзер («Время новостей»), И.О. Прокофьева (монография «Уфимская художественная проза конца XX – начала XXI веков: состояние и функционирование»), И. Савельев («Глубинный камертон»), Ф. Ситдикова («Пазл как творческий метод»), С. Солоух («Красиво»), З. Уфимский («Уфимская скрипка») и многие другие.

Ю.А. Горюхин – «писатель-экспериментатор»: ему скучно в рамках традиционной литературы, против которой он часто бунтует. Его самобытность заключается не только в литературном обращении к современным катаклизмам, происходящим в нашем обществе, немалую роль играет и стиль, чем-то незримо схожий с гоголевским, не всегда мягким юмором» [2].

Писатель Сергей Солоух так отозвался о прозе Ю.А. Горюхина: «Пишет, словно тряпки рвет. Целые куски полотна реальности» [6]. Литературные критики часто «уличают» писателя в излишней пессимистичности его повествований и мрачности персонажей, для которых писатель не жалеет черных красок. Между тем сам автор уверяет, что вовсе не пытается демонизировать своих героев, а рисует мир таким, какой он есть на самом деле [6].

Зиновий Уфимский в своей небольшой статье, сравнивая уфимских писателей с музыкальными инструментами, сопоставляет Ю.А. Горюхина со скрипкой, которая, «конечно же, первая в оркестре» [7]. В своей статье критик пишет: «Игра (писательство) Горюхина виртуозна по форме и легка по содержанию. «Ноты» его текстов читаются на одном дыхании – «смычок» воображения выводит завораживающие слух трели. Не успеваешь опомниться, как тема уже сыграна, и, кажется, что-то осталось недосказанным, недопетым – возникает ощущение многоточия в конце произведения. Но! – удивлённо-восхищённо качаешь головой и одобрительно хлопаешь в ладоши: «Браво, маэстро!» [7].

Высоко отозвался о Ю.А. Горюхине в газете «Время новостей» известный критик Андрей Немзер: «Горюхин словно исчез, хотя не так устроены сегодняшние журналы, чтобы не схватиться за одаренного автора с периферии... Если рассказ «Переходный возраст», попавший в шорт-лист очередной всероссийской премии, – вещь достойная, то странно, что он не обнаружился в том же «Знамени» либо «Новом мире» [2].

Уфимский прозаик Игорь Савельев о своём «коллеге по цеху» говорит, что «интереснейший писатель Уфы редко выступает с новинками и предпочитает оставаться в тени редакторской работы» [6]. Таким образом, практически все, кто давал оценку творчества Ю.А. Горюхина, отмечают его талант и неординарность.

В нашей статье мы обращаемся к анализу одной из лучших, на наш взгляд, повестей «Блок № 667». Блок № 667 – это место, похожее на тюрьму или лагерь, зону отчуждения, точное место расположения которой писатель не указывает. Мы только догадываемся, что это некая страшная модель мира и в ней, сообразуясь с уродливыми законами античеловеческой иерархии, живут особи только мужского пола.

Главный герой произведения – подросток, зовут его просто Мальчик, который всю свою жизнь провел в Блоке среди сокамерников. Правда, сначала он был в блоке для детей и подростков, а теперь для взрослых. Как мы уже замечали, в повести нет ни одной героини, хотя «любовная» линия (в её извращённом понимании) является чуть ли не ключевой в этом произведении. Почти все события в камере № 8: драки, убийства – происходят из-за желания «товарищей» Мальчика (с достаточно яркими и

«говорящим именами», например, Бешеный, Лохмос, Мосол, Шрам, Спица и т.д.) обладать подростком. Так, Шрама убили только потому, что он был близок с Мальчиком.

В Блоке существуют свои развлечения, свой чёткий распорядок дня. Самым интересным событием для заключенных стала смерть смотрящего по камере. Вначале никто не понял, что он умер, но потом сокамерники уже без боязни, с большим удовольствием пинают его труп и даже по очереди танцуют с ним. «Сначала Прокл оттягивал щеки Бешеного длинными пальцами <...>, заставляя того гримасничать в такт писклявым вопросам сожителям Прокла. <...> сплоченная группа Лахмоса оттеснила их и, подняв Бешеного на ноги, стала прохаживаться с ним по камере, время от времени приплясывая и дружно падая <...>» [1; 17].

Страх смерти – состояние, в котором постоянно пребывают все живущие в этой зоне. Единственный способ, с помощью которого можно получить желаемое (любовь сокамерника, лучшее место на нарах и самое ценное – власть), – это возможность продемонстрировать невероятную и изощрённую жестокость. Только самая бесчеловечная особь в этом Блоке на вершине иерархической системы.

Но вернёмся к главному герою. Мальчик – воплощение всего типичного, что присуще подростку. Он хочет узнать мир, в котором «живёт», ему интересно, как, например, Мосол определяет, что скоро будет банный день или пора менять одежду (ведь календаря в камере нет, и какой сегодня день никто не знает); откуда появляются на свет люди; что находится за стенами места их обитания. «Мосол, почему такая несообразность жизни: смерть проста, банальна, и она у всех на виду – драки, болезни, уж извини, старость, а появление человека на свет туманно и невразумительно?» [1; 13].

Никто в блоке № 667, кроме Мальчика, не мечтает выйти на свободу. Подросток стремится узнать, что же находится за лопастями вентилятора, который разрубил множество тел наказанных заключенных. И, когда, проявляя смекалку, изворотливость, Мальчик выбирается на свободу, открывшийся ему незнакомый мир наполнен слишком яркими красками и громкими звуками: там, за пределами блока, голубое небо, зелёная трава, порхают разноцветные бабочки, поют птицы. Всё это пугает героя, и, как это ни парадоксально, он возвращается в свой привычный, уродливый блок, где жители привычной зоны потеряли человеческое обличье, где одни поедают (и в буквальном смысле тоже) других, считая это нормой.

И.О. Прокофьева в своей статье, посвящённой прозе уфимского автора, подчеркивает: «Наедине со следующими за этим последствиями...». Пожалуй, именно эти слова из повести Ю.А. Горюхина «Блок № 667» как нельзя лучше иллюстрируют впечатление, которое вызывает проза писателя. Под последствиями мы подразумеваем поток размышлений, который возникает после чтения произведений талантливого и ироничного уфимского автора» [3; 177].

Трудно не согласиться с этой оценкой. Данная повесть, безусловно, заставляет задуматься о многом. Почему человек истребляет себе подобных? Что искажает и уродует человеческую природу? Почему мир живёт по законам подавления и жёсткой иерархии? Используя в своём произведении приёмы абсурда, сарказма и гиперболы, Ю. Горюхин создает мир, вобравший в себя одновременно и черты тоталитарного режима советской системы, и черты любого другого современного тоталитарного государства. Уфимский прозаик убеждён, что самым страшным последствием существования человека в тоталитарной системе является «точка невозврата», когда

человек начинает воспринимать здоровый мир как страшный и непригодный для жизни, а свой считает абсолютной нормой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горюхин Ю.А. Блок № 667: повесть. – Уфа: Вагант, 2011. – 137 с.
2. Немзер А.С. Не такие и Солоух // Время новостей. – 2005 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ruthenia.ru/nemzer/kazakovka-short.html> (дата обращения: 05.02.2020).
3. Прокофьева И.О. «Наедине со следующими за этим последствиями...». Проза Ю. Горюхина // Бельские просторы. – 2014. – № 5. – С. 177–180.
4. Прокофьева И.О. Основные подходы и методы исследования региональной литературы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 12 (54). Ч. 1. – Тамбов: Изд-во «Грамота», 2015. – С. 147-151.
5. Прокофьева И.О. Уфимская художественная проза конца XX – начала XXI веков: состояние и функционирование: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.01. – Екатеринбург, 2016. – 26 с.
6. Савельев И.С. Глубинный камертон // Республика Башкортостан. – 2016. – 10 марта [Электронный ресурс]. – URL: https://resbash.ru/articles/kultura/glubinnyy_kamerton-8785 (дата обращения: 05.02.2020).
7. Солоух С. Красиво // ТОПОС. – 2004. – 22 янв. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.topos.ru/article/1981> (дата обращения: 05.02.2020).
8. Уфимский З.С. Уфимская скрипка // Уфимская литературная критика. Выпуск 4. – 2005 [Электронный ресурс]. – URL: <https://lit.wikireading.ru/31025> (дата обращения: 05.02.2020).

УДК 316.772

Д.И. Давлеткужина
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы» (г. Уфа),
Г.Г. Рамазанова
доктор филол. наук, профессор кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмиллы» (г. Уфа)

СЕРГЕЙ МИНАЕВ: БЛОГ ПИСАТЕЛЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ФОРМАТ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: в статье анализируется блог популярного современного российского писателя, который представляет собой синтез медиа-, аудио-, видео- и фотоматериалов, которые взаимно дополняют и обогащают друг друга. Сергей Минаев не только активно пропагандирует свои произведения, но и высказывается по животрепещущим вопросам современности на различных площадках в Сети, видоизменяя подачу информации с учётом специфики каждой платформы. Предметом рассмотрения также стала «обратная связь» писателя с подписчиками сети.

Ключевые слова: блог, контент, Сергей Минаев, социальные сети.

Abstract. The article analyzes the blog of popular modern Russian writer, which is a synthesis of media, audio, video and photo materials that complement and enrich each other. Sergey Minaev not only actively promotes his works, but also speaks out on the burning issues of our time on various platforms in the Network, modifying the presentation of information taking into account the specifics of each platform. The subject of consideration was also the “feedback” of the writer with subscribers of the Network.

Keywords: blog, Sergey Minaev, Social Network, content.

XXI век – это век информационных технологий. Ключевую роль для людей в нынешнее время играет Интернет, ведь именно благодаря ему информация

распространяется почти мгновенно. Как говорит Генри Дженкинс, американский профессор коммуникации, в современном мире границы между тем, кто производит информацию, и тем, кто её потребляет, стираются, происходит некое сближение обеих сторон [4, 290]. В таких условиях не может не происходить взаимодействие Интернета и литературы, в частности, мы наблюдаем это на примере блогов писателей, которые с каждым днём становятся всё популярнее. Особым преимуществом является то, что помимо текста авторы могут использовать весь спектр мультимедийных возможностей таких как: фото, видео, аудиозаписи, гиперссылки на сторонние ресурсы, главным преимуществом является диалогическая направленность блогов.

Сергей Сергеевич Минаев – российский журналист, бизнесмен, теле- и радиоведущий, главный редактор журнала *Esquire*, а также автор многочисленных произведений, совокупный тираж которых составляет более миллиона экземпляров. По его книгам снято несколько экранизаций. Что касается его Интернет-жизни, то сначала хочется привести цитату из одного произведения писателя: «Интернет – очень притягательная штука <... > Помимо того, что он является прекрасной площадкой для общения, он открывает человеку возможность иного рода. Ту, о которой мы читали в фантастических романах *Возможность перевоплощения*» [1, 57]. Слово перевоплощение здесь играет ключевую роль, потому что именно этот приём использует сам Сергей Минаев в Сети.

Его вхождение в Интернет-пространство началось ещё в далёком 2002 году, когда он вместе со своим другом создал сайт «Литпром», на котором публиковались молодые писатели, собственный литературный путь автор тоже начал на этом сайте. Затем, когда он уже приобрёл популярность, Сергей Сергеевич создал программу формата ток-шоу «Минаев LIVE» (2011 – 2013 гг.), где он интервьюировал известных людей. Как сейчас он объясняет закрытие проекта: «Сначала я переговорил со всеми, с кем мне было интересно поговорить, потом я переговорил со всеми, с кем мне было неинтересно говорить». Но сейчас данный формат вновь Сергеем Минаевым возобновляется, но уже на платформе YouTube.

Канал на YouTube у писателя появился относительно недавно, меньше года назад, но даже за этот короткий период времени успел набрать свою аудиторию – 170 тысяч человек, общее количество просмотров видео – более 10 миллионов. При посещении канала первое, что бросается в лицо – это вывеска «Сарказм», что точно описывает подход Сергея Минаева, который он использует при создании контента канала. Видео выходят регулярно, их тематический ряд довольно разнообразный, писатель делится своим взглядом на события, будоражащие весь мир, рассказывает обо всем молодёжным языком. Отличительной особенностью вещания является чёрный юмор и обценная лексика автора. Несмотря на это, в его видео нет скучных рассуждений, его высказывания лаконичны.

Сергей Минаев имеет историческое образование. Если ранее он считал, что «практического применения оно, к сожалению, не получило, но зато позволяет мне время от времени проводить исторические параллели и совершать в беседе исторические экскурсы», то теперь, благодаря YouTube-каналу, он нашёл способ сделать свои знания полезными и для других. Он ввёл обучающую составляющую – раздел «Уроки истории», который на данный момент пока что состоит из трёх видео, но уже является востребованным. И, стоит отметить, аудитория поддержала новшество автора: «Такой подход к объяснению материала очень быстро усваивается учениками, метафоризированные аналогии прямо в точку». Сам Сергей Минаев

серьёзно относится к данной части своего блога, он отмечает в этой связи: «Именно в исторических блогах вы не услышите ни слова нецензурной брани».

Также Сергей Минаев активно ведёт страницу в Facebook, где число его подписчиков составляет более 140 тысяч человек. Помимо дублирования видео из YouTube, писатель публикует свои статьи из журнала Esquire, делится воспоминаниями о моментах прошлого и рассказывает о настоящем (некоторые из этих заметок написаны в форме маленького рассказа). Здесь С. Минаев более откровенен со своими подписчиками, он стимулирует их активность и вербально, и визуально, выкладывая на обсуждение провоцирующие фото- и видеоматериалы.

Почти такая же ситуация обстоит на личной странице в Instagram, где у Сергея Минаева 124 тысячи подписчиков. Информация, которую размещает на этой площадке автор, носит ещё более личный характер: присутствует много селфи, фото еды, животных, «мемов».

Больше всего подписчиков у писателя в социальной сети Twitter – 433 тысячи. Но на данный момент эта площадка наименее всего активно используется Сергеем Минаевым, в основном он выкладывает туда лишь гиперссылки своих выпусков на YouTube, также у Сергея Минаева есть Telegram-канал, аудитория которого составляет 45 тысяч человек.

Например, последние события, связанные с коронавирусом, не остались без внимания писателя. Так, в Facebook'е у него есть специальная рубрика «Хроники времён коронавируса» в форме дневниковых записей: «Итак, суббота, 14 марта. Будем считать это первым днём моих хроник (хотя по факту писать нужно было недели две назад). Такое впечатление, что город вжался в кресло, зажмурился, спрятался, как маленький ребёнок - раз я не вижу, то и меня не видно...»[6].

В Instagram'е Сергей Минаев делится своими мыслями в менее формальном виде. Из этой социальной сети мы узнаём, что благодаря карантину у писателя появилось время для творчества: фото в маске с подписью «Друзья из компании «МедиаСлово» сегодня вечером приняли пилот моего нового проекта «Карантин». Это история о жизни самоизолировавшихся, такие хроники времён коронавируса. Времени теперь много – остаётся только писать»[4], или фото статуэтки с пометой «...И он как то органично вписался - сидит, излучает покой и гармонию. Все было, все будет. Будда все это уже видел. Он сохраняет спокойствие, чего и нам желает». Примечательно то, что именно на этой интернет-площадке С. Минаев сумел привлечь свою аудиторию для создания контента: «Дорогие жители Земли! Я собираю ролик о том, как планета переживает эти коронавирусные деньки. Нужны видео из разных столиц мира (предпочтительно столицы) - с рассказом, как у вас в магазинах, как проходит комендантский час, много ли людей на улицах и ваш короткий комментарий» [4]. Отсюда мы плавно перемещаемся на YouTube.

На канале видеохостинга Сергей Минаев за время самоизоляции выпустил уже 4 видео (они выходят каждую неделю), в которых он рассказывает о трудностях карантина, о новостях, казусных случаях, которые происходят в нашей стране и в мире в целом в этот период. В одном из выпусков он как раз делится со зрителями теми видеоматериалами, которые прислали подписчики с разных уголков земли. Так, мы могли увидеть, как обстоят дела в Мадриде, Лос-Анджелесе, Нью-Йорке, Баварии, Люксембурге, Лондоне, Одессе, Ницце, Копенгагене, Париже, Риме, Токио, Гонконге и Барселоне. Вот, например, как воспринимают зрители видео на эту тему: «Видео-

оберег достоин того, чтобы его вырезали и вирусно распространили по всей территории Святой Руси!», «Как всегда, шикарно и блестяще, особенно в конце».

Таким образом, можно заметить, что Сергей Минаев хорошо понимает специфику каждой Интернет-площадки и подстраивается под них: Facebook транслирует журналистскую деятельность писателя, Instagram – фото из личной жизни, Twitter – ссылки на сторонние ресурсы, Telegram – реакцию на различные явления окружающей среды. Ну а самым ярким проявлением творческой натуры автора на данный период времени является YouTube-канал, который является квинтэссенцией вышеуказанных площадок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минаев С.С. *Duxless*. Повесть о настоящем человеке. – Москва: АСТ, 2015. – 352 с.
2. Facebook. Сергей Минаев. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.facebook.com/minaevsergei> (дата обращения: 09.04.2020).
3. Instagram. Личная страница Сергея Минаева [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.instagram.com/sergeiminaev/>(дата обращения: 09.04.2020).
4. Jenkins H. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press, 2006. p. 308.
5. Twitter. Сергей Минаев. [Электронный ресурс]. – URL: <https://twitter.com/SergeiMinaev>(дата обращения: 09.04.2020).
6. YouTube. Сергей Минаев. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/channel/UCeKCxQDv6lWDSzuqUXGtMRA> (дата обращения: 09.04.2020).

УДК 81-38

А.Л. Дьячкова
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НАЗВАНИЙ СТАТЕЙ И РУБРИК В СМИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Аннотация: целью статьи является анализ заголовков в текстах СМИ с точки зрения выявления лингвокультурной информации. На примерах текстов из прессы Республики Башкортостан рассмотрены экспрессивные синтаксические конструкции, стилистические приемы, создающие яркий образ, привлекающие аудиторию своей неожиданностью и уникальностью. Данные языковые средства и тропы акцентируют внимание на культурно значимой части сообщения, проявляются не только на уровне синтаксиса, но и морфологии, лексики, фонетики.

Ключевые слова: заголовок, культурно ценностная информация, лингвокультурология, средства массовой информации, стилистические приемы.

Abstract. The purpose of the article is to analyze the headings of articles and headings in media texts from the point of view of identifying linguistic and cultural information. Using examples of texts from the press of the Republic of Bashkortostan, we consider expressive syntactic constructions and stylistic techniques that create a bright image and attract the audience with their surprise and uniqueness. These language tools and tropes focus attention on the culturally significant part of the message, are manifested not only at the level of syntax, but also morphology, vocabulary, and phonetics.

Key words: linguistic Culturology, mass media, headline, valuable cultural information and stylistic techniques.

Цель лингвокультурологического исследования – выявление культурно ценностной информации в тексте. При анализе текстов СМИ первое, на что обращает внимание человек, интересующийся тем или иным материалом, – это название статьи или соответствующей рубрики. Поэтому заголовки всегда должны привлекать внимание и вызывать интерес. Они наделены полифункциональностью. Им свойственны рекламная, информативная, интегративная, эмоционально-оценочная, номинативная, графически-выделительная функции. Так как тексты газетных статей призваны воздействовать на адресата, они представляют собой пространство, в котором функционируют экспрессивные синтаксические конструкции.

Распространённым явлением в заголовках прессы выступает повтор: «Большой успех в Большом» («Вечерняя Уфа», 17.03.2020), «Сделать нам предстоит больше, чем сделано» («Вечерняя Уфа», 19.11.2019). Главной стилистической функцией повтора является усилительная функция эстетического и эмоционального воздействия на читателя.

Весьма часто журналисты прибегают к синтаксическим конструкциям, представляющим различные варианты сочетаний падежных форм существительных, разделённых паузой. Происходит эмоциональное выделение наиболее важных частей текста, простых для восприятия: «Берёза — для здоровья, черёмуха — для красоты» («Республика Башкортостан», 25.02.2020).

Парцелляция и особое расчленение конструкций также характерны для публицистики: «Фотограф щёлкает... мгновенье замирает» («Вечерняя Уфа», 17.03.2020). Содержание сообщения разделяется на несколько частей, следующих друг за другом после выдержанной остановки.

Заголовки СМИ включают в себя такие лингвокультурологические объекты изучения, как фразеологизмы, поговорки, прецедентные тексты и т.п. Наиболее распространённым выступает приём интертекстуальности, позволяющий журналистам представить текст более ярким, интересным и экспрессивным: «Куда теперь идти солдату, кому нести печаль свою?» («Вечерняя Уфа», 28.02.2020), «Через тернии - к звёздам» («Вечерняя Уфа», 21.01.2020), «Как люди превращаются в плюшкиных?» («Вечерняя Уфа», 24.03.2020).

В заглавии статей активно используют перефразирование, которое заключается в том, что во всем известном прецедентном тексте происходит замена какого-либо слова, но сохраняется структура оригинального высказывания. При этом изменяется смысл, а привычное выражение начинает играть новыми красками: «Катится, катится мягонько вагон...» («Вечерняя Уфа», 24.03.2020), «А я сяду в белый «Форд»...» («Вечерняя Уфа», 20.03.2020), «Коты-разбойники» («Республика Башкортостан», 26.03.2020), «Храбрые портняжки» («Республика Башкортостан», 04.02.2020), «А был ли дворник?» («Республика Башкортостан», 13.03.2020), «Блогеры тоже плачут» («Республика Башкортостан», 12.03.2020), «Суженый-ряженый придёт из интернета» («Республика Башкортостан», 16.01.2020), «Кот в законе» («Республика Башкортостан», 22.01.2019), «Дом в конце тоннеля» («Республика Башкортостан», 21.12.2018), «Чак-чак Норис» (программа радио «Спутник FM») и другие. Такие заголовки оказывают особое воздействие на читателей, так как вызывают в их сознании определённые ассоциации, воспоминания, создают необходимое настроение.

Ярким элементом, привлекающим внимание аудитории, в составе газетных заголовков выступают фразеологизмы. Их называют одним из самых демократичных видов прецедентных текстов, ведь они у всех на слуху и абсолютно узнаваемы. «Башкирия и Молдавия наводят мосты» («Вечерняя Уфа», 04.06.2019), «Мост мечты уже «пустил корни»» («Вечерняя Уфа», 27.03.2020), «Чтобы крыша не съехала» («Вечерняя Уфа», 26.02.2020), ««Любимый город» попал в яблочко» («Вечерняя Уфа, 03.09.2019»), «Вывести на чистую землю» («Республика Башкортостан», 18.02.2020), «Россиян по осени сосчитают» («Республика Башкортостан, 14.02.2020), «Когда плюс хуже горькой редьки» («Республика Башкортостан», 07.02.2020). Здесь наблюдается преднамеренное нарушение принятого способа выражения. Фразеологизмы помогают журналистам сделать заголовок статьи красочным и наполнить его своей оценкой публикуемой информации.

Наблюдается в уфимской прессе активное употребление окказиональной актуализации пословиц и поговорок: «Оружие разгильдяев не любит» («Вечерняя Уфа», 27.03.2020), «На Бога надейся, но и сам не плошай» («Вечерняя Уфа», 24.03.2020), «Готовьте вопросы к пятнице» («Вечерняя Уфа», 17.03.2020). Порой текст названия полностью отличается от текста поговорки, но при этом не утрачивается её способ выражения мысли: «Проще не заразиться, чем лечить» («Республика Башкортостан», 20.03.2020), «Вежливость города берёт» («Республика Башкортостан», 09.01.2020), «Счётчик поставил – что порося купил» («Республика Башкортостан», 19.12.2019). Здесь все приёмы, используемые журналистами, вращаются вокруг того образа, который лежит в основе устойчивого выражения и первичного текста. Этот образ нельзя разрушать. Явление основано на стилистическом приёме аллюзий, наблюдающемся и при использовании фразеологических единиц, цитат.

Встречаются в названиях статей неологизмы, отражающие национальную специфику башкирского языка: «Блиц-опрос: как обстоят дела с «Култур-мултур» у уфимцев?» («Молодёжная газета», 25.03.2020).

Используются в заголовках фамилии национальных исторических личностей, территориальные наименования: «Общественность республики добивалась присвоения М. Шаймуратову звания Героя с 1946 года» («Молодёжная газета», 30.03.2020), «Абашин берег» («Республика Башкортостан», 19.03.2020), «Нагаевские страдания» («Республика Башкортостан», 27.12.2019), «Братишке Ямалетдину...» («Республика Башкортостан», 03.01.2020).

Часто заголовки представляют собой срифмованные строки: «Не ленись-сохранись» («Молодёжная газета», 31.03.2020), «Пришёл Денис, потянул день вниз» («Вечерняя Уфа», 18.10.2019), «Три превращения одного ила. Не хило?» («Республика Башкортостан», 20.02.2020), «Родила зайку – получи лужайку» («Республика Башкортостан», 30.01.2020), «Защиту ищите, да обрящете!» («Республика Башкортостан», 16.01.2020), «Птичьи налёты на самолёты» («Республика Башкортостан», 05.12.2019), «За ёмкости бетонные – штрафы миллионные» («Республика Башкортостан», 28.11.2019), «Настоящее, коровье – пейте на здоровье» («Республика Башкортостан», 27.08.2019). Это придаёт тексту особый ритм, позволяет аудитории запомнить его.

Одним из наиболее распространённых стилистических приёмов в публицистике на сегодняшний день выступает метафора. Она позволяет читателям увидеть один объект через другой на основе ассоциативного ряда и создаёт необычный образ в их сознании, привлекает аудиторию своей неожиданностью и

уникальностью: «Скачки сахара» («Республика Башкортостан», 22.10.2019), «Звёздная пыль» («Республика Башкортостан», 06.03.2020), «Молочная автолавка» («Республика Башкортостан», 28.01.2020), «Дорога в небо» («Республика Башкортостан», 27.12.2019).

Популярной языковой игрой уфимских журналистов в публицистическом стиле является использование окказионализмов: «Коронавести» («Вечерняя Уфа», 31.03.2020), ««Ашипки» учителей» («Молодёжная газета», 28.02.2020), «Культобоз» (программа радио «Спутник FM»), «СтихоВаренье» (программа «Радио России – Башкортостан»), «Дознание» (программа телеканала «БСТ»). С помощью окказионального слова происходит навязывание читателю, слушателю или телезрителю устоявшихся общественных стереотипов или же точки зрения автора.

Можно заметить и неполноинформативные заголовки, связанные с приёмом умолчания: «Три вопроса о главном» («Вечерняя Уфа», 10.08.2018), «Казалось бы, ремонт стандартный, но...» («Вечерняя Уфа», 29.10.2019), «Чем богаты...» («Республика Башкортостан», 06.12.2019), «Если дождик в январе...» («Республика Башкортостан», 28.01.2020). Их специфика состоит в том, что автор подаёт лишь сигнал о предмете речи или намёк на предмет без какого-либо на него указания. Информативность таких названий гораздо меньше, но возможностей для привлечения внимания читателя значительно больше.

Таким образом, в заголовках современных уфимских СМИ сегодня активно используются разнообразные синтаксические конструкции и стилистические приёмы, определяющие своей целью оказать необходимое прагматическое воздействие на читателя/слушателя, передать авторскую позицию. В этом журналистам помогают языковые средства и тропы, которые акцентируют внимание аудитории на коммуникативно значимой части сообщения. Они проявляются не только на уровне синтаксиса, но и морфологии, лексики, фонетики. В составе названия газетных рубрик статей, теле- и радиопрограмм словосочетание (иногда и просто слово) может быть культурологически маркированным. Этот аспект реализуется посредством единиц, представляющих собой культурологические компоненты, которые выступают средством выражения лингвокультурного концепта. Он рассматривается как смысловое наполнение духовной культуры человека, выраженное единицей языка.

УДК 82.09

Э.Н. Ибрагимова
студент 5 курса 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»

ВОСТОК В ХУДОЖЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ А.И. КУПРИНА: ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена описанию рецепции образа Востока в художественном сознании А.И. Куприна. Исследование в литературоведческом и методическом аспектах особенностей влияния Востока на художественное сознание А.И. Куприна. Рассматривается восточный контекст в биографии и восточные сюжеты в произведениях А.И. Куприна. В статье представлено, как раскрывается образ татар в произведениях и концепт «лошадь» в художественном сознании А.И. Куприна.

Ключевые слова: Восток, концепт, региональный компонент, творчество А.И. Куприна, художественное сознание, художественный образ.

Abstract. The article is devoted to the description of the recipe of the image of the East in the artistic consciousness of A.I. Cuprin. Research in the literary and methodological aspects of the peculiarities of the influence of the East on the artistic consciousness of A.I. Cuprin. The eastern context in the biography and the eastern stories in A.I. Cuprin's works are considered. The article presents how the image of Tatars in works and the concept of "horse" in the artistic consciousness of A.I. Cuprin are revealed.

Keywords: Artistic consciousness, artistic image, concept, creativity of A.I. Cuprin, East, regional component.

Процесс изучения творчества А.И. Куприна с позиций художественного сознания только разворачивается, поэтому многие базовые характеристики художественного мира писателя ещё не получили систематического освещения в филологических исследованиях.

Так, А.И. Куприн всегда испытывал большой интерес к культуре Востока. Использование им мусульманских мотивов и компонентов мусульманской ментальности для выражения собственной индивидуальности и ощущения сопричастности к культуре Востока объясняется биографически. А.И. Куприн имел татарские корни: основоположником рода его матери был татарский князь Кулунчак, пришедший на Русь в XV веке вместе с казанским царевичем Касимом; во второй половине XVII века прадеду писателя по материнской линии были пожалованы поместья в Наровчатском уезде Пензенской губернии. И он часто обращал внимание своих корреспондентов и собеседников на этот факт. Нередко писатель появлялся на людях в тюбетейке и восточном халате, а в эмигрантский период творчества даже подписывался псевдонимом «Али-хан».

Кроме того, герои его художественных произведений зачастую тоже имеют татарское происхождение. Например, княгиня Вера Шеина из «Гранатового браслета» в девичестве носила фамилию «Мирза-Булат-Тугановская», а родоначальником ее был татарский князь, который «крестился только в начале XIX столетия и древний род которого восходил до самого Тамерлана, или Ланг-Темира».

Такие люди зачастую являются носителями лучших качеств. Так, капитан князь Тулубеев, главный герой рассказа «Последние рыцари», представляется человеком чести, доблестным воином, настоящим патриотом, мудрым и великодушным военачальником, с которого могут и должны брать пример молодые офицеры. В другом произведении – рассказе «Дознание» – простой солдат Мухамет Байгузин, хотя и совершил преступление, украв у сослуживца голенища сапог для перепродажи, действовал он вопреки закону, чтобы помочь своей престарелой матери. Да и наказание он потом принимает смиренно, безропотно.

Действие 13 произведений Куприна происходит в Крыму, в местах расселения крымских татар. Но если речь заходит непосредственно о местных татарах, то писатель обнаруживает прекрасное знание уклада их жизни. Например, в рассказе «В Крыму (Меджид)» он не только описывает характерные черты мужского и женского портретов крымских татар – проводников Меджида и Мемета и невесты Меджида, но и рассказывает об их каждодневных занятиях (купание и кормление лошадей, ремонт конской сбруи, стирка и т.д.) и традициях (безымянная девушка-татарка «была уже с трех лет невестой» Меджида, и «родители их дожидались, пока он не скопит достаточно денег для свадьбы»), характеризует их нравы, делая упор на

чувственности и страстности мужчин, против которых не могли устоять светские дамы. Причем, что касается поведения купринских персонажей восточного типа, то они демонстрируют природную естественность движений и чувств.

В поле зрения читателя оказывается и образ лошади, без которой жизнь крымского татарина, как и всякого другого мусульманина, немислима. Почти в 50 рассказах и повестях А.И. Куприна идет речь о лошадях, а в некоторых из них (например, в «Изумруде») лошадь «очеловечена», то есть является полноценным персонажем, думающим и действующим осознанно.

Появление этого образа тоже обусловлено личным, генетически обусловленным пристрастием А.И. Куприна к лошадям. Он даже придумал фамильный герб, на котором был изображен золотой жеребёнок, пасущийся на зелёном луге. В письме И.А. Бунину он объяснял, что это герб «татарской принцессы» Кулунчаковой.

Анализ концепта «лошадь» в произведениях А.И. Куприна показывает, что это стереотипный культурный образ, который используется писателем для характеристики персонажей, русских и нерусских по происхождению, в том числе крымских татар (мусульман). Русские офицеры и жокеи-европейцы (например, в «Изумруде») характеризуются Куприным всего лишь как хозяева лошади: читатель обращает внимание на то, как лошадь содержится и как она используется. Татары же характеризуются не только как хозяева лошадей, то есть социально, лошадь довершает их портретное описание. Например, в рассказе «В Крыму (Меджид)» и образ серого в яблоках коня-пятилетки Букета, и образ вороного безымянного низкорослого коня со стальными ногами, привыкшими перемещаться по опасным горным тропам, соотносятся с образом их хозяина, дополняя его психологический портрет.

Встреча школьников с творчеством А. И. Куприна начинается в начальном звене («Слон»), продолжается в среднем – это знакомство с Куприным-гуманистом, с его небольшими рассказами и повестями («Белый пудель», «Изумруд», «Чудесный доктор»). В 11 классе «завершается» знакомство с реализмом А.И. Куприна на материале «Гранатового браслета», «Олеси» и «Поединка».

Исходя из анализа реализуемых УМК по литературе, можно сделать вывод: восточные образы, значимые в культуре Востока концепты, человеческие типы выпадают из поля зрения учителя и ученика. А между тем, они весьма значимы для культурного и литературного образования в регионах с высокой долей тюркоязычного и мусульманского населения – таких, как Республика Башкортостан.

Учитель может доработать рабочую программу по основному курсу «Литература» (имеется в виду региональный компонент основного курса), или рабочую программу по родной русской литературе, или разработать элективный курс, предусмотрев изучение таких рассказов А.И. Куприна, как «Дознание», «Аль-Исса», «Последние рыцари», «Демир-Кая» или «Кисмет» и т.п. На наш взгляд, в качестве основы для такой доработанной рабочей программы целесообразно использовать программу В.Ф. Чертова, так как она предполагает наличие резервных уроков и уроков для внеклассного чтения. На внеклассных занятиях можно будет рассмотреть трансформацию восточных легенд в произведениях, познакомить учеников с традициями тюркоязычных народов, с канонами Ислама, к которым обращался писатель в своих произведениях.

Благодаря такому образовательному курсу обучающиеся смогут не только познакомиться с непрограммными произведениями А.И. Куприна, в которых творчески перерабатываются восточные образы, сюжеты и мотивы, но и узнать

интересные факты его биографии, которые не затрагиваются, как правило, в основном школьном курсе литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Келдыш В.А. О Серебряном веке русской литературы: общие закономерности, проблемы прозы. – М.: ИМЛИ РАН, 2010. 512с.
2. Кулешов Ф.И. Творческий путь А.И. Куприна, 1907-1938 / Ф.И. Кулешов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Университетское, 1987 – 319 с.
3. Чертов В.Ф., Трубина Л.А., Ипполитова Н.А.. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В.Ф. Чертова. 5-9 классы. – М.: Просвещение, 2011. – 160с.

УДК 82-311.4

И.Ж. Киреева
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

«ЦАРСТВО ЖИВЫХ И МЕРТВЫХ» В ПОВЕСТИ И. САВЕЛЬЕВА «ГНАТЬ, ДЕРЖАТЬ, ТЕРПЕТЬ И ВИДЕТЬ»

Аннотация: в данной статье рассматриваются художественные особенности повести современного уфимского писателя И.В. Савельева «Гнать, держать, терпеть и видеть»: специфика изображения поколения «нулевых», картин живого и мёртвого, реального и нереального мира; раскрывается своеобразие пространства, в котором нет движения и жизни.

Ключевые слова: образная система, поколение «нулевых», своеобразие художественного времени и пространства, современная литература, уфимская проза.

Abstract. This article discusses the artistic features of the novel “Drive, Hold, Endure and See” by the contemporary Ufa writer I.V. Savelyeva: the specifics of the image of the generation of "zero" in the text of a prose writer, paintings of the living and the dead, real and unreal worlds; the originality of a dead space in which there is no movement and life.

Keywords: modern literature, Ufa prose, the uniqueness of artistic time and space, a figurative system, a generation of "zero".

И.В. Савельев – уфимский прозаик, журналист, публицист, литературный критик. Он вошел в современную русскую литературу в 2005 году, получив премию «Дебют» за повесть «Бледный город». Именно это произведение нашло широкий отклик у литературных критиков.

Высоко оценила данное произведение прозаик Ольга Славникова: «С первых абзацев стало понятно, что Игорь Савельев – писатель. Далее оказалось (выяснилось из письма), что молодой уфимец уже в пятый раз участвует в «Дебюте». То есть каждый год, сколько существовала наша премия, Игорь Савельев присылал на конкурс тексты. Тут вспомнились рассказы, с задатками, но уступавшие тогдашним лидерам, более профессиональным, лучше понимавшим, по каким законам делается проза. Но что это значит? Это значит, что Игорь Савельев не позволил себе впасть в уныние, но рос, оборачивая себе во благо сопротивление среды. Премия «Дебют» все эти годы служила ему спортивным снарядом, как и должно быть по большому счету» [14; 2].

Абсолютно противоположные отзывы (резко отрицательные) дают повести уфимского писателя «Бледный город» А. Немзер и Б. Орехов. Б. Орехов пишет, что сюжет повести уфимского автора сильно приевшийся и построен по мелодраматическому клише. Само действие произведения никак не развивается и выглядит скучноватым, хотя автору есть что сказать, но он начинает повествование о том, «как два человека разного пола встречаются вечером, а поутру между ними происходит следующий разговор. – Ты... хочешь сказать... завтра... уже сегодня!.. мы – расстанемся?! Мне хочется зевнуть и съесть тридцать пятый чизбургер» [18; 1].

Литературный критик считает, что «повесть эта откровенно слаба и малохудожественна, так что трудно понять, чем руководствовалось жюри премии «Дебют», благодаря которой текст повести попал в редакцию «Нового мира». Здесь, конечно, не место выдвигать версии по поводу того, какими путями сочинение Савельева оказалось в short-list премии – не нам оспаривать божественную волю. Сожалеть стоит о другом: о том, что, возможно, именно Савельев станет воплощать для российских культурных кругов уфимскую литературу. Не зря вновь и вновь приходится вспоминать, что в «Новом мире» не было замечено других авторов, наших земляков, кроме М. Карима» [18; 1].

А. Немзер подчеркивает, что «появление Савельева как раз логично – он и по возрастной квоте проходит, и по губернской», другими словами – всегда должен быть кто-то и из провинции, и молодой, и если это совмещается в одном лице, то так даже удобнее». А. Немзер убеждал молодого прозаика в том, что «получить саму премию ему не светит», – И.В. Савельев отвечал ему, что охотно этому верит [8; 1].

К анализу произведений уфимского писателя обращались и другие исследователи. Их отзывы достаточно противоречивы: одни видят в творчестве молодого прозаика явно художественный потенциал; другие отказывают ему в литературном таланте, считая сюжеты его произведений банальными. Последнюю точку зрения поддерживает литературовед И.О. Прокофьева (хотя она говорит это в своей монографии по поводу другого произведения): «Похвалы и упрёки, прозвучавшие во время обсуждения повести И.В. Савельева, совершенно справедливы. Суммируя отзывы, можно утверждать, что отнести «Женщину старше. Преодоление графомании» только к неудаче уже нельзя. Хотя героиня первой, как и более поздней повести уфимского автора, всё так же невыразительна, инфантильна и бездеятельна, они существуют в сером пространстве, абсолютно сливаясь с его скучным и тусклым пейзажем» [11; 168].

За последние годы И.В. Савельевым опубликован целый ряд произведений (рассказы, повести и романы): «Бледный город. Повесть об автостопе» (2004 г.), «Вельская пастораль. Рассказы» (2004 г.), «Гнать, держать, терпеть и видеть» (2007 г.), «Женщина старше. Преодоление графомании» (2011 г.), «Терешкова летит на Марс» (2012 г.), «ZЕВС» (2015 г.), «Вверх на малиновом козле» (2015 г.), «Без тормозов» (2016 г.), «Ложь Гамлета» (2018 г.), «Первый из Денискиных рассказов» (2018 г.), «Мой лучший Новый год» (2019 г.), «Как тебе такое, Iron Mask?» (2020 г.). Эти произведения тоже по-разному характеризуются литературоведами и литературными критиками (мы условно разделим исследователей на российских и региональных).

Российский критик Лев Данилкин считает, что И.В. Савельев-прозаик «к тридцати годам успел сформировать и языковой слух, и индивидуальный голос» [5; 153].

Алиса Ганеева пишет, что в произведениях у молодого писателя органично соединен «живой молодёжный язык, абсурд и трагикомизм российского сегодня и подспудный срез вызревания – и автора, и страны» [9; 3].

Галина Юзефович отмечает: «Задатки по-настоящему большого писателя по-прежнему в наличии, и динамика в целом положительная. Возможно, хотелось бы чуть большей скорости созревания – Савельеву уже 32, а писать он начал совсем юным, так что, казалось бы, пора, но это, что называется, читательские капризы. Уже очень хорошо – а если все пойдёт так и дальше, то скоро будет совсем здорово» [4; 1].

Наш земляк писатель Салават Вахитов убеждён: «Игорь Савельев интересен как личность, и я с удовольствием слежу за его творчеством. К несомненным достоинствам прозы Игоря Савельева можно отнести психологичность: читатель включается в тончайшие движения мысли, в переживания героя и невольно наблюдает мир его глазами. Думаю, это свидетельствует о мастерстве писателя» [3; 167].

Мэтр, уфимский прозаик, публицист и критик Игорь Фролов подчеркивает: «Я, кажется, читал все художественные тексты Игоря Савельева и, в общем, вижу его Тему (возможно, иной видит другое). Доля мистики и фантастики, скорее всего, должна присутствовать в текстах Савельева как шепот, раскрепощающая его писательскую руку, дающая ему свободу, а читателю, соответственно, удовольствие» [3, 161].

Таким образом, практически в каждом отзыве говорится либо о достоинствах, либо о творческом потенциале и росте уфимского автора.

В нашей статье мы обратимся к анализу наиболее, на наш взгляд, интересной повести И.В. Савельева «Гнать, держать, терпеть и видеть» (2007 г.). В этом произведении писатель создает образ молодого поколения, которое стремится найти свой жизненный путь, определить свои нравственные ориентиры. Герои уфимского автора пытаются вырваться из замкнутого жизненного пространства, лишённого движения и гармонии. Вокруг царит пустота – этот мир для персонажей повести скорее мир мертвых, чем мир живых. В данном тексте прозаик удачно совмещает реальное и нереальное, живое и мертвое, используя ту самую «мистику и фантастику», которую упоминал в своём отзыве И.А. Фролов.

Сюжет повести «Гнать, держать, терпеть и видеть» берет свое начало в обычной многоэтажке, где холодно и неуютно. Подъезд дома больше похож на бомжатник: «расхлябанные, пожженные, побитые окна и заплывающие лестницы, стены бледные, побитые, замученные побелкой» [13; 8]. Ребята пытаются распить бутылку водки, поминая своего друга Костю. Причина его смерти в тексте не называется, она туманна, остается неясной, но зато картина похорон изображена достаточно реалистично, ярко и страшно. «Осталось надеть ботинки, и – дом был полон родни, людей, <...>. И мать, в окаменении, впервые встрепенулась. – Нет... Это летние... Сейчас же февраль... Сама она в последнюю очередь поняла нелепость и страшную бессмысленность того, что сказала, и была истерика, с суевой, с уколом, из которой парни поспешили сбежать...» [13; 9]. «Сиротливо мерзли табуретки, <...> За окном все толпились; плавали и колыхались венки, в которых, снегу ли благодаря, ощущалась неуместная какая-то... новогодность? Листья венка смотрелись так толсто и пластмассово...» [13; 9].

После первой главы (похорон Кости) возникает ощущение, что реальность перестает быть реальностью и мир превращается в мистическое пространство, в котором автор стирает границу между двумя мирами, мирами живых и мёртвых.

Именно поэтому действие дальше разворачивается в глухом окраинном поселке Лодыгино, где находится огромное кладбище. «Оно, конечно, называется Западное, но... “Она на Лодыгине”. “Тихо, дядя, не рыпайся, а то чик... мигом на Лодыгино попадешь”. Какая странная судьба. И здесь у многих людей возникают вопросы: “Как, в Лодыгине живут люди?!” [13; 9]. Лодыгино является местом, откуда, попав один раз, уже невозможно выбраться, Лодыгино прочно берет человека в плен и не отпускает. Это место, где живут (как ни парадоксально это звучит) мертвые.

В центре сюжета повести судьба четырех героев: Никиты, Олега, Евы и Кости. Ребята поехали на майские праздники к другу на кладбище и там встречают его «живым», и ещё многих других «живых», но на самом деле давно умерших людей. В Лодыгино персонажи произведения сталкиваются с тем, что всё в околоскладбищенском поселении подчинено индустрии похорон. «Работают при кладбище. Индустрия-то это такая, что работы хватает всем: бабы торгуют цветами на въезде, тех мужиков, что помоложе и покрепче, ставят копать ямы, остальные – кто на уборке, кто в обходчиках, кто в столярном цехе или плиты распиливает, там же своя ритуальная контора...» [13; 10].

Один из героев Олег задумывается, что было бы лучше, если бы люди не умирали, а переселялись в Лодыгино. «Господи, какое было бы счастье, если б люди правда только лишь переселялись в Лодыгино! Пускай без права выезда. Пусть как в тюрьме. Домишки с огородами... Пусть!» [13; 13].

Ева удивлена жизнью в Лодыгине, ей становится страшно, «ее пугало все: неужели всех такое ждет?! – и от сухой невозможности зарыдать сильно билось сердце» [13; 14].

Потом Костя объясняет своим друзьям распорядок жизни в самом посёлке: «как только человека забывают “на большой земле”, его выселяют из поселка. Что называется – “на выход с вещами”. Куда?... Неизвестно, да и знать не особо хочется» [13; 16]. Костя очень сильно переживает только за Кузьмича, который стал его приятелем. «Кому он нужен, что там, что здесь. Дети позабыли... А вот с бабой Машей-то как раз всё в порядке. С убийствами особая фишка?» [13; 24].

В финале повести Никите приходит на ум план побега, и все друзья пытаются сбежать из Лодыгино, но их возвращают обратно. Приятелей встречает Арсений Иванович (смотритель кладбища), который объясняет им, что «дальше нельзя, неужели вы не поняли?» [13; 31]. Герои попали в замкнутый круг, из которого невозможно выбраться. Друзья Кости могут еще вернуться в мир живых, но только без своего друга.

Заметим, что в повести развивается и любовная линия. Вдруг вспыхивает чувство между девушкой Никиты Евой и Костей. Имя Евы значит «дающая жизнь», оно отсылает читателя к библейскому образу праматери всех людей. Мы встречаем Еву еще в первой главе. Никита спрашивает у Олега: «Вот ты скажи, ты с Евой уже спишь? Господи, назвали же родители девчонку!» [13; 8].

Ева и Костя понимают, что они влюбились и признаются друг другу в своих чувствах. Но при этом они осознают свою вину, считая, что предали Никиту. А сам Никита приходит к выводу, что, не будь Евы, они не смогли бы вернуть к жизни Костю. «А согласился бы вообще Костя на побег, не будь Евы... не будь всего этого? – и не к ней ли, не с ней ли он вообще бежит, не она ли, часом, его вернула к жизни?» [13; 20]. Ева хотела остаться с Костей в Лодыгино, но ей не разрешили. «А можно... можно мне остаться с Костей? Ну, хоть на пару дней! До конца недели! Я прошу

вас...» [13; 32]. Но и она проигрывает в столкновении с жестокой реальностью или, точнее, мистическим миром.

Помимо основных героев, в повесть введён образ Арсения Ивановича, который является смотрителем кладбища и контролирует «жильцов» самого поселка и вновь туда прибывших людей. Среди них Кузьмич – восьмидесятилетний старик, фронтовик, бежавший во время войны из фашистского плена в Польшу; баба Маша – добрая, милая, заботливая старушка – спасалась в поселке Лодыгино от своего внука, который отнимал у нее деньги и чуть не убил ее топором.

«Время в кладбищенском крае будто остановилось, ему писатель даёт самые разные характеристики: «сжигание времени», стучит «лом-метроном», «одуряющая монотонность», «предынсультное время», «все здешние утра одинаковы» и т.д. Ближе к финалу повести автор начинает оперировать такими временными понятиями, как «память» и «забвение», которые соединяют застывшее время и однообразное пространство – жизнь, похожую на смерть. И только на кладбище неестественно празднично, оно расписано «онкологическими» красками, и в этом уродливом пространстве «выгорают» чувства человека» [13; 9].

Подводя итог, хотелось бы заметить, что в повести И.В. Савельева «Гнать, держать, терпеть и видеть» ярко проявляется мистическое и фантастическое начала, помогающие писателю рассказать читателям о болевых точках нашего современного мира. Автор ставит в произведении ряд острых и злободневных вопросов. Почему у молодого поколения в жизни нет твердой опоры? Каково будущее молодого поколения, во что оно верит, о чем мечтает? В своей повести уфимский писатель, безусловно, изобразил переходный период в жизни нашей страны, создал, на наш взгляд, яркий образ поколения «нулевых», образ потерянного поколения.

Мы думаем, что произведение И.В. Савельева «Гнать, держать, терпеть и видеть» заслуживает особого внимания и может быть рекомендовано для изучения в школе. К этому тексту целесообразно обратиться в старших классах на уроках внеклассного чтения по литературе, так как поднимаемые в данной повести вопросы будут созвучны тем проблемам, которые тревожат сегодня души подростков – юного поколения, входящего во взрослую жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкудинов К. Средние люди: [о рассказе И. Савельева «Жара, пиво, как чудно, как легко»] // Взгляд. – 2006. – № 1. – С. 15-18.
2. «Величие замысла – основа русской прозы: [беседа журналиста В. Завьялова с писателем И. Савельевым о его творчестве и романе «Терешкова летит на Марс»] // Республика Башкортостан, 2013. – 87 – С. 3.
3. Гамбургский счёт: обсуждение повести Игоря Савельева «Женщина старше» // Бельские просторы. – 2011. – № 11. – С. 160-169.
4. Зачем жить, Вера и Зевс. Три книги для вдумчивого чтения. Обзор Галины Юзефович // Медуза. – 2015. – № 7 [Электронный ресурс]. – URL: meduza.io/feature/2015/08/21/... (дата обращения: 01.04.2020).
5. Казначеев С.М. Бездомные дебютанты // Литературная газета. – 2006. – № 9. – С. 7.
6. Коган С. Когда бог Вэнь-чан спал: [о повести И. Савельева «Бледный город»] / Комментарий Ю. Горюхина // Бельские просторы. – 2005. – № 3. – С. 196-198.
7. Курбанова О. Назначить писателем: [о повести И. Савельева «Бледный город»] // Истоки. – Уфа, 2005. – № 23. – С. 11-12.
8. Немзер А.С. Чётко организованное безрыбье // Время Новостей. – 2005. – 17 марта [Электронный ресурс]. – URL: <https://lit.wikireading.ru/31036> (дата обращения: 01.04.2020).

9. «Нырющий наудачу»: [беседа журналиста А. Ганиева о скандалах, сюрпризах и трудовых буднях литературы с писателем И. Савельевым]//Независимая газета. – 2012. – 56. – С. 3.
10. Прокофьева И.О. Особенности героя «нулевых»: о повести «Гнать, держать, терпеть и видеть» и романе «Терешкова летит на Марс» И.В. Савельева // Бельские просторы. – 2015. – № 4. – С. 157-164.
11. Прокофьева И.О. Современная уфимская проза конца XX – начала XXI вв.: эволюция и пути интеграции: [о прозе И. Савельева] // 2nd Internatinal Academic Cnference n Applied and Fundamental Studies. March 8–10, 2013. – Lousis, Missouri, USA, 2013. – P. 173-183.
12. Прокофьева И.О. Современная уфимская проза: состояние и функционирование / Отв. редактор: д.ф.н., проф. В.В. Борисова. – Уфа: Печатный домъ, 2016. – 208 с.
13. Савельев И. Гнать, держать, терпеть и видеть: повесть // Новый мир. – 2007. – № 1. – С. 8-32.
14. Славникова О. Пресс-клуб: [о повести И. Савельева “Бледный город”] // Лит. Россия. – 2004. – 16 марта. – С. 2-3.
15. Современная уфимская художественная проза (1992–2012): Хрестоматия. – Уфа: БГПУ, 2013. – 439 с.
16. Татаринев А. Лететь без гарантий!: письмо И.Савельеву: [о его романе «Терешкова летит на Марс»] // Литературная Россия. – 2012. – № 47. – С. 10-11.
17. Орехов Б. «Бледный город» // Гипертекст. – Уфа, 2004. – № 1. – С. 10-11.

УДК 821.161.1

К.О. Козлова
магистрант 1 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» (г. Уфа)

ОБРАЗ «НОВОГО» ЧЕЛОВЕКА В МОСКОВСКИХ ОЧЕРКАХ М.А. БУЛГАКОВА

Аннотация: статья посвящена московским очеркам М. Булгакова 1920-х годов. В работе представлен анализ «нового» типа личности послереволюционной действительности. Авторы статьи приходят к выводу о том, что в изображении «нового» героя в контексте противостояния «нового» и «старого» общества М.А. Булгаков занимал позицию страдающего интеллигента, для которого хамство, грубость, пошлость были неприемлемы. Утверждается, что при всем понимании неотвратимости, исторической неизбежности перемен М. Булгаков занимал позицию писателя-гуманиста.

Ключевые слова: М.А. Булгаков, герои, интеллигенция, Москва, «новые», нэпманы, очерковая проза.

Abstract. The article is devoted to the Moscow essays of Mikhail Bulgakov of the 1920s. It analyses the “new” personality type of the post-revolutionary reality. The authors of the article came to the conclusion that M.A. Bulgakov describing the “new” character in the context of the confrontation of the “new” and “old” society was a suffering intellectual. Loutish behaviour, rudeness and vulgarity were unacceptable for him. It is claimed that Mikhail Bulgakov understood the historical inevitability of change but he was a humanist writer.

Key words: M. A. Bulgakov, Moscow, essay type of prose, intelligentsia, nepmen, “new” characters.

Очерковую прозу М.А. Булгакова исследователи зачастую обходят стороной. Однако именно в ней нашли отражение творческие поиски писателя, который стремился определить свое отношение к «новой» эпохе и «новому» человеку.

Очерковую и фельетонную прозу М.А. Булгакова принято делить на киевскую и московскую. К первой относится известный очерк «Киев-город». В нем писатель с ностальгией вспоминает о городе детства и юности и выражает глубокое сожаление о том, что родному городу пришлось пережить потери, которые принесла революция и Гражданская война. В московских очерках писатель делает акцент на послереволюционной стороне московской жизни: переходе от «военного коммунизма» к НЭПу, появлении коммунальных квартир, «вечной погоне за грошовым заработком» [8; 27]. М.А. Булгаков, вслед за М. Зощенко, В. Маяковским и др., выделил одну из важных отличительных черт русской литературы 1920-х годов – появление «нового» человека.

Вопрос о появлении нового героя в очерковой прозе М. Булгакова уже привлекал внимание исследователей. Одни пишут о том, что задача М.А. Булгакова была в том, чтобы «изобразить личность с высоконравственным потенциалом, как созидательное начало жизни» [9; 177], а вслед за этим, на контрасте, показать читателю «разрушительное начало индивидуализма и обывательщины» [9; 177]. Другие отмечают иронию писателя, который, отсылая читателя к грибоедовской комедии «Горе от ума», с сожалением писал о послереволюционной Москве, в которой «почти ничего не изменилось» [6; 152]. Третьи обращают внимание на жесткую критику М.А. Булгаковым диких нравов, которые в годы НЭПа «расцвели полным цветом на новой почве в 20-е годы» [4; 145].

Итак, в центре московских очерков М.А. Булгакова находятся «новые» люди, которых породила революция: нэпманы, студенты рабфаков, спекулянты. Прослеживается оппозиция старой дореволюционной интеллигенции и интеллигенции новой, послереволюционной. Старая интеллигенция ассоциируется М.А. Булгаковым с Москвой прошлого: богомольной, сытой, весёлой и патриархальной. Новая интеллигенция, по мнению писателя, существует в Москве как «целый класс». К нему относится «так называемая мыслящая интеллигенция и интеллигенция будущая: рабфаки и прочие» [2; 250].

Обратимся к очерку М.А. Булгакова «Столица в блокноте», который был опубликован в берлинской газете «Накануне» в 1923 году. Очерк поделён на десять частей, представляющих собой зарисовки московской жизни начала двадцатых годов XX века. М.А. Булгаков с иронией констатирует о том, что элитой послереволюционной Москвы становится вчерашнее «простонародье» (Н.А. Бердяев).

Особенно чётко это прослеживается в главе «Гнилая интеллигенция». Вчерашний студент-медик, чтобы не умереть от голода, вынужден подрабатывать грузчиком в артели. Глядя на него, автор приходит к выводу о том, что «гнилая интеллигенция» давно уже «уже умерла», а вот после революции «народилась новая, железная интеллигенция. Она и мебель может грузить, и дрова колоть, и рентгеном заниматься» [2; 252]. М.А. Булгаков горько констатирует приход «нового» интеллигентного человека, который вынужден подстраиваться под новые условия жизни: он вынужден заниматься помимо умственного труда, и физическим.

Композиционным центром «Столицы в блокноте» является, на наш взгляд, глава «Триллионер», поскольку ней наиболее ярко показан контраст между «новым» и «старым» обществом. Ключевой фигурой новой эпохи становится нэпман. Он «попадает в центр внимания автора, становится фокусом всего текста, выполняя, таким образом, текстообразующую функцию» [5; 44].

Автор очерка показывает расслоение общества на уровне бытовой обустроенности: у нэпманов – удобный диван, чай с лимоном, сливки, серебряные

ложки. В доме всюду пахнет духами, есть пианино, на котором дочь хозяев играет «Молитву девы». У богемы – ящик с ржавыми гвоздями, чай без сахара, в соседней комнате хозяйка варит самогон. По справедливому замечанию Е.А. Сальман, эффект контраста автор добивается «через изображение внешних социальных атрибутов» [5; 44]. «Новый» человек эпохи вызывает сложную гамму чувств, которые реализуется в произведении. Они связаны «с персонализированным образом щеголеватого буржуа – «нэпа в лакированных ботинках» – объекта зависти и пренебрежения, притяжения и отталкивания одновременно» [5; 47].

В очерке «Сорок сороков» автор продолжает актуальную для того времени тему «нового» человека, который «закутавшись в мандаты, как в простыни» спокойно переживало «голод, холод, нашествие «чижиков», трудгужналог и тому подобные напасти <...> сердца их стали черствы, как булки, продававшиеся тогда под часами на углу Садовой и Тверской» [2, с. 278]. Они, по мнению автора, почувствовали себя хозяевами жизни, их определяющим качеством стала не только сила, злоба, но и «каменные сердца» и хамство («хамили по всей Москве») [2; 278]. Возомнившие себя культурной элитой, они стали посетителями не только дешевого кинематографа с пошлыми «заграничными фильмами» и мелодрамами наподобие «Суда над проституткой Заборовой, заразившей красноармейца сифилисом» [2, с. 284], но и неизменными завсегдатаями Большого театра, который превратился в любимое место встреч «новой аристократии» [2; 284].

Надо отметить, что для М. Булгакова, который всегда воспринимал театр как храм искусств, крайним невежеством выглядит поведение представителей «нового» общества. Его зарисовки наполнены сарказмом: «Перегнувшись через барьеры ложи в бельэтаже, «нэпманша» «взволнованно кричит через весь партер, сложа руки рупором: – Дора! Пробирайся сюда! Митя и Соня у нас в ложе!» [2; 283]. Горькое сожаление об утраченном благоговении к театру вызывает у автора современная публика: нэпманши не имеют ни малейшего представления о культуре и этикете. «Глубокий скептицизм в отношении тех революционно-утопических преобразований, в центре которых оказывается театральная жизнь, как центральное звено булгаковской утопии, свидетельствует о том, что автор остро переживал все происходящие изменения» [7; 26].

Обновленное «фамусовское общество» демонстрирует свою готовность спокойно приспособившись к новым обстоятельствам. Автор отсылает нас к грибоедовской комедии, по-новому переосмысливая знаменитый монолог Фамусова, который завершается словами: «Решительно скажу: едва // Другая сыщется столица, как Москва» [3; 59]. Контекстуальные связи с грибоедовской комедией позволяет обнаружить в очерке Булгакова смысловые нюансы, которые не лежат на поверхности, а пронизывают весь очерк.

Театральная тема затронута Булгаковым и в очерке «Москва краснокаменная». Автор подчёркивает, что театр, оказавшись доступным широким народным массам, стал «театром трудящихся». «Правильно, – не без иронии констатирует писатель. – Кто трудится, тому надо отдохнуть в театре» [2; 228]. Театр уже перестал быть «праздником» и превратился в «трактир», который наполнили разношёрстные, одеты «во что попало» [2; 228] советские «граждане».

В главе «Биохимическая глава» М.А. Булгаков делится своими впечатлениями о новой постановке Мейерхольда «Великодушный рогоносец». В «Гитис» он попадает по приглашению представителей новой культуры: «двое длинноволосых московских футуристов», которые, по замечанию самого автора, ругали его

«мещанином», знакомят его с биомеханикой, которая не вызывает восторга у автора. Его смущают театральные новшества, которые он видит на представлении, ибо он, оставаясь верным прежней культуре, считает, что театр – это «наслаждение, покой, развлечение словом» [1; 119].

Писателя упрекали в консерватизме и культурной отсталости. Новая творческая интеллигенция осуждала его и говорила о его позднем появлении: «Вы опоздали родиться – сказал мне футурист» [2; 260]. Сам М. Булгаков не скрывал своего консерватизма. На это свойство своей натуры он указал в дневнике 1923 г.: «Я консерватор до... «мозга костей»» [1;118]. Он смело высказывал своё отношение к модернистскому искусству, которое устремилось в область абстракций и иллюзий. «Быть может, Мейерхольд – гений, не спорю. Очень возможно. Пускай – гений. Мне все равно. Я – зритель. Театр для меня. Желая ходить в понятный театр [2; 260]. Показано стремление автора сохранить прежние ценности, основу которых составляет хорошо знакомая автору театральная жизнь.

По мнению исследователя В.В. Новикова, «Булгаков жестоко критиковал дикие нравы, которые получили новую почву в период нэпа» [4; 350]. Писатель показывал, что невежество может погубить культуру и цивилизацию, и это он категорически не мог принять. М. Булгаков иронизировал над жуликами, нэпманами, спекулянтами и шиберами (валютчиками). Из его очерков вырисовывалась картина эпохи: расцвет жульничества, спекуляции, обмана, процветание нуворишей, почувствовавших себя властителями мира. При создании образа «нового» человека он с сарказмом передавал все детали его внешнего облика: «Вошел некто, перед которым все поблекло и даже серебряные ложки съезжились и сделались похожими на подержанное фраже. На пальце у вошедшего сидело что-то напоминающее крест на храме Христа Спасителя на закате. – Каратов девяносто... Не иначе как он его с короны снял, – шепнул мне мой сосед-поэт, человек, воспевавший в стихах драгоценные камни, но, по своей жестокой бедности, не имеющий понятия о том, что такое карат. По камню, от которого сыпались во все стороны разноцветные лучи, по тому, как на плечах у толстой жены вошедшего сидел рыжий палантин, по тому, как у вошедшего юрко бегали глаза, я догадался, что передо мной всем нэпманам – нэпман, да еще, вероятно, из треста» [2; 255].

М. Булгаков занимал позицию страдающего интеллигента, потому что ближе и милей ему было прошлое, с его культурой и уютом, а настоящее ему виделось противоречивым, полным хамства и бюрократизма, которые он ненавидел. Но он был не наивным юнцом, а зрелым и опытным человеком, который понимал, что все кардинальные перемены (революция) и всё то новое, что рождается – неотвратимо, исторически неизбежно. Он никогда не воспринимал НЭП как возврат к прошлому и реставрацию капитализма. В очерке «Столица в блокноте» М. Булгаков заявлял: «Фридрихштрасской уверенности, что Россия прикончилась, я не разделяю, и даже больше того: по мере того, как я наблюдаю московский калейдоскоп, во мне рождается предчувствие, что "все образуется", и мы можем пожить довольно славно» [2; 262-263].

Таким образом, в очерковой литературе М. Булгакова послереволюционная Москва изменилась как внешне, так и внутренне, и эти изменения, к сожалению, не радовали писателя. По мнению М.С. Штейман, М.А. Булгаков пришел к убеждению, что революция «закончила процесс омертвления человеческих душ, полностью изгнала из человека Человека» [8; 28]. Появились «новые» люди, отличительными чертами которых стали низкий духовный и нравственный уровень. Писатель видел в этом

закономерный процесс развития революционного общества. Однако для него гораздо важнее было противостояние обывательщине, хамству, грубости, мещанству «нового» человека. В этом противостоянии определялась его этическая гуманистическая позиция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М.А. Дневник. Письма. 1914-1940. – М.: Совр. писатель, 1997. – 250 с.
2. Булгаков М.А. Собрание сочинений в пяти томах. Том второй. – М.: Художественная литература, 1989. – 750 с.
3. Грибоедов А.С. Горе от ума. – М.: Олма Медиа Групп, 2015. – 160 с.
4. Новиков В.В. М.А. Булгаков – художник. – М.: Моск. рабочий, 1996. – 357 с.
5. Сальман Е.А. «НЭП в лакированных ботинках (словарь эпохи в фельетонах М.А. Булгакова)» // Мир русского слова. – 2008. – Вып. 1. – С. 42-47.
6. Урюпин И.С. Творчество М.А. Булгакова в национально-культурном контексте эпохи: Монография. – Елец: Изд-во ГОУ ВПО ЕГУ, 2015. – С. 120-150.
7. Файзрахманова А.А., Козлова К.О. Об утопических мотивах в публицистике М.А. Булгакова // Казанская наука. – 2020. – № 3. – С. 24-27.
8. Штейман М.С. «Похождение Чичикова» М.А. Булгакова: особенности поэтики» // Актуальные вопросы гуманитарных наук в современных условиях развития страны / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2015. – Вып. 2. – С. 27-28.
9. Штейман М.С. «Малая газетная проза» Михаила Булгакова на страницах «Накануне» // Общественные науки. – 2017. – Вып. 4. – С. 173-182.

УДК 82-311.4

Л.Н. Козлова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»(г. Уфа),
И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

МОТИВ МУЗЫКИ В РОМАНЕ «SHURA_LE» СВЕТЛАНЫ ЧУРАЕВОЙ (АНАЛИЗ ГЛАВЫ «ЧУНЯ»)

Аннотация: в данной статье рассматривается функция мотива музыки в главе «Чуня» романа «Shura_Le» современного уфимского писателя С.Р. Чураевой. Такой ракурс исследования художественного произведения позволяет выявить определённые аспекты состояния внутреннего мира героев и раскрыть идейно-эстетическое содержание анализируемой нами главы.

Ключевые слова: внутренний мир героев, мотив музыки, современная литература, уфимская проза, художественный образ.

Abstract. This article discusses the function of the music motif in the Chapter "Chunya" of the novel "Shura_Le" by the modern Ufa writer S. R. Churayeva. This perspective of the study of the work of art allows us to identify certain aspects of the state of the inner world of the characters and reveal the ideological and aesthetic content of the Chapter we are analyzing.

Keywords: modern literature, Ufa prose, motif of music, artistic image, inner world of heroes.

Тысячи лет назад еще Платон говорил о том, что «музыка воодушевляет весь мир, снабжает душу крыльями, способствует полету воображения...» [2; 129], а И.С.

Бах спустя многие сотни лет утверждал, что «цель музыки – трогать сердца» [1; 771]. На наш взгляд, сложно более ёмко определить ценность музыки. Ведь человеческая душа не может существовать без нее, человеческое сердце нуждается во вдохновенном гармоническом начале.

Конечно, не каждый человек обладает музыкальным талантом, но каждый способен наслаждаться музыкой, пропуская её через фибры собственной души, чувствуя её энергетику и воздействие.

Безусловно, музыка обладает огромным потенциалом и влияет на духовный рост человека. Вероятно, именно поэтому достаточно часто музыкальные темы, мотивы и образы появляются в произведениях различных писателей, поэтов и драматургов. Так, в произведении «Гранатовый браслет» А.И. Куприн упоминает Сонату № 2 Л. Бетховена, которая созвучна чувствам героев; в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» соседка Ленского Дуня поёт арию Лесты из оперы «Днепровская русалка» Ф. Кауэра; И.А. Гончаров в романе «Обломов» обращается к романсу А. Варламова «Ненаглядный ты мой, как люблю я тебя» и к партии Розины «Una voce raso fa» из оперы «Севильский цирюльник» Дж. Россини; а Ольга Ильинская исполняет арию «Castra diva» Винченцо Беллини, которая потрясла душу Ильи Обломова. А.Н. Островский в своей весенней сказке «Снегурочка» вводит в текст пьесы народные песни и романсы. И таких примеров в художественной литературе много: мотив музыки и упоминание музыкальных произведений, на наш взгляд, нужны писателю для того, чтобы более ярко реализовать авторский замысел, более тонко передать состояние героев, прочувствовать их духовные метания, понять сложность совершаемого ими выбора в той или иной жизненной ситуации и т.д.

К мотиву музыки обращались не только классики, его используют в своих произведениях и современные авторы. В нашей статье мы проанализируем главу «Чуня» из романа «Shuga_Le» уфимского писателя С.Р. Чураевой.

Впервые в «Чуне» читатель «сталкивается» с музыкальным произведением, которое явно не должно звучать в ресторане. Вот как это описывает автор романа: «Музыканты играют. Барабанщик – толстая длинноволосая тётка в футболке и джинсах, в круглых – а-ля Джон Леннон – очках. Испитой бас-гитарист – в чёрной коже, в «казаках», татуировках, с хайром до поясницы... Но седой смотрит только за клавиши. А там, действительно, – нечто. Маленькая девушка, стриженная неровно и коротко – не стильно, а так, как стригут стариков и детей в казённых приютах... Девушка сидит потупившись, чуть качает головой, шевелит губами, будто считает про себя или учит стихи.. Руки – в кулачках – над клавиатурой, колени стиснуты, ступни в кедах сдвинуты косолапо – пятками врозь. И вдруг – бац! – она, разжав кулаки, неуверенно, испуганно, бьёт по клавише. Бац! – по другой. Девушка быстро тычет жёсткими пальцами, словно наугад, шепчет; спохватываясь, давит педаль. Сутулится, голова её клонится всё ниже, но мелодия из-под рук выходит на диво мощная и прозрачная. – Коллега, слушайте, – Бах!» [6; 131]. В этой сцене Магдалина исполняет фугу до-минор хорошо темперированный клавир И.С. Баха.

Если принять во внимание космогоническую теорию И.С. Баха, в которой прелюдия до мажор символизирует жизнь в раю, фуга до мажор – грехопадение и изгнание из рая, прелюдия до минор – начало земной жизни, осваивание земли, а фуга до минор – потоп и Ноев ковчег, то вполне справедливо можно предположить, что в «Чуне» таким образом вводится библейский мотив гибели грешников и спасения праведников.

Фуга И.С. Баха звучит на протяжении всего анализируемого нами фрагмента романа: «Чуня уже не слушал, он выходил из ресторана к парковке, где стоял его Porsche Cayenne Turbo, на заднем сиденье которого притаился напевающий Баха синеглазый седой человек» [6; 134]; «Мужчина узнал мелодию – именно её выводила давешняя нелепая пианистка» [6; 135]; «Не спит только седой в строящемся доме напротив, слушает в наушниках Баха» [6; 140].

Музыка сопровождает главного героя, по прозвищу Чуня, на протяжении всего произведения. Например, во время поездки за город с Шурой (московской журналисткой, приехавшей в провинцию взять интервью у бизнесмена), Чуня (настоящее имя – Александр Палыч Летов) напевает песню на стихотворение Сергея Михалкова «Весёлые путешественники»: «– Мы едем, едем, едем... – пропел он, – в далёкие края... Это Михалков, который гимнюк. Вы читали Михалкова, Сергея? – В детстве. – И я. Гимно – это по-хохлятски «гов...», ну, то самое, вы понимаете. – А я думала, это от слова «гимн». – Тоже, разумеется. А мы встречались с ним, я ещё в районе работал. Он в Башкирию несколько раз приезжал. Крепкий был, высокий мужик. Простой» [7; 141].

Инэй поёт Чуне в глухой башкирской деревне колыбельную: «Инэй поёт. – Этому? Людоеду?! – Она легла, продолжая вслушиваться в тихое пение. – Похоже на колыбельную... – Угу... – Что? Что ты бормочешь? – Да, колыбельная, говорю. Он же сирота. Спи. Шура закрыла глаза, и во сне продолжая слышать: Бәү-бәү-бәүкәйем, Йокла минең бәпкәйем, Бәгерем, йөрәккәйем...» [8; 150].

В рок-кафе Чуня вновь слышит музыку, только в этот раз он под неё танцует: «– Я люблю пить вино! – выкрикнул дядька в зал. И сразу: – Смелым делает оно! Чуня догадался, что это стихи. – Я глотаю анаболик! «Анаболик, – согласился Чуня. – Вот, что мне нужно». А дядька на сцене, неожиданно резво подпрыгнув, завизжал: – Я – неизлечимый алкоголик! У-а-уу-эх!!! – Был я физкультурник, Делал я зарядку, А теперь устал я И иду на грядку! «Всё по распорядку! – орал зал, – всё по распорядку! Сделал я зарядку и иду на!..» [8; 143].

Если упоминание детской песни, на наш взгляд, – это своеобразный привет из советского прошлого, когда песенка «Весёлые путешественники» была особенно популярна, то колыбельная инэй – возвращение к чистым родникам башкирской культуры, в то настоящее, что сохранилось не исковерканным наносным и уродливым слоем псевдокультуры; то песня, которую слышит Чуня в ресторане, – эрзац, подделка, просто пошлость, нечто, что, конечно же, не имеет отношения к музыке, но отражает оскудение человеческой души.

Таким образом, мы видим, что у каждой музыкальной темы в художественном тексте свои определённые задачи. Мы убеждены: то или иное музыкальное произведение демонстрирует в тексте С.Р. Чураевой уровень нравственного развития человека, а точнее, сохранения или разрушения в нём духовного начала.

Тема любви между Шурой и Чуней и их разлуки представлена в тексте романом И. Шварца на стихи Б. Окуджавы «Любовь и разлука» («Дорожная песня»). Этот романс практически на протяжении всего произведения напевает ещё один персонаж: «Седой водитель в клетчатой простецкой рубашке с радостью глянул на Чунин Porsche, припарковался, замурлыкал под нос: «Ещё он не сшит, твой наряд подвенечный... <...> А время торопит, – продолжал напевать водитель в «Ниве», поправляя наушник. – Возница беспечный. И просятся кони в полёт...». Как только чёрный джип отъехал от забегаловки, он [водитель «Нивы»] включил двигатель, проверил: маячок на навигаторе двинулся. – «Эх, только бы тройка / Не сбилась бы с

круга, / Бубенчик не смолк под дугой...» [7; 150]. «Дорожная песня» настраивает читателей на дальнейшее развитие событий: на любовь, разлуку и будущую дорогу. Иными словами, всё происходящее в песне произойдёт и в судьбе героев – Чуни и Шуры.

В финале, своеобразном эпилоге главы «Чуня», мы встречаемся с главным героем и его женой Любовью, которую он бросает ради молодой московской журналистки. Чуня уходит, его супруга остаётся одна, она включает зажигательную, весёлую и незамысловатую песню в исполнении «Чили» и Гоши Куценко «Я хочу побить посуду». Люба устраивает уборку, проводит пальцами по блюдам, тарелкам. Затем звучит вторая песня – «Жестокий вальс» в исполнении Агаты Кристи: «Люба пролистала список треков на музцентре, выбрала «Жестокий вальс» «Агаты Кристи», прибавила громкость.

– Ein! Zwei! Drei! – закричала под музыку. Налила в ведро воды, сорвала с головы полотенце и стала мыть им азартно полы, снова и снова выписывая водой на паркете знак бесконечности.

– Раз, два, три... – бормотала, вальсируя босиком. – Раз, два три...» [8; 147].

Если предыдущая песня всего лишь вызывала беспокойство, то «Вальс смерти» не оставляет никаких сомнений в дальнейших действиях героини: «Двадцать четвёртый калибр, – сказала весело, вставляя патрон. – Детское ружьецо. Вставила дуло в рот и нажала курок» [8; 147].

Как мы видим, музыка имеет особое, часто символическое значение для героев данной главы. Вот как в авторских ремарках С.Р. Чураева передаёт связь того или иного персонажа с музыкой или с определённой музыкальной темой: «Обычное дело. Кормить она себя кормит, музыкой, а больше у неё и нет ничего. Ни паспорта, ни полиса страхового – это же дух!» [6; 132]; «У Чуни грудь распирало – так хороша была музыка, которую он поймал внезапно обострившимся слухом» [6; 135]; «Музыка не звучала в нём больше, обновлённый организм остывал помаленьку, но предчувствие чуда не оставило Чуню» [6; 138].

Читая главу «Чуня», явственно понимаешь, что музыка в произведении С.Р. Чураевой – это точно найденный приём, поражающий своей идейной многослойностью. Музыкальная тема в тексте писателя представлена достаточно широкой музыкальной «палитрой»: музыкальные образы и мотивы и даже слова с музыкальным значением пронизывают всю главу «Чуня», безусловно, помогая прозаику более тонко раскрыть внутренний мир героев, создать особую, удивительную художественную атмосферу и максимально полно выразить авторский замысел.

ЛИТЕРАТУРА

1. Келдыш Ю.В. Музыкальная энциклопедия. Том 1. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 1070 с.
2. Платон. Собрание сочинений в 4 т.: Т. 3 / Общ. редакция А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи; автор вступительной статьи и ст. в примеч. А.Ф. Лосев; примеч. А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.
3. Прокофьева И.О. Вечные темы в женской прозе С. Чураевой (на материале рассказа «Моя пятидневная война» // Жанр. Стиль. Образ. Актуальные вопросы теории и истории литературы: Межвузовский сборник статей. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – С. 228-234.
4. Прокофьева И.О. Женское Евангелие от С. Чураевой (на материале рассказа «Чудеса несвятой Магдалины») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 8 (26). Ч. 1. – Тамбов: Изд-во «Грамота», 2013. – С. 135-138.

5. Прокофьева И.О. Новая сказка о Золушке, или Рассказ о Марте из города, где ещё ходят трамваи // История, современное состояние и перспективы развития теории и практики преподавания литературы и языка: Сборник научных трудов и материалов всероссийской научной конференции с международным участием, посвящённой 70-летию д. филол. н., проф. кафедры русской литературы Р.К. Амирова, 9-10 ноября 2011 г. – Уфа: БГПУ, 2011. – С. 45-49.
6. Чураева С. Чуня. Из романа «Shura_Le» // Бельские просторы. – 2013. – № 9. – С. 116-144.
7. Чураева С. Чуня. Из романа «Shura_Le»/ Бельские просторы. – 2013. – № 10. – С. 118-149.
8. Чураева С. Чуня. Из романа «Shura_Le»/ Бельские просторы. – 2013. – № 11. – С. 121-154.

УДК 811.161.1

А.В. Крылова
аспирант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ФЕМИНАТИВОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: гендерные исследования – относительно новая, обширная и перспективная область научного знания. Гендерные исследования в лингвистике изучают реализацию значения рода в языке. Целью данной статьи является исследование существительных русского языка, обозначающих женский род, относящихся к такой категории деривации как феминатив. Данный аспект рассматривается с точки зрения лексического значения, образования и структуры. В статье так же приводятся определения ключевых понятий гендерной лингвистики.

Ключевые слова: андроцентризм, гендерная асимметрия, гендерная лингвистика, лингвистическая гендерология, феминатив, феминистская критика языка.

Abstract. Gender research is relatively new and promising area of scientific knowledge. Gender studies in linguistics explore the representation of gender meanings in different languages. This article is about feminine gender nouns, which are usually derived from masculine gender nouns. These words of Russian language will be research from the point of view of lexical meaning and phraseological structure.

Keywords: gender linguistics, linguistic genderology, feminist criticism of the language, androcentrism, gender asymmetry, feminine.

В последнее время проблема соотношения грамматической категории рода и семантической категории пола привлекает к себе все больший интерес со стороны исследователей.

Актуальность данной проблематики обусловлена увеличением количества исследований в сфере лингвистической гендерологии, феминистской лингвистике, а так же в области таких наук, как социология и социолингвистика, лингвофилософия, лингвокультурология и др.

Одним из современных фокусов внимания этих направлений является изучение процесса реализации женского начала в языке, культуре, обществе.

Заинтересованность ученых в вышеназванной проблематике имеет столетнюю традицию и не является новой для славистики. Она восходит к трудам таких признанных лингвистов, как А. Потенбня, О. Есперсен, Р. Якобсон, М. Немировский и др.

Однако поистине широкой изучение данной темы стало возможно благодаря феминистской критике языка, когда вопрос о родо-половой дифференциации личных существительных начинает рассматриваться в связи с формулированием тезиса о гендерной асимметрии в языках патриархального (андроцентричного) типа. В 70-х годах XX века сформировалось направление, называемое в лингвистике феминистской критикой языка (феминистской лингвистикой). Защита прав женщин, их вовлечение в общественную деятельность, увеличение числа доступных профессий приводит к образованию новых феминативов (феминитивов) в речи.

Современная феминистская лингвистика занимается изучением речевого поведения мужчин и женщин, а так же выявлением гендерной асимметрии в языке и поиском путей преодоления этого явления. Считается, что «язык фиксирует картину мира с мужской точки зрения, <...> поэтому он андроцентричен: язык создает картину мира, основанную на мужской точке зрения, от лица мужского субъекта, с точки зрения мужской перспективы» [1, с.30].

Целью данной статьи является общее рассмотрение на базе русского языка такого явления словообразования как феминатив.

Образование феминативов – предмет изучения такого раздела языкознания как словообразование (деривалогия), а их употребление является предметом изучения гендерной лингвистики.

Основы теории были заложены благодаря работам многих видных лингвистов: В. Виноградова, М. Покровского, Л. Щербы, М. Степановой и В. Жирмунского и др. Значительный вклад в развитие отечественной гендерной лингвистики внесли М. Томская, В. Телия, А. Кирилина и др.

Феминативы (от лат. femina — «женщина»), или феминитивы, — имена существительные женского рода, которые обозначают женщин, образуются от однокоренных существительных мужского рода, обозначающих мужчин (маскулитивов), и являются парными к ним. Феминативы используются для обозначения профессии, социальной принадлежности, места жительства.

В русском языке категория рода одушевленных существительных наиболее широко представлена существительными мужского рода. Такое распределение, являющееся признаком андроцентричности языка, обусловлено внешними и внутренними законами его развития: социально-историческими условиями и собственно языковыми причинами.

Большинство личных слов мужского рода включает в себя общее понятие о человеке, обозначают его социальную и профессиональную принадлежность, и используется для обозначения лиц, независимо от пола.

Многие из этих слов не имеют соответствующей формы женского рода: профессор, педагог, доктор, доцент, кандидат наук и т.д. Часть слов имеет параллельное образование женского рода, но употребляется в значении «жена»: профессорша, директорша, генеральша, библиотекарьша, врачиха и т.д. Такие существительные, зачастую, употребляются с пренебрежительным оттенком и используются в разговорном и просторечном стилях.

В разговорной речи существительные мужского рода, обозначая женщину, могут согласовываться с глаголом в женском роде (например, «врач посетовала»), однако они не являются существительными общего рода.

Немногочисленны слова, обозначающие профессию, и имеющие только формы женского рода, например: балерина, маникюрша, доярка. К ним не существует

маскулитивов в официальной речи, вместо этого используются описательные обороты: артист балета, мастер маникюра, мастер машинного доения и т.д.

Для образования феминативов в русском языке используются следующие суффиксы:

1) -к -, который присоединяется к существительным мужского рода с непроизводной основой, образуя существительные женского рода по их принадлежности к какой-либо профессии, по роду занятий, по характерному действию и т.д. (циркачка, артистка, пастушка, скрипачка); при помощи этого же суффикса образуются существительные для обозначения лиц женского пола по их принадлежности к определенной нации (узбечка, полячка и др.), к идейному направлению (мусульманка, комсомолка); суффикс – к – присоединяется иногда к основе существительных мужского рода на – анин (– янин), при этом конечная часть суффикса – ин – отпадает (армянин - армянка, киевлянин - киевлянка, горожанин - горожанка);

2) - ниц -, при помощи которого образуются существительные для обозначения лиц женского пола по их отношению к профессии, учреждению, роду занятий и т.д. (воспитательница, учительница, писательница, работница, айтишница, обзревательница); суффикс – ниц– присоединяется непосредственно к существительным мужского рода на – тель- или заменяет суффикс мужского рода – ник– (с чередованием к//ц);

3) – щиц –, – чиц –, – льщиц –, при помощи которых образуются существительные с тем же значением (банщица, газетчица, строгальщица, акупунктурщица, дальнобойщица); эти суффиксы соответствуют суффиксам мужского рода – щик, – чик (с чередованием к//ц);

4) - ш -, при помощи которого образуются существительные для обозначения лиц женского пола по их отношению к профессии, деятельности, а также существительные, являющиеся наименованием жен тех лиц мужского пола, для называния которых употребляется существительное (литераторша, директорша, генеральша и др.) В настоящее время, суффикс – ш– в живой разговорной речи становится более продуктивным. Например, в словаре «Новых наименований лиц в современном русском языке» О.В. Григоренко приводятся следующие номинации лиц женского пола по профессиональной принадлежности с формантом – ш –: аниматорша, спикерша, риелторша, дилерша, сисадминша и т.д. Семантика суффикса – ш – меняется, в связи с чем наименования, в которых он встречается, уже не воспринимаются как название жены человека соответствующей профессии [5; 41].

Исторически в русском языке преобладали наименования лиц мужского пола, потому что многие области деятельности были закрыты для женщин, однако в настоящее время происходит появление новых феминативов. В современном разговорном языке наблюдаются многокомпонентные ряды словообразовательных синонимов, например: «авторка», «авторесса»; «лекарка», «лекарша», «лекариха»; «блоггерка», «блоггерша». Таким образом, существуют альтернативные средства феминативной номинации, обеспечивающие лексическое разнообразие и позволяющее достичь определенных стилистических эффектов.

В активный речевой оборот включены так же заимствования из других языков. Чаще всего заимствуются иноязычные существительные мужского рода, после чего происходит образование кореллята по словообразовательным моделям русского языка, например: «бизнесмен» - «бизнесменка»; «визажист» - «визажистка» [3; 169]. «Новые реалии и новые явления требуют наименований. Так возникают

обусловленные внешними (неязыковыми) причинами новые слова, но было бы неверно понимать неологизмы только как слова абсолютно новые и только такие слова отмечать и анализировать. Новая лексика формируется и путем переосмысления старых слов, и путем новых словосочетаний, и путем новых комбинаций старых морфем и частей старых слов» [4; 213].

В официальной речи принято употреблять слова мужского рода в качестве «общих» для различных полов. Тем не менее, систематическое развитие языка и современные реалии таковы, что возникновение и активное использование в речи большого числа неологизмов, а так же различных вариаций наименований женского пола являются свидетельством их неоспоримой важности для носителей русского языка.

Феминативы являются продуктивной лексической группой современного русского языка, которая постоянно пополняется новыми словами и расширяется путем суффиксального способа словообразования. Проблема употребления феминативов становится все более актуальной, дискуссионной и представляет собой явление, затрагивающее идеологические основания языка и общества. Образование и употребление феминативов в современном языке раскрывает присущие ему особенности и фиксирует изменения, происходящие в процессе его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь гендерных терминов. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.
2. Современный русский язык: Учебник. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
3. Белова С. Иноязычные феминативы-неологизмы в русском языке конца XX века // Русская филология. Тарту: 2007. – № 18. – С. 169.
4. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке. – М.: Просвещение, 1973. – 213 с. Григоренко О.В. Неологизмы-феминативы в русском языке конца XX – начала XXI вв. // Сборник научных трудов. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 41.
5. Исламова Ф.А. К вопросу о гендерных отношениях в языке. – Уфа: Вестник Башкирского университета – 2015.– № 3. – С. 1383-1385.
6. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999 – 189 с.
7. Кирилина А.В., Томская М.В. Лингвистические гендерные исследования // Отечественные записки. – 2005. – № 2.
8. Прохорова А.С. Наименование лиц женского пола по профессиональной принадлежности на рубеже XX-XXI веков // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 3. С. 292-295.
9. Шуба-Зимянина Т.П. Категория *nomina feminina*: специфика образования синтетических номинаций в русском, белорусском и польском языках. – Минск: РИВШ, 2010.

УДК 821.161.1

Т.В. Кузнецова
студент 2 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)

МИФ О ЗОЛОТОМ РУНЕ В ТВОРЧЕСТВЕ АРГОНАВТОВ

Аннотация: исследование посвящено определению особенностей интерпретации мифа о Золотом Руне в лирике русских младосимволистов, для которых он стал не только источником поэтического вдохновения, но и жизнетворчества. Предметом исследования

явились стихотворения А. Белого, Эллиса. В результате сопоставительного анализа произведений сделан вывод о том, что образ Золотого Руна имеет символистическое значение и вынесен, как правило, в заголовки журнала, сборников, отдельных стихотворений, но в художественных текстах присутствует благодаря намекам, аллюзиям, символическим деталям, в том числе цветовым. Золотое Руно воплощает цель духовных устремлений, которая благодаря соотношению с содержанием мифа об аргонавтах представляется далекой, труднодостижимой, мистической, она связана с поисками сакрального начала, бессмертия. Само стремление к ней сопряжено с испытаниями, неизбежными жертвами. Оставаясь в подтексте, данный образ приобретает ореол таинственности, его неназванность намеренна и связана с идеей невыразимости сути духовного в эстетике символизма.

Ключевые слова: аргонавты, культура Серебряного века, мифологизм, символизм, традиция.

Abstract. The aim of this article is to define the features of the interpretation of the myth about Golden Fleece in Russian symbolists' lyric. The subject of the study are the poems, created by A. Bely and Ellis. As the result we conclude that the image of Golden Fleece has symbolic meaning and is used as the title of the magazine, poems, publication. It presents in text due to the system of allusions, cues, symbolic details. Golden Fleece embodies the most important purpose of spiritual aspirations, which, due to its correlation with the content of the Argonauts myth, seems difficult to reach, mystical, and is connected with the search for a sacred beginning, immortality. Remaining in the subtext, this image obtains the aura of mystery, its namelessness is intentional and is associated with the idea of the inexpressibility of the spiritual nature in the symbolism aesthetics.

Keywords: Argonauts, Russian culture of the Silver age, mythologism, symbolism, tradition.

В представлении символистов Серебряного века античность являлась «прародительницей» всего последующего искусства, она была словно стволем творческого дерева, из которого произрастают ветки разных литературных направлений. Изучая произведения русских символистов, учёные пришли к выводу, что поэты применяли четыре типа мифологической рецепции. Во-первых, это непосредственное воспроизведение образов и сюжетов древнегреческой и древнеримской мифологии. Это мы можем увидеть, например, в балладе Вячеслава Иванова «Жрец озера Неми», которая представляет собой вольный пересказ мифа о богине охоты Диане. Вторая мифологическая рецепция – это преобразование античного мифа в неомифологический образ. «Здесь мы можем говорить не о мифологической, а о художественной образности, создаваемой с привлечением тех или иных черт мифа» [2]. Если рассматривать стихотворение Брюсова «Цирцея», можно заметить, что автор наделил девушку властью над духами двух стихий – воды и огня – хотя в первоисточнике об этом ничего сказано не было. Брюсов как бы домыслил образ мифической героини. Следующая рецепция представляет собой миф об авторе. В стихотворениях такого типа главными героями являлись либо сами поэты, создавшие эти произведения, либо их литературные коллеги и друзья. Они воспевались по типу античных богов, людям приписывались божественные свойства, например, пророчество. И последний, четвёртый тип рецепции – это индивидуальные мифы. Так А. Белый «развивает аргонавтические мифы, создавая образ московских аргонавтов» [2].

Таким образом, разбор приведённых выше рецепций древнегреческой и древнеримской мифологии в символистических текстах наводит на мысль не только об увлечении поэтами античностью как эстетическим идеалом, но и о необходимости

использования античного творчества как инструмента, позволяющего создавать собственные системы символов. «Художественная элита Серебряного века, включая символистов, нуждалась в античной культуре как опоре, оплоте стабильности в сложное переходное время», – делает вывод Ю.А. Бондаренко [2].

Частным примером этих процессов является деятельность кружка аргонавтов, созданного по инициативе Андрея Белого. Творчество участников этого кружка занимает особое место в истории литературной интерпретации античных мифов, поскольку для них миф о Золотом руне и аргонавтах стал житнетворящим. К изучению истории кружка аргонавтов обращались многие отечественные исследователи. Проведено много исследований о жизни и творчестве поэтов (работы А.В. Лаврова, В.В. Бычкова), особенностях интерпретации античной традиции в их произведениях (работы Ю.А. Бондаренко, Е.В. Шахматова) проанализировано достаточно большое количество их произведений, но образ золотого руна в их творчестве малоизучен, учёные не обращались напрямую к этой теме. Поэтому цель данной работы – раскрытие особенностей трактовки образа Золотого руна в творчестве аргонавтов. Предметом исследования явились стихотворения А. Белого и Эллиса.

Зарождение этого мифа имеет разные интерпретации в античных произведениях: поэма «Коринфские сказания» Евмела (вторая половина VIII века до н. э.), «О постройке «Арго» и отплытии Ясона в Колхиду» Эпименида (VI век до н. э.) и «Аргонавтика» Аполлония Родосского (первая половина III века до н.э.). По мнению Л. Мештерхази, изначально колхидское Золотое Руно было «символом веры и власти, некогда принадлежащей Элладе» [6, 66]. В первоисточниках повествуется о том, что Ясон отправился за ним для того, чтобы вернуть власть над Иолком. С тех пор миф получил многочисленные интерпретации. «Эпическое путешествие Ясона и аргонавтов часто ставили в один ряд с легендой о Святом Граале, как аллегории достижения сокровищ духовного знания и бессмертия. Будучи эмблемой рыцарской защиты, Золотое Руно было утверждено в качестве ордена за рыцарские достоинства в Бургундии, Австрии и Испании» [7, 112]. Джованни Боккаччо в своей книге «Генеалогия языческих богов» (1360) рассматривал образ Золотого руна как символ Иерусалима. Это отражало признания Золотого Руна важнейшим элементом в политической идеологии христиан. В драматической трилогии «Золотое руно» (1821) Франца Грильпарцера образ руна раскрывается как нечестно добытое богатство, которое приносит беды и несчастья [2]. В стихотворении «Аргонавты» (1843) Виктора Лапарда Золотое руно представлено как желанное будущее, навстречу которому путешественники отправляются в Колхиду.

Андрей Белый, Валерий Брюсов, Александр Блок и другие символисты возвращают Золотому Руно сакральный смысл как символу светлого утопического будущего, духовного озарения. Для них миф об аргонавтах был мистическим: только через саморазрушение, через уничтожение порядков старого мира можно было приблизиться к солнечному будущему. Специализированный кружок аргонавтов под предводительством Андрея Белого существовал в период с 1903 по 1910 годы, и примерно в это же время (с 1906 по 1909 годы) в Москве выходил литературно-художественный журнал «Золотое руно» под редакцией Николая Рябушкинского. Такое название присвоили журналу, вдохновившись рассказом Белого «Аргонавты». «Белый призывал Человечество, «свободу любя», покинуть ставшую невыносимой для свободных людей Землю и улететь «в эфир голубой», к Солнцу» [3]. В нём главным героем был творец, отправившийся за символическим Солнцем, как аргонавт

за мифическим Золотым Руном. Таким образом – одна из основных интерпретаций символа Золотого Руна такова: поиски шкуры золотого овна приравнивались к устремлению к солнцу, которое олицетворяло конечную точку достижения гармонии «земного» и «небесного».

Творческий псевдоним Белого также намекает на образ Золотого Руна. Именно эпитет «белый» перекликается с этим мифическим образом и олицетворяет светлую душу поэта и его надежды на «чистое», «белоснежное» будущее. «Поэт-символист Андрей Белый рассматривает миф об аргонавтах как универсальную модель, выражающую суть жизнетворчества» [8, 46].

Другой аргонавт Лев Львович Кобылинский (творческий псевдоним Эллис) сравнивает Золотое Руно с путеводной звездой. Осенью 1903 года он написал Андрею Белому такие строки: «...Иногда символ говорит: «Я помогу тебе вспомнить и снова пережить это». Так я смотрю и на свой собственный символ — золотое руно. Это условный знак, это рука, указывающая, где вход в дом, это фонограф, кричащий: «встань и иди». Но содержание этого символа дает мне мой интеллект и моральный инстинкт, который развит раньше, чем я придумал символ руна» [5].

Обратимся непосредственно к стихотворениям Андрея Белого и Эллиса, в которых присутствует образ Золотого руна. В стихотворном цикле А. Белого «Золотое руно» (1903) корабль, «крылатый Арго», символизирует устремленность к идеалу:

За солнцем, за солнцем, свободу любя,
умчимся в эфир
голубой!.. [1].

Люди, находящиеся на этом пути, обречены на вечное странствие. Им предстоит преодолеть множество препятствий внешних и внутренних, страхов, опасностей ради достижения заветной, но далекой цели. Таким образом, «Арго» аллегорически олицетворяет собой корабль-мир, то есть человечество (любого индивида), плывущее из года в год, из века в век по волнам истории к своей цели, воплощенной в Золотом Руне. Само стремление к нему сопряжено со страданиями, потерями, много опасностями.

Мотивы странничества также представлены в стихотворном цикле А. Белого «Жизнь» (1901). В этом произведении мы обнаруживаем образы, фразы, которые также позволяют связать его с мифом об аргонавтах. Например, «ясный рубин», «крылатая шхуна», «чаши с янтарным вином», «душа молодая просила обмана». Здесь передано уподобление человеческой жизни морскому пути на корабле. Фраза «душа молодая просила обмана» приводит к размышлениям о том, что, как и аргонавтам, молодым путешественникам придется на пути столкнуться с ложью, опасностью. Получается, их мечта – обман. Действительно, Ясон, герой античного мифа, даже заполучив Золотое Руно, не смог вернуть себе трон. Далее возникает пессимистический мотив смерти, воплощенный в образе старушки и выражающий осознание бессмысленности пройденного пути жизни. Однако трагические предчувствия конца у лирического героя сменяются надеждой на будущее и верой в него.

Эти мотивы развиваются и в стихотворении А. Белого «За Солнцем» (1903)

Пожаром закат златомирный пылает,
лучистой воздушностью мир пронизав [1].

Закат пылает, словно умирает мир, мир на своем закате, и это смерть прекрасна. Смерть пылает пожаром. Мир зыбок и воздушен.

Порывом свободным воздушные ткани
в пространствах лазурных влачатся, шумят... [1].

Образ ткани напоминает образ пелены на теле умершего. В стихотворении Белого присутствуют люди, хотя словесно, на первый взгляд, их заметить очень трудно. И эти люди видят гибель цивилизации, они сами умирают, ткань обвивает их и тянет куда-то.

Горячее солнце — кольцо золотое —
твой контур, вонзившийся в тучу, погас.
Горячее солнце — кольцо золотое —
ушло в неизвестность от нас [1].

Даже солнце потухает. Но смерть путников, происходит только в идейном, метафорическом плане. Они умирают в реальном мире, чтобы воскреснуть в мире лучшем, в мире своих мечтаний и грез. И несмотря на то, что солнце погасло, солнце – это круг, а круг – это символ вечности, бесконечности. В истории культуры солнце воспринималось как «центр, сердце, средоточие интуитивного знания, силу чувства и веры, способность ощущать и силу воображения Символ интуитивного знания, «разум мира», глаз мира и глаз дня. Пребывания света и разума» [7, 188]. Восход солнца, перемещение его в пространстве циклично. Путники следуют за ним, как за идеалом. Человек, стоящий на месте, не перемещающийся, не странствующий, не может приблизиться к идеалу. Ведь даже сам идеал движется, он как солнце, имеет свой цикл. Он исчезает и появляется. Последние строфы намечают этот невидимый нам мир, мир за горизонтом, мир за занавесом. Мы часто видим лишь внешнее. А то, что происходит в за кулисы, во много раз сложнее и организованнее, а возможно даже и реальнее, чем внешняя неидеальная видимость мира.

Как мы видим, Золотое Руно напрямую не называется, но им «дышит» всё стихотворение, его образ вытекает из подтекста. Дж. Купер подчеркивает, что Золотое Руно «имеет двойное солярное значение: как предмет золотого цвета и как шкура золотого овна, на котором Зевс поднимался к небесам Ягненок означает также невинность, а золото — высшее сокровище, и, как следствие, поход за золотым руном – это поиск духовного озарения, высшей подлинности, обретение бессмертия и попытка достичь чего-то, что кажется недостижимым» [4, 115]. Символисты, в частности, Андрей Белый, считают, что сама цель должна быть таинственна, нельзя открыто называть сакральный предмет, иначе святая мистерия погибнет. Видя в строках символиста образ Солнца, внимательный читатель понимает, что под ним подразумевается аргонавтическое Золотое Руно – символ приобщения к божественному, бессмертному.

В стихотворении Эллиса «Арго» (1905) образ золотого руна принимает иной смысл. Герои художественного мира стихотворения «Арго» находятся в пространстве сумрачном:

Стонет ветер, нет отклика горестной жалобе.,
«Где вы, где вы, иные края?!»
Нет ответа их горестной, горестной жалобе... [9].

С щитом Эллис сравнивает солнце. И тут рождаются два образа в нашем сознании. Щит защищает спутников, но когда он уходит на дно морское, они остаются беззащитны. В тоже время, щит – это преграда. Аргонавты двигаются к горизонту, они желают преодолеть солнце, достигнуть его, потому что за солнцем скрыто то, что они так долго искали: золотое руно. Что подразумевается под золотым руном, это вопрос для каждого. Но в тоже время, щит-солнце – есть преграда для

путников, спасительная защита. Не уничтожат ли «золотое руно» люди? Не уничтожит ли людей «золотое руно»? Своеобразная защита это приостанавливает, смягчает, подготавливает. Путники измучены:

Чьи-то слезы смочили канаты упрюгие,
за кормою – струи серебра... [9].

«Вечно плыть мы устали давно» [9], – аргонавты в постоянном поиске чего-то. Непростой путь героев в этом стихотворении можно рассмотреть, как модель человеческой жизни. Золотое руно в стихотворение Эллиса выступает как последняя надежда. «Где же ты, золотое руно?» [9] – восклицают путники с мольбою. Ищут ли люди надежду или смыслы, это не столь важно, они все равно путники, соискатели. «Арго» наполнен трагическим пафосом. Поэтический текст Эллиса напоминает притчу, в основе которой миф о золотом руно. Миф-метафора, обозначающая жизненные трудности и последнюю надежду. И хоть стихотворение заканчивается на безысходной ноте, образ щита, упавшего с рук горизонта, дает нам надежду на то, что путники преодолеют горизонт, пробив его стрелой, ведь нет щита у воина – горизонта, охраняющего Золотое Руно.

Таким образом, в творчестве «Аргонавтов» миф об экспедиции Ясона и его спутников за Золотым Руном интерпретируется как путешествие в светлое будущее. Он становится источником и поэтического вдохновения, и житнетворчества. В своих стихотворениях аргонавты часто не называют Золотое Руно – мы видим лишь аллюзии и намёки. Они не могут позволить себе нарушить символистическую тайну. Образ руна подобен образу Святого Грааля. «Золотое Руно» – это главная жизненная и творческая цель аргонавтов, но она должна быть таинственна. Аргонавты верили, что приблизившись к своей поэтической мечте, они достигнут гармонии неба и земли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белый А. Избранное. – СПб.: Диамант, 1997. – 448 с.
2. Бондаренко Ю.А. Интерпретация античного мифа в творчестве русских символистов [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 329. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-antichnogo-mifa-v-tvorchestve-russkih-simvolistov> (дата обращения 13.04.2017).
3. Гофман И. Золотое руно 1906 – 1909: У истоков русского авангарда // Третьяковская галерея. – № 1. – 2008 (18). – С. 49-61.
4. Купер Дж. Энциклопедия символов. – М.: Ассоциация Духовного Единения «Золотой Век», 1995. – 402 с.
5. Лавров Л.В. Андрей Белый: Разыскания и этюды. – М.: Новое литературное обозрение, 2007. – 514 с.
6. Мештерхази Л. Загадка Прометея // Иностранная литература. – 1976. Выпуск 4. – С. 10-110.
7. Тресиддер Д. Словарь символов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
8. Шанина Ю.А., Аношина А.А. Мифологема корабля в русской литературной традиции начала XX века // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10-3 (76). С. 45-48.
9. Эллис. Стихотворения. – Томск: Водолей, 1996. – 287 с.

УДК 800

Д.А. Куликова
студент 3 курса ФГБОУ ВО Колледж «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Н.В. Зайнеева
преподаватель иностранного языка
ФГБОУ ВО Колледж «БГПУ им. М. Акмуллы»

АНГЛИЦИЗМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

Аннотация: в статье анализируется использование англоязычных терминов, используемых в настоящее время в профессиональной сфере индустрии туризма. Основным инструментом обогащения словарного запаса в этой области являются заимствования из английского языка, поскольку он является общепризнанным средством международного общения.

Ключевые слова: туризм, англицизмы, профессиональная лексика, глобализация, заимствования калька, гибриды, иноязычные вкрапления.

Abstract. The article analyzes the use of English-language terms currently used in the professional sphere of the tourism industry. The main tool for enriching vocabulary in this area are borrowings from the English language, since it is the generally recognized means of international communication.

Keyword: tourism, anglicisms, professional vocabulary, globalization, tracing paper borrowings, hybrids, foreign language inclusions.

В последние десятилетия в речи современного человека появилось много слов, значение которых не всегда известно широкому кругу людей. В устной и письменной речи возросло употребление иностранных слов, большая часть которых заимствована из английского языка. Средства массовой информации буквально кишат англицизмами.

Заимствование является одним из наиболее динамичных процессов современного русского языка, и, в связи с активным развитием культуры чата в российском обществе, именно слой интернет-англицизмов наиболее интересен в этом отношении, поскольку он мало изучен. Многие исследователи в настоящее время работают над проблемой заимствованных слов, и многие новые словари заимствованных слов уже опубликованы, но процесс заимствования новых слов идет так быстро, что никакие исследования, сколько бы их ни проводилось, не будут лишними в этой ситуации.

Как известно, активное распространение заимствованной лексики в наше время начинается с профессиональной сферы, через специалистов той или иной деятельности, а также через средства массовой информации.

В настоящее время русский язык претерпевает значительные изменения, что отмечают многие лингвисты. Среди основных особенностей современного русского языка ученые выделяют увеличение количества английских заимствований. В современной жизни российского общества использование англоязычных элементов становится нормой речевого и письменного общения. Проникновение англицизмов в лексико-семантическую систему русского языка на современном этапе характеризуется особой масштабностью и интенсивностью, употребление англоязычных элементов становится узальной нормой в речи и письме. Англицизмы встречаются во всех сферах человеческой деятельности: СМИ, политике, бизнесе,

развлечениях, еде, красоте и здоровье, музыке, художественной литературе и так далее. Англицизмы стали особенно популярны в сфере туризма.

Сравнение русских и английских туристических терминов показало, что лексические заимствования русской выборки значительно превышают заимствования английского корпуса: 60,3% и 6,3% соответственно. Это различие можно объяснить тем, что в терминологии туризма в русском языке в последние годы, в связи с бурным и динамичным развитием индустрии туризма в России, заимствованные понятия получили особенно широкое распространение, в результате чего образовался языковой вакуум в категории новых, ранее неизвестных понятий. В большинстве случаев для обозначения нового понятия туризма выбирается терминологическая единица англоязычного происхождения, поскольку формирование туристской индустрии в нашей стране происходит с использованием зарубежного, в основном американского и западноевропейского опыта. Поэтому активное заимствование англицизмов как одного из наиболее продуктивных способов терминообразования представляется очевидным фактом, который можно отнести к типологической особенности русского языка.

Анализ терминосистем туристского сектора в английском и русском языках показал, что можно выделить следующие группы заимствований:

Прямые заимствования – слово встречается в русском языке примерно в той же форме и значении, что и в языке оригинала (хостел, туроператор, бунгало).

"Калька" – слова иноязычного происхождения, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика. Это такие слова, как инклюзивный, интенсивный туризм и пакетный тур.

"Полукалька" – слова, которые при грамматическом развитии подчиняются правилам русской грамматики (туризм, турист, ваучер, транзит).

Экзотика – слова, характеризующие специфические национальные обычаи других народов и используемые при описании нерусской действительности. Отличительной особенностью этих слов является то, что они не имеют русских синонимов (байдарка, овербукинг, промежуточная остановка).

Композиты – слова, состоящие из двух английских слов (intensive tourism, package tour, shop tour, duty free).

Таким образом, неологизмы могут формироваться по существующим в языке моделям, заимствованным из других языков, или в результате освоения новых значений для уже известных слов.

Большинство заимствований в русском языке (62,1% от общего числа заимствований) и все заимствования в английском языке являются прямыми, в то время как иностранное слово переходит в язык рецепторов с помощью: транслитерации (паркинг – parking), транскрипции (ресепшн – reception). Помимо буквальных заимствований, в группу прямых или собственно заимствований могут входить также трансформированные, которые образуются путем: суффиксации (аттракция - attraction), лексикализации (дьюти-фри - duty free).

Вообще, иноязычная терминология – это интересный лингвистический феномен, роль которого в русском языке весьма значительна. Русско-английское языковое взаимодействие постоянно привлекает исследовательское внимание, направленное на изучение общего притока иноязычной лексики в русский язык.

Таким образом, проведенный анализ установил, что, несмотря на уникальность терминологических систем русского и английского языков, они демонстрируют общие закономерности, дающие основания для их сравнительного рассмотрения. Эти

закономерности связаны с принципами развития терминологического фонда в целом, принципами развития значения термина и принципами номинации, которые используются в языках.

Развитие новых технологий обуславливает необходимость появления, внедрения в повседневную жизнь, постепенного усвоения и активного функционирования новых понятий и их обозначений, что создает предпосылки для создания информационно-справочного пособия (словаря профессиональных терминов), которое поможет понять смысл туристской терминологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванкова Р.И. Заимствования англицизмов. – М.: Академия, 2018. – 500 с.
2. Петров Р.Г. Современный русский язык и проявления неологизмов. – 2019. №5. С. 5-10.

УДК 82-311.4

Е.А. Лебедева
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»(г. Уфа)

ПОИСК КРАСОТЫ И ГАРМОНИИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ОЛЬГИ ЕЛАГИНОЙ «ЛЕМЯШИНСКИЙ ТРИПТИХ»

Аннотация: в данной статье раскрывается идейно-эстетическое содержание рассказов современного уфимского писателя Ольги Елагиной «Лемяшинский триптих»; выявляется специфика изображения героев и сюжетно-композиционное своеобразие рассказов-миниатюр, носящих притчевый характер.

Ключевые слова: приём абсурда, притча, рассказы-миниатюры, современная литература, уфимская проза.

Abstract. This article reveals the ideological and aesthetic content of the stories “Lemyashinsky Triptych” by the modern Ufa writer Olga Elagina; reveals the specifics of the image of heroes and the plot-compositional originality of miniature stories of parable nature.

Keywords: modern literature, Ufa prose, miniature stories, parable, reception of the absurd.

Ольга Евгеньевна Елагина – уфимский писатель и сценарист, окончила Башкирский государственный педагогический институт, затем Литературный институт им. А.М. Горького, ВГИК им. С.А. Герасимова и аспирантуру при МГУ. Работала заведующей редакцией «Литература» в Большой Российской энциклопедии, колумнистом в «Стиле жизни», преподавателем писательского мастерства в Литературной мастерской «Litband», заместителем главного редактора в компании «ФГУП ТТЦ Останкино».

Произведения О. Елагиной печатались в журналах «Бельские просторы», «Смена», «Эсквайр», «Октябрь», «Новый мир», «Юность» и др., однако о прозе писателя практически нет литературоведческих и литературно-критических статей.

О. Елагина в 2005 году стала финалистом премии «Дебют», но после того как её получил другой претендент, она решила оставить писательское поприще. Литературный критик Александр Гриценко в 2006 г. написал статью, посвященную творчеству О. Елагиной, так как многие поклонники молодой писательницы были

очень огорчены тем, что она не стала призёром литературной премии, будучи её явным фаворитом.

Прежде чем напечатать статью, А. Гриценко отправил ее О. Елагиной, на что получил следующий ответ: «Саша, не знаю, что тебе сказать о статье. Дело в том, что я переехала в другую страну, возвращаться отсюда не собираюсь. И вряд ли когда-нибудь ещё что-нибудь напишу. Бывает такая внутренняя уверенность. Так что не знаю, актуально ли это – статья обо мне. Критик, он же открывает. Не будет ли это выглядеть как слово вдогонку? Так что даже не знаю, что сказать. Скорее, и не надо никакой статьи. Но если всё-таки будешь её писать, конечно, пришли мне перед тем, как напечатать, почитать. Всего самого тебе хорошего. С уважением, Ольга» [2; 13].

А. Гриценко после завершения работы над статьёй вновь послал её молодому автору, но ответа не получил. К сожалению, ярко вспыхнувшее имя слишком быстро погасло. О. Елагина уехала жить за границу и основной сферой деятельности и профессиональных интересов определила для себя филологию. В 2012 году О. Елагина защитила диссертацию на тему «Проза Георгия Иванова: особенности поэтики» [4].

Тем не менее, уфимский прозаик продолжала писать небольшие рассказы и публиковать их на своей личной странице в facebook. Вот несколько названий последних художественных текстов: «Дельфины в городе» (20 марта 2020 г.), «Аквариум для кортасара» (5 февраля 2020 г.) и т.д. [3]. Необходимо заметить, что произведения писателя вызывают неподдельный интерес и сегодня, о чём свидетельствует их перевод на французский, английский, сингальский языки. Это, безусловно, доказывает мастерство автора, его самобытность и незаурядность.

В нашей статье мы обратимся к анализу дебютного «триптиха» О. Елагиной, который состоит из небольших миниатюр, носящих явно притчевых характер: «Ассоль», «Праздник света», «Последний пассажир».

В. Орлова в своей статье «Как айсберг в океане: взгляд на современную молодую литературу» так пишет о творчестве молодого автора: «Ольга Елагина работает в основном в жанре рассказа. Как и наиболее интересные из «военных» писателей, она любит тех, о ком пишет. Сфера ее исследовательских интересов – опять-таки обыденность. Бесхитростные, простые истории из жизни современных людей, но в каждой бытовой сценке проглядывает нечто нездешнее, трудно назвать: то ли метафизическая изнанка бытия, то ли призывок социального обобщения, которое, конечно, особенно ценно, когда его делает не автор, а читатель» [5].

«Лемяшинский триптих», написанный в 2004 году, объединяет в себе три небольших рассказа, в центре сюжета которых история жизни обычных людей из деревни Лемяшино. Конечно, все рассказы взаимосвязаны между собой единой сюжетной логикой, системой мотивов и авторской позицией. В каждой истории заложен иносказательный смысл, дополнительный подтекст, что позволяет отнести данные истории к жанру притчи.

Так, например, И.О. Прокофьева в предисловии к хрестоматии (2015 г.) для студентов-филологов, в которую вошли произведения лучших уфимских писателей, отмечает: «О. Елагина – прозаик, литературовед, кинодраматург, абсолютно заслуженно ставший в 2005 году финалистом премии «Дебют». Вслед за рядом критиков, мы можем повторить, что молодому писателю по-настоящему удаются небольшие рассказы, миниатюры. В «Лемяшинском триптихе», предлагаемом в хрестоматии, практически нет сюжета, динамики. За бытовой, доведенной до абсурда историей стоит глубокое обобщение, которое носит притчевый характер. В обычном

и прозаичном житейском факте автор умеет увидеть тот или иной закон существования человека, закон бытия» [7, 15–16].

Какова же сквозная тема и кто герои «Лемяшинского триптиха»? Мы думаем, что прозаик обращается к теме поиска красоты и гармонии человеком, который, вопреки всему, пытается вырваться из однообразного и уродливого мира.

Так, например, в первой истории триптиха «Ассоль» главными героями являются старик и старуха, вечно бранящиеся между собой. И всё в этом рассказе было бы похоже на обычную бытовую историю, в которой сошедшая с ума старуха изо дня в день попрекает старика за неудавшуюся жизнь, а странные воспоминания героини о женихах, среди которых один был капитаном, хотя рядом с деревней даже речушки нет, напоминают маразматический бред. Всё было бы так, если бы О. Елагина не вынесла имя гриновской героини в название миниатюры.

Имя Ассоль, по замыслу А. Грина, переводится, как «обращённая к солнцу». А это значит, что уфимский автор рассказывает читателю не о старческом слабоумии и излишней ворчливости пожилого человека, а о мечте, над которой не властно время, к которой человек продолжает стремиться в любом возрасте, вопреки всем жизненным обстоятельствам.

Вот как неожиданно заканчивается данный рассказ: «А май в Лемяшине сложился в том году совсем теплый, розовый. Утреннее, густое еще небо вместе с солнцем стекало по оранжевым сосновым стволам к мягкой зеленой земле. И даже дед, наблюдавший такое восьмой уже десяток своих лет, завел привычку выходить каждое утро к оврагу и смотреть на этот туман, оранжевые стволы и втягивать в себя свежий еловый дух. В такое как раз утро и пропала старуха. Не умерла, а даже и сказать странно – исчезла. Дед сразу же и хватился – всей деревней искали: и в лесу, и за лесом, и за оврагом. Кричали на все лады: «Ассоль! Ассо-оль!» [8; 408].

В следующей миниатюре «Лемяшинского триптиха» под названием «Праздник света» О. Елагина говорит о том, что у человека иссякла потенция его души. Средневековый философ Фома Аквинский в своем сочинении «Суммы теологии» сопоставляет потенцию души со способностью человека к росту, чувственному восприятию, со стремлением к пространственному движению и умопостижению [1; 212]. Но героями «Праздника света» данные способности утеряны.

Сюжет этой миниатюры незамысловат. В селе Лемяшино не дают электричества, правда, «разве что иногда, по каким-нибудь особым национальным дням». В такие дни у жителей деревни начинается настоящий праздник: они «включают сразу все, что у них есть электрического, одновременно». Особым ритуалом является «торжественная процессия» всех проживающих в селе к дому Игнатия Ермилова, у которого (единственного в деревне) есть телевизор. Телевизор, к слову, даже никто не смотрит – его включение является кульминационным моментом праздника Света, после чего все жители расходятся по домам. «Ну вот, теперь уж всё включили, – говорит какая-то бабка. – Теперь и спать можно» [8; 409].

После того как жители села Лемяшино включили все электрические приборы, взяли штурмом дом Игнатия и потом разошлись по своим домам, каждый из них начинает мечтать: Витька видит сон о том, как работает барменом в Москве; Леночка читает роман о прекрасной любви; Петр Ильич пытается поймать по радио волну из Берлина для того, чтобы выучить немецкий язык... Но заканчивается всё каждый раз одинаково: «Электричество выключается как всегда неожиданно. Все разом стихает и гаснет. И деревня вновь надолго погружается в беззвучную черную ночь» [8; 410].

О. Елагина в «Празднике света» рассуждает о том, что люди разучились мечтать по-настоящему, что их представления о мире примитивны, а в душе нет истинного света и красоты. Именно так изображает писатель процесс утраты человеком потенциала души. Прозаик считает, что никому из жителей не нужен свет, так как их разум спит, а огонь души угас безвозвратно.

В завершающей истории «Лемяшинского триптиха» под названием «Последний пассажир», как и в первой миниатюре, всего два героя: Игнатий Ермилов и его жена. Игнатий, уже много лет замороженно наблюдает за проходящим поездом, который двигается всегда только в одном направлении: из пункта А в пункт В.

Деревенский житель искренне думает, что только в пункте В – маленьком городке, куда следует поезд, кипит настоящая жизнь. Герой никогда не был в том месте, куда едет поезд, но, несмотря на это, «он представляет себе город В солнечным и чистым, а женщин, которые там обитают, – прекрасными» [8; 410].

«Из окна дома за Ермиловым наблюдает жена. Она не знает, о чем он думает и что так сильно его тревожит. Она вспоминает, что много лет назад деревня Лемяшино была гораздо больше. И поезд «А–В» делал здесь остановку ровно на шестьдесят секунд. Потом остановку отменили, но именно за эти шестьдесят секунд жена Ермилова, еще не будучи его женой, успела спрыгнуть на щебень лемяшинской земли. Ей было девять лет, и она ехала из В разыскивать тут свою бабушку, потому что осталась сиротой. Ермилову же тогда было всего четыре года, у него было много других важных дел, и потому приезда своей будущей жены он не запомнил. Он думал, что она тоже, как и он, родилась здесь, и про себя называл ее доброй овцой» [8; 410].

Безусловно, название рассказа «Последний пассажир» символично. Человек часто даже не догадывается о том, что у него есть всё, чтобы быть счастливым. Вечная тоска по несбыточному и призрачному счастью уводит человека в мир грёз и фантазий, лишая его в итоге самой жизни, которая проходит мимо него.

Таким образом, в рассказах-притчах, построенных на приёме абсурда, О. Елагина обращается к вечной теме поиска человеком красоты и гармонии. Писателю удаётся в своих лирико-философских миниатюрах сказать читателю, с одной стороны, о многовековой тоске человека, его мечте о прекрасном и, с другой стороны, об уродливости и неприглядности человеческого бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аквинский Ф. Учение о душе [Пер. с лат. К. Бандуровского, М. Гейде]. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 477 с.
2. Гриценко А. Несбывшееся желание Ольги Елагиной // Литературная Россия. – 2006. – № 35. – С. 12-13.
3. Елагина О.Е. Аквариум для Кортасара [Электронный ресурс]. – URL: <http://litteratura.org/prose/1200-olga-elagina-akvarium-dlya-kortasara.html> (дата обращения: 20.03.2020).
4. Елагина О.Е. Проза Георгия Иванова: особенности поэтики: дисс. канд. филол. наук. – М., 2012. – 216 с.
5. Орлова В. Как айсберг в океане: взгляд на современную молодую литературу // Новый мир. – 2005. – № 4. – С. 158-168.
6. Прокофьева И.О. Уфимская женская проза//Бельские просторы. – 2014. № 3. – С. 169-174.
7. Прокофьева И.О. Уфимская Rossika XXI века // Современная уфимская художественная проза (1992–2012): Хрестоматия. – Уфа: БГПУ, 2015. – С. 6-20.

8. Современная уфимская художественная проза (1992–2012): Хрестоматия. – Уфа: БПУ, 2013. – 439 с.

УДК 82.09

К.В. Маркисова
студент 3 курса ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»
(г. Стерлитамак)
Научный руководитель – П.А. Басманов
старший преподаватель кафедры
русского языка и литературы ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ОБРАЗОВ «ТАЙНОЙ СИЛЫ» В СКАЗАХ П. БАЖОВА

Аннотация: в статье исследуются художественные функции фольклорного наследия в литературном произведении. Показаны субъективные и объективные причины творческого освоения, ретрансляции мифопоэтического пласта языческой национальной культурной памяти, сочетание фантастических и реалистических компонентов, ролевая функция образов «тайной силы» в поэтическом мире сказов П. Бажова.

Ключевые слова: литературный сказ, мифопоэтическая языческая память, подтекст, ретрансляция, сюжет, типизация, контекст, фантастический образ, художественная функция, художественное время и пространство.

Abstract. The article examines the artistic functions of folklore heritage in a literary work. Subjective and objective reasons for creative development, retransmission of the mythopoetic layer of pagan national cultural memory, the combination of fantastic and realistic components, the role function of images of "secret power" in The poetic world of p. Bazhov's fairy tales are shown.

Keywords: literary fairy tale, fantastic image, artistic function, plot, mythopoetic pagan memory, retransmission, artistic time and space, typification, context, subtext.

Одной из важных специфических особенностей литературного сказа является соединение реалистического описания действительности, жизненного материала, с фольклорными фантастическими элементами, заимствованными из народных преданий, легенд, сказок. В этом жанре проявляется сочетание различных приемов художественной презентации образной системы. П. Бажов, размышляя о поэтики своих книг, писал: «Я сумел запечатлеть часть известных мне сказаний, легенд, преданий. Сохраняя зачастую народные сюжеты, я облекал их в новую плоть, окрашивал своей индивидуальностью» [1; 51]. Следует заметить, что генезис этого вида произведений, с одной стороны, связан с актуализацией мифопоэтического миропонимания, с древнейшими пластами языческой памяти русского народа, но, с другой стороны, он развивался как литературная форма. Сущность сказовой поэзии заключается вовсе не в перенасыщении повествования фантастикой, сказочными приключениями, разного рода чудесами, а в ретрансляции этих элементов в новых социальных контекстах, с новыми авторскими стратегиями художественной типизации жизни героев, социума.

Литературный сказ отличается от волшебной сказки тем, что в сказочном мире доминирует народная фантазия, персонажи действуют в обстановке, которая сознательно отделена от реальной действительности. В сказе, наряду с фольклорными мифологическими образами и ситуациями, изображаются реалии жизни, исторически достоверные факты. Но фантастика не является обязательным признаком сказа. Так, в

четырёх, из двадцати пяти довоенных произведений, П.Бажов ее не включает в сюжеты, и от этого они не перестают быть сказами. «Сам факт присутствия фантастических образов в «Малахитовой шкатулке» естествен: они отражают народные представления того времени, к которому относится действие сказов» [2; 19]. Мистической синергетикой наделяются таинственные образы Медной горы Хозяйки, Синюшки, Полоза. В сказе создана художественная парадигма, в которой реальность и ирреальность сосуществуют в одном художественном пространстве. Магия сказовой манеры заключается в том, что повествователь использует мозаичный прием презентации художественного бытия, рассказывая о событиях, быте простых людей, он приводит и «правдоподобные свидетельства». Возникает эмоциональная доминанта – «верить или не верить» рассказчику. Эффект двойственного восприятия мира влияет на поведенческую модель героев, на психологический подтекст. П. Бажов использует прием смещающихся координат чуда и реальности, что, в конечном итоге, приводит к модификации художественного времени и пространства в его произведениях. Фантастические элементы, образы «тайной силы» создают конфликтные сюжетные линии, поэтические метаморфозы. Классик изображает противоборство двух общественных сил – классов, но представил и третью сверхъестественную «тайную силу» природы. В какой бы исторической реальности не находился русский человек, в своем индивидуальном мировоззрении он сохраняет связь с «коллективным бессознательным», с архетипами, с матрицей этнической памяти. Образы «тайных сил» природы продолжают жить в подсознании героев, оказывают существенное влияние на их поведение и судьбы.

Почти все довоенные сказы П. Бажова отражали социальные настроения, протест крепостных, пролетариев, неприятие своего угнетенного рабского положения. Рабочие рассказывали сказы о справедливых образах тайных сил, а заводское начальство запрещало их. Фантастическое содержание в сказках связано со свидетельством о действиях представителей «тайной силы»: Хозяйки Медной горы, Великого Полоза, Земляной кошки и других. Древние мифопоэтические образы в рабочем фольклоре нового времени были переосмыслены. Горняки видели в образах «тайной силы» уже не врагов, а защитников, противостоящих владельцам заводов. Так, например, отмечалось, что на рудниках хозяева «людей не пороли», боялись Хозяйки Медной горы. Заводское начальство не могло «лютовать во владениях Хозяйки горы». Реальная расправа рабочих над ненавистным начальником списывалась на ее «тайную силу».

В рассказах старателей и искателей самоцветов, горняков доминировали разные персонажи. Старатели чаще обращались к образу Полоза – хозяина золотых месторождений, его дочери Змеевки, Огневушки-Поскакушки, козлика Серебряное копытце, бабки Синюшки, кошек с изумрудными глазами. Горняки большее внимание уделяли образам Хозяйки Медной горы и ее помощнице – волшебной ящерице. В и тех, и других сказках упоминаются девка Азовка, Земляная кошка с огненными ушами. Старатели и горняки проживали в одних селениях, что приводило к своеобразной художественной конвергенции и трансформации образов «тайной силы». Сам автор, например, соединил в образе Азовки, память старателей о хранильнице древних кладов с горняцким представлением о происхождении драгоценных ископаемых. Фантастические персонажи, по мнению народа, охраняют недра земли. Они не допускают людей к золоту, драгоценностям. Чрезмерное богатство могло принести большое зло. Фактически ретранслировалась еще и библейская христианская заповедь об аскетизме: неожиданное и нетрудовое

обогащение может быть дьявольским влиянием, приносящим погибель человеку. Народ изменил негативный ореол образов Полоза, Огневушки, бабки Синюшки. Писатель понимал, в горняцкой среде создавались сюжеты о том, что представители «тайной силы» награждают человека за праведное поведение или честный труд, а злого героя лишают всего или наказывают.

В сюжетах сказов П. Бажова действуют помощники: лебеди, дедко-филин, лисичка-сваха, проявляется сила чудесных предметов: каменных губ, «рудяных» денежек (горняцкий вариант серебряного блюдечка с золотым яблочком), стеклянной пуговицы, малахитовой шкатулки, украшений, самодействующей старательской лопатки. Злые, коварные герои не смогут воспользоваться их волшебными свойствами. Установлен незыблемый нравственный закон: за добрые дела может быть человек награжден, а за пороки, ложь жестоко наказан.

Четко выражен социальный характер сказовых версификаций образов «тайных сил». В горняцких вариантах они неизменно противодействует барам, заводскому начальству и помогают рабочим, но не всем, а только тем, которые отличаются положительными качествами. Особенно активна в своем вмешательстве в человеческие дела Хозяйка Медной горы. Она проявляет свое волшебное влияние на развитие событий и судьбы героев («Медной горы Хозяйка», «Приказчиковы подошвы», «Сочневы камешки», «Малахитовая шкатулка», «Каменный цветок», «Две ящерки», «Горный мастер», «Хрупкая веточка»). Перед людьми она обычно появляется в образе красивой и таинственной женщины.

Могущество Малахитницы гиперболизировано в рассказах о творимых ее волшебных деяниях и чудесах. Это она превратила в «пустую породу» приказчика Северьяна («Приказчиковы подошвы»), безжалостно надсмехалась над хозяйским «нюхалкой-наушником» Ванькой-Сочнем («Сочневы камешки»), искалечила «заграничную барыньку» и подхалима Ераску Песнешая («Таюткино зеркальце»). Она может восстановить справедливость, помогать всем, кто сохраняет в душе «зерно таланта». Хозяйка горы – всевидящее и всезнающеехтоническое существо. Но главная ее мистическая способность заключалась в том, что она сканирует матрицу памяти героев, проникает в мысли и чувства людей, в их намерения («Медной горы Хозяйка»). Она вступает в диалоги с действующими лицами. Например, с ней советуется Таня: стоит девушке посмотреть на волшебную «стеклянную пуговицу», как вдруг она видит живую Малахитницу («Малахитовая шкатулка»).

Хозяйка Медной горы притягивает своей мистической красотой каменных дел мастеров. Автор позиционирует ее, как знающую законы гармонии, как хранительницу секретов искусства. Встреча с ней вызывает вечную творческую неудовлетворенность, изменяет мироощущение одаренных ремесленников. Хозяйка Медной горы символически отражает борение добра и зла в мире: может быть и помощником, и жестокой повелительницей для творческой личности.

В сказовой памяти изменяются функции волшебных персонажей, представляющих «тайные силы». Не враждебны людям чудесные лебеди: они крыльями указывают на места, где скрыты руда, золото или драгоценные камни, подсказывают герою Василию, где живет зверье в лесу, где гнездится птица («Ермаковы лебеди»). В «Серебряном копытце» козлик помогает Коковане и Даренке. Каменные губы показывают богатство только человеку с чистой совестью, не жадному, каким и был Денис. Помощницей трудового люда выступает и Огневушка-Поскакушка в одноименном сказе. В сказе «Веселухин ложок» образ Веселухи

представлен в языческих контекстах, как образ богини всеобщего счастья, радости и веселья.

В «Золотых дайках» введение образа «тайной силы» проявляется в сновидении: Глафира уснула в старательской шахте и во сне видела змея с «золотыми обручами». По поверьям, такие змеи – верный признак золотого месторождения. Там, где Глафире привиделся змей, Перфил действительно нашел золото.

Фантастические образы подвергаются художественной модификации. Опираясь на фольклорную традицию, писатель частично очистил их от враждебности, но не лишил их устрашающих свойств. Хозяйка горы превратила в камень злобного управителя Северьяна, бабка Синюшка утопила тунеядца, ворюгу Кузьку, Змеевка казнила предателя Костьку. Но в художественном мире не возникает ужаса, отвращения или неприязни к Малахитнице, Синюшке или Змеевке, так как они совершают справедливое возмездие, выносят и осуществляют приговор в соответствии с народными нравственными нормами.

Сюжетообразующую функцию выполняет образ Малахитницы («Медной горы Хозяйка», «Малахитовая шкатулка»). Решающая роль ей отведена в «Таюткином зеркальце»: она оберегает Ганю и Таютку и наказывает глупую сумасбродку-барыню. Наконец, с помощью образов «тайной силы» показаны мечты героев, их желания перенестись в будущее. Примером может служить образ Азовки: она, ждет не дождется, когда появится продолжатель дела ОмельянаИваныча («Дорогоеимечко»).

В сказах П.П. Бажова фольклорно-мифологические элементы и образы не перечеркивают реалистическое изображение. Во-первых, понимая меру могущества «тайной силы», люди не считают ее совсем чужой, inferнальной. Мысли Степана при встрече с ослепительно красивой Малахитницей рассказчик передает так: *«Хоть она и тайная сила, а все-таки девка...»* [1, с.52]. «Тайные силы» Малахитницы не мешают отношениям со Степаном («Медной горы Хозяйка»). Змеевка – дочь мифического существа, Полоза, но, приняв облик девушки, она не отличается от других приисковых девчат, «только, побойчее, да на язык острее». Костька сватается к ней, не чувствуя в Змеевке ничего «тайного», «волшебного» («Змеиный след»). Великий Полоз понимает характер социальных отношений («Про Великого Полоза»). Человеческие черты проявляются в Огневушке-Поскакушке: по «повадкам она – та же местная приисковая девчонка» («Огневушка-Поскакушка»).

Во-вторых: в сказах правдиво отражен заводской и семейный быт уральских мастеровых, правдиво воспроизводятся социальные, трудовые отношения заводских людей, а главное – психология крепостных рабочих и «заводского начальства», взаимоотношения тех и других. При этом важно подчеркнуть, образы «тайной силы», особенно те, которые способны принимать человеческий облик, не отличаются или мало отличаются от людей.

В художественном мире П.П. Бажова причудливо переплелись реальные и сказочные, мифологические компоненты. Фольклорные элементы из волшебных сказок, народных поверий и легенд, преданий придают литературному сказу особую художественную оригинальность и неповторимый колорит. Национальная картина бытия, психологические оттенки менталитета, художественный опыт сказового мастерства, драгоценное фольклорное наследие представлены потомкам как неиссякаемые источники энергии, как основа культурной и исторической памяти русского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажов П.П. Сочинения в 3-х т., т.1. – М.: «Правда», 1976. – 548с.
2. Бахтин М. Жанр и мастерство. Воспоминания. Литературно-критические статьи. – Свердловск, 1970. – 328 с.

УДК 81

Е.Ю. Михайлова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Е.В. Попова
канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОНЯТИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Аннотация: в статье рассматривается значение понятий «дискурс», «педагогически дискурс», отмечается различие в значении терминов «текст» и «дискурс», описывается модель анализа педагогического дискурса, приводятся основные характеристики: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы.

Ключевые слова: антропоцентризм, дискурс, дискурсивная формула, институциональный дискурс, педагогический дискурс, персональный дискурс, прецедентный текст, стратегия, текст, хронотоп, цель, ценность,

Abstract. The article considers the meaning of the concepts «discourse», «pedagogically discourse», notes the difference in the meaning of the terms «text» and «discourse», describes the model of analysis of pedagogical discourse, and provides the main characteristics: participants, chronotope, goals, values, strategies, varieties and genres, case texts, discursive formulas.

Keywords: anthropocentrism, discourse, pedagogical discourse, institutional discourse, personal discourse, text, chronotope, goal, value, strategy, precedent text, discursive formula.

Важнейшим принципом лингвистических исследований в настоящее время является антропоцентризм, предполагающий изучение научных объектов в зависимости от их роли для человека и его жизнедеятельности. К таким научным явлениям относится дискурс, тесно связанный с речевой активностью индивидуума.

Понятие «дискурс» является одним из ключевых в современной лингвистической науке и имеет множество толкований. Данное понятие используется для обозначения речевой деятельности человека в разных жизненных сферах, в том числе профессиональных (например, педагогический дискурс) или присущей самому индивидууму (все речевые произведения, созданные языковой личностью) [7].

«Лингвистический энциклопедический словарь» определяет дискурс следующим образом: «Дискурс (от франц. discours — речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погружённая в жизнь». [1, 136-137].

Отметим, что изначально термин «дискурс» обозначал речь вообще и использовался как синоним термина «текст». Однако развитие когнитивной

лингвистики, психоллингвистики, социоллингвистики, теории коммуникации обусловил разграничение этих понятий, они постепенно приобрели различное значение.

Многие исследователи приходят к выводу, что дискурс «более широкое понятие, чем текст» [6, 307], их корреляция определяется причинно-следственной связью: текст представляет собой результат дискурса [7]. По мнению Р.В. Патюковой, «текст является одним из составляющих компонентов дискурса... Ряд завершённых, целостных текстов можно рассматривать как частное, функционирующее в пределах одного общего дискурса» [8, 127].

Как уже отмечалось, в научной литературе распространено понимание дискурса, связанное с анализом речевой деятельности человека в его профессиональной сфере общения. С этой точки зрения дискурс определяется как «совокупность текстов, соотнесённых тематически», его образуют взаимосвязи многих текстов, функционирующих в пределах одной коммуникативной сферы» [10, 7].

Исходя из этого, говорят об институциональном (статусно-ориентированном) и персональном (лично-ориентированном) типах дискурса. Персональный тип дискурса представляет собой коммуникативный процесс, где субъекты речи выступают как индивидуумы, языковые личности, а в институциональном типе дискурса субъект выступает в качестве носителя нормативных установок и ценностных характеристик определённого сообщества.

Выделяют разнообразные виды институционального дискурса: военный, административный, дипломатический, дискурс СМИ, медицинский, педагогический, политический, рекламный, религиозный, спортивный, юридический и др.

Большой интерес исследователей в настоящее время вызывает педагогический дискурс. В настоящем исследовании педагогический дискурс рассматривается не только в социоллингвистическом аспекте — как «процесс коммуникативного взаимодействия учителя (преподавателя) и обучающихся в профессиональной педагогической сфере...» [3, 182], но и в собственно лингвистическом — «как совокупность текстов различных жанров и функциональных стилей, обслуживающих сферы педагогической коммуникации — научно-образовательную, учебно-образовательную и воспитательную» [2, 133].

В.И. Карасик предлагает модель анализа институционального дискурса, в частности, педагогического: 1) участники, 2) хронотоп, 3) цели, 4) ценности, 5) стратегии, 6) разновидности и жанры, 7) прецедентные тексты, 8) дискурсивные формулы [5, 209]. Участники педагогического процесса – это учитель и ученик в самых разнообразных коммуникативных ситуациях. Данный вид дискурса отличается неравенством участников общения, важными характеристиками которых являются статусно-ролевые функции, мотивы, ценности и профессионально значимые личностные качества.

В качестве цели педагогического дискурса В.И. Карасик рассматривает социализацию человека. Ю.В. Щербинина выделяет в педагогическом дискурсе две основополагающие цели, направленные на: 1) формирование структуры знания (концепты) в сознании обучаемых и усложнение за счёт учебно-познавательной деятельности обучаемых уже имеющихся концептов; 2) социализацию подрастающих членов общества, т.е. передачу ему социальных норм поведения и ценностей [11].

Хронотопом педагогического дискурса являются учебные заведения (школы, колледжи, университеты, учебные аудитории, классы) и время, отведённое для общения (уроки, лекции, экзамены).

В качестве ценностей педагогического дискурса выступают признание и закрепление моральных ценностей общества, специальных ценностей педагогической этики, соблюдению социальных традиций, зафиксированных в систематизированном знании законов общества и природы, раскрытие содержания основных концептов педагогического дискурса, таких как «жизнь», «свобода», «истина», «гуманизм», «красота», «Отечество», «труд», «знание» [9, 83-84] и др.

Следующая характеристика педагогического дискурса – коммуникативные стратегии. Стратегии педагогического дискурса определяются его целями и сводятся к коммуникативным интенциям (намерениям говорящего), которые их конкретизируют. В частности, Н.А. Ипполитова выделяет стратегию партнёрства, кооперации, которая предполагает создание атмосферы доброжелательного и активного речевого общения [4, 13].

Жанры педагогического дискурса часто выделяются на основании реально существующих форм общения: урок, лекция, семинар и др.

Прецедентными текстами педагогического дискурса являются школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, тексты детских книг и песен, художественные и мультипликационные фильмы, пословицы, поговорки, афоризмы на тему учёбы, знаний, отношений между учителем и учеником.

К дискурсивным формулам педагогического дискурса относятся речевые клише «Здравствуйте, садитесь!»; «Кто ответит?»; «Смотрим на доску!»; «Правильно!»; «К доске пойдет...» и др.

Таким образом, педагогический дискурс как дискурс институционального типа имеет следующие свойства: стандартность обстановки общения в типовых ситуациях, статусно-ролевые отношения участников общения (учитель-ученик), хронотоп (время и место обучения), цель (социализация подрастающего поколения), ценности, стратегии (объяснение, оценка, контроль, содействие и организация деятельности основных участников данного дискурса), жанры (урок, семинар и т.д.), прецедентные тексты (учебники, хрестоматии и т.д.) и дискурсивные формулы (речевые клише).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва, 1990. – С. 136-137.
2. Бажалкина Н.С. Жанровые особенности интернет-блога в педагогическом дискурсе // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9, Филология, востоковедение, журналистика. – 2016. – Вып. 1, март. – С. 131-141.
3. Дейк ван Т.А. Принципы критического анализа дискурса // Перевод и лингвистика текста. – М., 1994. – С. 169-217.
4. Ипполитова Н.А. Педагогическая риторика: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГПУ, 2001. – 432 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Кибрик А.А., Плунгян В.А. Функционализм // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: УРСС, 2002. – С. 276-339.
7. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике (обзор) // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров / РАН ИНИОН. Центр гуманитар. научно-информационных исследований. – М., 2000. – С. 7-25.
8. Патюкова Р.В. Тип текста как компонентная составляющая вида и подвида дискурса // Лингвистика: традиции и современность. Ростов н/Д: ПИ ЮФУ, 2009. – С. 126-130.
9. Полянина Е.В. Педагогический дискурс: основные характеристики и жанры // Материалы

докладов VI Междунар. интернет-конф. Саратов: Наука, 2014. – С. 83-90.

10. Чернявская В.Е. От редактора // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. ст. – СПб.: СПбГУЭФ, 2001. – С. 5-10.
11. Щербинина Ю.В. Введение в педагогический дискурс. – М., Форум, НИЦ Инфра-М, 2015. – 432 с.

УДК 81-25

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

Научный руководитель – Т.А. Буркова
доктор. филол. наук, профессор, зав. кафедрой романо-германского
языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ГИДРОНИМЫ В НЕМЕЦКИХ ЛЕГЕНДАХ И ПРЕДАНИЯХ

Аннотация: в статье рассматриваются названия нашедших отражение в легендах и преданиях гидронимов – самых древних видов топонимов, представляющих ценный исторический материал. В работе анализируются легенды со следующими немецкими гидронимами: Рейн (der Rhein), Дунай (die Donau), Боденское озеро (der Bodensee), озеро Хаутзее (der Hautsee), водопад Триберг (Wasserfall Triberg).

Ключевые слова: гидроним, легенды и предания, лингвокультурологические особенности гидронимов, функции гидронимов.

Abstract. The article deals with hydronyms, which were found in the legends and tall stories – the most ancient types of toponyms, representing valuable historical material. The work analyzes legends with the following German hydronyms: Rhine (Rhein), Danube (Donau), Lake Constance (der Bodensee), Lake Hautsee (der Hautsee), Triberg waterfall.

Keywords: hydronym, functions of hydronyms, legends and tall stories, linguoculturological features of hydronyms.

Любая лингвокультура, в том числе и немецкая, хранит легенды и предания. Некоторые из немецких легенд известны во всем мире. В частности, практически каждый слышал легенду о прекрасной Лорелее или же о Гамельнском крысолове. Понятие «легенда» используется для обозначения самых разнообразных видов словесно-художественного творчества, относящихся как к области фольклора, так и к области литературы [7: 3]. Легенда максимально воплощает в себе элементы чудесного и фантастического, однако стремится к действительности и воспринималось древним человеком как достоверное, происходившее на самом деле.

Предания, как и легенды, дошли до наших дней непосредственно из глубины веков и поэтому сохранили дух того времени. В толковом словаре дается следующее определение данному термину: «Переходящий из уст в уста, от поколения к поколению рассказ о былом, легенда» [8; 618]. У М.М. Курбанова видим более развернутое определение: «В российской фольклористике предания представляют собой фольклорные эпические сюжеты с установкой на достоверность с необязательным наличием элементов чудесного или религиозного характера» [7; 4]. Таким образом, предание, по сути, правдоподобный рассказ или история о событиях прошлого, которое передалось нам от предков.

Легенды и предания обладают следующими функциями:

- информационная (через них происходит передача информации от предков к нынешнему поколению о событиях прошлого);

- коммуникативная («предания воспроизводятся при трансляции информации от поколения к поколению, от местного жителя к приезжему или в коммуникации местных жителей, когда требуется дать уточнение, продемонстрировать осведомленность о каких-либо фактах в местной истории» [11; 16]);

- дидактическая (легенды, как правило, отражают идеалы и нормы того общества, к которому принадлежат, а также способствуют формированию и развитию системы ценностей человека).

Топонимика классифицирует топонимы в зависимости от специфики объекта номинации. Согласно классификации С.Н. Басика [2; 19-21] выделяются следующие виды топонимов: оронимы (название форм рельефа: *Анды, Кордильеры*), гидронимы (названия водных объектов), дримонимы (названия лесов, парков), ойконимы (названия любых населенных пунктов), дромонимы (названия транспортных путей: *Великий шелковый путь*), урбанонимы (все названия, которые есть в городе – улиц, переулков, площадей и т. д.), агроонимы (названия земельного надела, пашни, сельскохозяйственной земли: *поле Клин, Монастырское поле*) и хоронимы (названия любых значительных территорий, регионов, областей (природных, исторических, административных)).

Среди водных объектов, которые встречаются в немецких легендах и преданиях, мы выделили следующие виды гидронимов:

1. Лимнонимы (названия озер): *Блиндензее (der Blindensee), Гласвальд (der Glaswaldsee)*, Боденское озеро (*der Bodensee*), *Муммельзее (der Mummelsee*, Баден-Вюртемберг), *Кандельзее (der Kandelsee*, Рейнланд-Пфальц), *Арберзее (der Arbersee)*, *Эгльзее (der Eglsee)*, *Вальхензее (der Walchensee)*, *Тегернзее (der Tegernsee)*, *Зимс (der Simsee)*, *Фихтельзее (der Fichtelsee)*, *Бармзее (der Barmsee*, Бавария), *Хаутзее (der Hautsee)*, *Бургзее (der Burgsee*, Тюрингия), *Лайхен (der Leichensee)*, *Мадузее (der Madüesee)*, *Шварцер (der schwarze See)*, *Галенбеккер (Galenbecker See)*, *Новогардзее (Naugarder See)*, *Вурхоузее (der Wirchow-See*, Мекленбург-Передняя Померания), *Оттерштедтер (der Otterstedter See)*, *Глоккензее (der Glockensee)*, *Зеебургер (Seeburger See*, Нижняя Саксония), *Гроссес Хайлигес Мер (Großes Heiliges Meer*, Северный Рейн-Вестфалия), *Аренд (Arendsee*, Саксония-Анхальт).

2. Патонимы (названия рек): *Зальц (Salz*, Гессен), Дунай (*Donau*), Рейн (*Rhein*).

3. Спелеонимы (названия водопадов): Триберг (*Triberg*, Баден-Вюртемберг).

В рамках данной статьи рассмотрим самые крупные гидронимы, встречающиеся в легендах и преданиях Германии и проанализируем какие их функции (информативная, коммуникативная, познавательная, дидактическая) и в какой мере раскрываются в той или иной легенде, и какую картину немецкой культуры и немецкого мировоззрения они создают.

Главная река Германии – *Рейн (der Rhein)*, название реки реконструируют как прагерманское **Rinaz*. «Упоминается у Пифея, IV в. до н. э., как *Rhenus*; галльск. *Renos*, др.-верх.-нем. *Rin*, совр. нем. *Rhein*, франц. *Rhin*, голл. *Rijn*. Гидроним от и.-е. основы **reinos* 'река, поток'; возможно из кельт, языков, где галльск. *renos*, *rhenus* 'текущая вода, река'» [9: 351]) с которой связана легенда о прекрасной Лорелее. Лорелея – девушка неопишуемой красоты, которая сидела на крутом утесе и привлекала внимание рыбаков своим пением и красотой. Сладкое пение Лорелеи очаровывало всех, кто слышал его. Рыбаки не могли отвести от нее глаз, забывали

обо всем на свете, бросали весла. Их корабли врезались в скалу, и рыбаки гибли. Лорелея приумножала богатство своего отца Рейна. На скале Лорелеи особая акустика. Семикратное эхо отзывается у подножья скалы. По преданию – это отзывается красавица Лорелея [6].

В легенде проигрывается мотив силы красоты и неспособности мужчин устоять перед ней, что приводит к не очень положительным последствиям. Из легенды можем видеть, что *Рейн* был кормильцем рыбаков и в то время именно рыбаки, благодаря своей деятельности, обладали какими-то богатствами, но из-за своей слабости мужчины теряли не только всё заработанное, но и свою жизнь.

Как известно, легенды не возникают на пустом месте, и в случае данной легенды есть предположение о том, что рядом со скалой Лорелея раньше были подводные скалы. Рыбаки не замечали эти скалы и именно об них разбивались их корабли, а за пение прекрасной дамы они принимали звук ветра, который гулял среди скал. Таким образом, особенности местности привели к созданию легенды. Можно сказать, что в данной легенде наиболее ярко прослеживаются информативная и познавательная функции.

Вторая по величине река Германии – *Дунай* (*die Donau*, название реки является производным от названия другой реки – Дон, которое означает «река»; Дунай просто чуть другая форма слова Дон). О её создании существует весьма интересное предание. Согласно ей, некогда богатырь по имени Дунай, направляясь в славный путь, встретил в поле богатыря. У Дуная и богатыря завязалась битва, в которой Дунай стал одерживать победу. После того как он повалил незнакомца на землю, и уже был готов сделать роковой удар, то увидел, что перед ним прекрасная богатырка – Настасья. Своему победителю она рассказала, что поклялась своему батюшке в том, что выйдет замуж только за того, кто победит её в честном сражении.

После этого Дунай и Настасья играют свадьбу. На пиру во время свадьбы Дунай хвастается всем, что он лучший стрелок из лука. Настасья же со своей стороны утверждает, что искуснее стрелка, чем она, не найти. Дунай предлагает своей возлюбленной немедленно состязаться в мастерстве стрельбы. Условия состязания очень опасные. Каждый из них должен сшибить стрелой кольцо, поставленное на голову другого. Первой стреляет Настасья и попадает прямо в кольцо. Приходит время показать своё владение оружием Дунаю. Жена умоляет его отказаться от поединка, потому что в её утробе уже живёт сын Дуная. Первые две стрелы ушли мимо, а третья попала прямо в Настасью, убив её насмерть. Дунай, не в силах стерпеть того, что натворил, поставил стрелу на землю остриём к себе и упал на неё грудью. Из крови возлюбленных родились две реки. Из крови Настасьи появилась Речка Чёрная или Настасья-река (*schwarzer Fluss*), а из крови Дуная – Дунай-река [3].

Дунай, длинная по протяженности река с большим количеством притоков, своим мощным видом внушала к себе уважение. Многоводная артерия, которая прокладывает себе путь сквозь леса, долины и горы выглядит очень впечатляюще. Именно, видимо, из-за своего вида она в повествовании предстает в образе богатыря. Анализируя данное предание, можем извлечь следующую мораль – задетая гордость и желание доказать свою правоту не стоят того, чтобы потерять любимого человека и своего, хоть еще не родившегося, ребенка. Дунай осознал это, но поздно и от невыносимости боли убил себя. Предание учит читателя думать наперед о возможных последствиях своих действий.

В следующей легенде, которую хотелось бы упомянуть, поднимается другая, но не менее важная проблема. Речь о легенде, связанной с Боденским озером (*der*

Bodensee, предполагают, что название происходит от ойконима Бодман (Bodman), которое находится на западном берегу уберлингенского рукава озера, от него и могло произойти название самого озера – Озеро, лежащее в Бодмане – Bodmansee) в ней рассказывается о злодее-рыбаке, вытаскивающем крохотную молодь, которая даже не особо пригодна для еды. Однако жадный рыбак смог сделать себе состояние и построил дом на самом берегу озера. Но рыбы не могли простить ему, что он уничтожает их малых деток. Крупинка за крупинкой, песчинка за песчинкой подрывали рыбы берег озера, пока вода не подошла к самому фундаменту. И однажды правосудие свершилось: дом рухнул в воду, злодей-рыбак утонул. В моменте, когда рыбак вытаскивает даже крохотную молодь, можно увидеть проблему защиты окружающей среды и бережного к ней отношения. Рыбак занимался, чуть ли не браконьерством, своим не бережным поведением он мог нарушить целую экосистему, полностью истребив рыбок. Здесь проигрывается еще один момент: неизменное правило жизни – правило бумеранга. Всё добро и зло, которые мы совершаем – возвращается. Вот и рыбак, в конце концов, получил по своим заслугам. Так что, легенда даёт много тем для обдумывания и обсуждения читателю.

Рассмотрим еще одну легенду, но в ней уже будет идти речь о создании озера. Молодой и горячий *Рейн* не сумел с ходу преодолеть горный массив и разлился огромным озером. Отдохнув в этих прекрасных местах, он собрался с силами и пробил горы, обрушившись водопадом. Озеро сохранилось и получило название *Боденское озеро* [4]. Прочитав данную легенду, читатель непременно заинтересуется о том, о каких горах идет речь и действительно ли *Рейн* связан с этим озером. Найдя нужную информацию, он убедится, что *Рейн* в Предальпах действительно является частью Боденского озера, соединяя в единое целое Верхнее озеро и Нижнее озеро. Таким образом, легенда не только рассказывает о том, как появилось озеро, но ещё и побуждает познавательный интерес читателя.

В преданиях и легендах с немецкими гидронимами раскрываются также образы матерей. Сравним две легенды. Первая о водопаде *Триберг* (*Triberg*, название происходит от названия города, в котором он находится): молодой охотник влюбляется в Гутту фон Триберг, очень красивую, но имеющую очень скверный характер, девушку. Мать молодого человека чувствует, что ни к чему хорошему его влюбленность не приведет и отговаривает его не ходить к ней и не делать предложение. Однако сын пошел, но Гутта в ответ только усмехнулась и предложила охотнику в качестве испытания перепрыгнуть с одной скалы на другую, одолев глубокое ущелье. Мать молодого человека была в ужасе и со слезами уговаривала его отказаться от безумной затеи. Преисполненный решимости завоевать руку своей госпожи, охотник поднялся на утёс, прыгнул и героически погиб на скалах ущелья. Безутешная мать прокляла жестокою, и видимо, к этому моменту чаша творимых девушкой безобразий была окончательно переполнена, поскольку проклятие сработало. Гутта превратилась в огромный утёс. Через некоторое время из утёса полились слёзы, всё больше и больше [5].

Вторая легенда повествует об озере *Хаймзее* (*der Hautsee*, поверхность озера обтянута как будто пленкой (*die Haut*) из маленьких насекомых, отсюда и название): молодая девушка Теодиска влюбляется в Вилибальда, благородного, но не очень богатого юношу. Её мать скупая и злая женщина хочет выдать дочь за богатого, однако Теодиска не хочет отречься от Вилибальда ради не нужного ей богатства и клянется, что только смерть сможет их разлучить. Мать в бешенстве и, забыв про последние остатки материнского чувства, начинает вынашивать план мести. Она

сговаривается с русалкой из озера Хаутзее, которой нужны помощницы в подводном царстве. В обмен на дочь русалка предлагает огромное богатство. Мать без колебаний отдает дочь и, несмотря на все рыдания дочери, позволяет, чтобы ее утащили под воду. Согласно преданию, теперь каждый год в день, когда девушка насильно была утащена в воду, озеро окрашивается в кроваво-красный цвет [12].

Две легенды и два образа матерей. Мы наблюдаем огромный контраст. Легенды показывают, что не всегда священный образ матери является поистине священным. Редко, но бывает так, что для некоторых ребенок отходит на второй план, на передний встают деньги и развлечения, сердце матери ожесточается.

На основе проанализированного можно сделать вывод о том, что легенды и предания с гидронимами Германии очень разнообразны, в них затрагиваются разные сферы жизни человека и поднимаются важные проблемы. Им свойственны поучительность и информативность. Представители народа предстают перед нами как трудящиеся люди, с высокими моральными ценностями и острым чувством справедливости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Р.А. Происхождение имен рек и озер Текст/Р.А. Агеева. – М.: Наука, 1985. – 144 с.
2. Басик С.Н. Общая топонимика [Текст]: учеб. пособие географического факультета / С.Н. Басик. – М.: БГУ, 2006. – 200 с.
3. Былина о Дунае [Электронный ресурс]. – URL: <https://web-kapiche.ru/218-bylina-o-dunae.html> (дата обращения: 05.02.2020).
4. Весеннее путешествие в сказку старой Европы [Электронный ресурс]. – URL: <http://forum.tourtrans.ru/topic/18820-vesennee-puteshestvie-v-skazku-staroy-evropy-tur-2fp-c-16-po-27-aprelya-2016-goda/> (дата обращения: 05.02.2020).
5. День второй: Триберг [Электронный ресурс] / – URL: <https://mpolyakov.livejournal.com/13811.html> (дата обращения: 05.02.2020).
6. Долина Рейна: замки, легенды и, конечно же, потрясающие вина [Электронный ресурс]. – URL: https://www.tourister.ru/responses/id_8996 (дата обращения: 05.02.2020).
7. Курбанов М.М. К вопросу о специфике и классификации жанров несказочной прозы фольклора [Текст] / М.М. Курбанов // Известия ДГПУ. – 2008. – № 2. – 6 с.
8. Ожегов С.И Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Аз 1996. – 928 с.
9. Пospелов Е.М. Географические названия мира. Топонимический словарь. / Е.М. Пospелов. – М.: АСТ, 2002. – 512 с.
10. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст]: пособие для учителей / Д.Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
11. Тулохонов М.И. Бурятские исторические предания //Поэтика жанров бурятского фольклора. – Улан-Удэ, 1982. – 109 с.
12. Literatur: Gottschalk, Friedrich / Märchen und Sagen / Die Sagen und Volksmärchen der Deutschen / Hautsee [Электронный ресурс] / – URL: <http://www.zeno.org/Literatur/M/Gottschalck,+Friedrich/Märchen+und+Sagen/Die+Sagen+und+Volksmärchen+der+Deutschen/Der+Hautsee> (дата обращения: 05.02.2020).

УДК 821.161.1

Д.Ю. Нуриева
студент 5 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» (г. Уфа)

С. ЕСЕНИН-«ХУЛИГАН» В ВОСПОМИНАНИЯХ А. МАРИЕНГОФА

Аннотация: в статье предпринята попытка анализа масштаба личности С. Есенина глазами его современников. Цель работы – определить сущность феномена «хулиганства» поэта. Авторы статьи, опираясь на воспоминания современников Есенина и книгу А. Мариенгофа «Роман без вранья», пытаются ответить на вопрос: какое место занимает «хулиганство» в лирике поэта и каким образом феномен «хулиганства» нашел отражение в творческой биографии поэта.

Ключевые слова: С. Есенин, А. Мариенгоф, «Роман без вранья», воспоминания, хулиганство.

Abstract. The article attempts to analyze the scale of S. Esenin's personality through the eyes of his contemporaries. The objective of this work is to determine the essence of the poet's phenomenon like "hooliganism". The authors of the article, drawing upon the memories of Marienhof's contemporaries "A Novel Without Lying", attempts to answer the main question: what place the idea of "hooliganism" occupies in poetry and how the phenomenon of "hooliganism" is reflected in the poet's creative biography.

Keywords: S. Esenin, A. Marienhof, "A Novel Without Lying", memories, hooliganism.

Тема хулиганства одна из излюбленных в творчестве поэта С. Есенина. Она была и остается в центре внимания исследователей жизни и творческого пути поэта. Описанием феномена хулиганства С. Есенина занимались многие литературоведы. Одни исследователи (А. Зорин, С. Кошечкин, В. Мусатов, Е. Наумов, Ю. Прокушев) заостряют внимание на «хулиганской» сущности лирического героя С. Есенина, другие (Е. Винокуров, Е. Ермилова, К. Кедров, А. Марченко, Н. Прокофьев, В. Харчевников), – на так называемом «образном» или «творческом хулиганстве» самого поэта.

В первом случае рассматриваются возможные смыслы интерпретации «хулиганства» как особого поведения лирического героя поэта. Современники поэта (Н. Бухарин, А. Луначарский, А. Воронский) говорили о есенинском герое «...как о человеке с типично-русским антиномичным характером...»; видели в его поведении личностную защиту от мира (Л. Троицкий) [14; 14]. По мнению В.А. Чалмаева, «развязность» лирического героя С. Есенина была оправдана его «гуманистической тревогой» за «моральные ценности» [17; 159]. И. Эренбург полагал, что в есенинском герое воплотился звериный облик русского народа, «хулиган» Есенина – это «огненное лицо, глядящее из калужских или рязанских рожиц. Страшное лицо, страшные книги» [19; 202].

Во втором случае, под «образным хулиганством» (термин Е. Ермиловой) исследователи подразумевают поведение и эстетическую практику поэта [6; 227]. В таком хулиганстве ученые видят «архаичность мировидения поэта», которая указывает на связь «есенинской метафоричности с мифологией» [13; 115].

Широко известно, что жизненный путь С. Есенина отличался скандальностью, хулиганством. Современники Есенина по-разному относились к эпатажности поэта,

каждый по-своему пытался объяснить его поведение. И. Бунин связывал это с его неудавшимся браком, который сопровождали алкоголь, драки и пр.: «Брак этот еще достаточно памятен всякому: сплошное пьянство, сплошная драка, – поэт бил „возрожденницу древней Греции“ и в Нью-Йорке, и в Париже, и в Москве» [2; 409-410]. З. Гиппиус с горечью писала: «Две-три простые, живые строки – а рядом последние мерзости, выжигающее душу сквернословие и богохульство, бабье, кликушечье, бесполезное» [5; 85].

Однако не у всех С. Есенин вызывал такие чувства. Несмотря на постоянное соперничество, В. Маяковский говорил о поэте: «... то, что сейчас делают из Есенина, это нами самими выдуманное „безобразие“» [4].

Сам С. Есенин признавался: «За мной ходит отчаянная слава пропойцы и хулигана, но это только слова, а не такая уж страшная действительность» [3; 189]. Тем не менее, многие стихи Есенина первой половины 1920-х годов («Исповедь хулигана», цикл «Москва кабацкая») свидетельствуют о тяжелом духовном надломе поэта.

Стоит отметить, что между лирическим героем и автором не всегда можно поставить знак равенства, зачастую лирический герой отделяется от автора и существует самостоятельно. Возникает вопрос. Для чего лирическому герою Есенина нужно было скандалить, хулиганить, показательно губить себя «в угаре пьяном» [7; 251]. И это несмотря на то, что согласно мнению современников поэта, он никогда не писал в нетрезвом состоянии.

Обратимся к книге А. Мариенгофа «Роман без вранья», в которой, на наш взгляд, С. Есенин представлен, с одной стороны, как циничный, жадный, самоуверенный, а с другой – как веселый, добрый, общительный человек. Мариенгоф не скрывает от читателя, что поэт был склонен к пьянству, скандалам, кутежам, дракам, хулиганству. Именно эти качества отличали Есенина от других и, возможно, притягивали к себе.

Знакомство Есенина с Мариенгофом произошло в 1918 году. Познакомил их Евгений Литвинов, который учился с А. Мариенгофом в Пензенской частной гимназии. Евгений Литвинов питал страсть к литературе и выписывал практически все московские журналы. В общественно-политической газете «Знамя труда» гимназистский друг Мариенгофа впервые познакомился с есенинскими стихотворениями «Преображение» и «Инония». Е. Литвинов советовал приятелю-Мариенгофу прочесть эти стихи, так произошло заочное знакомство автора книги «Роман без вранья» с творчеством великого поэта.

А. Мариенгофа отличали такие качества, как пунктуальность, аккуратность, внимательность по отношению к окружающим. По мнению исследователей, он «был своеобразным ангелом-хранителем Есенина...» [10; 76], поскольку в период их четырехлетней дружбы он тщательно следил за товарищем, не давал прогрессировать его алкоголизму.

Трудно предположить, почему судьба развела поэтов. По мнению современного писателя Захара Прилепина, А. Мариенгоф завидовал Есенину [10; 76]. Вопрос спорный. Отрицать талант поэта и писателя А. Мариенгофа не стоит, хотя он действительно испытывал переживания по поводу того, что остался писателем второго плана в отличие от С. Есенина, получившего широкое народное признание [10; 76].

«Роман без вранья», бесспорно, принято считать одним из лучших творений А. Мариенгофа. Автору удалось воссоздать не только внешние черты образа поэта, но и

характер, моральные ценности, отношение к семье и др. Автор книги «... запомнил и сохранил не только множество фактов, подробностей биографии, но и множество высказываний Есенина, его живую речь, часто афористичную, яркую, талантливую, парадоксальную, остроумную» [11; 15]. Все детали описаны в мельчайших подробностях. Именно Мариенгофу поэт Есенин обратился незадолго до своей кончины: «Толя, когда будешь писать обо мне, не пиши скверно» [18; 57].

Не всем эта книга пришлась по вкусу, например, Е. И. Наумов в монографии «С. Есенин. Личность. Творчество. Эпоха» писал: «Мы не найдем здесь искренней любви и уважения к поэту (...). Эта книга никак не отражает полных масштабов Есенина» [12; 193]. Напротив, Б. Аверин считает, что А. Мариенгоф старался показать, как отрицательные, так и положительные стороны С. Есенина: «Романтическое, возвышенное представление о сущности поэта и поэзии близко Мариенгофу, но автор видит и другую сторону. Поэт не только творит вечные ценности. Он еще страдает, ошибается, шутит и злится, заботится о гонораре... Эта сторона личности поэта для Мариенгофа не менее важна, чем первая. Он не смущается изображать и отрицательные черты личности Есенина...» [1; 476-477].

По мнению современного исследователя В. Сухова, А. Мариенгоф – «тонкий психолог, тонкий наблюдатель, он не щадит героев своего романа, выворачивая наружу все стороны характера, он не щадит и себя. Поэтому в «Романе без вранья» чувствуется правдивость, искренность» [16; 202].

Вот как А. Мариенгоф пишет о состоянии поэта: «Есенин опьянел после первого стакана вина. Тяжело и мрачно скандалил: кого-то ударил, матерщинил, бил посуду, ронял столы, рвал и расшвыривал червонцы. Смотрел на меня мутными невидящими глазами и не узнавал» [11; 168]. Автор подчеркивает, что после выпитого алкоголя поэт становился невменяемым. Такое буйное поведение, по мнению А. Мариенгофа, всегда было характерно для поэта. Например, при встрече с бывшей женой З. Райх и ее нынешним супругом В. Мейерхольдом Есенин позволил себе следующее: «Пили с блинами водку. Есенин больше других. Под конец стал шуметь и швырять со звоном на пол посуду» [11; 169]».

А. Мариенгоф в своей книге не только вспоминает о буйном и непотребном состоянии поэта, но и пытается осознать истоки, причины появления ярлыка поэта-хулигана: «Критика надоумила Есенина создать свою хулиганскую биографию, пронести себя хулиганом в поэзии и жизни». И далее: «...печать бросила в него этим словом, потом прицепилась к нему, как к кличке, и стала повторять и вдалбливать с удивительной мелодичностью» [11; 79].

Более того, А. Мариенгоф вспоминает о некой критической заметке, которая стала толчком для написания стихотворения «Хулиган» (1919), в которой Есенин впервые упомянул это слово: «Плюйся, ветер, охапками листьев, // Я такой же, как ты, хулиган» [7; 191]. Автор вспоминает, что эти строки поэт читал с огромным успехом: «Когда выходил на эстраду, толпа орала: – „Хулигана!“» [11; 80]. А. Мариенгоф вспоминает, что именно тогда поэт решил для себя: «хулиган» – «это его дорога, его „рубашка“» [11; 80]. Писатель подчеркивает, что постепенно маска «хулигана» стала лицом поэта.

В романе А. Мариенгоф размышляет, действительно ли Есенина можно считать хулиганом. Автор полагает, что образ хулигана лишь маска поэта. При этом автор часто представляет читателю поэта как пьяницу. Считал ли А. Мариенгоф пьянство и хулиганство Есенина синонимичными характеристиками, неизвестно. Для нас важно

то, что поэт шел своим тернистым путем к поэтической свободе, которая была немислима для него без хулиганства творческого и биографического.

На наш взгляд, при помощи «маски» хулигана Есенин пытался донести до современников свою правду. Поэт полагал, что, только став «хулиганом», можно донести истину до общества. По мнению исследователей, «буйствовать, похабничать и скандалить – означало быть под стать обычаям и нравам той среды» [15; 181]. Входя в образ «хулигана» и антигероя, поэт мог «воспеть и прославить крыс» [7; 196], отразить в творчестве дух той эпохи.

Действительно, «хулиганство» стало явной характерной чертой Есенина. И, возможно, таковым он в реальной жизни не являлся. Друг поэта писатель Вс. Иванов вспоминал беседу с Есениным: «это они хулиганы и бандиты в душе, а не я. Оттого-то и стихи мои им нравятся. – Но ведь ты хулиганишь? – Как раз ровно настолько, чтобы они считали, что я пишу про себя, а не про них» [4].

Н. Пролетаев в беседе с Есениным рискнул предположить, что все его «скандалы» – «только реклама и ничего больше» [4]. На что С. Есенин ответил: «Реклама необходима поэту, как и солидной торговой фирме и что скандалить совсем не так уж и плохо, что это обращает внимание дуры-публики» [4].

Итак, образ «хулигана», навязанный, по мнению Мариенгофа, критикой, стал отчасти составляющей биографии поэта. Одни современники поэта (Бунин) ставили знак равенства между хулиганством и алкоголизмом поэта, другие (Маяковский), напротив, полагали, что называть С. Есенина «хулиганом» – безобразие. Очевидно, что поэт шел сложным творческим путем, основу которого составило чувство обретения поэтической свободы. И этот путь ценен и интересен тем, что в нем представлена «трансформация идеи свободы творчества в феномен хулиганства» [14; 4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин Б.В. Проза Мариенгофа // Роман без вранья; Циники; Мой век, моя молодость, мои друзья и подруги. – Л., 1988. – 480 с.
2. Бунин И.А. Публицистика 1918-1953 годов / Под общ. ред. О.Н. Михайлова; [Вступ. ст. О.Н. Михайлова]; Рос. акад. наук. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наследие, 2000. – 635 с.
3. Волков А.А. Художественные искания Есенина. – М.: Сов. писатель, 1976. – 440 с.
4. Гетманский Э.Д. Хулиган я, хулиган. От стихов дурак и пьян (из коллекции книжных знаков Э.Д. Гетманского). Из цикла: Окружение Есенина. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.liveinternet.ru> (дата обращения: 23.03.2020).
5. Гиппиус З.Н. Чего не было и что было. Неизвестная проза (1926 - 1930 гг.) / Сост., вступ. статья, комментарии А.Н. Николукина. – СПб.: ООО «Издательство «Росток», 2002. – 592 с.
6. Ермилова Е.О. лирическом герое Есенина // В мире Есенина: сб. статей. – М.: Сов. писатель, 1986. – 243 с.
7. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 2-х т. Т. 1. Стихотворения. Поэмы. – М.: Сов. Россия: Современник, 1991. – 480 с.
8. Конкина А.Ю. С. Есенин, Мариенгоф и... Нижний Новгород (интервью с Захаром Прилепиным). // Современное есениноведение. Рязань. –2013. – № 26. – С. 73-77.
9. Мариенгоф А.Б. Роман без вранья / Анатолий Мариенгоф. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. – 224 с.
10. Наумов Е.С. Есенин. Личность. Творчество. Эпоха. – М., 1969. – 496 с.
11. Поварницына Н.С. «Образное хулиганство» в творчестве С. Есенина: природа слова // Вестник ВятГГУ. №4 (2). – Киров, 2009. – С. 114-120.

12. Поварницына Н.С. Свобода и феномен хулиганства в русской лирике серебряного века (В. Брюсов, В. Каменский, С. Есенин): автореф... дис. кан. филол. наук. – Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2009. – 23 с.
13. Савченкова Е.С. Хулиганство как социально-эстетическое явление в творчестве Сергея Есенина. Новая наука: теоретически и практический взгляд. – 2015. – № 5 (3). – С. 179-181.
14. Сухов В.А. «Среди прославленных и юных...». К 115-летию со дня рождения Анатолия Мариенгофа // Современное есениноведение. – 2007. – № 7. – С. 202-210.
15. Чалмаев В.А. Приглашение на весну/ В.А. Чалмаев// Есенин и современность: сборник/ под ред. М. Базанова, Ю. Прокушева. М., 1975. – 405 с.
16. Шершеневич В.Г. О друге. Есенин. Жизнь. Личность. Творчество / под ред. Е.Ф. Никитиной. – М., 1926. – 286 с.
17. Эренбург И.Г. «... становится Богом» / И. Эренбург // Нева. – 1991. – № 1. – С. 201-202.

УДК 82-31

А.К. Рашидов
преподаватель кафедры
русского языка и литературы «КГПИ имени Мукаими»
(Узбекистан, г. Коканд)

ИДЕЯ СОБОРНОСТИ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»

Аннотация: в данной статье рассматривается значение термина «соборность» и его художественное раскрытие в романе Л.Н.Толстого «Война и мир». Данный термин используется применительно к одному из центральных персонажей романа Пьеру Безухову.

Ключевые слова: идея, соборность, Я-концепция, рационалистически-философские истолкования, православный подтекст.

Abstract. This article discusses the meaning of the term “collegiality” and its artistic disclosure in Lev Tolstoy’s novel “War and Peace”. This term is used in relation to one of the central characters of the novel to Pierre Bezukhov.

Key words: idea, collegiality, self-concept, rationalist-philosophical interpretations, rightglorious subtext.

Все народы, все нации создают свою идею. В народной, национальной идее получает оформление историческая и духовная самобытность народа, его вечные цели и задачи, его уникальные ценности на которых он держится и, потеряв которые, уходит в историческое небытие.

С середины XV столетия Московская Русь стала центром православия и в народ пришло название – *Святая Русь*. Защита православия, почитание идеалов христианских канонов, исповедь и построение жизни каждого человека и народа в целом путём духовного просветления – все это нашло отражение в русской идее Русского государства.

Далее русский народ вдохновился идеей Великой России – это также было историческим воплощением русской идеи, не потерявшей своей силы и ставшим духовным импульсом в период советской России.

Русская идея относится к вечным исканиям русского народа и нации в истории. Историки русской философии приводят сведение о том, что первым выражение «русская идея» использовал Ф.М. Достоевский, и датируют возникновение термина 1861 годом. Впрочем, речь идет о словосочетании, ибо сам факт этого начала этого

процесса отмечен не в XIX веке, а много веков назад. Совсем так же, как родовым понятием «национальная идея» Гегель лишь точно обозначил вековую духовную силу наций, порождающую бурное развитие во всех сферах жизни и культуры.

Чуткий слух, умеющий различать внутреннее звучание слов, и улавливающее исконно русское страдание: «Мне бы только о душе не забыть!» — страдание, пронзительно выраженное в прозе Шукшина, никогда не спутает шукшинское восклицание «Душа болит!» с душевной болезнью. В русской литературе внутренний мир и дух едины, психологические и философские толкования этих категорий дают толкование в полном объёме, но теряют ту тайную сторону, которая открывается душе русского литератора, чувствующего внутренний мир и дух русского человека.

В русской идее можно выделить ряд смысловых центров, образующих её архитектурную основу. К одним из этих смысловых центров относится идея соборности. Термин «соборность» имеет многоуровневое толкование:

1) Уровень соборности органической. Органическая соборность является предтечей или центром возникновения зримых процессов мироздания, истории, личности. В органической соборности есть различие в неразделимом, цельность, самостийность, внутренний мир, но нет категорий разума, духа, свободы воли.

2) Внешняя соборность. Эта соборность, которая связывает, вносится, внедряется из внешнего мира в будущий носитель единства (закона, нормы, порядка) хаотический, неоформленный материал. Она не возникает сама по себе, а конструируется внешним действием, носящим творческий характер и элементы принуждения.

3) Свободная соборность духовного, социального единения на основе внутреннего самоопределения различными "Я" – концептами единого духовного, исторического, природного начала.

4) Личная соборность. Личная соборность – это единение всех личных душевных и духовных сил и способностей в единую "точку сердца"(исихазм) для создания синергетического эффекта концентрации духовной энергии в целях просветления своей глубинной корневой основы, выхода в исток и столп который тебя держит и объединяет твоё "Я" с другим "Я", твою душу с другой душой, с Богом (Г.Палама).

Перед тем как приступить к рассмотрению использования Толстым идеи соборности в тексте романа, следует остановиться на уже упомянутом выше мотиве уподобления Наполеона образу антихриста. Как известно, мотив возникновения Антихриста появляется в первых же строках романа.

«Книжники допетровской Руси в Наполеоне из «Войны и мира» тотчас опознали бы типичную для воинских повестей фигуру захватчика, предводителя вражьей силы. Он горд, то есть грешен первым из семи главнейших грехов, он фразер, красноречив...». Впрочем, означает ли это, что древнерусские книжники приняли бы это уподобление именно этого «предводителя вражьей силы» – Антихристу, а именно, их мнение совпало бы с мнением Анны Павловны Шерер? Выходит так, что Шерер рассуждает вполне традиционно, то есть по-православному.

Монолог в салоне Шерер, где уподобление Наполеона – Антихристу, звучит на французском языке – таким образом актуализирует иное культурное мировосприятие, нежели православное (древнерусское). Кроме того, с первых же страниц романа автором задается вполне конкретный контекст понимания мотива уподобления «захватчика» – Антихристу является абсолютной фальшью, впервые текстуально прозвучав именно в обстановке искусственной среды салона Анны Павловны. Скорее,

симпатии читателя на стороне этого «медведя» – Пьера, изливающего, по мнению Анны Павловны, «святотатственные речи», то есть вставшего на сторону Наполеона–«антихриста».

Между тем уже и сам Пьер, в свою очередь, ставит в один ряд Наполеона и Антихриста: «Наполеон есть тот зверь, о котором предсказано в Апокалипсисе»; «он (Пьер) часто задавал себе вопрос о том, что именно положит предел власти зверя, то есть Наполеона».

Говоря об отпоре врагу, вторгшемуся в Россию, то всем романом автор утверждает возможность одоления врага только соборным единением, посредством объединения всех сил. Поэтому убийство Бонапарта, которое замышляет Пьер, в данном духовном ракурсе – ошибочное решение, так же как ложность уподобления Наполеона Антихристу, так и по отсутствию перспективы одиночного геройства.

«Убить Наполеона» в сознании Безухова значит одолеть Антихриста. На уровне же авторской интерпретации героя очевидна абберация внутреннего мира Безухова: духовное преодоление у него переходит в физическую победу (то есть одоление у Безухова понимается и принимается им как убийство – «пистолетом или кинжалом»).

Настоящее противостояние вражескому натиску в романе Толстого возможно только как соборное противлению злу. «Невещественная» жизнь, которая имеет духовный центр, противостоит вещественному миру как ложной реальности, которая есть сама иллюзия – даже при том, что это «очевидность» только для стороннего наблюдателя.

В этом смысле следует выделить знаменитое контрастное описание столицы – при вступлении в нее Наполеона и «после ее очищения от врага». «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 невещественного, но могущественного и неразрушимого». Отсюда следует, что неразрушимая и нематериальная душа Москвы действительно, как показал Толстой, определяет собой ее субстанциальное существование.

Совсем другим изображается фельдмаршал Кутузов: «Когда кончился молебен, Кутузов подошел к иконе, тяжело опустился на колена, кланяясь в землю, и долго пытался и не мог встать от тяжести и слабости. Наконец он встал и с детским наивным вытягиванием губ приложился к иконе и опять поклонился, дотронувшись рукой до земли».

Здесь мы видим уже отмеченное выше единение духовного и материального в общем молебне о спасении России, к которому приобщились все – «генералитет», «офицеры», «солдаты и ополченцы» («с взволнованными лицами полезли солдаты и ополченцы»). Следовательно, это – соборное единство; здесь, как в мыслях Наташи Ростовской, «все вместе без различия сословий»; вернее, эти различия отходят на второй план как малозначимые, не определяющие понятия этого единения. Пение уставших дьячков – «Спаси от бед рабы твоя, Богородице» – в поэтике этого произведения становится, актуализирующим православный код духовности русского народа, наиболее могущественным гарантом преодоления вражеской силы, чем военные интеллектуальные заготовки и «искусные маневры».

Именно по той же самой причине Кутузов, узнав об уходе Наполеона из Москвы, «махнув рукой на Толя, повернулся в противную сторону, к красному углу избы, черневшему от образов:

– Господи, Создатель мой! Внял ты молитве нашей (то есть соборной молитве.) ... – дрожащим голосом сказал он, сложив руки. – Спасена Россия. Благодарю Тебя, Господи! – И он заплакал.

В эпизодах, рассмотренных выше, и выражается идея соборности, где она абсолютно не смешивается с сугубо материальным, земным, единением русских людей. Изучая основные положения идеи соборности в романе «Война и мир», в эпилоге произведения необходимо определить тот же православный подтекст, что и в основной части романа-эпопеи «Война и мир». При таком варианте прочтения выясняется подспудная опасность той новой сферы деятельности Безухова, которую «не одобрил бы» Платон Каратаев. Опасность эта не имеет очертаний внешнего порядка. Общество масонов, утрата свободы, пленение и другие внешние перипетии в жизни Пьера, к которым можно относиться с сочувствием, как к «прогрессивной» деятельности), известные нам из замысла «Декабристов», совершенно не могут рассматриваться как аргументы предполагаемого продолжения пути Пьера: их можно рассматривать за пределами романа «Война и мир» как художественного целого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панченко А.М. Русская культура в канун Петровских реформ. – Л., 1984. С. 202.
2. Хализев В.Е., Кормилов С.И. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» М., 1983. – С. 15-18.
3. Бочаров С. Г. «Война и мир» Л.Н. Толстого. – М., 1978. – 92 с.
4. Шкловский В.Б. Заметки о прозе русских классиков. – М., 1955. 280 с.
5. Лосев А.Ф. Из ранних произведений. – М., 1990. – 438 с.
6. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – М., 1990. – 18 с.
7. Розанов В. В. Уединенное. – М., 1990. С. 14-15

УДК 82.09

*А.А. Сабынина
студент 6 курса СОФ НИУ «БелГУ»
(г. Старый Оскол)
Научный руководитель – О.А. Лазуткина
канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры
филологии СОФ «НИУ БелГУ»*

ТВОРЧЕСТВО Л.Н. ТОЛСТОГО В ЕГО ПЕРЕКЛИЧКАХ С РОМАНАМИ Ф. СЕНДАЛЯ

Аннотация: в статье рассматривается влияние романов Ф. Стендаля на творчество Л.Н. Толстого. Отмечается, что отзвуки прочитанных романов французского писателя можно найти в ранних произведениях Толстого. Определены точки соприкосновения в мировоззрении, психологическом методе этих писателей. Сделан вывод о том, что изображение батальных сцен в романе «Пармская обитель» Ф. Стендаля привели Л.Н. Толстого к объективной оценке и изображению Отечественной войны в его романе «Война и мир».

Ключевые слова: военные рассказы, композиция, психологизм, реализм, роман-эпопея.

Abstract. The article examines the influence of F. Stendhal's novels on the work of L. N. Tolstoy. It is noted that echoes of the novels read by the French writer can be found in the early works of Tolstoy. The points of contact in the worldview and psychological method of these writers are defined. It is concluded that the depiction of battle scenes in the novel "the monastery of Parma" by F. Stendhal led L. N. Tolstoy to an objective assessment and depiction of the Patriotic war in his novel "War and peace".

Keywords: novel-epopee, war stories, psychologism, realism, composition.

Л. Толстой обратился к романам Ф. Стендаля еще в юности. Из писем Л.Н. Толстого к жене, Софье Андреевне, известно, что в 1880-х годах он перечитывал романы французского писателя.

Наибольшее влияние на творчество Толстого оказал роман Стендаля «Пармская обитель». Известно мнение толстоведов, связывающих отзвуки прочитанного романа с ранним творчеством писателя. Литературоведы обращают внимание на созвучие прозвища «прекрасная фламандка» («la belle Flamande»), упоминаемого в «Детстве» и «Юности», с «belle Flamande» «Пармской обители» [1; 16].

Однако с точки зрения мотивной структуры наиболее яркими представляются переключки военных рассказов молодого Толстого с упомянутым романом Стендаля.

Например, в рассказе «Набег» (1852), как и в главах о Ватерлоо «Пармской обители», восторженному новичку, молоденькому прапорщику Аланину, «грациозно» держащемуся в седле и рвущемуся в «дело», противопоставлен опытный и трезво мыслящий персонаж, «истинно» храбрый капитан Хлопов, в фигуре которого «мало воинственного, но зато [...] столько истины и простоты [...]» [8, 3; 20].

Но в отличие от Стендаля Толстой уже в первом своем военном рассказе, с присущей ему нравственно-психологической точкой зрения, оценивает военные события: «Неужели тесно жить людям на этом прекрасном свете [...]. Неужели может среди этой обаятельной природы удержаться в душе человека чувство злобы, мщениия или страсти истребления себе подобных?» [8,3; 29]. В этом отношении литературовед Б. Эйхенбаум высказал мысль, что с точки зрения «естественного стремления» человека к счастью, «война оказывается неестественным, непонятным явлением» [9; 268].

Б.И. Бурусов высказывает мысль, что в кавказских рассказах Л.Н. Толстого «человеческие характеры исследуются по преимуществу вне военных действий, которые носят эпизодический характер» [2; 422]. Однако севастопольские рассказы писателя представляют собой правдивые страницы страшной действительности на войне. «Картины войны, нарисованные Толстым, [...] далеки от будничности и прозаизма, — отмечает исследователь. — Оставаясь всегда реалистическими, они бывают либо величественно прекрасными, либо величественно ужасными [...]» [2; 423].

Многочисленные исследователи творчества Ф. Стендаля утверждают, что военные эпизоды описания битвы при Ватерлоо в «Пармской обители» были сделаны специально для графини Монтихо и ее дочерей. Поэтому они овеяны поэзией, несмотря на жестокую правду о войне. Это также роднит роман Стендаля с некоторыми моментами севастопольских рассказов Толстого. Излюбленное отношение к детали на фоне военных событий мы наблюдаем у обоих писателей. Так, у Стендаля встречаем данные крупным планом натуралистические подробности: «босые грязные ноги трупа, с которых уже стащили башмаки», отвратительно изуродованное лицо, открытый глаз и др. Но повествование Стендаля не тонет в описании будничных событий. Наивная и восторженная юность (Фабрицио), доброта и самоотверженность (маркитантка, капрал Обри) противопоставлены эгоизму и тщеславию (генералы), кровавому хаосу войны.

Т. Мюллер-Кочеткова в своей книге «Стендаль. Встречи с прошлым и настоящим» делает оговорку что Толстой, как непосредственный участник военных

действий, «гораздо больше знал о войне, чем Стендаль» [6; 160]. Очевидно, что Толстой гораздо глубже, в отличие от французского писателя, понимал психологию человека и народа на войне. Это с наибольшей силой отразилось в романе «Война и мир».

К художественному мастерству Ф. Стендаля Толстой часто обращался при написании романа «Война и мир». Об этом свидетельствуют работы отечественных литературоведов. Так, Л.П. Гроссман, например, находил у Стендаля и Толстого немало общего, начиная с «боевого крещения в ранней молодости» и разочарования войной, до общности умственных вкусов и наклонностей» [4; 123]. А.К. Виноградов противопоставлял «политическое якобинство» и «антимилитаристскую ярость» Стендаля «непротивленческому пацифизму» Толстого, признавая лишь общность «композиционной техники батальных картин» [3; 58]. А.П. Скафтымов считал, что с точки зрения психологизма «Стендаль целиком остался при тех способах и литературных приемах, которые были выработаны прежней литературой». Что касается «влияния Стендаля на изображение войны у Толстого», то, по мнению А. П. Скафтымова, «речь может идти лишь об общем виде и внешних элементах батальной картины» [7; 286].

Размышления Стендаля об эпохе, Наполеоне, народных судьбах привели Толстого к объективной оценке и изображению Отечественной войны. Интересна становится для писателя и точка зрения героев Стендаля, в частности, Фабрицио. Поведение молодого героя на поле боя, из своего уголка, не понимая его общего смысла, сильно поразила Толстого. Впоследствии, в романе «Война и мир» Толстой изобразит Николая Ростова со схожими стремлениями молодого Фабрицио. Мотивы поведения Николая, жажда встречи с врагом удивительно близки эмоциональным порывам героя «Пармской обители». И.П. Медянцеv отмечает, что оба героя «полны искренней веры в героичность подвигов во имя правителей» [5; 149]. Тем не менее, основа эмоционального настроения Николая Ростова иная. В отличие от Фабрицио, он не превращает образ императора в культ поклонения и почитания, для Ростова «личность государя предстает в виде всеобъемлющего символа, в котором раскрывается и любовь к родине, и военная слава русского оружия и стремление к подвигам» [5; 149].

Таким образом, мы можем утверждать, что Стендаль в значительной степени подготовил военную философию и батальную технику Толстого. Толстой еще в молодости осознал, что именно Стендаль впервые в мировой литературе дал описание батальных сцен войны такой, какова она есть на самом деле.

Очевидна близость Стендаля в изображении Наполеона. Французскому писателю претит позерство, любовь к эффектам императора. Но если Стендаль только в общих чертах наметил критику Наполеона, Толстой начисто лишил его героического ореола и довел портрет французского императора до отрицательной характеристики.

Концепции реализма Толстого в его эпическом размахе отвечают хрестоматийные слова, которые Стендаль предпослал в качестве эпиграфа к XIII главе «Красного и черного»: «Роман — это зеркало, с которым идешь по большой дороге». Опираясь на достижения в военной теме сделанные Стендалем, Толстой поднимает ее на качественно новый, поистине классический, уровень. На это проницательно обратил внимание А. Скафтымов: «Простота в стиле Толстого в постоянной конкретности его рисунка. Эмоция у него говорит языком вещей и

движений» [7; 291]. Стендалю не свойственна, в силу своей методологии, бытовая детализация, он в большей мере рассуждает, чем показывает.

Однако творчество Л.Н. Толстого в его переключках с произведениями Ф. Стендаля не исчерпывается исключительно романом «Пармская обитель» и не сводится только к военной теме. Взглядам Толстого не был чужд психологизм Стендаля, в частности, создание французским писателем во многом новаторского, сложного образа Жюльена Сореля, мастерски воплощенного в еще одном любимом романе Льва Николаевича – «Красное и черное». Дальнейшее совершенствование психологический анализ найдет свое воплощение в таких «вечных» образах Толстого как, Наташа Ростова, Андрей, Пьер, Анна Каренина, Нехлюдов и др. Эти и другие толстовские образы станут воплощением «диалектики души».

Размышления над романом «Пармская обитель» найдут свое воплощение, в дальнейшем, в философском трактате «О жизни» и романе «Анна Каренина». Работая над трактатом «О жизни», Толстому оказались особенно ценными стендалевские размышления о любви, которым посвящены несколько глав упомянутого романа. Так же как и Стендаль, Толстой видит в любви преодоление эгоизма, с помощью которого достигается человеческое счастье. И в «Анне Карениной», и в «Пармской обители» мы видим воплощение различного проявления любовного чувства: самоотверженная любовь Сансеверина к Фабрицио; беззаветная любовь главного героя к Клелии; страстные чувства графа Моски к Джине; неугасимая любовь одержимого карбонария Ферранте Палла к свободе, побудившая его к многочисленным жертвам. И все же, взгляды обоих писателей не могут быть равнозначными, так как каждый из них имел свой жизненный и писательский опыт.

Таким образом, на протяжении всего творческого пути Стендаль укреплял Толстого в художественных исканиях на путях развития искусства жизненной правды. И одновременно, являлся примером подлинного творческого бесстрашия, творческой жизни, воплощения всей своей сущности в писательском слове.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурсов Б.И. Избранные работы. Т. 1. – Л.: Художественная литература, 1982. – 606 с.
2. Виноградов А.К. Происхождение и смысл военных картин у Л. Толстого. М.: Федерация, 1928. – 251 с.
3. Гроссман Л. От Пушкина до Блока. Этюды и портреты. – М.: Кн-во «Современные проблемы». Н.А. Столляр. – 1926. – 340 с.
4. Медянцева И.П. Молодые герои Фабрицио дель Донго и Николай Ростов в батальных сценах романов «Пармская обитель» и «Война и мир». (Психологическая параллель) // Толстовский сборник. – Тула. – 1970. – С. 144-160.
5. Мюллер-Кочеткова Т.В. Стендаль. Встречи с прошлым и настоящим. – Рига: Лиесма, 1989. – 262 с.
6. Скафтымов А.П. Статьи о русской литературе. – Саратов: Саратовское книжное издательство, 1958. – 389 с.
7. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений в 90 томах. – М.: Издательство «Художественная литература», 1935.
8. Эйхенбаум Б. Лев Толстой. Семидесятые годы. – Л.: Художественная литература, 1974. – 358 с.
9. Buyniak V. O. Stendhal as young Tolstoy's literary model. – Slavic and East-European Studies. – Montréal, 1960, vol. 5, part 1 – 2, p. 16-27.

УДК: 81.373

А.И. Сайфуллин
педагог доп. образования МБОУ «Школа № 100»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СВЕТОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ» И СМЫСЛ ЖИЗНИ В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «НА СТАНЦИИ»

Аннотация: статья выявляет и анализирует лексические единицы лексико-семантического поля «световые явления» в рассказе Л. Андреева «На станции». Автор делает вывод о том, что явления, связанные с прямым светом, соответствуют радости, правде жизни. Явления, связанные с искаженным светом, выражают скуку, ложь и бессмысленность жизни.

Ключевые слова: лексема, лексико-семантическое поле, периферия, проза Л. Андреева, субполе, ядро, языковая картина мира.

Abstract. The article uncovers and analyses lexical units of the lexical-semantic field “light phenomena” in a L. Andreev’s short story “At station”. The author concludes that the phenomena connected with straight light correspond to happiness and life truth. The phenomena connected with distorted light express boredom, false and meaninglessness of life.

Keywords: L. Andreev’s prose, lexical-semantic field, subfield, nucleus, periphery, language picture of the world, lexeme

Свет по Д. Тресиддеру – «метафора для духа и самой Божественности, символизирует внутреннее просветление, явление... добра и правды... также символ бессмертия, вечности, рая, чистоты, откровения, мудрости, интеллекта, величия, радости и самой жизни»[5]. Закономерно, что именно в классической русской литературе, с её вечным стремлением к истине, символ света получил во всевозможных интерпретациях столь широкое распространение и развитие. Русскими литераторами была глубоко исследована и противоположная сторона света – тьма. Здесь можно вспомнить одно из самых одиозных произведений Л. Толстого – пьесу «Власть тьмы». И свеча, которая «навсегда потухла» для Анны Карениной в трагическом финале одноимённого романа, – образ далеко не случайный. Леонид Андреев, творческий метод которого окончательно сформировался в последнее десятилетие 19 века, по своим философским исканиям и изощренному психологизму целенаправленно следует традициям великих русских романистов. Во многом Андреев смелее и откровеннее именитых предшественников: он заходит дальше, в самую глубь «бездны» человеческих пороков и страстей, куда обычному психически здоровому человеку, памятующему о предостережении Ф. Ницше, заглядывать страшно. Возможно, именно поэтому Л. Андреев остался недопонятым современниками и был почти забыт во времена СССР, но тем любопытнее нам изучать его произведения сегодня, с позиций современной лингвистической науки. В данной статье мы проанализируем элементы световых явлений в небольшом рассказе Андреева под названием «На станции», и для этого воспользуемся теорией лексико-семантического поля (далее ЛСП). Лингвисты на сегодняшний день всё ещё не могут прийти к единому мнению о том, что понимать под указанным термином. Во избежание недоразумений мы возьмем наиболее обобщенное определение ЛСП как

«совокупность языковых (главным образом, лексических) единиц, объединённых общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [2]. Заметим, что эти единицы могут быть выражены различными частями речи, а также словосочетаниями. Мы будем исходить из того, что в любом ЛСП могут быть обнаружены: 1) ядро, представленное одной лексемой, 2) центр, образованный единицами, сходными по значению с ядром, 3) периферия, в которой значение единиц более слабо связано с ядром [6].

ЛСП «световые явления» играет важную роль в языковой картине мира писателя. Уже сами названия некоторых произведений нас в этом убеждают. Тому пример рассказы «В тёмную даль», «Тьма», пьеса «К звёздам». Творчество Андреева «пронизано» световыми явлениями. Разумеется, они выполняют и самую очевидную «пейзажную» функцию, но этим их роль далеко не исчерпывается. В рассказе «На станции» мы видим, как отдельные единицы этого ЛСП, помещённые по авторскому замыслу в определённый контекст, приобретают совершенно новое и уникальное значение, которое не существует и не может быть выявлено за пределами указанного художественного материала. Рассказ, написанный в типичной для Андреева психологично-выверенной и лаконичной манере, повествует о жандарме, который несёт службу на глухой, почти заброшенной станции. Он страдает от того, что ему некуда употребить дарованную ему природой энергию, он буквально погибает от скуки и тотальной бездеятельности в пропитанном мёртвой апатией захолустье. Если мы выделим в этом рассказе все единицы ЛСП «световые явления», то мы увидим, что все они в той или иной степени несут дуальное значение «осмысленности/бессмысленности жизни». Световые явления, соотносящиеся с прямым солнечным светом, либо непосредственно с солнцем, выражают полноту жизни, радость, энтузиазм. Явления, которые связаны с отражённым, преломлённым, недостаточно сильным светом или же с полным его отсутствием, выражают пустоту и скуку. ЛСП «световые явления» исчерпывается в рассказе следующими единицами: тёмный, отражаться, солнце, светлый, свет, огненный, тусклый, блестящий, мрачно, ясный, осветиться, белый.

В данном ЛСП можно выделить два обширных субполя.

Первое субполе: «свет». Ядро его выражено полисемичной лексемой свет, имеющей следующие значения[3]:

1. Лучистая энергия, делающая окружающий мир видимым; электромагнитные волны в интервале частот, воспринимаемых глазом. Солнечный с. Электрический с. С. от фонаря. С. правды (перен.). Лицо осветилось внутренним светом (перен.: стало одухотворённым).
2. Тот или иной источник освещения. Зажечь с. Принести с. (лампу, свечу). Подойти поближе к свету. Стать против света. Посмотреть что-н. на с. (так, чтобы просвечивало). При дневном свете.
3. Освещённость, состояние, когда светло. На свету (при свете, при освещении). В окнах с.
4. В нек-рых выражениях: рассвет, восход солнца (разг.). До свету и по свету (перед рассветом). Ни с. ни заря (очень рано утром; разг.). Чуть с. (едва начало рассветать).
5. Употр. как ласкательное обращение (устар. и в народной словесности).

Следующие единицы, упомянутые в рассказе, образуют центр субполя: солнце, светлый, ясный, осветиться, белый. К периферии мы отнесём единицы со значением «отражённого света»: отражаться, блестящий. Также к периферии причислим единицу, имеющую значение «недостаточный свет»: тусклый; и единицу,

означающую в контексте «очень яркий свет»: огненный. О преломлении света будет сказано ниже.

Вторым субполем ЛСП является тьма. Ядро его выражено лексемой тьма, имеющей следующие значения[3]:

1. Отсутствие света, мрак. Ночная т. Кромешная т. Город погрузился во тьму (погасли все огни). Из тьмы веков (перен.: из далеких, давних времен). 2. перен. Невежество, культурная отсталость (устар.).

Единицы, представленные в тексте рассказа, входят в центральную часть данного субполя: тёмный, мрачно.

Теперь рассмотрим, как Андреев решает поставленную перед ним художественную задачу посредством вышеописанных единиц ЛСП, и проанализируем то уникальное содержание, которое они получают в контексте.

Важная роль «световых явлений» в передаче умонастроения героев, их внутреннего мира подчеркивает почти рамочное обрамление солнцем самого рассказа. Солнце встречает нас в первом абзаце рассказа, оно же нас провожает в одном из последних предложений.

«Была ранняя весна, когда я приехал на дачу, и на дорожках еще лежал прошлогодний **тёмный** лист». Так начинается рассказ. Слово тёмный, которое, как мы уже указали, находится в центре субполя «тьма», здесь помещено в однородный ряд со словом прошлогодний. Оно приобретает, помимо своего первоначального значения, оттенок «старости». Таким образом, оно является также периферической лексической единицей другого ЛСП: «давность».

«Со мною никого не было; я один бродил среди пустых дач, **отражавших** стёклами апрельское **солнце**...» Дачи пусты и заброшены, поэтому за стеклами окон никого и ничего нельзя увидеть, только отражение солнца. Отраженный свет, как мы упоминали выше, является атрибутом пустоты.

«...лес и лучистое **солнце** овладевали низенькой платформой и пустынными путями и заливали их тишиной и **светом**». Здесь прямой солнечный свет отчётливо противопоставлен пустоте, он в буквальном смысле борется с ней, «овладевает» ею.

Повествуя о поездах, которые Андреев видит «живыми и необыкновенными», он использует словосочетание «**огненная** Африка». Очень яркий свет палящего африканского солнца соответствует полноте, насыщенности жизни.

Когда же речь заходит о стрелочниках, влачащих скучное существование, мы снова видим искаженный свет. Они ходят по станции «с **тусклыми** лицами» (недостаточный свет) и «**блестящими** на **солнце** медными рожками» (отраженный свет).

Первое появление главного персонажа, жандарма, связано с единицей субполя «тьма»: «Вначале он недоверчиво и **мрачно** обыскивал меня глазами...» Жизнь его так однообразна, что и самого повествователя охватывает подобное состояние:

«...подлая зевота сводила мои скулы, и в слезящихся глазах ломались и прыгали деревья». Использованный здесь эффект преломления света позволяет автору создать визуально достоверный образ бесконечной скуки.

Жандарм хватается за каждый пустяк, пытаясь внести хоть какое-то разнообразие в свою жизнь. На станции начинают возводить новое здание, появляются полные жизни и энергии каменщики: «Ход их мыслей был **ясен, ясна** и их задача...». Здесь используется эпитет, который обычно соотносится с настоящим, прямым светом: ясное солнце, ясный день, ясная погода. И на какое-то время строительные работы выводят жандарма из вечного сна: «лицо его **осветилось**...

доверчивой и ласковой улыбкой». Но стройка заканчивается, и всё возвращается на круги своя. Вновь жандарм мучается от тоски. В завершении рассказа автор и вовсе уже сомневается, что фигура жандарма – это нечто реально существующее. Под прямыми изобличающими лучами солнца он кажется ему ненастоящим. «И самый мундир его – тоже не настоящее, а так, нарочно, какой-то странный маскарад среди белого дня, пред апрельским правдивым солнцем...»

Автор неоднократно намекает на то, что это противоестественное для человека положение рано или поздно должно вылиться в нечто серьёзное. «...Порою мне становится за кого-то страшно», говорит Андреев. И это звучит двусмысленно. За кого именно ему страшно: за самого жандарма или за того, кто, по случайности, окажется с ним рядом? Ответа на этот вопрос автор не даёт, разрешение внутренней драмы, если таковое случилось, вынесено за границы повествования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Л.Н. Полное собрание романов, повестей и рассказов в одном томе. – М.: Альфа-Книга, 2017. – 1243 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Аз, 1996. – 928 с.
4. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1985. – 170 с.
5. Трессидер Д. Словарь символов. – М.: Фаир-Пресс, 1999. – 880 с.
6. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике. – М.: Наука, 1974. – 256 с.

УДК 821.161.1.09

З.Р. Сайфутдинова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Ю.Ю. ШЕВЧУКА «ДОМ»

Аннотация: в статье представлен опыт целостного анализа стихотворения Ю.Ю. Шевчука «Дом», в рамках которого раскрывается структура и содержание одноименного концепта, выявляются особенности его актуализации в тексте поэта, которые подтверждают десакрализацию образа дома в современной жизни и культуре.

Ключевые слова: концепт, современная поэзия, стихотворение «Дом», целостный анализ, Шевчук Ю.Ю.

Abstract. The article represents holistic analysis of the poem “Home” by Yu. Shevchuk, in which the structure and content of homonymic concept are disclosed; peculiarities of its actualization in the poet's text, demonstrating desacralization of the home image in modern life, are determined.

Keywords: modern poetry, Yu.Yu. Shevchuk, the poem “Home”, a holistic analysis, concept.

Целостный анализ художественного текста в первую очередь предполагает выявление его доминанты [2, 56]. В стихотворении Ю. Шевчука она обозначена уже в самом названии. Однако Дом – это и ключевой концепт русской культуры, вобравший в себя много смыслов. Он содержит в себе значения «освоенного места и обители человека» [1, 80], личного и семейного пространства, гармонично устроенного

общественного бытия, которое может расширяться до масштабов целой страны и мира.

Закрепившись в словарях, концепт Дом актуализируется в речи, в мифологии, фольклоре, литературе. Художники слова по-разному его реализуют. Например, в произведениях ряда русских писателей XX века («Матренин двор» А. Солженицына, «Дом» Ф. Абрамова, «Изба», «Пожар» В. Распутина) дом – это атрибут национальной, народно-поэтической символики.

В творчестве Юрия Шевчука образ дома многогранен, отличаясь и конкретной предметностью, и символическим смыслом. Показателен в этом плане сборник «Защитники Трои», насыщенный разнообразными вещественными реалиями петербургских квартир: это «окна ночных фонарей», мертвые парадные, хриплые замки, поехавшие крыши, обглоданные временем стены, стоптанный диван, комната-стакан, склепы дворов и т.п.

Во втором сборнике поэта «Сольник» пространство дома последовательно расширяется: дом-кокон, дом-мечта, дом-город, дом-страна, что наглядно проявляется в стихотворении «Дом», написанном в стиле рок-поэзии:

*В новом районе, бывшем загоне,
вырос огромный цементный кокон.
Серая пыль, затвердев в бетоне,
схватила и держит тысячи окон,
тысячи стенок, балконов, дверей,
тысячи вечнозеленых людей,
тысячи разнокалиберных глаз,
тридцать тысяч зубов и пять тысяч фраз.
Стилизованный внук Корбюзье
с Ван Дер Роэ:
небо — два с половиной метра,
очередной рывок домостроя —
девять квадратов на человека!
Пищеводы подъездов, давясь, пропускают
тысячи тонн живой биомассы.
«Нам лучше не надо» —
это считают передовые рабочие классы.
Тысячи кухонь каждое утро
жарят на нервах куриные яйца.
В тысячах спален каждое утро,
нежно сопя, заплетаются пальцы.
Здесь ежедневно кого-то хоронят.
Через неделю — горланят свадьбы.
— Не стой под балконом — горшочек уронят!
— Легче, родной, не провалилась кровать бы!
Одиночество здесь — царица досуга,
среди соседей — ни врага, ни друга,
вон, бабка грустит, опадают бока,
нет ни овец, ни козы, ни коровы,
ей на балконе завести бы быка,
а то на кой хрен такие хоромы?
Я тоже живу здесь, в квартире сто три,
и у меня двенадцать замков на дверях.
Я закаляюсь летом без горячей воды
и размножаюсь зимой при электросвечах.
Я замурован в этом каменном веке,
переварен железобетонным блоком,
я наблюдаю — как в сжатые сроки*

*сосед убивает в себе человека.
А миллионы мечтают об этой крыше,
нем им покоя под залатым небом,
в тысячи глоток — граждане, тише!
Ведь я помню, когда мы делились хлебом,
делились солью, посудой, дровами,
ходили к соседкам за утюгами,
слушали хором футбол и хоккей,
короче, были, были... [3, 35-36]*

Композиционно стихотворение делится на следующие части:

- «В новом районе, бывшем загоне...»;
- «Тысячи кухонь каждое утро...»;
- «Одиночество здесь — царица досуга...»;
- «Ведь я помню, когда мы делились хлебом...».

В первой части возникает образ новостройки, возникшей на месте бывшего загона и похожей на цементный кокон. Ряд олицетворений делает ее похожей на «умную» машину, которая через «пищеводы подъездов» пропускает «тысячи тонн живой биомассы». Эта гипербола в свою очередь подчеркивает, насколько люди, утратившие свою индивидуальность, стали управляемы, насколько бессмысленно их существование.

Неслучайно поэт иронически упоминает французского и немецкого архитекторов (Корбюзье и Ван Дер Роэ), которые занимались городским ландшафтом. По сравнению с их творениями современные новостройки превратились в простую жилплощадь.

В следующей части стихотворения описывается интерьер безликих квартир, хотя в них происходят важные события в жизни человека: свадьба, любовь, ссоры, похороны. Типичный утренний ритуал каждой семьи – жарка яиц на масле – метафоризируется, здесь готовят яичницу на нервах. Так через обычные бытовые реалии автор раскрывает атмосферу времени.

В третьей части звучит тема одиночества тысяч жильцов новостроек. Среди соседей невозможно найти ни врага, ни друга, дом превращается в пространство пустоты. Между внутренним и внешним мирами дома нет точек соприкосновения. Маленькая квартира отгорожена от мира большого двенадцатью замками. Не случайно лирический герой чувствует себя заложником квартиры: «замурован в этом каменном веке, переварен железобетонным блоком».

В четвертой части описывается идеальная патриархальная жизнь, звучит тоска по ней. В прошлом людям не надо было скрываться за бетонными дверями, всё было общим, все друг другу помогали. Ностальгия по соборной жизни приобретает трагическую окраску, поэт сознает необратимость утраты Дома.

Таким образом, актуализированный в стихотворении Ю. Шевчука образ дома утратил свой главный смысл. В современном урбанистическом пространстве, как считает автор, дома нет. Поэт с болью это констатирует. Наверное, поэтому лишь единожды автор использует слово «дом» в названии произведения, далее заменяя его в тексте перифразами и метафорами как вариантами обозначения квази-дома.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамчик В.В. Полная энциклопедия символов и знаков. – Минск.: Харвест, 2007. – 114 с.
2. Борисова В.В., Шаулов С.С. Художественный текст: аспекты анализа и интерпретации в школе и вузе. – Уфа: «ПЕЧАТНЫЙ ДОМ», 2018. – 176 с.
3. Шевчук Ю. Сольник. Альбом стихов. – М.: Новая газета, 2009. – 206 с.

УДК 80(075.8)

Т.Л. Селитрина
доктор филол. наук, профессор кафедры
романо-германского языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им.Акмиллы» (г. Уфа),
Д.Ф. Бадертдинова
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им.Акмиллы» (г. Уфа)

НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Аннотация: студенты, изучающие иностранные языки, пишут курсовые работы по лингвистике и по литературоведению. Однако они не изучают теорию литературы и затрудняются в определении методологической основы своего исследования. В данной статье дается краткая характеристика научных методов в литературоведении. Утверждается, что ни один из методов нельзя считать универсальным, поскольку в анализе художественного произведения часто используются несколько методов и разнообразные методики.

Ключевые слова: биографический, культурно-исторический, психологический, ритуально-мифологический, социологический, формальный методы.

Abstract. The students who study foreign languages write coursework in linguistics and literature. But they do not study the theory of literature and it is difficult for them to determine the methodological basis of their research. In the given article there is a short description of the scientific methods in literature. It is argued that none of the methods can be considered universal, because several methods and various techniques are often used in the analysis.

Key words: biographical, cultural and historical, sociological, ritual-mythological, psychological, formal methods.

Все студенты Института филологического образования и межкультурных коммуникаций, как правило, пишут курсовые и выпускные квалификационные работы по языкознанию и по литературоведению. В нашей статье мы рассматриваем основные методы литературоведения, которые мы предлагаем для ознакомления и изучения каждому студенту, занимающемуся научной работой.

История литературы считается относительно новой наукой, ей не более двух веков. В. Луков, автор содержательной книги «История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней» (Москва., 2008), рассматривает историю литературы в качестве одного из разделов гуманитарного знания о литературе, включающего философию литературы (т.е. определение целей, задач, ориентиров, онтологию (учение о сущем; учение о бытии как таковом), гносеологию (учение о познании), аксиологию, теорию природы ценностей, эстетику литературы (понимание прекрасного), этику литературы (понимание нравственного идеала), поэтику литературы, психологию литературы и некоторые другие.

Ученые-литературоведы используют следующие научные методы: культурно-исторический, сравнительно-исторический, типологический, системно-структурный, мифологический, психоаналитический, историко-функциональный, историко-теоретический. Выработаны ключевые категории анализа литературного процесса – направления, течения, художественный метод, жанр и система жанров, стиль.

Вершиной реализации возможностей истории литературы как науки в конце XX века В.Луков справедливо считает «Историю всемирной литературы», подготовленную коллективом российских ученых (М.: Наука, 1983-1984). Среди

авторов – крупнейшие отечественные литературоведы: С.С.Аверинцев, Н.И.Балашов, Ю.Б.Виппер, Н.Л. Гаспаров, Н.И.Конрад, Д.С.Лихачев, Ю.М.Лотман, Е.М. Мелетинский, Б.И. Пуришев и др.

Одним из первых научных способов изучения литературы был биографический метод, разработанный в эпоху романтизма французским критиком, поэтом и писателем Ш.О. Сент-Бёвом (1804-1869). В биографическом методе биография и личность писателя рассматриваются как определяющие моменты творчества. Сент-Бёв считал, что критик должен обратиться в первую очередь к архивным материалам, к документам, письмам, очевидцам жизни автора, к его биографии. В методе Сент-Бёва «средоточием отношений» реальности и традиций является биографический автор, а не автор – субъект сознания, концепированный автор, выражением которого предстает «художественный текст».

Отечественные учёные справедливо отмечают, что в основе биографического метода лежит представление о том, что автор произведения – живой человек с неповторимой биографией, события которой влияют на его творчество, собственными мыслями, чувствами и даже болезнями, живущий в своё историческое время, что определяет выбор тем и сюжетов его произведений. В. Жирмунский в своем курсе лекций по введению в литературоведение вопросы биографии писателя расчленил на три специальные проблемы: личная биография писателя, его переживания и отношения к творчеству, социальная биография писателя, литературная биография писателя, то, что имеет отношение к литературной жизни писателя.

Романтическая эстетика в начале XIX века рассматривала поэзию прежде всего как отражение личных переживаний поэта. В. Жирмунский в своей книге «Байрон и Пушкин» показал, что байроновский герой так «однообразно повторяющийся» во всех произведениях английского поэта является выражением собственного отношения к жизни Байрона и создан из материала его душевных переживаний». [1;128] Не случайно современники воспринимали произведения Байрона как исповедь.

Изучая биографию любого писателя, исследователь обнаруживает литературные оценки этим автором своих и чужих произведений, эстетические теории, которым он следует, либо созидает собственные.

Например, американский писатель Генри Джеймс (1843 – 1916) видел свое предназначение в том, чтобы создать американский реалистический роман. Он относился к труду литератора, труду художника как к общественной деятельности, требующей от человека всех сил, подлинного профессионализма, высокого мастерства. Его интересовал опыт Тургенева и крупнейших французских писателей конца XIX века, с которыми он находился в дружеских отношениях. Г. Джеймс начал свою творческую деятельность как критик, изначально следуя методу Сент-Бёва. Он сравнивал новаторство Сент-Бёва с талантливым критиком второй половины XIX века Ипполитом Тэном, который вслед за философом-позитивистом Контом стал применять методы естествознания при изучении общественных наук. Тэн рассматривал художественные произведения как документ, отражающий психологию эпохи, которая определяется рядом биологических и географических фактов, а также историческим «моментом». Считая, что художник является пассивным выразителем «среды», Тэн лишал его права оценивать действительность. Несмотря на уязвимость общей методологической концепции Тэна, в его конкретных литературных характеристиках было много тонких и метких наблюдений. Ипполит Тэн (1828 – 1893) стоит у истоков культурно-исторического метода, он по праву считается главой

школы, в которую включают учёных разных стран. Это Ф. Брюнетьер и Г. Лансон (Франция), Г. Брандес (Дания), В. Шерер (Германия), Ф. де Санктис (Италия). Русская культурно-историческая школа представлена А. И. Пыпиным, автором «Истории русской литературы». В XX веке сторонником культурно-исторического метода называют Н.П. Сакулина.

«Культурно исторический метод трактует литературу как запечатление духа народа в разные этапы его исторической жизни. Выдвигая на первые роли общекультурный кругозор, интуицию исследователя, культурно-исторический метод и сегодня служит способом изучения сложнейших явлений литературы», - справедливо замечают авторы учебного пособия «Литература и методы её изучения». [2;52]

История возникновения социологического метода связана с культурно-исторической школой в литературоведении. Их сближает историзм, интерес к отражению экономических и политических законов в художественном произведении, общественной атмосферы эпохи. Считается, что социологический метод связан с пониманием литературы как одной из форм общественного сознания. Известно, что русская критическая традиция XIX века: работы В. Белинского, Н. Чернышевского, Н. Добролюбова, Д. Писарева готовили появление социологического метода в литературе.

Авторы учебного пособия «Литература и методы её изучения» подчёркивают, что акцент на социальном положении персонажа – стремление прежде всего уяснить суть конфликта, в частности в анализе Н. Добролюбовым драмы А. Островского «Гроза» является важным элементом социологического метода.

По мнению В. Зинченко, В. Зусмана и З. Кирнозе, «социологический метод способен как никто другой объяснить взаимоотношения произведения с внешней действительностью, указать на диалог автора с реальностью». [2;98]

Однако этот метод затрагивает по преимуществу лишь один аспект литературного произведения, его социально-типическое значения. В работе П.Н. Сакулина «Социологический метод в литературоведении» (1925) утверждалась мысль о «классовом» понимании литературы. Затем, в 30-е годы, начнет внедряться идея изображения жизни в её революционном развитии и метод социалистического реализма как единственно верный и актуальный. В работах В. Фриче и П. Когана отразился так называемый «вульгарный» социологизм, когда художественное мышление писателя увязывалось исключительно с его социальным происхождением, отношением к политической борьбе, революциям и восстаниям народных масс.

В XX веке основу социологического метода использовали Б. Брехт, В. Биньямин, Т. Адорно. У Люсьена Гольдмана социологический метод соединился с элементами структурализма. Современная социокритика, опираясь на социальный и исторический контекст, ставит целью объяснить структуру и функционирование (чтение и перевод) литературного текста.

По мнению авторов современной «Истории французской литературы»(2002), в том, что литературная критика должна изучать историю идей, заложено здоровое зерно. «Опасен не социологический метод сам по себе, а его возможный диктат, единоначалие», - замечают отечественные учёные. [2;110]

Существуют и психологические подходы к литературе. Такой подход ориентирован на изучении психологии автора как творца и на исследование восприятия художественного произведения читателем. Психологический метод получил распространение с конца XIX века и занимал одно из лидирующих мест на

всём протяжении XX столетия. Сторонники этого метода опираются на психоанализ Фрейда и аналитическую психологию Юнга. В России психологический метод разрабатывал А. А. Потебня и его последователь Д. Овсяннико-Куликовский. Характеризуя общую трактовку замысла поэмы «Мёртвые души» Гоголя, Овсяннико-Куликовский исходил из особого психологического склада писателя, «интуиции гения».

Другой крупнейший российский учёный Л. С. Выготский (1896 – 1934) занимающийся общей психологией, размышлял над проблемой психологического воздействия искусства на читателя. Это нашло отражение в его книге «Психология искусства» (1925), где при анализе шекспировского Гамлета он отметил, что герой одновременно развивал и задерживал действие, т.е. «уходил от линейного сюжета в подтекст» [2;123]. Особыми композиционными средствами Шекспир добился того, что сам Гамлет остался «вечно загадкой для зрителей и исследователей».

После того, как появились работы Зигмунда Фрейда (1856-1939) о психоанализе, где ученый сделал акцент на глубинный пласт могущественных, часто непреодолимых желаний, спрятанных «в преисподнюю психики», то есть в подсознании, личность оказалась не только под социальным гнетом, но и под природным. Человек должен был подавлять в себе инстинкты агрессии и сексуальности, что рождало дисгармонию. Для зарубежных исследователей идеи Фрейда стали столь заманчивыми, что на протяжении всей первой половины XX века они с позиции фрейдизма стали трактовать психологию чуть ли не всех известных авторов. Достаточно прочесть монографии об Эмили Бронте, Эрнесте Хемингуэе, Уильяме Фолкнере, Германе Мелвилле, а уж у Байроне подобных работ нет числа.

Ученик Фрейда, Карл Густав Юнг, вышел за пределы фрейдовского бессознательного и создал свою теорию «коллективного бессознательного». В глубинах бессознательного, по мысли Юнга, создаются архетипы, образы, родственные созданиям человеческой фантазии. Юнг поделил все литературные тексты на психологические и «визионерские». Визионерские, по его мнению, содержат в своей глубине известные мифы. Знакомство с юнговской теорией сказывается в творчестве многих писателей XX века, в частности у Германа Гессе, Томаса Манна.

Интересен и опыт французского философа Гастона Башляра, который обнаружил во Вселенной психосоматические типы: нежность Воды, защитную силу Огня, тепло Земли и свободную стихию воздуха.

К 30-м годам прошлого столетия относится возникновение ритуально-мифологической школы в литературоведении (Н. Фрай, М. Бодкин, Р. Чейз). У истоков этой школы стояли братья Якоб и Вильгельм Гримм. В XX веке возникло стремление объяснить сходство мифических мотивов, символов, образов и ситуаций с аналогичными мотивами и символами в литературе XX века. (Например, «Медея» Ануя, «Мухи» Сартра, «Улисс» Джойса). По словам Г. Косикова, представители этой школы подошли к мифу не как к генетическом источнику, из которого впоследствии развилась литература в собственном смысле слова: «они показывают, что вымысел этот не произволен, что он всегда осуществляется на базе определенного структурного принципа, образцы которого можно зафиксировать уже в глубокой древности, так что мотивы, сюжеты или жанры определенного типа оказываются как бы парафразами одного и того же смысла, способного вновь и вновь варьироваться на протяжении истории». [3;25]

Г.К. Косиков подчеркивал, что позиция школы плодотворна в той мере, в какой она видит в «ритуалах» и «мифологемах» не архаические про-образы, универсальные пра-образы искусства, подоснову и фундамент произведения... «пафос школы – в перенесении внимания с историко-генетических зависимостей в искусстве, на его глубинную типологию». [3; 25].

В начале XX века в столичных российских университетах появились ученые, заявившие свой протест против тогдашней академической науки. Ю. Тынянов, Р. Якобсон, Г. Винокур, В. Шкловский, Б. Эйхенбаум, Б. Томашевский произвели переворот в научном мышлении. Они стремились анализировать литературный процесс иначе. Их будут интересовать не идеологические вопросы и биографические подробности, а проблемы сюжета, фабулы, метафоричности «символичности» слова, приёмы, стиль. На становление формального метода оказала влияние работа А. Н. Веселовского «Поэтика сюжетов». Причем, имелся в виду «сюжет» не как момент тематики, а как элемент композиции, т.е. художественной организации материала.

В своей «Теории литературы» (1931) Б. В. Томашевский определил фабулу как «совокупность событий в их взаимной внутренней связи». В статье «Как сделана «Шинель» Гоголя» Б. Эйхенбаум отметил, что в тексте происходит «игра с реальностью», свободное разложение и перемещение элементов. Б. Эйхенбаум высказал мысль «о семантизации мельчайших, внешних второстепенных деталей произведения». В результате этой игры с реальностью выстраивается «художественный мир писателя». Формальный метод занимает важное место в истории литературоведения XX века. Из него вырос структурализм: «Возникновение структуры связано с переходом в XX веке ряда гуманитарных наук от описательно-эмпирического к абстрактно-теоретическому уровню исследований». [2;170] Литературоведческий структурализм связан в 20-30 годах XX века с Пражским лингвистическим кружком. Дальнейшее развитие литературный структурализм получил в трудах как в Парижской семиотической школы (Р. Барт, А. Ж. Греймас, Ж. Женнет, Ц. Тодоров, Ю. Кристева), так и Бельгийской школы социологии (Люсьен Голдман и его последователи). В структурном методе действует свой методологический аппарат: отношение, элемент, уровень, оппозиция, вариант, инвариант.

В отечественной науке фундаментальными работами считаются «Анализ поэтического текста» и «Структура художественного текста» Ю. М. Лотмана, координатора Московско-Тартусской школы. Мы не случайно уделяем внимание проблеме научных методов и школ, поскольку в любой научной работе принято определять все теоретические подходы, которыми руководствуется автор того или иного исследования. Тем более, что все филологические дисциплины, например, стилистика, семиотика, переводоведение, фольклористика, новая и новейшая литература и так далее, требуют своих методов исследования. Ни один из существующих методов не может играть роль универсального метода. Методы связаны с конкретными методиками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жирмунский В.М. Введение в литературоведение: Курс лекций/под ред. З.И. Плавскина, В.М. Жирмунский. – СПб.: Изд-во С. Петербург. ун-та 1996. – 144 с.
2. Зинченко В.Г. Литература и методы её изучения. Системно-синергетический подход: Учебное пособие/ В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе. – М.: Наука, 2011. – 280 с.

3. Косиков Г.К. Зарубежное литературоведение и теоретические проблемы науки о литературе // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. Трактаты, статьи, эссе. Составление, общая редакция Г.К. Косикова. М.: Изд-во. МГУ, 1987.

УДК 811.111-26

И.А. Токарева
студент 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Р.М. Иксанова
канд. фил. наук, доцент, зав. кафедрой
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СРЕДСТВА ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМАХ

Аннотация: данная статья посвящена анализу способов проявления языковой игры при формировании вторичных номинаций в современных английских антропонимах. Выявляются словообразовательные и стилистические средства, которые используются продуцентами в прозвищных именовании известных личностей в области политики, спорта и шоу-бизнеса, что помогает придать любому тексту или высказыванию более яркий эмоциональный характер.

Ключевые слова: антропоним, имя собственное, ономастика, словообразовательное средство, стилистическое средство, языковая игра.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the ways of manifestation of the wordplay in the formation of secondary nominations in the German anthroponymicon. The word-building means and stylistic devices are used in the creation of the nicknames of famous people to make the text or statement more expressive.

Keywords: onomastics, wordplay, anthroponym, proper noun, word-building means, stylistic device, nickname.

Мир не стоит на месте, он постоянно совершенствуется, разрабатываются новейшие технологии, появляются новые открытия. Это развитие затрагивает абсолютно все сферы жизни общества. Так, расширение международных связей, выход нашего государства в мировое сообщество сделало иностранные языки реально востребованными для государства, общества, личности.

Однако сегодня изучение английского языка связано не только с обучением грамотному употреблению лексических и грамматических единиц, но и знакомством с традициями, культурой, особенностями менталитета носителей. Именно поэтому в наше время особое внимание уделяется такому разделу языкознания как ономастика, который имеет прямую связь с образом мышления, присущим языковому сообществу.

Согласно Словарю русской ономастической терминологии Н.В. Подольской под термином «ономастика» понимается раздел языкознания, изучающий собственные имена, историю их возникновения и трансформации в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием из других языков [4; 97]. Будучи лингвистической наукой, ономастика привлекает для исследования и экстралингвистические данные. А.В. Суперанская делит ономастику на теоретическую, историческую, описательную, прикладную, этническую, ономастику художественных произведений [5, 12]. С точки зрения объема материала, привлеченного к анализу, формируются глобальные, ареальные, региональные,

краеведческие ономастические исследования [1, 11-12]. Стоит отметить, что одной из областей исследования ономастики являются антропонимы – единичные имена собственные или совокупность имён собственных, идентифицирующих человека. В более широком смысле это имя любой персоны: вымышленной или реальной.

Для нашего исследования особый интерес представляют виды языковой игры, используемые продуцентами при образовании прозвищных имен. Прозвищные имена относятся к именам собственным или антропонимам. Согласно Словарю лингвистических терминов имя собственное представляет собой имя существительное, которое обозначает словосочетание или же слово, предназначенное для обозначения конкретного явления или предмета, при этом, способствующее выделению данного предмета или явления из ряда однотипных предметов или явлений [5, 119]. Следовательно, можно сделать вывод, что имя собственное может подвергаться первичной и вторичной номинации, также как и имя существительное. Данной точки зрения придерживается и Д.И. Ермолович, который отмечает, что имена собственные служат для индивидуального именования объекта и выполняют функцию индивидуализирующей номинации, которая может быть первичной или вторичной. Выполняя первичную номинативную функцию, имя собственное указывает на определенный объект, которому оно присвоено. Во вторичной номинативной функции тем же именем собственным обозначается уже другой объект, таким образом, оно приобретает способность приписывать определенные свойства различным объектам [1, 11-13].

Так как вторичная номинация зачастую строится на языковой игре, мы обратились к собственно лингвистической интерпретации феномена игры и игровой активности человека.

Под языковой игрой в научной литературе понимается определенная разновидность словотворчества, приводящая к созданию неканонических языковых форм и структур, с помощью средств и приемов различных языковых уровней (лексического, морфологического, синтаксического, графико-фонетического), для реализации стилистического задания, цель которого оптимизировать механизм межличностного взаимодействия, который приобретает в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызвать у адресата информации стилистический эффект [3, 25].

В результате анализа английских прозвищных именовании известных личностей в области политики, культуры, шоу-бизнеса нами были выявлены следующие словообразовательные модели:

1. Сращение:

«**The Crissinator**» = **Christine** + **Terminator**. «The Crissinator» – прозвище Кристин Энн Веллингтон (Christine Ann Wellington) четырехкратной чемпионки мира по триатлону. Данное прозвище Кристин Веллингтон получила за свой боевой дух и атлетичное телосложение.

«**Adolf Twitler**» = **Twitter** + **Adolf Hitler**. Дональд Джон Трамп (Donald John Trump) – 45ый президент США в настоящее время не вызывает доверия у жителей страны и политиков. Именно поэтому 73-летний президент имеет большой перечень прозвищ. Одно из них «Adolf Twitler». Этот американский каламбур очень популярен среди пользователей сети твиттер, так как он соединяет в себе имя немецкого рейхканцлера Адольфа Гитлера и название социальной сети Твиттер.

«**Trumpinator**» = **Trump** + **Terminator**. Также Дональда Джона Трампа (Donald John Trump) в сети называют «Trumpinator». Существует целый ряд

пародийных роликов на известный американский фильм «Терминатор», где вместо лиц главных героев можно увидеть вырезанные с фото лица политических деятелей. Главная роль в этой пародии отведена именно президенту.

2. Сокращение:

Miley Cyrus. Дестини Хоуп Сайрус (Destiny Hope Cyrus) настоящее имя известной американской певицы и актрисы Miley Cyrus. С детства получила прозвище в кругу семьи Smiley из-за своей улыбчивости, после это прозвище переросло в сценический псевдоним, отбросив начальную букву «s».

Vin Diesel. Марк Винсент Синклер (Mark Vincent Sinclair) – американский актер, режиссер и продюсер. Известен всему миру под псевдонимом Vin Diesel, где Vin – сокращенная форма второго имени актера.

Meg Ryan. Маргарет Мэри Эмили Энни Хайра (Margaret Mary Emily Anne Hyra) – американская актриса и кинопродюсер выбрала себе сценический псевдоним как Meg Ryan. Псевдоним был выбран как реальное уменьшительное имя от Маргарет – Мэг, а также при выборе актриса решила сделать анаграмму к слову Germany.

3. Суффиксация и префиксация.

«**Peaty**» – прозвище профессионального горного байкера из Англии Стива Пита (Steve Peat). Данное прозвище появилось благодаря слиянию имени спортсмена и уменьшительно-ласкательного суффикса –у.

Nobama. 44 президент США Барак Хусейн Обама (Barack Hussein Obama) был назван в СМИ Nobama. Позже это прозвище стало чем-то похожим на термин, который согласно «Urban Dictionary» имеет следующие значения: Nobama – быть преднамеренно переоцененным в каком-либо действии, данный термин имеет прямое отношение к 44 президенту, который гораздо менее благороден по происхождению, чем большинство политических деятелей. [www.urbandictionary.com].

Среди стилистических приемов, используемых при образовании прозвищных номинаций, нами были выделены следующие примеры:

1. Метафора

«**The Prince of Darkness**» – прозвище Питера Бенджамина Мандельсона (Peter Benjamin Mandelson), он является одним из самых влиятельных английских политиков. Все началось с шутки, прозвучавшей на BBC Radio 4 в программе «Week Ending». Это было остроумное, актуальное и саркастическое шоу, длящееся 30 минут каждую пятницу. Однажды в один из таких вечеров радиоведущие в шутку упомянули Питера Бенджамина Мандельсона, назвав его князем тьмы (The Prince of Darkness). Это был последний выход данной программы в радиоэфир. С тех пор прозвище «The Prince of Darkness» крепко закрепилось за политиком.

«**Honest John**». Сэр Джон Мейджор (Sir John Major) является британским политиком, который служил премьер-министром Соединенного Королевства и лидером Консервативной партии с 1990 по 1997 год. Он являлся министром иностранных дел, а затем канцлером казначейства в правительстве Тэтчер с 1989 по 1990 год и был членом парламента вплоть до 2001 года. С момента смерти Маргарет Тэтчер занимал пост премьер-министра. Во время своего службы в Консервативной партии Великобритании являлся филантропом и отличался безмерной честностью, за что и получил свое прозвище.

«**Black Panther**» или всем известная британская топ-модель **Наоми Кэмпбелл (Naomi Campbell)**. Свое прозвище получила благодаря цвету кожи и удивительной грации.

2. Метонимия:

«**Pink Hat Guy**». Джим Аникстер (Jim Anixter) произвел огромный фурор в СМИ по всему миру пару лет назад. Для всех он известен сейчас как «Pink Hat Guy». Дело в том, что вот уже 50 лет Джим Аникстер посещает матчи по бейсболу лишь в розовой кепке. Это делается для того, чтобы во время трансляции матча, жена Джими смогла легко разглядеть его на трибунах стадиона и не подозревать мужа в изменах.

«**Milk Snatcher**» – прозвище Маргарет Хильды Тэтчер (Margaret Hilda Thatcher), одной из самых известных премьер-министров Великобритании. Мало кто знает, что помимо «Iron Lady» ее называли еще и «Milk Snatcher», так как на месте госсекретаря она изъявила желание отменить проект, согласно которому школьникам должны выдавать бесплатное молоко.

3. Эпитет:

«**The golden couple**». Саша Киндред и Найри Киндред (Sascha Kindred and Nyree Kindred) прозвали «The golden couple». Дело в том, что эта семья является многократными чемпионами по плаванию в соревнованиях среди людей с ограниченными возможностями, на двоих у них уже набралось 20 медалей, а Саша установил 2 мировых рекорда.

«**The Long Fellow**» или Лестер Кит Пигготт (Lester Keith Piggott) – бывший профессиональный жокей. Данное прозвище он получил за свою конкурентоспособность и имел отличное телосложение.

Таким образом, исходя из наших исследований, можно сделать вывод о том, что стилистические и словообразовательные средства выполняют важную роль в создании прозвищных именовании. Вторичная номинация, присущая известным личностям, придает любому контексту более яркий и эмоциональный характер, подчеркивая его уникальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буркова Т.А. Современные ономастические исследования: монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 108 с.
2. Жербило Т.В. Словарь лингвистических терминов // – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
3. Нухов С.Ж. Языковая игра в английском словообразовании: имя прилагательное. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. – 176 с.
4. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1998. – 199 с.
5. Суперанская А.В. К проблеме типологии антропонимических основ // Ономастика. Типология и стратификация. – М.: Наука, 1988. – С. 8-19.
6. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: www.urbandictionary.com (дата обращения: 09.04.2020).

УДК 811.11

С.М. Хантимиров
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германского языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
В.А. Бочкарев
студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПОВТОРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В. БОРХЕРТА

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению творчества известного немецкого писателя – Вольфганга Борхерта. В статье анализируется использование писателем композиционных повторов. Проведенный анализ позволил выявить большое количество анафор, эпифор, анадиплосиса и рамочных повторов. В статье описываются стилистические эффекты, достигаемые автором при использовании данных фигур речи.

Ключевые слова: анадиплосис, анафора, Борхерт В., композиционный повтор, рамочный повтор, эпифора.

Abstract. The article deals with the work of the famous German writer Wolfgang Borchert. The article analyzes the writer's use of compositional repetitions. The analysis allowed to identify a large number of anaphor, apifor, anadiplosis and fram repetition. The article describes the stylistic effects achieved by the author when using figures of speech.

Keywords. W. Borchert, compositional repetition, anaphor, apifor, anadiplosis, fram repetition.

Прожив всего 26 лет, Вольфганг Борхерт оставил после себя большое количество художественных произведений, обогатив сокровищницу немецкой литературы. В. Борхерт использует в своих текстах широкую палитру разнообразных стилистических средств, к одному из которых он обращается особенно часто – к различным видам повтора, в т.ч. и к композиционным повторам. О.С. Ахманова понимает под повтором «фигуру речи, состоящую в повторении звуков, слов и выражений в известной последовательности» [1; 327]. Что касается композиционных повторов, то Э.Г. Ризель и Е.И. Шендельс выделяют следующие их виды: анафору, эпифору, анадиплосис, рамочный повтор и лейтмотив [3; 246]. Практически любой из рассказов В. Борхерта содержит большое количество примеров данного вида фигур речи.

Для анализа использования автором композиционных повторов нами был выбран короткий рассказ «Die Krähen fliegen abends nach Hause» (Вороны летят вечером домой), т.к. это произведение особо насыщено подобного рода средствами – на четырех страницах уместилось полсотни примеров употребления анафор, эпифор, рамочных повторов и анадиплосиса. Рамки данной статьи не позволяют рассмотреть все выявленные примеры, поэтому мы ограничимся анализом лишь отдельных случаев.

В своих произведениях В. Борхерт сосредоточивает внимание на поступках героев, не вскрывая первопричин этих поступков и не давая им оценки. Он как бы предоставляет сделать это самому читателю. Жизненный процесс автор описывает с точки зрения «маленького человека», обманутого жизнью, искалеченного войной физически и духовно. В рассказе «Die Krähen fliegen abends nach Hause» В. Борхерт повествует о тяжелой жизни двух мужчин в послевоенной Германии, которые вынуждены жить на улице, которым не хватает средств на существование. Данные

персонажи – двадцатилетний Тимм и его старый друг, несомненно, выступают в роли собирательного образа, олицетворяя собой тысячи обездоленных, лишившихся всякой надежды на будущее.

Это произведение В. Борхерта без преувеличения можно назвать литературным шедевром. Писатель попытался задействовать при его создании весь арсенал стилистических средств и богатейшие возможности немецкого словообразования. Например, никого не оставят равнодушными такие окказиональные композиты, как: *Herzverlassenheiten*, *Mädchenverlassenheiten*, *Sternverlaseenheiten* [2; 329], которые созданы автором для описания тяжелого бытия своих героев. В целом, можно сказать, что все содержание текста пропитано печалью и горестями, которые испытывают в лице Тимма и его товарища тысячи немцев, лишенные крова, работы, семьи, родины.

В своем рассказе В. Борхерт сравнивает лица уставших от тяжелой жизни героев с серыми и страшными лицами ворон, показывая тем самым глубину трагизма: «*krähengesichtig, blauschwarz übertrauert*» [2; 331]. Само название рассказа в смысловом плане глубоко нагружено. Вороны летят вечером домой. А люди? А многие люди не могут возвращаться домой, т.к. его у них нет. Таковы горькие последствия войны. И эти люди в лице героев рассказа завидуют воронам, говоря: «*Die Krähen haben es gut. Die Krähen fliegen abends nach Hause*» (Воронам хорошо. Вороны летят вечером домой. – Здесь и далее перевод авторов – С.Х, В.Б.) [2; 332]. Данный пример анафоры подчеркивает эмоциональность высказывания, полное отчаяние героев. А что остается делать многим людям, оставшимся без крова, работы, еды? Они вынуждены сидеть повсюду на корточках, как вороны. Сначала у читателя создается ложное впечатление, что это птицы сидят повсюду. В. Борхерт использует многократно анафору как внутри, так и в начале первых трех абзацев: «*Sie hocken... . Sie hocken... .*» (Они сидят...) [2; 328-329], тем самым создавая напряжение у читателя. Затем становится ясно, что это повсюду от безысходности сидят не серые вороны, а люди. Автор использует для выделения этой мысли эпифору и рамочный повтор: «*Wer, die Krähen? Vielleicht auch die Krähen. Aber die Menschen vor allem, die Menschen*» (Кто, вороны? Может быть и вороны. Но люди прежде всего, люди) [2; 329]. В конце рассказа эта мысль возвращается в виде эпифоры: «*Krähen? Nein, Menschen! Hörst du, Menschen*» (Вороны? Нет же, люди! Представь, люди.) [2; 332].

Выражение «*sie hocken*» встречается по всему тексту десятки раз, выступая в роли лейтмотива произведения, показывая читателю, что оставшимся один на один с судьбой несчастным людям остается лишь сидеть повсюду на корточках, как воронам. Сочный пример анадиплозиса и сопутствующий ему пример рамочного повтора позволяют подчеркнуть степень внутренней опустошенности героев, которые были вынуждены примириться со своими страданиями: «*Die beiden Männer sahen über das dunstige Wasser weg..., furchtlos, aber ohne Mut, abgefunden. Abgefunden mit Kaimauern und Torwegen, mit Heimatlosigkeiten, mit dünnen Sohlen und leeren Taschen abgefunden*» [2; 331].

В то же время, не смотря на пессимистичный тон рассказа, В. Борхерт на примере своих героев показывает, что у находящихся в безысходности людей, могут сохраняться светлые и добрые чувства, что они не очерствели и способны проявлять настоящую любовь. Следующий пример использования варьированной эпифоры позволяет достичь большей экспрессии: «*Bett! Bett! sagte Timm wütend, ich liebe sie*

doch. Natürlich *liebst du sie*» (Кровать! Кровать! Сказал возмущенно Тимм, говорю тебе, что я люблю ее. Конечно, ты любишь ее.) [2; 329].

Завершая рассмотрение вопроса, необходимо отметить, что данное произведение Вольфганга Борхерта оставляет в душе читателя очень глубокий след, особенно у тех, кто склонен к эмпатии, кто умеет сопереживать и сочувствовать людям, на долю которых выпали горести и страдания. В значительной степени такого эффекта автор рассказа достигает при помощи использования многочисленных композиционных повторов, позволяющих создать экспрессию и эмоциональность, выделить важные мысли и переживания героев произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 606 с.
2. Borchert W. Die Krähen fliegen abends nach Hause// Е.А. Гончарова, И.П. Шишкина. Интерпретация текста. – М.: Высшая школа, 2005. – С.328-332.
3. Riesel E, Schendels E. Deutsche Stilistik. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.

УДК 81-25

Н.А. Хуснуллина
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Т.А. Буркова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
романо-германского языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

УСТОЙЧИВЫЕ СОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ «ГИДРОНИМ» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: в статье рассматриваются гидронимы, встречающиеся в немецких устойчивых сочетаниях. Отмечается историческая ценность данного разряда топонимов – наиболее древнего слоя ономастикона. Делается вывод о взаимосвязи устойчивых сочетаний с компонентом «гидроним» с экстралингвистическими факторами: историческими, экономическими, политическими событиями, географическими и иными факторами. Выявляются лингвокультурологические особенности гидронимов, как общеизвестных, так и носящих узуальный характер известности.

Ключевые слова: гидроним, лингвокультурологическая ценность, общеизвестность, узуальность, устойчивые сочетания.

Abstract. The article deals with hydronyms occurred in the German fixed phrases. The historical value of this category of toponyms – the most ancient class of the onomasticon is noted. The conclusion is made about the relationship of fixed word combinations with the component "hydronym" with extralinguistic factors: historical, economic, political events, geographical, and other factors. The article reveals the linguistic and cultural features of hydronyms, both well-known and having an usual character of fame.

Keywords: fixed phrases, hydronym, well-known status, usuality, linguoculturological value.

Географические названия, будучи носителями культурной памяти страны, являются частью словарного состава, подчиняются определенным языковым правилам. В отличие от имен нарицательных они отличаются устойчивостью,

содержательностью, в результате чего становятся своеобразными историческими памятниками. Географические имена включают в себя разные группы топонимических номинаций: оронимы (названия форм рельефа), урбанонимы (названия городских объектов), дромонимы (названия путей сообщения), хоронимы (названия больших областей: географических, экономических, исторических), ойконимы (названия населённых пунктов, которые делятся на а) астионимы (названия городов) и б) хорионимы (названия сельских поселений) и др. [7; 186-187].

Древнейший слой представляют собой гидронимы – названия крупных рек. В составе устойчивых сочетаний оно становятся особенно ценным лингвокультурологическим материалом, отражающим этапы становления и развития народа, аккумулирующим культурные образцы и традиции. Ценность гидронимов определяется двумя факторами: «с самых далеких времен реки имеют большое значение в жизни людей: они всегда устраивали свои поселения по берегам рек, так как реки являлись источником воды и пищи, торговыми и транспортными путями; гидронимы в меньшей степени подвержены изменениям во времени. Это дает возможность отследить существование давно исчезнувших языков на определенной территории, а также выявить важные эпизоды из истории древних взаимоотношений этносов и языков» [1; 6]. В ономастике одинаково важны и исторические и современные гидронимы, которые обладая кумулятивной функцией, являются предметом для обсуждения ономатологов.

В современной фразеологии можно выделить несколько перспективных направлений исследования, одним из которых по праву считается лингвокультурологический аспект фразеологии. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают, что «для лингвострановедения очень важна и интересна национально-культурная семантика языка, т.е. содержание в той или иной степени восходящее к особенностям экономики, географии, общественного устройства, фольклора, литературы, всех видов искусства, науки, подробностям быта, обычаям народа-носителя соответствующего языка» [4; 89].

В нашем исследовании под устойчивым сочетанием мы понимаем, как лексические единицы с целостным или переносным значением, непосредственно не вытекающим из суммы значений его лексических компонентов» [2; 15], так и единицы вторичной номинации, вызывающие определенные ассоциации с конкретным денотатом. Материалом исследования послужили гидронимы, отобранные методом частичной выборки из немецких топонимических, фразеологических и лингвострановедческих словарей [5, 6]. Среди гидронимов, встречающихся в составе устойчивых сочетаний нами были выделены следующие: **der Rhein, die Spree, die Elbe, der Main, die Weser**. Рассмотрим устойчивые сочетания с названными гидронимами.

Der Rhein.

В немецкой лингвокультуре реку **Рейн** почтительно называют *Vater Rhein* / Батюшка Рейн, отмечая ее ширины и быстрое течение.

- *Einer über den Rhein schwimmt, entrinken zehn.* / Десять человек утонут, пока один переплывет Рейн): так говорят, когда имеют дело со сложным занятием;
- *Wasser in den Rhein schütten* / Лить воду в Рейн: заниматься ненужной работой.

Die Spree.

- *Gewaschen mit allen Spreewasser* / омытый всеми водами Шпрее): 1) настоящий коренной берлинец (потому что город Берлин стоит на реке Шпрее), 2) переносное значение: человек, который у себя на уме, которого не так просто провести;

- *mit Spreewasser getauft sein* /быть крещенным в Шпрее: родиться в Берлине. Через это устойчивое сочетание передаются патриотические чувства и любовь к родному городу.

Die Elbe.

- *Wasser in die Elbe tragen* /Нести воду в Эльбу: заниматься ненужной работой;
- *Bis dahin läuft noch viel Wasser in die Elbe:* с тех пор много воды утечет.

Довольно распространенными фразеологизмами, узнаваемыми во многих языках, являются устойчивые словосочетания со значением «везти что-либо туда, где этого имеется в избытке». Речь идет о таких устойчивых сочетаниях, *Wasser in den Rhein (die Elbe, die Spree) tragen (schütten)* /Нести (лить) воду в Рейн (Эльбу, Шпрее).

- *mit Elbwasser getauft sein* (быть крещенным в Эльбе) – «родиться в Гамбурге». Через это устойчивое сочетание передаются патриотические чувства и любовь к родному городу (ср. *mit Spreewasser getauft sein*).

Der Main.

- *Wenn der Main brennt* – (когда загорится Майн) т.е. никогда.

Die Weser.

- Лингвокультурологическую информацию несет шутливая надпись на камне на месте слияния двух рек – Верры и Фульды. Памятный камень установлен в городе Мюнден в центре Германии (федеративная земля Нижняя Саксония) в 1899 году: «*Wo Werra sich und Fulda küssen, sie ihren Namen büßen müssen. Und hier entsteht durch diesen Kuss – deutsch bis zum Meer der Weserfluss*» /Там, где целуются Верра и Фульда, они лишаются своих имён. И здесь, благодаря этому поцелую, рождается р. Везер – немецкая до самого моря. Важно пояснить, что глагол *büßen* употреблён здесь в значении „*einbüßen*“ («терять, лишаться») [5; 1058].

Die Donau.

- Притоки Дуная представлены в немецком языке в выражении: *Iller, Lech, Isar, Inn, fließen rechts zur Donau hin. Altmühl, Naab und Regen kommen ihr von links entgegen.* [Электронный ресурс <https://alle-eselsbruecken.de/reihenfolge-der-wichtigsten-donauzufluesse/> (дата обращения 08.04.2020)]. Представленные в виде рифмы притоки Дуная удобно использовать в учебном процессе с целью легкого запоминания географического материала.

Следует отметить, что нами были выделены устойчивые вторичные номинации, связанные с конкретным ойконимом, перефразированным названием водного объекта, на котором расположен город:

- *Die Stadt an der Elbe* – город Дрезден, расположен на обоих берегах реки Эльбы;

- *Königin der Ostsee* – город Любек, до середины XIV века был центром портовых городов, затем стал их политическим центром;

- *Die Stadt an der Spree* – город Берлин, столица и крупнейший город Германии, первый по населению и четвертый по площади город Евросоюза; является одной из 16 федеральных земель в составе Германии; расположен на реке Шпрее (в связи с чем его называют *Athen an der Spree*/Афина на Шпрее).

Из всего множества признаков, релевантных для номинации, лишь социально-исторические условия, общий уровень развития этносоциума определяют в конечном итоге выбор того или иного признака. Гидронимы способны отражать не столько среду, в которой они появились, сколько отношение общества к этой среде [3; 176]. Устойчивые сочетания, в том числе и с компонентом «гидроним», являясь важным компонентом лексической системы языка, отражают историю социума, особенности

мировосприятия, образа мысли, философии, литературы, искусства, культуры, быта и способствует раскрытию языковой картины мира носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Р.А. Происхождение имен рек и озер. – М.: Наука, 1985. – 144 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: уч. пособие. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 224 с.
3. Буркова Т.А., Передреева Т.В. Языковая картина мира и топонимические номинации // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2016. – №2. – С. 172-179.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Монография. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
5. Культура Германии: лингвострановедческий словарь: свыше 5000 единиц / Л.Г. Маркина, Е.Н. Муравлёва, Н.В. Муравлёва; под общ. ред. Н.В. Муравлёвой. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2006. – 1181 с.
6. Мальцева Д.Г. Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache. Лингвострановедческий словарь. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Изд-во «Русские словари»: ООО «Изд-во «Астрель», 2001. – 416 с.
7. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Либроком, 2012. – 370 с.

УДК 81-26

Чжао Юаньцзэ
Ганнаньский педагогический университет
(КНР)

ОБРАЗ СЕМЬИ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности концепта «семья» в русской и китайской лингвокультурах. Анализ проводится с точки зрения лингвокультурологии. Лингвокультурология – это междисциплинарная область исследований, изучающая взаимосвязь между языком, культурой и концептуализацией. В контексте лингвокультурологии особенности культуры воплощаются в лингвистических концептах, которые являются своего рода базой формирования концептов низшего уровня. Использование элементов лингвокультурологического анализа позволяет рассматривать языковые феномены в наиболее полном контексте, а не как отдельные концепты. Автор приходит к выводу, что в китайской лингвокультуре концепт «семья» имеет более широкое семантическое поле по сравнению с русской лингвокультурой. Кроме того, китайский концепт «семья» сохранил определенные признаки патриархального общества.

Ключевые слова: китайская лингвокультура, концепт семья, кросс-лингвистический анализ, лингвокультурология, русская лингвокультура, семантическое поле.

Abstract. The article discusses the features of the concept of «family» in Russian and Chinese linguistic cultures. The analysis is carried out from the point of view of linguoculturology. Linguoculturology is an interdisciplinary field of research that studies the relationship between language, culture, and conceptualization. In the context of linguoculturology, the features of culture are embodied in linguistic concepts, which are a kind of base for the formation of lower-level concepts. The use of elements of linguistic and cultural analysis allows us to consider language phenomena in the most complete context, rather than as separate concepts. The author comes to the conclusion that in Chinese linguistic culture the concept of «family» has a wider semantic field in comparison with the Russian linguistic culture. In addition, the Chinese concept of «family» has retained certain signs of a Patriarchal society.

Keywords: the concept of family, cultural linguistics, the Chinese linguistic culture, Russian linguistic culture, cross-linguistic analysis, semantic field.

Введение

Развитие гуманитарных наук на данный момент отчетливо демонстрирует смену парадигмы, суть которой заключается во взаимопроникновении различных дисциплин. Этот процесс можно рассматривать как следствие глобализации, а можно – как естественное развитие науки в целом, и то и другое утверждение будет верно.

В свою очередь, это приводит к методологическим метаморфозам, которые выражаются в совмещении понятийного и методологического аппарата разных наук. Одним из таких симбиотических направлений в современной науке является лингвокультурология, заключающей в себе аналитические возможности и лингвистики, и культурологии. Предметом исследования этого нового направления являются языковые феномены, которые рассматриваются и с точки зрения лингвистики, и с точки зрения культурологии. Учитывая, что язык не может существовать отдельно от культуры и является лишь выражением ее реалий, можно утверждать, что данный подход является наиболее целесообразным в настоящее время.

С точки зрения лингвокультурологии языковая картина мира представляет собой комплекс концептов, которые выражают собой своеобразную «систему координат», создающую для человека точки отсчета и тем самым помогающие ему ориентироваться в социальном и культурном пространстве.

Одним из таких системообразующих концептов является концепт «семья», основополагающий для каждого народа. Его особенное место объясняется тем, что семья имеет чрезвычайно важное значение в жизни любого человека, выполняя функцию воспроизводства поколений, с одной стороны, и воспитательную и социализирующую функцию, с другой стороны.

Целью настоящей статьи является выявление общих и различных черт образа семьи методом кросс-культурного анализа семантических полей. Эмпирической базой послужили толковые словари русского и китайского языков.

Образ семьи в русской лингвокультуре

Этимологический анализ русского слова «семья» показывает, что славянское слово *sěmʹja* восходит к индоевропейскому обозначению территориальной общности (от **sębrʹ* и **kei-* «лежать») [6; 164]. Древнерусское слово *сѣми* означало «челядь, домочадцы, семья; муж, жена», а производное слово *сѣминь* – «невольник, домочадец» [3; 257-259]. Согласно Б.М. Ляпунову, *сѣмья* представляло собой собирательное слово от *сѣмь*, подобно слову «*братия*». Интересно, что это древнерусское слово является родственным литовскому слову *šeimà, šeimyna*, имеющему то же значение «челядь», латышскому *sàime* («домочадцы»), древнепрусскому *seimīns* («челядь») [7]. Как можно увидеть, с самого начала значение слова «семья» в славянской лингвокультуре было достаточно обширным, и включало в себя не только и не столько родственников по крови, сколько всех тех, кто жил в доме, в число которых входили и слуги, и «невольники», и т.д.

С течением времени семантическое поле слова сузилось и стало обозначать только родственников по крови. В конце XIX века в Толковом словаре живого великорусского языка Владимира Даля слово «*семія*» имело значение «*совокупность близкихъ родственниковъ, живущихъ вмѣстѣ; въ тесн. знач. родители съ дѣтьми; женатый сынъ или замужія дочь, отдѣльно живущіе, составляютъ уже иную*

семью» [5]. Интересно, что, согласно этому словарю, слово «семія» является производным от слова «смейство», что свидетельствует о том, что последнее слово употреблялось в то время чаще, в отличие от современности.

В «Большом энциклопедическом словаре» А.М. Прохорова, впервые опубликованном в 1980-х годах, кровные связи тех, кто входит в семью, окончательно утверждаются в семантическом поле слова: «*семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью и моральной ответственностью*» [2; 1194]. Важным является и следующее обстоятельство: в этом словаре подчеркивается малый размер группы, которая может именоваться семьей, в отличие от словаря В.И. Даля, который отдавал предпочтение слову «смейство», подразумевающим больший размер, нежели семья. На наш взгляд, в этом можно найти отражение изменения социально-культурных реалий – к середине XX века в развитых государствах возобладала модель так называемой «нуклеарной семьи», которая представляла собой совместное проживание максимум двух поколений – родителей и их малолетних детей (обычно не более 2-х). Во времена В.И. Даля же семьи в России были гораздо более многодетными, и совместно проживало 3, а иногда и 4 поколения, то есть господствовала патриархальная модель семьи.

Наконец, в «Толковом словаре» С.И. Ожегова семья определяется как «группа живущих вместе близких родственников» [4].

На основании проведенного анализа, мы можем построить схему семантического поля концепта «семья» в русской лингвокультуре (рис. 1).



Рис. 1. Семантическое поле концепта «Семья» в русской лингвокультуре, схема

Образ семьи в китайской лингвокультуре

Понятие «семья» выражается в китайском языке иероглифом 家(jiā). Это сочетание двух знаков – «крыша дома» + «свинья» [1]. В отличие от европейской культуры, в китайской культуре свинья всегда была окружена особым почетом. Она до сих пор считается символом смелости и богатства, достатка. В «Словаре

современного китайского языка» семья определяется как «1. Единица общества, которая основана на браке или кровном родстве, включая родителей, детей и других родственников, живущих вместе (в его семье пять человек). 2. Жилище, дом, место, где живет семья (это мой дом). 3. В армии или учреждении это место, где человек работает (командир роты не в армии, он на совещании). 4. Семья или человек, который выполняет определенную работу (рыбаки). 5. Человек, обладающий знаниями или выполняющий научную работу (художник, ученый). 6. Различные направления в науке и искусстве (конфуцианство). 7. Часть или группа (трехсторонний договор). 8. Проявление скромности при упоминании старшего родственника в присутствии других людей (это мой отец). 9. Разводят (напротив диких) домашних животных. 10. Фамилия» [8].

В более позднем «Словаре китайского стандартного языка» семья – это «1. Ячейка общества, основанная на браке или кровном родстве, включая родителей, детей и других родственников, живущих вместе. 2. Жилище, дом, место, где живет семья. 3. Семья или человек, который выполняет определенную работу. 4. Человек, обладающий знаниями или выполняющий научную работу. 5. Разные направления в науке и искусстве. 6. Скромное обращение к старшему родственнику в присутствии других людей. 7. Разводят (наоборот «диких») животных. 8. Бесчисленные слова. 9. Фамилия» [9].

На основании проанализированного материала, мы можем схематично построить семантическое поле концепта «семья», свойственное китайской лингвокультуре.



Рис. 2. Семантическое поле концепта «Семья» в китайской лингвокультуре, схема

Заключение

И в русском, и в китайском языках слово «семья» означает кровнородственную общность, и это является семантическим ядром концепта. Однако, в русском языке эта общность малого размера, в китайском – наоборот, большого. Это – отражение социально-культурных реалий: в Китае до сих пор несколько поколений родственников могут жить под одной крышей, в то время как в России на протяжении уже почти ста лет доминирует нуклеарная семья.

Существенными различиями являются также периферийные семы семантического поля концепта – в русском языке таковыми являются «тепло, уют, гармония», в то время как в китайском – «направления в науке и искусстве», и даже «разведение (диких) животных». Интересно, что китайский образ семьи гораздо менее эмоционален, чем русский. Китайский концепт «家» можно назвать скорее функциональным.

Таким образом, можно заключить, что семантическое поле концепта «семья» в китайской лингвокультуре гораздо шире, чем в русской лингвокультуре, а также сохранило определенные признаки патриархального общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой китайско-русский словарь = 華俄大辭典 : по русской графической системе: в четырех томах : около 250000 слов и выражений / составлен коллективом китаистов под руководством и редакцией проф. И.М. Ошанина. – М.: Наука. Главная редакция восточной лит-ры, С. 1983-1984.
2. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1993. – С. 1194.
3. Ляпунов Б.М. Этимологические исследования в области древнерусского языка. – М.: Синод. тип., 1917. – С. 257-259.
4. Семья // Толковый словарь С.И. Ожегова. [Электронный ресурс]. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%8C%D1%8F> (дата обращения: 23.03.2020).
5. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля // Семейство. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%A2%D0%A1%D0%942/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE/%D0%94%D0%9E> (дата обращения: 23.03.2020).
6. Трубачев О.Н. История славянских терминов родства и некоторых древнейших терминов общественного строя. – М.: Издательство АН СССР, 1959. – С. 164.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. (с доп.). – М.: Прогресс, 1971.
8. Liu Shu Xian. Dictionary of Modern Chinese Language. – Beijing: Shunyi, 1996.
9. Zhing Shajan. Dictionary of Chinese Standard Language. – Shanghai: Big Chinese Dictionary, 2000.

УДК 8.1751

*М.Н. Шарафутдинова
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.М. Набиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры башкирского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ПОЭЗИИ МУСТАЯ КАРИМА

Аннотация: в данной статье рассматривается Великая Отечественная война в поэзии народного поэта Республики Башкортостан Мустая Карима. Анализируются такие стихотворения поэта, как “Я ухожу на фронт, товарищи”, “Мой конь”, “Далеко, где солнце восходит...” и другие. Данные произведения пронизаны болью тысяч погибших, душевными переживаниями, тоской оставшихся в живых и великим духом патриотизма.

Ключевые слова: Акбузат, Великая Отечественная война, Мустай Карим, Победа, Родина, символика, солдат, тоска.

Abstract. This article discusses the Great Patriotic war in the poetry of the people's poet of the Republic of Bashkortostan Mustai Karim. The author analyzes such poems as "I go to the front, comrades", "My horse", "Far away, where the sun rises..." and other. These works are permeated with the pain of thousands of victims, emotional experiences, longing for the survivors and the great spirit of patriotism.

Keywords: Great Patriotic war, Mustai Karim, symbolism, Akbuzat, Motherland, soldier, longing, Victory.

Творчество народного поэта Республики Башкортостана Мустая Карима стало духовным достоянием и национальной гордостью республики. Поэтический талант поэта полнее раскрылся в период Великой Отечественной войны. Поэт, находившийся все военные годы на фронте, сумел передать все мысли и чувства солдата-поэта в глубоко лиричных картинах.

Самое первое стихотворение, которое было написано в первые дни войны это всем известное стихотворение - «Я уйду на фронт, товарищи...» («Мин фронтка китәм, иптәштәр!»).

Отец, пускай в семье никто не тужит,
Акбуз твой верный правдой мне послужит,
Клинок, слезой твоей омытой, мать,
Меня в сраженьях будет защищать. [1;47] –

пишет поэт. Данное стихотворение в свою очередь прозвучала как клятва всех советских солдат того периода. Не случайно автор, обращаясь в башкирское народное творчество, использует и образ легендарного Акбузата. Ведь Акбузат является символом жизни, знак удачи и счастья. А это значит, что солдат уходит на войну с большой надеждой – с надеждой победы войны.

Образ Акбузата приобретает символическую окраску и в стихотворении «Мой конь» («Минең атым»). В данном произведении автор передает нам мысли солдата, который попал в госпиталь.

Мне снился конь мой, друг крылатый,
Товарищ верный бранных дел.
В мою больничную палату
Он словно молния влетел [1;55].

Используя прием олицетворения, автор оживляет своего коня и передает читателю его слова:

Вставай скорей, джигит, с постели –
Нет без тебя покоя мне! [1;55]

Это означает, что где бы не был воин, что бы он не чувствовал, его мысли всегда на войне, на защите своей Родины. Даже его верный друг – крылатый конь Акбузат всегда рядом с ним, в любой момент готов броситься на войну против врагов Родины. Все эти мысли показывают патриотизм, силу духа, мужество типичного башкирского воина.

В стихотворении «Далеко, где восходит солнце...» («Кояш сыжкан якта, йыракта...») отражаются мысли человека, который скучает по родной земле, по родным просторам. Главным героем стихотворения является юноша, который вырос в горах гордого Урала, вспоенный водой Агиделя.

Там все мальчишеские сны,

Что не вернуть вновь.

Там двадцать две моих весны

И первая любовь. [1;72] –

вспоминает с нежной любовью и горькой тоской лирический герой.

В то утро, когда «на востоке мирно загорелась алая заря, а запад охватило пламя пожара, он отправился на поле боя, чтобы защитить родную землю от врага». И вот уже третий год идет война, лирический герой вместе с другими воинами бьется с коварным фашизмом. Перед его глазами родная деревня, родные степи, родные края. За эти божественную землю лирический герой готов отдать все. Он верит в конец войны, в Великую Победу:

Клинок отточенный со мной

В узорном серебре.

С победой я вернусь домой

Атака на заре! [1;75]

Мотивы тоски по Родине продолжают свое развитие и в стихотворении «Дождь» («Ямғыр»). В данном стихотворении перед нами предстает образ солдата, который с теплыми воспоминаниями уходит в свое прошлое. Описывается счастливое детство – бег мальчишки под летним дождем с открытой головой, пашня, годы засухи. Все эти счастливые моменты автор заменяет описанием жизни солдатского окопа:

Солдат в окопе дождю не рад:

Дьявольская беда.

Насквозь промокла его шинель,

По пояс в окопе вода [1;59].

Таким образом, в данном произведении показывается отношение автора к дождю. Если с одной стороны, дождь связана со светлыми воспоминаниями, с веселой жизнью в родных краях, с другой – это “дьявольская бед”, связанная с кровопролитной войной.

Таким образом, стихи Мустая Карима, написанные в период Великой Отечественной войны, пронизаны болью тысяч погибших, душевными переживаниями, тоской оставшихся в живых и великим духом патриотизма. Своим творчеством поэт помогал солдатам справиться с проблемами и мотивировал идти вперед.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мустай Карим. Избранные произведения. В двух томах. Том 1. – Уфа, Башкирское книжное издательство, 1969. – 344 с.
2. Мостай Кәрим. Әсәрҙәр. Биш томда. Т.І. – Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1995. – 416 бит.
3. Рамазанов Ф. Әзәбиәт офоктары. Тикшеренеүҙәр һәм әзәби-тәнkit мәкәләләре. – Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1978. – 192 бит.
4. Хөсәйенов Ғ.Б. Мостай Кәрим: – Шәхес. Шағир. Драматург. Прозаик. - Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1994. – 416 бит.
5. Хөсәйенов Ғ.Б. Шағирҙар. Әзәби портреттар. – Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1981. – 240 бит.

УДК 81. 811.111-26

*Р.О. Ялалова
студент 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Т. Д. Шабанова
докт. филол. наук, профессор кафедры межкультурной
коммуникации и перевода ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

РЕКЛАМНЫЕ ТЕКСТЫ В СФЕРЕ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМА

Аннотация: в статье рассматривается спортивный туризм как самый доступный вид туризма. В настоящее время спортивный туризм очень популярен среди людей разных возрастов и профессий. Реклама имеет очень большое воздействие на людей. С помощью рекламы можно донести любую информацию. Также проведен анализ использования стилистических приемов на материале англоязычной рекламы в спортивном туризме.

Ключевые слова: активный туризм, пассивный туризм, рекламные тексты, спортивный туризм, стилистические приёмы.

Abstract. The article considers sports tourism as the most accessible type of tourism. Currently, sports tourism is very popular among people of different ages and professions. Advertising has impact to people. You can use advertising to convey any information. We also analyze stylistic devices on the material of English advertising in sports tourism.

Key words: active tourism, advertising text, passive tourism, sport tourism, stylistic devices.

Туристической сфере уделяется большое внимание как на региональном, так и на федеральном уровнях. Каждый год в России появляются различные виды туризма и рекреации, рассчитанные на потребителей с разным видом доходов. Тем не менее один из наиболее популярных видов туризма в мире – спортивный туризм.

Спортивный туризм раньше считался активным отдыхом, развлечением молодежи. Сейчас же спортивный туризм рассматривается с профессиональной стороны. Все больше становится желающих заниматься спортивным туризмом. Причем данное желание не зависит от социального положения, возраста и рода деятельности. Спортивным туризмом может заниматься любой человек, даже без специальной подготовки, поэтому он стремительно развивается. Спортивный туризм – самый доступный вид спорта, объединяющий физические потребности с материальными возможностями. Увлечение спортивным туризмом позволяет познакомиться с бытом и культурой народов и стран, с замечательными и часто даже неповторимыми уголками природы [5].

Прежде всего необходимо определить, что такое спортивный туризм.

Следует отметить что спортивный туризм — это вид спорта, в основе которого лежат состязания на маршрутах, включающих прохождение различных препятствий в природной среде (перевалов, вершин (в горном туризме), порогов (в водном туризме), каньонов, пещер и пр.), и на расстояниях, расположившихся в природной среде и на искусственном рельефе [5].

Различают два вида спортивного туризма: активный и пассивный. Основной потребностью при активном виде туризма является необходимость занятия каким-нибудь видом спорта. При пассивном – это заинтересованность к виду спорта, наблюдение.

Тема нашей статьи рекламные тексты в сфере спортивного туризма, нам нужно разобраться с понятием рекламный текст и его характеристиками, также мы проанализируем рекламные тексты в сфере туризма.

Реклама играет большую роль в современном мире. Реклама - двигатель торговли. Реклама – имя вещи. Грамотно построенный рекламный текст способствует привлечению большего числа покупателей и, соответственно, более активному продвижению конкретного товара или услуги [6;33]. Рекламные тексты очень интересны для лингвистов, так как этот материал ещё недостаточно изучен. Сегодня реклама встречается повсюду. Она обычно связана со всеми средствами массовой информации, ведь именно через рекламу большинство людей узнают всю полезную информацию

Целью нашей статьи является характеристика рекламных текстов как по содержанию, так и по языковой форме в сфере спортивного туризма.

Реклама в сфере спортивного туризма всегда очень информативная, коммуникационная, яркая. В рекламных текстах обычно используется восклицательные предложения, что позволяет привлечь внимание читателя.

Drop-in and climb up! Lace up and have an ice day! Enjoy free daily outdoor public skating throughout the winter season, weather permitting! The Forest City Road Races offers an annual event [8]!

При составлении любых рекламных текстов часто используется метафоры и метонимии. Celebrate winter! Located in the heart of downtown London..

Также при анализе рекламных текстов в сфере туризма были найдены рифмы, повторения, аллитерация. Аллитерация в рекламных текстах выделяет основные слова, придаёт словам ясность, чёткость, конкретность, активность. На аллитерации часто строятся рекламные тексты. Fun Run, there's a distance for everyone. Feel the action, feel the adrenaline, feel the rush at Delaware Speedway[7].

Таким образом мы выявили, что в рекламе используются различные стилистические приёмы, для того, чтобы украсить рекламу, сделать ее более живой, яркой, необычной.

Обычно сначала рекламы дается самая главная информация, потому что некоторые не дочитывают ее до конца. Ведь люди обращают внимание на что-то неординарное, оригинальное, это притягивает их внимание.

При разработке рекламных текстов учитываются следующие критерии:

- краткость;
- должна быть понятной для определенной аудитории;
- материал должен быть необычен и интересен читателям;
- необходимо учитывать дух основных тенденций общественной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердышев С.Н. Рекламный текст. Методика составления и оформления. – М.: Дашков, 2008. – 252 с
2. Белова М.А. Стилистические приёмы в рекламном тексте как средство воздействия на ценностные ориентации аудитории // Ценности и смысл. – 2010. – С. 110-117.
3. Березовая Л.Г. История туризма и гостеприимства: учебник для СПО / Л.Г. Березовая. – М: Издательство Юрайт, 2019. – 477 с.
4. Бугорский В.П. Организация туристской индустрии. Правовые основы: учеб. пособие для СПО / В.П. Бугорский. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 165 с.

5. Бондаренко, А.В. Влияние занятия спортивным туризмом на развитие личности / А.В. Бондаренко, Г.В. Бондаренко // Экон. и гуманитар. исслед. регионов. – 2015. – № 6. – С. 99–101.
6. Овчинников О.Д., Талызов С.Н. Спортивный туризм как вид спорта и форма деятельности//Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. Т. 2, № 116 2 – С. 117-120.
7. Рогожин М.Ю. “Теория и практика рекламной деятельности” – Москва, 2010 – 207 с.
8. Якина Я.И. Роль культурного кода в текстовом пространстве рекламного слогана // Сопоставительно-типологический ракурс в исследовании разноструктурных языков. Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. – С. 422-426.
9. <https://www.london.ca/residents/Recreation/Arenas-Skating/Pages/Skating-Guide,-Fees-and-General-Information.aspx>
10. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.londontourism.ca/7-Spring-Activities-for-Sports-Enthusiasts-in-London> (дата обращения: 23.03.2020).

ЧАСТЬ III

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378.14

В.Ф. Аитов

доктор пед. наук; профессор, зав. кафедрой методики преподавания ИЯ и второго ИЯ ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),

Г.Н. Туржанова

*ст.преподаватель кафедры ИЯиЛ
Башиев Университет (Казахстан, г.Актобе)*

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ РК

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема развития грамматических навыков студентов в поликультурном социуме РК. Анализ результатов выполнения грамматических заданий студентов педагогических специальностей свидетельствует о недостаточном уровне развития иноязычной грамматической компетенции и необходимости разработки методики обучения иноязычной грамматике студентов на основе проблемно-проектных заданий в условиях поликультурного социума РК.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, иноязычное образование, поликультурный социум, проблемное обучение, проблемно-проектные задания.

Abstract. This article discusses the problem of developing grammatical skills of students in a multicultural society of the Republic of Kazakhstan. An analysis of the results of pedagogical specialties students` grammar tasks` fulfillment indicates an insufficient level of development of foreign language grammar competence and the need to develop methods for teaching foreign language grammar of students based on problem-design technology in a multicultural society of RK.

Key words: grammatical competence, foreign language education, multicultural society of RK, problem-based learning, problem- design tasks.

Знание языков позволяет правильно истолковать былые события в жизни того или иного этноса, его традиции, опыт, философию, миропонимание и является непременным условием построения единого культурного, образовательного и информационного пространства Казахстана. В соответствии с Концепцией развития образования, внедряемой в Казахстане, обучение на трех языках будет одновременным и параллельным, одними из базовых компетенций которой являются «трехязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность» [4].

Основной целью обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять иноязычное общение с представителями другой культуры на иностранном языке. Одним из компонентов коммуникативной компетенции является изучение грамматических средств общения.

Грамматическая компетенция в изучении иностранного языка, по мнению Р. П. Мильруда, представляет собой совокупность теоретических знаний (правил) и языковых навыков, необходимых и достаточных обучающимся для: а) построения правильных или условно правильных предложений; б) понимания грамматики

обращенной к ним устной и письменной речи; в) мониторинга грамматических ошибок; г) суждений о правильности и неправильности своих и чужих предложений; д) выполнения тестовых заданий [5].

При этом языковая компетенция и её составляющая часть – грамматические навыки и умения, занимают ведущее место в процессе достижения этой цели. Бесспорно, что коммуникация возможна лишь при наличии языковой компетенции, основу которой составляют грамматические навыки и умения.

Грамматические навыки, подлежащие формированию, являются компонентами разных видов речевой деятельности и отличаются друг от друга настолько, насколько различны сами эти виды речевой коммуникации.

В навыках проверяется способность оперировать единицами языка (грамматикой) в речевой деятельности, то есть способность производить автоматизированные действия с грамматическим материалом. Показателем сформированности грамматических навыков выступает быстрота и безошибочность в употреблении грамматики в коммуникативно ориентированных упражнениях.

Для наибольшей эффективности работы по формированию и развитию грамматических навыков у обучающихся необходимо соблюдение преподавателем последовательности методических действий, с учетом особенностей каждого этапа формирования навыков, особенностей возрастной категории обучающихся и целевой направленности обучения [Aitov V.F., Turzhanova G.N., Nan Zhou, 2019].

Содержание обучения оказывает мотивационное влияние на процесс овладения грамматикой иностранного языка. Личное участие авторов в получении и исследовании результатов выражается в изучении состояния исследуемой проблемы, опробировании разработанных автором анкет, опросников и тестов; выявлении основных факторов, препятствующих эффективному обучению студентов неязыкового вуза грамматике иностранного языка: недоформированность грамматических навыков, неспособность к переносу языковых и речевых навыков в речь, разработке и экспериментальной проверке методики обучения грамматической стороне на основе проблемно-проектных заданий, направленной на формирование и развитие грамматических навыков студентов в поликультурном социуме РК (на примере Баишев Университета, г.Актобе, РК); определении основных критериев и показателей сформированности грамматических навыков казахстанских студентов в поликультурном социуме РК; разработке способов формирования и развития мотивации к изучению грамматики иностранного языка у студентов неязыкового вуза; моделировании процесса обучения иноязычной грамматике студентов неязыкового вуза, рассматриваемого как инновационная образовательная среда, содействующая формированию и развитию грамматических навыков студентов в поликультурном социуме РК.

В период с 16 марта по 30 апреля 2020 года во время обучения иностранному языку с использованием дистанционных технологий был проведен методический эксперимент с целью развития иноязычных грамматических навыков студентов 1 курса в двух группах педагогических специальностей Баишев Университета. Были выбраны группы: экспериментальная группа – КиЛ-101 (18 студентов специальности «Казахский язык и литература») и контрольная группа ДОиВ-101 (16 студентов специальности «Дошкольное обучение и воспитание»). Занятия проводились по запланированным темам Типовой программы по дисциплине «Иностранный язык» для 1 курса всех специальностей бакалавриата в контрольной группе ДОиВ-101 по

традиционной методике, в экспериментальной группе КиЛ-101 с использованием проблемно-проектных заданий.

К типичным проблемным заданиям по грамматике английского языка можно отнести: рассмотрение явления с разных позиций, сравнение, обобщение, сопоставление грамматического явления в родном и изучаемом языках, самостоятельное формулирование сходств и различий. Для поиска способов выхода из проблемной ситуации и получение языкового или речевого продукта предлагается выполнение различных по сложности проблемно-проектных заданий [Аитов В.Ф., Чжоу Нан., Туржанова Г.Н. 2019:85].

Данная группа заданий ориентирована на овладение грамматикой английского языка на основе сопоставления эквивалентных грамматических явлений в родном и изучаемом языках посредством установления их сходств и различий на уровне соотносимых слов и словосочетаний, предложений, сверхфразовых единств, текстов. Наиболее часто здесь используются приемы анализа, буквенного и адекватного перевода, подстановки, конструирования. Выделяются две основные группы упражнений: упражнения на сегментирование грамматического целого и упражнения на отработку операций порождения речевого высказывания на иностранном языке. Обучающимся может быть предложено, соотнести сегменты казахского, русского и английского предложений, установить соответствия, выделить словообразовательные элементы и соотнести части речи и члены предложения.

Одним из примеров проведения занятия на основе проблемно-проектных заданий в группе КиЛ-101 является занятие по теме «Higher education in Kazakhstan and Great Britain» (разработка занятия по данной теме прилагается).

Theme: «Higher education in Kazakhstan and Great Britain».

The plan of the lesson:

The aims of the lesson:

Educational:

— to systematize the students' knowledge about the system of higher education system in Kazakhstan and Great Britain;

- to generalize of student`s knowledge;

- to find differences and similarities in higher education system in Kazakhstan and Great Britain.

Developing:

– to develop student`s grammatical skills;

– to develop student`s vocabulary and making up sentences ability;

– to compare higher education system in Kazakhstan and Great Britain;

– to develop logical and critical thinking, students' creation.

Students will be able:

– to speak useful information about education in oral speech;

– to develop speaking habits which is describing higher education institutions in Kazakhstan and Great Britain and doing practical work;

– to check their knowledge by fulfillment of tasks.

Up-bringing: to educate the interest of students in learning English.

Lesson's Structure:

1. Organization moment.
2. Brainstorming

applicant, to work regularly, to enroll , to work by fits and starts, to attend lectures, to acquire to make progress, to get good (bad) marks, to admit to fail at the exams, to refresh.

II. Making a video-clip on a chosen problem situation.

Problem situations:

1. Ask student from another university about study and future profession.

2. Speak about your impressions (your study, friends, teachers, etc).

III. Group project on the theme: «The universities of Kazakhstan and Great Britain».

IV. Comparing higher education systems of Kazakhstan and Great Britain.

Group №1 speaks about higher education in Kazakhstan.

Group №2 speaks about higher education in Great Britain.

V. Revision of grammar material: Future Simple Tense.

Ex.g. The manager and his secretary are discussing about their future plans. By using the words in brackets complete sentences, put them in a correct order and make a conversation.

M: _____ here? (ол/он/келеді ма/придет)

Secretary: No. You _____ his office at ten o'clock (барасыз/пойдете)

M: _____ anything in the afternoon? (Мен/я/істеймін ба/буду делатьь)

Secretary: Yes. You _____ with Mr. Auezov and then you _____ to recording studio (кездесесіз/встречаетесь/барасыз/поедете)

M: What _____ tomorrow morning? (Мен/я/істеймін/ буду делатьь)

Secretary: You _____ Mr. Abayev (көресіз/увидитесь)

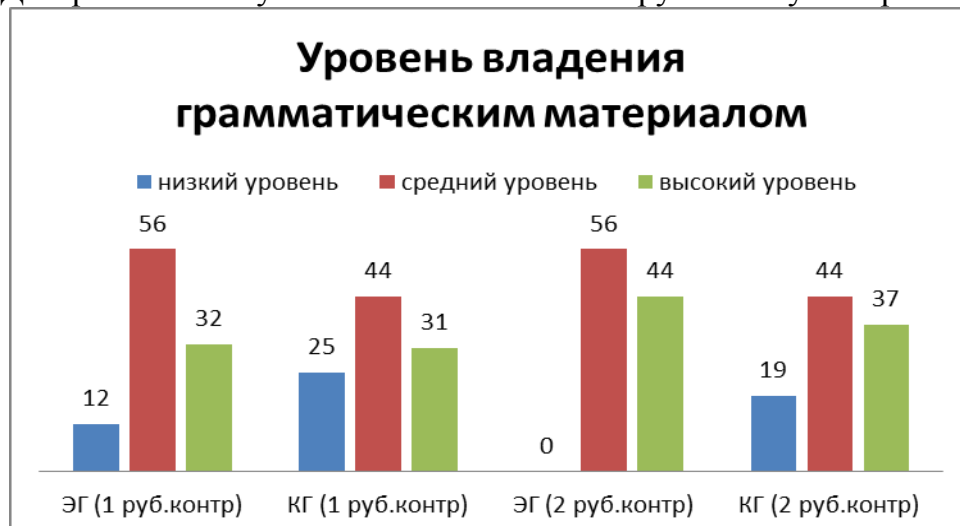
VI. Method of checking knowledge.

VII. Conclusion. What have we learnt at the lesson?

VIII. Giving marks to the students. Home-task.

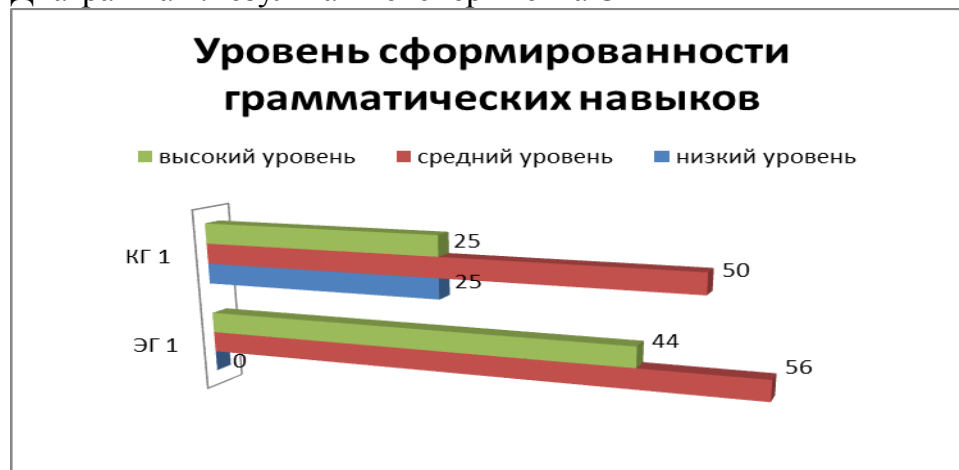
С целью определения уровня владения грамматическим материалом по критерию правильности в экспериментальной и контрольной группах были взяты данные 1 рубежного контроля, проходившего в период с 16 по 20 марта 2020 года (до начала эксперимента), и 2 рубежного контроля в период с 27 по 30 апреля 2020 года (после эксперимента). Анализ данных рубежных контролей, проведенный с помощью электронной платформы АИС «Platonus» Баишев Университета, показал, что уровень владения грамматическим материалом по критерию правильности в экспериментальной группе увеличился на 24%, в контрольной - на 12%, разница составила 12%, что представлено в диаграмме 1.

Диаграмма 1. Результаты ЭГ и КГ по 1 и 2 рубежному контролю



По результатам проведенного методического эксперимента в ЭГ высокий уровень сформированности грамматических навыков показывает 44%, средний уровень – 56%, в то время как в КГ высокий уровень составляет 25%, что значительно ниже на 19% показателей ЭГ, средний уровень в КГ – 50 %, разница с количественными данными среднего уровня ЭГ составляет 6%. При этом в КГ имеются показатели низкого уровня - 25%. Показатели экспериментальной проверки представлены в диаграмме 2.

Диаграмма 1. Результаты эксперимента ЭГ и КГ



Кроме того, было установлено, что студенты экспериментальной группы, в отличие от студентов контрольной группы, овладели творческими поисковыми умениями: ставить, решать, проверять решение учебных проблем, умениями речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо, перевод).

Предлагаемая методика на основе проблемно-проектных заданий для развития грамматических навыков основывается на специфике иностранного языка как общеобязательного предмета в вузе.

Все вышесказанное позволяет подтвердить эффективность использования проблемно-проектных заданий не только при обучении иноязычной грамматике, но и в развитии творческого мышления и творческой личности студентов, поскольку проблемно-проектные задания способствуют активизации познавательной и речевой деятельности студентов, развитию их творческих способностей, которые зависят не только от способностей, но и от характера интеллектуальной деятельности. Проблемно-проектные задания способствуют поддержанию высокого уровня интеллектуальной активности, что в свою очередь, приводит к большему интересу к предмету «Иностранный язык» вообще и к обучению грамматике в частности. Все это создает предпосылки эффективного использования проблемно-проектных заданий в обучении грамматическим средствам, которые реализуют процесс устного общения, а также в развитии творческого мышления и личности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aitov V.F., Turzhanova G.N., Nan Zhou, Galimova N.R. Teaching Grammatical Means of Communication in the Conditions of Multilingualism and Multiculturalism. [Электронный ресурс]. – URL: //https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/НРЕРА 2019 (дата обращения: 23.03.2020).
2. Аитов В.Ф., Чжоу Нан., Туржанова Г.Н. Обучение грамматике в условиях реального многоязычия и поликультурности // «Психология образования в поликультурном пространстве» Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (г.Елец, РФ). – 2019. – № 2(46). – С. 78-89.

3. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) Текст.: автореф. дис. докт. пед. наук/ В.Ф. Аитов. Санкт-Петербург, 2006. – 363 с.
4. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050»: единая цель, единые интересы, единое будущее». – Астана, – 2014.
5. Романова Г.В. Проблема развития иноязычной грамматической компетенции обучающихся при подготовке к единому государственному экзамену//Педагогическое образование в России. – 2015. № 10. – С.261-266.

УДК 372.881.111.1

Н.В. Барышников

*доктор пед. наук, зав. кафедрой межкультурной коммуникации,
лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания
ФГБОУ ВО «ПГУ»(г. Пятигорск)*

ИННОВАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НОВОЙ ФОРМАЦИИ

Аннотация: в статье рассмотрены отдельные противоречия, обусловленные межпоколенческой разобщенностью обучающихся, относящихся к поколению «Z» и учителями поколения «X» и «Беби-бумер».

Аргументированы инновационные компоненты профессионализма учителя иностранных языков новой формации: исследовательский, нейролингводидактический, когнитивный, проектировочный, психолого-педагогический.

Сочетание традиционных (языковой, методической, социокультурный, мировоззренческий, информационно-коммуникационный, организационно-управленческий) и инновационных компонентов профессионально-методической подготовки обеспечивает высокий профессионализм учителя иностранных языков новой формации. Методологической основой профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков новой формации обоснована философия плюрализма.

Ключевые слова: инновационные компоненты, исследовательский, когнитивный, межпоколенческие противоречия, методология, нейролингводидактический, проектировочный, психолого-педагогический профессионализм, учитель иностранных языков, философия плюрализма.

Abstract. The article considers some contradictions caused by the intergenerational disunity between students belonging to generation "Z" and teachers of generation "X" and "Baby Boomer".

Innovative components of the professionalism of new formation foreign language teachers are argued: research, neuro- linguodidactic, cognitive, design, psychological and pedagogical.

The combination of traditional (language, methodological, socio-cultural, worldview, information and communication, organizational and managerial) and innovative components of professional and methodological training ensures new formation foreign language teachers high professionalism. The methodological basis of professional and methodological training of new formation foreign language teachers is based on the philosophy of pluralism.

Keywords: intergenerational contradictions, innovative components, research, neuro-linguistic didactic, cognitive, design, psychological and pedagogical professionalism, foreign language teacher, methodology, philosophy of pluralism.

К концу двадцатых годов XXI столетия российское образование в результате многочисленных реформ и реорганизаций оказалось на излучине не самых

благоприятных перемен. Над нашим образованием, особенно педагогическим, нависла угроза в виде его самоликвидации, поскольку всё чаще и громче раздаются голоса о том, что профессия Учителя устарела, что учитель – анахронизм, что сегодня востребованы новые профессии: сити-фермер, биотехник, лидер сетевых коммуникаций, урбанист-эколог, психиатр по информационному перегреву и другие экзотические профессии, дающие представление об угрозе роботизации человека и других «благ» цивилизационных процессов.

Футурологи от педагогики предупреждают, что уже в ближайшее время в школах в результате всеобщей дигитализации будет реализовано цифровое образование. В переводе с русского на русский это означает, что в школьных классах дети будут общаться не с Учителем, а с экраном, с которым «субъекты цифрового образования» будут самообразовываться. Нулевая результативность такого «образования» очевидна, зато дешево и современно.

Погоня за инновациями заслонила реальную образовательную действительность, сомнению подвергается все, что многие столетия считалось каноном. Характерно, что нередко реформаторы критикуют все, развенчивают авторитеты, вплоть до основателя классно-урочной системы обучения Я.А. Коменского, но ничего, как правило, не предлагают в качестве альтернативы [6].

Хаотичное реформирование всех звеньев системы образования среди актуальных проблем на первый план выдвинуло проблему профессиональной подготовки учителя. В данном контексте речь идет о содержании профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков, от профессионализма которого зависит судьба предмета «Иностранный язык» в образовательных учреждениях всех типов.

Владение иностранными языками представителей нового поколения граждан России способствует интеграции нашей страны в международное экономическое и социокультурное мировое сообщество. В этой связи профессиональная подготовка учителя новой формации, развитие его профессионализма становится одной из первоочередных задач отечественной лингводидактики.

Методология

Учитель-филолог новой формации требуется не столько школе будущего, сколько школе наших дней. Сегодня в школах страны преподают иностранные языки учителя, которые имеют стаж работы в основном от тридцати до сорока лет. С учетом того, что социокультурная среда, образовательные реалии, окружающий нас мир подвержены динамичным трансформациям, обнаруживаются противоречия между содержанием профессионально-методической подготовки учителей иностранных языков и психолого-педагогической характеристикой современных обучающихся, которые в соответствии с теорией поколений американских антропологов У. Штрауса и Н. Хоува относятся к поколению Z [10]. Это означает, что обучающиеся сегодняшней школы, родившиеся после 2000 года, являются представителями своего времени, для которых характерно использование планшетов, вхождение в виртуальную реальность, в 3Д пространство. По образному выражению М.Н. Русецкой сегодня «в школах учатся те, кто родился «с гаджетами в руках», для них это не вторичная, а первичная речевая среда» [5], а обучают их в школе учителя, родившиеся преимущественно задолго до эпохи цифровизации, для поколения которых имеются такие обозначения, как «X» и «беби-бумер». Другими словами, нынешнее поколение учителей очень трудно отнести к категории цифрового человека. В последние годы в педагогическое сообщество учителей влились

выпускники педагогических вузов, окончившие бакалавриат, профессионально-методическая подготовка которых, по всеобщему признанию, нуждается в значительном совершенствовании. Однако поскольку процент учителей-бакалавров невелик, то педагогические коллективы образовательных учреждений преимущественно состоят из представителей поколений беби-бумеров, родившихся в период 1946-1964 г.г. и X, родившихся с 1950 по 1979 годы.

Изложенного достаточно, чтобы обнаружить в современной школе непропорциональное соотношение учителей и обучающихся, относящихся к различным поколениям, которое проявляется в недопонимании, а нередко и в полном непонимании субъектов образовательного процесса, обусловленных межпоколенческой разобщённостью [8].

В целях гармонизации взаимоотношений между Учителем и обучающимися требуется новая парадигма профессионально-методической подготовки учителя как инструмент преодоления имеющихся противоречий и как средство становления учителя новой формации.

Профессиональная подготовка учителя иностранных языков новой формации отличается фундаментальностью, которая обеспечивается новой методологией – философией плюрализма, открывающая новые горизонты методического творчества учителя, в соответствии с которой не существует ни одного положения науки, которое в будущем ни могло бы быть опровергнуто, не существует ни одной более или менее интересной теории, которая согласуется со всеми известными фактами. Крупный российский методолог В.В. Лазарев, призывая исследователей встать на твердую почву философии плюрализма, утверждал: «Научное познание не является постоянным приближением к истине, а скорее представляет собой увеличивающийся океан взаимно несовместимых лингвофреймовых альтернатив» [2, с. 118].

Плюралистическая профессионально-педагогическая подготовка учителя иностранных языков предусматривает овладение будущим учителем способностью самостоятельно принимать методические решения в соответствии с его методическим кредо, которое правомерно квалифицировать как центральное ядро профессионализма учителя новой формации.

Методическое кредо, свойственное исключительно креативному учителю, представляет собой приобретенные в ходе изучения курса лингводидактики методические воззрения на процесс формирования иноязычных компетенций у обучающихся.

Плюрализм противопоставляется монизму, предусматривающему единственный вариант обучающихся действий учителя, который подавляет творческое начало в его профессиональной деятельности.

Профессионализм учителя основан также на комплексе традиционных с обновленным содержательным наполнением (языковой, методической, социокультурный, мировоззренческий, информационно-коммуникационный, организационно-управленческий) и инновационных компонентов.

В данной статье рассматриваются только компоненты профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков, отнесенных к инновационным.

Исследование и результаты

Цель исследования - обоснование следующих инновационных компонентов профессионализма учителя иностранных языков новой формации: исследовательский,

нейролингводидактический, когнитивный, проектировочный, психолого-педагогический (в новой интерпретации).

Исследовательский компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков новой формации

Учитель новой формации, как уже упоминалось, профессионал высокого класса, способный к самостоятельному принятию эффективных методических решений, обеспечивающих незатруднительное формирование у обучающихся иноязычных компетенций.

Как личность творческая креативная учитель апробирует различные варианты организации и методического построения процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями. Однако чисто эмпирический поиск эффективных приемов, методов, упражнений и вариантов их последовательности выполнения может продолжаться длительное время, поэтому учитель новой формации должен быть способным к научному исследованию, проведению поисково-обучающего, обучающего экспериментов.

Для этого учителю необходимо в совершенстве владеть основными методами исследования методической науки, в том числе: теоретический анализ научной литературы по методике обучения иностранным языкам и культурам; обобщение положительного опыта обучения иностранным языкам; научное наблюдение; пробное обучение; опытное обучение; педагогический эксперимент. Кроме основных имеются вспомогательные методы исследования: анкетирование, тестирование, хронометрирование, анализ результатов опыта, беседа с испытуемыми – участниками проводимого исследования [3].

Существенное значение для реализации исследовательского компонента профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков новой формации является его способность к научной интерпретации результатов, полученных по окончании экспериментальных микроисследований. Сопоставление экспериментальных данных позволяет учителю выбрать наиболее продуктивный вариант методического решения, который он в дальнейшем подвергает апробации в образовательной практике.

Обоснование исследовательского компонента профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков – это не дань эпохе инноватизации процесса обучения иностранным языкам. Реализацией данного компонента в профессиональной подготовке учителя формируется его способность к подлинно научному поиску оптимальных вариантов организации и методики обучения иностранным языкам и культурам, оберегая его от принятия спонтанных методических решений, вкусовщины и рекомендаций «сверху».

Учитель–исследователь – это не тот урокодатель, который принимает на веру методические новшества, о которых он узнал из периодики. В соответствии с его методическим кредо учитель перепроверяет самые авторитетные методические каноны и инновации.

Таким образом, исследовательский компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков новой формации является важной составляющей его профессионализма.

Нейро-физиологический компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков новой формации

Тотальная цифровизация образования, как очевидно, неизбежна. В этой связи существенное значение приобретает нейро-физиологический компонент, реализация

которого обеспечивает психическое и соматическое здоровье учителя. Как это ни примитивно звучит, но первое условие успешности профессиональной деятельности учителя является его здоровье.

Последние достижения нейробиологии свидетельствуют о том, что в мозге человека имеется 86 миллиардов нервных клеток – нейронов, которые образуют взаимодействующие между собой сети. Таким образом, нейронные связи обеспечивают осознание индивидуумом окружающего мира, реализацию различных видов деятельности, в том числе мыслительной.

Представляется, что учителю ныне действующему, видимо, уже не придется осваивать нейро-лингвистическое программирование, а вот сегодняшним студентам педвузов и соответственно учителям будущего необходимо в упреждающем порядке овладеть нейродидактикой [9], нейролингвистическим программированием и искусством педагогического мастерства [1].

Мы полагаем, что имеются все основания согласиться с мнением специалистов по нейролингвистическому программированию в том, чтобы добиться успеха в жизни, в профессиональной деятельности учителя иностранных языков необходимо:

- быть в согласии с собой и миром, то есть признавать то, что существует, не пытаясь это изменить (РАППОРТ);
- знать то, что вы хотите, иметь ясное представление о предполагаемом результате в любой ситуации (РЕЗУЛЬТАТ);
- быть внимательным и держать свои чувства открытыми для того, чтобы заметить, что вы движетесь к результату (ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ);
- иметь достаточно гибкости, чтобы настойчиво изменять свои действия до тех пор пока вы не получите то, что хотите [1, с. 19].

Представленный С.В. Ковалевым путь к успеху вполне может служить алгоритмом профессиональной деятельности учителя иностранных языков новой формации.

Что касается физиологического аспекта данного компонента ограничимся лишь упоминанием о том, что учитель должен быть физически здоровым, сторонником здорового образа жизни. Безусловно, учитель иностранных языков по своей физической форме не может быть сопоставим с учителем физической культуры. Однако слабая физическая форма учителя иностранных языков может оказать ему – профессионалу высокого класса – медвежью услугу, т.к. обучающиеся нередко связывают физическую форму учителя с предметом, который он преподает.

На учителе иностранных языков–женщине лежит особая ответственность за эстетический вкус обучающихся, она должна быть образцом обаяния, шарма. В учителе должно быть, по словам А.П. Чехова, все прекрасно и лицо, и одежда, и душа, и мысли.

Когнитивный компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков

Обоснование данного компонента обусловлено динамизмом развития теории и практики формирования у обучающихся иноязычных компетенций. И как бы ни была совершенна профессионально-методическая подготовка учителя иностранных языков, приобретенные стратегии обучения, методы и приемы формирования иноязычных компетенций имеют свойства морально устаревать, и оказываться не эффективными в образовательной практике.

Когнитивный компонент обеспечивает познавательную активность учителя, постоянный поиск новых методических решений, а также обеспечивает реализацию продуктивной самообразовательной деятельности.

Когнитивный компонент обеспечивает динамическую стабильность профессионального мастерства учителя.

Проектировочный компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков

Учитель иностранных языков новой формации должен быть способным к проектировочной деятельности в образовательном процессе, которую обеспечивает проектировочный компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков новой формации, предусматривающий способность учителя планировать свою образовательную деятельность, самообразование, повышение квалификации.

Психолого-педагогический компонент профессионально-методической подготовки учителя иностранных языков новой формации (инновационного содержания)

Психолого-педагогический компонент прописан в Профессиограмме учителя более тридцати лет тому назад [4] и до сего времени не утратил своего значения, приобретя свойства постулата классической педагогики.

Не умаляя значения содержания традиционного психолого-педагогического компонента, мы считаем необходимым дополнить его инновационным содержанием. В частности, с психологических позиций для современного учителя существенным является способность определять тип мышления обучающихся (рациональное, клиповое, геймерское, продуктивное, репродуктивное); аудиалы, визуалы.

С педагогических позиций для современного учителя необходимо уметь оперировать такими категориями как цифровая педагогика, фрактальная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика non fiction [7].

Заключение

Утверждение о том, что новая школа – это прежде всего новый учитель – представляется аксиомой. Самые прогрессивные реформы окажутся не реализованными, если в школе будут работать учителя невысокой квалификации. В этой связи профессиональная подготовка учителя приобретает особую актуальность.

Одной из важнейших задач отечественной лингводидактики является разработка основ формирования профессионализма учителя иностранных языков новой формации. На общем фоне межпоколенческой разобщенности учителей и обучающихся аргументированы инновационные компоненты профессионализма учителя иностранных языков новой формации: исследовательский, нейролингводидактический, когнитивный, проектировочный, психолого-педагогический нового содержания.

Методологической основой формирования профессионализма креативного учителя иностранных языков обоснована философия плюрализма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев С.В. Основы нейролингвистического программирования: введение в человеческое совершенство: учебное пособие. – М.: Профит Стайл, 2007. – 208 с.
2. Лазарев В.В. Философия познания и лингвофилософия: парадигмальный подход: монография. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 506 с.

3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филол. фак. вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
4. Профессиограмма учителя иностранного языка: (Метод. материалы к сост. учеб. плана подгот. учителя иностр. яз.) / [Сост. проф. С.Ф. Шатилов, доценты К.И. Саломатов, Е.С. Рабуновский]; М-во просвещения РСФСР, Гл. упр. высш. и сред. пед. учеб. заведений, Учеб.-метод. отд. Учен. комис. по иностр. яз. – Москва: [б. и.], 1977. – 27 с.
5. Русецкая Маргарита. В жизни мы не разговариваем языком тестов и эссе // УГ. – № 4. от 28 января 2020. – 6 с.
6. Смирнов И. Граната без детонатора// УГ. – № 22 от 28 мая 2019 г.
7. Ямбург Е.А. Беспощадный учитель: педагогика non-fiction. – М.: Бослен. – 2018. – 464 с.
8. Ярычев Н.У. Межпоколенческое взаимодействие в условиях социокультурной трансформации современного общества (социально-философский анализ): монография. – М.: Изд-во «ALMA MATER». – 2008. – 166. с.
9. Lezina V.V. Modern Journal Language Teaching Methods. - No 300, AHMADABAD ST., MASHHAD, 2019. - Iran, 00000. - P.125-131.
10. Neil Howe, William Srauss. The history of American future 1584 to 2069. – Harper Perrenial, 1997.

УДК 372.811.1

Г.Л. Батыршина
преподаватель английского языка ГБПОУ УМПК
(г. Уфа)

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ КЛУБА ЛЮБИТЕЛЕЙ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГБПОУ УМПК**

Аннотация: понятие межкультурной коммуникации было введено в 1950-х американским культурным антропологом Эдвардом Холлом в рамках разработанной им по заданию Государственного департамента США программы адаптации американских дипломатов и деловых людей за рубежом. Г. Трейгер и Э. Холл этим понятием обозначили «идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру».

В данной статье мы говорим о развитии межкультурной коммуникации у студентов методами клубной работы, а также рассматриваем работу клуба любителей английского языка как одну из форм внеклассной работы по иностранному языку, которая создает условия для успешного развития коммуникативных навыков. Говоря о главной концепции клуба «Корни и крылья», мы рассматриваем язык, как зеркало культуры, а язык международного общения – английский как средство воспитания «гражданина мира», помнящего, тем не менее о своих корнях.

Ключевые слова: английский язык как язык международного общения, «Большая деревня», коммуникативные навыки, коммуникация, межкультурная коммуникация.

Abstract. The notion “cross-cultural communication” was developed as a concept in 1950s by American cultural anthropologist Edward Hall to train employees to understand how to act when abroad, as the task given to him by the American State Department. Edward Twitchell Hall and G. Trager determined the aim how to communicate effectively.

In our article we tell about the development of cross-cultural communication in our English Communication Club, by training students during some extra curriculum activities to develop their communicative skills. Having the motto “Roots and Wings” we consider language as the mirror of

culture, and Global English as means of training “the citizen of the world» remembering however his “roots”.

Keywords: Global English, “Global Village”, communicative skills, communication, cross-cultural communication.

Профессия педагога, на наш взгляд, устремлена в будущее. А будущее напрямую связано со способностью к общению или коммуникации. Облегчают же это общение не только достижения научно-технического прогресса – интернет, мобильная связь, телевидение, но еще и знание иностранных языков, английского, в частности, как языка международного общения, или Global Language как мы его еще называем. Современный мир сегодня это «большая деревня» “Global village”, где ничего не скроешь, где информация распространяется с космической скоростью, но к этой информации нужен доступ “access”. И ключом в этот мир может стать английский язык.

Язык – это мощное общественное оружие, которое помогает человеку вступать во взаимоотношения с окружающим миром, постигать культурную картину мира, а «Язык, как известно – зеркало культуры».

Два излюбленных образа определяют отношение России к внешнему миру: «окно в Европу» и «железный занавес», второе понятие кануло в лету, а вот первое – «окно», только уже в мир, мы стараемся использовать доступными нам методами, чтобы сформировать у наших студентов реальную картину мира.

Но что же можем сделать мы, преподаватели иностранных языков, чтобы сформировать эту «картину», при 2 часах «английского» в неделю?

Вот мы и решили, чтобы чуть-чуть расширить знания языковой культуры, развить навыки межкультурной коммуникации у наших студентов, создать Клуб любителей английского языка “English Communication Club”.

Клуб разговорного иностранного языка – это не уроки английского, поэтому не нужно быть учителем или репетитором. Цель клуба – окунуть студентов в языковую среду, дать разговориться и помочь найти друзей, подготовить их к будущей профессиональной деятельности, стать более коммуникабельными, воспитать «гражданина мира», уважающего свою культуру и культуру стран изучаемого языка. Администратор лишь беспокоится по поводу привлечения гостей, создания благоприятной атмосферы, обратной связи, места проведения и т.д.

В нашем клубе преобладает командная работа. А это всегда творческий процесс, постоянный мозговой штурм, в который активно вовлечены все участники команды. Работая в группах или командах, посетители клуба учатся, с одной стороны, слушать других людей, а с другой – привлекать их внимание к своим рассуждениям. Все это способствует закреплению полученных знаний, развитию творческого и аналитического мышления и осознанию того, что идеи других тоже могут быть интересными.

Клуб был создан 14 февраля 2017 года и сразу привлек внимание студентов, не только тех, у кого была определенная база владения английским языком, но и всех, кто хотел знать язык. Сегодня наш клуб насчитывает более 100 человек, в него входят студенты всех отделений с 1 по 4 курс.

Некоторые из них решили связать свою жизнь с английским языком профессионально, после окончания нашего колледжа поступают в БГПУ им. М. Акмуллы (Институт Филологического Образования и Международных Коммуникаций).

Наши социальные партнеры – это:

1. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций. Кафедра методики преподавания иностранных языков и 2 иностранного языка.
2. Республиканская юношеская библиотеки им З. Валиди.
3. Авторизованный центр Cambridge English (Language Assessment) по приему кембриджских экзаменов в Уфе.
4. РДОО «Пионеры Башкортостана» — добровольная, самостоятельная, общественная, некоммерческая, детская организация.
5. АНО ДО "Американо-Башкирский Интерколледж".
6. Башкирский институт развития образования. Республиканское учебно-методическое объединение преподавателей иностранных языков.
7. Клуб ЮНЕСКО.
Вокальный ансамбль нашего колледжа под руководством Фатхиевой Венеры Сахиповны.
9. Ансамбль народного танца «Йылтыр» под руководством Отличника образования Республики Башкортостан Степановой Людмилы Викторовны.
10. Театр моды «Новое поколение» под руководством Ефимовской Эльвиры Борисовны.

Администраторы клуба – преподаватели английского языка ГБОУ УМПК.

При поддержке администрации колледжа и, в первую очередь, директора – заслуженного работника образования РБ, кандидата педагогических наук, доцента Баязитова Сынтимира Биктимировича, наших партнеров, коллег, актива клуба из числа студентов, а также самих наших студентов, мы провели много интересных, полезных, познавательных и увлекательных дел.

Праздники, участие в международных проектах, конкурсах, презентациях, олимпиадах и многое другое.

Наши студенты стали членами Международного кембриджского клуба друзей по переписке *Penfriends*. На международный сайт были отправлены рисунки и письма, где студенты рассказывали о себе и о своих увлечениях. Нашими партнерами стали школы в Польше, Испании и Португалии и нам уже присвоили значок об участии в проекте со странами Европы!

Данный проект помогает студентам найти друзей по всему миру благодаря обмену рисунками и информацией о себе. Темы самые разнообразные: спорт, хобби, времена года и т.д.

Благодаря этой программе студенты совершенствуют свой английский через увлекательный обмен рисунками и письмами.

Каждый учебный год в колледже проходит неделя английского языка. Так, в 2018 году тематика была «Я – полиглот» “I am a Polyglot”, в рамках которого прошла защита проекта «Развитие туризма в Республике Башкортостан», посвященного 100-летию нашей республики, Фестиваль дружбы народов.

В 2019 году – “English Week”, посвященная 100-летию образования нашей республики, 100-летию Народного поэта и писателя Мустая Карима, 80-летию нашего колледжа, Всероссийскому году театра.

В основе межкультурной коммуникации лежит знание своей культуры и уважительное отношение к культуре мировой. “Roots and Wings” «Корни и крылья» - главный девиз нашего клуба.

Именно поэтому в сентябре 2019 года наши студенты и преподаватели приняли участие в межрегиональной научно-практической конференции «Мустаевские чтения», посвященной 100-летию со дня рождения Народного поэта Башкортостана Мустая Карима и 100-летию образования Республики Башкортостан.

21 сентября в колледже состоялась встреча с родственниками Мустая Карима, проходившая в преддверии празднования 100-летия Народного поэта Башкортостана «Ты – клубок моих мыслей...» (воспоминания о Мустае Кариме).

На встрече присутствовали Зиязетдинова Альфира Ильясовна, родная племянница Мустафы Сафиевича, Отличник народного образования, преподаватель Биологии, долгие годы проработавшая в нашем колледже; её дочь Хамитова Гульшат, выпускница отделения иностранных языков нашего колледжа; дочь Гульшат Дарина, учащаяся школы №39; золовка поэта Каримова Лилия Халитовна (вдова); её дочь Каримова Карина, выпускница отделения иностранных языков 2014 года нашего колледжа, обладательница международного кембриджского сертификата CAE.

Близкие народного поэта, писателя и драматурга поделились своими воспоминаниями о своем великом родственнике, показали фотографии, книги с его автографами, а также высказали много теплых слов в адрес нашего колледжа. Во время встречи студентами группы ЗПИ производилась видеосъемка, которая стала основой фильма о нашем знаменитом земляке.

8 октября 2019 года состоялось подведение итогов, где наша работала оказалась в числе победителей.

Награждение студентов 3 ПИ, создавших видеофильм с участием ближайших родственников народного поэта Башкортостана Мустая Карима, состоялось в гимназии № 158 и Конгресс-холле.

Студенты и руководители были награждены грамотами, дипломами, сертификатами, подарками (руководители - преподаватели английского языка Батыршина Г.Л. Ефремова Г.Г.).

В рамках недели прошел также конкурс видеоклипов, конкурс чтецов, посвященный Году театра в России, на котором были представлены 3 сказки на английском языке: Красная шапочка, Спящая красавица, Теремок. Мы показали свои работы на VII Международном Фестивале языков, который в этом году прошел в Башкортостане.

Фестиваль языков – это массовое культурно-просветительское мероприятие, посвящённое языкам, лингвистике и межкультурной коммуникации, организованное в рамках международного образовательного проекта «Фестиваль языков». На сегодняшний день проект пользуется поддержкой ЮНЕСКО и успешно реализуется в различных городах России (Чебоксары, Ульяновск, Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Волгоград, Уфа, Ижевск, Калуга, Якутск, Великий Новгород, Пермь, Екатеринбург) и Зарубежья (Киев, Одесса, Бердянск, Ялта, Минск, Тбилиси, Кишинёв, Нанкин).

Фестиваль призван показать многообразие языков мира, уникальность и ценность каждого из них; стимулировать интерес к изучению иностранных языков и языков народов Российской Федерации; осветить разнообразные вопросы межкультурной коммуникации как одного из важнейших аспектов жизни общества в период глобализации. Кроме того, он содействует повышению лингвистической компетенции участников, а также позволяет укрепить разносторонние профессиональные и культурные связи между ними.

Основное содержание фестиваля составляли 10-минутные презентации языков, во время которых можно услышать звучание языка, выучить несколько фраз, познакомиться с интересными фактами истории и структуры данного языка, пообщаться с человеком другой культуры, а также узнать о лингвокультурных особенностях коммуникации на представляемом языке. Помимо презентаций в качестве формы участия приветствовались познавательные лекции по языкознанию, лингвистические конкурсы и викторины, языковые клубы, лингвоконцерты и мастер-классы.

Наш колледж на Фестивале представлял клуб любителей английского языка, его администраторы Батыршина Г.Л., Ефремова Г.Г., актив клуба Семейкина Аделина, Мамедова Арзу и студенты групп 3 нач Б и 2 нач А. Они показали сказку «Спящая красавица» и «Теремок».

Всем участникам были вручены сертификаты, а преподавателям благодарственные письма. Кроме того, в декабре мы участвовали в республиканском конкурсе чтецов, посвященном Году театра в России, организованном РУМО при ИРО РБ под руководством Пустоваловой Эллы Усмановны.

Наш клуб является частью экспериментальной площадки ФГУ ФИРО «Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в современных социокультурных условиях», наше направление называется «Добровольческие (волонтерские) клубные практики в образовательных организациях как важнейший ресурс формирования гражданской активности личности средствами английского языка».

Студенты колледжа принимают участие в различных олимпиадах по английскому языку, таких как “*Mr/Ms English*”, “*Cambridge Panda*” (уровень FCE). В прошлом году призером кембриджской и республиканской олимпиады стала студентка 1 нач А, член нашего Клуба — Юлия Маркова. Как победителю олимпиады “*Mr/Ms English*”, ей была предоставлена возможность бесплатно сдать кембриджский экзамен FCE, который она успешно сдала в мае 2019 года. Всю нашу работу мы строим в соответствии с планом работы РУМО и в тесном взаимодействии с ним. Так, в этом году мы уже провели свою олимпиаду в колледже и уже знаем, кто пойдет на республиканскую олимпиаду в апреле 2020 года.

19 марта на базе нашего колледжа состоялась заочная Межрегиональная научно-практическая конференция «Формула профессионального успеха», где участвовала президент нашего клуба Семейкина Аделина по проблеме “*Learning English as the way to be a success in the profession*” «Изучение английского языка как составляющая успеха современного специалиста».

Мы проводим конкурсы эссе, сочинений, рассказов, интерактивные формы работы и многое другое, но апогеем нашей работы являются ежегодные конкурсы песни на английском языке. В жюри мы приглашаем наших бывших студентов, на таких конкурсах нас поддерживают наши партнеры: вокальная группа, ансамбль народного танца «Йылтыр», Молодежный дизайн театр «Новое поколение» и другие. Но мы в постоянном поиске новых форм работы, ищем новых друзей, готовы к сотрудничеству и готовы делиться опытом. Только так, на наш взгляд, мы и можем формировать гражданскую активность личности средствами английского языка и развивать коммуникативные навыки обучающихся в профессиональной деятельности и формировать навыки межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагин В.П. Выразительные средства клубной работы. – М.: «Эскимо», 2005.
2. Лихачев Д.С. Прошлое будущему. Статьи и очерки. – Л.: Наука, 1985.

3. Павловская А.В. Язык. Культура. Общение. Сборник научных трудов в честь юбилея заслуженного профессора МГУ имени М.В. Ломоносова// Язык.Культура. Общение. М.: Гнозис. 2008. – 73 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: Слово/Slovo, 2008. – С. 11-23.

УДК 811.11

Е.А. Бобкова

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики ФГБОУ ВО «БФ БашГУ» (г. Бирск),

И.Ю. Рахманова

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики ФГБОУ ВО «БФ БашГУ» (г. Бирск)

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ТЕМПА В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация: в данной статье рассматривается один из ключевых компонентов английской интонации – темп речи, который является сложным и многоаспектным лингвистическим явлением. Авторами анализируются различные лингвистические средства отражения темпоральных характеристик в письменной речи: графические, лексические, стилистические, синтаксические. В статье приводятся иллюстративные примеры из художественных текстов известных классических произведений, отражающие особенности изменений характеристик темпа речи персонажей в письменной речи.

Ключевые слова: интонация, лингвистические средства, письменная речь, пунктуация, темп.

Abstract. This article discusses one of the key components of English intonation - the tempo of speech, which is a complex and multifaceted linguistic phenomenon. The authors analyze various linguistic means of rendering temporal characteristics in written speech: graphic, lexical, stylistic, syntactic. The article provides illustrative examples from the texts of fiction of well-known classic works, reflecting the peculiarities of changes in the characteristics of the tempo of speech of characters in written speech.

Keywords: tempo, intonation, written speech, punctuation, linguistic means.

Каждый язык обладает своей собственной уникальной мелодией речи – интонацией. Интонация служит для внешнего оформления любого предложения, поэтому ее изучение играет важную роль при обучении иноязычной речи как детей, так и взрослых. Именно правильная интонация речи помогает говорящему избавиться от иностранного акцента и произвести благоприятное впечатление на слушателя.

В английском языке интонация выполняет важную функцию, что во многом определяется аналитическим характером данного языка. Следует отметить, что интонация придает любому предложению как смысловую законченность, так и уникальную эмоциональную окраску. Одна и та же реплика, сказанная различными тонами, может восприниматься слушающим как приказ, просьба, требование, утверждение или вопрос, произнесенные с различными модальными и эмоциональными значениями.

Все высказывания характеризуются определенными просодическими рисунками, влияние на которые могут оказывать различные факторы, например, просодическая база языка, сегментный состав, индивидуальные особенности каждого говорящего. Если изменения незначительны, то они не всегда отражаются на смысле

высказывания. Если же изменения в просодических характеристиках фразы вызывают изменения ее смысла, то тогда проявляется область действия интонации [1].

Интонация – это сложное единство мелодики, ударения, темпоральных компонентов, длительности, паузации.

Темп занимает особое место среди компонентов английской интонации, являясь очень сложным и многоаспектным явлением, многогранно характеризующим речь каждого человека. Темп – одно из самых выразительных средств устной речи, являющийся индивидуальной характеристикой говорящего.

Под темпом как компонентом английской интонации подразумевается скорость произнесения тех или иных отрезков речи. В лингвистике исследование функциональной нагрузки темпа речи считается актуальным аспектом, т.к. темп речи может передавать определенную информацию и нести значительную, иногда трудно уловимую эмоционально-модальную нагрузку, для адекватного распознавания которой требуется определенная практика со стороны слушающего.

В письменной речи темпоральные характеристики речи коммуникантов (убыстрение или замедление речи) чаще всего выражаются при помощи различных лингвистических средств. К ним относятся:

- графические средства – знаки пунктуации, которые указывают на различные по длительности паузы (например, запятая, точка с запятой) или полную остановку фонации (например, точка, многоточие):

“Overseers of Snaily parish against Crawley, Bart. They can't prove it's common; I'll defy 'em; the land's mine.” [6; 36].

Паузы, как правило, указывают на замедление темпа. Они могут быть заполненными и незаполненными:

“...Haven't you heard her say, over and over again, that she thinks I am too thoughtless and too - a - a - ” [5; 103]. “Dear - or may I say dearest? - Miss Oakes, I offer you my hand and my heart - ” [3; 64].

- лексические средства, слова и фразы, прямо указывающие на различные изменения темпа речи, например, *hesitate*, *stammer* и т.п.: “And – did she ever mention me?” he asked, **hesitating**, as if he dreaded the answer to his question would introduce details that he could not bear to hear [4; 121].

“What should you - what should I - how much ought I to - what would it be right to pay the waiter, if you please?” I **stammered**, blushing [5; 65].

- стилистические средства – например, эпитеты, которые характеризуют темп, указывая на качество речи. Эпитеты, с помощью которых автор комментирует речь персонажей, могут указывать как на замедление темпа речи, так и его ускорение: “I hate you to be fidgeting in my presence,” exclaimed the young lady **imperiously** [4; 50]. “Certainly, my dear Jane,” faltered my mother, **meekly**. “But - but do you think it did Edward good?” [5; 54]. В обоих приведенных примерах, как представляется, эпитеты подчеркивают замедление темпа.

- синтаксические средства, например, параллельные конструкции, значительно замедляющие темп речи говорящего:

“For two years **I have** only had insults and outrage from her. **I have** been treated worse than any servant in the kitchen. **I have** never had a friend or a kind word, except from you.” [6; 6].

Параллельные конструкции могут быть осложнены различными видами сокращений, которые в свою очередь убыстряют темп речи:

“Pitt will promise anything,” replied the brother. “**He promised he’d** pay my college bills, when my father died; **he promised he’d** build the new wing to the Rectory; **he promised he’d** let me have Jibb’s field and the Six-acre Meadow - and much he executed his promises!” [6; 55].

Следует отметить, что использование сокращенных слов и конструкций в текстах присуще не только авторам художественных произведений. Многочисленные сокращения встречаются в письменной речи коммуникантов на страницах печатных и электронных СМИ [2].

Из всего вышесказанного следует, что темп имеет свое непосредственное отражение в письменной речи, выраженное различными лингвистическими средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буряя Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка: теор. курс. – М.: «Академия», 2014. – 275 с.
2. Рахманова И.Ю. Сокращения на страницах англоязычных печатных и электронных СМИ// Сборник науч. статей. Всероссийский НПС «Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в контексте требований ФГОС в общеобразовательных учреждениях. – БГПУ им. М. Акмуллы. – Уфа, 2018. – С.141-144.
3. Braine J. Room at the Top. – Питер, 2005.
4. Brontë Em. Wuthering Heights. – London: Wordsworth Classics, 2000.
5. Dickens Ch. David Copperfield. – Питер, 1986.
6. Thackeray W. Vanity Fair. – СПб., 2009.

УДК 372.881.111.1

М.А. Ветошкина
магистрант 1 курса ФГАОУ ВО ТюмГУ
(г. Тюмень)
Научный руководитель – Н.А. Аксарина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка и общег языкознания ФГАОУ ВО «ТюмГУ»

ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКТИВНОГО ЛЕКСИКОНА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье анализируются основные аспекты работы над рефлексивным словарем школьника на уроках английского языка в начальной школе. Обогащая рефлексивный лексикон учеников на уроках иностранного языка, педагог решает сразу несколько важных задач: пополняет их словник, учит находить в иностранном языке слова и выражения, эквивалентные известным им лексическим единицам родного языка, видеть межязыковые связи. Кроме того, пополняя свой рефлексивный словарь, ученики формируют у себя потребность обращать внимание на психические процессы, называть и анализировать их, следовательно, работа над расширением рефлексивного лексикона имеет важное воспитательное значение.

Ключевые слова: лексикон, начальное образование, рефлексивный лексикон,.

Abstract. In the article analyzed the main aspects of work on the reflective dictionary of a schoolboy during English lessons in primary school. Enriching the pupils' reflective vocabulary at foreign language lessons, the teacher solves several important tasks at once: replenishes their dictionary, teaches them to find in a foreign language the words and expressions equivalent to the lexical units of their native language known to them, to see interlinguistic connections. In addition, by supplementing their reflective vocabulary, students form a need to pay attention to mental

processes, name and analyze them, therefore, work on expanding the reflective lexicon is of great educational importance.

Keywords: lexicon, reflexive lexicon, primary education

By reflexive lexicon we mean a dictionary that includes terms referring to various ways of cognizing the world around us. Teachers who learn a foreign language in primary school do not often develop a reflexive vocabulary for pupils. However, it is very important for teachers to pay attention to this aspect of learning a foreign language. By studying the reflexive words of a foreign language, a pupil correlates them with the words of his native language known to him, and thus enriches both dictionaries, and learns to pay attention to his mental state, analyze it and name it correctly.

In order to assess the formation of the student's lexicon, one should consider not only the number of lexical units in his active vocabulary, but also the ability to use them correctly. A student with a developed lexicon should master the following skills and abilities:

1. He knows how to distinguish the meanings of multi-digit words, knows how to use a word according to its precisely formulated, rather than approximately understood meaning.

2. He distinguishes between neutrally colored words and words with a pronounced emotional or evaluative component.

3. He can replace lexemes with synonyms with the most general meaning in order to express his thoughts as accurately as possible.

4. He can understand the meaning of a word in context and is able to use context synonyms.

5. He understands stylistic synonyms. He can evaluate the situation of communication and choose the speech means for expressing thought in the context of the circumstances.

The development of these skills in pupils is the goal of the teachers work on expanding his vocabulary. The methods forming the methodology of work on the development of reflexive vocabulary are specific to some extent, which is due to the peculiarities of reflexive vocabulary:

1. The lexemes of the reflexive vocabulary refer to abstract processes, but abstract thinking isn't typical for children of primary school age. Therefore, for a word to connect with the concept in their consciousness, it is necessary to refer to their experience, discuss the situation, and then they can support abstract knowledge with their own feelings.

2. The full reflexive dictionary includes lexemes belonging to various lexical categories. The smallest part of it consists of verbs, the first meaning of which is the name of the thinking process (thinking, analyzing etc.). Consequently, pupils should learn to distinguish between direct and figurative meanings of words, and only then they can expand their reflective vocabulary. This requires constant and focused efforts by the teacher.

Except for this, the content of the methodological work on the development of a reflexive dictionary coincides with the content of the work on the expansion of the dictionary for children in general:

Quantitative enrichment of the vocabulary is the active use of various lexical units naming mental processes, including context synonyms, in the teacher's speech and their gradual fixation in the speech of pupils.

Qualitative vocabulary improvement – mastering the meanings of common multi-digit words (see, count, etc.).

Activation of the dictionary – discussion of cases from life, watched cartoons, read works, creating a situation in which a preschooler should choose the most appropriate word to describe the thought process.

The removal of non-literary words from children's speech is impossible without the formation of their concept of stylistic coloring of words and the resulting sphere of use. Thus, the preschooler should develop the idea that some synonyms to the word “think” have stylistic coloring, and they should be used only in a situation of informal communication (*moving curves, sweating (over something), puzzling (something)*, etc.). This skill is formed only by systematic and patient correction of stylistic errors in children's speech.

After analyzing of our own pedagogical experience and generalized the results of our observations, as well as the data of other researchers, we have identified several methods of developing a pupil's reflexive vocabulary. Our methods can be divided into linguistic and combinatorial ones. Linguistic methods proper include conversation and discussion of verbal material.

Conversation, discussion of situations from life can be planned or occur spontaneously. *The discussion of the selected linguistic material*, for example, a careful study and interpretation of proverbs and idioms will help to consolidate the knowledge gained. In order to work more effectively, it is suggested to divide all phraseological units into groups and first study proverbs that reflect one of the meanings of a multi-digit word, and then compare examples from different groups, so that children can catch and formulate the differences in the meanings of reflexive lexical units.

Combinatorial methods involve using of material from literary works, cartoons, etc. *Reading literary works with subsequent discussion* is very helpful for this. Children's attention should be drawn to how the author uses contextual synonyms instead of the words “thought”, “said”, explain the mechanism of such substitution and suggest drafting similar phrases.

Watching cartoons followed by discussion. Most of the cartoons, popular with children, depict situations that an educator can discuss in such a way as to bring the conversation to a discussion of the thought activities of the characters.

The most difficult method of developing a child's reflexive dictionary is joint research work. The most advanced pupils can be asked to collect various synonyms to the words “think”, “speak”, and “know”. Teacher can turn this activity into a game or positioned it as serious research. In any case, the result of the collection of material should be a small thesaurus of reflexive vocabulary.

Thus, the work on the development of a reflexive dictionary in English lessons can be organized in various ways using a variety of pedagogical technologies. Everything depends on the individual characteristics of the pupils. Nevertheless, the need for such work is clear.

УДК 372-8

А.Я. Габдиева
студент 1 курса ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»
(г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Г.Р. Булгакова
канд. пед. наук, доцент кафедры
германских языков ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в данной статье дано обоснование необходимости обучения чтению младших школьников на уроках английского языка. Приводятся основополагающие методы в осуществлении преемственности непрерывного обучения. В качестве примера продемонстрированы конкретные методы исследователей, уделявших внимание данному вопросу.

Ключевые слова: иностранный язык, методы обучения, младшие школьники, обучение, педагогическая деятельность.

Abstract. This article provides a justification for the need to teach reading primary school children in English lessons. Results fundamental methods in implementation succession continuous learning. The following examples are shown specific methods of researchers who have paid attention to this issue.

Key words: foreign language, elementary school students, teaching, pedagogical activity, teaching methods.

Всем известно, что английский язык приобретает все больше популярности, как среди молодого поколения, интерес вызывает и у более возрастного населения. Английский язык у большинства граждан России становится вторым родным языком после русского. С течением времени увеличивается количество учебных заведений, а именно школ с уклоном на английский язык. Так как данный язык введен в учебную программу начального звена, многих исследователей затронул вопрос, связанный с обучением учащихся младшего звена. Данными аспектами интересовались такие исследователи как И.Н.Борисенко, Л.И.Козлова, С.В.Снегова, Е.И.Онищенко и другие.

Именно чтение на иностранном языке как опосредованная форма общения является, по мнению исследователей, самым неотъемлемым для многих заинтересованных лиц, изучающих иностранный язык. В этом и заключается актуальность выбранной темы. Полезность заключается, в первую очередь, в технической стороне, то есть в навыках, которые представляют собой автоматизированные зрительно рече-молотно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых происходит узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом и, следовательно, реализация коммуникативного умения чтения.

Практический компонент цели обучения как опосредованной форме общения на иностранном языке предполагает развитие у учащихся умений читать тесты с разным уровнем понимания водержащейся в них информации [1; 25].

В обучении иностранным языкам принцип активности приобретает немаловажное значение, так как овладение изучаемым языком допустимо в том случае, если каждый обучающийся считается действующим участником процесса, если он вовлечен в речевую работу. Эта концепция ориентирована на результат

окончательного итога: гарантирует требование эффективного преподавания иностранному языку также освоение детьми иностранного языка как средства общения [2; 29-30].

Основными методами педагогической деятельности в осуществлении преимущественно непрерывного обучения являются:

- 1) объяснительно-иллюстративный;
- 2) репродуктивный;
- 3) частично-поисковый;
- 4) проблемно-поисковый;
- 5) исследовательско-творческий [3; 67].

В течение последних десяти лет было накоплено в достаточной мере навыков по ренному обучению английскому языку, в какой-то мере огромный интерес уделяется исследованию всей концепции преподавания чтения младшим школьникам. Имеются, кроме того, два других противоположных в своей базе методов обучения чтению: фонетический метод и метод целых слов [4; 115].

Фонетический подход базируется на алфавитном принципе. В основе – подготовка произношения букв и звуков (фонетики), но если обучающийся накапливает достаточные познания, в таком случае переключается к слогам, а затем и к целым отрывкам. При методе полных текстов обучают различать фразы как единые считанные единицы, никак не разбивая на элементы. В этом методе не учат ни названия букв, ни воки.

Пример: фонетическая зарядка.

Цель тренировки звуков [o] [d] [t] [n] [w] [r].

Потренируем язычки:

Мистер Танг бегал и устал [u-u-u – есть gud]

Отдохнул и обрадовался [o-o-o – учебную mo:nin].

Мистер Танг решил выбить пыль из дивана [d-d-d-daun],

А теперь пыль из ковра [t-t-t-sit]

Он убрал свою квартиру и позвонил в колокольчик, чтобы позвать соседей [nin-nin-nin-nin- младших mo:nin].

Соседи пришли, а собачка рычит, не пускает [r-r-r-r n]..

А когда гости ушли, мистер Танг потушил свет [w-w-w-swim].

И сказал : “Very good!”.

Что он сказал?

Мистер Танг играет с учащимися в самые разнообразные фонетические игры:

– игра-загадка «Какой звук я придума?». Ребенок называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук, остальные отгадывают его. Отгадавший первым получает право загадать свою загадку.

– игра-соревнование «Необычный телефон». На доске рисуют большой телефон, на его диске вместо цифр – игрушки. Задача детей «набрать» за определенное время как можно больше игрушек и правильно произнести звук, который есть во всех словах. Игрушки меняются.

Обучающему демонстрируют термин и выговаривают его. Уже после этого, как выучено 50-100 текстов, школьнику предоставляют документ, в котором данные фразы зачастую попадают. Этот способ известен как метод Глена Домана [5, с.78].

Существует также и метод целого текста, который очень похож на метод целых слов. Разница в том, что этот метод больше апеллирует к языковому опыту ученика. При этом методе учащемуся дается текст с увлекательным сюжетом и при встрече

незнакомых слов ему нужно догадаться об их смысле с помощью контекста или иллюстраций. Интересен метод Н.Зайцева, который заключается в работе с кубиками, с написанными на них буквами. Из кубиков составляются склады (пара из согласной и гласной), т.е. сочетания слогов, а затем и слов. Методика относится к фонетическим методам, ведь склад – это или слог, или фонема.

Таким образом, ребенок учится читать сразу по фонемам, но еще при этом ненавязчиво получает понятие о буквенно-звуковых соответствиях, поскольку на гранях кубиков он встречает не только склады, но буквы поодиночке.

Исходя из вышеизложенного, дается понять, что для изучения и благоприятного усвоения английского языка обязательно обучение чтению школьников младшего звена, которое достигается различными профессиональными методиками и подходами преподавателей и исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Глосса, Москва, 2000. – 25 с.
2. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика: Искусство овладения иностранным языком / А.А.Деркач, С.Ф. Щербак. Москва: Педагогика. 2001. – №1. – С. 29-30.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб.пособие. Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 2005. – 67 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1995. – 115 с.
5. Кемаева С.В. Понимание текста как один из аспектов развивающего обучения // Вестник МГУ. 1994. №4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-teksta-kak-odin-iz-aspektov-razvivayuschego-obucheniya> (дата обращения: 20.03.2020).

УДК 377.018.48

Х.Х. Галимова
канд. пед. наук, доцент кафедры
методики преподавания иностранных языков и второго
иностранного языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г.Уфа)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в работе рассматриваются проблемы реализации дополнительных образовательных программ по иностранным языкам для различных категорий слушателей, описываются способы и приемы формирования и развития иноязычной компетенции в рамках реализации программы профессиональной переподготовки по английскому языку.

Ключевые слова: взрослые обучающиеся, виды речевой деятельности, иностранный язык, иноязычная компетенция, система дополнительного образования.

Abstract. The problems of implementing additional educational programs in foreign languages for various categories of students are considered, methods and techniques of formation and development of foreign language competence in the framework of the professional retraining program in English are described in this work.

Keywords: system of additional education, adult learners, foreign language, types of speech activity, foreign language competence.

Для быстро меняющегося рынка интеллектуального труда необходимо насыщение профессионального пространства грамотными, готовыми и способными к

саморазвитию специалистами. В настоящее время дополнительное образование рассматривается как ресурс развития методического, научного, компетентностного потенциала слушателей в контексте непрерывного образования с ориентацией на профессиональные стандарты.

Институт филологического образования и межкультурных коммуникаций ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акумуллы» имеет опыт организации и реализации дополнительных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки по иностранным языкам (английский, немецкий, французский языки) для широкого круга слушателей. Возрастной диапазон слушателей достаточно широк, но практика показывает, что наибольшую заинтересованность в изучении иностранных языков и развитии иноязычной компетенции проявляют слушатели в возрасте 25-45 лет. Преимуществом в обучении взрослых являются сильная мотивация, образовательные навыки, профессиональный опыт.

Иноязычное общение представляет собой совокупность всех видов речевой деятельности на иностранном языке, позволяющее корректно понимать собеседника, выражать свои мысли средствами иностранного языка, адекватно воспринимать, анализировать и реагировать на устную или письменную иноязычную речь, достаточные знания о культуре и литературе изучаемого языка.

Для формирования иноязычной компетенции дополнительные образовательные программы строятся с учетом особенностей курсов, которые характеризуются краткосрочностью, гибкостью, интенсивностью, вариативностью содержания, профессионально-ориентированным отбором содержания обучения, дифференцированным подходом. Модульность программ, практикоориентированность, ориентация на процесс сопровождения образовательно-карьерной траектории слушателей характеризуют их качество. Слушателю принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения, содержание курса учебной дисциплины организовано интегративно и междисциплинарно.

Необходимы технологии формирования иноязычной компетенции слушателей, позволяющие решать задачи эффективного обучения взрослых иностранному языку в максимально сжатые сроки с максимально возможным положительным эффектом, направленные на поддержание активной познавательной деятельности слушателей с учетом принципа нарастания сложности и объема вводимого языкового материала.

Бесспорно, традиционные методики обучения иностранным языкам обладают рядом достоинств. Вместе с тем, входное тестирование показывает, что у слушателей наблюдаются ошибки при выборе и употреблении лексических единиц в составе предложения, деавтоматизация лексических и грамматических навыков при отсутствии практики иноязычного общения, затруднения в восприятии иноязычного аудиотекста, незнание речевого этикета и др. Обучение иноязычному общению начинается с изучения особенностей культуры, норм и правил поведения в общении, сопоставления собственной культуры с особенностями культуры страны изучаемого языка.

На занятиях по иностранным языкам преобладает диалоговый режим общения, чтение доступных аутентичных текстов, просмотр аудио- и видеосюжетов, использование иллюстративного материала (карты, фотографии, буклеты, театральные афиши и др.), информации лингвострановедческого характера (административное устройство, политический строй, литература, искусство, культура, традиции страны изучаемого языка и т.д.). Используются преимущественно устные

виды речевой деятельности (полилоги, диалоги, монологи), включаются песни, стихи, рифмовки на иностранных языках, организуются ролевые игры, привлекаются Интернет-ресурсы, элементы народного творчества (пословицы, поговорки, фразеологизмы).

Основными методами формирования иноязычной компетенции являются организация деловых игр, круглых столов по актуальным проблемам межкультурной коммуникации с привлечением носителей языка, участие в научно-методических семинарах и конференциях, мастер – классах с участием ведущих методистов образовательных организаций Республики Башкортостан, проведение интерактивных уроков в специализированных кабинетах, подготовка междисциплинарных образовательных проектов. Коммуникативный характер упражнений, использование аутентичных учебных текстов и аудиоматериалов, литературных источников, овладение технологиями организации культурно-просветительских мероприятий, образовательных акций в условиях полилингвальной среды способствуют успешному развитию иноязычной компетенции.

Дополнительное профессиональное образование – это не только передача знаний как профессиональных сведений, но и отработка методических, управленческих навыков, развитие эмоционального интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В.Ф., Галимова Х.Х., Киреева З.Р. Использование элементов проблемного обучения в формировании у студентов педагогического вуза лингвокультурологической компетенции (на основе сопоставления русских, башкирских, английских и французских пословиц и поговорок). Уфа, Вестник ВЭГУ, 2014. №5 (73).
2. Блудова Т.П. К вопросу об обучении аудированию взрослых слушателей. Сб. научных трудов «Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве. – Уфа, БГПУ им.М.Акмуллы, 2019. – С. 22-26.
3. Гальскова Н.Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н.Д.Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2009. – №7. – С. 9-15.
4. Насиханова А.З. Формирование иноязычной компетенции студентов на основе междисциплинарного образовательного проекта. Автореферат на соискание ученой степени канд.пед.наук. – Махачкала, 2019. – 21 с.
5. Хамитова Г.Р. Формирование иноязычной компетенции научных работников на факультете повышения квалификации. Автореферат на соискание ученой степени канд.пед.наук. – Уфа, 2002. – 19 с.

УДК 373.5

*Д.В. Глушко
магистрант 1курса ФГБОУ ВО «ЧелГУ»
(г. Челябинск)*

*Научный руководитель – О.А. Сорокина
канд.пед.наук, доцент кафедры восточных и
романо-германских языков ФГБОУ ВО «ЧелГУ»*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье рассматривается место аудирования в изучении иностранного языка в школе. Автор уточняет сущностные характеристики понятия

«аудирование», рассматривает педагогические условия формирования восприятия информации учащимися. Даны рекомендации по правильному освоению аудирования. Одна из главных *целей обучения* – научить учащихся воспринимать речь и язык как звук. Мы часто выполняем и другие действия, кроме восприятия речи: говорим, пишем, наблюдаем и т.д. Однако, для того, чтобы правильно действовать в той или другой ситуации, нам нужно *понимать то, что мы слышим*.

Ключевые слова: английский язык, аудирование, восприятие, иностранный язык, мышление, память, средняя школа,

Abstract. This article discusses the place of listening in the study of a foreign language at school. The author clarifies the essential characteristics of the concept of “listening”, considers the pedagogical conditions for the formation of students perception. Recommendations for the correct mastering of listening. One of the main goals of training – is to teach students to perceive speech and language as sound. We often perform other actions, besides speech perception: we speak, write, observe etc. However, in order to act correctly in one or another situation, we need to understand what we hear.

Keywords: listening, perception, memory, thinking, secondary school, foreign language, English.

Аудирование – вид речевой деятельности, который представляет собой одновременный процесс понимания и восприятия звучащей речи слуховым аппаратом. Аудирование с точки зрения самостоятельной речевой деятельности, применительно к обучению на уроках иностранного языка нацелено на свои задачи, цели и результат. Оно должно занимать важное место уже на начальном этапе обучения языку [6; 25].

Термин «аудирование» впервые был введен Доном Брауном в педагогическую литературу в работе «Обучение аудированию английского языка» (“Teaching Aural English”, 1930 г.). По его мнению, «Процесс аудирования включает в себя слышание, слушание, распознавание устной речи и интерпретирование произносимых символов, осознание невысказанных фактов и предположений» [1; 71].

Многие научные труды зарубежных и отечественных методистов и педагогов посвящены теоретико–методологической основе по изучению аудирования. К наиболее значимым относятся труды таких известных ученых как П.К. Бабинская, П.А. Бретт, Н.Д. Гальскова, Л.Ю. Кулиш, К. Мескилл, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, и других.

По мнению Н.Д. Гальсковой, «грамотное освоение работы с аудиоматериалом на занятиях в школе реализует возможность осуществления образовательных, воспитательных и развивающих целей. Оно позволяет обучающимся внимательно вслушиваться в звучащую речь, предвосхищать смысловое содержание высказывания и, таким образом, воспитывать культуру слушания на иностранном языке» [2; 163]. Как считает Л.Ю. Кулиш, формирование умения понимать речь на слух заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти учеников, прежде всего, слуховой памяти, играющей важную роль в изучении иностранного языка [3; 75]. Следовательно, аудирование – это сложный мыслительный процесс распознавания, восприятия и понимания речи сопровождающийся активной переработкой полученной информации. В процессе общения вся основная информация воспринимается на слух, поэтому насколько четко и полноценно мы усваиваем полученную информацию, настолько продуктивно мы сможем работать с ней.

В течение долгого времени аудирование не рассматривалось в качестве самостоятельного вида речевой деятельности, поскольку внешне представляло собой невыраженный процесс. Его считали «побочным продуктом говорения» [4; 19] и пассивным процессом. Однако, на сегодняшний день появилось четкое осознание того, что аудированию отводится самостоятельная важная роль. Оно обеспечивает способность понимать и различать то, что говорят другие, применительно к взаимодействию с людьми, учебной работе, прослушиванию аудио, просмотру видео и подразумевает понимание словарного запаса, акцента говорящего, грамматических структур, которыми владеет говорящий. Опираясь на опыт и исследования ученых можно сказать, что аудирование – это активный процесс, при котором происходит тяжелая работа, которая усиливает психические и умственные процессы у учащихся. Получаемая информация воспринимается в виде звука, затем головной мозг производит ее переработку в сравнении с образцом, который хранится в долговременной памяти у учащихся; одновременно имеет место понимание и узнавание мысли.

Аудирование направлено на активизацию деятельности памяти. Память обычно делится на следующие составляющие: кратковременная память – представляет собой способность запоминания информации на короткий промежуток времени; оперативная память – рассчитана на хранение информации на определенный срок; долговременная – память на неограниченный срок. А согласно сенсорной модальности память делится на зрительную и слуховую память. Зрительная память связана с воспроизведением и сохранением зрительных образов. Слуховая память – это точное воспроизведение разнообразных звуков, музыкальных и речевых. Она характеризуется тем, что человек может быстро и точно запомнить смысл предъявляемого ему текста, аудио– и видео материала. Особенно это очень важно для учащихся, которым в первое время приходится на слух запоминать звучание звуков и слов. [1; 84]. Все выше перечисленные виды памяти очень важны при обучении аудированию, без их достаточной развитости невозможно освоить язык вообще, а тем более речь. Следовательно, основными психическими процессами, которые задействованы при аудировании, являются следующие: восприятие, память, мышление и воображение. Таким образом, активизируя эти особенности психики человека, мы одновременно развиваем их, что и является основополагающим фактором всестороннего развития личности. И, как результат, аудирование является неотъемлемой частью обучения учеников в средней школе. Следуя всему сказанному выше, мы можем сказать, что аудирование на занятиях в классе не всегда соответствует пониманию речи на слух в настоящей жизни. С целью подготовки к восприятию речи за пределами класса необходимо принимать во внимание особенности реальной жизненной ситуации при подготовке материала по аудированию для учащихся. Из этого следует, что:

- аудирование может обладать визуальной опорой, во многих вариантах могут быть применены видеосредства;
- большая часть текстов по аудированию должна основываться на естественной спонтанной (неожиданной) речи либо хорошей ее имитации;
- вторичное прослушивание аудиоматериала улучшает понимание на 15,5%, третье – на 11,5% (по сравнению со предыдущим), дальнейшие прослушивания существенного усовершенствования понимания речи не дают. Пол Бретт утверждает, что «Тексты для прослушивания должны быть очень интересными, увлекательными, информативными либо стимулирующими воображение» [6; 21].

Аудирование по английскому языку можно условно разделить на несколько видов:

Первый вид – самый сложный вид аудирования, предназначен для наиболее подготовленных групп изучающих английский язык. Он называется – детальное аудирование (*listening for detail*), т.е. полное понимание материала, улавливание смысла даже в незначительных моментах. Особенно ценится восприятие грамматических особенностей при построении предложений прослушиваемого материала.

Второй вид – направлен на понимание общего смысла, т.е. на ознакомительное аудирование (*listening for gist*). Здесь не нужно работать с деталями текста, можно игнорировать ненужную информацию. Данный вид аудирования вырабатывает у учащихся языковую догадку.

Третий вид – аудирование специальной информации (*listening for specific information*). Этот вид аудирования помогает получить из материала специальную информацию [3; 224]. Аудированием нужно заниматься как можно чаще. Ведь фактически аудирование на занятиях в средней школе, в условиях непрерывного обучения, недостаточно по сравнению с языковой средой. Особенно полезно будет учащимся средней школы слушать аудио или смотреть фильмы, видео по интересующей их тематике. Например, тем кто увлечен историей – документальные фильмы, техникой – фильмы об известных ученых и их открытиях.

Обобщив весь материал, можно сделать следующий вывод: чтобы с успехом развивать у учащихся умение иноязычного аудирования, необходимо использовать современные аудиотексты, поскольку они должны отражать многообразные интересы учащихся, иметь выход в другой вид деятельности и затрагивать мотивационную сферу учащихся. Обучение аудированию является очень актуальным на сегодняшний день, так как без аудирования невозможно речевое общение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабинская П.К., Леонтьева, Т.П. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие [Текст] / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева. – Минск, 2005. – 288 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. [Текст] – М.: Академия, 2007. – 319 с.
3. Кулиш Л.Ю. Виды аудирования / Сост. Леонтьев А.А. // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Рус. яз., 1991. – 270 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка [Текст] / Е.И. Пассов. – М., 1998. – 175 с.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку [Текст] / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 250 с.
6. Brett P. A. Comparative Study of the Effects of the Use of Multimedia on Listening Comprehension. – University of Wolverhampton. – 2001. – 51 p.
7. Meskill Carla. Listening Skills Development Through Multimedia. – State University of New York Albany, 1996. – 201 p.

УДК 373.5

С.А. Голова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «СГСПУ» (г. Самара),
Г.Н. Тулузакова
канд.пед.наук, доцент кафедры русского языка, культур
речи и методики их преподавания ФГБОУ ВО СГСПУ (г. Самара)

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В 5 КЛАССЕ

Аннотация: в статье рассматриваются эффективные формы работы с иноязычной лексикой, определяется их эффективность, прописаны этапы работы с заимствованными языковыми единицами. Автором предпринята попытка определить возможности современных образовательных технологий при изучении иноязычной лексики и их влияние на уровень речевого развития учащихся, их культуроведческую и лингвистическую компетенцию. Итоги экспериментальной работы подтвердили выдвинутую автором гипотезу. Материалы статьи могут быть интересны начинающим преподавателям русского языка, студентам, магистрантам педагогических вузов.

Ключевые слова: иноязычная лексика, образовательные технологии, русский язык, формы работы.

Abstract. The article considers effective forms of work with foreign language vocabulary, determines their effectiveness, and describes the stages of work with borrowed language units. The author attempts to determine the possibilities of modern educational technologies in the study of foreign language vocabulary and their impact on the level of speech development of students, their cultural and linguistic competence. The results of the experimental work confirmed the hypothesis put forward by the author. The article materials may be of interest to beginning teachers of the Russian language, students, and undergraduates of pedagogical universities

Keywords: educational technologies, foreign language vocabulary, Russian language, forms of work, experiment.

Иноязычные слова – это неотъемлемая и важная часть любого развивающегося, живого языка. Русский язык не является исключением, так как языковые заимствования служат индикатором глубины межгосударственного и межнационального взаимодействия.

Иноязычными называются те слова, которые попали в русский язык из других языков (английский, немецкий, французский и т.д.).

Чтобы иноязычные слова успешно закрепились в родной речи, необходимо научиться работать с ними: выделять их среди прочих, применять в речи так, чтобы каждое слово стояло на своём месте, а смысл предложений и фраз не искажался, использовать с большой осторожностью, чтобы избежать засорения русского языка.

Такая работа должна производиться в школе постоянно, начиная с младшего звена и заканчивая одиннадцатым классом. Чтобы добиться больших успехов в изучении заимствованных слов, учителям следует использовать в работе современные образовательные технологии. Они помогают заинтересовать учащихся, разнообразить деятельность на уроке, а также лучше разобраться в теме.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что если на уроках русского языка в 5 классе проводить работу над иноязычной лексикой, используя современные образовательные технологии, то уровень речевого развития учащихся повысится, степень развитости лингвистической и культуроведческой компетенции увеличится.

Следующим этапом нашей работы после определения гипотезы стал подбор необходимой теоретической и методической литературы, с помощью которой мы могли бы провести эксперимент, доказывающий выдвинутую гипотезу.

На проведение первого констатирующего этапа данного эксперимента было выделено три урока. Так как по программе к УМК Т.А. Ладыженской тема «Заимствованные слова» не изучается в 5 классе, учитель-предметник позволил нам провести комплекс уроков, посвящённых ей, во время внеурочных занятий.

Прежде чем приступить к работе с иноязычными словами, нами было проведено анкетирование, определившее уровень знаний, касающихся данной темы, на начальном этапе исследования. Учащимся 5 «А» класса ГБОУ СОШ №29 г. Сызрани Самарской области было предложено 18 слов, значение которых нужно было объяснить. Список слов был составлен исходя из жизненного опыта учащихся, а также новых веяний, которые их окружают ежедневно и встречаются на каждом шагу. Нами были выбраны следующие слова: *блогер, геймер, байк, бестселлер, лайк, джинсы, кастинг, кластер, мейкап, фастфуд, смартфон, гаджет, селфи, флешмоб, фейк, хайп, хетер, свайп*.

Результаты анкетирования показали, что учащиеся 5 класса знают большинство слов и активно используют их в речи, при этом не имея чёткого представления о том, каково точное лексическое значение этих слов.

Чтобы исправить данную ситуацию и повысить уровень речевого развития учащихся, нами были разработаны уроки с использованием современных образовательных технологий.

Конспект урока русского языка
студентки филологического факультета
группы ФФ-б15РЛо2 Головой Светланы

Тема: Заимствованные слова.

Класс: 5.

Позволим себе пропустить в приводимом конспекте цели урока, так как в данном случае нам важно продемонстрировать разные формы работы с иноязычной лексикой.

Ход урока

I. Организационный момент (1 минута).

Учитель: Добрый день, ребята! Садитесь, пожалуйста.

II. Актуализация знаний (4 минуты).

Учитель: Расскажите, сколько языков вы знаете? (*Один-два*).

На самом деле, вы знаете гораздо больше языков и используете иноязычные слова в собственной речи ежедневно. И сейчас я это докажу.

Скажите по-португальски «огонь», «пламя», если для нас это красивая розовая птица. (*Фламинго*).

Скажите по-немецки «змея», если этой «змеёй» садоводы поливают свои грядки. (*Шланг*).

Скажите по-нидерландски «человек», если для нас это бездушная кукла в витрине магазина. (*Манекен*).

Скажите по-английски «петушиный хвост», если для нас это смесь из напитков. (*Коктейль*).

Как вы думаете, откуда мы знаем столько иноязычных слов? (*Все эти слова присутствуют в русском языке*).

Правильно! Вы уже догадались, какая тема сегодняшнего урока?
(*Заимствованные слова*).

Молодцы!

III. Целеполагание (2 минуты).

Учитель: А для чего в русском языке появились иноязычные слова?
(*Иноязычные слова появились в русском языке для его развития и обогащения*).

Отлично. Теперь мы сможем вместе сформулировать цель нашего сегодняшнего урока. (*Узнать, как с помощью заимствованных слов обогащается наш язык*).

Да, но достигать поставленной цели мы будем не обычным путём, а с использованием современных технологий.

IV. Работа над темой урока (23 минуты).

1. *Фронтальный опрос, выявляющий знания учащихся (3 минуты)*.

Учитель: Предлагаю вам ответить на 3 вопроса.

1. На какие группы по происхождению делятся слова русского языка?

2. Как определить иноязычное слово без словаря?

3. Из какого языка к нам пришло большинство современных заимствованных слов? (*Из английского*).

Учащиеся плохо ориентировались в данной теме и не могли ответить на первые вопросы. На третий вопрос всё же нашёлся ответ, но возможно, учащиеся просто догадались, а не обладали чётким представлением о том, из какого языка в родную речь пришло большинство слов. В связи с этим нужно было углубляться в данную тему и объяснять ребятам теоретический материал.

2. *Мини-лекция об исконных и заимствованных словах (10 минут)*.

Учитель: Все слова в русском языке делятся на исконно русские и заимствованные. Исконными называются такие слова, которые появлялись в русском языке с момента его происхождения. В их число входят слова, оставшиеся в языке от языков-предков, а также те, которые образовались уже собственно в русском языке (например, камень, огонь) [1].

Когда люди начали путешествовать и открывать новые земли, их словарный запас начинал увеличиваться. Какие-то слова и понятия начали заимствовать у соседних народов. Так в родной речи появились иноязычные, заимствованные слова.

Следует запомнить, что если слово образовалось от иноязычного с помощью суффикса или приставки, то оно будет считаться собственно русским. Заимствованными являются только исходные слова (например, вокзал – иноязычное слово, а вокзальный – собственно русское).

Существуют словари иностранных слов, которые объясняют их значение. Но это не словари-переводчики, которыми вы привыкли пользоваться на уроках английского языка.

У каждого на партах лежат словари. Например, словарь иностранных слов Н.Г. Комелева или толковый словарь иноязычных слов Л.П. Крысина. Обратите внимание на то, как они выглядят и какое у них содержание.

Попробуем с помощью этих словарей определить происхождение слов «абажур», «графин» и «шлагбаум».

Учащиеся приняли активное участие в данной работе. Каждому хотелось прочесть статью, найденную в словаре, и поучаствовать в её обсуждении.

Но словарь не всегда оказывается у нас под рукой. Поэтому нужно запомнить ряд признаков заимствованных слов. Запишем их.

Признаки иноязычных слов представлены на слайде на доске.

- начальные буквы «а» - апрель;
- наличие в слове буквы «ф» - февраль. Исключения составляют междометия, звукоподражания — фу, уф, фи, а также слово филин;
- сочетание двух и более гласных – поэма;
- удвоенные согласные – аппетит. В исконно русских словах двойные согласные встречаются только на стыке морфем;
- неизменяемость слова – барбекю.

Благодаря этим признакам мы сэкономим наше время и определим, является ли слово иноязычным, не обращаясь к словарю.

3. Первичное закрепление полученных знаний (5 минут).

Учитель: Так как мы уже знаем основные признаки, с помощью которых можно выявить иноязычные слова, давайте постараемся использовать наши знания на практике.

На доске будут появляться слайды с различными словами. Ваша задача – определить, исконное или заимствованное слово перед вами. Слова нужно записать в тетрадь в два столбика – «исконно русские слова» и «заимствованные слова». В заимствованных словах выделите соответствующие признаки.

Слова на доске: небо, рябина, брат, август, снег, фартук, анкета, мёд, эпоха, экзамен, глина, фонарь, вуаль, гость, красный, ангел.

Учитель: Чтобы проверить правильность выполнения задания, используем метод взаимопроверки. Поменяйтесь тетрадями с соседом по парте. Я назову правильные ответы. Напротив каждого правильного слова ставьте плюс. Если слово занесено не в ту колонку, ставьте минус.

Учащиеся поменялись тетрадями, и я озвучила правильные ответы. Большинство учеников справилось с заданием на «отлично». Лишь единицы допустили несколько ошибок из-за собственной невнимательности. Результаты данной работы порадовали нас, так как ребята смогли быстро определить исконно русские и иноязычные слова благодаря записям в тетрадях.

4. Задание на определение иноязычных слов, от которых произошли заимствованные слова (5 минут).

Учитель: В русском языке не всегда были такие слова, как «вокзал», «вагон» или «парковка». В этих словах не нуждались, потому что этих предметов просто не было в жизни наших предков. Подумайте, почему эти слова появились в русском языке? (Потому что страна развивалась, появлялись новые вещи. Нужно было дать им какие-то названия).

Правильно. Вы уже сказали, что большинство слов в русский язык пришло из английского. Попробуем выполнить следующее задание. На слайде появится ряд слов. Ваша задача – определить, от какого английского слова образовано каждое из них.

На слайде высвечиваются слова: хот-дого (горячая собака), наггетсы (золотые самородки), геймер (игрок – исх. игра), лайк (нравиться), айфон (я – телефон), блог (интернет-журнал или дневник), джинсы (брюки из особой плотной ткани), клатч (схватить), свитер (потеть), пост (публиковать информацию).

Учащимся очень понравилось данное задание. Они активно работали, делали свои предположения, исправляли друг друга. В этом задании мы специально использовали некоторые слова из анкеты, которую ученики прошли на начальном этапе работы с темой заимствованных слов. Ребятам удалось лучше разобраться в

этимологии этих слов. Некоторые исходные слова очень удивляли их, некоторые – вызывали улыбки.

Учитель: Вы большие молодцы! Теперь мы знаем, сколько заимствованных слов используем в речи каждый день и даже не обращаем на это внимания. Кто-то ещё может привести примеры слов, которые мы заимствуем из английского языка? (Учащиеся приводят примеры и записывают их в тетрадь).

V. Подведение итогов урока (4 минуты).

Учитель: Безусловно, иноязычные слова расширяют наш словарный запас, делают речь более яркой и интересной, но не забывайте, что во всём нужно знать меру. Вряд ли взрослые смогут понять вас, если вы будете использовать в речи только современные заимствованные слова и совершенно перестанете обращаться к родному языку.

А теперь давайте вернёмся к вопросам, на которые мы не смогли ответить в начале урока.

На какие группы по происхождению делятся слова русского языка? (На исконно русские и заимствованные).

Отлично! А как определить иноязычное слово без словаря? (По признакам заимствованных слов, которые нужно запомнить).

Молодцы! Теперь вы знаете гораздо больше об иноязычных словах и сможете применять свои знания на практике.

VI. Рефлексия (4 минуты).

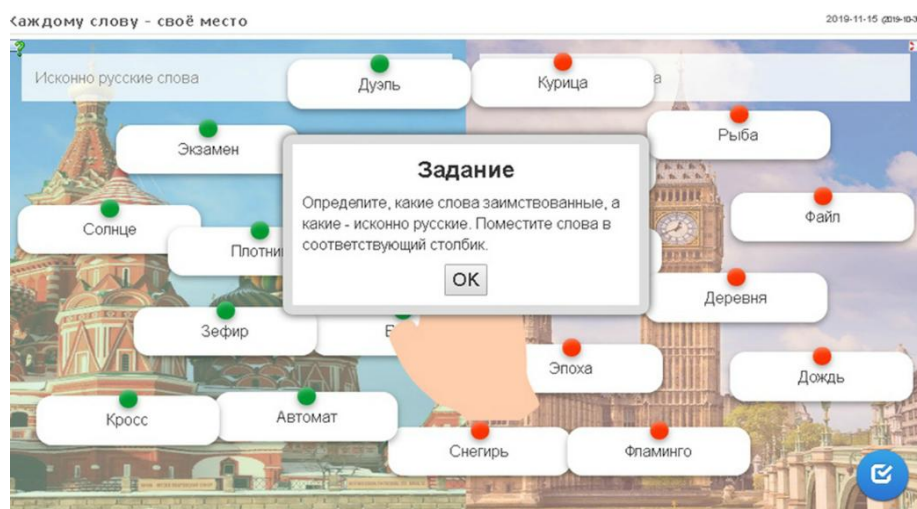
Учитель: У вас на столах лежат небольшие анкеты. Прошу вас заполнить их и проанализировать свою деятельность на уроке.

VII. Домашнее задание (2 минуты).

Выполнить задания в игровой форме, перейдя по ссылке <https://learningapps.org/display?v=prhzruspj19>

На первом уроке нами использовались презентация (этап первоначального закрепления полученных знаний и выполнение задания на выявление иноязычных слов, от которых произошли заимствованные слова), мини-лекция (этап введения теоретического материала), заполнение рефлексивной анкеты (этап рефлексии), задание в игровой форме в режиме «онлайн» (домашнее задание).

Пример выполнения домашнего задания в режиме «онлайн» представлен ниже.



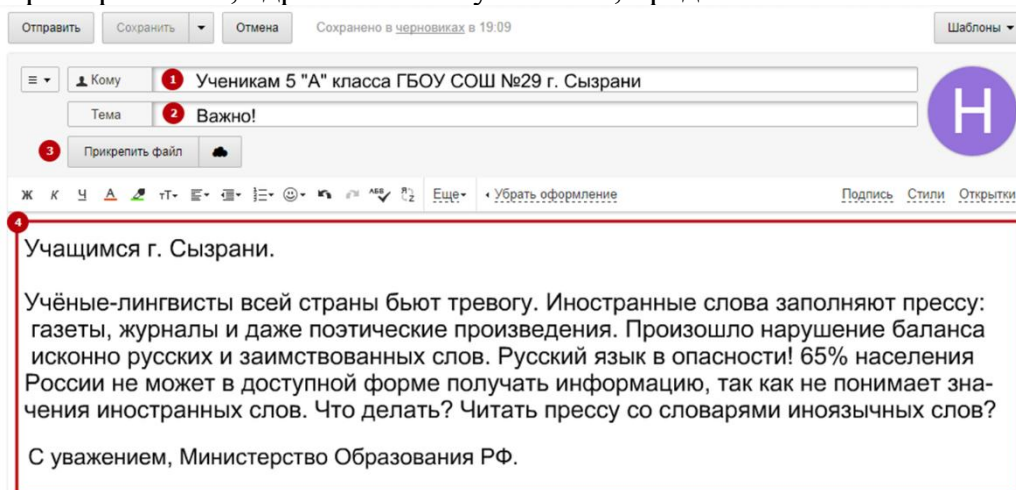


Выбранные нами образовательные технологии оказались очень эффективными и удачными для работы с 5 «А» классом. Ребята смогли узнать много нового и закрепить свои знания в интересно для них современной занимательной форме. Урок прошёл быстро как для учащихся, так и для меня.

Для закрепления полученного результата требовалось провести ещё один урок и проверочную работу для определения уровня усвоения полученных знаний.

На втором уроке нами использовались следующие приемы и формы работы, характерные для современных образовательных технологий: аудиовизуальные технические средства (прослушивание письма, сопровождаемое иллюстрацией на слайде на этапе актуализации знаний), мини-лекция (этап введения теоретического материала), интерактивный текст (на этапе создания проблемной ситуации и выявления старославянизмов), презентация (на этапе закрепления полученных знаний).

Пример письма, адресованного ученикам, представлен ниже.



Благодаря данным образовательным технологиям учащиеся смогли разобраться с темой урока в полной мере, узнать много нового и закрепить полученный результат.

После проведения уроков учащимся было предложено итоговое проверочное задание – сочинение на свободную тему. Обязательным условием при его написании было включение в текст иноязычных слов, к которым мы неоднократно обращались на уроках. Все материалы уроков были в свободном доступе, при необходимости учащиеся могли пользоваться тетрадями. Объём сочинения – 20-25 предложений.

Целью данного этапа было выявление влияния работы с иноязычной лексикой на уровень речевого развития учащихся с помощью современных образовательных технологий.

Проверочная работа показала, что большинство учащихся 5 «А» класса усвоило новые знания в полной мере. Ребята использовали заимствованные слова с большой осторожностью, стараясь раскрыть мысль с помощью слов русского языка. Иноязычных слов, использованных не по назначению, оказалось крайне мало, что очень порадовало нас.

После проведения письменной работы и оглашения результатов, учащимся было предложено обратиться к анкетам, которые они заполняли на начальном этапе изучения заимствованных слов, и ответить, какие слова остались всё ещё не понятными. Все ребята ответили, что каждое слово из списка известно им.

Таким образом, в ходе проведенной экспериментальной работы нам удалось увидеть динамику пополнения активного словаря школьников новыми словами и сделать вывод о целесообразности использования современных образовательных технологий на уроках, посвящённых данной теме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко О.А. Заимствование слов в русском языке [Электронный ресурс] – URL: <http://olgadyachenko.ru/slova-iskonno-russkie-zaimstvovannye-primery.html> (23.02.2020).

УДК-81 243

Н.В. Дитяева
преподаватель кафедры
иностранных языков ФГКВОУ ВО «КВВУ им. С.М. Штеменко»
(г. Краснодар)

ОСНОВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ И ЭТАПЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье представлены особенности обучения устной речи в рамках дисциплины «иностранный язык» в военном вузе. Автор рассматривает обучение иноязычной устной речи в военном вузе как постепенное, последовательное обучение речевым навыкам и умениям владения иностранным языком в соответствии с программой обучения. Каждому этапу соответствуют определенные упражнения, их выполнение обусловлено соответствующими коммуникативными целями и задачами.

Ключевые слова: коммуникативная задача, поэтапное и последовательное обучение, развитие и формирование рецептивной и продуктивной речи, речевая ситуация, речевое умение, речевой навык.

Abstract. The particularities of foreign speech studying in the terms of subject “ English Language” in the high military school are presented in the article. The author considers foreign speech studying in the high military school as coherent and successive studying of foreign speech skills according to the academic program. Every stage of studying consists of particular exercises and they are determined by communicative purposes and tasks.

Key words: speech skill, speech ability, speech situation, communicative task, development and formation of receptive and productive speech, coherent and successive studying.

Курсанты высших военных учебных заведений изучают иностранный язык с первого курса, познавая с самого первого занятия особенности и специфику обучения иностранному языку в военном вузе. Навыки и умения, необходимые курсантам для изучения дисциплины, определяются требованиями соответствующей программы обучения. Именно приобретенные на основе знаний навыки и умения отвечают за выполнение коммуникативной функции. Под навыком применительно к овладению иностранной речи следует понимать автоматизированные действия с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом в процессе рецептивной и репродуктивной речи [2; 11]. Естественным и наиболее целесообразным в современном образовании является такая организация обучения, при котором новый языковой материал включен в речевую деятельность с самого начала обучения иностранному языку. Объем приобретаемых курсантами знаний должен быть по меньшей мере достаточным для общения в пределах заданной программы. Следует заметить, что обучение устной речи в военном вузе проходит в соответствии со специализацией обучаемых. Для развития речевых умений необходимо формировать речевые навыки, основными качествами которых являются сознательность владения языком, устойчивость, четкость и другие. Таким образом, речевой навык- речевое умение-это схема, по которой обычно осуществляется обучение иностранному языку, и формирование лексических, грамматических навыков становится основой для речевых умений. Основными компонентами обучения устной речи складывается из сочетания изучения нескольких компонентов- обучение чтению, говорению, аудированию. По мнению Гаврюшиной Т.П., для развития умений подготовленной устной речи широко используется текст [1; 94]. Именно текст может стать источником разнообразных видов работ и упражнений, направленных на развитие, формирование и совершенствование навыков и умений устной речи на иностранном языке :выделение главных мыслей, составление вопросов по тексту, определение основных изложенных фактов, краткое изложение прочитанного, высказывание мнения о прочитанном на иностранном языке, обмен мнениями и т.д. Что касается говорения, то необходимо постепенно и последовательно уделять внимание развитию сразу двух навыков. Для этого существуют различные виды упражнений (как на базе текста, так и без него) формирования монологической и диалогической речи. Аудирование во многих источниках, как например, в « Методических рекомендациях по обучению иностранным языкам в высших военно-учебных заведениях» рассматривается как сложное умение, которому надо специально обучать [2; 20]. Обучение устной речи, конечно, должно проходить постоянно, постепенно, последовательно и поэтапно. Первым этапом можно считать выполнение подготовительных упражнений, которые часто выполняются в начале занятия и направлены на ознакомление с новой темой и, следовательно, лексическим материалом, на котором она основана. Это разнообразные упражнения на введение лексических единиц по теме, целью которых является активизация нового лексического материала в речи для успешного выполнения последующих заданий, направленных на развитие говорения. Типы заданий определяются в соответствии с разговорной темой и требуют большого разнообразия учебных ситуаций, которые по своей структуре и содержанию являются микроситуациями [2; 22]. На втором этапе обычно предлагаются упражнения по формированию навыков подготовленной речи по каждой теме, предусмотренной программой обучения. Это могут быть упражнения на основе прочитанного текста, статьи, изученной схемы, таблицы и т.д. Курсантам предлагаются речевые модели, по которым составляются различные высказывания на

основе полученной информации. К этому типу можно отнести следующие задания: 1) курсанты составляют высказывания на иностранном языке с помощью предложенных речевых моделей: according to the table..., the main idea is..., this information is important because... и т.д. 2) курсанты дают свое заключение по предложенным утверждениям, например, таким образом: 1) Yes, I agree, it's true because... 2) No, it's false, I don't agree with this statement because ... Третьим этапом развития устной речи на иностранном языке можно считать создание речевых ситуаций, направленных на развитие условно неподготовленной речи. Различают два понятия ситуации: ситуацию реальной действительности и речевую ситуацию [1; 10]. К упражнениям этого типа можно отнести задания на развития коммуникативных навыков следующего характера: составление монологических и диалогических высказываний по ключевым словам и предложенным названиям тем, деловые игры, круглые столы. Эти виды работ, несомненно, предполагают полного вовлечения в процесс как преподавателя, так и курсантов. Преподаватель планирует ход выполнения задания, контролирует правильность выполнения поставленной коммуникативной задачи, но ни в коем случае не нарушает ход выполнения задачи курсантами и не навязывает своего решения, предоставляя курсантам самостоятельность выбора и творчества. Перед выполнением того или иного задания (особенно деловой игры) преподаватель обговаривает правила, ставит задачу и может дать некоторые рекомендации по ее выполнению. Таким образом, обучение устной речи в рамках дисциплины «иностранный язык» предполагает последовательное, постепенное, поэтапное и соответствующее программе обучения формирование и развитие речевых навыков и умений с использованием разнообразных упражнений, схем, моделей, а также вариативных деловых игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман И.М., Бухбиндер В.А., Очкасова В.Н. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений. – ИЯВШ, 1975, вып.10.
2. Гаврюшина Т.П. Коммуникативное упражнение при взаимосвязанном обучении чтению и говорению// Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в неязыковом вузе. – Краснодар, 1985.
3. Методические рекомендации по обучению иностранным языкам в высших военно-учебных заведениях. – Минск, 1989.

УДК 81-25

Е.С. Желнова
учитель испанского языка МБОУ «Центр образования № 69»
(г. Уфа)

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА АНТРОПОНИМИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы межъязыковой интерференции относительно изучения культурно значимых антропонимов, в частности, проблема корректного перевода имен собственных в процессе межкультурной коммуникации и при переводе письменных текстов. В работе представлен анализ языкового материала русской, английской, немецкой, испанской культур, который демонстрирует причины возникновения отрицательного переноса в сознании носителей представленных культур.

Ключевые слова: антропонимы, билингв, иностранный язык, иноязычная культура, интерференция, картина мира, культурный концепт.

Abstract. The article discusses the problems of interlanguage interference regarding the study of culturally significant anthroponyms, in particular, the problem of the correct translation of proper names in the process of intercultural communication and in the translation of written texts. The paper presents an analysis of the linguistic material of Russian, English, German, Spanish cultures, which demonstrates the causes of the negative transfer in the minds of the carriers of the cultures presented.

Keywords: interference, foreign language, anthroponyms, cultural concept, bilinguals, foreign language culture, picture of the world.

Важной задачей преподавания иностранных языков и культур является формирование у обучающихся иноязычного языкового сознания, осуществляемое путем приобщения их к иноязычной картине мира. Однако психологи и лингвисты сходятся во мнении, что человек формируется как монолингв, языковая база которого определяется конкретными условиями его существования, что обусловлено неразрывностью и единством речемыслительного процесса.

Современные лингводидактические исследования нацелены главным образом на разработку более эффективных методов формирования билингвальных навыков в условиях учебного процесса. Особое внимание уделяется проблеме языковой интерференции, ее причинам и путям преодоления. В своей кандидатской диссертации Е. Г. Ляхова утверждает, что иностранный язык отражает картину мира народа, для которого он является родным. В процессе его изучения происходит словно встреча картины мира самого учащегося и картины мира, отраженной в иностранном языке. В ходе обучения «реалии иностранной культуры и иностранный язык воспринимаются его сознанием через призму и по законам его родной культуры и родного языка. Психологические механизмы построения картины мира отбрасывают эту новую информацию или “подгоняют” ее под рамки понятий и категорий родной культуры, образуя хаотичные смысловые связи, искажающие языковую картину мира. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на когнитивном и на языковом уровнях восприятия действительности» [4; 65].

Подробно анализируя причины языковой интерференции, Е.Г. Беляевская отмечает, что главными из них выступают мысленная вербализация некоторого смысла на родном языке и перевод полученного на иностранный язык. Соответственно, задачи, решаемые в процессе формирования вторичной языковой личности, совпадают с принципами когнитивной лингвистики, которая «дает важные методологические принципы для работы с конкретным языковым материалом». Исходя из утверждения о том, что семантика языковой единицы представляет собой двухуровневую структуру, где внешний уровень формируется всеми признаками, которые составляют знание об обозначаемом, а глубинный уровень является концептуальным основанием семантики единицы, формирующим своеобразный концептуальный «скелет» обозначаемого фрагмента действительности, Е.Г. Беляевская приходит к следующему выводу. Согласно ее мнению, семантика соотносительных слов в разных языках отличается не объемом стоящей за этими словами информации, а разной их структуриацией, благодаря чему, с одной стороны, обеспечивается тождество языковой единицы во всех ее проявлениях, а с другой – обуславливается национальнокультурная специфика ее семантики [1; 37–39].

Такое понимание причин интерференции может объяснить случаи ее проявления на всех уровнях языка и, в частности, относится к использованию имен собственных в различных сферах двуязычной коммуникации. По нашему мнению,

наиболее актуальной проблемой антропонимики является проблема корректного перевода имен собственных в процессе межкультурной коммуникации и при переводе письменных текстов, когда приоритетной задачей остается передача авторского замысла, заключенного также в используемых именах [2; 3; 5].

В русском языке имя Василий существует давно. Имя возникло от греческого «Басилейос», что означает «царь, монах, правитель».

Мы наблюдаем героев с таким именем в русских былинах: Василий Казимирович, Василий Окулевич, Василий Игнатьевич, Василий Долгополы, Василий Заморский, Василий Иванович, Василий Сурывлевич Боголюбович, Василий Царевич, Василий Пьяница и Василий Буслаев. Все эти герои являются богатырями, что соответствует значению данного имени.

Далее мы встречаем имя Василий в персонаже Базилио знаменитой сказки А.Н. Толстого «Буратино». Имя персонажа Базилио (он же «Василий», «Васька») создано на итальянский манер. В тогдашней России чуть ли не добрую половину котлов звали Васьками, так что это имечко вполне нарицательное, подразумевающее не только хитрость, склонность к мошенничеству, но и глупость (всем известное «Васька слушает да ест» в басне И.А. Крылова), простоту.

Имя Василий может принимать роль топонима. Васильевский остров в городе Санкт-Петербург называют «Васька». Данный топоним мы можем наблюдать в разговорах жителей Петербурга: «живу на Ваське», «на Ваське есть тот магазин» и т.д. Однако не стоит употреблять данное сокращение для гостей города, особенно заграничных. Это может привести к искажению смысла или к его потере.

В современном русском языке имя Василий приобрело чрезвычайную популярность, в особенности, благодаря молодежному сленгу. Всё чаще мы можем услышать неформальное обращение молодежи друг к другу посредством имени Вася, при условии, что человека в действительности так не зовут. Словарь молодежного сленга дает нам следующее определение к имени Вася. Имя Вася употребляется в значении местоимения для обращения к любому человеку: «слушай, Вася...», «эй, Вася, ты куда?!». На языке интернета, среди программистов и геймеров, «Васян» существует как описание человека простолюдина, обывателя. От слова «Васян», в свою очередь, образовалось описание целой деятельности человека – «васянство», что означает «непрофессиональная работа низкого качества, как правило, в сфере дизайна, игростроя или программирования. Работа, выполненная с грубыми ошибками, в большинстве своем безвкусная, кичливая и неудобная в использовании», например: «это просто васянство - так делать!» [9]

Данные значения могут потеряться при переводе, и для их сохранения переводчику следует воспользоваться такими средствами раскрытия содержания этих имен, как комментирующий и уточняющий перевод. Такого рода материал не только вносит вклад в теорию и практику перевода, но должен быть использован при обучении иностранному языку, поскольку осознание роли имен собственных в каждой культуре есть важнейший этап формирования коммуникативной компетенции и совершенствования навыков межкультурного общения. Вместе с тем в работах по переводу акцент делается на особенностях передачи на иностранном языке отдельных синтаксических конструкций, компонентами которых выступают имена собственные, и по существу мы имеем дело с именами нарицательным. В нашей работе мы выходим за рамки понимания имени собственного как единицы языка и показываем, что в каждом языке есть группа имен, за которыми стоят культурные концепты и

которые представляют особый интерес для лингводидактики в плане изучения проблем интерференции.

В английской культуре русскому Васе соответствует Arnold. Словарь молодежного сленга дает этому имени значение «простофиля», «дурак», «балбес». Фраза «He's really Arnold!» («он же реально Арнольд») выражает человеческую глупость, простоту.

Что касается женских имен, согласно словарю *A dictionary of Slang and Unconventional English*, автора Eric Partridge роль «глупышки» играет английское имя Judy. Проследить данную функцию можно по фразе «Don't make a Judy yourself» («не строй из себя дурочку») [6].

В немецком языке подобные вещи выражены иначе. Именное «невезение» в немецкой культуре приобрело имя Peter. Имя приобрело популярность после знаменитой карточной игры «Schwarzer Peter» («черный Петер»). Игроки ищут парные карты. Тот, у кого последней картой останется «schwarzer Peter», проиграл. Исходя из этих значений, были образованы следующие фразеологизмы: *den schwarzen / Schwarzen Peter haben / ziehen* («потерпеть неудачу», «обломаться»), *jemandem den schwarzen / Schwarzen Peter zuschieben / zuspielen* («легко сваливать вину на кого-либо»). Ссылаясь на значения фразеологизмов, имя Peter приобретает оттенок невезения. *Die Bank wird mit Sicherheit sagen, dass es nicht an ihnen liegt. Was mache ich nun? Habe ich den 'schwarzen Peter' gezogen?* («Банк с уверенностью скажет, что это не их дело. Что мне теперь делать? Я не справился?») [8].

Похожая ситуация складывается в испанском языке. «Сходство, сравнение» с неким Хуаном Ланас (Juan Lanás) позволит испанцам не проявлять к Вам никакого уважения. «*Paracer un Juan Lanás*», что в переводе на русский означает «быть похожим на Хуана Ланас, несет смысл «не уважать себя, сносить все шутки и издевательства». *Pablo es un Juan Lanás, en la oficina lo tienen para hacer los peores trabajos, lo que nadie quiere hacer* (Пабло – это Хуан Ланас, его заставляют выполнять самую плохую работу, ту, которую никто не хочет делать). Стоит отметить, что в испанской культуре имя Jose Lanás носит значение не только простака, но и труса, «тряпки» [7].

Таким образом, мы полагаем, что имя собственное в случае его широкой известности в культуре может являться средством концептуализации мира, т. е. быть не только способом именованья людей, но и нести информацию о действительности, которая важна не только для отдельного человека, но и для носителей одной культуры в целом. Говоря иными словами, некоторые антропонимы могут рассматриваться не единственно как способ первичного или вторичного именованья людей или как имена нарицательные с закрепленными за ними значениями и коннотациями, а как средства вербализации культурных концептов, в основе которых лежат образы. Главной причиной интерференции, т.е. отрицательного переноса при этом является несовпадение образов, соотносимых с именем в нескольких культурах.

Подверженные анализу примеры в статье свидетельствуют, что использование культурно значимых имен собственных в иноязычной коммуникации может быть связано с существенными трудностями, что следует учитывать в практике преподавания иностранных языков и культур. Должное внимание необходимо уделять возможностям отрицательного переноса в тех случаях, когда имя используется как способ передачи информации через образы, а не как способ референции. Для преодоления интерференции важно помнить, что факт широкой известности имени в нескольких культурах не означает совпадения смыслов и оценок,

связанных с ним, или идентичности их структуризации, по причине того, что образные формы реализации представлений о действительности культурно маркированы. В методическом отношении полезным может быть, во-первых, информирование обучающихся об особенностях использования того или иного имени на иностранном языке, а во-вторых, широкое привлечение аутентичных материалов, что является основным методом формирования и развития социолингвистической и межкультурной компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляевская Е.Г. Когнитивное моделирование как способ минимизации интерференции первого иностранного языка // Инновации в преподавании второго иностранного языка. Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 574. Сер. Педагогические науки. – М.: МГЛУ, 2009. – С. 33-43.
2. Ермолович Д.И. Основания переводческой ономастики: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005. – 317 с.
3. Калашников А.В. Перевод значимых имен собственных: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004. – 251 с.
4. Ляхова Е.Г. Лингводидактические условия формирования билингвизма при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 213 с.
5. Пенская И.Е. Имена собственные в русских народных сказках и способы их передачи на английский язык: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2008. – 187 с.
6. Archive.org: Словарь сленга и нетрадиционного английского языка / Eric Partridge. – 1923. [Электронный ресурс] – URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.460523/mode/2up> (дата обращения: 12.04.2020).
7. Dic.academic.ru: Большой энциклопедический словарь / Прохоров А.М. – 1997. [Электронный ресурс] – URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 12.04.2020).
8. Redensarten-index.de: Энциклопедия идиом, идиоматических выражений и фиксированных комбинаций слов. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.redensarten-index.de/> (дата обращения: 12.04.2020).
9. Teenslang.su: Словарь молодежного сленга. [Электронный ресурс] – URL: <https://teenslang.su/> (дата обращения: 12.04.2020).

УДК 808.5

З.М. Зинурова
студент 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.М. Курбангалеева
канд. филол. наук, доцент кафедры
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмиллы»

ПОНЯТИЕ «КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Аннотация: в статье раскрывается понятие кросс-культурной коммуникации с точки зрения его содержания, многозначности и актуальности; выявляются и обосновываются причины роста интереса к данной проблеме, которые связаны прежде всего с изменениями социокультурных, коммуникативных и других сфер жизни общества в процессе интеграции, порождая тем самым большое количество мнений на представленную проблему развития кросс-культурной коммуникации в различных научных школах и направлениях.

Ключевые слова: коммуникация, кросс-культурная коммуникация, культура, межкультурная коммуникация.

Abstract. The article reveals the concept of cross-cultural communication in terms of its content, ambiguity and relevance; The reasons for the growth of interest in this problem are identified and substantiated, which are primarily associated with changes in sociocultural, communicative and other spheres of society in the integration process, thereby generating a large number of opinions on the presented problem of developing cross-cultural communication in various scientific schools and areas.

Key words: culture, communication, intercultural communication, intercultural communication.

В современном мире внимание науки к кросс-культурной коммуникации очень велико. Оно предполагает комплексное исследование данного понятия, в процессе которого как группы исследователей, так и отдельные учёные, опираясь на свой опыт и представления, выстраивают межкультурную коммуникацию и межличностное поведение на основе требований по отношению к социальному окружению.

Следует отметить, что сама дефиниция *кросс-культурная коммуникация* входит в полисемантическую близкородственную группу терминов *диалог культур, межэтническая коммуникация, межкультурная коммуникация, межрасовая коммуникация*, тем самым свидетельствуя о становлении проблематики межкультурного общения и необходимости поиска более точного и общего номинативного термина, который бы отражал непосредственно предметную область различных исследований по проблеме, а не свидетельствовал бы о наличии определенных различий между понятиями. Описываемая дефиниция строится на основании двух ключевых терминов – *коммуникация* и *культура*.

На современном этапе развития в обществе меняются ценностные установки и ориентиры, что обусловлено изменениями уровней социальной жизни индивидуума. Также на фоне видоизменений эталонов и стереотипов общества появляется новое понимание человеческого существования в межкультурном пространстве. Все конструкции, созданные человеком, в том числе культура и коммуникация, выполняют определенную функцию: либо способствовать, либо препятствовать процессам развития или деятельности, ограничивая ее в чем-либо. Непосредственно механизмы взаимодействия коммуникации и культуры обоснованы двумя тенденциями. Первая тенденция не является изолированной и связана с развитием внутренних структур культуры. Вторая тенденция затрагивает внешние факторы, которые обуславливают развитие внутренних.

Исходя из этого, культура является активной сферой как для внутренних, так и для внешних влияний, которые тесно взаимосвязаны и являются частью одного динамического процесса.

Интерес к другим культурам выступает как потребность человека к выживанию, тем самым способствуя его развитию и совершенствованию. Следствием глобального процесса интеграции культур и развитию информационной цивилизации является кросс-культурная коммуникация. Это связано с тем, что на данном этапе происходит объединение всех форм интеграции и усиление тех процессов, которые ведут к росту культурной самоидентификации.

Научный интерес к межкультурному взаимодействию возник после второй мировой войны, потому что появилась необходимость тесного общения большого количества людей, принадлежащих к разным культурам. На основании этого возникают проблемы взаимовлияния культур друг на друга, и как следствие появляется понятие диалога культур как с позитивной точки зрения развития общества, так и с отрицательной – для сохранения самобытности социума.

М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер, П. Сорокин считали, что культура способна жить только на грани культур, в диалоге с ними, когда общение культур выступает как их взаимное порождение [1,2,3,6,9]. По мнению П. Сорокина, именно взаимодействие культур разного типа является условием их выживания [9].

Культура не может существовать долгое время вне коммуникации. В процессе межкультурного взаимодействия выделяют два вида диалогов: *прямой диалог* между различными культурами и *косвенный*, который происходит внутри культурной общности. Таким образом, можно утверждать, что только через диалог можно раскрыть особенности иной культуры [3].

Анализ взаимоотношений разных культур предусматривает рассмотрения «коммуникации» как средства тесного взаимодействия культур и их развития и совершенствования [8]. Обобщая различные взгляды философских, психологических и лингвистических школ и направлений на понятие *коммуникация*, можно сформировать следующее определение явления:

Коммуникация – это не просто обмен информацией, но процесс создания определенной общности, в который включены информация и смыслы обоих коммуникативных партнеров, что определяет степень взаимопонимания как совместного создания смысла коммуникации. Это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межкультурного и межличностного общения посредством определенных коммуникативных средств. Основной функцией становится социализация индивидуума, а результатом – взаимопонимание между представителями разных групп. При этом отношения становятся кросс-культурными при условии, что оба партнера принадлежат к разным культурам и знакомятся с правилами и нормами друг друга [1, 5, 8, 6].

Межкультурная коммуникация отличается от межличностной, общественной, профессиональной тем, что не является конкретной сферой коммуникации. Она является коммуникацией, в которой сосредоточены и обострены практически все проблемы коммуникации, в результате которой происходит определение принадлежности человека к группе, соответствующей ему по коммуникативным потребностям и возможностям, что позволяет определить индивиду его место в социокультурном пространстве, свободно ориентируясь в нем.

Многообразие проблем кросс-культурной коммуникации помогает в научно-исследовательских поисках, которые обогащают как теоретические, так и практические основы научных направлений, связанных с коммуникацией в целом.

Таким образом, рассмотрев кросс-культурную коммуникацию как объективную реальность современного общества, можно сделать следующие существенные выводы, определяющие данное направление:

1) Кросс-культурная коммуникация включает в себе несколько значений, обусловленных становлением проблематики межкультурного общения и поиском адекватной терминологической номинации;

2) Кросс-культурная коммуникация выступает предметом научных исследований различных школ и направлений лингвистики, психологии и т.д.;

3) Межкультурная коммуникация – это сфера социальной реальности, которая содержит в себе интегрированный процесс взаимодействия и взаимопроникновения культур;

4) Кросс-культурная коммуникация ориентирована на взаимопроникновение культурно-коммуникативных смыслов, достижение взаимного

понимания, учитывая сохранение «национальной картины мира» и их взаимообогащение в духовном и социокультурном плане;

5) Кросс-культурная коммуникация – это всегда динамический процесс, который имеет свою структуру, внутренние характеристики, которые раскрывают взаимодействие культур, осуществляющихся в различных формах и областях межкультурной коммуникации от индивидуально-группового уровня до межгосударственного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Би-блер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Бубер М. Проблема человека. Перспективы /Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.,1989. – 403с.
4. Дельва А.Е. Понимание как феномен межкультурной коммуникации: диссертация ... кандидата культурологии: 24.00.01. – Санкт-Петербург, 2006. – 156 с.
5. Льюис Р.Д. «Деловые культуры в международном бизнесе», Академия Народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации, издательство «Дело», 1999 г.
6. Материалы тренинга Н. Бондаренко «Кросс – культурные коммуникации», 2008.
7. Паперная Н.В. Формирование кросс-культурной и межкультурной коммуникаций преподавателя иностранных языков / Н.В. Паперная // Образование. Ч. 3.– Арма-вир: РИЦ АГПУ, 2008. – С. 42-48.
8. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат. – 1991. – 413 с.
9. Кузнецова С. «Мир, где пересекаются культуры», «Управление корпоративной культурой» / Издательский Дом Гребенникова.: Апрель, 2010. – №2 (06). – С. 7-10.

УДК 372-8

*Д.Р. Ибрагимова
студент 2 курса ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»
(г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Г.Р. Булгакова
канд. пед. наук, доцент кафедры
германских языков ФГБОУ ВО«СФ БашГУ»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: формирование навыка чтения является одним из самых важных компонентов в процессе изучения иностранного языка на любом его этапе. В данной статье рассматриваются особенности обучения чтению младших школьников на уроках английского языка.

Ключевые слова: иностранный язык, методы обучения, младшие школьники, обучение, ошибки восприятия, психологические особенности.

Abstract. This article gives a justification for the need to teach reading of younger schoolchildren in English lessons. The basic psychological features of teaching reading in English for younger schoolchildren are given.

Keywords: foreign language, younger schoolchildren, education, psychological features, teaching methods, mistakes of “disharmony between sensory and motor processes”, perception mistakes, thinking mistakes.

Чтение, как всем известно, является одним из основных средств получения информации. Человек, читая, познает мир, получает образование, обменивается информацией. При обучении иностранному языку чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности.

Формирование навыка чтения у младших школьников на иностранном языке является одним из самых важных компонентов в процессе изучения иностранного языка на любом его этапе. Процесс чтения предполагает сложные мыслительные операции [1; 114]. Психологи утверждают, что чтение является рецептивной, т.е. воспринимаемой формой общения, которая складывается не только из техники чтения, но и из того, насколько хорошо читающий воспринимает и осмысливает материал [4; 55]. То есть уже к концу начального этапа изучения иностранного языка, ученику необходимо умение выразительного чтения текстов, их осмысление, знание ударений в знакомых ему словах и многое другое. И чтобы эффективно справиться с поставленными задачами, учитель может использовать различные современные технологии, которые учитывают потребности и психологические особенности младших школьников. Следовательно, преподавателю также должны быть известны и психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. К психологическим особенностям обучения чтению на иностранном языке относят ряд трудностей, с которыми сталкиваются школьники.

По своей психологической природе трудности чтения могут быть подразделены на несколько групп:

- 1) ошибки «дисгармонии между сенсорными и моторными процессами»;
- 2) ошибки восприятия;
- 3) ошибки мышления [5; 24].

К ошибкам «дисгармонии между сенсорными и моторными процессами» можно отнести нечеткость речедвигательных процессов и ошибки сенсорной неадекватности. Ошибки нечеткости речедвигательных процессов возникают тогда, когда ученик стремится как можно быстрее прочесть слово или предложение. Исследования подтверждают, что это одна из очень довольно нередко встречающихся ошибок при чтении вслух.

Ко второй группе особенностей относят ошибки в различении отдельных букв и в схватывании слова в целом по его опознавательным признакам. Это ошибки восприятия. По результатам исследования, на начальном этапе обучения чтению они наиболее часты. У учеников, которые читают больше своих сверстников, они встречаются в отношении слов, которые используются в текстах очень редко или же незнакомых слов. Например, очень часто учащиеся могут путать буквы b [bi:] и d [di:], d [di:] и g [dzi:], русское н [эн] и английское n [en], русское Н [эн] и английское H [eitʃ], русское ч [чэ] и английское r [ɑ:]. Так, они читают английское сочетание слов deer bay как [di:p del], want to go – как [wont tu du:], слово How – как [hoi] и т. д. Эти ошибки можно объяснить результатом влияния одного языка на другой, преобразования зрительных сигналов латинского алфавита в звуковые образы фонем и слов [6; 37].

Многие грамматические ошибки также можно объяснить несовершенством восприятия. Например, отсутствие -s в третьем лице глагола или же его отсутствие окончания во множественном числе существительных. На самом деле, сущность грамматических ошибок наиболее сложная. Здесь немалую роль играет влияние родного языка, а также ряд других моментов, характеристику которых можно рассмотреть при анализе ошибок третьей группы – ошибок мышления.

К третьей группе психологических особенностей можно отнести ошибки мышления. Это такие ошибки, которые возникают при восприятии последующего текста в соответствии с ранее прочитанным. Учащийся в процессе чтения испытывает очень сильное интерферирующее влияние русского языка. Такие ошибки можно объяснить неадекватностью восприятия и мыслительной деятельности учащегося, неадекватностью его апперцепции.

Ошибки при чтении можно подразделить на несколько групп. Их природа, может быть, и похожа на ошибки при письменной речи, но здесь можно выделить несколько особенностей.

Первую группу ошибок можно объяснить недостаточно активным мышлением. Здесь можно рассмотреть такие проблемы, как ошибки в прочтении слова без учета определённых правил или особенностей обозначения буквами звуков, входящих в то, или иное слово. Этот случай может возникнуть тогда, когда ученик изучил правило написания того, или иного слова и даже правило его чтения, но связь между звучанием данного слова и его буквенным обозначением еще не отработано и по необходимости контролируется сознанием. Поэтому в тех случаях, когда учащийся перестает обращать внимание на то, как именно он читает, актуализируется наиболее прочная связь, которая присутствует между данной буквой и звуком. Часто это имеет место при чтении слов, которые озвучиваются не по правилам чтения английского языка.

Вторую группу ошибок можно объяснить тем, что учащийся мыслит в строе родного языка. Например, учащийся читает *Our vacations began...* или *Last vacations...* потому, что в русском языке слово «каникулы» употребляется только во множественном числе. Использование этого слова в единственном числе для ученика несвойственно, так как он мыслит на родном языке [6; 37].

Третью группу составляют ошибки неправильного обобщения специфики языковых явлений или правил изучаемого языка. Такие оплошности можно объяснить подстраиванием языкового явления под ранее усвоенное правило или ошибочное отождествление его с ранее усвоенным правилом. Одним из условий, в результате которого предшествующие знания могут приводить к ошибкам, является слишком общее и неопределенное самостоятельное обобщение учащимися осознанных ими особенностей иностранного языка, которые и интерферируют во время чтения. Например, чтение английского буквосочетания *ea* как [i:] в словах *read* – [ri:d], *beat* – [bi:t], *seat* – [si:t], *leave* – [li:v] и подведение под это правило чтения таких слов, как *dead* – [ded], *deaf* – [def], *break* – [breik]. Можно отметить, что совершению этого типа ошибок предшествует некоторое сомнение и решение определяется ложными соображениями. Порой эти ошибки объясняются незнанием языкового значения слова или непониманием смысла слова фразы или предложения. Эти ошибки также встречаются на начальном этапе обучения [6; 37].

Четвертая группа ошибок мышления – это неумение применить правило. Эти ошибки возникают из-за того, что учащихся не умеют точно и правильно анализировать языковые явления и отсутствия прочной связи между особенностями языковых явлений и соответствующих правил. В качестве примера можно привести неправильное чтение окончаний множественного числа существительных после гласных в английском языке. Так, к примеру, слово *classes* – [kla:siz], ученик может прочитать, как [kla:sez].

Рассмотрим несколько упражнений по развитию навыков чтения у младших школьников.

Упражнения, направленное на развитие восприятия:

«Повторюшка» – упражнение, направленное на перевод информации из кратковременной в долговременную память. На демонстрационной доске написаны 3 предложения, состоящие из 3-4 слов.

Дети читают первое предложение, и оно закрывается. Дети повторяют предложения по памяти. Такие же действия производятся со вторым и третьим предложениями. После этого дети на несколько секунд закрывают глаза, а предложения на доске меняются местами. Открыв глаза, дети получают задание прочесть предложения в новом порядке [3; 43].

«Прочитайка» – чтение текстов, заученных наизусть.

Идея использования таких упражнений была предложена Л.Н. Толстым, который считал, что, зная слово, ребенок постепенно осваивает не только звуко-буквенные соответствия, но и сам «открывает» правила чтения. Например: Вначале разучивается рифмовка. Bill, Bill, sit still! Затем, выделяются отдельные слова и производится анализ: из каких букв они состоят; какой звук обозначает в слове буква или буквосочетание. В заключении рифмовка прочитывается целиком [2; 32].

В качестве упражнения для развития мышления, можно предложить:

1. Составление слов из данных букв по соответствующим картинкам. Суть в том, что учитель вывешивает на доску картинки различных животных, а под ними пишет буквы, из которых ученики должны составить название того, или иного животного. Например, под картинкой слонёнка учитель пишет все буквы из слова «elephant» - t, p, h, e, l, n, e, a, также и с другими животными.

2. Следующим упражнением для развития мышления ученикам можно дать такое задание, как составление предложения из, стоящих не по порядку, слов. В качестве примера можно предложить детям такие слова, как dance, she, sing, can, and, и дать им задание составить предложение из данных слов.

Таким образом, существуют различные способы и психологические особенности обучения младших школьников английскому языку, при грамотном их использовании и применении, можно добиться положительного результата на минимальных сроках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 2019. – 327 с.
2. Болотина Л.Р. Развитие мышления учащихся //Начальная школа, 2015, №11, – 425 с.
3. Блохина С.А. Использование метода денотатного анализа иноязычного текста при обучении чтению в школе // ИЯШ, 2017, №3. – 219 с.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 2006. – 206 с.
5. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком. // Иностранный язык в школе, 2007. – № 5. – 283 с.
6. Николаева С.Ю. Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения // Иностранные языки в школе. – 1987, №5. – С. 37-40.

В.Н. Карташова
доктор пед.наук, профессор кафедры иностранных языков и
методики их преподавания ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»
(г. Елец)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аннотация: в статье представлен опыт работы по гражданско-патриотическому воспитанию будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки в процессе обучения иностранному языку. В качестве фундаментального ядра содержания практических занятий по немецкому языку выступает региональный материал. Целенаправленное тематическое изучение иностранного языка предполагает осознание обучающимися собственных традиционных ценностей, лежащих в культурной специфике региона, в основе русской культуры. Занятия по иностранному языку тесно взаимосвязаны с общественной жизнью студентов, их участием в различных мероприятиях, направленных на изучение истории, традиций, обычаев своего родного края, на освоение ценностей, вовлечение учащейся молодежи в процесс активного сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне. Автор описывает реализацию проектной работы по теме «UnsereStadt». Рассматриваемый подход способствует становлению и укреплению гражданско-патриотической позиции у студентов.

Ключевые слова: воспитание патриотизма, иностранный язык, культурно-историческое наследие, практические занятия, проект, региональный компонент содержания обучения.

Abstract. The article presents the experience of work on civil and Patriotic education of future bachelors of non-linguistic areas of training in the process of teaching a foreign language. Regional material serves as the fundamental core of the content of practical classes in German. Targeted thematic study of a foreign language involves students' awareness of their own traditional values, which are the basis of Russian culture and the cultural specifics of the region. Foreign language classes are closely linked with the social life of students, their participation in various events aimed at studying the history, traditions, customs of their native land, the development of values, involving students in the process of actively preserving the historical memory of the great Patriotic war. The author describes the implementation of the project work on the theme "UnsereStadt". This approach contributes to the formation and strengthening of the civil-Patriotic position of students.

Keywords: foreign language, practical classes, regional component of the training content, Patriotic education, project, cultural and historical heritage.

В последние десятилетия, как отмечает ряд исследователей [1,2,3,6], ощущается недоработка образовательных учреждений среднего и высшего звена в области гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. В молодежной среде наблюдается ряд негативных моментов: ценностные переориентации, снижение чувств патриотизма, уважения к своей Родине. Часть отдельных молодых людей проявляет равнодушие к настоящему и прошлому своей страны, незаинтересованность в истории и традициях России, своей малой родины, неохотно участвует в волонтерстве и социальных акциях.

В нормативных документах последних лет («Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года») акцентируется внимание на развитие воспитательной компетентности обучающихся [5]. Акцентуализация воспитательного аспекта подразумевает использование в образовательном процессе «воспитательного

потенциала учебных дисциплин». «Иностранный язык» как предметная дисциплина вносит свой вклад в реализацию данного положения.

Мы считаем, что большой вклад в дело патриотического воспитания студенческой молодежи могут внести практические занятия по иностранному языку на основе реализации принципа воспитывающего обучения. Иностранные языки вызывают огромный интерес в современном обществе. Постоянно развивающиеся международные контакты в экономических, культурных и других областях ускоряют процесс глобализации и требуют от членов общества не только языковой осведомленности, но и ориентированности в культуре.

Изучение иностранных языков позволяет развивать и воспитывать учащихся. Е.И. Пассов считает, что «только образование в истинном смысле этого слова, где ведущими аспектами являются воспитательный и развивающий, способно охранить человека от грязной информационной среды, сделать прививку против инфекции безнравственности, против вируса ксенофобии, против проказы прагматизма» [4, с.399].

Историко-культурные традиции прошлого и позитивные явления настоящего, выступающие в качестве содержательной основы, компенсируют отрицательные процессы, преобладающие в обществе, создают определенные возможности для саморазвития молодых людей и их самореализации в обществе. Преподаватель иностранного языка вследствие организационно-методических особенностей практического занятия достаточно близко взаимодействует с обучающимися, поэтому ему вполне по силам оказать помощь и поддержку студентам первого курса во многих аспектах. Это, прежде всего, помочь адаптироваться к новой для них системе обучения в университете, познакомить с традициями и историей ЕГУ им. И.А. Бунина, расположенного в городе с богатой историей, городе воинской славы, помочь освоиться в новой культурной обстановке. Совершенно прав Лаптев И.Г., говоря о том, что «Сегодня следует говорить о сокровенном стремлении быть высокообразованным человеком, давать студентам прочные подлинные жизненные ценности, приобщать их к богатейшему культурно-историческому наследию наших отцов и дедов, в результате чего будет формироваться, развиваться и, несомненно, совершенствоваться модель «гражданин – личность – специалист» [1, с. 106].

В соответствии с «Законом об образовании» в качестве фундаментального ядра содержания образования в России выступают базовые национальные ценности. Опыт работы со студентами, обучающимися по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, показывает, что большим воспитательным потенциалом обладают такие лексические темы, как «Meine Familie», «Unsere Stadt», «Meine Universität». С позиции воспитания патриотизма региональный иноязычный материал должен быть обязательно включен в содержание учебных занятий иностранного языка. В нашем вузе, находящемся в городе воинской славы Ельце, проводится большая работа по воспитанию у каждого обучающегося потребности в изучении истории, традиций, обычаев своего родного края, к освоению ценностей и вовлечению обучающейся молодежи в процесс активного сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне. В течение года все студенты-первокурсники согласно плана воспитательной работы принимают участие в многих мероприятиях, имеющих целью духовное обогащение и развитие чувства патриотизма. К ним можно отнести фестиваль-конкурс «А в моей семье традиция...»; Всероссийский историко-патриотический проект «Переключка городов воинской славы»; празднества 9

декабря, посвященные годовщине «Елецкой наступательной операции в Великой Отечественной войне»; участие в военно-патриотической игре «Катюша» в рамках фестиваля «Города воинской славы»; участие в митинге и возложении цветов к могиле Неизвестного солдата в рамках празднования Дня защитника Отечества 23 февраля; празднование Дня Победы 9 мая.

Целенаправленное тематическое изучение иностранного языка предполагает осознание обучающимися собственных традиционных ценностей, лежащих в основе нашей культуры. Как показывает практика, большинство студентов-первокурсников является иногородними, мало осведомленными о славной истории города. Это выясняется в ходе знакомства преподавателя с обучающимися. У подавляющего числа опрошенных студентов знания о Елецком крае достаточно поверхностны, местами ошибочны, в целом носят обобщенный характер. Многие студенты не готовы к культурному самоопределению, не проявляют особой заинтересованности в культурной специфике региона, затрудняются в перечислении общечеловеческих ценностей и ценностей национально-регионального характера. Большинство студентов не осознает себя субъектами диалога культур.

Как нам представляется, обучение иностранному языку с учетом национальных ценностей, культурной специфики региона обеспечивает связь региональных, российских и глобальных аспектов в изучении современных проблем, способствует тем самым воспитанию у студентов гордости за свою малую родину. Наиболее оптимальным решением для воспитания ценностных ориентаций у студентов является реализация проектной работы по теме «Unsere Stadt». Студенты разбивались на группы и выбирают темы своего проекта *Die alte Stadt Yelets. Wir sind aus Yelets. Yelets während des Zweiten Weltkrieges. Die Traditionen und Handwerk von Yelets. Die Geschichte von Yelets. Die Sehenswürdigkeiten von Yelets. Yelets heute.* Защита проектов проходит в конце учебного года перед зачетом.

Большую помощь в разработке проектов оказывают кураторы студенческих групп. В плане воспитательной работы кураторов первого курса планируется проведение ряда экскурсий, нацеленных на знакомство с многовековой историей служения города Ельца Родине. Начало было положено древние века, когда Елец вставал на защиту границ Московского княжества. В сентябре планируется проведение обзорной экскурсии по военно-историческим местам города, связанным с годами Великой Отечественной войны; осмотр памятника 150-й танковой дивизии и военного мемориала на площади Победы, где установлены памятник, аллея героев и памятная доска с фрагментом знаменитой надписи: «Мы из Ельца», а также посещение сквера воинов-интернационалистов. На пространстве площади Победы студенты могут увидеть яркую интерактивную программу с элементами исторической реконструкции, посвященной периоду Великой Отечественной войны. В планах кураторов намечено посещение музея знаменитого художника Н.Н. Жукова – нашего земляка. Н.Н. Жуков принимал участие в Нюрнбергском процессе. В музее можно увидеть выставку его картины зарисовок военных лет.

С 2017 года в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина реализуется Всероссийский историко-патриотический проект «Переключка городов воинской славы». В рамках проекта регулярно проводится Форум «Верны наследию героев!», где обычно бывают представлены презентации лучших федеральных и региональных практик в сфере патриотического воспитания молодежи.

9 декабря в России празднуют День Героев Отечества. Для Ельца это особо значимая дата — 78 лет тому назад в ходе Елецкой наступательной операции город

был освобожден от немецко-фашистских захватчиков. В этот значимый для горожан день в памятных местах и местах воинских захоронений на пл. Революции, Городском, Ольшанском кладбищах, на памятном знаке в слободе Александровка и сквере АниГайтеровой проходят митинги в честь освобождения города Ельца, в которых активное участие принимают студенты.

Опыт работы показал, что реализация ценностного подхода на основе регионального материала патриотической направленности позволяет повысить уровень воспитания обучающихся в процессе иноязычной подготовки будущего бакалавра педагогического профиля. Анкетирование первокурсников в конце учебного года показало, что студенты стремятся освоить подлинные жизненные ценности, приобщаясь к богатейшему культурно-историческому наследию наших отцов и дедов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лаптев И.Г. Студенческая молодёжь как объект духовно-нравственного воспитания // Гуманитарные исследования. – 2016. – № 2 (58) – С. 104-108.
2. Мурзина И.Я. Гражданско-патриотическое воспитание: к вопросу о формировании культурной идентичности на основе национальных традиций // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5 – С.140-148.
3. Панкратова Е.А. Моделирование культурного пространства в региональном компоненте учебника иностранного языка (на примере культурно-исторического наследия города Муром) // Филологические науки. Вопросы теории и практики – Тамбов: Грамота, 2017. – № 12 (78): в 4-х ч. Ч. 3. – С. 198-201.
4. Пассов Е.И. Образование и методика: от сущего к должному // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15. – №. 4. – С. 389-413.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 10.04.2020).
6. Томилина С.Н. Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 3. – С. 36-43.

УДК 372.881.111.1

З.Р. Киреева
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания
иностраных языков и второго иностранного языка
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Н.Б. Клементьева
учитель английского языка ГБОУ СОШ (с. Новое Якушкино)

ПРИЕМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема обучения учащихся устной речи на уроках иностранного языка. В ней обобщаются такие интерактивные приемы, используемые авторами в обучении английскому языку в средней школе, как анкетирование учащимися друг друга, создание учебно-речевых ситуаций, «слова-магниты», которые позволяют оптимизировать процесс обучения, сделать его интересным и интенсивным, помогают сформировать необходимые качества умений говорения.

Ключевые слова: анкетирование, интерактивное обучение, методические приемы, обучение устной речи, учебно-речевая ситуация,

Abstract. This paper considers the problem of teaching school students spoken language. The article summarizes such of the interactive methods used by the authors in the teaching of English as a foreign language at school, like questionnaire, speech situation, ‘magnet word’, they optimize the learning process, make it more interesting and intensive, help to form the necessary speaking skills.

Keywords: teaching speaking, interactive teaching, instructional techniques, speech situation, questionnaire.

Обучение устно-речевому общению на иностранном языке – довольно сложная задача. Как известно, при формировании умений говорения в условиях отсутствия языковой среды необходима систематичность, целенаправленность, максимальная приближённость к условиям реальной действительности. Анализ научной литературы и собственного педагогического опыта позволяет нам утверждать, что процесс формирования умений говорения идет интенсивнее, если созданы условия для увеличения нейронных связей по трем направлениям: отбор самых употребительных фраз, составление круга собственных тем, учет культурных особенностей. Приемы интерактивного обучения отличаются высокой степенью развития диалогового общения (значительно увеличивается время говорения каждого ученика). Важнейшее условие – это следование 4 регулирующим принципам:

- взаимодействие в режиме диалога;
- работа в малых группах на основе сотрудничества;
- активная ролевая/игровая деятельность;
- тренинговая организация обучения [5; 18].

Одним из методических приемов, способствующих активному речевому взаимодействию на уроке, является анкетирование учащимися друг друга. Как известно, в англоязычной культуре распространена традиция давать обещания, планировать, ставить цели на следующий год. В связи с этим анкетирование можно использовать при составлении новогодних «обещалок» (My New Year Resolutions). Например:

Teacher: Have you ever made New Year resolutions?

Students: Yes, we have.

Teacher: Did you keep it?

Students: Yes, we did/No, we didn't.

Teacher: What New Year resolutions have you made?

Student 1: I'll try to ...

Student 2: I'll try to ...

Каждый ученик получает анкету, которую необходимо заполнить в ходе общения с разными речевыми партнерами (См.: таблица 1).

students resolutions	What are Your New Year Resolutions?							
	Polina	Yaroslav	Dima	Faromuz	Yegor	Kirill	Veronica	Roman
help to my dad and my mum								
relax more								
travel								
walk more in								

the street								
watch less TV								
smile more								
be kind to everyone								
eat less fastfood								
eat less sweets								
read more books								
make new friends								
exercise more								
do my homework in time								

В качестве «обещалок» можно предложить обучающимся следующие фразы: help to my dad and my mum, relax more, travel, walk more in the street, watch less TV, smile more, be kind to everyone, eat less fastfood, eat less sweets, read more books, make new friends, exercise more, do my homework in time. Затем организуется обмен результатами анкетирования, завершающийся составлением 5-ти топовых «обещалок» (5 top Resolutions) в тетради (можно использовать цветные стикеры для выражения степени значимости обещания). На последующих уроках учащиеся угадывают «обещалки» одноклассников, берут у них интервью, записывают его на диктофон и т.д. Можно продолжать этот ряд заданий, но цель одна – сделать повторение материала интересным, запоминающимся. Приемы интерактивного



обучения помогают создать благоприятную психологическую атмосферу на уроке, что способствует развитию и совершенствованию речевых умений [4; 138].

Прием «Слово-магнит» («Magnet Word») можно использовать для описания сюжетных картинок/фото. Делимся с учащимися «секретом», что слово обладает магическим свойством: притягивает, присоединяет к себе другие

слова. Выбираем сюжетную картинку/фото, образуем из слов (логически связанных с картинкой/фото) лексическое «магнитное поле»: в центре слово-магнит, рядом слова, являющиеся «строительным» материалом для будущего устного/письменного высказывания (См.: рисунок 1). Совместными усилиями, используя «магнитное поле», описываем картинку/фото. На последующих уроках можно изменить речевую ситуацию: например, пригласить ребят в фотомастерскую, а «экскурсоводами» назначить наиболее активных учащихся. Необходимо отметить и то, что говорение для интровертов (особенно выступления перед одноклассниками) представляет немалые трудности. Дело в том, что интроверты «сильнее реагируют на раздражители», «разговорить» их сложно [3; 31]. Поэтому можно попросить таких ребят выступить после того, как выслушаны ответы одноклассников, это позволяет снять напряжение и лучше подготовиться к ответу.

В методической литературе выделяют различные типы учебно-речевых ситуаций в зависимости от выбранного основания. Искусственно создаваемые на уроке (воображаемые) ситуации общения подразделяют на вероятные и невероятные [1; 51]. Ситуации, в которых учащиеся принимают участие за пределами урока (в них проигрываются различные жизненные обстоятельства), принято относить к вероятным. "Жирный вторник", «Покаянный день» (Shrove Tuesday) или «Блинный день» (Pancake Day) - аналог нашей Масленицы. Просим ребят вспомнить, что кладут при приготовлении блинного теста их мамы. После повторения лексического материала по данной теме учащиеся получают «бумажные» блины, на обороте которых написаны ингредиенты для блинного теста. Разрезаем эти блины на «дольки» и просим школьников самостоятельно подготовить "тесто": переворачиваем "кусочек-дольку", задаем вопросы: "Have you got any milk?", "Have you got eggs?", "Have you got any salt?" и т. д., даем краткие ответы: "Yes, I have", "No, I haven't". На следующий урок учащиеся приносят «блинные» фото, а также рецепты приготовления теста для блинов. Можно провести кулинарное шоу, на котором школьники рассказывают на английском языке, как нужно приготовить блины.

Нестандартные, уникальные обстоятельства сближают ребят с невероятными ситуациями. К примеру, ситуация «Сборы перед поездкой на необитаемый остров» [2; 81]. Необходимо заранее подготовить карточки с изображением предметов и их веса (e. g. sleeping bag 2 kg, tent 4 kg, medicine 1 kg, shorts 500 g, swimming costume 500 g, food 4 kg, water bottle 500 g, books to read 3 kg, computer 5 kg etc.). В высказываниях отрабатываются глагол must, конструкция to be going to. Например:

Teacher: Imagine you are going to a desert island. Discuss what you are going to take with you. You can take 20 kg of luggage.

Student 1: I must take a swimming costume.

Teacher: Why?

Student 1: I'm going to swim in the sea.

Таким образом, умения говорения формируются поэтапно, проходя эволюцию от подготовленной речи к неподготовленной, от имитативного говорения к спонтанному. Но к заповеди «повторение – мать учения» нужно подходить творчески. Запоминание эффективнее, если способы неожиданные. В обучении подростков говорению необходима частота и новизна изучаемого программного материала с применением интерактивных технологий, которые характеризуются высокой степенью интенсивности общения участников образовательного процесса, их коммуникации, обмена деятельностью, разнообразием форм, видов и приемов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.
2. Вербицкая М. В., Эбс Б., Уорелл Э., Уорд, Э. Английский язык (серия «Forward»). 5 класс. Учебник. В 2-х частях, часть 1 – М.: Вентана-Граф, Pearson Education Limited, 2020. – 104 с.
3. Кейн С. Тайная сила. Формула успеха подростка-интроверта. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 256 с.
4. Петухов И.А. Применение интерактивных технологий на уроках английского языка для развития навыков говорения на среднем этапе обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 37. С.134-138.
5. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 56 с.

УДК 372.8

Е.Г. Котова
канд. филол. наук, доцент кафедры английской
филологии и переводоведения ГОУ ВО «МО ГГТУ» (г. Орехово-Зуево),
Е.Б. Савельева
канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии
ГОУ ВО «МО ГГТУ» (г. Орехово-Зуево)

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация: в данной статье делается акцент на важность дисциплины «Детская литература стран изучаемого языка», занимающей особое место среди дисциплин профессионального цикла в вузе и способствующей целостному развитию духовно-нравственного потенциала будущего учителя. Обладая комплексом знаний о творчестве детских зарубежных писателей и их основных произведений, учитель иностранного языка сможет с полным пониманием идейного смысла и художественного значения каждого литературного произведения создать языковую среду для погружения ребенка в иноязычную культуру.

Ключевые слова: будущий учитель, детская литература, иноязычная культура, профессиональная деятельность, учебная программа.

Abstract. This article focuses on the importance of the academic subject «Foreign literature for children», which occupies a special place among other University subjects contributing to the holistic development of the spiritual and moral potential of a future teacher. Complex knowledge about children's foreign writers and their main works, a foreign language teacher can create a language environment for immersing a child in a foreign language culture with a full understanding of the ideological meaning and artistic significance of each literary work.

Keywords: children's literature, curriculum, foreign language culture, future teacher, professional activity.

Эффективным средством формирования будущего педагога как профессиональной личности, способной к самостоятельной активной деятельности является проектно-исследовательская и творческая работа как в период обучения в стенах учебного заведения, так и в период прохождения педагогической практики. База, заложенная в ходе лекционных, практических занятий и самостоятельной работы в вузе, предполагает единство теоретического и практического обучения в рамках государственных образовательных стандартов.

«Детская литература стран изучаемого языка» является основой для изучения учебных дисциплин базовой части профессионального цикла. Вместе с тем, для освоения данного курса студенты используют знания и умения, сформированные в процессе изучения дисциплины гуманитарного цикла «Иностранный язык».

Особенность изучения дисциплины «Детская литература стран изучаемого языка» состоит в том, что студенты, изучающие иностранный язык, должны воспринимать его не только как способ передачи информации, но и как средство отражения культурного своеобразия страны изучаемого языка, как возможность открыть для себя зарубежную литературу в рамках мировой культуры. Данный курс органично связан с циклом общих гуманитарных дисциплин.

Согласно принципу культуросообразности, образование является семиосферой, адекватной культуре. Литература для детей, подростков, юношества является

составляющей культуры народа-носителя языка, действенным средством воспитания подрастающего поколения. Особое значение приобретает нравственный аспект дисциплины, открывающей широкие возможности воспитания будущих учителей как всесторонне образованных людей. «История детской литературы, представляющая собой весьма ощутимую часть всемирной литературы, идёт своим собственным путем, полным взаимодействий и взаимовлияний. Если “слово найдено”, то на этом пути начинает бить родник настоящего *искусства слова*, родник, питающий мир большой литературы, воспитывающий её» [2; 6].

В процессе изучения данной дисциплины решается целый комплекс задач профессионального цикла, воспитания и развития, что способствует становлению современного учителя иностранного языка. Применение в обучении аналитико-синтетического метода, метода комментированного и творческого чтения, объяснительно-иллюстративного подхода, метода создания художественного контекста, метода проблемной ситуации, моделирование художественно-творческого процесса с элементами драматургии способствует достижению поставленных учебных целей и задач, эффективное решение которых требует от студентов самостоятельности и сознательной активности. Данные методы позволяют в полной мере решать следующие задачи:

- формирование художественно-эстетического опыта студентов;
- развитие навыков образного мышления в контексте анализа художественного произведения;
- развитие рефлексии.

Владение базовыми педагогическими ценностями, понятиями и категориями мировой детской литературы позволит повысить целостность учебно-воспитательного процесса как условия развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя [1].

В соответствии с содержанием образовательной программы дисциплины «Детская литература стран изучаемого языка» для студентов разработан пакет учебно-методической информации и документации с дальнейшей возможностью его практического применения, в том числе во время педагогической практики, а именно:

- методические разработки, выполненные преподавателями и студентами, включающие дидактический материал (презентации в формате Power Point, банк рефератов и ориентированных заданий, проектные и творческие работы, педагогические досье, база данных библиографических и цитографических ссылок и т.д.);

- списки художественных произведений для обязательного чтения, списки вопросов к зачету, список тем для самостоятельного изучения, список рекомендуемой учебной литературы, список информационных источников и т.д. В программу для чтения могут быть включены: а) произведения фольклора; б) произведения классиков иностранной литературы, которые первоначально не предназначались для детей, но с течением времени вошли в круг детского чтения; в) произведения классиков в пересказах для детей младшего и среднего школьного возраста; г) произведения современных детских писателей страны изучаемого языка [1].

Список книг для обязательного чтения включает в себя произведения и тексты авторов с учётом исторической хронологии, жанровых форм литературы. Кроме того, немаловажным фактором для открытия мира детской литературы является изучение не только творческого наследия классиков, но и заслуживающих внимания произведений авторов XX-го столетия и современности. Так, например, студентам

может быть предложен опорный список художественных произведений от Франсуа Рабле до Даниеля Пеннака или Алана Милна до Джоан Роулинг, представляющий собой достаточно объемный и интересный учебный материал.

Безусловно, учебно-методическое обеспечение курса принимает в расчет обязательный элемент процесса обучения – самостоятельную работу студентов при освоении дисциплины. Разработанный список тем расширяет рамки изучаемого материала, включает темы для самостоятельной проработки, творчества, и в том числе ориентирует на исследовательский подход в будущем.

В качестве зачетного задания студенты выполняют проектную работу, которая основана на обязательных требованиях и подчиняется определённой структуре. Вместе с тем, она может мобильно меняться в зависимости от творческой и исследовательской составляющей проекта.

Считается, что обязательным компонентом программ по педагогической практике является включение в их содержание творческих заданий, связанных с изучением основной специальности. Учитывая тот факт, что метод проектов ориентирован на деятельностный подход в обучении, студенты получают навыки и закрепляют умения, которые будут востребованы не только в процессе производственной практики, но и в будущей учительской деятельности в целом.

В заключение хотелось бы отметить, что литература для детей и юношества обладает универсальными, порой уникальными возможностями для профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Акцент на связь изучаемого материала в стенах вуза и его использование в период педагогической практики, является положительным компонентом результативности работы каждого участника организованного и управляемого процесса практики, обеспечивая её качественное содержание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дзегутанова Н.И. Детская литература стран изучаемого языка. [Электронный ресурс]. – URL:<http://diss.seluk.ru/m-pedagogika/1079286-2-ni-dzhegutanova-detskaya-literatura-stran-izuchaemogo-yazika-uchebno-metodicheskiy-kompleks-stavropol-2010-pechataetsya-resheniyu-udk-8.php> (дата обращения: 02.04.2020).
2. Минералова И.Г. Детская литература: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / И.Г. Минералова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 175 с.

УДК 81.11

*А.В. Курьянович
доктор филол. наук, доцент, зав. кафедрой теории языка и
методики обучения русскому языку ФГБОУ ВО «ТГПУ» (г. Томск),
Е.А. Серебренникова
спец. по УМР кафедры теории языка и методики
обучения русскому языку ФГБОУ ВО «ТГПУ»(г. Томск)*

ЯЗЫКОВАЯ VS ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИИ: СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: речь идет об особенностях реализации задач иноязычного образования в рамках компетентностного подхода. Владение иностранным языком в современных условиях глобализации, поликультурных и мультиязыковых контактов эффективно с ориентацией на формирование у инофона компетентностной базы. Основу компетентной модели выпускника высшего учебного заведения составляет развитая компетенция в области

знания ресурсов иностранной языковой системы и умелом их использовании в коммуникации в разных ситуациях и с разными участниками. Действия педагога в отношении формирования лингвистической и языковой компетенции с учетом специфики их взаимосвязи у иностранных обучающихся создают необходимые условия гармоничного вхождения инофонов в иностранную культуру, что, в свою очередь, обуславливает высокий уровень знания и владения ими иностранным языком.

Ключевые слова: иноязычное образование, компетентностный подход, компетенция, лингвистическая компетенция, лингводидактика, методика преподавания русского языка как иностранного, языковая компетенция.

Abstract. It is about the features of the implementation of the tasks of foreign language education within the framework of the competency-based approach. Mastering a foreign language in modern conditions of globalization, multicultural and multilingual contacts is effective with a focus on the formation of a competence base at the foreign telephone. The basis of the competent model of a graduate of a higher educational institution is developed competence in the field of knowledge of the resources of a foreign language system and their skillful use in communication in different situations and with different participants.

The teacher's actions regarding the formation of linguistic and linguistic competence, taking into account the specifics of their relationship with foreign students, create the necessary conditions for the harmonious entry of foreign phones into foreign culture, which, in turn, determines a high level of knowledge and knowledge of a foreign language.

Keywords: foreign language education, competency-based approach, competence, linguodidactics, methods of teaching Russian as a foreign language, language competence, linguistic competence.

Кризис последних десятилетий XXI века изменил нашу реальность – масштабное наступление цифровой эпохи, высокий динамизм жизни, возросшая мобильность людей и пр. отражаются практически во всех сферах человеческой деятельности. Система мирового, в том числе, российского образования, вынуждена адекватно реагировать на социально-экономические вызовы современности: трансформируется цель, обновляется содержание обучения в соответствии с выдвигаемыми эпохой требованиями к будущему специалисту. Предполагается, что будущий профессиональный работник в период обучения в высшей школе должен овладеть компетенциями, которые позволят ему стать успешным, конкурентоспособным, самостоятельным, проявляющим творческую инициативу и мобильность.

В результате дискуссий о проблемах и необходимости модернизации современного образования в учебно-методической литературе получают распространение понятия «компетентность», «компетенция» и «компетентностный подход», которые напрямую соотносятся с практической стороной образования (Л.П. Алексеева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской, Н.С. Шаблыгина и др.).

Начиная с 1990-х годов, в документах и материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. А.В. Хуторской определяет *компетенцию* как внешне заданную норму, определяющую уровень образовательной подготовки обучающегося, которая является необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере [6]. Главным результатом образования в контексте *компетентностного подхода* выступает способность и готовность человека к продуктивной деятельности в социально-значимых ситуациях [1, 2, 6]. На уровне

национальных образовательных программ компетентностный подход реализуется в большинстве европейских стран. В рамках Болонского процесса российские вузы с 2001 года перешли на платформу компетентностно-ориентированного образования, что означает представление результатов образования по компетентностному формату. Такая установка отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) последнего поколения.

Именно реализация компетентностного подхода в российском высшем образовании позволяет избежать противоречия между требованиями к выпускнику, сформулированными в образовательных программах в виде компетентностной модели выпускника, и запросами социального рынка и общества, предъявляемыми к квалифицированному специалисту.

Важной составляющей современной образовательной системы России является обучение в российских вузах иностранных студентов, включенных в пространство языкового (иноязычного) образования. Овладение иностранными обучающимися компетентностной базой в области изучения иностранного языка напрямую соотносится с их успешной включенностью в межкультурную коммуникацию, что и является основной задачей иноязычного образования. Современная *лингводидактика*, в частности, *методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ)* выделяет коммуникативную компетенцию как краеугольное понятие методики [5]. Коммуникативная компетенция – способность решать актуальные для личности и социума задачи общения в личной, общественной, профессиональной и образовательной сферах средствами изучаемого языка. В свою очередь коммуникативная компетенция базируется на лингвистической/языковой, социолингвистической/социокультурной и прагматической компетенциях.

В статье предпринимается попытка в аспекте преподавания РКИ сопоставить лингвистическую и языковую компетенции, лежащие в основе формирования компетентностной модели инофона. В научном сообществе понятия «языковая компетенция» и «лингвистическая компетенция» часто воспринимаются и используются как термины-синонимы (И.А. Зимняя, А.Л. Бердичевский и др.). Однако в русле узкого подхода (Е.А. Быстрова, Д. Слобин, Н. Хомский и др.) данные термины обозначают разные понятия: *лингвистическая компетенция* трактуется как формирование знаний о языковой системе (И.Л. Бим, Г.А. Краснощекова, Е.В. Тихомирова, Л.В. Черепанова и др.), а *языковая компетенция* – как становление навыка использования этого знания в коммуникативной практике (К.Б. Арцишевская, Л.Ф. Бахман, М.Н. Вятютнев, Д.И. Изаренков, М.К. Кабардов, Н.С. Кузнецова, А.А. Миролубов, В.В. Сафонова, А.Н. Щукин и др.). Подробнее об этом: [4].

В современной науке устойчивой является точка зрения, согласно которой «в методике преподавания иностранных языков понятия «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» выступают чаще всего в качестве синонимов, а для методики преподавания русского языка характерно их разграничение» [3]. Позволим заметить, что подобный подход видится неправильным в свете требований современного компетентностного обучения. По нашему мнению, изучение иностранных языков будет эффективнее с ориентацией на формирование совокупной языково-лингвистической компетенции на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Обоснуем нашу позицию.

Методологические основы формирования *лингвистической (знаниевой) компетенции* (вне их теоретико-системного осмысления) начали формироваться в лингводидактике еще в середине XX века. Основными направлениями освоения

иностранный язык в этой области можно считать следующие: выработку представления об иностранном языке как динамичной системе, состоящей из множества подсистем, структурированных совокупностью языковых единиц и уровней; знакомство с нормативным аспектом в выборе языковых единиц; пополнение объема словарного запаса; формирование системы знаний о богатстве (разнообразии) используемых грамматических конструкций; выработку системного взгляда на стилевое разнообразие языковых средств.

Принято рассматривать лингвистическую компетенцию в совокупности следующих составляющих ее компетенций: лексической и терминологической (знание словарного, общенаучного и терминологического состава изучаемого языка, умение им пользоваться продуктивно и рецептивно); грамматической (знание грамматических средств изучаемого языка и умение использовать их в речи); семантической и понятийной (знание способов выражения значения, определения терминологических единиц и умение их использовать в языке); фонологической; орфографической и орфоэпической.

Обучение языковому материалу подразумевает отбор и организацию, введение, организацию, усвоение и контроль усвоения языкового материала. К теоретическим основам языкового направления относятся общее языкознание, теория русского языка, сопоставительное языкознание и др. Отбор языкового материала осуществляется на основе его частотности (базовый язык, языковые, лексические минимумы и т.д.). Подача учебного материала организуется в этом случае по принципу «от простого к сложному». В ряде случаев целесообразным видится обращение к фактам родного языка и установление языковых корреляций, наблюдающихся в системах родного и иностранного языков. На основании сходства или различия языковых явлений родного и изучаемого языков выстраивается иерархия трудностей, которые могут возникнуть при освоении иностранного языка. Для организации усвоения учебного материала в рамках данного подхода используются языковые упражнения, нацеленные на распознавание и устранение ошибок, связанных с неправильным представлением о том или ином факте системы изучаемого языка (например, случаи интерференции). Больше внимания при формировании лингвистической компетенции уделяется доступному объяснению языкового материала посредством выполнения упражнений, тестирования, заданий языковедческой проблематики.

Отметим, что до сих пор подобный подход остается доминирующим в преподавании русского языка в национальной школе и в преподавании РКИ.

В 80-е годы XX века наступает эра коммуникативности в лингводидактике, определившая становление коммуникативного подхода в обучении иностранному языку: язык в первую очередь начинает осмысляться в качестве средства общения, а особый предмет рассмотрения начинают составлять особенности его функционирования в разных коммуникативных сферах. В связи с этим в методике обучения языкам формируется представление о необходимости перевода процесса преподавания на коммуникативную основу посредством становления и развития **языковой (практикоориентированной) компетенции**.

В коммуникативно-ориентированной лингводидактике можно выделить два направления: (1) анализ видов речевой деятельности и обучение им, (2) развитие навыков осуществления коммуникации с учетом лингвистических и внелингвистических факторов ее протекания в разных сферах и ситуациях. Обучение языку и культуре в данном случае воспринимается как средство обучения общению

на изучаемом языке, в том числе, общению в среде аутентичных носителей языка. Речь идет об обучении речевой деятельности, усвоении обучающимися методологии анализа функционально-прагматических особенностей языковых единиц, выбора адекватных тактик и стратегий ведения коммуникации и пр. Теоретическими основами коммуникативного обучения языкам и формирования языковой компетенции выступают научные достижения в области функциональной лексикологии, функциональной грамматики, психолингвистики, речевой прагматики, психологии общения, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Отбор и организация учебного материала выполняется на основе коммуникативных потребностей обучающихся посредством формирования базовых принципов овладения ими (определение сферы общения, вычленения типовых ситуаций, актуализации темы и проблемы общения, дифференциации интенций (что хочет сказать и узнать человек)) и коммуникативных ролей участников.

Введение учебного материала осуществляется при помощи образцов речевой деятельности (речевых образцов), с помощью которых по аналогии можно выстраивать собственное речевое поведение. Организация усвоения учебного материала реализуется при помощи речевых и коммуникативных упражнений. Отработка навыка подкрепляется повторением, затем обучающиеся погружаются в новую ситуацию, в новый контекст – создаются условия самостоятельного выполнения обучающимися речевых действий. Показателем наличия образовательных лакун являются коммуникативные ошибки, которые допускает обучающийся.

Основной трудностью в обучении считается усвоение речевого материала, поэтому уделяется много внимания речевым и коммуникативным упражнениям. Показателями сформированности языковой компетенции можно считать овладение обучающимися навыками и умениями в области спонтанного (речевые действия автоматизированы) и беспереводного (нет обращения к родному языку) владения иностранным языком в разных коммуникативных ситуациях и сферах.

Содержание языковой компетенции составляют знания языка и умения использовать эти знания в научно-социальном контексте, к ним относятся: лингвистические особенности социальных и профессиональных отношений; правила вежливости в их национальной научной специфике: регистры общения, выражения, обобщающие многовековой опыт народа; языковые особенности человека. Языковая компетенция объединяет ряд компетенций: дискурсивную (умение построения и объединения высказываний в текст в соответствии с дискурсивными условиями его функционирования); функциональную (умение использовать высказывания для выполнения профессионально-значимых функций), прагматическую (навык организации коммуникативной деятельности в соответствии с коммуникативными намерениями, ситуациями и условиями общения в контексте языка специальности), лингвокультурологическую.

Формирование лингвокультурологической компетенции в рамках иноязычного образования оценивается как наиболее значимая составляющая в овладении иностранным языком. Развитие языковой компетенции на коммуникативной основе осуществляется в контексте погружения иностранного обучающегося в неродную лингвокультуру. Понятие «культуры» в лингводидактике многопланово: осмысливается в качестве продукта художественного творчества (синоним слова «искусство»), как совокупность национально-специфических черт жизни общества, продукт материальной и духовной деятельности людей, включающий и универсальные, и

национально-специфические компоненты. Кроме этого к понятию «культура» можно отнести и стиль преподавания, и дидактические традиции, и научные традиции. Ориентация на лингвокультурологическую составляющую в структуре языковой компетенции присутствует на курсах страноведения для иностранцев, на подготовительных факультетах, в обучении общеобразовательным предметам, на вводно-предметных курсах, например, на курсах по введению в научный стиль речи.

Содержание лингвокультурологического аспекта формирования языковой компетенции должно быть нацелено на вхождение иностранца в неродную для него культуру посредством изучаемого языка, в процессе осуществления отбора, организации, введения, организации усвоения и контроля усвоения явлений культуры. Теоретическими основами формирования лингвокультурологической составляющей языковой компетенции являются такие дисциплины, как культурология, страноведение, этнопсихология, межкультурная коммуникация, лингвокультурология и др. Отбор и организация учебного материала производится на основе его облигаторности (общее для всех носителей языка), или коммуникативной значимости для носителей языка. Учебный материал вводится при помощи объяснений, а организация овладения учебным материалом осуществляется в контексте восприятия культуроведческой информации, ее анализа и сравнения с реалиями родной культуры. Маркерами возникающих трудностей выступают межкультурные ошибки, разрабатываются приемы их преодоления. Поскольку основная трудность в обучении – понимание чужой культуры, поэтому уделяется большое внимание объяснению ее особенностей.

Следует отметить, что в содержании языковой и лингвистической компетенций не наблюдается четкого разграничения по принципу усвоения знаний и умения использовать эти знания. Актуальной проблемой содержания профессионально-ориентированного обучения является вопрос методической организации и систематизации учебного материала в аспекте грамотного соотношения знаниевой и практикоориентированной составляющих образовательного процесса: с одной стороны, важна подача языкового материала в виде системных правил в соответствии с изучаемыми темами, а с другой стороны, значимо формирование навыка установления адекватного коммуникативного смысла высказывания, нашедшего отражение в использовании языковых средств. В практике профессионально-ориентированной лингводидактики следует устанавливать целесообразное и эффективное соотношение требований, предъявляемых к формированию у иностранца лингвистической (знания о языке как системе) и языковой (навык использования знаний о языке в коммуникативной практике) компетенций. Решение данного вопроса способствует эффективному обучению инофонов, поскольку найдет отражение в построении содержания учебных курсов, организации учебного материала и – в результате – последовательном овладении навыками и умениями на основе отобранного учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Компетентностный подход в обучении иноязыку и состав профессионально-коммуникативной компетенции в современной лингводидактической интерпретации [Электронный ресурс]. – URL: <http://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-porki/kompetentnostnyj-podkhod-v-obuchenii-inoyazyku-i-sostav-professionalno-kommunikativnoj-kompetentsii-v-sovremennoj-lingvodidakticheskoy-interpretatsii> (дата обращения: 16.03.2020).

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
3. Каплун О.А. Сравнительная характеристика понятий лингвистическая компетенция и языковая компетенция и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 4 (60). – С. 277-279.
4. Курьянович А.В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып.1 (7). – С. 90-101.
5. Московкин Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 72-77.
6. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85-91.

УДК 37.026.3

А.С. Медведева
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – В.Ф. Аитов
доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой
методики преподавания иностранных языков
и второго иностранного языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ СМЫСЛОВЫХ ОПОР НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Аннотация: статья посвящена систематизации теоретических основ обучения письму как виду речевой деятельности и разработке на их основе методики обучения письму при помощи смысловых опор.

Ключевые слова: опора, письмо, смысловая, ФГОС.

Abstract. The article is aimed at systematizing the theoretical foundations of writing as a type of speech activity and developing on their basis a methodology for teaching writing using semantic supports.

Keywords: writing, semantic support, federal educational standards.

Письмо – это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь с целью передачи её другим. Продуктом данной деятельности является речевое произведение или текст, рассчитанный на чтение [3, с. 312].

Как вид речевой деятельности письмо базируется на умении писать. Умение писать – это сложное явление, основанное на следующих навыках:

- 1) начертание знаков письма (т.е. каллиграфия);
- 2) правильное перекодирование звуков речи в адекватные графические знаки (т.е. орфография);
- 3) построение письменного высказывания (т.е. композиция);
- 4) лексические и грамматические навыки письма.

Итак, обучая письму – мы формируем у ученика навыки каллиграфии, графики, орфографии, пунктуации, а также лексико-грамматические и композиционные навыки.

В формировании приведенных навыков, письмо характеризуется трехчастной структурой: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и наполнительной.

В побудительно-мотивационной части мотив выступает в виде необходимости, потребностей, желания вступить в письменное общение, сообщить какую-либо информацию в письменном виде.

В аналитико-синтетической части происходит выделение стержневой части в смысловой организации связей между предложениями.

Исполнительная часть письменной речи реализуется в фиксации продукта с помощью графических знаков, в результате чего формируется само высказывание.

Большую роль в процессе формирования навыков письма играют опоры. В.С. Кунин рассматривал опоры, как некие вербальные ориентиры, побуждающие обучаемых концентрировать свое внимание на существенном. Опоры – это, своего рода, ориентиры речевой деятельности, которые ограничивают зону поиска, способствуют развертыванию мысли, сокращают меру неопределенности и соответственно ошибочности речи [2, с. 15-19].

Назначение опоры – непосредственно или посредством помочь ученику создать речевое высказывание за счёт вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом.

Все опоры делятся на содержательные и смысловые, а они в свою очередь, подразделяются на вербальные и изобразительные. Различие этих опор заключается в том, что одни вызывают ассоциации посредством слов, а другие изображения реальной действительности [4, с. 135].

Большинство методистов, проанализировав различные виды опор, приходят к выводу, о том, что при обучении письменной речи под опорами следует понимать «особого рода стимулы, которые обеспечивают:

- а) общее направление содержания высказывания,
- б) адекватность высказывания теме,
- в) логичность построения высказывания,
- г) количественную достаточность в раскрытии темы» [1, с. 278].

Опоры, с одной стороны, стимулируют речь ученика, с другой, – помогают правильно оформить мысли в виде письменного текста.

Основная же цель обучения письму – научить учащихся писать на иностранном языке те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке. В ФГОС определены следующие требования к результатам обучения письму на среднем этапе обучения.

Обучающиеся должны научиться:

- заполнять анкеты и формуляры;
- писать поздравления, личные письма с опорой на образец; расспрашивать адресата о его жизни и делах, сообщать то же о себе, выражать благодарность, просьбу, употребляя формулы речевого этикета, принятые в странах изучаемого языка.
- составлять план, тезисы устного или письменного сообщения; кратко излагать результаты проектной работы.

Опираясь на вышеперечисленные требования, мы разработали собственную методику обучения письму, которая позволит сформировать необходимые навыки у учеников. Особенность методики заключается в том, что она основана на использовании смысловых опор. Как показал анализ УМК “Spotlight” 7 класс

Ю.Е. Ваулина, О.Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс недостаточное внимание при составлении упражнений уделяется смысловым опорам, что отражается на качестве формирования навыка письма.

Наша методика подразумевает активное использование таких разновидностей опор, как кластер, коллаж, фишбоун, синквейн, майндмэп и другие. Для того, чтобы опробовать данную методику, мы провели эксперимент.

Цель эксперимента состояла в выявлении готовности учащихся представить письменное высказывание по итогам изучения темы.

Эксперимент был проведен в 7 классе, включающем 28 учащихся. Для определения успешности выполнения задания были разработаны критерии оценивания письменного высказывания. За основу были взяты единые требования к оцениванию письменных работ по английскому языку в средней школе.

Критерии:

- решение коммуникативной задачи (содержание) и организация высказывания;
- языковое оформление высказывания.

Эксперимент проходил в несколько этапов: на первом этапе мы использовали исключительно материал, представленный в учебнике. На втором этапе при формировании навыка письма мы использовали разработанные нами смысловые опоры в качестве дополнения к имеющимся заданиям учебника.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что применение смысловых опор положительно влияет на качество усвоения материала учениками, и на их успеваемость.

Мы пришли к выводу, что, в целом, учебник «Spotlight» содержит упражнения на формирование навыков письма, однако применение дополнительных приемов повышает эффективность этого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1999. – 278 с.
2. Кунин В.С. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. Воронеж, 1980. – С. 15-19.
3. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. Учебное пособие / MethodsofTeachingEnglish / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 2019. – 312 с.
4. Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке. – М.: Просвещение, 1980. – 135 с.
5. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык 7 класс. Spotlight. – М.: Просвещение, 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 21.04.2020).

УДК 372.881.111.1

Э.М. Миннуллина
студент 4 курса ФГБОУ ВО «КФУ»
(г. Казань)
Научный руководитель – Л.Р. Мухарлямова
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «КФУ»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Аннотация: данная научная работа посвящена рассмотрению идиом, которые мы можем использовать при обучении произношению английских звуков. Здесь отобраны и приведены такие идиоматические выражения, которые наиболее часто встречаются в речи носителей английского языка. Использование идиом на уроке иностранного языка также эффективно в обучении делению предложений на синтагмы и определению логического ударения.

Ключевые слова: быт, идиоматическое выражение, идиомы, культура, логическое ударение. прием, произношение, синтагм, упражнение.

Abstract. This scientific work is devoted to the consideration of idioms that we can use in teaching pronunciation of English sounds. Here are selected and given such idiomatic expressions that are most often found in the speech of native English speakers. Using idioms in a foreign language lesson is also effective in teaching the division of sentences into syntagms and the definition of logical stress.

Keywords: idioms, culture, everyday life, idiomatic expression, technique, exercise, pronunciation, Syntagma, logical stress.

Использование идиом на уроках английского языка дает учащимся не только знания о национальных особенностях народа, о его культуре и быте, но и формирует такие необходимые при изучении иностранного языка навыки как правильное произношение и связная богатая речь.

Целью данной научной статьи является рассмотрение идиом при обучении произношению звуков английского языка.

Несомненно, формирование навыков произношения с первых уроков должно идти в условиях реального общения. Для создания реальной обстановки на уроке английского языка, введения приема игры в процесс овладения звуковой стороной иноязычной речи помогают знание идиоматических выражений. Зачастую идиомы употребляются при введении нового фонетического материала, при выполнении упражнений на его закрепление или повторение, а также во время фонетических зарядок.

Опыт учителей показывает, что использование идиом на уроках английского языка является одним из эффективных приемов обеспечения интереса у детей к учению, повышения их активности и работоспособности.

Использование идиом, в первую очередь, помогает поставить произношение отдельных трудных согласных звуков, в частности тех, которые отсутствуют в родном русском или татарском языках. Данное упражнение можно проделывать на разных этапах урока, так как он служит своеобразной фонетической разрядкой для учащихся. Идиоматические выражения отбираются в зависимости от того, какой звук необходимо отработать. Рассмотрим некоторые примеры использования идиом при обучении произношению:

Звук [w]:

- where there is a will there is a way – где есть воля, там есть путь.
- which way the wind blows – куда дует ветер.

Звук [m]:

- so many men, so many minds – сколько людей, столько и мнений.
- to make a mountain out of a molehill – сделать из мухи слона.
- one man's meat is another man's poison – что полезно одному, то вредно

другому.

Звук [h]:

- to run with the hare, and hunt with the hounds – бежать с зайцем, и охотиться с гончими.
- handsome is as handsome does – судят не по словам, а по делам.

Звук [b]:

- don't burn your bridges behind you – не сжигай свои мосты.
- business before pleasure – сделал дело, гуляй смело.

Звук [r]:

- rant and rave about (someone or something) - орать из-за кого-либо, рвать и метать из-за чего-либо.
- rare bird - необычный, неординарный (человек).
- read the riot act (to someone) - строго предупредить кого-либо.

Звук [q]:

- quid pro quo - квипрокво, взаимные уступки.
- quick and dirty - сделанный на скорую руку, тяп-ляп.

Звук [g]:

- gain ground - делать успехи, продвигаться вперед.
- get (someone's) goat - раздражать кого-либо.
- get a grip of oneself - взять себя в руки.

Звук [f]:

- face-to-face - лицом к лицу.
- fair-weather friend - человек, который может быть другом только при благоприятных условиях.
- fall flat on one's face - полностью провалиться, потерпеть неудачу и т.д.

Таким образом, мы убедились, что идиомы помогают в формировании фонетических навыков. Опыт показывает, что в старших классах учащиеся с большим увлечением работают над произношением звуков, если они представлены в идиомах. Ученики не только получают навыки произношения английских звуков, но и учатся делить предложения на синтагмы и определять логическое ударение. Именно поэтому использование идиом на уроках английского языка в обучении произношению является очень эффективным и актуальным на сегодняшний день.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии/ А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский – М.: «Знак», 2008. – 656 с.
2. [Электронный ресурс] – URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2012/08/11/frazeologiya-i-frazeologizmu-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 23.02.2020).
3. [Электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/klassifikaciya-frazeologicheskikh-edinic-sovremennogo-angliyskogo-yazyka-2443581.html> (дата обращения: 23.02.2020)

УДК 372.881.111.1

Д.И. Мулюкова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – О.В. Гергель
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ФУД-СЛЕНГ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена описанию лексико-семантических полей американского и британского фуд-сленга, выделенных на основе анализа современного кинематографа, песен, статей в СМИ, с целью выявления национальных особенностей носителей английского языка для дальнейшего использования этих данных на уроках английского языка в школе.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, лингвокультурологическая компетенция, мотивация, фуд-сленг.

Abstract. The article is devoted to the description of lexico-semantic fields of the American and British slang. Methods of the research: critical analysis of the topical literature, search for slangisms in the modern cinematography, songs and mass media in order to identify national peculiarities of native English-speakers and provide the teachers with these results for future usage in their English classes.

Keywords: food slang, linguacultural competence, motivation, lexico-semantic fields.

Ни для кого не секрет, что сегодня сленг все активнее проникает в нашу жизнь – мы можем встретить его в заголовках СМИ, на телевидении, в Интернете. Кроме того, в условиях расширяющихся международных контактов становится необходимым изучать английский язык во всех его проявлениях. Тем не менее, результаты вузовской подготовки показывают, что многие студенты сталкиваются с трудностями на уровне межличностного понимания и общения в случае при наличии в речи носителя сленгизмов, в связи с чем нам видится необходимым активно включать изучение данного языкового явления еще в школьном возрасте [2:39].

Переходя к рассмотрению природы фуд-сленга, прежде всего, стоит дать определение данному понятию. Под фуд-сленгом понимают те сленговые слова и выражения, в состав которых входят компоненты еды, либо слова, относящиеся к теме еды по смыслу (состояние алкогольного опьянения, разговорные наименования продуктов и т.д.). Фуд-сленг обладает всеми характеристиками общего сленга: он выполняет экспрессивную функцию; является стилистически сниженной лексикой, понятной всем слоям населения; сферой его употребления является неформальное дружеское общение. Популярность фуд-сленга среди носителей языка обуславливается наличием устойчивых связей, определенных ассоциаций, связанных с конкретным продуктом, у каждого жителя англоязычной страны. Например, слово lemon используется носителями в качестве обозначения поломки, что можно объяснить тем, что лимон ассоциируется с чем-то кислым, доставляющим дискомфорт.

В рамках исследования нами были выявлены 150 единиц фуд-сленга, взятых из современных сериалов, фильмов, песен, журналов, в результате чего, применяя метод компонентного анализа, метод контекстного анализа, ассоциативного эксперимента, удалось классифицировать фуд-сленг по следующим критериям: различия

американского и британского сленга; наиболее часто встречающиеся лексико-семантические поля (далее ЛСП).

Наиболее популярные ЛСП фуд-сленга оказались ЛСП с гиперсемой «человек», «досуг», «оценка ситуации». В результате лексико-семантического анализа ЛСП «человек» (73 сленгизма), был выявлен наиболее крупный синонимичный ряд «отрицательные качества» (23 сленгизма) – *beef-head, beef-witted, beef-brained, meethead, nutcake, bananas, nuts, nutter, potty, dead meat, to go to pot, to overegg, to flake on sb, to curry favor, granola, waffler, harshmellow, flakey, cake eater, salty, to make hamburger of sb, to cherry-pick, cream-crackered*. Что неудивительно, так как основной словарь сленга составляют единицы с отрицательной коннотацией [4: 139].

В синонимичном ряде «положительные качества» (17 сленгизмов) самыми популярными стали группы слов «успешный» (7 единиц) – *to have got the sauce, saucy, to have the bean, huckleberry, to know your onions, to step up to the plate, to know beans*; и «привлекательный» (8 единиц) – *sweetie, honey, sweet, cutiepie, sugar, muffin, eye candy, peachy* представленные, в основном, американским сленгом, вследствие чего был сделан вывод о важности социального положения, карьеры в жизни американцев, их практикоориентированности, а также большом значении внешнего вида.

Интересной группой для изучения нам представляется микрополе «внешность» (20 сленгизмов) – *hay eater, brown sugar, snowflake, lemon, banana, egg, apple, bounty, oatcake, milky, vanilla, white bread, marshmallow, mayo, frosted, flakes, brownie, oreo, hot chocolate, latte*. В нее входят наименования для представителей разных рас, национальностей. Мы объясняем обширность этой группы тем, что на территории англоговорящих стран проживают представители разных культур и народов (афроамериканцы, европейцы, азиаты и т.д.).

Одной из самых многочисленных ЛСП в фуд-сленге является «досуг» (33 сленгизма), в нее входят микрополя «алкоголь» (21 сленгизм) – *joy water, plonk, Angel's food, stiff, binge, jungle, plastered, boozed, wasted, hammered, cabbaged, vegetable, juiced, off one's beans, oiled, pickled, to wange, to chug, sauced, to be lost in the sauce, baked*; и «наркотики» (16 сленгизмов) – *vitamins, nose candy, beans, candy sugar, cupcakes, green tea, hard candy, honey oil, cornflakes, cupcakes, giggles, coconuts, to serve pies, candy man, coffee shop, to trap*. Многочисленность сленгизмов данной группы говорит об отдыхе, вредных привычках жителей англоговорящих стран.

На основе анализа микрополя «хорошая ситуация» (15 сленгизмов) – *steak sauce, sweet, saucy, apple-pie-order, scrummy, steak sauce, peaches and cream, awesome sauce, Egg McMuffin, egg salad, cool beans, peachy, cherry condition, scrummy, bacon of hope, buttery*; и «плохая ситуация» (6 сленгизмов) – *dog's dinner, hard cheese, a fine kettle of fish, cheeto attack, to go to pot, pear-shaped* в ЛСП «оценка ситуации» мы наблюдаем лингвокультурологические различия британцев и американцев, которые выражаются в открытости и позитивном восприятии мира американцев и сдержанности, меланхоличности, недемонстративности британцев [1: 60].

Обширность ЛСП «финансы» (12 сленгизмов) – *dough, ramen budget, chicken feed, banana republic, lobster – 20\$, pineapple – 50\$; weed, cabbage, lettuce, broccoli, sugar, to get nuts* объясняется тем, что деньги являются неотъемлемой частью нашей жизни. Новые наименования денежных единиц входят в язык во многом благодаря реп-культуре, распространением сленга узкого круга лиц среди широких масс. Зачастую, подобный сленг является маркером групп, связанных с криминальной деятельностью.

В результате проведенного анализа фуд-сленга нам удалось выделить национальные особенности носителей английского языка, что указывает на культуросносную функцию данного языкового явления, а значит полученные данные возможно применять на уроках английского языка в школе с целью совершенствования лингвокультурологической компетенции учащихся.

Сленг представляет из себя крайне интересный пласт языка, который, будучи частью разговорной речи, играет значительную роль в трансляции культурно-национального самосознания народа и его идентификации как такового, воплощая его культурно-национальное мировидение. Исходя из этого, мы можем предположить, что изучение данного языкового явления полезно включить в программу обучения английскому языку в школе, так как это поспособствует развитию навыков межкультурного общения. Помимо этого, присутствие на уроках лексики из живой речи носителей поможет повысить мотивацию учеников к изучению английского языка, так как разговорная лексика гораздо выразительнее и ярче, чем формальная из учебника и, более того, она позволит детям чувствовать себя частью иноязычной культуры, что очень важно в процессе изучения иностранного языка [3: 153].

Таким образом, фуд-сленг можно смело имплементировать в процесс преподавания иностранного языка. Нам видится, что подобный материал логично преподносить в рамках изучения раздела УМК, посвященному теме еды, в форме разнообразных упражнений на развитие лексических навыков. Так же, фуд-сленг можно рассматривать в процессе работы над аутентичными текстами. Преподаватель, работая с фуд-сленгом, привнесет в занятия новизну, что положительно отразится на мотивации учеников и значительно расширит их кругозор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благоданова М.А. Лингвокультурные различия между британцами и американцами и их роль в деловом общении // Культура и деловой иностранный язык. – 2016. – т.214. – 57 с.
2. Лазаревич С.В. Роль изучения молодежного английского сленга в современном образовательном процессе / С.В. Лазаревич, А.В. Ерофеева, Д.Р. Хайбулина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №11. – 39 с.
3. Потемкина В.А. Сленг, как составляющая разговорного языка / В.А. Потемкина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – N 11. – С. 153-156.
4. Тамбовцева К.Д. Лексико-семантические поля молодежного американского сленга / К.Д. Тамбовцева // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2014. №3.

УДК 37.022

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

*Научный руководитель – В.Ф. Аитов
доктор. пед. наук, профессор, зав. кафедрой
методики преподавания иностранных языков
и второго иностранного языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ

Аннотация: данная статья посвящена всестороннему освещению Метода полного физического реагирования на раннем этапе обучения иностранному языку и разработке на его основе методики обучения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, метод полного физического реагирования.

Abstract. This article is aimed at the comprehensive coverage of Total Physical Response at the early stage of Foreign Language learning and developing on its basis a methodology for teaching preschool children.

Keywords: TPR – Total Physical Response, children of preschool age.

Психологи и педагоги отмечают, что наиболее восприимчивым к обучению являются дети дошкольного возраста. В этот период дети наделены любознательностью, способностью к имитации и подражанию, при этом они с легкостью осваивают новые для них звуки, слова и даже целые конструкции.

Этот возраст рассматривается как наиболее благоприятный период для овладения иностранным языком в силу своей роли в становлении личности, определяющей весь жизненный путь ребенка. Однако существует проблема методологического характера, в частности, вопрос применения различных методик для успешного обучения детей именно дошкольного возраста.

Так, в среднем дошкольном возрасте физические возможности ребенка значительно повышаются: улучшается координация, движения становятся более уверенными. В то же время существует постоянная потребность в движении. Активно развивая двигательные навыки, в целом дошкольник становится более ловким и быстрым по сравнению с младшими детьми. Тип мышления, характерный для детей этого возраста – наглядно-образный. Это означает, что в основном действия детей носят практический, экспериментальный характер. Для них наглядность очень важна. Со временем мышление становится обобщенным и к старшему дошкольному возрасту постепенно переходит в вербально-логическое.

Дети, как правило, много двигаются и полны энергии. При этом они способны удерживать внимание на одном предмете в течение очень короткого периода времени. Дети этого возраста очень привязаны к своему окружению и больше интересуются физическим и материальным миром. Собственное понимание у детей происходит через тактильный и физический контакт: руки, глаза и уши.

Существуют различные методы обучения английскому языку, в центре рассмотрения этой статьи выступает один из методов, который берет на вооружение перечисленные выше особенности. В частности, речь идет о Методом полного физического реагирования (МПФР) (англ. Total Physical Response – TPR), разработанный Джеймсом Эшером, американским профессором психологии. Этот метод основан на опыте наблюдения за детьми, овладевающими своим родным языком. Родители «разговаривают на языке тела» со своими детьми, родитель дает указание и ребенок физически реагирует на это.

Такое взаимодействие продолжается в течение многих месяцев, прежде чем ребенок действительно начинает говорить сам. Даже если он не начинает говорить, он воспринимает язык, звуки и образы. В конце концов, когда он набирается достаточно опыта, воспроизведение языка начинается совершенно спонтанно. МПФР повторяет естественный способ освоения нового для ребенка языка.

Метод полного физического реагирования способствует обучению языку одновременно через речь и физическую активность. Использование этого метода предполагает, что дети слушают и выполняют то, что говорит им учитель, они контролируют и оценивают свой собственный прогресс. Им предлагается высказаться

только тогда, когда они почувствуют, что готовы говорить, когда языковая основа уже усвоена достаточно хорошо.

Метод полного физического реагирования характеризуется наличием двух особенностей. Во-первых, языковая деятельность осуществляется, как известно, с участием преимущественно левого полушария, а физические действия координируются правым полушарием. Использование этого метода в обучении языку обеспечивает эффективное взаимодействие обоих полушарий мозга (Эшер, 1977). Во-вторых, при изучении языка дети сосредотачиваются на движениях, поэтому они усваивают язык бессознательно, уменьшая, тем самым, стресс от изучения языка.

Таким образом, можно выделить основные характеристики метода полного физического реагирования:

- 1) понимание, осознание устной речи предшествует разговорной речи;
- 2) понимание устной речи развивается через движения тела.

На начальном этапе обучения английскому языку можно отказаться от использования большого количества учебно-методических средств, так как учитель задействует только свой голос, действия и жесты, что уже является достаточной основой для занятий в классе. Тем не менее, с ростом уровня изучающих язык, возможно также широкое использование обычных доступных предметов в классе, таких как рисунки, игрушки, куклы, мебель и т.д.

Вследствие того, что дошкольники на раннем этапе изучения языка еще не владеют навыками письма и чтения, от педагога неизбежно требуется подготовка упражнений без применения ручки и бумаги. Уроки проходят в основном в устной форме с использованием окружающих предметов либо изображений. Например, когда произносится определенное слово, ученик указывает на картинку, во время рассказа, ребенок может имитировать действия (Pinter, 2006).

При обучении детей среднего дошкольного возраста английскому языку на базе детского сада №228 г. Уфы РБ накоплен некоторый опыт использования Метода полного физического реагирования.

Используемый нами достаточно удобный во многих отношениях учебник «Английский для самых маленьких» (авт. И.А. Шишкова, М. Е. Вербовская) предназначен для обучения детей 3-5 лет и направлен на освоение адекватного произношения английских звуков, иноязычной грамматики, развития речевых умений и понимания речи на слух. Однако хочется отметить, что предлагаемое пособие на данный момент не во всех отношениях отвечает современным требованиям (лексический состав не покрывает все сферы общения, не разработана в достаточной мере эмоционально-оценочная лексика). Это обусловило поиск дополнительных приемов и средств обучения. В частности, в учебном процессе нами были использованы игры, заимствованные из сети, которые построены на основе принципов Метода полного физического реагирования.

Приведем некоторые из них.

1. В качестве одного из заданий предлагается дидактическая игра «Раскраска по цветам» с 10 номерами для закрашивания. Задачей детей было раскрасить в названный учителем цвет в соответствии с названной цифрой: “five is for red”, “one is for orange”, “three is for green”.

2. Игра с карточками «Charades»

Дети получают по одной карточке с изображениями частей тела. Задача игры заключается в том, чтобы, не показывая карточку другим, показать то, что на ней нарисовано. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ученик не примет в ней

участие. Эту игру можно использовать для отработки различных тем (животные, эмоции, действия, еды).

3. Игра «Show me, please»

Учитель дает команду, одновременно, показывая ее («Show me your head», «Touch your nose», «Jump high»), и с каждой новой командой он дает указания все быстрее. Задача детей повторить команду и не ошибиться. Игру можно разделить на 3 уровня сложности: на 1 этапе учитель выполняет команду вместе с детьми, на 2 этапе – преподаватель старается не принимать участия, а только говорит команды. На 3 этапе дети поочередно самостоятельно дают команды.

4. Игра «Simon says...»

Известная игра под названием «Simon says...» («Саймон говорит»), ориентированная на закрепление, повторение или увеличение словарного запаса. Взрослые часто дают указания детям, например: «брось мячик», «иди сюда» или «сядь на стул», которые дети понимают уже с младенческого возраста, благодаря сопровождающим жестам родителей.

Обычно все игроки должны выполнять указания на протяжении всей игры. «Саймон» – ведущий. Он дает различные команды, начиная команду со слов: "Саймон говорит...", либо просто произнеся команду. («Raise your arms. Touch your toes. Wiggle your nose. Bend and touch your knees. Make a funny face. Touch your head. Touch your shoulders. Stand on one foot. Blink your eyes. Stand up tall. Put hands on hips. Reach for the sky. Give yourself a hug!»). Участники должны внимательно слушать то, что командует им ведущий.

Если Саймон дает команду, сначала заявив: «Simon says...» то дети должны выполнить команду. Если Саймон дает команду, не сказав предварительно: «Simon says...», то они пропускают данную команду. Цель игры состоит в том, чтобы из игры вышло, как можно больше детей, пока не останется один победитель [<https://www.education.com/activity/article/simon/>]

5. Игра «Walk the talk»

Дети делятся на две команды поровну и встают в две линии. Учитель подзывает к себе двух ребят с каждой команды и шепотом отдает команду («Dance like a monkey», «Stomp your feet»). Затем отправляет их к своим командам. Первый ученик, по команде «Walk the talk and go!» передает инструкции дальше по цепочке, шепча их ученику позади них. Последний в очереди бежит к учителю и выполняет требуемое действие. Команда, которая первым выполняет правильное действие, получает очко. В этой игре у каждого ученика будет возможность поучаствовать.

Таким образом, изучение иностранного языка по методу полного физического реагирования сравнивается с освоением родного языка в детстве и осуществляется по принципу естественной последовательности освоения языка. Использование данного метода позволит дошкольникам знакомиться с языковыми и речевыми формами и изучать новый язык в комфортной обстановке в процессе игровой и творческой деятельности. Применение такого инновационного метода позволит учителю отойти от традиционного проведения уроков английского языка с целью снятия психологических барьеров в обучении и воспитанию любви к иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. James J. Asher. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning.: The Modern Language Journal, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969), pp. 3-17.
2. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning, 1984, p. 35.

УДК 81-25

Н.А. Пеннер
магистрант 1 курса Баишев Университета
(Казахстан, г. Актобе)
Научный руководитель – А.А. Ергазина
кандидат пед. наук, профессор Баишев Университета

PRINCIPLES OF POLITENESS IN ENGLISH, RUSSIAN, AND KAZAKH AS PART OF THE THEORY OF POLITENESS IN LINGUISTICS

Аннотация: целью исследования является изучение механизмов функционирования принципов вежливости в современном английском, русском и казахском языках.

Вежливость играет значительную роль в достижении эффективности речевого общения. Для осуществления эффективного речевого взаимодействия необходимо обучение и овладение принципами вежливости.

Этапы исследования включали:

1. Подборку, изучение и анализ материалов по теме.
2. Составление анкет для практической части работы.
3. Анкетирование различных категорий респондентов и анализ результатов

Новизна и актуальность данного исследования обусловлена относительно малой разработанностью теории вежливости в языкознании, и тем фактором, что работа выполнена на примере трех языков - казахского, русского и английского.

Результатом работы явился вывод о необходимости дальнейшего изучения принципов вежливости и обучения им с раннего возраста с целью построения эффективного речевого взаимодействия в обществе.

Результаты исследования могут быть использованы в работе школьных, вузовских психологов, классных руководителей, социальных педагогов и на уроках самопознания.

Ключевые слова: лингвистика, речевая коммуникация, речевое взаимодействие, речевой этикет, языковые инструменты.

Abstract. The aim of the paper is to study the mechanisms of the principles of politeness in modern English, Russian and Kazakh languages.

Politeness plays a significant role in achieving the efficiency of verbal communication. For effective speech interaction, we should learn and master the principles of politeness.

Stages of the study include:

1. Collection, study and analysis of materials on the topic.
2. Compiling the questionnaires for the practical part of work.
3. Questioning of different categories of respondents and analysis of results.

Novelty and relevance of this study is due to the relatively small development of the theory of politeness in linguistics, and the factor that the work was carried out using three languages analysis- Kazakh, Russian and English.

The result of the research is the idea that there is a great need of further studying of the principles of politeness and training them from an early age in order to build effective speech interaction in society.

The results of the study can be used by school teachers, university psychologists, student leaders, social workers and at the lessons of self-knowledge.

Keywords: Speech communication, speech interaction, linguistics, language tools, speech etiquette

Modern linguistics is characterized by the study of language in conjunction with a person, his consciousness, thinking, spiritual and practical activities. In this regard,

scientific interest in the national-cultural aspect of language research has been rapidly growing.

The relevance and significance of this research is due to the relatively small development of the theory of politeness in linguistics. The paper analyzes the means and strategies for implementing the principle of politeness, taking into account three parameters of a broad pragmatic context - socio - hierarchical, gender and ethnic, which are currently the most important ones for the life of society. In addition, the relevance of the work is related to the need to identify individual politeness strategies in specific types of speech acts within the framework of discursive interaction in different cultures. In addition, there is a growing interest in the practical regulation of interpersonal relations in society, considered within the framework of pragma linguistics, discourse theory and the theory of speech interaction. The object of the research is language tools at the level of utterance used by communication participants to implement their communication strategies in a number of situations of everyday communication related to the expression of greetings, requests and appeals.

Scientific novelty of the work is a linguo-culturological status of the assessment category of politeness in English, Russian and Kazakh languages; the analysis of forms of category of politeness in Kazakh, Russian and English languages with use of system and functional analysis, a comprehensive analysis of the degree of cliché formulas of politeness in different cultures and their evaluation.

The theoretical significance of this research lies in an innovative integrated approach to the consideration of factors that affect the choice of communicative strategies of politeness and their implementation using certain language tools. In addition, the paper does not only describe the phenomenon of politeness to ritual and etiquette norms, but also reveals the deeper nature of this complex phenomenon. This research contributes to the development of the theory of linguistic politeness, pragma linguistics, and the theory of speech interaction.

At the present stage of development of the Humanities, scientists unanimously agree that politeness is one of those social phenomena through which interpersonal interaction is regulated in such a way that it proceeds smoothly, successfully and conflict-free. The study of ways and strategies of expressing politeness in language directly or indirectly focuses on the formation, development and implementation of the concept of "self-presentation" in the act of communication, in the course of the historical development of specific cultural behaviors that depend on the distribution of social roles in society.

The primary task of the research was to identify and study the factors that determine the success of interpersonal relationships and people's achievement of both personal and social goals. Politeness in this aspect can be perceived as the most powerful and most important regulator of human behavior in society designed to promote the most effective social interaction.

In pragmatic terms, politeness is understood as a strategy, and more often even a set of strategies chosen by communicants to achieve their goals in the most conflict-free way in each specific communication act. The choice of a particular strategy by communicants depends on both external and internal factors. External factors can be determined by the parameters of the situation, internal-by moral attitudes formed by the social class, ethnic environment, culture to which the communicants belong, as well as other factors. Thus, the pragmatic theory of politeness as an integral part of the theory of speech interaction studies the mechanisms of choosing adequate speech strategies for the design of the communicative intent of communication participants and considers not only the most different aspects of

human discursive activity, but also the influence of socio-cultural norms and rules of speech behavior on it.

The combination of comparative and systematic methods of description allowed us to identify areas of mutual intersection and non-intersection of content and emphasize the features of the language vision of the world.

Studying the language from the perspectives of man and his world, serves as a new source of knowledge communication, beliefs, prejudices, traditions, and also contributes to the emergence and development of new interdisciplinary scientific fields (sociolinguistics, ethnolinguistic, linguistic - cultural studies, linguistics etc.)

Speech etiquette is the maintenance of communication in the chosen tone according to the social roles and role positions relative to each other, mutual relations in official and unofficial settings. Therefore, in a normative sense, speech etiquette is an integral part of the General system of individual etiquette behavior in society. It regulates the verbal behavior of members of society, because it is the essence of the totality ritual situations of verbal behavior of the speaker, i.e. each such situation is assigned a certain set of forms, the use of which is carried out automatically by the speaker. The sphere of speech etiquette includes the ways adopted in this culture to express sympathy, complaints, guilt, grief, etc. In a broad sense, it characterizes almost any successful act of communication, so it is associated with the so-called postulates of speech communication, which make possible and successful interaction of communication participants. Speech etiquette in the narrow sense of the word appears as a system of language means in which the relations of politeness are manifested. In each society, etiquette gradually developed as a system of rules of behavior, a system of permits and prohibitions that organize moral norms in general. Speech etiquette is embodied in stereotypes, communication formulas that are not built up again every time there is a need to use them. The main factors contributing to the harmonization of communication include the following:

- recognition, not in words, but in deeds, of the diversity of points of view;
- providing an opportunity to express own point of view;
- providing equal opportunities to obtain the necessary information to justify their position;
- understanding the need for constructive dialogue;
- defining a common platform for further cooperation;
- ability to listen to the interlocutor.

The principle of politeness is an integral part of the communication code. This principle is aimed at preventing conflict situations. It is specified by six maxims:

- tact,
- generosity,
- approval,
- modesty,
- consent,
- sympathy.

The principle of cooperation is directed towards encyclopedic pictures of the world, and the principle of politeness is directed towards ideas about frames.

It is known that value representations is inherent in every culture. They is a reflection of the worldview and outlook of the people. An individual who has grown up in the atmosphere of a certain national culture is gifted with its special vision of the world. Culture always answers questions about what is good, what is bad, what is beautiful, what is ugly, what is true, what is false, and at the same time manifests itself in accordance with the ideas

of its people about truth, goodness and beauty, and therefore spiritual values permeate the entire culture, its mentality. In any era and in any society, politeness reflected in language characterizes the level of culture of the nation as a whole. The standards of behavior fixed in the social mentality and their socio-cultural assessment determine the specifics and originality of the etiquette of this people.

The dominant feature of Kazakhs' behavior is that they demonstrate a high level of everyday politeness in communication, which can be confirmed by various formulas of politeness and gratitude. Love for communication is manifested through the permissibility of discussing purely personal problems of a person, the desire to include all those present in communication, as well as through the thematic diversity and use of different formulas of treatment, which are characterized by specific features associated with the way of life and everyday life. In most countries, it is customary to treat a guest or customer as a very expensive and important person. Here is an excerpt from a newspaper article, which provides observations on how Kazakhs behave in such cases: "Soon I realized that this apparent simplicity-beads of sweat appeared on the master's forehead, but he was still friendly and smiling, handing the customer a converted samovar, invariably repeated: "Kutty bolsyn!" which can be translated as "Use with pleasure". Only in Kazakh it sounds even more heartfelt...»

For example, in Russian, English and Kazakh, separate label situations for each language are common, related to various folk rituals that are absent in one or the other language under study. Language and speech formulas are an important part of national culture; they are a storehouse of national experience, customs, traditions, and lifestyle and living conditions. If we compare some fragments of specific features of communication between individual people, we can see that the national characteristics of Kazakhs and Russians include a tendency to collectivism, self-sacrifice, patience, perseverance, uneven rhythm of work, the ability to mobilize at a critical moment and strain all the forces. Mostly they are very warm, sincere people, responsive to kindness and love, if they feel that they are not being cheated again. Kazakhs and Russians usually maintain discipline, speak one at a time, and do not interrupt their elders.

An important linguistic and social characteristic of English speech behavior is respect for the principle of politeness, even in informal communication. The politeness of the English is no less well known than the cordiality of the Chinese. In the book "Another Life and the Distant Shore" by O. Orestov has an episode where a 13-year-old English boy visits the author's family. When the young Englishman tasted tea and cakes bought at a nearby bakery, he never forgot to thank his hostess with the words "I haven't eaten such wonderful cakes for a long time, thank you", although his own parents often bought him the same ones at the same bakery. It is not surprising that a young man brought up in this way should grow up to be a true English gentleman, who will not allow himself to be rude even to someone whom he doesn't know well.

Thus, speech etiquette, which manifests itself in good wishes, thoughts and intentions, inspires and uplifts the soul, acts beneficially, spiritualizes and improves mutual understanding. As academician N. Moiseyev said, "...the ancient principle of" love your neighbor as yourself" will have to be revived in a new form that meets a clear natural science understanding of the need for cooperative activities of people!". Perhaps this is the future of speech etiquette, its main function and purpose.

LITERATURE

1. Althen G. American Ways. – Intercultural Press, USA, 2004.

2. Blundell J. Function in English, 1986.
3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Language and culture “linguistics In teaching Russian as a foreign language”. Moscow, 1990.
4. Kosovich P. V. let's Talk about Kazakhstan. – Astana-S. Petersburg, 2002.
5. Minakova A. D. Batakliata vocabulary of the Russian and Kazakh languages. “Progress”, Nukus, Karakalpakstan.
6. Ovchinnikov V. Roots of oak, – “New world”, 1979, no. 5 p. 230-231.
7. Orestov O. Another life and the distant shore. – Moscow, 1987.

УДК 81

*Д.А. Пеннер-Насибулина
магистрант 1 курса Баишев Университета
(Казахстан, г. Актобе)
Научный руководитель – А.А. Ергазина
кандидат пед. наук, профессор Баишев Университета*

MULTILINGUALISM AS AN INTEGRAL PART OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Аннотация: основная цель написания статьи – раскрыть полиязычие как неотъемлемое направление модернизации образования в республике Казахстан, показать насколько эффективным является внедрение изучения английского языка с 1-го класса, и конечно же, указать на целесообразность введения полиязычия для формирования современной конкурентоспособной личности, готовой к саморазвитию и самообразованию. Абсолютной необходимостью и велением времени является полиязычное преподавание и полиязычие в целом, так как современное общество является поликультурным, полилингвистичным и полиэтническим. Современный мир, так же, как и общество на разных ступенях своего развития ставит перед собой решение основной проблемы «согласие и взаимодействие между людьми, преодоления трудностей межэтнического общения, межкультурной коммуникации», решению которой может способствовать именно сохранение и поддержка полиязычия в каждом государстве и в отношениях между государствами. В связи с этим, проблема языкового образования приобретает совершенно другой характер. Исходным при этом является мысль о том, что изучение любого языка в первую очередь должно сопровождаться изучением культуры и традиций носителей этого языка.

Как и большинство учителей, столкнувшихся с необходимостью модернизации всего процесса обучения, я уверена, что компетентное, постепенное внедрение трехязычия в образовательный процесс в ближайшее время подарит шанс выпускникам казахстанских школ быть коммуникативно-адаптированными в любой среде.

Ключевые слова: полиязычие, международные стандарты, инновационная деятельность, конкурентоспособность.

Abstract. The main purpose of this article is to reveal multilingualism as an integral direction of modernization of education in the Republic of Kazakhstan, to show how effective the introduction of English language learning from the 1st grade is, and of course, to point out the feasibility of introducing multilingualism for the formation of a modern competitive personality, ready for self-development and self-education. Multilingual teaching and multilingualism in general is the absolute necessity and imperative of the time, since modern society is multicultural and polylinguistic. The modern world, as well as society at various stages of its development, sets itself a solution to the main problem of "harmony and interaction between people, overcoming the difficulties of inter-ethnic communication, intercultural communication", which can be solved by the preservation and support of multilingualism in each state and in relations between states. In this regard, the problem of language education takes on a completely different character. The initial idea

is that the study of any language should first be accompanied by the study of the culture and traditions of native speakers.

Like most teachers, who are faced with the need to modernize the entire learning process, I am sure that the competent, gradual introduction of trilingualism in the educational process in the near future will give graduates of Kazakh schools a chance to be communicative and adapted to any environment.

Keywords: multilingualism, international standards, innovation, competitiveness.

"Kazakhstan should be perceived throughout the world as a highly educated country, the population of which uses three languages: Kazakh — the state language, Russian as the language of international communication and English as the language of successful integration into the global economy."

N. A. Nazarbayev « New Kazakhstan in a New World»

The first President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Abishevich Nazarbayev, has set a high bar for modern education and society, reaching which students of schools, colleges and Universities will be competitive and have a quality education and a prestigious job.

The strategic objectives of the updated education in the Republic of Kazakhstan are, on the one hand, to preserve the best educational traditions and to introduce the features of international educational standards in schools aimed at developing their linguistic consciousness, which is based on mastering the state, native and foreign languages on the other hand.

Kazakhstan, remaining a multi-ethnic and multi-cultural state, is currently facing a difficult and contradictory period in its cultural and linguistic development, as evidenced by the current language situation, which is stated in the Concept of Language Policy of the Republic of Kazakhstan. It should be noted, that in almost all documents in the field of language policy, the main idea is the need to master several languages at once.

The concept of language policy in the Republic of Kazakhstan defines the importance of Russian language as the main source of information on various fields of technology and science, as a means of communication with the near and far abroad.

In this regard, the problem of language education takes on a completely different character. The initial idea is that the study of any language should first be accompanied by the study of the culture and traditions of native speakers of this language. Moreover, this process should proceed synchronously and sequentially. Based on the above, it would be legitimate to talk about multicultural education, which should result in multilingualism. The main components of multilingualism should be the native language, which strengthens the awareness of belonging to one's ethnic group, transmits from generation to generation its worldview, its upbringing, and value orientations, through which we not only communicate, transmit our thoughts, but also reveal the educational, spiritual and cultural level.

Today, there is no doubt, there are no more people who deny the need to learn their mother tongue, Kazakh as the state language, the possession of which contributes to successful civil integration, education of patriotism and love for the Motherland, Russian as a source of scientific and technical information, foreign and other non-native languages that develop a person's multi-faceted abilities to self-expression, self-realization and self-determination in the world. The study of any language as one of the main components of human adaptation to new socio-political and socio-cultural realities is currently becoming an urgent scientific, theoretical and practical task. In addition, there is a need to rethink the

traditional concepts of language policy and the language situation that developed during the period of independence.

The goal of a multilingual person is to be able to answer questions in the field of language policy and the formation of a multicultural society, the solution of which can be found only if a systematic and comprehensive analysis of the theoretical concepts of various scientific schools is carried out.

For example, Aktobe State Institution "Secondary school-Lyceum №23, has been conducting an experimental work on the implementation of multilingualism in the system of multi-faceted and comprehensive development of students ' personality since September 2012.

This experiment consisted of three main stages:

The first stage included the study of the problem, based on legal documents, scientific and methodological literature, as well as Internet resources; collection and sorting of empirical material on the problems of improving language education;

The second stage was based directly on the development and implementation of methods and techniques studied at the lessons; It was done at the lessons of English as a foreign language, at a number of integrated lessons, extracurricular activities, organization of project and research work of the students;

The third stage consisted in summarizing and systematizing the analyzed research results, implementing the results obtained in the educational process, based on the recommendations of colleagues, who participated in the entire process of experimental work, in order to modernize and improve work in this direction. At the end of three years of this work, the teachers, involved in the experiment, came to a joint conclusion that at this particular stage of education development, the most effective and applicable approach is integrated teaching of school curriculum subjects for students in grades 8-10.

The awareness of the important role of language in modern society acutely raises the question of the quality and effectiveness of the influence of the learned foreign language on the assimilation of the content of educational subjects by students.

The concept of education development in the Republic of Kazakhstan is aimed at the qualitative updating of forms and methods of professional training that meet the world standards. Special attention is paid to the introduction of multilingual education, which is considered an effective tool for preparing the younger generation for life and the conditions of the modern competitive world.

The main tasks of the school in the world of multilingual and multicultural education are to introduce the younger generation to the world of values, to establish appropriate communication with children and adolescents around the world and representatives of neighboring cultures around the world. Together with Kazakh, which is the state language, and Russian, which is the language of international communication, the main means of communication becomes a foreign language.

The main goal is that teachers and students have the opportunity to develop a multicultural personality capable of social and professional self-development, so that people who know the history and traditions of their people, speak several foreign languages, are able to carry out communication and activity operations in any of three languages in all conditions of modern life, striving for self-development, self-improvement and self-realization.

The first President of our Republic in one of his speeches said: "Trilingualism is a necessity. This is a task we must tackle from early childhood." In this regard, I would like to quote the words of Olzhas Suleimenov, who once said: "Language is not a given from father

and mother. The language in its thousand-year existence has endured thousands of contacts, it has become brighter, richer, and any patriot of his language should strive for such a variety of contacts." We can say that any citizen of their homeland, a patriot of their language should strive to master as many languages as possible. The tasks set by the first President on trilingualism are most relevant during the modernization of the education system, when every student has the opportunity to know Kazakh, Russian and English.

We live, develop and work in an era when there are global changes in all areas of human activity, which entails a rethinking of priorities in education. Therefore, multiculturalism, as well as information and communication competence, is now established by the world educational community as the basic competence of education and is a universal definition of trends in world economic integration, cultural and political spheres.

We understand polylingual education as a purposeful process of introduction to the world culture by means of several languages, as a form of special knowledge that acts as an inclusion, assimilation of the historical, cultural and social experience of different countries and peoples.

The main goal of education in the modern world is not just to provide knowledge, but the formation of key competencies that should form all the necessary skills and abilities in young people to live in society. The Council of Europe has identified five basic competencies that any specialist needs today: the ability to communicate verbally and in writing, which, of course, implies knowledge of several languages.

The main goal of the European Council in teaching foreign languages to citizens is multilingualism: every European resident knows at least two foreign languages, and one of them is actively spoken. A study conducted in Germany showed that 80 percent of citizens of European countries require at least two foreign languages to work, primarily English and French (combined 25:1), and 45 percent require at least three languages (Spanish, Italian, Russian). It has been proved that those who need to know languages work not so much in exporting firms but in importing ones.

When determining the language policy, all three aspects are taken into account: history, present, and future. According to this, pointing out only one of them violates the very essence of the language, which preserves the history, allows you to live in the present and opens the way to the future. In this regard, the main components of the content of teaching foreign languages are the literature and culture of the country of the language being studied.

The modernization of the education system that is observed in our country is primarily related to the demands of the modern labor market for professional, mobile, communicative, competent and creative-thinking specialists.

Teaching Kazakh as a state language, Russian as a language of intercultural communication, as well as a foreign language, as one of the strategic tasks defined by the Concept of education development, guarantee the achievement of educational goals through the study of other cultures, history, ethnography, literature, art, science. At the same time, it expands the horizons of one's native culture as a single segment of a world culture.

Research data and practice of interconnected teaching of native and foreign languages show absolute mutual enrichment and positive influence of languages on the comprehensive and harmoniously developed personality of students. According to all discussed above, the transition from the 2013-2014 academic year to teaching a foreign language from the 1st grade is considered practical, reasonable and legitimate.

Often, modern parents have the question: "Is it Appropriate to introduce the study of the 3rd language from the 1st grade?" Most parents believe that learning a foreign language

at such an early stage of school education only complicates the learning process and "deprives the child of childhood". However, according to the analysis of the results of the survey of teachers and students, there is a positive impact on hearing, on understanding of the sound diversity of the world.

It is an indisputable fact that a child, due to his age and not being loaded with a large flow of information in the brain, learns foreign languages more easily than an adult does. At the first stage of education, the child's educational motivation is formed, he/she is attracted by both the external attributes of school life and the internal content of the educational process. At their young age, a strong and stable interest in the subjects being studied is formed, basic ideas about certain branches of scientific knowledge are developed and they are not a barrier to the study of basic and additional academic subjects. After all, all school subjects are closely interrelated. In modern society, knowledge of English has become a key factor not only in everyday life (when applying for a job, international cooperation), but also helps a person in many other spheres.

So, we see that multilingual teaching and multilingualism in general are the absolute necessity and imperative of the time, since modern society is multicultural, polylinguistic and practical. The modern world, as well as society at various stages of its development, sets itself a solution to the main problem of "harmony and interaction between people, overcoming the difficulties of inter-ethnic communication, intercultural communication", which can be solved by the preservation and support of multilingualism in each state and in relations between States.

It is known that a state that is able to give its people a high-quality and modern education can successfully develop and coexist harmoniously with a number of leading countries of the world.

Mastering three languages: Kazakh, Russian and foreign languages, in particular English, becomes appropriate at the present stage of formation of the state and society as a whole. All these factors undoubtedly indicate the effectiveness of the introduction of multilingualism in the updated model of education in the Republic of Kazakhstan and contribute to the development of a competent, qualified personality in the world labor market. Competent, gradual introduction of trilingualism in the educational process in the nearest future will give a chance to graduates of Kazakh schools to be communicatively-adapted in any environment.

LITERATURE

Regulatory acts of the Republic of Kazakhstan:

1. Constitution of the Republic Of Kazakhstan.
2. Law of the Republic of Kazakhstan "on education" from 07.06.1999 № 389-Алматы: Lawyer, 2007.

Scientific and Methodological Literature:

1. Bondarevskaya E.V. Value bases of personality-oriented education: Rostov-on-don, 2000.
2. Nikishina I.V. Innovative activity of a modern teacher. Volgograd: Teacher, 2007.
3. Polat E.S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M. V., Petrov A. E. New pedagogical technologies in the education system. - Moscow: Academy, 2000.
4. Wasserman F. Ya. Technological maps, Almaty, 2009.

УДК 372-8

М.Ф. Пузырникова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»
(г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Г.Р. Булгакова
канд. пед. наук, доцент кафедры
германских языков ФГБОУ ВО «СФ БашГУ»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается использование компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку и их влияние на качество получаемых знаний, а также сочетание традиционных методов обучения с современными.

Ключевые слова: английский язык, виды речевой деятельности, влияние, компьютерные технологии, современное образование, эффективность.

Abstract. The article examines the use of computer technology in the process of learning a foreign language and their impact on the quality of knowledge received, as well as the combination of traditional teaching methods with modern technologies.

Keywords: Computer technology, modern education, English, speech activities, efficiency, influence.

В современных условиях компьютерные технологии применяются во всех сферах жизни, в том числе и в образовательном процессе. Использование компьютера на уроках позволяет расширить возможности образовательного процесса в современной школе и способствует стимулированию и развитию мышления, восприятия и памяти учащихся; активизирует аналитическую деятельность учащихся; влияет на раскрытие творческих возможностей детей. Такие характеристики компьютера как комплексность, универсальность и интерактивность повышают его эффективность в качестве средства обучения.

Обучение разговору, аудированию, чтению и письму является основным компонентом в обучении английскому языку. В условиях аудиторной формы обучения преподаватель не всегда имеет возможность уделить должное внимание каждому обучающемуся, что приводит к потере мотивации к обучению и понижению уровня знаний, умений и навыков. Изучение английского языка с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у учащихся[4]. В процессе использования современных информационных технологий при обучении данным видам речевой деятельности ученики получают дополнительные возможности в восприятии английской речи, в разговоре на английском языке используя компьютер, в выполнении каких-либо грамматических упражнений, в поиске слов или в выполнении игровых упражнений. Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений[1;114-124]. В процессе работы создаются благоприятные условия для более успешного усвоения материала, обеспечивающие гибкую, достаточную и посильную нагрузку упражнениями для всех учеников в классе. Для успешного выполнения задания в случаях затруднения компьютер позволяет ученику получить необходимые справочные сведения в течение короткого промежутка времени. При работе с компьютером предусматривается работа в индивидуальном режиме, продвижение

при изучении нового материала в темпе ученика, возвращение к непонятому, если это требуется, а также забегание вперед.

В процессе тренировки и применения полученных знаний, навыков и умений компьютер эффективно использовать для различных коммуникативных заданий и ситуаций, которые учитывают личностные особенности обучаемых. Положительное влияние компьютер оказывает и на закрепление разговорной речи и правильной дикции, т.к. может дополнительно вести диалог с учеником. Компьютер можно использовать в качестве контроля над деятельностью учащихся со стороны учителя, а также формирования и совершенствования самоконтроля со стороны учащихся. Для большей заинтересованности в изучении английского языка младшими школьникам можно использовать специальные программы. Они разработаны с учетом возраста и необходимая наглядная информация и ситуации анимированы, сопровождаются английской речью, а для закрепления полученных знаний задаются дополнительные вопросы. Все эти возможности компьютера делают его прекрасным вспомогательным техническим средством в развитии речевой деятельности и навыков аудирования.

В последнее время разработано большое количество современных мультимедийных программ, в которых можно найти разнообразные упражнения для учащихся всех возрастов и уровня знаний. Например, «Bridge to English» - это мультипликационный мир, где в игровой форме обучают английскому языку. «Movie Talk» - английский интерактивный видеокурс, который помогает в усовершенствовании восприятия английской речи на слух. Программа «Профессор Хиггинс. Английский без акцента» может помочь при обучении фонетике, формировании артикуляции, ритмико-интонационных произносительных навыков, значительно повышает мотивацию учащихся в изучении английского языка. Учащиеся видят и слышат звуки, слова, словосочетания и предложения и наблюдают на экране компьютера за артикуляционными движениями, которые влияют на правильное восприятие на слух интонации. Компьютерный вид работы над фонетикой вырабатывает такие навыки, как вывод, сравнение, логика, а также развивает фонематический слух. Компьютер ученику предоставляет возможность не только увидеть свои ошибки, но и услышать. Все это влияет положительно на качество произношения учащихся.

В процессе обучения школьников письму может помочь Интернет. Идеальный способ для этой цели - общение по переписке с носителем языка. Учащиеся развивают коммуникативные способности с помощью компьютерных программ, т.к. таким образом, у них формируется умение выбирать адекватные и правильные лексические и грамматические средства, а также соответствующее интонационное оформление. Интернет – это, прежде всего доступность и актуальность материалов, а также способ облегчения и ускорения межнациональной коммуникации.

Практически все значимые газеты и журналы в мире имеют свои web-страницы. Время от времени можно использовать их материал. Такая информация позволяет учащимся посмотреть на мировые события, происходящие в данный момент, «глазами» другой страны. Можно предложить ученикам самим выбрать и изучить статьи, тематика которых их наиболее заинтересует. Преимущества данной работы:

- полная вовлеченность всего класса;
- дифференциация заданий;
- улучшение навыков чтения и разговора;
- пополнение словарного запаса учащихся;

- доступ к сравнительно современной информации.

У современных учащихся в Интернете популярны такие сервисы: Блог (Blog), Вики (Wiki), Закладки (Bookmarks), Фликр (Flickr), Ютуб (YouTube), Подкаст (podcast), Инстаграм (Instagram). Интернет предоставляет следующие возможности:

- Доступ к литературе на английском языке.

- Участие в тестированиях, в викторинах, конкурсах и олимпиадах.

- Онлайн общение со сверстниками из других стран.

- Участие в чатах, видеоконференциях и т.д.

- Получение информации для работы в рамках исследовательских проектов.

Это может быть совместная работа российских школьников и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

При обучении английскому языку в старших классах и подготовке к ГИА и ЕГЭ эффективно применение онлайн тестирования. В сети имеется большое количество обучающих и развивающих сайтов и программ для обучения лексике, есть синтезатор речи, превращающий печатный текст в звук, задания дают возможность выполнять упражнения в игровой форме на запоминание слов и выражений. Также можно найти учебные видео и аудио записи, общаться с носителями языка в системе онлайн, обмениваться материалами, есть возможность выбрать для себя подходящий уровень владения английским: прочитать и прослушать новости в режиме LEARNING ENGLISH. Видео уроки на сайте оснащены разработками к фильмам и аудиозаписями.

Таким образом, можно смело сделать вывод о том, что при работе с компьютером повышается: уровень общей культуры обучающихся; уровень языковой подготовки; растет мотивированность учащихся и их заинтересованность к предмету, самостоятельность; реализуется принцип обратной связи; увеличивается возможность наглядности изучаемого материала; совершенствуется и оптимизируется процесс проверки работ учащихся.

Однако, несмотря на то, что достоинств у компьютерного обучения предостаточно нельзя и злоупотреблять компьютеризацией. Необходимы критерии полезности применения компьютеров на уроке для каждой возрастной группы учащихся. Чрезмерное использование этих средств может способствовать демотивации как учителя, так и его учеников. Критерий полезности же использования компьютеров в образовании можно сформулировать следующим образом: та или иная учебная компьютерная технология целесообразна, если она позволяет получить такие результаты обучения, какие нельзя получить без применения этой технологии.

Компьютерные технологии помогают учителю в сочетании традиционных методов обучения и современных информационных технологий. Использование компьютера позволяет сделать процесс обучения мобильным, дифференцированным и индивидуальным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырёва М.А. Мультимедийные технологии в обучении иностранным языкам // Дистанционное и виртуальное обучение, 2010. – №10.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
3. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе [учебно-методическое пособие] / Д.П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.В. Афолина. – Барнаул: БГПУ, 2006.

4. Куршева О.Н. Опыт-методическая разработка на тему: «Учебно-дидактические игры с использованием современных информационных технологий на уроках английского языка» // [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2011/11/08/opytno-metodicheskaya-razrabotka-na> (дата обращения: 23.02.2020).
5. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку// ИЯШ. 2008. № 6. – С. 2-6.

УДК 81-25

И.И. Расулов
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка и литературы «КГПИ им.Мухоми
(Узбекистан, г. Коканд)

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы сопоставительного изучения фразеологизмов русского и узбекского языков. В частности, освещается вопрос многозначности наречных фразеологизмов обоих языков на основе семного анализа.

Ключевые слова: категориальное разграничение, опорный компонент, парадигматика, полисемия, семантика, стержневой компонент, фразеология.

Abstract. The article discusses the issues of comparative study of phraseological units of the Russian and Uzbek languages. In particular, the question of the polysemy of adverbial phraseological units of both languages on the basis of semantic analysis is highlighted.

Keywords: phraseology, semantics, supporting component, categorical delimitation, core component, paradigmatics, polysemy.

С самого начала становления фразеологии как науки ученые проявляют интерес к выделению среди всей массы ФЕ определенных категорий, приравняваемых к лексико-грамматическим разрядам слов. Однако до сих пор данная проблема не имеет своего однозначного решения в обоих рассматриваемых языках. Одной из причин такого положения является тот факт, что до настоящего времени лингвисты не пришли к единому мнению в определении объекта фразеологии. На наш взгляд, этому способствует двуплановость ФЕ: с одной стороны, они обладают такой семантикой, которая близка по своему качественному признаку лексическим единицам (план содержания). Причем, если в отношении структурной наполненности ФЕ, в целом, разногласий во взглядах нет, то решение проблемы категориального разграничения ФЕ непосредственно связано с отношением ученого к данному вопросу, с его взглядами на сам объект фразеологии.

Если в русском языке наречные ФЕ являлись в определенной степени предметом исследования, то этого нельзя сказать в отношении узбекского материала. Однако неправильно было бы утверждать, что таковые единицы в узбекском языке отсутствуют или же в количественном отношении они настолько незначительны, что невозможно говорить об их самостоятельном, комплексном рассмотрении. Наоборот, только во фразеологическом словаре Ш.У. Рахматуллаева мы обнаружили 103 НФЕ, что составляет более 10% от общего количества ФЕ, включенных в словарь.

В связи с изменением фразеологии в самостоятельную область языкознания встаёт вопрос пересмотра подхода к категориальному разграничению ФЕ.

В лингвистической литературе при соотнесении ФЕ с частями речи количество выделяемых разрядов колеблется от четырёх до девяти. Так, Ш.У.Рахматуллаев, закладывая основы узбекской фразеологии как науки, выделяет четыре основные грамматические категории ФЕ, которые «подводятся» к существительным, прилагательным, глаголу и наречию. Главным положительным моментом данной классификации является то, что здесь «...основным критерием при определении грамматической ФЕ является её смысловая сторона» [6; б].

Эти же четыре разряда ФЕ выделяет в своей диссертации А.Р.Рафиев. Однако его классификация проводится в основе опорного компонента, посредством которого, как считает диссертант, сигнализируется категориальное значение ФЕ. С подобным решением данной проблемы мы согласиться не можем, так как при таком разграничении формальные признаки ФЕ будут доминировать над её содержательной стороной.

Продолжая свои исследования по фразеологии узбекского языка, Ш. У. Рахматуллаев в докторской диссертации, помимо ранее указанных четырёх типов, выделяет и модальные ФЕ. В русском языкознании наряду с вышеприведёнными группами ФЕ, отдельные фразеологи выделяют также союзные фразеологизмы (Н.М. Шанский) и ФЕ, соотносительные с категорией состояния (Р.В. Семенкова, А. И.Молотков).

Имеющийся разнобой в выделении разрядов ФЕ свидетельствует об отсутствии чётко выработанных критериев их категориального разграничения. В последние годы лингвисты стали подходить к решению данного вопроса комплексно, учитывая характерные категориальные признаки ФЕ. Такой подход помогает наиболее верно относить их к той или иной фразеологической части речи. Однако при этом, как правило, как решающая выдвигается особенности модели рассматриваемой ФЕ и, в первую очередь, способ выражения грамматически опорного компонента и её парадигматика и, затем только, фразеологическое значение. Но порой очень сложно установить сам стержневой компонент и даже в том случае, когда он определяется относительно просто, как, например, в узбекском языке, то не всегда грамматическое значение опорного компонента совпадает с парадигмой всей ФЕ в целом.

Так, не все ФЕ с грамматически опорным компонентом *глаголом* относятся к разряду глагольных ФЕ. Например, единицы типа: *по пальцам можно пересчитать, раз-два и обчёлся, кот наплакал; урвок хам булмайти, чапчакка хам юкбулмайти, тутантирик хам булмайти* -«очень мало» или *куры не клюют, шагу не где ступить, до Москвы не перевешаешь; маймун емайди, бошдан ошиб ётмок, тулиб-тошиб ётибди, кети узилмайти* -«очень мало» являются наречным ФЕ, хотя ни одно из приведённых выражений не содержит в своём составе слов из лексико-грамматического разряда наречий.

В настоящее время практически все лингвисты на основании достоверных фактов считают, что явление полисемии присуще не только словам, но и фразеологическим единицам.

При определении количественного соотношения между моносемными и полисемными ФЕ преимущество отдаётся первым: подавляющая часть ФЕ и в русском, и в узбекском языках признаётся однозначной. Так, по подсчётам В.П.Жукова [2; 124], проведенным на основании «Фразеологического словаря русского языка», из 4000 ФЕ 660 приходится на многозначные, что составляет около

17%; а по подсчетам Ш.У.Рахматуллаева [6; 7], примерно 13-18% ФЕ современного узбекского языка полисемемны. Следовательно, размеры полисемемности в обоих языках приблизительно равны. Однако среди наречных фразеологических единиц (НФЕ) русского и узбекского языков масштабы полисемемности несколько выше от их общего уровня и составляют соответственно 26,6% и 24,1%, подтверждая тем самым утверждение В.П.Жукова о том, что во фразеологии многозначность больше всего свойственная именно наречным единицам [3; 128].

Следовательно, НФЕ, функционирующих в речи только с одним значением (одной семой) в русском языке 73,4%, а в узбекском языке – 75,9%. К ним относятся такие единицы, как: за тридевять земель, в три шеи, кот заплакал, от доски до доски, как свои пять пальцев; пичоқнинг сиртича, лом-лим демай, содда диллик билан, икки гапнинг бирида, етти яшардан етмиш яшаргача и т.п. (482; 436 ед.).

Здесь важно указать на следующую особенность отдельных НФЕ, имеющих одну семему. В системах обоих языков мы обнаружили такие единицы, которые актуализируются в речи одновременно с несколькими семами (чаще с двумя), в равной степени влияющими на ее реализацию в речи. Так, единицы типа: повернуться негде, плюнуть негде, как сельдей в бочке; қалашиб ётибди, танга ерга тушмайди и т.п. – несут в своей смысловой структуре одновременно две семы: “много” и “тесно”, проявляя тем самым и количественную, и качественную характеристики. Например: - Ну! Плюнуть негде, все народ (Ф.Абрамов. Братья и сестры, с.704). ... народу на всюнощной ... той церкви, где завтра престол, даже в ограде яблоку негде упасть (Н.Лесков. Леди Макбет Мценского уезда, с.59); Темир бетондан ишланган, ойнаванд тўрт қаватли бино эшигидан кираётган одамларнинг сон-саногии йўқ эди (У.Усмонов. Гирдоб, с.217), ... одамнинг кўплигидан кенг майдонга танга ташласа ерга тушмас эди (О.Ёкубов. Матлуба, с.451). Актуализации двух сем в одной семеме способствует то, что большое скопление народа подразумевает и их скученность, тесное соприкосновение друг с другом. Следовательно, эти семы в смысловой структуре семемы несут неодинаковую нагрузку: одна из них (“много”) выполняет доминирующую функцию, а другая (“тесно”) – сопутствующую, вторичную.

Распространенность синкретизма в кругу НФЕ неслучайна, так как этим языковым единицам характерно употребление в функции различных обстоятельств, которые “... оказываются настолько сложными, а иногда очень часто выходят за рамки этих категорий или создают ряд переходных, смешанных типов” [1; 95].

подавляющая часть многозначных НФЕ реализуется в речи двумя, относительно самостоятельными, семемами: слово за слово; гапдан гап уриниб, сўз айланиб – 1. “постепенно” и 2. “непроизвольно”; или изо дня в день, из года в год, из века в век; кундан кунга, йилдан йилга, асрдан асрга – 1. “постоянно” и 2. “постепенно”; или на каждом шагу; ҳар қадамда – 1. “повсюду” и 2. “постоянно”. Двумя наречными семемами обладают еще такие единицы, как бок о бок, с высоты птичьего полета, сплошь да рядом, краем уха; кўлидан келганича, дона-дона қилиб, орқа-ўнгига қараб, яқин ўртада и т.п. Например, в следующих предложениях НФЕ плечом к плечу употребляется в первом случае с семой “рядом”, а во втором – с семой “совместно”: - ... во время атаки на “Тирпица” ва стояли плечом к плечу с Луниным в боевой рубке ... (В.Пикуль. Реквием каравану PQ – 17, с.19). Но с вами, тружениками, с теми, кто сочувствует нам, мы будем идти вместе, как быки на пахоте, плечом к плечу (М.Шолохов., Тихий Дон. Кн.4, с.164). В узбекском языке НФЕ орқа-олдига қараб вначале актуализируется с помощью семы “осторожно”, а затем с семой “обдуманно”: Орқа-олдига қараб юр, пешана терида битган бу пахта

(И.Раҳим. Зангори кема капитани, с.147), - Бола бир адашди-да. “Мусофир бўлмагунча – мусулмон бўлмайсан”, - дейдилар. Энди орқа-олдига қараб иш тутади, худо хоҳласа! – деди (Т.Пўлат, Ичқуёв, с.31).

К НФЕ, обладающим более чем тремя семемами, относятся такие единицы, как: на всю катушку, по всем статьям, вкривь и вкось, как раз, во всю мочь; бир нави, хўжа кўрсинга, бутун кучи билан, қўл учида, бир йўла и т.п.

Кроме этого, только в русском языке имеется одна НФЕ, которая обладает шестью семемами: так себе. В каждой из этих семем основную смысловую различительную функцию выполняют следующие семы: 1. “неважно”, 2. “средне”, 3. “без особых целей”, 4. “медленно” или “вразвалку”, 5. “без видимых причин” или “бессознательно”, 6. “без особых усилий” или “легко”. Например, Нет, теперь не те люди: вот хоть и моя жизнь, что за жизнь? Так как-то себе ... (Н.Гоголь, Мертвые души, с.427); И отношение к литературе легко вмещалось прежде в три довольно категоричных измерения: хорошо, плохо, так себе (В.Распутин. Вниз и вверх по течению, с.39) и др.

Таким образом, НФЕ русского и узбекского языков можно разграничить на однозначные (моносемемные) и многозначные (полисемемные). При определении однозначности или многозначности НФЕ русского и узбекского языков мы исходили из внутреннего содержания самих единиц, учитывалась и семантика слова, с которыми они вступают в дистрибутивную связь. А сопоставительное изучение наречных фразеологизмов русского и узбекского языков имеет свои перспективы развития в плане интенсификации обучения русскому языку узбекских школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика русского языка. В 2-х т. – т.2, ч.1. – М., 1954, – 95 с.
2. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М., 1973, – 124 с.
3. Жуков В.П. Указанная работа. – 128 с.
4. Рахматуллаев Ш.У. Некоторые вопросы узбекской фразеологии. – Автореф.дис. ...докт.фил.наук. – Ташкент, 1966. – 7 с.
5. Рахматуллаев Ш.У. Основные грамматические особенности образных глагольных фразеологических единиц современного узбекского языка. – Автореф.дис. ...канд. филол.наук. – М., 1952, – 6 с.

УДК 372.811.1

*А.И. Семейкина
студент 3 курса ГБПОУ «УМПК»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Г.Л. Батыршина
преподаватель английского языка ГБПОУ «УМПК»*

LEARNING ENGLISH AS THE WAY TO BE A SUCCESS IN THE PROFESSION

Аннотация: в нашей статье мы говорим о том, что невозможно, на наш взгляд, быть успешным специалистом в любой области, без знания английского языка. Для нас, студентов отделения начального обучения, в изучении языка и совершенствования навыков межкультурной коммуникации очень помогает наш клуб любителей английского языка, президентом которого я являюсь. Данная статья написана из опыта работы клуба любителей английского языка Уфимского многопрофильного профессионального колледжа, администратором которого является преподаватель английского языка Батыршина Галина Леонидовна.

Ключевые слова: клуб, международный язык, межкультурная коммуникация, профессия, успех.

Astract. In our article, we talk about the fact that it is impossible to be a successful specialist in any field, without knowledge of the English language, in our opinion. For us, students of Primary School Education Department, our English Communication Club, of which I am the president, helps a lot in learning the language and improving the skills of global communication. This article is written from the experience of the English Communication Club in Ufa Multispecialist Vocational college which is administered by an English teacher Batyrshina Galina Leonidovna.

Keywords: global communication, global language, success, profession, club.

How to be a success? That is the question! For us, students of Multispecialist Vocational College, Primary School Education Department, the answer is: to be a good teacher, a well-trained specialist in teaching children.

But what about English? Is it necessary to learn foreign languages or not? No doubt – we must, not only because of the curriculum, but because we live in the world, which could be called a Global village - thanks to the Internet and the English language, which also has become a global language.

The electronic era has changed the world, in order to communicate, we must understand each other, but how is it possible if we don't know the International language?

In the era of global communication, the role of English is very important.

In the world there are 6.500 languages, but only one became international. May be because more than 1.5 billion people use English as a first language, more than 75% of the world's mail is written in English.

But how to improve our knowledge of the International English?

Our curriculum includes only 2 hours per week for studying Foreign language. But we want more!

So, when 5 years ago our English teachers decided to organize English Communication Club, it was a great idea!

Now we are about 100 students of different departments in it and I am proud to be a president of the club.

So, thank you, our teachers – administrators of our English Communication Club, thank you, our authority for the opportunity to have such a chance!

In fact, we are very busy in our club: different events, parties, holidays, competitions, international and regional projects, special “weeks”, conferences and so on and so forth.

We, those, who are fond of English, have a good chance to meet interesting people, take part in different competitions and projects in order not only to improve the language, but to know the culture, customs and traditions of English speaking countries.

The main motto of our club is “Roots and Wings” Where “roots” is our own culture and “wings” is the knowledge of the International Language and using the computer.

During these 5 years, we, the members of the club and other students, organized a lot of events, among them – the day of the Republic of Bashkortostan, Mother's Day, “Family Values”, “Development of Tourism in our Republic”, St. Valentine's Day parties, Christmas in England and Russia, Great Muslim Holidays, competitions on video clips about our college, dedicated to the 80-th anniversary of our Ufa Multispecialist college and the 100-th anniversary of the Republic of Bashkortostan.

This year our club took part in Ufa International Educational Forum “Education of the Future” from the 6- till the 9-th of November 2019 in the Exhibition of Achievements where we shared the experience of our club work

We also took part in the Regional competition “Mustay Karim Reading”, dedicated to the 100-th anniversary of the great Bashkir poet and writer and took the 1-st place for the film “Memories” with the participation of Mustay Karim relatives – the teachers and alumni of our college.

Last academic year the student of our college Primary education department Markova Julia took the 1-st place in the Regional Olympiad among students of colleges and International Cambridge Olympiad and was awarded the opportunity to take Cambridge exam FCE free of charge – so she did it!

Now we are preparing the projects about the 75-th anniversary of the Great Patriotic War. But the most remarkable and popular event is our traditional Song Contest. This year we also dedicate it to Great Victory of our people in the Great Patriotic War.

To sum up I’d like to thank the organizers of our today’s conference for the opportunity to take part in it and we are glad that the conference venue is the University, we would like to enter.

It’s just to the point because we have a chance to tell you about our club which is no doubt will help us to be a success.

So, in conclusion, I would like to say that for me learning English is not only a pleasure, hobby, subject, but an investment in my future profession, an opportunity to be a success in it!

Long live our teachers! Long live our college! Long live our English Communication Club! Good luck!

ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е.С. Язык и знание. – М., 2014, – 555 с.
2. Мероприятия клуба любителей английского языка «English Communication Club» [Электронный ресурс]. – URL: <https://clubenglish22.jimdofree.com/> (дата обращения: 03.03.2020).
3. Проблемы языка в глобальном мире. / Под ред. Е.В. Ганиной, А.Н. Чумакова [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litres.ru/raznoe-4340152/problemy-yazyka-v-globalnom-mire-monografiya/chitat-onlayn/> (дата обращения: 03.03.2020).
4. Роль английского языка в современном мире. Актуальность изучения английского языка. [Электронный ресурс]. – URL: <http://fb.ru/article/277662/rol-angliyskogo-yazyka-v-sovremennom-mire-a...> (дата обращения: 03.03.2020).

УДК 372.881.111.1

*Л.М. Таюпова
студент 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»*

ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АББРЕВИАТУР В КОНТЕКСТЕ НЕФОРМАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОО

Аннотация: в данной статье авторы говорят о языке Интернета, отмечая его характерные особенности, среди которых особенно выделяется использование сокращенных форм слов. Графическая аббревиатура рассматривается как важная часть сленга, знание которого необходимо для успешного осуществления коммуникации в Интернете. Рассуждая о важности обучения использованию интернет-сленга при формировании коммуникативной

компетенции на уроках английского языка, авторы предлагают воспользоваться преимуществами смешанного обучения, интегрировав в урок использование мобильных телефонов и интернет-ресурсов при выполнении языковых и речевых задач. Авторы считают, что на современном этапе развития общества сочетание элементов мобильного обучения и традиционного урока при освоении коммуникативных навыков на уроке иноязычного общения повышает мотивацию учащихся и обеспечивает большую эффективность обучения.

Ключевые слова: аббревиатуры, графические аббревиатуры, интернет-коммуникация, мобильное обучение, технология смешанного обучения, язык Интернета

Abstract. In this article, the authors talk about the language of the Internet (netspeak), noting its characteristic features, among which the use of shortened forms of words stands out. The graphic abbreviation is considered as an important part of slang, knowledge of which is necessary for successful communication on the Internet. The authors reflect on the importance of teaching students how to use Internet slang while aiming to form the communicative competence. They suggest taking advantage of blended learning by integrating the use of mobile phones and Internet resources in the lesson when performing language and speech tasks. The authors believe that at the present stage of social development we can combine elements of M-learning with traditional lessons to develop the communication skills in a foreign language lesson, thus increasing the motivation of students and achieving greater learning efficiency.

Key words: abbreviations, blended learning, graphic abbreviations, Internet communication, M-learning, netspeak

Как заметил российский лингвист М. Кронгауз, «если раньше Интернет считался виртуальной реальностью, то постепенно он набирает все большую силу и вес. Люди стали сначала знакомиться в Сети, а потом в реальности» [1]. В условиях, когда жизнь человека так тесно связана с использованием компьютеров и смартфонов, а большая часть повседневного общения перешла в онлайн-режим, одним из актуальных направлений современной лингвистики становится интернет-лингвистика. Данный подраздел науки занимается изучением новых форм употребления и использования языка, которые возникли под влиянием активного развития интернет-пространства и таких средств передачи информации, как текстовые сообщения [2]. Исследовательским объектом интернет-лингвистики является коммуникативное взаимодействие в сети Интернет или интернет-коммуникация [3].

И.Н. Розина определяет интернет-коммуникацию как использование людьми электронных сообщений (чаще мультимедийных) для реализации знаний и взаимопонимания в разнообразных средах, контекстах и культурах. В своем определении она выделяет такие важные компоненты этого процесса, как цели коммуникации, характер средства связи (электронный), форму представления информации (мультимедийная) и человеческий фактор [4]. При данном способе общения возможны различные формы передачи информации, такие как аудио, видео, текстовые сообщения, мгновенные сообщения и так далее.

Анализируя тексты, спонтанно образующиеся в Интернете в рамках обсуждений, комментариев, общения на форумах и в чатах, невозможно не заметить их непохожесть на стандартные письменные тексты. В глаза бросаются особенности своеобразного сетевого этикета, стиля, допускающего опечатки, избыточное использование аббревиатур, транслитерации, смешение латиницы и кириллицы и т.д. Этим и характеризуется так называемый «netspeak» или язык Интернета – тот особенный язык, который используется в целях коммуникации в Сети.

Первым в лингвистике термин «netspeak» употребил автор книги «Язык и Интернет» британский исследователь Дэвид Кристал. Ученый считает, что язык Интернета, сочетающий в себе признаки письменной и устной речи, представляет собой нечто большее, чем просто гибрид письма и речи, и должен рассматриваться как отдельный, новый вид коммуникации. Он выводит оригинальную формулу, характеризующую сущность языка Интернета: «устная форма речи + письменная форма речи + признаки, опосредованные компьютером» [5].

Известно, что предметная цель преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» заключается в формировании у учащихся коммуникативной компетенции. Поэтому мы считаем, что на современном этапе развития общества, когда внушительная часть межличностной коммуникации приходится на общение в режиме онлайн, при обучении иностранному языку в школе в среднем и старшем звене нельзя обходить стороной изучение интернет-сленга. Знакомство со свойственными языку Интернета жанрово-стилистическими нормами, особенностями построения предложений и неформальной лексикой способствует облегчению задачи налаживания контактов и культурного обмена посредством Сети. Так, например, использование современных эмоционально-окрашенных сокращений, популярных среди сверстников, живущих в стране изучаемого языка, может помочь подростку заинтересовать собеседников в общении с собой, т.к. это будет способствовать его позитивной самопрезентации в условиях, ограничивающих возможность личности привлечь к себе внимание «посредством экстралингвистических сигналов» [5], а также самому лучше понять их.

Одной из важных характеристик интернет-языка, как уже было отмечено, является языковая компрессия, выражающаяся в избыточном использовании аббревиатур. Именно различного вида сокращенные слова, с которыми мы часто сталкиваемся при работе с информацией на веб-страницах и общении в социальных сетях, и составляют, по большей части, интернет-сленг.

Итак, аббревиация (от лат. *abbreviatio* – «сокращаю») – это особый способ словообразования, направленный на создание более коротких по сравнению с исходными структурами (словосочетаниями или сложениями) синонимичных им номинаций. Процессу аббревиации могут подвергаться различные части речи: существительные, прилагательные, наречия, предлоги, вопросительные слова и т.д. При этом помимо строчных и заглавных букв английского алфавита в интернет-общении активно используются также аббревиатуры, в состав которых входят имена числительные и символы: например, «Thx, u r gr8» вместо «Thanks, you are great».

Среди функций, которые аббревиатуры выполняют в интернет-общении, можно выделить:

- 1) функцию речевой экономии;
- 2) фактическую (контактоустанавливающую);
- 3) экспрессивную (в том числе эмфатическую и эвфемистическую).

Поскольку ключевое понятие аббревиации – это редукция исходной для аббревиатуры единицы, многие лингвисты придерживаются мнения, что аббревиацией можно считать любые процессы сокращения единиц. Такое широкое определение аббревиации позволяет объединить в единую систему явления, зачастую обособляющиеся друг от друга, такие как сокращения (усечения), стяжения, акронимы и инициализмы [6; 167]. И поэтому можно сказать, что в английском языке аббревиация сегодня является самым популярным способом словообразования, благодаря которому ежегодно появляется множество новых слов (например:

docudrama = documentary + drama; Brexit = Britain + exit; photobomb = photograph + bomb; hangry = hungry + angry).

Традиционно выделяются лексические и графические аббревиатуры. Так, лексическая аббревиатура – это результат сокращения слова или словосочетания, как в письменной, так и в устной речи, в то время как характерной чертой графической аббревиатуры является ее графическая оформленность и наличие у неё полного соответствия в устной речи.

Поскольку в школе на уроках английского языка аббревиатуры обычно изучаются в разделе развития навыков чтения и письма в рамках темы социальных медиа, при обучении использованию аббревиатур фокусируются, в основном, на сокращениях именно графического типа.

Помимо привычных буквенных аббревиатур (напр.: BTW – by the way; TIA – thanks in advance) и акронимов (напр.: IMHO – in my humble opinion; ROFL – rolling on the floor laughing) на просторах Интернета можно встретить следующие виды графических сокращений:

- с заменой некоторых слов или частей слов на цифры, схожие по звучанию (напр.: «be4» вместо «before»; «2day» вместо «today»; «g2g» вместо «got to go»);
- с упрощением и сокращением слов (напр.: «ur» вместо «your»; «г» вместо «are»; «luv» вместо «love»; выпадение из слова гласных звуков);
- с заменой слов символами (напр., «+» или буква «n» вместо «and»; «#» вместо «number», «@» вместо «at»).

Мы считаем, что обучение использованию аббревиатур, используемых в неформальном интернет-общении, будет наиболее эффективным благодаря внедрению в урок элементов мобильного обучения. Использование смартфонов в образовательных целях – особенность технологии смешанного обучения, которая на сегодняшний день является одной из главных тенденций в образовании.

Согласно определению, данному в статье «Справочник смешанного обучения» [7], смешанное обучение – это система обучения, основанная на сочетании очного обучения (обучения лицом к лицу) и обучения компьютерными средствами. Наличие большого количества исследовательской литературы и множество примеров заданий, рассчитанных на выполнение во время занятий в классе с использованием образовательных приложений, социальных сетей, блогов, микроблогов и прочих интернет-ресурсов, свидетельствуют о том, что использование элементов технологии смешанного обучения в обучении иностранному языку больше не является чем-то новым и необычным. Многочисленные образовательные мобильные приложения, на основе которых может быть проведена отработка умений и навыков по темам, входящим в УМК, позволяют организовать как индивидуальную, так и парную и групповую формы работы. Таким образом, благодаря грамотному сочетанию традиционного и мобильного обучения, учитель может сделать традиционный урок более интересным и эффективным.

Особенно важно интегрировать в урок элементы мобильного обучения при работе с учащимися старшего звена. Такой метод предпочтительнее традиционных способов обучения, поскольку благодаря его инновационному характеру, повышается мотивация учащихся к изучению языка, у них появляется возможность использовать изучаемый язык в аутентичных коммуникативных ситуациях. Кроме того, использование при обучении привычных для подростков и столь любимых ими социальных сетей, например, является отличным способом сочетать языковые задачи

с целями обучения, связанными с социальной и медийной грамотностью [8], необходимой в современном информационном обществе.

Таким образом, умение понимать язык Интернета и использовать особую речевую тактику в интернет-коммуникации необходимо для успешного решения коммуникативных задач и является важной составляющей коммуникативной компетенции современных учеников. Обучение использованию таких лексических единиц как аббревиатуры наиболее эффективно, если изучение проходит неотрывно от их «естественной среды обитания», т.е. на уроке рассматриваются актуальные, реальные примеры из интернет-ресурсов, а полученные навыки также закрепляются в реальных речевых ситуациях, например, написанием комментария или использованием сокращений в переписке через мессенджеры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кронгауз М.О. языке школоты, эмодзи с котами и словах без смысла [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.m24.ru/articles/internet/25042017/137990> (дата обращения: 03.03.2020).
2. Crystal, David (2005). «The Scope of Internet Linguistics». paper presented at the American Association for the Advancement of Science meeting.
3. Горошко Е.И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры // Интернет-коммуникация как новая речевая формация. – М., 2012.
4. Розина И.Н. Теория и практика компьютерно-опосредованной коммуникации в России: состояние и перспективы// Теория коммуникации и прикладная коммуникация: сб. научных трудов / Под общ. редакцией И.Н. Розиной. Вып. 1. Ростов н/Д: ИУБиП, 2002. С. 185-192.
5. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.
6. Marchand H. The Categories and Types of Present-day English Word – Formation. A Synchronic-Diachronic Approach // Alabama Linguistic and Philological Series. Alabama: University of Alabama Press, 1966. Vol. 13. – 379 p.
7. Bonk C.J., Graham, C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs [Книга] – San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2006.
8. Unger, Tobias (2012): „Digitale Technologien und Medien im kompetenzorientierten Englischunterricht“. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Seelze: Kallmeyer. 56-67.

УДК 1751

*А.К. Утенберген
ст.преподаватель кафедры
иностранных языков и литературы «АУ им. Баишева»
(Казахстан, г. Актобе)*

ЭТИМОЛОГИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в данной статье автор рассматривает этимологию заимствований и проводит анализ заимствованных слов, изучая их этимологию и семантику, объединив по языкам, из которых они появились с учетом основных исторических событий, происходивших в Англии.

Ключевые слова: заимствования, лексический элемент, происхождение, словарный состав, французский язык.

Abstract. The author examines the etymology of borrowing and analyzes borrowed words, studying their etymology and semantics by uniting in the languages of which they appeared taking into account the main historical events in England.

Key words: lexical element, borrowings, vocabulary, origin, French.

При описании лексики языка как системы одним из самых важных является освещение лексики данного языка с точки зрения исторически известного происхождения её состава.

Здесь, во-первых, необходимо строго отличать непосредственный источник лексического элемента от того источника, к которому он может быть возведен в конечном счете. Так, например, нужно строго отличать лат. *paradisus*, как непосредственный источник англ. *Paradise* рай, фр. *paradise* в нем *Paradise*, от древнеперсидского слова *paradaesa*, к которому эти слова восходят в конечном счете, так как с точки зрения формирования английской, французской и немецкой лексики мы имеем в данном случае заимствование из церковной латыни, а отнюдь не с персидского [1].

Во-вторых, заимствование следует в принципе строго отличать от развития и изменения слова в системе данного языка. В-третьих, необходимо отличать заимствованные слова от образования нового слова на основе заимствованного. Например, английское прилагательное *correct* правильный является заимствованием из латинского языка, но глагол *correct* исправлять должен приводиться не как заимствованный из латинского, но как образованный в английском языке от заимствованного прилагательного *correct*.

В-четвертых, нужно учитывать возможность слияния заимствованного слова с существовавшим ранее - исконным или заимствованным - безразлично. Так, например, английское слово *rich* богатый, по видимому, представляет собой продукт слияния заимствованного из старофранцузского *rich* со среднеанглийским *riche*, почему современное *rich* нельзя полностью отнести ни к числу заимствованных слов, ни к числу исконно английских слов.

В словарном составе современного английского языка могут быть более или менее четко отделены друг от друга разные исторические слои, неодинаковые по происхождению, характеру и объему. При этом в основном намечается такая группировка слов: 1. Слова, несомненно, заимствованные: а) из скандинавских, б) из французского, в) из латинского и греческого языков и г) прочих языков [2].

2. Старый лексический фонд английского языка, т.е. совокупность слов современного английского языка за вычетом указанных выше заимствований.

3. Слова, не заимствованные и старые, но образованные в сравнительно более позднее время из заимствованного или старого материала.

Говоря о заимствованиях, особенно следует отличать заимствования, сделанные в английском языке в результате непосредственного и массового соприкосновения англичан с носителями других языков. Как известно, среднеанглийский язык в течение долгого времени развивался под непрерывным интенсивным влиянием, с одной стороны, скандинавских говоров, принесенных скандинавскими завоевателями в 9-11 веках, а с другой стороны – французского языка, принесенного в Англию норманским завоеванием этой страны в 1066 году. Влияние французского и скандинавских языков в указанные периоды следует выделять как несоизмеримо более значительное и глубокое, чем влияние других языков или их же влияние в другие периоды истории английского языка.

Причем совсем иной характер, чем ранние скандинавские заимствования, носят французского заимствования в эпоху норманского завоевания. Здесь следует учитывать, прежде всего, то, что французский язык по отношению к английскому языку занял господствующее положение как язык двора, феодальной знати, правительственных учреждений, школы и вообще как основной язык письменности. В связи с этим французские слова, в отличие от скандинавских, в своей массе ярко отражают положение, образ жизни, деятельность и интересы тех общественных слоев, которые исключительно или преимущественно пользовались французским языком [3].

Ср. action действие (ca. accioun действие, обвинение: из ст. фр. *accioun*); *accusation* обвинение (ca. *accusacioun*: из ст. фр. *accusacioun*); *agreeable* приятный, согласный (ca. *agreeable* ст. фр. *agreeable*); *appareil* платье, одежда (ca. *apariel*: из ст. фр.); порядок (ca. *agrau* порядок, боевой порядок; наряд, одеяние, одежда: из ст. фр. *agrai*); *arms* оружие, род войск (ca. *armes* средство, оружие, род войск: из ст. фр. *armes*); *beauty* красота (ca. *beautee*: из ст. фр. *beaute*); *chamber* комната, спальня; палата (ca. *chamber*: из ст. фр. *chamber*); *conquest* завоевание, завоёванная территория, (ca. *conquest*: из ст. фр. *conqone*); *courteous* вежливый, учтивый (ca. *curteis*, *courteis*: из ст. фр. *curteis*, *corteis*); *dance* танцевать (ca. *daunsen*: из ст. фр. *dancer*) и многие другие.

Господство французского языка кончается во второй половине 14 века, но относительно наибольшее количество заимствований приходится как раз на это время: английский язык, вытесняя французский, особенно нуждался в обогащении своей лексики теми элементами, которыми располагал последний.

Нужно, однако отметить, что первоначально французский язык распространялся в Англии главным образом в форме норманского диалекта, смешанного с элементами северо-восточных французских говоров. Уже в 13 веке французский язык начал терять в Англии характер живого разговорного языка и постепенно превращался в традиционный официальный язык. В связи с этим более поздние заимствования создаются преимущественно уже не из англо-французского, а из центрально-французского, получившего преобладание в 13 веке.

Как видно из приведенного выше перечня, заимствования из французского языка, как правило, представляли собой, отличие от заимствований скандинавских, специфические термины-названия, связанные с новыми понятиями, принесенными с собой норманскими завоевателями. Большая часть этих заимствований так и осталась на периферии словарного состава и по своим фонетическим и структурным особенностям выделяется в словарном составе английского языка особо: они составляют многочисленную группу много сложных слов, типичных преимущественно для языка литературного и научного и характеризуются особой словообразовательной структурой [1].

Это вовсе не означает, однако, что все французские заимствования представляет собой исключительно слова более или менее периферийные. Некоторые слова с течением времени стали обычными, повседневными и общеупотребительными словами: ср., например *face* лицо, *gay* веселый, *people* люди, *ink* чернила, *hour* часы, *joy* радость, *letter* письмо, *money* деньги, *pay* платить, *peace* мир, *place* место, *plate* тарелка, *river* река, *table* стол и т.п. Однако следует отметить, что, во-первых, подобные случаи, хотя и являются значительными по своему числу, все же по сравнению с основной массой случаев представляют собой явно лишь некоторую, довольно небольшую часть общего количества французских

заимствований, во-вторых, как правило, они становились общеупотребительными не сразу, а с течением времени.

В связи с тем, что из французского языка в английский было заимствовано огромное количество лексических единиц, многие из которых имели сложную словообразовательную структуру, влияние французского языка в большей мере сказалось на системе английского словообразования. Определенные французские суффиксы и префиксы, встречающиеся в заимствованных словах, могли извлекаться из этих слов и использоваться для образования слов, от исконных корней.

Кроме того заимствования из французского языка увеличили случаи конверсии в английском языке. Дело в том, что из французского языка было сделано много параллельных заимствований от одной и той же основы, которые в системе английского языка, будучи оформлены парадигмами различных частей речи, стали в отношении конверсии:

Ср. *honour* честь- *honour* почитать; *labour* работа, труд- *labour* трудиться, прилагать усилия; *note* заметка, записка, нота- *note* замечать, записывать; *poison* яд- *poison* отправлять; *profit* польза, выгода- *profit* извлекать выгоду и др.

Однако было бы ошибочным думать, что все пары слов французского происхождения, соотносящиеся в современном английском языке, представляют собой параллельные заимствования. Гораздо чаще в английский язык из французского заимствовалось лишь одно из слов, а другое создавалось по конверсии на базе этого слова лишь позднее.

При этом случаи конверсии, обусловленные параллельным заимствованием из французского, и случаи конверсии, возникшие на базе одного французского заимствования в самом английском языке, внешне ничем не отличаются друг от друга.

Это ещё раз доказывает, что разграничение в системе современного английского языка таких случаев, как *honour* честь- *honour* почитать, и таких случаев, как *abuse* оскорбление- *abuse* оскорблять, на основе их различного происхождения не имеет под собой никаких оснований. Эти случаи имели различную историю, но в настоящее время они находятся в совершенно одинаковых отношениях, а поэтому должны быть признаны тождественными с точки зрения современного английского языка [3].

Более поздние заимствования из французского языка выделяются особо. Прежде всего указанные заимствования не являются многочисленными. Кроме того, эти заимствования большей частью не имеют параллельных однокорневых образований, нередко различаются и по своей звуковой и орфографической оболочке.

Таким образом, мы можем сказать, что французские заимствования были одними из самых важных для формирования словарного состава современного английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка. – М.: Дрофа, 2001, – С. 5-8.
2. Арнольд Н.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1986. – 245с.
3. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М., 1986. – С.20-25.

УДК 378.1

Л.М. Файзрахманова
ст. преподаватель кафедры
романо-германских языков и методик их преподавания
ФГБОУ ВО «НГПУ» (г. Набережные Челны)

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: статья раскрывает основные проблемы формирования и развития фонологической компетенции будущих учителей английского языка. Указаны основные недостатки имеющихся учебно-методических пособий по практической фонетике. Рассматривается необходимость и важность создания новых видов заданий, направленных на сознательное изучение языка и языковых явлений. В статье представлены основные положения, которые следует учитывать при формировании и развитии фонологической компетенции в рамках меняющейся парадигмы профессионального образования.

Ключевые слова: практическая фонетика, фонологическая компетенция, приобретенные знания, полученные знания, сознательное изучение, мыслительная и аналитическая деятельность

Abstract. The article reveals the main problems of the formation and development of phonological competence of future teachers of English. The main disadvantages of the existing teaching aids on practical phonetics are indicated. The new types of tasks based at the conscious study of the language

are considered. The article presents the main points in the formation and development of phonological competence in the framework of the changing paradigm of professional education.

Key words: practical phonetics, phonological competence, acquired knowledge, received knowledge, conscious study, mental and analytical activity.

Меняющаяся парадигма современного высшего профессионального образования в подготовке будущих учителей нацелена на подготовку компетентных, конкурентно-способных профессионалов, способных осуществлять успешную профессиональную деятельность и межкультурное общение. В соответствии с требованиями социального заказа общества и с требованиями образовательных стандартов в процесс образования, эффективно внедряются современные педагогические технологии, интерактивные формы, системы контроля и рефлексии, компьютерные средства.

В рамках профессиональной подготовки и межкультурной коммуникации растет актуальность и значимость предмета «Практическая фонетика иностранного языка». Меняется цель преподаваемого предмета «формировать корректное произношение». В условиях новой парадигмы образования цель дисциплины предполагает «формирование и развитие фонологической компетенции обучающихся для обеспечения качества учебного процесса средствами предмета "Иностранный язык" в общеобразовательных организациях, а также для успешного осуществления межличностного и межкультурного общения». В этом случае образовательный процесс в рамках дисциплины «Практическая фонетика ИЯ» будет направлен не столько на получение знаний обучающимися, сколько на формирование системы инновационно творческих умений, позволяющих успешно применять их как в межкультурном общении, так и в профессиональной деятельности.

Педагогические вузы предлагают ряд направлений для будущих учителей. По-прежнему актуальными остаются направления, готовящие будущих учителей иностранного языка. Будущие учителя иностранного языка могут получать образование по следующим профилям: « Начальное образование и Иностранный язык», « Иностранный язык и Второй иностранный язык», « География и Иностранный язык», « История и Иностранный язык», и т.д. Во многих педагогических вузах процесс профессионального обучения проходит в условиях межкультурного образовательного пространства, так как часть контингента представлена обучающимися из стран ближайшего зарубежья: Туркменистана, Узбекистана, Азербайджана. Очевидно, что контингент обучающихся представлен студентами разных уровней подготовки по английскому языку и разными национальными культурами. Остро стоит проблема формирования и развития фонологической компетенции.

В распоряжении преподавателей находится большое количество учебно – методических пособий, призванных « помочь выработать правильное произношение» , н-р: « Практическая фонетика английского языка для продвинутого этапа обучения» (Е.Б.Корнеевская, Е.А.Мисуно, Л.Д.Раковская); « Практическая фонетика английского, учебное пособие) М.Д.Авербух; « Basics of English Phonetics” (Л.П.Бондаренко, В.Л.Завьялова, М.В.Пивоварова, С.М.Соболева); “ The Essentials of English Phonetics” (Н.А.Курашкина); а также зарубежных издательств, н-р : “ English Pronunciation in Use” (Cambridge University Press).

Однако, в рамках радикального уменьшения количества часов на дисциплины, направленные на формирование фонологической компетенции обучающихся, освоение предлагаемого объема теоретического материала становится нереальным. Проанализировав перечисленные пособия, становится очевидным, что представленные задания, в большинстве, нацелены на бездумное, неосознанное выполнения действия или воспроизведение необходимой информации. По мнению С. Крашена существует различие между сознательным изучением и бессознательным усвоением языка. Крашен предлагает два вида знаний: приобретенные знания и полученные знания. Приобретенное знание, является неявным процессом подсознания и приобретения. В то время как полученные знания являются результатом осознанного процесса обучения. Вслед за Б.В. Беляевым стоит отметить, что навыки и умения вырабатываются значительно быстрее в тех случаях, когда процесс их образования подвергается осмыслению в процессе овладения языком. В процессе изучения ИЯ сначала происходит осознание особенностей языковых единиц и правил их оформления, а затем в результате тренировки вырабатывается автоматизм их применения в речи. Особенно велика роль правил и инструкций, усвояемых сознательно, в работе с будущими учителями ИЯ, так как знание правил формообразования и функционирования единиц языка обеспечивает возможность распознавания в речи обучающихся и объяснение причин их возникновения [4, с. 149].

Обобщая можно сделать вывод, что в соответствии с современными тенденциями образования, современные учебно-методические пособия не способствуют в полной мере реализации цели - формировать фонологическую компетенцию. При формировании фонологической компетенции следует придерживаться следующих основных положений:

1. Разнообразить задания и приемы, которые помогают обучающимся самостоятельно осмыслить полученный теоретический вводимый материал и

действия, деятельность с ними (выявление правил и языковых закономерностей, фонетических явлений).

2. Использовать приемы самостоятельной работы с фонетическими единицами языка (составление схем, выведение правил, инструкций, и др.)

3. Использовать типы заданий, которые помогут обучающимся самостоятельно прийти к умозаключению о способах формирования и употребления единиц языка в речи. Данные типы заданий могут быть основаны на индукции, которая способствует не получению готового ответа, а подведение обучающихся от наблюдения над фактами языка к выводу, обобщению.

4. Вырабатывать у обучающихся сознательное отношение к процессу обучения, что способствует осознанию средств и приемов, которыми пользуется преподаватель на уроке. В данном случае процесс обучения может быть представлен профессионально ориентированными упражнениями задания.

Таким образом, для успешного формирования и развития фонологической компетенции возникает необходимость в создании системы заданий и упражнений, мотивирующих обучающихся на мыслительную и аналитическую деятельность с учетом их профессиональной составляющей. Данный вид заданий и упражнений будет способствовать осознанному восприятию и анализу информации, расширению лингвистического и культурологического кругозора обучающихся, обогащению их филологического опыта, повышению мотивации и интереса к изучению языка и к успешному преподаванию английского языка.

Данный вопрос, безусловно, будет представлять последующий методический интерес и требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шамов; отв. ред. А.Н. Шамов. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 222 с. – ISBN 978-5-9765-2788-1. – Текст: [Электронный ресурс]. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1089702> (дата обращения: 03.03.2020).
2. Колесникова, А.Н. Современные подходы к использованию видео на уроках фонетики в языковом вузе. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ispolzovaniyu-video-na-urokah-fonetiki-v-yazykovom-vuze/viewer> (дата обращения: 03.03.2020).
3. Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. – Oxford: Pergamon Press, 1981.
4. Файзрахманова, Л.М. К вопросу совершенствования интонационно-произносительных навыков будущих учителей английского языка (из опыта преподавания)// Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. науч.ст. / Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018, – С.108-117.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

УДК- 372.881.111.1

*Э.И. Фатхуллина , А.Р. Шакирова
студенты 2 курса ФГБОУ ВО «НГПУ»
(г. Набережные Челны)
Научный руководитель – Л.М. Файзрахманова
ст. преподаватель кафедры
романо-германских языков и методик их преподавания
ФГБОУ ВО «НГПУ»*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности применения социокультурного подхода в обучении английскому языку в средней школе. Рассматриваются пути его реализации в работе над произношением на начальной ступени образования. На начальном этапе обучения работе над произношением следует уделять особое внимание. Фонетически правильная речь является одной из основ дальнейшего качественного и успешного процесса коммуникации. Одним из эффективных приемов служат фонетические игровые приемы. В работе представлены фонетические игровые приемы с социокультурным компонентом.

Ключевые слова: иностранный язык, социокультурный подход, страноведческий компонент, фонетика, фонетические навыки.

Abstract. This article discusses the features of applying the sociocultural approach to teaching English in high school. The ways of its implementation in the work on pronunciation at the initial stage of education are considered. At the initial stage of pronunciation work, special attention should be paid. Phonetically correct speech is one of the foundations of a further high-quality and successful communication process. One of the effective techniques is phonetic gaming techniques. The paper presents phonetic gaming techniques with a sociocultural component.

Keywords: phonetics, sociocultural approach, foreign language, cultural component, phonetic skills.

Технический и информационный прогресс, расширение международных границ в плане межкультурного взаимодействия и общения, безусловно, привносит радикальные изменения в процесс образования на разных ступенях обучения. Основная цель современного обучения иностранным языкам направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Одной из составляющей коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция. М.А.Ариян трактует социокультурную компетенцию как компетенцию, которая «предполагает приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на разных этапах обучения; формирование умения представлять свою страну, культуру в условиях межкультурного общения» [1, стр. 49].

Очевидно, что цель обучения иностранному языку ориентируется на личность обучающегося, на способность успешно участвовать в « межличностном и межкультурном сотрудничестве, как в своей стране, так и на международном уровне» [1, стр.49]. Подготовка обучающихся к коммуникации на иностранном языке становится необходимым компонентом процесса обучения иностранному языку. Все это требует новых подходов к обучению иностранному языку, среди которых

выделяют социокультурный подход, отражающий необходимость соизучения языка и культуры.

Межкультурная коммуникация предполагает безусловное устное общение. Успешность коммуникации в значительной степени зависит от фонетической стороны речи коммуникатора и реципиента, так как неверное произношение может исказить содержание и смысл определенного фрагмента или текста.

В рамках требований образовательных стандартов возрастает значимость формирования фонетических навыков обучающихся адекватно произносить и различать на слух все звуки английского языка; соблюдать правильное ударение в словах и фразах; членить предложения на смысловые группы; соблюдать правильную интонацию в различных типах предложений, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Минпросвещения России предлагает широкий спектр учебных пособий для использования на уроках иностранного языка: «Spotlight», «Starlight», «Enjoy English» и другие. Нами были проанализированы упражнения и задания, целью которых является формирование фонетических навыков обучающихся. Большинство из них представлены в форме дриллингов, механического повторения звуков на уровне слова, словосочетаний, предложений, н-р, Listen and repeat. Listen and find.

Очевидно, что большинство упражнений и заданий носят рецептивный характер, что в современных условиях не соответствует реализации основной цели обучения иностранному языку «формирование коммуникативной компетенции».

Возникает необходимость создать подборку заданий на основе социокультурного подхода для формирования фонетических навыков, которые соответствовали бы современным требованиям и способствовали реализации цели обучения иностранному языку.

Целью данной работы является выявить эффективные задания, игровые приемы для формирования фонетических навыков обучающихся на основе социокультурного подхода.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку на этапе начального общего образования.

Предметом исследования является формирование фонетических навыков на этапе начального общего образования.

Практическая значимость заключается в дальнейшем создании комплекса заданий и упражнений, способствующих формированию фонетических навыков на основе социокультурного подхода.

Одним из важных этапов обучения иностранному языку является начальный, так как именно на этом этапе происходит формирование слухо-произносительных навыков, включающих в себя знакомство со звуками, обучение произношению звуков и умение применять приобретенные знания в устной речи. Также нужно отметить, что именно данный этап влияет на качественное овладение языком в дальнейшем.

При переходе на начальную ступень обучения, ребенок сохраняет такие потребности как потребность в игре или в движении. Следовательно, для большей усидчивости и пробуждения интереса к учебной деятельности значимым фактором является использование дидактических игр и игровых ситуаций и игровых приемов. Часто потребность в движении мешает ребенку сконцентрироваться на уроке, так как он постоянно испытывает желание походить по классу, подвигаться. Также для дальнейшего развития личности младшего школьника важна потребность во внешних

впечатлениях. На основе этой потребности развиваются новые, в том числе и познавательные: потребность овладевать знаниями, умениями, навыками.

Таким образом, для формирования произносительных навыков учителю следует использовать различные фонетические игры задания, уровень сложности которых зависит от возрастных особенностей и знаний учащихся.

1. Задания на фонетическую транскрипцию, формирование начальных навыков чтения.

Игровой прием «Сыщики».

Данный прием способствует формированию навыков чтения, соотношению диграфов au, ou, ow, qu с транскрипционными обозначениями.

Социокультурный компонент может быть представлен тем, что это задание знакомит обучающихся со страноведческим материалом и способствует запоминанию названий известных английских городов, рек, популярных английских имен и т.д.

Дети получают несколько картинок из газет, журналов с написанными внизу именами, фамилиями и их местонахождениями (города, реки). С помощью транскрипционных знаков они составляют «секретную информацию» об этом человек.

Например, Paul Smith, Manchester.

[Po:l Smiθ, 'Mæntʃɪstə]

Игра «Нарядить елку».

Игра направлена на закрепление правил чтения, способствует формированию навыков распознавания звуков.

Социокультурный компонент этого задания заключается в знакомстве с праздниками страны изучаемого языка.

На доске нарисована елка. Учитель сверху прикрепляет карточку с названием праздника, например New Year. Дети находят те слова из предложенных карточек, которые читаются по данному правилу, и «украшают» ими по цепочке елочку.

2. Задание на определение количества слогов.

Игра «English Holidays».

Задание способствует формированию навыков разделения слов на слоги.

Социокультурный компонент может быть представлен тем, что это задание знакомит обучающихся с праздниками страны изучаемого языка и способствует их запоминанию.

Расставьте английские праздники в соответствии с количеством слогов. Дети должны расставить слова в пустые клетки в соответствии с количеством слогов :

Remembrance Day

Easter

Mother`s Day

	Eas	ter	

3. Задания на аудирование на уровне звука.

Игровой прием «Шифрование».

Задание способствует формированию навыков аудирования и распознавания звука в устной речи.

Социокультурный компонент может быть представлен тем, что это задание позволяет обучающимся ознакомиться с названиями известных мест, традиционной еды страны изучаемого языка.

Обучающиеся получают список названий известных мест Англии. Например, Food for English Breakfast.

Задание может быть:

1. Прослушайте и обведите звук [i].
2. Прослушайте и подчеркните / обведите ударный слог во всех словах.
3. Прослушайте и вычеркните непроизносимую букву.
4. Прослушайте и подчеркните букву (звук), которой нет в русском/родном языке.
5. Прослушайте и подчеркните слово, которое похоже по произношению на русское слово.

Игровой прием «Разведчики».

Задача этого игрового приема – формирование навыков аудирования и распознавания звука.

Социокультурный компонент может быть представлен тем, что это задание позволяет сравнить достопримечательности страны изучаемого языка и своей страны.

Правила игры: В классе должна быть полная тишина. Каждому ученику выдается задание список названий известных мест (рек), представленных в двух колонках. 1 колонка – Англии, 2 колонка – России. Время выполнения ограничено. Обучающимся необходимо объединить слова с указанным звуком в пару. Ученик, который сделал задание первым, ищет взглядом свою пару (того, кто тоже выполнил задание). Далее они садятся друг к другу и начинают проверять работы друг друга. Если находят ошибку, подчеркивают место ошибки и таким образом дают возможность исправить и улучшить свой результат. Если пара закончила работу, эти ученики находят взглядом тех учеников, которым нужна помощь и устанавливают eye contact .

Card 1

Famous places of Great Britain.

1. Stonehenge
2. Regent's Park
3. Great Britain
4. Northern Island
5. Cardiff

Famous places of Russia

1. Sparrow Hills
2. The State Tretyakov Gallery
3. Gorky Park
4. Hermitage Museum
5. The Motherland Calls

For example, Tower Bridge – Temple of All Religions

4. Задание на формирование навыков распознавания звуков.

Игра «My favourite route around London».

Задача данного задания заключается в закреплении пройденных звуков и активном использовании его в устной речи.

Социокультурный компонент может быть представлен тем, что это задание помогает обучающимся ознакомиться с известными местами и улицами страны изучаемого языка.

Каждому участнику группы составить и записать несколько предложений по заданной карточке, используя опорные слова. Группой составить маршрут движения по Лондону. Вся группа у карты рассказывает свой маршрут, используя вводные фразы и звук, который представлен .
Опорные слова:

1. Stonehenge
2. Trafalgar Square

3. Tower Bridge
4. Edinburgh
6. Regent`s Park
7. Buckingham Palace

Card 1

1. We will start with [t....]
2. Then we go to [r....]
3. After that let`s visit [b....]
4. And finally we can see [s....]
5. *Задания на формирование навыков аудирования на уровне слова.*
Игра « Do you know the song?»

Задание направлено на формирование навыков аудирования и распознавания текстов.

Социокультурный компонент может быть представлен тем, что это задание знакомит обучающихся с известными песнями страны изучаемого языка.

1. Обучающиеся получают карточки со словами из известной песни. Включаются аудиозапись песни. Обучающиеся слушают песню. Обучающийся должен встать, когда услышат свое слово.

2. Обучающимся раздается текст песен с пропущенными словами. Обучающиеся слушают и вставляют слова в пропуски.

Логика рассуждения приводит к следующему. Формированию фонетических навыков, как субкомпоненту коммуникативной компетенции необходимо уделять должное внимание. Фонетические игровые приемы на основе социокультурного подхода должны включать социокультурный содержательный компонент, соответствовать возрастным и психологофизиологическим особенностям обучающихся, способствовать поддержанию интереса и уровня мотивации, соответствовать тематическим разделам, иметь деятельностный характер.

Изучение приемов для формирования фонетических навыков с применением социокультурного подхода, безусловно, представляет интерес для дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М.А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шапов; отв. ред. А.Н. Шапов. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 222 с. – ISBN 978-5-9765-2788-1. [Электронный ресурс] – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1089702> (дата обращения: 15.03.2020).
2. Ваулина Ю.Е., Подоляко О.Е., Дули Д., Эванс В. Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2008. – 136 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: 2006. – 608 с. П.П. Петров Аномалия // Психология. – 2001. – №1. – С. 5-10.
4. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 480 с.

УДК 37.026.7

Н.А. Хоруженко
магистрант 1 курса ФГАОУ ВПО «ЮФУ»
(г. Ростов на Дону)
Научный руководитель – Л.И. Шаповалова
доктор пед. наук, профессор кафедры немецкой филологии
ФГАОУ ВПО «ЮФУ»

МОДЕЛЬ САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОБУЧЕНИЯ (ПО М. БУКАЕРТС)

Аннотация: в данной статье рассматривается модель саморегулируемого обучения бельгийского педагога М. Букаертс. Описываются когнитивные и метакогнитивные процессы, представляющие особую важность в процессе самостоятельного обучения. Особое внимание уделяется мотивационной перспективе, дается определение самоэффективности. Выделяются факторы, влияющие на самоэффективность обучающегося.

Ключевые слова: когнитивная саморегуляция, когнитивные процессы, метакогнитивные процессы, саморегулируемое обучение, самоэффективность.

Abstract. This article presents a model of self-regulatory learning of the Belgian teacher M. Boekaerts. Cognitive and metacognitive processes that are of particular importance in the process of independent learning are described. Particular attention is paid to the motivational perspective, the definition of self-efficacy is given. The factors affecting the student's self-efficacy are identified.

Keywords: self-regulating learning, cognitive self-regulation, cognitive processes, metacognitive processes, self-efficacy

Саморегулируемое обучение – процесс, при помощи которого обучающиеся активизируют и поддерживают познавательное поведение, ориентированное на достижение целей [7]. Модель саморегулируемого обучения рассматривается как базовая модель, описывающая как когнитивную, так и мотивационную саморегуляцию на уровне целей, использования стратегии и знаний в конкретной области [3]. Для саморегулируемого обучения М. Букаертс предполагает динамическое взаимодействие процессов, которые выполняются на трех уровнях:

1. Когнитивные процессы - регулирование режима обработки:

На верхнем уровне обобщаются когнитивные процессы, которые непосредственно служат для развития результатов обучения, например, использование стратегий чтения или техники запоминания. М. Букаертс описывает эту часть саморегулирования как «регулирование режима обработки» [3, 272]. Стратегии обучения – это целенаправленные, активные, конструктивные, ситуативные и социальные процессы. Стратегии необходимы для эффективного обучения, поскольку они позволяют обучающимся эффективно использовать свои когнитивные ресурсы, систематически работать над проблемами и активировать позитивные эмоциональные убеждения, такие как самоэффективность [2].

2. Метакогнитивные процессы - регуляция процесса обучения.

На среднем уровне находятся метакогнитивные процессы, контролирующие использование когнитивных операций. Эта деятельность в основном относится к метапознанию: обучающиеся планируют свое обучение и оценивают результаты, достигнутые в конце процесса обучения. Метакогнитивные функции включают два компонента: метакогнитивные знания и метакогнитивный контроль [2]. Данные процессы М. Букаертс называет «регулированием процесса обучения» [3, 272].

Метакогнитивные знания означают знания о задачах и о стратегиях, которые будут использоваться.

На ряду с когнитивными знаниями рассматривается также условное знание. Под условным знанием понимается знание того, почему, когда и где можно использовать определенную стратегию. Ведь именно качество предварительных знаний в конкретной области имеет решающее значение для успешного «накопительного обучения» [6]. Чем сложнее задача, тем значительнее влияние этого фактора. Это означает, что знания должны быть не разрозненные, а разумно упорядоченные, взаимосвязанные. К ним относятся факты, концепции, теории и методы. Чтобы справиться с такими проблемами, преподавателю необходимо предусмотреть более интенсивные формы практики, так как новые знания должны активно применяться обучающимися.

3. Мотивационная перспектива – саморегуляция (выбор целей и ресурсов).

На нижнем уровне находятся мотивационные процессы, которые обеспечивают:

- начало учебного процесса
- наличие необходимых ресурсов
- поддержание обучения даже в случае возникновения трудностей [2].

Согласно М. Букаертс, мотивационные процессы – это, в первую очередь, «саморегуляция» [3, 272]. Обучающиеся должны не только знать правильные шаги успешного обучения и уметь стратегически умело действовать, но они также должны быть достаточно замотивированы. Это включает в себя самоэффективность, собственное переживание процесса обучения. При этом, под самоэффективностью понимается степень уверенности в своих способностях достичь определенной цели. Убеждения в самоэффективности, связанные с обучением, являются одним из видов уверенности в себе, а именно уверенностью в обладании теми навыками, которые необходимы для решения учебной задачи [1].

Высокая эффективность в одной ситуации обучения не обязательно гарантирует высокую эффективность в другой. Повышение эффективности непосредственно влияет на обучение, а также на качество обработки информации. Убеждения в высокой самоэффективности связаны с более частым использованием метакогнитивных стратегий при обучении [5].

На суждения о самоэффективности влияют четыре фактора:

1. уровень собственных навыков (наличие знаний и стратегий),
2. преднамеренное и непреднамеренное моделирование образовательного процесса со стороны обучающегося,
3. речевые навыки,
4. психологическая чувствительность.

Как отмечает Р. Хиемстра, саморегулируемое обучение может характеризоваться следующими параметрами:

- обучающийся берет на себя ответственность за решения, которые он применяет в процессе учебно-познавательной деятельности;
- обучающиеся, которые приобретают знания в ходе саморегулируемого обучения, активнее и увереннее применяют на практике приобретенные компетенции;
- саморегулируемое обучение задействует разнообразные методы и средства обучения [4].

Таким образом, для саморегулируемого обучения характерна высокая степень самостоятельности обучающегося, его умение самостоятельно управлять

образовательным процессом. Данная модель обучения максимально соответствует личности обучающегося, его индивидуальности и интересам. Однако, стоит отметить, что успех деятельности обучающегося зависит и от преподавателя, высокий уровень профессионализма которого направлен на формирование метасознания у обучающегося, а именно на развитие навыков обучения. Благодаря формированию метасознания, обучающийся не только самостоятельно ставит перед собой учебные цели, но и проектирует способы их реализации, контролирует и оценивает свои достижения. Для того, чтобы воплотить саморегулируемое обучение преподавателю нужно создать такие условия, при которых у обучающихся появилась бы самоцель, ведь именно самоцель, тесно связанная с внутренней мотивацией к обучению, выступает ключевым фактором саморегулируемого обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ.
2. Bоеckaerts, M. (2003). *Adolescence in dutch culture: A self-regulation perspective.* In: F. Pajares, T. Urdan (Hrsg.). *Adolescence and education, Volume III: International perspectives on adolescence and education* Greenwich, CT, S. 101-124.
3. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske und Budrich.
4. Hiemstra, R. (1994) *Selfdirected learning.* In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education (2nd edition)*, Oxford: Pergamon Press.
5. Konrad, K. (2005a). *Selbstgesteuertes Lernen in kooperativen Lernumgebungen.* Lengerich: Pabst Publishers.
6. Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln.* Bad Heilbrunn, 2., erweiterte Auflage: Klinkhardt.
7. Zimmerman B. J., Schunk D. H. (1989) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (Progress in cognitive development research).* N.Y.: Springer-Verlag. 212 p.

ЧАСТЬ IV

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 81-22

М.М. Аглиуллин
аспирант 3-го года обучения ФГАОУ ВПО (филиал) «К (п) ФУ»
(г. Елабуга)
Научный руководитель – Р.Б. Камаева
доктор филол. наук, доцент кафедры татарской филологии
ФГАОУ ВПО (филиал) «К (п) ФУ»

КАТЛАУЛЫ КУШМА ЖӨМЛӘЛӘР ЭЧЕНДӘ ХӘЗЕРГЕ ЗАМАН СЫЙФАТ ФИГЫЛЬЛӘРНЕҢ КУЛЛАНУ ОЧРАКЛАРЫ

Аннотация: В статье рассматриваются синтаксические функции причастий настоящего времени в сложных предложениях. Даны способы их образования, примеры использования. Также делается акцент на изменение морфологических свойств глагольных форм в имя существительное. Описано, какими членами предложения могут быть причастия, и даны примеры.

Ключевые слова: член предложения, сложное предложение, модальное слово, подчинительная связь.

Abstract. This article discusses the syntactic functions of present participles in complex sentences. The methods of their formation, examples of use are given. The emphasis is also on changing the morphological properties of verb forms in the noun. It describes which parts of the sentence the participles can be, and examples are given.

Key words: part of sentence, compound sentence, modal word, subordinate relationship.

Мәкаләдә сыйфат фигыльнең хәзерге заман формасына игътибар ителә. Аның гади һәм тезмә формалары карала. Һәр форманың ясалы ысулы тасвирлана һәм мисаллар бирелә. Шулай ук исемләшү очраklары да китерелә. -Учы кушымчалы хәзерге заман сыйфат фигыльнең жөмләдәге синтаксик функцияләре билгеләнә.

Татар морфологиясендә затланышсыз фигыль формалары (мәсәлән, исем фигыль, рәвеш фигыль, бигрәк тә сыйфат фигыль), аларның заман формалары – татар телен өйрәнүчеләр өчен катлаулы темаларның берсе. Бу бигрәк тә үткән һәм киләчәк заман сыйфат фигыльләре өйрәнгәндә күзгә ташлана. Элеге бер үк грамматик формаларны алган сыйфат һәм хикәя фигыльләре бер-берсеннән аера белү, аларны жөмләдә урынлы куллана белү укучыдан бик зур тырышлык таләп итә.

Хикәя фигыль – ул предметның яки затның эшен яки хәлен төрлечә белдерә торган сүз төркеме. Сыйфат фигыль – үзәндә фигыль һәм сыйфат сүз төркемнәренен үзенчәлекләрен берләштергән затланышсыз фигыль формасы [5].

Сыйфат фигыль формаларын өйрәнгәндә, аларны башка фигыль формаларынан аера белергә кирәк. Сыйфат фигыльнең төп үзенчәлеге – зат-сан белән төрләнделерләмәү. Ул, гадәттә жөмлә уртасында килеп, сыйфат кебек үк исемне ачыклап килә. Сыйфат фигыль, сыйфаттан аермалы буларак, әйбернең вакыт эчендә үзгәрә торган билгесен белдерә һәм берничә заман формасына ия була.

Хәзерге заман сыйфат фигыльнең гади (синтетик) һәм тезмә (аналитик) формалары бар [2]. Гади формасы фигыльнең тамырына яки ясалма нигезенә -учы/-уче кушымчасын кушып ясала (Мәсәлән: китап укучы бала, шигырь сөйләүче кыз).

Тезмә формасы – *-а торган/-ә торган, -ый торган/-и торган* кушымчаларын кушып ясала (Мәсәлән: *килүче кешеләр, кайтучы кешеләр; бара торган юл, укый торган китап, сөйли торган сүз*).

Хәзерге заман сыйфат фигыльнең гади формасы, сыйфатланмышы төшөп калганда, бик жиңел исемләшә һәм килеш, тартым, сан белән төрләнә башлый [1]. Шулай ук вакытта ул үзгәрү фигыль билгеләрен дә саклый. (Мәсәлән: Белүчеләр бармы?; Сугыштан кайтучыларбызны ачык йөз белән каршы алдык [3]).

Сыйфат фигыльнең жөмлөдә нинди жөмлө кисәге булуын ачыклау укучыларда бер аз кыенлык тудыра. Беренче караштан, сыйфат фигыль, «нинди?» сорауына жавап биргәч, аергыч булып килә. Укучылар, сыйфат фигыльдә сыйфат функцияләре бар дип, астына дулкын сызып, аны аергыч дип атыйлар. Составында иярченле аергыч жөмлө булган катлаулы кушма жөмлөнә тикшергәндә дә, укучылар еш кына хаталар жиберәләр. Күп очракта иярчен жөмлөнә грамматик нигезенә игътибар итмичә, алар андый ситуацияларда да сыйфат фигыльне аергыч итеп еш билгелиләр. Эмма сыйфат фигыль катлаулы кушма жөмлө эчәндә аергыч функциясен генә үтәми. Кайвакыт ул хәбәр (Мәсәлән: Тагы ятарга дигәндә бөтен тәне, бөтен әгъзасы: «Кирәкми лә!» – дип ялынган кебек булды), тәмамлык (Мәсәлән: *Борынга һич азатлык бирми торган теге ис, шәһәр исе бетте*), хәл (Мәсәлән: *Ул, бик күптән эзләгән, югалткан нәрсәсен тапкан кебек, бөтен көчән колакка бирде*) составында килә ала. [4] Укучылар тарафыннан ясалган хаталар (алар фикеренчә, кечкенә генә) татар теленә синтаксик берәмлекләрен дөрөс билгеләмәүгә китерә.

Синтаксик яктан сыйфат фигыль исемгә буйсынган булса (исемне ачыкласа), аергыч вазифасын үти. (Мәсәлән: *Яше күпме дип уйлаган кеше дә юк иде; Эңә аның чарлагында кечкенә генә ут елтырый, киләчәк кунакны каршы алырга хәзерләнәп елтырый; Курстагы укучы бер бай баласының димдәләтә берләп Сибириядәге бер мишәр баена приказчылыкка китте* [4]).

Кайбер очракларда сыйфат фигыль составына хәбәрлек сүз (модаль сүз) керә. Аны төшөрәп калдыру мөмкинчелеге тумый, чөнки, бирелгән контекстан чыгып, мәгънәсе үзгәрә. Андый сүзтезмә катлаулы кушма жөмлө составында булган иярчен жөмлөнә хәбәр булып килә. (Мәсәлән: *Эңә шул урман эченнән башын гына күрсәтәп тора торган, эңә шул иртәнгә кояшка каршы тәрәзәсе уйный торган*[4]).

Сирәк кенә сыйфат фигыльнең исемләшү очраклары күзәтелә. Ул үткән яки хәзерге заманда килеп, исемнең морфологик функцияләрен үзгәртә ала (килеш, сан белән төрләнә). Жөмлөдә ия яки тәмамлык булып килә. (Мәсәлән: *Ул мишәрләр берләп малаерак та булып, язучы да булып, Амур якларына китте; Кояш баюның матурлыгын карый-карий, аркасы буйлап суык эңил үткәнне сизми калды* [4]).

Татар телендә *-учы* кушымчалы сыйфат фигыль еш кына, исемләшкән хәлдә фигыль билгеләрен югалтып, тулысынча исемгә күчә (*-учы* кушымчалы хәзерге заман сыйфат фигыль гомумән татар телендә сыйфат фигыльләр арасында үзгәрүчеләклек урын алып тора). Мәсәлән: *язучы, укучы, төзүче, сайлаучы, һ.б.* Андый формалы сыйфат фигыль шулай ук күп кенә фәнни терминнар ясауда да катнаша: *уртак ваклаучы, санаучы, бүлүче, бәйләүче ара, һ.б.* *-Учы* формалы сыйфат фигыль татар телендә күп очракта үз мәгънәсендә генә (атрибутив позициядә) кулланыла (аергыч функциясе һәм исемләшү). Мәсәлән: *Бу күңелгә ятышлы сүзләргә әйтүче Клара үзе иде* [3]. Бирелгән сыйфат фигыльне рус теленә тәржемә иткәндә, ул исем сүз төркеменә функцияларын ала. Шулай үзгәртелгән чыгып, сыйфат фигыльнең тулысынча исемгә күчү күренеше күзәтелә.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Вәлиуллина З.М. Хәзерге татар әдәби теле морфологиясе (студентлар һәм укытучылар өчен). – Казан, 1972. – 206 б.
- 2 Гарипова Ф. Сыйфат фигыль // Мәгариф. – 1995. – № 11. – 97 б.
- 3 Еники Ә. Сайланма әсәрләр. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1958. – 468 б.
- 4 Исхакый Гаяз. Зиндан. Сайланма проза һәм сәхнә әсәрләре. Төзүчесе, текст һәм искәртмәләренә хәзерләүче Л. Гайнанова, кереш һәм ахыр сүз авторлары И. Нуруллин, Н. Мәхмүтов, Л. Гайнанова. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1991. – 671 б.
- 5 Хисамова Ф.М. Татар теле морфологиясе: Югары уку йортлары өчен дәреслек. – Казан: Мәгариф, 2006. – 335 б.

УДК 821.512.145

А.А. Батыргареева

*студент 4 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»*

ГАДЕЛ КУТУЙНЫҢ «ТАПШЫРЫЛМАГАН ХАТЛАР» ПОВЕСТЕНДА ГАЛИЯ ОБРАЗЫНЫҢ ГӘҮДӘЛӘНӘШЕ

Аннотация: статья посвящена волощению образа Галии в повести Аделя Кутуя «Неотосланные письма». Автор приходит к выводу, что повесть о советской женщине, о любви, а образ Галии раскрыт в ее письмах к бывшему мужу Искандеру.

Ключевые слова: Гадел Кутуй, «Неотосланные письма», образ Галии, образ Искандера.

Abstract. The article is devoted to the drawing of the image of Galia in Adel kutuya's novel "Unsolicited letters". The author comes to the conclusion that the story is about a Soviet woman, about love, and the image of Galia is revealed in her letters to her ex-husband Iskander.

Keywords: Gadel Kutuy, the image of Galia, the image of Iskander "Unsolicited letters".

Гадел Кутуйның 1935 елда нәшер ителгән «Тапшырылмаган хатлар» повесте совет чоры татар әдәбиятының иң популяр әсәрләренә берсе булды. Әсәрнең тарихын һәм совет чорындагы популярлык сәре әдәбият белгечләре тарафыннан болай аңлатыла: беренчедән, авторның сайлаган темасы мэхәббәт һәм гаилә кору белән бәйлә. Автор аны мэхәббәт һәм гаилә корудагы җаваплылык белән бәйләп хәл итә. Бу һәр укучы өчен кызыклы гына түгел, ә гыйбрәт алырлык тема да. Икенчедән, әсәрдә тасвирланган вакыйгалар тормышчан, алар билгеле геройга хатлар формасында бирелә. Ә ул хатлар кешенең эчке хәл-торышын, үй-фикерләрен эмоциональ-психологик формада чагылдыра. Кешенең яшерен серләрен тасвирлап-сурәтләп бирү укучы өчен кызыклы. Укучыны үткән чорларда һәм хәзерге чорда да эпистоляр формада (хатлар буларак) язылган әсәрләр аеруча кызыксындыра. Хатлар, гомумән, төп геройның үтә төптәге хисси дөньясына үтеп керергә мөмкинлек бирә.

Әсәрнең укымлы булуы, ягъни укучыны борчыган проблемаларны кыю рәвештә күтәрәп чыгуны – өченче сәбәп-этәргеч дип әйтергә кирәк. Билгеле булуынча, егерменче еллар ахырында җәмгыятьтә бәхәс күтәрелә: яңа корылышта гаилә булырга тиешме-юкмы? Хатын-кыз белән ир-атның гаиләдәге урыны нинди булырга тиеш? Күпләр, гаилә кормыйча, гражданлык мөнәсәбәте белән яшәсәң дә

ярый, дигән фикерне алга сөрә. Әмма бәхәс озакка бармый, жәмгыятьнең, шулай ук дәүләтнең нигезе – гаилә, гаиләнең таянычы – ул ир белән хатынның өйләнешеп яшәве дигән нәтижәгә киленә.

Г. Кутуйның хатыны Галимә Кутуева билгеләвенчә, әсәр гаилә истәлекләренә, андагы кайбер вакыйгаларга таянып язылган. Язучы әсәрне шәхси кичерешләр дулкынында язган, шуңа да укучы күңеленә үтеп керә, аның жанына кагыла, күңелен сафландыра, яхшылыкка, мәрхәмәтлелеккә, әхлакылыкка, үзара намуслы һәм тугры булырга өнди.

Әсәрнең популярлыгы андагы образлар белән бәйле. Татар әдәбиятында еш кына хатын-кыз кимсетелгән, түбәнсетелгән булып сурәтләнде. Гадел Кутуй исә татар әдәбиятында хатын-кызны яңа шартларга куя, аны жәмгыятьне үзгәртүче көч рәвешендә сурәтли.

Повестының төп герое – Галия. Ул образ буларак укучы тарафыннан яратып кабул ителә. Галия акыллы, булдыклы, максатчан, кыенлыктар алдында баш ими торган горур хатын-кыз булып гәүдәләнеш таба.

Әсәрдә Галия образы аның уй-хисләренә, теләк-омтылышларына һәм дөньяга карашына капма-каршы торган Искәндәр образына бәйләнешле рәвештә калку булып гәүдәләнә. Алар арасында аерма зур. Галия – студент, ә Искәндәр инде танылу алган артист. Алар бер-берсенә булган мөһәббәт, яратышу хисләрен сынамыйча ашыгып кавышалар. Ә бу гаилә, туачак балалар алдында зур җавапсызлык. Тышкы матурлык – аларның уртак яклары. Әмма тышкы матурлык кына гаилә корырга ныклы нигез түгел әле.

“Тапшырылмаган хатлар” повестының төп темасы – мөһәббәт, төгәлрәк әйткәндә “мөһәббәтне югалту тарихы буларак уйланылган” [2; 123]. Г.Кутуй, гажәеп зур осталык һәм жылылык белән, Галия образын психологик үсештә күрсәтә. Галия Казанда рабфакта укый. Вәли исемле группадан егет аны яратып йөрсә дә, Искәндәрне очратып, аңа чын күңелдән гашыйк була.

Мөһәббәт искиткеч гүзәл хис, ул кешегә яңа яшәү көче, энергия, тормышына шатлык өсти торган, илһам, дәрт бирә торган серле, сихри бер халәт. Мөһәббәт кыенлыктарны, авырлыктарны жиңәргә булыша, яшәү дәрте сүнгәндә дә, кем өчендер бик кирәк булуыңны аңлау, аның өчен генә яшәү – мөһәббәтнең мөҗиза тудыра алуына ышандыра. Мөһәббәт хисен тормыш азагына кадәр вакламыйча, кадерләп саклау – кешенең тормышын тулыландыручы иң зур бәхет. Кызганыч, безнең геройларыбыз икесе арасында туган олы мөһәббәт хисен ахырга кадәр саклый алмыйлар. Бу очракта Искәндәрне генә гаепләп калдыру дәрәжә түгел. Алар икесе дә гаилә корып яшәргә эзәр кешеләр түгел, ә гаилә кору өчен кешедә җаваплылык һәм төп тәрбияне биргән нигез – гаилә, ата-ана жылысын, назын тоеп, гаилә тәрбиясе нигезендә үсәргә кирәк. Искәндәрнең алдагы тормышы турында сөйләнми. Галия ата-ана назы, гаилә жылысы күрмәгән, гомумән, гаилә тормышының нинди булырга тиешлеген аңлап житмәгән, яшь, беркатлы, тәҗрибәсез кыз. Искәндәр белән Галия ир белән хатын булып гаилә корып яши башлагач та, аларның кимчелекләрен аңлатырга, киңәш бирергә яннарында эти-әниләрә юк.

Галия белән Искәндәр яратышып өйләнешәләр. Бергә китап укыйлар, роль өйрәнәләр. Искәндәр Галияне ярата, спектакльдән соң ул, мәсәлән, гримын да сөртмичә өенә ашыга. Чөнки, ди ул Галиягә “мин бу рольне син күрсәткән төзәтмәләр белән, сине сөеп, синең турында уйлап, син биргән шатлык эчендә уйнадым”, – ди [4: 19].

Әмма озакламый гаилә күгендә болытлар куера башлый. Беренче бәрелешү Галия университетның медицина факультетына укырга керергә карар иткәч була. Искәндәр Галиягә “Артистка булырга теләмисең икән, миңа яхшы иптәш бул... Белемәң болай да житәрлек... Күгәрченнәр кебек гөрләшеп торыйк, укыма”, – ди [4: 20]. Искәндәр аның артистка булуын, укымыйча, өйдә утыруын, хатын гына булып калуын тели. Ләкин Галия Искәндәрнең сүзләре белән килешми.

Бер яктан, Искәндәрнең сүзләрендә хаклык бар, аның нияте изге. Гаиләнен ныклап аякта басу чорында бер-береңә юл куеп, аңлашып яшәү бик мөһим. Галиягә теләгенә ирешү өчен берәз сабыр итәргә, тормыш жаена кереп киткәч, теләкләрнен үтәлүен тормышка ашыру турында уйларга кирәктер дә, бәлки.

Мәхәббәт үз алдына гына яши алмый: ярату ике яктан да тигез булырга тиеш. Гаилә төзеп, балалар тәрбияләп яши башлагач, карашларның да уртак булуы кирәк. Галия гаиләдә килеп чыккан ызгышлар турында Искәндәр белән ипләп кенә сөйләшергә тели. Әлеге низагларда Галиянең дә гаебе бар: жәмгыять эшен иреннән, балаларыннан өстен күрә. Балалары үскәнче генә, стена газеталары чыгарып йөрмәсә дә ярый да бит.

Галия, “гаилә дәфтәре” уйлап чыгарып, гаиләдәге конфликтларны бетерергә тели. Ләкин Галия ир-ат характерын бөтенләй белми һәм аңламый да. Бер генә ир кеше дә дәфтәр тутырып утырмый, хәтта аның белән бер тапкыр утырып сөйләшергә мөмкин, ә гаиләдәге конфликтларын хатын-кыз үз зиһене, акылы, сабырлыгы аша гына гаилә жылысын сүндерми сакларга, туры юлдан алып барырга тиеш.

Гаилә корып яшәүнең башлангыч чорында Галия тәҗрибәсезлеге, гаилә тормышы кануннарын төшенеп житмәве, шулай ук Искәндәрнең гаиләсенә, балаларына жавапсыз каравы, әхлаксызлыгы нәтижәсендә яшә гаилә таркала. Шулай булуга карамастан, Галия үзәндә мораль-этик һәм рухи көч таба. Ул Әдрәс авылында файдалы булырга омтыла, кешелек намусын саклап кала, тырыш, кыю икәннен күрсәтә. Галиягә балалары хакына тормыш кыенлыкларын жиңәргә, көчле булырга өйрәнергә туры килә. Авыр, жаваплы, күп көч таләп итә торган эштә эшли, шуна карамастан балаларына игътибарлы булуы беркемне сокландырмый калмыйдыр.

Әсәр барышында Галия үтә оялчан, юаш-басынқы күренгән кыз, вакыйгалар барышында көтелмәгән каршылыкларны жиңеп үтүче, яшәеш турында тирән уйланучы белгечкә, көчле кешегә әйләнә. Галиянең Вәли Сафиуллин белән матур гаилә коруларына, бәхетле булуларына чын күңелдән ышанабыз.

Галия белән Вәлинең охшаш яклары күп. Аларның эчке дөньялары бай, эчтәлекле. Мәхәббәт, гаилә, бала тәрбияләү мәсьәләләрендә карашлары бер. Алар өчен гаилә – изге оя. Икесе дә һәр кеше гаилә корырга, балалар үстерергә бурычлы дип карыйлар. Галия белән Вәли әсәрдә алдынгы карашлы кешеләр итеп сурәтләнгән. Алар корган гаилә ныклы, бәхетле булачагы һичшиксез.

Вәли белән Искәндәр образларын берләштергән нәрсә – бер заман кешеләре. Ләкин алар капма-каршы характерлы кешеләр. Искәндәр – вак кеше, керле жанлы. Вәли – көчле рухлы, ихтыяр көченә ия булган шәхес. Ул тормыш белән бергә атлый.

Бу галәмдә һәркайсыбызның үз юлы, үз сукмагы. Тик шунысы уртак: жир йөзенә без яратырга, бәхетебезне табарга килгәнбез. Пар канатлы, бер-берсен кайгыртып, яратып, шатлыкларын да, кайгыларын да уртаклашып яшәүче гаилә төзү – бик жаваплы эш.

Шулай итеп, Гадел Кутуйның “Тапшырылмаган хатлар” повестеның төп герое Галия үсештә, үзгәрештә гәүдәләнеш таба. Ул вакыйгалар барышында гади, юаш, тыйнак, беркатлы авыл кызыннан яңа тигез һәм азат тормыш шартларында алдынгы

карашлы, югары белемле, хезмәтен сөеп башкаручы, гаилә кыйммәтләрен тирәнтен аңлаучы шәхес булып формалаша.

ӘДӘБИЯТ

1. Закиржанов Ә.М. Мәктәптә татар әдәбиятын укыту мәсьәләләре: Укытучылар өчен методик кулланма. – Казан: Мастер Лайн, 1997. – 108 б.
2. Заһидуллина Д. Гадел Кутуй // Татар әдәбияты тарихы. Сигез томда. – Т.5: 1917-1956 еллар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2017. 123-125 б.
3. Кутуева Г. Гаилә истәлекләре // Гадел Кутуй турында истәлекләр. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1984. – 12-18 б.
4. Кутуй Г. Тапшырылмаган хатлар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1977. – 65 б.

УДК 371.3

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

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

УРТА ГОМУМИ БЕЛЕМ БИРУ МӘКТӘБЕНДӘ ТАТАР ТЕЛЕ СИНТАКСИСЫН СТРУКТУР-СЕМАНТИК МОДЕЛЬЛӘР НИГЕЗЕНДӘ ӨЙРӘНҮ

Аннотация: статья посвящена актуальности изучения синтаксиса татарского языка в средней школе на основе структурно-сематических моделей. Особое внимание уделяется выявлению порядка исследования простых, осложненных и сложных предложений. На материале татарских текстов выявляются базовые структурно-семантические модели (типы) предложений и их трансформации, осуществляемые с помощью синтаксических средств. Рассматривается богатый потенциал структурно-сематических единиц синтаксиса как важнейшее составляющее в формировании языковой личности.

Ключевые слова: второстепенные члены предложения, главные члены предложения, осложненное предложение, синтаксис, сложное предложение, структурно-семантические модели.

Abstract. The article is devoted to the relevance of studying the syntax of the Tatar language in secondary school on the basis of structural and semantic models. Special attention is paid to identifying the order of research of simple, complicated and complex sentences. Based on the material of Tatar texts, the basic structural and semantic models (types) of sentences and their transformations carried out using syntactic means are revealed. The rich potential of structural and semantic syntax units is considered as the most important component in the formation of a language personality.

Keywords: Structural and semantic models, syntax, complex sentence, complicated sentence, main sentence members, minor sentence members.

Синтаксис сөйләм төзелешен өйрәнә, ә сөйләмнең төп берәмлеге – жөмлә. Теге яки бу телдә сөйләшә белүченең хәтерендә сүзләр, сүзләрне үзара бәйләүче чаралар һәм жөмлә модельләре саклана. Һәр телнең үзенә хас жөмлә модельләре була. Жөмлә модельләрен татарча жөмлә калыплары дип тә атап була.

Сөйләшергә, яки фикер әйтергә кирәк булганда, кеше мәгънәгә карап, кирәкле сүзләрне, аларны үзара бәйләүче чараларны автоматик искә төшерә һәм аларны, шул телгә хас жөмлә модельләренә салып, конкрет жөмлә төзи, аны кирәкле модальлек

белән сугарып тыңлаучыга әйтә. Сөйләүченең хәтерендә кала торган жөмлө модельләре ничә төрле, алар ниндиләр дигән сорауга синтаксистлар бик күптәннән җавап брергә тырышканнар. Шул процесста жөмлө модельләрен билгеләүнең берничә юлы, алымы барлыкка килгән [1: 228].

Жөмләнең грамматик модельләрен синтаксистлар аларның грамматик кисәкләренә таянып билгеләргә тырышалар, ягъни ия, хәбәр, тәмамлык, хәл, аергыч, аныклагычлар аркылы ачыкыйлар. Жыйнак жөмлө модельләрен билгеләгәндә, үзәннән-үзе аңлашыла, бары ия һәм хәбәр белән генә эш итәргә туры килә.

Грамматик (синтаксик) кисәкләр ике яктан – эчтәлек (семантика) һәм форма (структура) ягыннан характерланалар.

Структур-семантик модельләренә өйрәнгәндә бу ике як аерым күрсәтелсә, грамматик модельләрдә структура (мәгънә) ягы да, семантика (эчтәлек) ягы да, эчтәлек һәм форма берлеге итеп, бергә алына.

Модельләренә билгеләгәндә гадәттә биш төрле күрсәткеч исәпкә алына: 1) жөмлө иреклеме, әллә ныгыганмы, 2) бер генә баш кисәклеме, ике баш кисәклеме, 3) үтәүче (агенс) ничек бирелә, 4) хәбәр формасы, 5) хәбәр лексик чикләнган яки чикләнмәгән сүз белән биреләме? Болар жөмлө модельләрен билгеләү кабул ителгән һәр телдә исәпкә алыналар [1: 230].

Структур-семантик юнәлешне алга сөрүче синтаксистлар жөмлө модельләрен тикшерүне гадәттә түбәндәгечә катлауландырып баралар. Бер составлы жөмлөләр гадәттә беренче чиратта каралалар һәм түбәндәге тәртиптә: 1) бер составлы жыйнак жөмлөләр структур-семантик яктан өйрәнеләп тәмамлангач; 2) бер иярчен кисәге булган бер составлы жөмлөләр тикшерелә, аннан соң; 3) ике яки икедән артык иярчен кисәге булган бер составлы жөмлөләрнең структур-семантик модельләре жентекләп анализлана [1: 277].

Икенче чиратта ике составлы жөмлөләр карала һәм гадәттә түбәндәге тәртиптә: 1) ике составлы жыйнак жөмлөләр структур-семантик модельләре буенча тикшереләләр; 2) шуннан соң хәбәре янында бер иярчен кисәге булган ике составлы жөмлөләрнең структур-семантик модельләре ачыклана; 3) иясе янында бер иярчен кисәге булган ике составлы жөмлөләр өйрәнелә; 4) бер детерминанты булган ике составлы жөмлөләрнең модельләре ачыклана; 5) хәбәре янында ике яки икедән артык иярчен кисәге булган ике составлы жөмлөләрнең структур-семантик модельләре языла; 6) иясе янында ике яки икедән артык иярчен кисәге булган (ИЯ) ике составлы жөмлөләр структур-семантик яктан анализлана; 7) хәбәре янында да, иясе янында да бер, ике яки икедән артык иярчен кисәкләре булган ике составлы жөмлөләр тикшерелә [1: 278].

Урта мәктәптә укучыларга синтаксис буенча кайбер мәгълүмат башлангыч сыйныфларда ук бирелә: алар жөмлө, жөмләнең баш һәм иярчен кисәкләре белән танышалар; гади һәм кушма жөмлө, жөмләнең тиңдәш кисәкләре һәм туры сөйләм турында берәз мәгълүмат алалар; алар янында тыныш билгеләрен кую буенча да гамәли күнекмәләр бирелә. Ә VII сыйныфта инде, укучыларда элек алган белемгә нигезләнәп, синтаксис курсы буенча тирән мәгълүмат бирелә башлый [6: 255].

Укучыларның жөмлө турында алган белемнәренә искә төшергәннән соң, мисаллар өстендә максат куелышы ягыннан жөмлө төрләренә, аларның нинди интонация белән әйтелүенә игътибар иттерелә һәм жөмлө азагында тыныш билгеләрен дәрәс куярга өйрәтү буенча күнекмәләр бирелә.

Аеруча сорау жөмлөләрнең нинди грамматик чаралар ярдәмендә(сорау алмашлыгы, сорау кисәкчәсе һәм интонация) формалашуына, өндәү жөмлөләрнең

төрләренә тукталырга кирәк. Чөнки башлангыч сыйныфта ул турыда укучыларга әйтелми һәм укучылар гамәли эшләрендә бик еш аларны буташтыралар. Бу төр жөмлөләрдә интонациянең зур роль уйнавын укучыларга мисаллар ярдәмендә аңлатырга һәм жөмлөләрне төрлечә үзгәртеп төзү һәм дәрәс уку күнекмәләре бирергә кирәк була.

Йомгак рәвешендә максат куелышы ягыннан жөмлө төрләренәң схемасы бирелә. Тагын жыйнак һәм жәенке жөмлөләр искә төшерелә һәм төрле күнегүләр ярдәмендә белемнәр ныгытыла [6: 256].

Укучыларның үзләрендә булган белемнәренә таянып, ияртүче сүздән ияртүче сүзләргә сораулар куйдыру юлы белән, жөмлө кисәкләренәң берсе икенчесенә бәйләнеп, буйсынып килүен аңлату өчен, тема язарга урын калдырып, аларның дәфтәренә түбәндәге жөмлө яздырыла:

Кешенең йөзе дә, киеме дә, уйлары да гүзәл булырга тиеш. (А.П. Чехов)

Бу жөмлөнәң гади һәм хикәя жөмлө булуы әйттерелә, жөмлө кисәкләре тикшертелә.

Нәрсәне? – *йөзе, киеме, уйлары* – ия.

Нинди? – *гүзәл булырга тиеш* – хәбәр.

Кемнең? – *кешенең* – аергыч.

Аерым сүзләренәң берсе икенчесе белән бәйләнешкә керүен аңлату өчен, укучылардан әйттереп, бәйләнешкә кергән сүзләренә укытучы тактага һәм укучылар дәфтәрләренә язып баралар.

Бер хәбәргә караган берничә ияненәң бер үк сорауга жавап булып, тезелеп килүләре, берсе икенчесенә буйсынмаулары һәм мондый сүзләренәң тезүле бәйләнешкә керүе турында укучылар катнашы белән йомгак ясала. Шуңа ук жөмлөдәге *кешенең* сүзенәң *йөзе, киеме, уйлары* сүзләренә буйсынып яки ияреп, аларны ачыклап килүләренә игътибар иттерелә һәм укучылар ияртүче сүзләр белән ияртүче сүзне пар-пар итеп әйтәләр һәм аларның бәйләнешен укытучы тактада, укучылар дәфтәрләрендә сызыклар белән күрсәтеп баралар [6: 256].

Икенче телдә аралашу өчен, укучыларның хәтерендә сүзләр, аларны бәйләүче чаралар, жөмлө модельләре сакланырга тиеш. Бу очракта гына укучылар, бирелгән ситуацияләрдән чыгып, кирәкле сүзләренә, аларны бәйләүче чараларны автоматик рәвештә искә төшереп һәм өйрәнелгән жөмлө калыпларына салып, үз фикерләрен тыңлаучыга житкерә алалар. Шуңа күрә рустелле укучыларны жөмлөнәң функциональ актив грамматик һәм структур семантик калыплары белән гамәли таныштыру, аларның мәгънәләрен, төзелешен аңлатып бирү һәм сөйләмдә кулланырга күнектерү иң мөһим методик мәсьәләләренәң берсе. Методикада синтаксик юл белән икенче телгә өйрәтүне “модельләр”, “сөйләм үрнәкләре” аша өйрәтү дип атыйлар. Аларның түбәндәге төркемчәләрен билгелиләр: 1) лексик модельләр, 2) грамматик модельләр, 3) структур модельләр. Грамматик модельләр балаларның грамматик белемнәрен тирәнәйтү максатыннан кулланыла. Аларның 14 төркемчәсе бар. Алар арасында сөйләмдә иң еш кулланыла торган модель булып беренче модель (хәбәре төрләнешле фигыль белән белдерелгән ике составлы жөмлө калыбы) санала. Аңа нигезләнеп, укытучы төрле биремнәр тәкъдим итә ала [7: 245].

Рустелле укучыларга, гомумән, татар телен икенче тел буларак өйрәнүчеләргә ирекле аралаша алырлык белем бирү һәм күнекмәләр булдыру мәсьәләсе күнегүләр системасы белән бәйле. Дәрәсләрдә монологик һәм диалогик сөйләмгә өйрәтү өчен биремнәр, төрле кызыклы ситуатив күнегүләренә методик яктан дәрәс куллану татар теленәң жөмлө калыпларын ныклы үзләштерүгә һәм сөйләмдә куллануға китерә ала.

Нәтижә ясап, шуны әйтергә кирәк: тел өйрәнү процессын системалы һәм эзлеклекле итеп оештыру, чөнки аннан башка истә калдырырга, үзләштерергә тиешле сөйләм материалын аралашуда куллана белү дәрәжәсенә житкерү мөмкин түгел.

ӘДӘБИЯТ

1. Зәкиев М.З. Татар синтаксисы: Югары уку йортлары өчен д-лек. – Казан: Мәгариф, 2008, – 399 б.
2. Кашапов М. Татар телендә синтаксик анализ төрләре / М.Кашапов, Р. Сәгъдиева. – Казан, 2000, – 40 б.
3. Нәбиуллина Г.Ә. Тиндәш кисәкләрне тикшерүнең кайбер мәсьәләләре / Г.Ә.Нәбиуллина // Синтаксические конструкции: Сборник научных статей. – Казань: Изд. Центр КГУКИ, 2009, – 98-103 б.
4. Сафиуллина Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле синтаксисы. Методик кулланма. – Казан, КГУ, 2002. – 31 б.
5. Татар грамматикасы. Өч томда. Зәкиев М.З. Синтаксис. Т.III. – М.: Инсан; Казан:Фикер, 1999. – 510 б.
6. Валиева Ф.С., Саттаров Г.Ф. Урта мәктәп һәм гимназияләрдә татар телен укыту методикасы. – Казань: Раннур, 2000. – 456 б.
7. Максимов Н.В. Технология обучения татарскому языку на основе моделей речи. (На русском и татарском языках). – Казань: Татар. кн. изд-во, 2015. – 255 с.

УДК 821.512.145

Г.Р. Галикеева

студент 4 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»

МАРСЕЛЬ ГАЛИЕВНЫҢ ИЖАТ ТЕЛЕ

Аннотация: статья посвящена анализу особенностей литературного языка Марселя Галиева, изобразительных средств и приемов, которые писатель использует в своих произведениях. Научная основа исследования опирается на труды лингвистов и литературоведов, изучивших стиль и творческую сущность писателя.

Ключевые слова: микростилистика, призма, метафора, ассоциативное мышление, экспрессивно-стилистический пласт, градация, символ.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the features of the literary language of Marcel Galiev, the visual means and techniques that the writer uses in his works. The scientific basis of the research is based on the works of linguists and literary critics who have studied the style and creative essence of the writer.

Keywords: microtilistics, prism, metaphor, associative thinking, expressive and stylistic layer, gradation, symbol.

Милли әдәбиятның үсешендә язучыларның, шагыйрьләреннән, публицист-осталарның ижаты зур роль уйный. «Язучы – милли сөйләм мәдәниятен оештыручы һәм баэтучы. Ул үз чорының гомумхалык теленнән файдаланып, ижатына туры килә торган сүзлек байлыгының төрле формаларын һәм грамматик чараларны берләштерә», – дип яза академик В.В. Виноградов [1: 19].

Әлеге тандемның мөһимлеген аңлау, лингвистларны язучыларның сәнгать әсәрләре телен фәнни өйрәнүгә китерә. Узган гасырның алтмышынчы елларыннан башлап, татар шагыйрьләрнең, язучыларның телен һәм стилин өйрәнү проблемаларына зур игътибар бирелә. Алар арасында аеруча Г.Х. Ахунжанов, И.Б. Бәширова, И.А. Абдуллин, Л.З. Жәләй, В.Х. Хаков һәм башка лингвистларны әйтеп үтәргә була.

Күренекле татар язучысы Марсель Галиев ижаты үзенә жанр төрлелеге һәм үзенчәлеклеге белән аерым әһәмияткә ия. Аның әйләнә-тирә чынбарлыкка карата мөнәсәбәтенә һәм милли рухлы ижатына, публицистикасына зур игътибар бирелә. М. Галиевның фәлсәфәсен һәм ижтимагый эшчәнлеген микростилистика призмасы аша бәяләү һәм анализлау, язучының ижади үзенчәлекләрен яктыртырга мөмкинлек бирә.

Әдипнең сәнгать чаралары палитрасында метафора аерым урын алып тора. М. Галиев каурые астында метафора гади сурәтләнү чарасы яки үзенчәлекле стиль кебек түгел, ә әдипнең фикерләнү парадигмасы, аның тирә-әйләнәнә күрү һәм кабул мирасы буларак билгеләнә. Авторның әсәрләрендә төп роль кешенең эчке халәтен ачуга бәйле метафоралар һәм кешенең тирә-әйләнәсенә карата мөнәсәбәтен тасвирлауга бәйле метафоралар уйный. Мәсәлән:

«...Яфрактарым телендә барысын да сөйли алам, тыңдый белгәннәр йөрәгенә хәтерем күчәр...» («Нигез»)

*«Жир хәтере күккә язылганмы,
ни искәртә шәфәкь кызылы?»*

*Барсын белеп тусаң, бу тормышның
булыр иде микән кызыгы?» («Кичке сурәт»)*

М. Галиевның китапларында шулай ук ассоциатив фикерләнү функциясен башкаручы фразеологизмнар да күп очрый: «Тукта, минәйтәм, кикреген шиңдерим эле моның обкомга чакырттырып» («Талисман»)

Авторның иң яраткан сәнгать алымнары – ул градация, деталь һәм зарисовка. Алар М. Галиевның әдәби эшчәнлеген максималь рәвештә рәсем сәнгәтенә якынайталар. Биредә авторның эссе жанрында язылган әсәрләре аерым урын алып тора: «Чатыр тау жиле», «Искән жил. Үткән гомер. Калган хәтер», «Мизгел», «Әрем исе әрнүле» һәм «Миңештенә Ак чишмәсе». Бу әсәрләрдә Татарстанның, Азнакай районының мөһабәт табигәтен, шунда яшәгән кешеләренә күңкүреш үзенчәлекләрен чагылдыручы реалистик картиналар тасвирланган: «Идел-йортыбызның иң биек түбәсе саналса да, иңенә ятып еларлык яшел мендәр дә ул, рухыңа дәрт өстәрлек мәгърур биеклек тә ул, балачак иленә кайтара алган жил ияре дә ул» («Чатыр тау жиле»)

Автор градация принцибы ярдәмендә публицистиканы да шактый баета, укучыга әсәрнең экспрессив ягын нәкъ үз күзгә аша тулаем житкерергә тырыша. Бу исә эзлекле рәвештә куерту яки, киресенчә, нәфис сүз чараларының көчсезләнүе (чагыштыру, образлар, эпитетлар, метафоралар) белән характерлана. М. Галиевның әсәрләрендә картиналар тиз алыштырыла, вакыйгалар бер сулышта барган кебек күзаллана. Бу, үз чиратында, киеренкелек эффекты, үзенчәлекле колорит һәм куелык өсти.

М. Галиевның әсәрләрдә символ кебек сәнгать чарасын куллануны аерым әйтеп үтәргә кирәк. Символ еш кына авторның төп фикерен үз эченә ала, ләкин ул аны турыдан-туры гариза биреп белдерми, ә су астына яшерә.

Детальләп тасвирлау эсәрне көчәйтүгә хезмәт итә, һәм бу, үз чиратында, М. Галиевның уникаль стилин тәшкил итә. Шуның нәтижәсендә, без М. Галиевны талантлы язучы дип кенә түгел, ә бәлки үз тырышлыгы белән гадәти булмаган сәнгать ижат итә алган талантлы рәссам дип тә әйтә алабыз.

Мәктәп программасында М. Галиевның «Нигез» повесте өйрәнелә. Монда символ кебек сурәтләү чарасын ачык күрә алабыз. Эсәр башында һәм ахырында кабатланган «сиртмәле кое» һәм «салам түбәле өй». Беренчесендә яшь өянке күзлегеннән гади көнкүреш детальләре, ә менә икенчесендә исә, туган йорт, туган нигез хәтирәсе, үз тамырларыңны югалту символына кадәр үсеп житә. Давид Самойловичның туып үскән авылын да исендә калдырмау, өянкенә: «Ялгышасың, кешем», дип искәртүе бу фикерне дәлилли.

Тагы бер символ «чигелгән кулъяулык» - сугыштан кайтмый калган солдатларны сагыну, сугыш авырлыкларын кичерү.

М. Галиев үз геройларының әдәби портретларын үзенчәлекле рәссам палитрасы белән сурәтли. Әдип, чагыштыруны кулланып, иксез-чиксез тел байлыгыннан иң төгәл гыйбарәләрне генә сайлап ала. Аның кораллары булып еш кына суфиксация юлы белән төзелгән чагыштыру (-бир/-дәй, -яман шеш/-рәк, -ча/-чә); бәйләкләр (кебек, шикелле, төсле, сыман); теркәгечләр (гүя, әйтерсең лә) һ. б. тора. Мәсәлән: *Ташбака кебек авыр куллы Нәби Дәүли; Яңаклары эчкә баткан бөкре карчык шикелле авыл* һ. б.

Язучы шулай ук диалект сүзләренә бик уңышлы һәм урынлы куллана. Алар эсәрнең укучыларга булган йогынтысын көчәйтү өчен хезмәт итә, персонажларның тулы һәм реалистик картинасын булдыру функциясен үти.

Мәсәлән, Хәсән Туфан турындагы повестыта, үз холкын күрсәтү өчен аның Аксубайдан икәнән, ягъни аның мишәрләргә карата булган мөнәсәбәтен дәлилләргә М. Галиев мишәр диалектикасын куллана. Ә, мәсәлән, Зәй районының Зур Баграж авылы халкының сөйләмен тапшырганда керәшен диалектын кертә.

М. Галиевның теленә тагын бер үзенчәлеге итеп, кушымта ролендә бирелә торган Гарәп конструкциясен булдыруны әйтеп үтәргә кирәк. Монда исем сүз төркемнәренә сүз ясаучы аффикс «-и» кушып сыйфатлар төзү күз уңында тотыла: патша + и = «патшави», «мәркәзи Казан» (Казан башкаласы); КПСС Өлкә Комитетының Беренче секретаренә, Гомәр Усмановның кулын “патшави кул” дип атый, М. Мәһдиевны «арчаи үжәтлек» (напористость) хас дип характерлый.

Тел белгече Ф.С. Сафиуллина М. Галиев куллана торган экспрессив-стилистик катламнарны югары бәяли [3: 284]. Автор эсәрләрендә сурәтләгән һәр шәхескә карата үз фикерен белдерә. Берләрен яратып, хөрмәт белән тасвирлый (мәсәлән, Мөхәммәт Мәһдиев, Әмирхан Еники, Аяз Гыйләжев образларын һ.б.). Кайберләренә негатив мөнәсәбәт белдереп ирония белән яза.

Язучының эсәрләрендәге эмоциональ фон, шулай ук, метафора һәм жәенке чагыштырулар хисабына көчәя: «Кош-кортның канат кагуы ташландык жиргә мәрсия уку булып, ерактагы тал-тирәкләр каберлек өстендә шаулап утыра кебек тоела»

Эмоциональ-экспрессив берәмлекләрдән файдалану эсәрләренә стилистик мотивациясен билгели һәм әдәбиятта яңа юнәлеш буларак бәяләнә.

Гомумиләштереп әйткәндә, бүгенге көнгә кадәр, публицистика телен әдәби телгә караганда коры һәм берникадәр кырыс дип билгеләмә бирелгән. Һәм шул күзлектән чыгып төзелгән дә. М. Галиевның «Догалы еллар», «Галисман», «Рух» китаплары бу билгеләмәне кире кага. Күренекле татар эшлеклесе М. Галиев үзенә эсәрләрендә, публицистик мәкаләләрендә төрле теманы яктырта. Марсель Галиев

ижатында шигърият, проза һәм рәссам осталыгы бердәнбер органик бөтенлеккә тоташа, һәм шул уңайдан, әдип сүзе саллы һәм тәэсирле булып яңгырый.

ӘДӘБИЯТ

1. Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. – М.: Наука, 1978. – 323 с.
2. Галиев М.Б. Догалы еллар. Эссе-сурәтнамәләр. Лирик-фәлсәфи уйландулар // Сайланма әсәрләр: 4 томда. – Казан: Татар кит. нәшр., 1998. – Т. 4. – 430 б.
3. Сафиуллина Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле: Югары һәм урта уку йортлары өчен дәреслек. – Тулыл. 2нче басма. – Казан: Мәгариф, 2002. – 407 б.

УДК 821.512.145

И.Р. Галинуров

*студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – А.Г. Халимуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТАТАРЛАРДА ТУЙ ЙОЛАСЫНА БӘЙЛЕ ЖЫРЛАР

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей татарских песен, связанных с свадебным обрядом. Песня сопровождала не только все основные моменты самой татарской свадьбы, но и являлась необходимым элементом ее подготовки и проведения. Автор уделяет особое внимание отдельному музыкально-поэтическому жанру “свадебное причитание невесты”, как уникальному явлению, но исчезнувшему на современном этапе.

Ключевые слова: Татарская свадьба, свадебное причитание невесты, свадебная песня.

Abstract. The article is devoted to the study of the features of Tatar songs associated with the wedding ceremony. The song accompanied not only all the main moments of the Tatar wedding itself, but also was a necessary element of its preparation and holding. The author pays special attention to a separate musical and poetic genre “wedding wailing of the bride”, as a unique phenomenon, but disappeared at the present stage.

Keywords: Tatar wedding, wedding wail of the bride, wedding song.

Туй – төрки халыкларга уртак сүз. Асыл мәгънәсе белән ул мул сыйны, күңел ачуны аңлата. “Туй – жыен, сый да уен” дигән мәкаль дә бар. Шунның белән бергә туй – хужалык акты да. Аның керем-чыгышы, мәнһәр-калымы, борынгы ышанулар катнашкан магик сыйфатлары, тарихи хокук белән бәйле кануннары бар. Туй – халык ижатын, йола белән поэзияне бик күп нечкә жепләр ярдәмендә бергә үргән катлаулы күренеш ул.

Билгеле булуынча, электән кыз алу, кыз бирү, өйләнешүләр күпчелек очракта димче килү, димләү, кыз килешү, аклашу, ярәшү белән башланып китә торган булган.

Димче, яучы, башкодалар кыз димләргә килгәнче, башта кызның, аның гаиләсенә, нәсел-нәсәбенә тәртибен сорашалар, ике якның бер-берсенә туры килү-килмәвенә бик жаваплы карыйлар. Димче үз сүзен такмаклап сөйли торган булган.

*Йөгерең үк төштем инеш дим,
Божралар таптым көмеш дим –
Эзли генә йөргәч, табыштык,
Нәселегез асыл, имеш, дим.*

Димче ишектән керә, хэл-эхвэл сораша. Дога кылалар. Сүз башлыг: – Мин мөндәрле кунак булып килдем сезгә.

*Ефәк баулы былбыл кош
Бардыр синең илеңдә.
Каеш баулы лачын кош
Бардыр минем илемдә.
Каеш баулы лачыным бар,
Былбылыңа килгән мин.
Тимер булсаң, мин – күмер,
Эретергә килгән мин.*

Башкода ишектән кергәндә түбәндәгечә әйтеп керә:

*Алгы ишегезне ача килдем,
Арткы ишегезне яба килдем,
Кызыгызга башкода булып килдем,
Ягъни артка юл юк, алга юл ачык булсын.*

Татар халкының туй йоласында сыктаулар (сыктау – елау дигән сүз), ягъни «Кыз елату» жырлары аерым урын алып тора. Алар кияүгә бирелгән кыз һәм аның дуслары тарафыннан жырланган. Жырларның эчтәлеген кызның йорты, эти-әнисе, туганнары, яшьлеге һәм кыз чагы белән сабуулашудан гыйбарәт. Кыз елату йоласы төрки халыкларның күбесендә булган. Казакъ, кыргыз, үзбәк, башкорт фольклорында бу йоланы үзенә махсус жырлары бар. Татарлар яшәгән жирләрдә йола төрлечә аталган («кыз чөңләтү», «таң кучат», «сыктау», «яслату» һ.б.). Кызның елап аерылучы һәркайда да үзенә күрә мәжбүри бер шарт булып тора. Хәтта яраткан кешесен яратып чыкса да, кыз «еларга» тиеш булган. Бу хәл кыз елатуга ата-бабадан килгән изге йола итеп караудан килеп чыккан. Шундый мөкаль-нәсихәтләр дә бар: борыгылар «Елап барсаң, гомерең көлеп узар, көлеп барсаң, гомерең елап узар», «Үз атаң йортында елап бетермәсәң, биатаң йортында күз яше түгәрсең», дигәннәр.

*Ике дә генә келәт янәшә,
Бастырыклар салдым юл аша.
Барып та гына юлым уңмаса,
Килеп елармын ла көн аша.*

Элекке йола жырларынан гаилә коруга бәйләнешле жырлар таралган. Патриархаль хужалык шартларында ир-егетне өйләндерүне гаиләгә бушлай эшли торган эш көчен китерү дип исәпләгәннәр. Моңа һәркем шулай ук үзенең токымын, нәселен арттыру, гаиләсен ишәйтү һәм көчәйтү чарасы итеп тә караган. Туй өчен бик күп чыгым ясап алынган килеңнең үзенең эше, хезмәткә белән шул чыгымнарны капталлык булуы гына түгел, бәлки гаиләгә файда китерерлек кеше булуы да күз алдында тотылган. Кызның таза, сәламәт булуы, яисә, зәгыйфь булса да, бай, зур бирнәле булуы төп шартларның берсе итеп куелган. Ә туй йолалары исә ике яшның бергә кушылып, яңа тормыш башлап жибәрүләрен халык алдына кую һәм шул юл белән, гаиләне ныгыту, аңа закон төсен бирү максаты белән үткәрелгән. Мөнә шушында инде борынгыларның төрле магик йолаларга һәм горөф-гадәтләргә, шуның белән бергә, сүзнен, жырның көченә ышануы бик ачык күренә.

Туй вакытларында жырлана торган жырлар нигезендә кешеләр арасында булган иҗтимагый мөнәсәбәтләр, тормыш таләпләре һәм мораль-этик тәртипләренә урнаштыру максатлары ята.

Туйлар жыр белән алып барылган. Анда ике якның да үз уй-фикерләре һәм теләкләре асылда жыр аша әйтеп бирелгән. Өнә бит, кыз ата-анасы белән жырлап

саубуллаша, туй мәжлесләрендә яшьләр мактала, ә кайвакыт үртәшәп тә жырлашалар, кодалар үзара жырлаша һ.б. Боларның барысын бергә жыйнап, йоланың прозаик һәм поэтик яклары гаҗаеп бай музыкаль-драматик бер картина булып күз алдына баса.

Туй барышында төрле темаларга йөзләрчә жырлар жырланган. Алар да яңа тормыш юлына аяк басучы ике яшьнең язмышы турында гына түгел, бәлки, гомумән, тормыш һәм кешеләр арасындагы мөнәсәбәтләр киң яктыртылган. Борынгы туйның азагында аны йомгаклау төсендә бер-берсенә яхшы, жылы сүзләр әйтү гадәте булган.

*Безләр килгән идек сезләргә,
Сез барсагыз иде безләргә;
Сезләр килсә идегез безләргә,
Сайлап бирсәк ие сезләргә.*

Туй вакытында халык үзенең тормышка карашын, гаиләне ныгыту, үзара мөнәсәбәтне, дуслык, туганлыкны ничек аңлавын энә шулай бик матур итеп әйтеп бирә белгән.

Шулай итеп, туй вакытында жырлана торган жырлар шактый киң һәм мәгънәви эчтәлекле булуы белән аерылып тора.

ӘДӘБИЯТ

1. Бакиров М. Х. Татар фольклоры. – Казан: Мәгариф, 2008, – 359 б.
2. Миңнуллин К. Басма сүз һәм татар жырлары. – Казан: Мәгариф, 2000, – 96 б.
3. Миңнуллин К. Жырларның шигъри табигате. – Казан: Мастер Лайн, 1999, – 107 б.
4. Миңнуллин К. Һәр чорның үз жыры. – Казан: Мәгариф, 2003, – 398 с.
5. Миңнуллин К. Шигърият һәм жыр. – Казан: Мәгариф, 1998, – 287 б.
6. Миңнуллин К., Урманчиев Ф. Татар халык жырлары. – Казан: Мәгариф, 2001, – 280 б.

УДК 371.3

*Г.М. Галлямова
студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

УРТА МӘКТӘПТӘ ТУГАН ТЕЛ УКЫТУДА СИНОНИМНАРДАН ФАЙДАЛАНУ

Аннотация: в статье анализируются методические возможности использования синонимов в обучении родному (татарскому) языку в образовательных организациях основного общего образования. В ней даются конкретные методические рекомендации, а также приводятся образцы упражнений с синонимами для использования в учебном процессе.

Ключевые слова: методика, обучение, родной язык, синонимы, татарский язык, упражнения.

Abstract. The article analyzes the methodological possibilities of using synonyms in teaching native (the Tatar) language in educational organizations of basic General education. It provides specific guidelines, as well as examples of exercises with synonyms for use in the educational process.

Keywords: Synonyms, native language, Tatar language, methodology, training, exercises.

Тел белемендә сүз һәм аның мәгънәсе, шуңа бәйләнешле рәвештә, синонимияне өйрәнү гаять мөһим бурычлардан санала. Синонимнар – мәгънәдәш сүзләр, һәм алар фикерне төгәл, анык, жыйнак итеп формалаштырырга мөмкинлек бирәләр, сөйләмне матур яңгырышлы, аһәңле ясыйлар, күренеш һәм төшенчәләренә, аларның билгеләрен төрле-төрле мәгънә төсмерләре һәм стилистик бизәкләр белән аңлатып, тасвишлап бирергә ярдәм итәләр.

Татар теле – синонимнарга бай тел. Бу, мөгаен, телебезнең борынгыдан ук яшәп, чарланып күленнән, халкыбызның мәгълүматлы, укымышлы тарихи халык булуыннан, үз теленә яратып игътибар һәм ихтирам белән каравыннандыр.

Синонимнар телнең лексикасында да, фонетикасында да, морфологиясендә һәм синтаксисында да чагыла. Хәзерге татар теле синонимнарга бик бай. Күзәтүләр күрсәтүенчә, татар теленең сүзлек составы үсү процессында да синонимнар кимемәгәннәр, киресенчә, артып барганнар. Алар телебезнең байлыгын, аның горизонталь үсешен билгели торган лексик берәмлекләрдән исәпләнәләр. Шуңа аларны урта мәктәптә татар теле дәрәсләрендә файдалану мөмкинлекләрен ачыклау бик зур әһәмияткә ия.

Соңгы елларда Русиядә барган тел сәясәте нәтижәсендә туган тел өйрәнүгә шартлар бик үзгәрдә. Әлбәттә, яхшы якка түгел инде. Гамәлдәге татар телен өйрәнү программаларында сәгать саннары нык кимедә. Мәсәлән, Р.Р. Гәрәева, Н.Ә. Мөкимова, И.С. Насипов авторлыгында үрнәк программада 5 нче сыйныфта лексика һәм фразеология өйрәнү каралып, конкрет сәгатьләр саны күрсәтелмәгән. Анда антонимнар өйрәнүгә дә берәз вакыт бирелә [2: 11-12]. 9 нчы сыйныфта 5-8 нче сыйныфларда «Лексикология» бүлгегә каралган. Шуның эчендә синонимнарны гомумиләштереп кабатлау бар, ләкин ул эчтәлектә махсус күрсәтелмәгән [Гәрәева, Мөкимова, Насипов, 2019: 26-27]. Шулай ук 9 нчы сыйныфта «Стилистика» бүлгегә булып, анда синонимнар искә алына [2: 28]. Дәрәс, программага ярашлы, сөйләм компетенцияләрен булдыру һәм үстерү сәгатьләре арасында синонимнарны куллануға укытучы даими игътибар итәргә тиеш.

Теле синонимнарга бай кеше үз уен анык, төгәл әйтә ала, фикерен дәрәс чагылдыра, сөйләм образлы, кабатлаулар аз, жөмләсә кыска була. Басым күбрәк укучыларның үзләре тарафыннан синонимнарны билгеләүгә, ижади эшләүгә ясала. Югары сыйныфта (9 нчы класста) - синонимнарның стилистик функциясе белән танышалар. Мәгънәви синонимнар һәм стилистик синонимнар бергә үреләп өйрәнелә. Программада аларга 6 сәгать вакыт бирелә. Югары сыйныфта татар телендәге синонимнар темасын үткәндә - сөйләмдә синонимнарны куллану, грамматик синонимнар һәм аларның төрләре, бер һәм ике составлы жөмләләренң синонимлыгы өйрәнелә [3: 25].

Димәк, татар телен өйрәтү стилистика белән тыгыз бәйләнештә. Стилистика өчен мәгънәви һәм стилистик синонимнар әһәмиятләрәк, чөнки нәкъ синонимнар фикерне төгәл, анык һәм үтемле итеп бирергә хезмәт итәләр. Телдә синонимнар уй-фикерне мөмкин хәтлем дәрәс, анык итеп бирү, сүзләренә еш-еш кабатламас өчен кулланыла. Шуңа күрә укучыларның телен даими рәвештә яңадан-яңа синонимнар белән баета барырга кирәк. Синонимнарны ни кадәр күбрәк белсәләр, аларның телләре шул кадәр мәгънәләрәк, матуррак һәм тәэсирләрәк булачак.

Синоним темасын өйрәнгәндә, дәрәстә нинди алымнар куллануда укучыларның яшь үзенчәлекләре игътибарга үзәгәндә булырга тиеш. Беренче мәртәбә синоним турында мәгълүмат алганда һәм синонимнар буенча алган белемнәрен ныгыту өчен түбәндәге алымнарны кулланырга мөмкин:

1) Шигърыне сэнгатыле итеп уку. Охшаш мэгънәле сүзләрне тап, күчереп яз. Алар кайсы сүзләрне ачыклайлар, аңлат.

Бу күнегү укучыда охшаш мэгънәле сүзләрне табу гына түгел, ә сэнгатыле укырга, нинди сүзне ачыклап килүен белергә дә ярдәм итә. Дәрәс, мэгълүмат бирүне генә максат итеп куярга тиеш түгел, ә иң беренче очракта балада кызыксыну уятырга тиеш. Бер алымны икенче алым белән бәйләнештә бирергә кирәк. Бу укучыларның белемнәрен бер яклы гына түгел, төрле яктан үстерергә ярдәм итә.

2) бирелгән сүзләргә охшаш мэгънәле сүзләр өстәп язарга.

кырлар - *матур* - ...

тулды - *уйнау* - ...

шатлык - ... *уку* - ...

Сайлап алган сүзләр тормышта күп очраган сүзләр, ул сүзләр белән укучылар таныш булырга тиешләр. Биремне шулай ук кыенлаштырырга мөмкин. Бирелгән сүзләр белән сүзтезмә, жөмлөләр төзеп язарга. Сүзләрнең охшаш мэгънәләрен ачыкларга ярдәм итә. Барлык синоним сүзләр дә бер-берсен алмаштырып килә алмыйлар дигән йомгак язарга мөмкин.

3) бирелгән сүзләрдән синонимик ояларны төркемләп яз: *бит, яшьтәш, куәт, чырай, кордаш, йөз, гайрәт, карчык, әби, көч, корта, балдак, йөзек, азык, ризык* һ.б. Бу күнегү укучыларга сүзләрнең мэгънәләрен аңларга, бер-берсе белән чагыштырып карарга ярдәм итә.

4) дәрәстә укучыларның мөстәкыйль эшчәнлекләрен күзәтү өчен карточкалар белән эш алып барырга мөмкин. Һәр укучыга карточкалар таратыла. Бирем: тәкъдим ителгән жөмлөләрдән синонимнарны табып, парлап яз. Алар арасында аерма бармы? Кайсысы ешрак кулланыла?

Мисаллар:

Берәүләр ялгыз калалар,

Ирекне сайлаганга

Буйсынмас, баш имәс холкын

Үзгәртә алмаганга (Г. Зәйнәшева).

Кайгыммы син, бәхетемме?

Бәлки, хатам, ялгышым?

Ни булса да булган инде,

Синдә - бөтен язмышым. (Р. Миңнуллин)

4) синонимик рәтләрне үткәндә укучылар табып кына түгел, үзләре дә синонимик рәт төзеп яза белергә тиешләр. Шуның өчен: *ару, дәртләнеп, әсиңел, тәрәзә* сүзләренең синонимик рәтләрен табып, шулар белән жөмлөләр төзү кирәк.

5) синонимик ояда бер сүз доминанта, я бер сүз башка сүзләрне ияртеп килә. Теоретик мэгълүмат бирелгәннән соң укучылар мондый эшне бик теләп башкаралар. Бирем: Синонимик рәтләрдәге төп сүзне табыгыз. Бу синонимик рәтләрдәге сүзләрнең кулланылыш активлыklары бердәйме?

1) *бадъя, бидрә, чилә*; 2) *шатлану, куану, сөенү, баш күккә тию*; 3) *дәваханә, шиһаханә, хастәханә*; 4) *бөркү, кызу, эссе*; 5) *күмерләнгән, көйгән, янган*.

Карточкалар укутуны индивидуальләштерә, вакыттан дәрәс файдалануга, укучыларның мөстәкыйль эшләргә өйрәтүгә әәм аларның фикер йөртүләрен, акыл эшчәнлекләрен үстерүгә хезмәт итә.

6) Укучыларның язма телен үстерер өчен, кыска гына аңлатмалы сүзләр яздыру. Укучылар сүзләрне аңлап язлар, аларның дәрәс язылышын яхшы үзләштерәләр һәм соңыннан бирелгән сүзләрнең синонимнарын рәт-рәт язарга

бирергә кирәк. Мәсәлән: *чибәр, сылу, талгын, акрын, елга, матур, салмак, инеш, гүзәл, чиймә* һ.б. [1: 72].

8) синонимнарда шулай ук фикеренә ачыкларга теләгәндә дә мөрәҗәгать ителәр. Моның өчен укучыларга мәкаль, әйтемнәр китерергә мөмкин. Укучылар мәкаль, әйтемнәргә аңлатыр өчен сүзләрнең синонимнарын китерәләр. Мәсәлән: *Ана - шәфкать дигезе; Илдә яшисең икән - илеңә хезмәт и; Иленнән аерылганның канаты каерылган; Һәркемгә үз иле газиз; Халыкның бер йорты бар, ул да булса - Туган ил.*

Укучыларга бу мәкальләрнең мәгънәсен аңлатырга кушырга әһәм үзләре ата-ана, туган ил турында нинди мәкаль, әйтемнәр беләләр икәннен тикшереп була. Мондый күнегүләргә телдән эшләве уңайлы, чөнки бер генә укучының түгел, берничә укучының фикерен беләп була. Укучыларның дәрестә активлыгын үстерә.

Укучылар өчен, синонимнар өстендә эшнәң йомгаклау өлеше зур үзенчәлеккә ия, чөнки укучылар дәрестә бу өлешендә төшенчәгә аңлап, аны практикада кулланырга өйрәнәләр. Бу этапта укучыларга, аларның сөйләмдәгә хаталарны бетерергә, иң мөһиме, дәрестә синоним сүзләрне сайлап алып кулланырга өйрәтергә кирәк. Моның өчен язучыларның әсәрләреннән мисаллар китерергә, укучыларга үзләренә жөмләр төзүгә кушырга, бирелгән тексттан хаталарны табып аларны дәрестә чыгарга кушырга була. Иң мөһиме мини-сочинение яздыру: 1) ул укучыларның белемнәрен ныгыта; 2) сөйләм телен үстерә; 3) язма телен үстерә; 4) күзәтүчәнлекләрен арттыра.

Традицион алымнардан тыш синонимнарны үткәндә сирәк кулланыла торган, укучыларның ижади эшчәнлеген үстерә торган алымнарны да кулланырга кирәк. Мондый алымнарда: текст, кроссвордлар чишү, викториналар үстерү, интеллектуаль бәйгеләр, контроль эшләр алып бару, ребуслар чишү, уеннар уйнау.

Билгеле, дәрестә бирелгән барлык күнегүләргә дә укучылардан эшләтеп бетерү мәҗбүри түгел. Укучыларның ижади һәм танып белү эшчәнлеген, мөстәкыйль активлыгын үстерергә, материалны тирән үзләштерергә ярдәм итә торган күнегүләргә яки аларның бер өлешен эшләү дә җитә. Бу вакытта да укучыларның ижади якин килүе кирәк була.

Шулай итеп, синонимнарның телне камилләштерүдә, белемне тирәнәйтәп беркетүдә, саллы күнекмәләрдә аларның стилистик мөмкинлекләрен оста файдаланып була. Бигрәк тә язма һәм сөйләм телне шомартуда, сөйләм дәрәҗәсен үстерүдә аларны куллану отышлы.

ӘДӘБИЯТ

1. Вәлиева Ф.С., Саттаров Г.Ф. Урта мәктәптә һәм гимназияләрдә татар теле укыту методикасы. – Казан: 2000, – 349 б.
2. Гәрәева Р.Р., Мөкимова Н.Ә., Насипов И.С. Башкортстан Республикасы гомуми белем бирү оешмаларының 5-9 нчы сыйныф укучылары өчен «Татар теле» укыту предметы буенча белем бирү үрнәк программалары. – Уфа: Китап, 2019, – 56 б.
3. Саяхова Л.Г. Лексика как система и методика ее усвоения. – Уфа, 1979, – 87 с.

УДК 821.512.145

Р.А. Гиззатуллина
студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИЛДУС ФАЗЛЕТДИНОВ – ФОЛЬКЛОРЧЫ ГАЛИМ

Аннотация: в статье определена роль молодого ученого Илдуса Фазлетдинова в сохранении, изучении и развитии татарского устного народного творчества. Он внес большой вклад в исследование особенностей преданий и легенд татар Башкортостана. Абсолютное большинство текстов преданий и легенд в трудах ученого вводится в научный оборот впервые.

Ключевые слова: Устное народное творчество, фольклор, татары Башкортостана, легенды, предания.

Abstract. The article defines the role of the young scientist Ildus Fazletdinov in the preservation, study and development of Tatar oral folk art. He made a great contribution to the study of the peculiarities of the traditions and legends of the Tatars of Bashkortostan. The absolute majority of texts of legends and legends in the works of the scientist is introduced into scientific circulation for the first time.

Keywords: Oral folk art, folklore, Tatars of Bashkortostan, legends, legends.

Башкортстан татарлары (элек аларны Уфа татарлары, Урал татарлары һ.б. атап йөртүдә фәндә билгеле) авыз иҗатының үзенчәлекле булып, гомум татар фольклоры мирасы тупламасында ярыйсы гына зур урын алып тора. Бу зурлык күләм белән генә билгеләнмичә, жанр үрнәкләренә үзенчәлекле һәм бай эчтәлекле, тематик төрле булуы белән дә билгеләнә. Бу иҗатның асыл үрнәкләре татар фольклорының җыентыкларында лаеклы урын алган.

Башкортстан татарлары фольклорын гыйльми өйрәнү эше күренекле татар галиме Р.М. Мөхәмәтҗанов хезмәтләрендә тәфсилле тикшерелде. Бигрәк тә йола иҗаты, әйткәндәй, туй йоласы аның тырышлыгы белән җентекле тасвирланды. Аннан соң җирле татар фольклорын туплау һәм өйрәнү эше системалы алып барылмады. Нигездә, бу эш югары уку йорты студентларының фольклор-диалектологик практикалары вакытында гына башкарылып, тупланган бай мирас кафедра архивларында кала биреп, үз тикшерүчесен көттә.

XX гасыр азакаларында Башкорт дәүләт университетының яшь укытучысы Илдус Фазлетдинов галим булып үсеп җитеште. Әйткәндәй, ул студент чакларыннан ук халык аваз иҗаты белән кызыксынып, Риф Мөхәмәтҗанов дәресләрен йотлыгып тыңлады, олу галимнең бай тәҗрибәсен үзләштерде. Шушы вакыттан ук ул үзе дә фольклор үрнәкләрен туплый башлады. Нияһаять, ул 2005 елда Казанда Татарстан фәннәр академиясенә Г.Ибраһимов исемендәге Тел, әдәбият һәм сәнгать институтында “Топонимические предания и легенды татар башкортстана: исторические основы и идейно-эстетические функции” дигән темага кандидатлык диссертациясен уңышлы яклады [2]. Диссертациясендә яшь галим Башкортстан татарларының топонимик риваятьләре һәм легендаларының тарихи нигезләрен һәм идея-эстетик вазыйфаларын, җирле үзенчәлекләрен тасвирлады. Ул риваятьләрдә һәм легендаларда тарихи чынбарлыкның әдәби

чагылышы үзенчәлекләрен ачыклап, аларның нигездә XVI-XIX гасырда Идел буе татарларының башкорт-вотчинниклар жырларенә күченеп утыру процессын чагылдыруына басым ясый. Галим күпчелек топонимик риваятьләр һәм легендаларның сюжет корылышының да локаль үзенчәлекләренең асылы бу жырлектә барган тарихы вакыйгаларга, халыкның рухи тормышындагы ышану-юраулар һәм хыялларына бәйлә булуы ассызлыкый. Аның фикеренчә, бу жанрларның эчтәлегендә тархи чынбарлыкның мифологик сурәтләүләр белән төрөп бирелүе, аерым әсәрләрдә төрки, славян һәм фин-угор халыкларының эпик әсәрләренең сюжет сызыкларының бер-берсенә керешеп китүе чагыла.

Диссертация темасына якын булган “Устная сказочная проза” томын да ул төзи. Бу томга, әкияти булмаган башка жанрлар белән беррәттән, 857 риваять һәм легенда текстлары урнаштырыла, шуларда 801 текст гыйльми әйләнешкә беренче тапкыр чыгарыла [3]. Әйткәндәй, 2011 елга кадәр республикада гомер итүче барлык халыкларның да фольклор тупланмаларын, аларның гыйльми яктан анализланган хезмәтләрен нәшер итү Програмада каралган була [1: 3]. Кызганычка каршы, бу Программаның аерым өлешләре бүген дә башкарылуга карамастан, ул тулысынча тормышка ашырылмыйча кала.

Илдус Фазлетдиновның 2007 елда Башкорт дәүләт университеты нәшриятында дөнья күргән “Тарих кайтавазы - риваять” дигән икенче китабы аерым игътибарга лаек. Хезмәт XVI-XX гасырлардагы зур тарихи вакыйгаларның Башкортстан татарларының риваятьләрендә чагылышын анализлауга багышланган. Автор тикшеренү өчен республикада яшәүче татарларның 105 топонимик һәм тарихи риваятен файдалана [4]. Ә 2018 елда Уфада “Башкортстан татарлары фольклоры” сериясенә беренче томы – “Риваятьләр, легендалар, мифологик хикәятләр, сөйләкләр” китабы исә гомумән татар авыз ижаты фәне өчен яңалык булды [5]. Бу хезмәт Башкортстан татарларының 702 фольклор әсәрен үз эченә ала. Шуларның 600 артыгы гыйльми әйләнешкә беренче тапкыр кертелә. Шунысы да мөһим: әлеге жыентыкны урындагы татар фольклорының басма рәвештә Уфада дөнья күргән тупланмаларының тәүгеләреннән дип исәпләргә тулы нигез бар, чөнки моңа кадәр алар, нигездә, Казан галимнәре төзегән китапларда гына урын ала иде. Илдус Камил улы исә, риваятьләренә кемнән, кайдан, кайчан һәм кем тарафыннан язып алынуын ачык күрсәтеп, аларның тулы текстларын кушымтада китерә. Монда авторның да, БДУның татар филологиясе кафедрасы каршындагы фольклор фондының да, студентларның да эшчәнлеген ачык күренә.

Риваятьләрдә тасвирланган вакыйгаларның характерына, вакытына карап, алар 4 мөстәкыйль циклга бүлеп тикшерелә: 1) Авыл тарихлары; 2) Тарихи риваятьләр; 3) Топонимик риваятьләр; 4. Көнкүреш риваятьләр.

Яшь галимнең Башкортстан татарлары риваятьләренә төбәк үзенчәлекләрен ачыклаучы күзәтүләре аеруча кызыклы. Мәсәлән, ул борынгы казахлар һәм башкортлар арасындагы карымта-барымта яулары хакындагы мотивларның Татарстан фольклорында бөтенләй очрамавы, аның бары тик республикабызда яшәүче татарлар өчен генә хас булуы турында әйтә. Ул бу үзенчәлекнең барлыкка килүенә ике төп сәбәбән күрсәтә [Котыева, 2007: 2]. Беренчедән, әлеге типтагы риваятьләр борын-борыннан шушы жырләрдә яшәүче башкортлар арасында ижәт ителеп, соңрак алар арасына килеп утырган татарлар репертуарына да күчүе мөмкин, ди автор. Икенчедән, карымта-барымта сугышларының татарлар башкорт жырларенә килеп төпләнгәч, XVI-XIX гасырларда да дәвам итү мөмкинлеген шулай ук күз уңынан ычкындырырга ярамый.

Башкорт ырулары биләмәләрендә яшәүче татарлар кардәшләре өстенә төшкән афәтне үзенеке итеп кабул итә; туган жирләрен яклап, ике милләт вәкилләре иңгә-иң торып көрәшкә күтәрелә. Шул рәвешле, автор карымта-барымта яулары турындагы әсәрләренң татар халык авыз ижатында да тууы мөмкин, дигән фикерне үткәрә. Бер фольклорга хас мотивлар һәм образлар икенче халык фольклорына да үтеп кереп, кабатланмас күренеш хасил итәләр. Риваятьләр һәр милләтнең тормыш тәҗрибәсеннән килеп чыккан яңа төсмерләр белән байый, халыкның үзәк менталитетына яраклаша.

Тагын бер үзенчәлеге – 1773-1775 елларда крестьян сугышы турындагы материалның күп булуы. “Туймазы, Ермакей, Буздәк районнарында Салават Юлаев аягына беркайчан да басмаган, тик Салаватның баһадирлык эшләре турындагы риваятьләре бу районнарда бар. Бу Салават Юлаевның барлык төрки халыклар өчен азатлык символына, эпик фольклор геройга әйләнүе белән аңлатыла, аның образы мифологик геройлар белән үрелеп барды”, – дип яза китапта автор.

Яшь галимнең хезмәтенә буеннан-буена “кызылжеп”булып милләтара дуслык-татулык идеяләре алга сөрелә. Ул Башкортстанның үз теләге белән Русиягә кушылуына 450 ел тулу тантаналарының бары тик башкорт һәм урыс халыкларының гына бәйрәме түгеллеген, моның республикада яшәүче һәр кавем өчен дә зур әһәмияткә ия булуын, милләтара дуслык традицияләренең чал гасырлардан килүен күпсанлы риваятьләргә таянып исбат итә. Мәсәлән, Шаран районының Бурсык авылында язып алынган “Түбәтәй күпер” риваятендә Пугачев явында катнашкан татар һәм башкортларның, үзләрен эзәрлекләүче патша гаскәрләреннән яшеренер өчен түбәтәй белән туфрак ташып, зур ерым аша күпер төзүе тасвирлана.

Илдус Фазлетдиновның риваятьләр составында тарихи фактларның һәм борынгы мифологик күзаллауларның үрелеп килүе мәсьәләсендәге күзәтүләре зур кызыксыну уята. Емельян Пугачев, Салават Юлаевларның фольклор образларына мифик алыпларга хас сыйфатларны күчерү, социаль һәм милли изүгә каршы көрәш юлында һәлак булучыларны илаһи сыйфатларга ия зат дип карап, аларның “изге”леген каберләре астыннан “әүлия чышмәләре”бәрәп чыгуы белән дәлилләү моңа ачык мисал булып тора.

Гомумән, мин бу жыентыкны тел-әдәбият галимнәренә, югары уку йортларының студентларына гына түгел, ә, гомумән, туган як мәдәнияте һәм тарихы, жирле халыкның тормыш-көнкүреше белән кызыксынуучылар өчен дә файдалы кулланма булып дип ышанам. Шулай ук бу китапка тупланган бай материал, гомумән, И.К. Фазлетдиновның башка хезмәтләре урта мәктәптә туган тел һәм әдәбият дәресләрендә дә үтемле материал буларак файдаланыла ала. Чөнки риваять – халык тарихының, халык рухының үзенчәлекле энциклопедиясе ул. Ә инде яшь галимнең Башкортстан тараларының авыз ижатын тикшерүгә багышланган тагын да саллырак хезмәтләрен көтеп калабыз. Чөнки ул киләчәккә зур гыйльми планнар белән яши.

ӘДӘБИЯТ

1. Котыева Г. Кардәшлек рухы чагыла: Илдус Фазлетдиновның “Тарих кайтавазы риваять» исемле хезмәтенә рецензия // Кызыл таң. – 2007, – 31 октябрь.
2. Фазлетдинов И.К. Топонимические предания и легенды татар Башкортстана: исторические основы и идейно-эстетические функции: автореф.дис... канд.филол.наук. – Казань, 2005, – 25 с.
3. Фазлетдинов И.К. Риваятьтә халык тарихы. Авыл тарихларын тасвирлаган риваятьләрдә XVI-XIX гасырлардагы миграция процессларының чагылышы: уку кулланмасы / фәнни редактор Ә.М. Сөләйманов.–Уфа: БДУ нәшр., 2003, – 201 с.

4. Фазлетдинов И.К. Тарих – кайтавазы риваять. XVI-XIX гасырлардагы зур тарихи вакыйгаларның Башкортстан татарлары риваятьләрендә чагылышы: уку кулланмасы / жаваплы мөхәррир Ә.М. Сөләйманов. – Уфа: БДУ нәшр., 2007, – 111 с.
5. Фазлетдинов И.К. Башкортстан татарлары фольклоры: риваятьләр, легендалар, мифологик хикәятләр, сөйләкләр. – Уфа: Китап, 2018, – 344 б.

УДК 821.512.145

Г.Ф. Даутов
канд. филол. наук, доцент Елабужского института
Казанского федерального университета (г. Елабуга),
Л.М. Марданишина
студент 5 курса Елабужского института
Казанского федерального университета (г. Елабуга),

1960-70НЧЕ ЕЛЛАР СӘХНӘ ӘСЭРЛӘРЕНЕҢ ТРАГИКОМЕДИЯ ТӨРЕНДӘ ГАЙЛӘ ӘХЛАГЫ БИРЕЛЭШЕ

Аннотация: в статье на примере пьес татарских драматургов Шарифа Хусайнова “Зубайда – дитя человеческое” (1961) и Юнуса Аминова “Рай Гульзаннат” (1966) исследуются жанр драматургии трагикомедия, особенности постановки нравственных вопросов. Широкое место в произведениях отводится юмористическому описанию трагических ситуаций, несогласия с реальностью, раскрытию социальных, нравственных, философских вопросов во всей остроте, углубляющей силу воздействия трагикомедий.

Ключевые слова: драма, драматургия, комедия, татарская литература.

Abstract. The article uses the example of the plays of Tatar playwrights Sharif Khusainov “Zubayda – Adam Bala” (1961) and Yunus Aminev “Paradise Gulzannat” (1966) to study the genre of drama tragicomedy, especially the setting of moral questions. A wide place in the works is given to the humorous description of tragic situations, disagreement with reality, the disclosure of social, moral, and philosophical issues in all their acuteness, which deepens the power of the impact of tragicomedies.

Keywords: Tatar literature, dramaturgy, drama, comedy.

Татар теленең аңлатмалы сүзлегендә трагикомедияне «1. Трагедия һәм комедия элементлары катнашкан драма әсәре. 2. Кайгылы, кызганыч һәм шул ук вакытта көлке булып та тоелган вакыйга, хәл» диеп аңлатканнар [4;116]. Әдәбият белеме сүзлекләрендә драматургиядәге трагикомедия төре «Трагедия һәм комедия жанрлары билгеләренә ия булуы белән башка жанр формаларыннан аерылып торучы сәхнә әсәре активлаша. Трагедия һәм комедия элементлары шактый киң урын алган драма жанрыннан аермалы буларак, трагикомедиядә дә әлеге поэтик төшенчәләр махсус кушыла, ягъни бер үк персонажларның характерларында, эш-гамәлләрендә үзенчәлекле чагылышы күзәтелә. Капма-каршы сыйфатларга ия булган геройлар көлке яклары белән бергә фажигале халәтләре дә тулы ачыла торган катлаулы, каршылыклы хәл-ситуацияләргә куела» дип аңлатыла [1; 190].

Сугыштан соңгы татар драматургиясендә беренче трагикомедияне 1961нче елда Шәриф Хөсәенов иҗат иткән. «Зөбәйдә – адәм баласы» әсәрендә вакыйгалар бер гайләдә бара. Гайлә башлыгы Габдрахман төзелеш идарәсендә начальник булып эшли. Аның хатыны күптән үлгән, ике баласы һәм апасы белән яши. Утыз яшьләргә җитеп килүче улы Фәрит – институтта фәнни хезмәткәр. Кызы Зөбәйдә исемле, 17 яшьтә институтка керергә әзерләнә. Инде озак еллар бу гайләнең эңиләрен

алыштырган Жәүһәрия яшьлегендә сөйгән егете сугыштан кайтмагач, кияүгә чыга алмый калган 48 яшьлек апа. Сәхнә эсәренең комедиячел эчтәлегендә иркен кыланырга күнеккән Зөбәйдәнең үз-үзен тотышы, аның егетләр белән мөнәсәбәте ята. Кызга тәрбия житмәгән, ул бик дорфа, башкаларны санга сукмый, пошынмас, бар нәрсәдән кызык ясаучы кыз булып гәүдәләнә. Бу кыз бала башта формалашып бетмәгән, тормышка яраксыз яшүсмер итеп күзаллана. Икенче күренештә Зөбәйдә кабул итү имтиханнарын бирә алмый кайта, тормыш аны сындыра. Шунуң өстенә, чын мөхәббәт хисләрен татый. Жавапсыз мөхәббәте аны уйланырга, тормыш фәлсәфәсенә төшенергә этәрә.

Икенче бер сюжет сызыгы эшче Булат белән бәйле. Габдрахман вакытлыча яшәргә Булатны өенә чакыра. Булатның элек яшәгән фатир хужасы, яшь кенә хатын, үзенә баласын Булатныкы дип алдалый. Булат эсәрдә бик намуслы, тыныч холыклы, эшчән, акыллы персонаж итеп бирелә. Булат баланы жәлли, чит кешенекә булса да, карарга мәжбүр була. Балага карата әйтелгән «аны ничек ташлап булсын, адәм баласы бит ул» дигән сүзләре Зөбәйдәне уйланырга мәжбүр итә. Ташландык Нияз турында кайгыртучы кеше табылган. Ә Зөбәйдә янында кешеләре күп булса да, ул рухи яктан бик ялгыз. Эсәр эчтәлегендәге комик вакыйгаларны үз тирәсенә жыеп яшәгән кызның «Зөбәйдә дә адәм баласы бит!» дигән сүзләр трагизмның эчтәлегенә юнәлеш бирә. Алданган Булатны «әхлаксыз эше» өчен комсомолдан чыгарганнар, эмма, шул Булатның кешелеклелек сыйфатлары, хезмәткә карашы, сабий бала язмышын кайгыртуы Зөбәйдәгә зур йогынты ясый. Ул гомере буе әхлак кануннарын санга сукмый яшәгән этисенең, аның шул гадәтләрен кабатлаган абыйсының кылган эш-гамәлләрен дәрәҗә анализлы башлай, аларны тәнкыйтәли. Гаиләне акча белән генә тундырып яшәүче атаның бала хакында уйлап та бирмәвен фаш итә. Дөньяга, кешеләргә, тормышка карата ялгыш позициядә тәрбияләнәп яшәгән эгоист Зөбәйдәнең чынбарлыкка күзә ачыла. Үз-үзенә тышкы кыяфәтенә сокланып, күп кызларны алдап гомер итүче Фәрит, мещан Сөендек, азгын хатын образлары комик планда тәнкыйтәләнә. Жәүһәрия образы аша да тормыш трагизмы детальләре күрсәтелә. Авылда үскән кызның сөйгәнә сугышка китә. Ул аннан килгән өчпочмаклы хатларны саклай. Үзе үлеп яратса да, бер тапкыр да үптермәвен әле дә искә ала. Чын сөю, саф хисләренә хәзергә яшьләргә шулай аңлатмакчы була. Эмма аны абыйсы Габдрахман да аңларга теләми, кияүгә чыкмый калганга «жүмешсез агач, кипкән ботак» дип мыскыл итә. 48 яшькә житкәч, аны Сәмигулла кияүгә сорый. Жүтмештән узган карт бик саран, комсыз, аңа йортта эшләргә кеше кирәк. Карт үзе, хатыны үлгәнә 40 көн тулып киткәч, язылышырга ашыга. Аның язылышу кәгазенә кул куеп бетергәч егылып үлүе дә трагикомедиянең ачык бер билгесе булып хезмәт итә. Ө.Закиржанов билгеләп үткәнчә, трагик һәм комик мөнәсәбәт трагикомедиядә эсәрләрендә өч төрле вариантта килә ала: трагик герой һәм комик хәл; комик герой һәм трагик хәл; комик герой башка персонажларның фажигале хәленә сәбәпче була [3, 3]. «Зөбәйдә – адәм баласы» трагикомедиясендә трагизм һәм комедиячел вакыйгалар мөнәсәбәте «комик герой һәм трагик хәл» яссылыгында бирелгән.

Юныс Әминев «Гөлжәннәтнең жәннәте» трагикомедиясен 1966нчы елда ижат итә. Гөлжәннәт армиягә киткән Хәбирне көтмичә, үзеннән шактый өлкән Лотфуллага кияүгә чыга. Тормыш көйләнгәч, әйтерсең лә, жәннәттә кебек яшәп яталар алар. Тик Гөлжәннәт тормышыннан кәнәгать түгел. Шулай, тормышлары бер көйгә акканда, колхозга нефтьче инженер Хәбир һәм яшь инженер-механик Әзһәр кайта. Бу вакыйга Гөлжәннәт белән Лотфулланың өйләнешкәннәренә ун ел тулган көнгә туры килә. Бәйрәм беседкада, табын артында үтеп китә. Бәйрәмнән соң әнисе һәм сеңлесә Сайра

Гөлжәннәтнең күңеле үзгәргән сизенәләр. Хатын механик Әзһәр белән ешрак аулакта калу ягын көйли. Хәбир килгәндә дә аның күңелендә яшерен өметләр уяна. Кыскасы, Гөлжәннәт, Лотфулланы яратып яшәмәвеннән арый, туя. Әсәр ахырында янәшәләрендәге якиннары, танышлары Гөлжәннәт белән Лотфулла гаиләсе тирәсеннән арырак китү ягын карыйлар. Гөлжәннәт үзе дә күрә алмас дәрәжәгә җиткән жәннәтендә кабат Лотфулласы белән ялгыз кала. Беренче телгә алынган трагикомедия белән чагыштырганда, бу әсәрдә комик күренешләргә караган да драматик күренешләр ешрак чагыла кебек. Хатыны үлеп, аның истәлекләре белән яшәүче, биш яшьлек кызын ялгыз үстерүче Хәбир язмышы драматик вакыйга булып килеп керә. Әмма Хәбир үзен бик бәхетле санып, тормышының бар ямен кызы Әлфиядә, яраткан эшендә күрә.

Әсәрне китаптан укыганда комедия сыйфатлары бик ачык чагылмый да кебек. Ә менә 1970нче елгы аудиоязмада Найлә Гәрәева башкарган Гөлжәннәт образы комик ампулада бик оста уйналган. Гөлжәннәтнең үзсүзлегенә, хольксызланган күренешләре, авыруга сабышуы, 30 яшьлек кешенең елый-елый яшьлеген сагынып утыруы комедиячеллекне нык көчәйтә. Лотфулла яшь хатынын көйләмәкче була, ул тәрбияле ир-ат. «Киләчәгебез күңелле булсын, куанып яшик», – дип хатынын юата.

Әсәрдәге трагизм – эгоист, үзсүзле, тормыш тарафыннан авырлык күрәп, әле «кыйналырга», авырлык күрәргә өлгермәгән кешенең тормышка, гаилә коруга җавапсыз карашы. Гөлжәннәт яши-яши берәз аңлый башлаган, ул еш кына «минем жәннәтемдә рәхәт, ә кешене жәннәттә дә чыдамый диләр» дип кабатлый. Гөлжәннәт ирешкән жәннәт Лотфулланың тормышын үзгәрткән, аның сөйгәнә Фәйрүзәнең язмышын сындырган. Татарларда, электән, гаилә коруда әхлак кагыйдәләре катгый булган. Кеше бәхетенә аяк чалып корган, яуланган бәхет Гөлжәннәт өчен миһнәтле тормышка әйләнә. Ә ахырдагы күренештә Гөлжәннәт әйткән сүзләр трагикомедиянең бар асылын ачып сала. Лотфулла, барысы да китеп беткәч, «тагын икебез бергә генә калдык», – дип әйтә. Шул чак, Гөлжәннәт, йөрәк ачысы белән: «без бергә түгел шул, икебез дә ялгыз, син дә аерым ялгыз, мин дә ялгыз жан булып яшибез», – дигән нәтижә ясып [2; 118].

Ш.Хөсәеновның «Зөбәйдә – адәм баласы», Ю.Әминевнең «Гөлжәннәтнең жәннәте» трагикомедияләре татар драматургиясе мирасында җитди эз калдырган әсәрләр. Алар сәхнәләрдә кабатлап куела һәм бүгенгә көндә дә актуальлеген югалтмый. Ике әсәрдә дә комедиячеллек, фажигалелек һәм драматизм үзара кушылып килгән, трагикомедия төренең бар сыйфатлары ачык күренә. Комик персонажлар, вакыйгалар аша буыннан-буынга тапшырылып килә торган милли әхлак кануннарын аяк астына салып таптауның, мөхәббәт кебек саф хисләргә ваклауның кешеләргә, җәмгыятькә никадәрле зыян салуы трагизмга җиткереләп аңлатыла. Сәхнә әсәрләре шул зарарлы күренешләрдән гыйбрәт алырга, әдәпле-әхлаклы булып яшәргә чакыра. Әсәрләрдә көлкелелекнең фажигалегенә һәм фажига булырлык хәлләрнең көлке итеп сурәтләнүгә киң урын бирелү, чынбарлыктан риза булмау, социаль, әхлакый, фәлсәфи сорауларны бөтен кискенлегендә ачу һәр ике трагикомедиянең дә йогынты ясау көчен тирәнәйтә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Әдәбият белеме: терминнар һәм төшенчәләр сүзлегенә. – Казан: Мәгариф, 2007.– 231 б.
2. Әминов Ю.Ш. Гөлжәннәтнең жәннәте. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1973, – 262 б.
3. Закирҗанов Ә.М. Хәзерге татар сәхнә әдәбиятында трагикомедия / [Электронный ресурс]. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/844160602> – (карау вакыты: 14.02.2020, 12:50).

4. Татар теленең мәктәпләр өчен аңлатмалы сүзлеге : 10 000 нән артык сүз. – Казан : Тат. Кит. Нәшр., 2013, – Б.312.
5. Хөсәенов Ш. Зөбәйдә – адәм баласы: трагикомедия. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1968. – 82 б.

УДК 371.3

А.Р. Забирова
студент 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»

РУС ТЕЛЛЕ МӘКТӘПТӘ ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ УКУЧЫЛАРНЫҢ СҮЗЛЕК БАЙЛЫГЫН ҮСТЕРҮ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема увеличения словарного запаса учащихся русских школ на уроках татарского языка. В работе даются понятия монолингвального и билингвального аспектов обучения татарскому языку, делается упор на второй из аспектов. Автор акцентирует внимание на четырех отличительных чертах изучения лексических пластов двух языков. Отдельное место в работе занимают виды упражнений на работу со словарём и примеры к ним.

Ключевые слова: поликультурная модель образования, русскоязычные школы, лексическая единица, словарный запас, функции увеличения лексического запаса, билингвальный аспект обучения, транспозиция, интерференция, говорение, система упражнений, подготовительные упражнения, основные упражнения.

Abstract. This article discusses the problem of increasing the vocabulary of Russian school students in the Tatar language lessons. The paper gives the concepts of monolingual and bilingual aspects of teaching the Tatar language, and focuses on the second aspect. The author focuses on four distinctive features of studying lexical layers of two languages. A separate place in the work is occupied by types of exercises for working with a dictionary and examples for them.

Keywords: multicultural model of education, Russian-language schools, lexical unit, vocabulary, functions of increasing the lexical stock, bilingual aspect of learning, transposition, interference, speaking, exercise system, preparatory exercises, basic exercises.

Күпмилләтле Башкортстан Республикасында милли үзенчәлекләренә, укучыларның һәм аларның ата-аналарының этномәдәни ихтыяжларын исәпкә алып, белем бирү системасының поликультур модели оештырыла, татар теле дә анда, башка телләр белән беррәттән, лаеклы урын алып тора.

Милли мәктәпләрдән аермалы буларак, рус телле мәктәпкә телне төрле дәрәжәдә белгән балалар килә дип әйтергә була. Шуңа күрә татар теле укытучылары алдында мөһим бурыч тора: укучыларга татар телен аралашу чарасы буларак кулланырга өйрәтү. Моның өчен татар теле дәресләрендә сүзлек байлыгын үстерү өчен шартлар тудырылуы мөһим.

Соңгы унъеллыкта татар телен белмәгәннәргә татар телен укытуның лингвистик проблемаларын хәл итүгә багышланган махсус әдәбиятта ике аспектлы караш формалашты: беренче – татар теленең гамәлдә булган системасы үзенчәлекләрен исәпкә алу (монолингваль тасвирлама) һәм, икенче – укучыларның башка тел призмасы аша татар теле үзенчәлекләренә төшенү (билингваль тасвирлама).

Уку материалының монолингваль анализы укучыларның татар теленен гамәлдәге системасы үзенчәлекләренә бәйле булган үзләштерү авырлыкларын фаразларга мөмкинлек бирсә, өйрәнелә торган тел системасының билингваль тасвирламасы ачыкланган тәңгәллекләр, охшашлыклар һәм аермалар нигезендә, телара транспозиция һәм интерференция барлыкка килүнең характерын һәм сәбәпләрен күрергә мөмкинлек бирә.

Рус телле укучылар өчен татар теле лексикасын үзләштерү – яңа тел системасына, башка тел дөньясына үтеп керү. Төрле телләрдәге сүзләр арасында билгеле бер охшашлыклар гына түгел, ә сизелерлек аерма да булырга мөмкин, бу аларны куллану үзенчәлеген аңлата. Димәк, укучыларның рус һәм туган телләренен лексик системасы үзенчәлекләрен, бу системалар арасында охшашлык һәм аермаларны исәпкә алу татар телендә сүзлек запасын баетуның нәтижәле методикасын эшләү өчен кирәкле шарт булып тора.

Ике телнең лексик системаларын чагыштыру транспозицияләренә һәм аның мөмкинлекләренә барлыкка килү сәбәпләрен фаразларга гына түгел, ә иң мөһиме – интерференцияләренә барлыкка килүен фаразларга, аларның гамәлдә булу өлкәсен исәпкә алырга, өйрәнелә торган лексик материалның методик типологиясен эшләргә мөмкинлек бирә.

Лингвистикада, тикшеренүдә кабул ителгән алым нигезендә татар теленен лексикасы бердәм лексик-фразеологик системасының өлеше буларак карала.

Сүзлек байлыгын үстерү татар телен (аралашуын), аның барлык функцияләрен дә белүне күздә тоту: мәгълүмати (белем, күнекмәләр, остальк), регулятив (гамәлләргә, үзара тәэсир итешүгә өндәү), эмоциональ бәяләү (карашлар һәм ныклы фикерләр формалаштыру) һәм этикет (сөйләм тәртибе нормаларын үзләштерү). Югарыда китерелгән функцияләренә истә тотып без рус һәм татар телләренә лексика дәрәжәләрен чагыштырдык.

Ике телне чагыштырганнан соң ачыкланган мәгълүмат нигезендә лексика дәрәжәсендә түбәндәге лексик берәмлекләр аерып чыгарылды:

1. Ике телдә дә бер үк төрле яки охшаш формага ия булган, мәгънәсе буенча туры килә торган лексика (*автобус, метро, костюм, футбол* һ.б.)
2. Мәгънәсе буенча туры килә торган, әмма фонетик һәм график формасы, структурасы буенча аерыла торган лексика (*дүшәмбе – понедельник, иртәнге аш – завтрак* һ.б.).
3. Зурлыгы һәм формасы буенча туры килми торган лексика (*кечкенә – маленький, младший, небольшой* һ.б.).
4. Формасы охшаш яки бертөрле булган, әмма мәгънәсе буенча аерылган лексика (*курс – юл* һ.б.).

Укучылар тарафыннан татар лексикасын үзләштерүнең авырлыкларын грацияләүне исәпкә алу уку максатларында лексик материалны сайлап алуга, аның презентациясенә, сөйләм эшчәнлегенә төрле төрләрендә беркетелүгә һәм активлаштыруга дифференциацияләнган, фәнни нигезләнган якин килүне тормышка ашырырга мөмкинлек бирәчәк.

Укучыларның сүзлек запасын баету методикасы системалы юл нигезендә төзелергә тиеш, чөнки сүзләренә үзләштерүдә, истә калдыруда һәм аларны куллануда мөһим рольне сүзләренә башка сүзләр белән тыгыз элементдә үзләштерүне күздә тоткан ассоциатив элементләр уйный.

Татар теле дәресләрендә лексик берәмлекләре уңышлы үзләштерү фәнни нигезләнган һәм эксперименталь тикшерелгән күнегүләр системасын куллануга бәйле.

Тәкъдим ителә торган күнегүләр системасы укучыларның оештырылган, үзара бәйләнешле гамәлләренә нигезләнә, алар укучыларда сөйләм эшчәнлегенә төрле төрләре кысаларында эзлекле рәвештә формалашуны һәм сөйләм күнекмәләрен үстерүне исәпкә алып, тел һәм операция кыенлыklarның акрынлап үсүен күздә тоталар.

Биредә түбәндәге ике төп төрне үз эченә ала торган күнегүләр системасы тәкъдим ителә: әзерлек һәм төп. Алар күнекмәләре формалаштыру процессы алты төп стадиядә булуын исәпкә ала:

- сүзне сөйләм процессында кабул итү;
- беренчел семантизация вакытында сүзнең әһәмиятен аңлау;
- сүзне сөйләмдә аналогия буенча имитатив куллану;
- объектларны мөстәкыйль атауга юнәлтелгән сүзләре билгеләү;
- сүзләре берләштерү – сүзләре башка сүзләр белән бергә кушу;
- сүзне мөстәкыйль куллануга юнәлтелгән рәвештә куллану.

Әзерлек күнегүләре, конкрет сөйләм темасы, шартлары белән туры китерелеп, сүзнең мәгънәсен, аның башка сүзләр белән элементәсен аңлау, сүзнең дәрәжәсә әйтәлешә һәм язылышы буенча беренчел күнекмәләрен формалаштырырга ярдәм итә.

Төп күнегүләр сүз өстендә эшләнәндә икенче этап булып тора һәм тупланган сүзлек запасын ныгытуга һәм укучыларның сөйләм эшчәнлегендә активлашуына юнәлтелгән.

Төп күнегүләр арасына түбәндәгеләр керә: текстларга сораулар бирегез, рәсемгә сораулар һәм сорауларга җавап бирегез, бирелгән ситуация нигезендә, тәкъдим ителгән сүзләрен кулланып диалог төзегез, укылган текстның эчтәлеген нигез сүзләр ярдәмендә сөйләгез, рәсем буенча хикәя языгыз һ. б.

Мәктәптә укучыларының татар теле һәм язма сөйләмен үстерү һәм камилләштерү процессында беренче урыннарда сүзлек эше чыга, ул коммуникатив юнәлештә укутуда бик мөһим роль уйнай.

Сүзлек эшенә юнәлтелгән түбәндәге күнегүләре мисал итеп күрсәтергә мөмкин:

• **Сүзлекчә**

Бирем

1. «Космос» тематик төркемә керүче сүзләр исемлеген төзегез. (мәсәлән, космонавт)

2. Ялгызлык исемнәр кулланылган фразеологизмнарны атагыз (мәсәлән, «Вәли үзенә, Гали үзенә» һ.б.).

• **Сүзләр жыю**

Бирем.

«Чагыштырмача» сүзеннән мөмкин кадәр күбрәк яңа сүз төзәргә кирәк (тырма, чыгыш, март һ. б.).

Татар телен өйрәнүдә баланың логик уйлавына игътибар итү принцибын күз уңында тотарга кирәк. Биредә без реаль рәвештә укучының фикер үсешенә тәэсир итә алабыз. Шуңа нигезләнәп, тест форматында эшләнелгән күнегүләре файдаланырга була.

Бирем

Найдите нужный перевод (Кирәкле тәрҗемәне табыгыз):

Умельий(ая)

- 1) чибәр,
- 2) акыллы,
- 3) юмарт,
- 4) уңган,
- 5) сөйкемле.

Шундый биремнәр баланы кызыксындыралар. Мондый типтагы күнегүләрне эшлэгәндә, ул ялгыша алуны оныта бара.

Димәк, рус мәктәптәпләрендә белем алган укучыларга татар теле дәресләрендә сүзлек байлыгын үстерүгә юнәлтелгән эш оештырганда, түбәндәге нәтижеләргә игътибар итү мөһим:

1. Сүз мәгънәсенә анализы укучыларның лексик запасларын баету, укучыларның фикерләрен һәм сөйләмен үстерү, татар теле дәресләренә кызыксынуны арттыру өчен зур әһәмияткә ия.

2. Уку процессында сүзнең теге яки бу мәгънә барлыкка килүенә йогынты ясаган билгеле тел факторларын исәпкә алырга кирәк.

3. Укучыларның лексик сөйләмен баету буенча эш алып барганда сүзнен мәгънәсен белү процессының мөһим үзенчәлекләренә таянырга кирәк.

4. Укытучыга лексика буенча эш алып бару мөмкинлеге бирү өчен: татар теле дәреслегенә махсус биремнәр кертергә, дәреслек текстларында очраган яңа сүзләрне аңлату өчен кече күләмле эчтәлекле сүзлекләр бирергә кирәк һ.б.

ӘДӘБИЯТ

1. Әсәдуллин А.Ш., Фәтхуллова К.С. Сөйләшүгә тел булсын//Мәгариф. – №6. 1995. 10-12 б.
2. Гареева Р.Р. Некоторые особенности изучения родного языка в условиях полилингвизма // Совершенствование методики обучения языкам: площадка обмена прогрессивной практикой материалы II Международного научно-методического онлайн-семинара. – Казань: КФУ, 2018.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Мөхетдинова А. Мәктәптә – яңа педагогик технологияләр//Мәгариф. – 2007. – №6. – 39 б.
5. Фәтхуллова К.С. Рус телле укучыларның бәйләнешле сөйләм күнекмәләрен үстерү / Татар теле, әдәбияты, тарихы үткәне һәм бугенгесе. – Казан, 200, – 325-400 б.

УДК 371.3

А.Р. Зайнуллина
студент 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»

ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ДИДАКТИК УЕННАР

Аннотация: статья посвящена использованию дидактических игр с целью формирования у учащихся навыков разговорной речи на уроках родного языка.

Ключевые слова: дидактические игры, игры, методика обучения, татарский язык, урок, учебный процесс.

Abstract. The article is devoted to the use of didactic games with the aim of developing students' speaking skills in the lessons of their native language.

Keywords: lesson, Tatar language, games, didactic games, educational process, teaching methods.

Соңгы елларда белем бирү системасында укучыларның тел компитенциясен формалаштыруда дидактик уеннар аеруча уңышлы кулланыла.

Уен уйланырга, эзерләнәргә, фикер тупларга, берләштерергә, күнекмәләргә, гадәтләргә тормышта кулланырга өйрәтүче һәм тәрбия бирүче көчле чараларның берсе. Уен вакытында баланың сөйләмә үсә, сүз байлыгы арта.

Уен ярдәмендә балаларда зиреклек, оешканлык, коллективта үзенең тота белү, житезлек кебек матур сыйфатлар тәрбияләнә. Уеннарның бала психикасына уңай йогынтысы турында бүген шикләнүчеләр юктыр, мөгаен.

Тел һәм әдәбият дәресләрендә уен кызыксынуны уятучы, дәртләндерүче фактор булып кына калмый, ә яшь буында милли рух тәрбияләнүче, аның фикер эшчәнлеген үстерүче булып та тора.

Дидактик уеннар – балаларны уйланырга, эзләнәргә, фикер тупларга, берләштерергә, күнекмәләргә, гадәтләргә тормышта кулланырга өйрәтүче һәм тәрбия бирүче көчле чараларның берсе. Уен вакытында баланың сөйләмә үсә, сүз байлыгы арта.

Дидактик уеннарның мәжбүри структур элементлары бар. Болар:

- 1) өйрәтү һәм тәрбияви максаты;
- 2) уен хәрәкәтләре;
- 3) уен кагыйдәләре.

Тел дәресләрендә куллану мөмкинлеге булган берничә дидактик уенны карап китик.

Мәсәлән, «Алма жыю» уены. Ике зур кәгәзьгә «алма агачы» ясала. Ботакларга килеш исемнәре языла. «Алма»ларның артына төрле килештәге исемнәр языла. Сыйныф ике командага бүленә. Командалардан берәр укучы чыга. Алар, ярыша-ярыша, «алмаларын» ботакларга элә. Кем алдан элөп бетерә, шул жиңүче була.

Дидактик максатын болай билгеләргә була: килеш турындагы белемнәрен ныгыту, сөйләм телен үстерү, предметларның мөһим сыйфатларын билгеләү; күзәтүчәнлек, ихтирамлылык, активлык тәрбияләү.

Югары сыйныф укучыларына татар теленә кирәклеге, аны өйрәнәсе килү теләген арттыру максатыннан дәресләрнең бер өлешендә уеннар куллануны нәтижәле дип саныйм. «Сүзләргә бәйли бел!» уены мөмкин кадәр күбрәк сүзтезмәләр табарга булыша. «Сәяхәтче» уенын укучыларның бәйләнешле сөйләм телләрен үстерү максатында үткәрелә. Нәтижәдә, укучылар, үзләре дә сизмәстән, уенга керешеп китә. Сүзләргә күп мәгънәгә ия булуларына, сөйләгән һәм язган вакытта үз фикерләрен төгәл һәм эзлекле рәвештә әйтә белүләренә ирешелә.

Татар теле дәресләрендә уеннар һәм уен элементлары куллану эһәмияткә ия. Алган белемнәргә актуальләштерергә, үз фикерләрен язмача яки сөйләмә рәвештә формалаштырырга өйрәтү, укучылар һәм тәрбиянең бердәмлегенә ирешүдә уеннарның кирәклегенә сизелә. Дәресләрдә урынлы кулланылган дидактик уеннар укучыларны активлаштыра, аларның игътибарын дәрес материалына юнәлтә, ижади халәт булдыра. Туган телгә мөһабәт һәм кызыксыну тәрбияли.

Фразеологизм темасын үткәндә «Дәрес сайлагыз» уенын тәгъдим итәм. Тотрыклы сүзтезмәләр карточкаларга аерым-аерым языла. Икенче карточкаларга шушы сүзтезмәләргә мәгънәсе ягыннан туры килгән сүзләр языла. Уенда

к атнашучылар һәр фр азеологик әйтәлмәгә мәгънәсә белән туры килгән сүзгә с айлыла.

Алмашлык темасын үткәндә «Кем тапкырак?» уены уйнала. Укытучы табышмаклар укый һәм укучылар жавапларын табалар, очраган алмашлыкларны төркемчәләргә бүлеп язып алалар. (зат, тартым, күрсәтү, сораву, билгеләү, билгесезлек, юклык).

Уен кагыйдәләренең төп максаты: балаларның хәрәкәтен, тәртибен оештыру. Кагыйдәләргә саклау, балалардан аерым ихтияр көчә, иптәшләргә белән аралашу сәләтен, уңышсыз нәтижәгә ирешкәннән соң туган кире кичерешләренең жинә алуны таләп итә.

Тәрбия эшендә дидактик уеннарны кулланган вакытта, аның кагыйдәләргә һәм хәрәкәтләргә аша укучыларда әдәплелек, игелеклелек, түземлелек формалаштырырга кирәк.

Уен өчен уңайлы шартлар тудыру да игътибар үзәгендә булырга тиеш. Кирәк-яраклар, кулланмалар алдан ук әзерләп куела. Кулланыла торган жиһазлар укучыларның игътибарын җәлеп итә торган ачык төстә, матур булсын.

Укучыларның психологик үзгәрешләрен истә тотып, уен эшчәнлеген оештыруда берничә төп юнәлешне күрсәтеп үтәсем килә:

- 1) балаларның фикерләү, күзаллау сәләтен үстерү;
- 2) уенны баланың һәр төр эшчәнлегенә, режим моментларына кергү;
- 3) һәр баланың характерын, теөпераментын, шәхси мөмкинлеген, теләген истә тоту.

Балаларның уенны оештыруда файдалы киңәшләр әйтеп үтәм:

- 1) дәрәскә уен элементларын кереткәндә, укучыларның ижади сәләтләрен ачырга максатын куегаыз;
- 2) уен һәрьяклап уйналынган һәм ныклап эшләнелгән булырга тиеш;
- 3) уен кагыйдәләргә бозган балага тынычрак карарга тырышыгаыз;
- 4) уен вакытында рольләргә көчләп такмагаыз; балаларга сайлау мөмкинлеген бирегез.

Йомгаклап шуны әйтәсем килә: дидактик уеннар укучыларның белемнәргә күтәрүдә, фәнгә карата кызыксыну тәрбияләүдә, сөйләм телен һәм язма телне үстерүдә әһәмиятле чараларның берсе булып тора.

УДК: 81-115

*Г.Ш. Ильгамова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМЫ АК «БЕЛЫЙ» В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в данной статье рассматривается развитие системы значений прилагательного ак «белый».


Ключевые слова: колоративная лексика, система значений, цветные прилагательные.

Abstract. This article discusses the development of the system of meanings of the adjective АК "white"

Keywords: color vocabulary, color adjectives, meaning system.

В современной лингвистике все большой интерес вызывает изучение цветовых номинаций, что способствует созданию более яркого и объемного представления о мировосприятии, мировидении не только самого мастера слова, но и носителей языка.

Фиксация цвета оказывается в числе наиболее доступных для человека обозначений признаков предметов окружающего мира, поэтому эта группа атрибутивных слов во всех языках одна из древних. Свыше десятка слов, в том числе «корневых», обозначающих названия цвета, можно отнести не только к праязыку, но и более глубокому протоязыковому состоянию общетюркского языка, когда происходило формирование многих семантических и формальных категорий. Углубленный этимологический анализ названий цвета приоткрывает историю кристаллизации в них четких семантов из слов размытой, недифференцированной семантики, их реконструкция позволяет увидеть творческий акт древнего человека. Поэтому цветочные прилагательные в известном смысле намечают переход от мира объектов к понятиям и концептам духовной культуры.

Имя прилагательное *ак* зафиксировано в самых ранних памятниках древнетюркской письменности VI-VIII вв. – Орхоно-енисейских надписях. Графически данное слово представлено руническим знаком . (Здесь отражена особенность консонантного письма – велярный (твёрдый) вариант согласного [к], гласный [а] на письме пропущен).

Значение лексемы *ак* определяется как «белый». [3; 25] *Ак адыр* – белый жеребец – ак айгыр (тат.). В памятнике в честь Кюль-тегина читаем: *Ак атын бини онлайн теги*. – Сев верхом на коня своего белого, он бросился в атаку. [1; 117].

В «Древнетюркском словаре» представлено несколько значений лексемы *ак* АQ 1. белый *aq bulut белое облако*. 2. перен. благоприятный: *Aq qışın az*. – Твоих благоприятных зим мало. – *там.*: Ак кышың аз. 3. «Периферию» лексико-семантической группы цветообозначения составляют прилагательные серая, сивая (о масти животного): *aq bisi qulunlamış*. – Его белая кобылица ожеребилась. – *там.* Ак биясе колынлады [2; 48.]

Махмуд Кашгари в словаре «Диване лугат-ат турк» (XI в.) вполне определенно отметил, что **aq* – «о чем-либо белом» – свойственно речи огузов, среди тюрков (т.е. уйгуров, карлуков) оно используется для масти лошадей. В поэме «Кутадгу билиг» данное слово вообще не встречается, там значение «белый» передается словом *ürün* (үрүн), что соответствует данным М. Кашгари. Вероятно, в последреднетюркское время, в период роста влияния огузского языкового компонента в тюркоязычном мире слово *ак* «белый» проникло в остальные языки восточной ветви, кроме чувашского и якутского, что хронолигизирует этот процесс временем после отхода якутов на северо-восток, т.е. не ранее X-XI вв. [3; 600].

Во всех современных тюркских языках прилагательное *aq (ак)* (тат., башк., тур., турк., ног., к.-калп., каз., кирг., алт., уйг., тув., тоф.) с фонетическими вариантами *ay (аг)* (азерб.), *ax* (салар.) употребляется в значении «белый». В древнеуйгурском, караханидско-уйгурском, тувинском, хакасском языках, когда речь идет о цвете шерсти животных, особенно о масти лошади, *ак* имеет семантику «белый, серый, сивый». Также зафиксированы следующие значения лексемы *ак* в современных тюркских языках:

- светлый, белесый;
- бледный, матовый;

- седой;
- чистый, незапятнанный, невинный, очевидный, искренний, счастливый, прекрасный, великолепный;
- белок (глаза), белок (яйца), бельмо;
- молочные продукты;
- блондин;
- белизна;
- бельевая материя, белая бязь, полотно;
- хлебные злаки [5; 266-267].

Для понимания того, какой могла быть исходная семантика и как развивалась система значений **aq*, важен анализ значений производного глагола **aуar*. По мнению учёных, помимо обобщенного значения «белеть, виднеться – о белом» в этом глаголе гораздо шире представлены динамические значения типа «превращаться, становиться белым», причем в цвет «ак» изменяется либо что-нибудь темное, черное, либо иные, безразлично какие, но насыщенные, хорошо окрашенные цвета. Например, бледнеть, побледнеть, выцветать, сесть и др. При таком «получении» белого цвета, он не может характеризоваться как цвет интенсивный, определенно белый, следовательно, производящая для глагола основа **aу* передавала цвет, или совокупность неопределенных оттенков, размытых, лишь приближающихся к белому – белесый, седой, бледный. Источником этих адъективных значений, как указывают лингвисты, было имя с семантикой «едва заметная белизна, светлое пятно» [3; 599].

В современном татарском языке имя прилагательное *ак* толкуется следующим образом:

1. Цвет снега, молока и мела. *Сикереп торды, тиз-tiz ак халатын киде. (М. Жәлил). Ак булмаса да, пакъ булсын. (Әйтәм).*
2. Цвет близкий к цвету молока, снега, мела или его оттенок. *Күңеләмә хуш килмәде, Ак йөзең акбур иткәнсең. (Дәрдемәнд).*
3. Чистый, без грязи. *Кара әле, минем яулыгым каралган икән, кая миңа бер ак яулык бир әле. (Г. Камал).*
4. Контрреволюционер, противник Советского правительства. *Ак армия. Ак офицер.* В данном значении лексема употребляется и во множественном числе: *аклар* «белогвардейцы». Например, *Әсәрнең урыннары аклар күтәрелеш вакытындагы типик күренешне бирәләр. (Г. Нигъмәти).*
5. Теплый, приятный. *Ак сүз белән, ачык йөз белән каршы алу.*
6. Счастливый, хороший, без горечи и печали. *Ходай ак тормышлар бирсен инде. (М. Фәйзи)*
7. Название белых или светлых фигур в игре шашки и шахматы.
8. Название первой части двух- или трехсложных слов в зоологии или ботанике. *Ак борчак. Ак төлке. Ак гөмбә.*
9. В медицине: поврежденный глаз или белое пятно на глазу после болезни. *Каюм китаптан күзен алып, күзлегенең ягыннан ак төшкән күзен ялтыратып, туп-туры миңа карады. (М. Гали) [4].*

Таким образом, в «поведении» прилагательного – цветообозначения *ак* «белый» в текстовом пространстве находят отражение как особенности идиостиля авторов, так и его ценностная языковая картина мира. Лексема *ак* используется в основном в прямой номинативной функции, кроме того, наблюдается тенденция к употреблению колоративов, выражающих более тонкие оттенки цвета, а также цветовые нюансы, зависящие от жизненных обстоятельств, например, контраста

цветов. Иногда для классика татарской прозы важно не точное определение цвета, а передача того, что бросается в глаза, на что автор хочет обратить особое внимание. В памятниках древнетюркской письменности для выражения цвета того или иного предмета могут использоваться и имена существительные, обозначающие вещество, материал, в переносном значении и в сочетании с другим существительным.

Лексема *ак* функционирует и в устойчивых сочетаниях слов. Например, *ак алтын* – «платина» (*Саф тимер тышкы күренеше белән ак алтынны хәтерләтә*); *ак аш* – «молочные продукты» (*Аның ашказаны авырта башлаган икән, докторлар аңа «ак аш» белән генә торырга кушканнар*. Ә. Еники); *ак келәт* – «летняя кухня» (*Әни ак келәткә бик әйбәтләп урын жәеп куйган*. Ф. Хәсни); *ак мунча* – «печная баня», *ак самовар* – «самовар из никеля», *ак таң* – «утро, начало дня» (*Ак таң белән алар сәфәр чыгар*. Ф. Бурнаш); *ак тәнле* – «человек белой расы, европеец»; *ак төн* – «белые ночи» (*Башланырлар тиздән ак төннәр*). Г. Хужиев) и т.д.

Итак, в памятниках древнетюркской письменности колоративные прилагательные – не единственные лексемы, используемые для обозначения цветового признака предмета. Нельзя не отметить своеобразное использование в памятниках цветовых прилагательных, связанное с развитием у них переносных значений. Характерной чертой функционирования лексемы *ак* «белый» является активное функционирование составных наименований с прилагательными цвета, являющимися устойчивыми сочетаниями терминологического характера. Лексема *ак* играет главную роль и в создании смыслового единства сочетаний, не только определяя цветовые свойства предмета, но и в своих переносных, метафорических значениях характеризуя основные их черты. Например, значение слова *белый* – «теплый, приятный, хороший».

Значения «белый, чистый, невинные» отмечаются в женских личных именах. Но они в древнетюркских памятниках письменности не представлены. Использование *ак* в мужских именах можно связывать с древним фольклорным словоупотреблением: эпитет «белый» восходит к древней мифологической и эпической традиции тюркских и монгольских народов. Белый цвет имел магическое значение. С ним связывается все чистое, доброе, светлое. Он предопределяет судьбу человека. В этой связи произошла двунаправленная метафоризация значения: «белый» → «счастливый, благословенный»; «белый» → «долгожитель».

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдаров Г. Памятники древнетюркской письменности VI-VIII в. – Алма-Ата, 1975, – 180 с.
2. Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969, – 677 с.
3. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Лексика. – М.: Наука, 1997, – 799 с.
4. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге – Казан: Тат. кит. нәшр., Т. I, 1977.
5. Халиуллина Н.У., Шайхулов А.Г. Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества (опыт лексико-семантического и идеографического словаря): Словарь. – Уфа. Восточный университет, 2004, – ч. 2. – 270 с.

УДК 371.3

А.М. Калиаскарова

*магистрант 2 курса ФГБОУ ВО БГПУ им. М.Акмиллы
(г.Уфа)*

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина

*канд. филол. наук, доцент кафедры татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмиллы»*

СТРУКТУРА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация: в данном исследовании методическое проектирование дидактического процесса формирования лингвокультурологической компетенции рассматривается как сложная многоступенчатая деятельность, которая совершается как ряд следующих друг за другом этапов, организующих разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно запрограммированным действиям и прогнозируемому конечному результату, то есть к практическому функционированию лингвокультурологических умений в коммуникативном поле, в актах межкультурной коммуникации. Модель представляет собой структурно-функциональное образование, воспроизводящее объект исследования и обучения.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурология, модель формирования компетенции.

Abstract. In this study, the methodological design of the didactic process of formation of linguistic and cultural competence is considered as a complex multi-stage activity, which is performed as a series of successive stages that organize the development of the upcoming activity from a General idea to precisely programmed actions and a predictable end result, that is, to the practical functioning of linguistic and cultural skills in the communicative field, in acts of intercultural communication. The model is a structural and functional education that reproduces the object of research and training.

Keywords: Cultural linguistics, linguo-cultural competence, model of competence formation.

Теоретической основой конструирования модели лингвокультурологической компетенции выступают концептуальные положения когнитивно-лингвокультурологической методологии, принципы теории проектирования, положения деятельностной теории учения и управления познавательной деятельностью обучаемых. В нашей работе понятие лингвокультурологическая компетенция определяется как способность и готовность к адекватному взаимопониманию и взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения знаниями о мире, отраженными в единицах языка и образующих когнитивный фундамент коммуникации.

Лингвокультурологическая компетенция является одним из базисных составляющих межкультурно-коммуникативной компетенции, формирование которой составляет главную цель обучения языкам на современном этапе. Исследователи этой проблемы отмечают, что достижение конечного уровня тюркоязычной обученности во многом определяется уровнем сформированности лингвокультурологической компетенции.

Для разработки модели лингвокультурологической компетенции необходимо прежде всего определить ее предметно-содержательную и процессуальную наполняемость.

Рассматривая вопрос о содержательном наполнении лингвокультурологической компетенции, то есть об объекте моделирования, необходимо отметить, что традиционно многими учеными содержательный аспект компетенции рассматривается в терминах «знания», «навыки», «умения» [1; 119].

Содержание лингвокультурологической компетенции представляет собой бикомпонентную структуру, включающую когнитивно-понятийный и коммуникативно-деятельностный компоненты. Набор этих структурно-функциональных компонентов обеспечивает предметно-содержательный и процессуально-деятельностный аспекты модели, ориентированные на достижение конечного запрограммированного результата – сформированности уровня компетенции, позволяющей субъекту активно взаимодействовать на межкультурном уровне.

В модели лингвокультурологической компетенции ее предметно-содержательный компонент составляют знания, обеспечивающие формирование инофонной картины мира. В когнитивной структуре знаний у личности поступающая информация должна пройти через определенную совокупность ментальных процессов, аккумулироваться и концептуально организоваться в блоки знаний.

Формирование концептуально-организованной «картины мира» другого социума, введение состава понятий, категорий, явлений, не имеющих аналогов родном языке или функционально-понятийно не совпадающих в языках в силу различий в отражении мира различными этносами, необходимых для построения «вторичного когнитивного сознания» у человека как нового когнитивного пакета знания, осуществляется на основе действий по усвоению лингвокультурологических знаний и когнитивно-коммуникативной деятельности на их основе [1; 25].

Структурно-функциональная модель лингвокультурологической компетенции как конечный продукт стадии моделирования содержит в своем составе взаимосвязанные, ориентированные на достижение конечного результата компоненты, которые называются «когнитивно-коммуникативные лингвокультурологические единства», а именно:

- когнитивно-концептуальное (ККЕ),
- понятийно-аккумулирующие (ПАЕ),
- лингвокультурно-интегративное (ЛИЕ),
- коммуникативно-актуализирующее,
- креативно-моделирующее.

Выделенные пять структурно-функциональных единств, в своей совокупности отражают образец – оригинал в основных проявлениях его предметно-содержательной и процессуальной сущности.

Когнитивно-концептуальное единство (ККЕ) – понятийно-формирующий тип умений. В этот комплекс включаются умения по получению лингвокультурологических знаний, необходимых для последующей когнитивно-коммуникативной деятельности, для управления личности процессом познания. Процесс становления и развития личности охватывает, с одной стороны, усилия субъекта педагогической деятельности по созданию определенных условий, с другой – активность самой личности, поэтому интегративность и сотрудничество обеих сторон должны эффективно использоваться для достижения конечного результата.

К этому типу относятся умения:

- осознавать систему понятий, формирующих «инофонную картину мира»;
- интегрировать национально-маркированную лексику, сокращения, неологизмы;

- определять скрытый смысл культурологического материала, отраженный афоризмами, фразеологизмами, крылатыми словами;
- устанавливать причинно-следственные зависимости и детерминанты культурных феноменов, отраженных в языке;
- объединять, комбинировать различные способы познания мира;
- устанавливать морфологические, структурные и функциональные свойства и признаки социокультурных явлений, отраженные в единицах языка.

Понятийно-аккумулирующее единство (ПАЕ) – аналитико-оценочный тип умений:

- аккумулировать и синтезировать лингвокультурологическую информацию;
- комментировать, давать оценку феноменам тюркокультуры, отраженным в языке;
- проводить аналитико-смысловую и оценочно-критическую обработку лингвокультурологической информации;
- анализировать мировоззренческие и нравственные ориентиры, содержащиеся в текстах прагматического характера;
- определять и анализировать ценностные принципы, отраженные в текстах прагматического характера;
- выделять разрешительные и запретительные установки, действующие в инокультуре изучаемого языка;
- выделять, анализировать и оценивать нормы, образы, стереотипы, принятые в лингвокультурной практике народов станы изучаемого языка.

Лингвокультурно-интегративное единство (ЛИЕ) – распознавательно-классификационный тип умений. Этот тип содержит умения, обеспечивающие условия для целенаправленного поиска решения поставленных проблемных задач через процессы активизации мышления, что требует актуализации всего арсенала полученных знаний, концентрации когнитивной и рационально-логической сторон личности. Этот комплекс составляют умения:

- распознавать и классифицировать лексические единицы с национально-культурным компонентом семантики;
- находить значимую для общения лингвокультурологическую информацию;
- проводить группировки лингвокультурологических единиц по различным основаниям (трудность распознавания формы, значения, употребления и т.д.);
- находить в тексте, интерпретировать и систематизировать обозначения, символы, названия;
- обобщать культурные феномены, факты, события, отраженные в языке;
- отражать и систематизировать лингвокультурологический материал по традициям и обычаям страны изучаемого языка;
- распознавать и классифицировать систему понятий, отражающих инофонную картину мира;
- опознавать, описывать и пояснять культурные факты, отраженные в единицах языка;
- определять тематику и информационное поле текстотипов прагматического характера.

Коммуникативно-актуализирующее единство (КАЕ) – воспроизводящий интерпретационный тип умений. Умения этого типа подготавливают переход от рецептивно-воспроизводящей к продуктивно-интерпретационной и затем – к креативно-конструктивной коммуникативной деятельности.

Креативно-моделирующее единство (КМЕ). К этому типу относятся умения:

- моделировать ситуации межкультурного общения на основе информации прагматического текста;
- прогнозировать последствия действий, предлагаемых в прагматических текстотипах;
- вести свободную беседу по поводу информации, содержащейся в прагматическом тексте;
- свободно употреблять лингвокультурологические единицы в различных актах межкультурного общения;
- использовать предметный фон прагматических текстотипов для коммуникации [2; 235].

Источником формирования лингвокультурологических умений является аутентичный инофонный текст прагматического характера, содержащий лингвистические единицы с национально-культурным компонентом семантики. Прагматический инофонный текст выступает как база фоновых, метаязыковых, метакоммуникативных, социокультурных и метакогнитивных, знаний как фон для межкультурной коммуникации, обеспечивает овладение культурой, опосредованной языком. Включение лингвокультурологических знаний личностный контекст студентов формирует систему отношений к иной культуре и способствует более глубокому осмыслению явлений родной культуры. Инофонный прагматический текст в рамках определенной сферы общения и речевых тематик с набором типовых ситуаций представляет собой центрообразующий компонент системы, вокруг которого группируются целенаправленно и содержательно дифференцированные когнитивно-лингвокультурологические единства с определенным набором формируемых умений, ориентированных на достижение планируемого конечного результата. Когнитивно-коммуникативные лингвокультурологические единства и целенаправленно и функционально адекватные им умения составляют в комплексе системное образование, отражающее конструкт «язык-культура-личность». В данной работе этот конструкт рассматривается как объект обучения лингвокультурологически адекватному межкультурному общению.

Разработанная педагогическая модель призвана обеспечить формирование лингвокультурологической компетенции у будущих специалистов во время их обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб.пособие. – М., 2005, – 493 с.
2. Литвинов М. В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие. – М., Высшая школа, 2006, – 224 с.

УДК 371.3

*А.Ф. Камаева
студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

УРТА МӘКТӘПТӘ ТУГАН ТЕЛ УКЫТУДА АНТОНИМНАРДАН АЙДАЛАНУ

Аннотация: в статье анализируются методические возможности использования антонимов в обучении родному (татарскому) языку в образовательных организациях основного общего образования. В ней даются конкретные методические рекомендации, а также приводятся образцы упражнений с антонимами для использования в учебном процессе.

Ключевые слова: антонимы, методика, обучение, родной язык, татарский язык, упражнения.

Abstract. The article analyzes the methodological possibilities of using antonyms in teaching native (the Tatar) language in educational organizations of basic General education. It provides specific guidelines, as well as examples of exercises with antonyms for use in the educational process.

Keywords: Antonyms, native language, Tatar language, methodology, training, exercises.

Тел белемендә антонимиягә бәйлә мäsьälälәр бик күп. Аваз составы ягыннан бертөрле булып, төрле мәгънә аңлатучы бу берәмлекнең антонимик асылы әдәби әсәрләрдә сүз уйнату, каламбурлар, төрле стилистик бизәкләр тудыру мөмкинлеге бирә. Шуның белән беррәттән антонимнарны өйрәнүнең лексикография фәне өчен дә әһәмияте бар. Бу яктан, семантик антонимнарның асылын ачу бик мөһим. Атап әйткәндә, антонимнар белән полисемия күренеше арасына чик кую аңлатмалы һәм тәржемәи сүзлекләребезнең гыйльми-лингвистик сыйфатын күтәрергә ярдәм итә.

Капма-капршы мәгънәле сүзләр – антонимнарны өйрәнү, куллану балаларның сүзлеген баетырга, тел культурасын үстерергә, фикер йөртү сәләтләрен көчәйтергә ярдәм итә. Антонимнарны өйрәнү бик тә әһәмиятле, чөнки ул телнең сүз байлыгы да булып тора. Кешеләрнең үзара аралашып яшәве һәм тормышның үзгәрәп торуы аркасында, телнең сүз байлыгы арта. Сүзлек запасы баеган саен, кешенең сөйләмә эчтәлекле, аңлаешлы һәм матуррак була бара. Телнең сүзлек составында кешеләрнең тормыш тәҗрибәсе, аларның образлы фикер йөртү сәләте, үткенлеге, зирәкlege чагыла. Антонимнар кешене үзен чолгап алган мохит белән таныштырып, аның актив үзгәртүчесе итәләр; хезмәткә, кеше көченә, матурлыкка дан җырлыйлар, уй-тойгылар уяталар, хисләргә тәэсир итәләр. Шуңа күрә антонимнарны урта мәктәптә өйрәнү зур әһәмияткә ия.

Башлангыч сыйныфта антонимнар турында гомуми төшенчә бирелә һәм, фонетика, орфография, грамматика һәм әдәбият дәресләренә бәйләнешле рәвештә, башка сыйныфларда дәвам иттерелә. Шуңа күрә укытучы кайсы сыйныфта һәм уку елының кайсы чирегендә антонимнарны укучының актив сүзлегенә кертергә кирәклекне истә тотып эш итә.

М.З.Зәкиевның «Татар урта мәктәпләре өчен татар теленнән программа»сында (Казан, 1996) 5 нче сыйныфта лексиканы һәм сөйләм культурасын өйрәнүгә 21 сәгать бирелгән. Шулардан антонимнар өйрәнүгә бер генә сәгать бирелә. 9 нчы сыйныфта 5-

8 нче сыйныфларда үткәннәрне гомумиләштереп кабатлауга 23 сәгать бирелгән. Лекикологиягә - 5 сәгать. Шунуң эчендә антонимнарны гомумиләштереп кабатлау бар.

Дөрес, гамәлдәге татар телен өйрәнү программаларында сәгать саннары биткә үзгәрдә. Программаларның эчтәлегендәге үзгәрешләр Русиядәге бүгенге тел сәясәтенә бәйле. Мәсәлән, Р.Р. Гәрәева, Н.Ә. Мөкимова, И.С. Насипов авторлыгында Уфада бастырылган «Башкортстан Республикасы гомуми белем бирү оешмаларының 5-9 нчы сыйныф укучылары өчен «Татар теле» укыту предметы буенча белем бирү үрнәк программалары»нда (Уфа: Китап, 2019) 5 нче сыйныфта лексика һәм фразеология өйрәнү кралып, конкрет сәгәتلәр күрсәтелмәгән. Анда антонимнар өйрәнүгә дә вакыт бирелә [2, 2019: 11-12]. 9 нчы сыйныфта 5-8 нче сыйныфларда үткәннәрне гомумиләштереп кабатлау арасында «Лексикология» бүлгә бар. Шунуң эчендә антонимнарны гомумиләштереп кабатлау бар, ләкин ул эчтәлектә махсус күрсәтелмәгән [2: 26-27]. Шулай ук 9 нчы сыйныфта «Стилистика» бүлгә булып, анда антонимнар күрсәтелмәгән, синонимнар гына искә алына [2: 28]. Дөрес, программага ярашлы, сөйләм компетенцияләрен булдыру һәм үстерү сәгәтләре арасында антонимнарны кулланырга укытучы игътибар итәргә тиеш.

Антонимнарны өйрәнгәндә, безнең карашка, түбәндәге алымнарны кулланып була:

1. Бирелгән сүзләрнең антонимнарын табып язарга:

ябык – ;кыска – ; тирән – ;эшле – һ.б.

2. Сүзләрнең капма-каршы мәгънәсен тутырып язарга: *Быел урманда эре һәм ... жыләкләр бик күп булды; Безнең урамда зур һәм өйләр тезелгән; Марат жәен авылда да һәм ... шәһәрдә дә ял итәргә өлгерде* һ.б.

4. Бирелгән сүзләрнең антонимик билгеләрен табарга: *Радмир (күп, аз) күчтәнәч алып кайтты; Асия (иртә, соң) өйдән чыгып китте* һ.б.

5. Түбәндәге рәвешләргә антонимнар табып язарга: *уңайга, каршы, аркылыга, буйга* һ.б.

6. Бирелгән антоним сыйфатларга исемнәр табып язарга һәм шулар белән берничә жөмлә төзәргә: *бөөк, тулы, черегән, матур, юньсез* һ.б.

7. Бирелгән сорауларга туры килгән антонимнарны өстәп, сөйләм төзәргә: *Язгы көн (нинди?); көзгә көн (нинди?)*

8. Түбәндәге сүзләрнең антонимнарын табып, парлап язарга һәм берничә жөмлә төзәргә, антонимнарның нинди сүз төркеменнән икәннән билгеләргә: *искечә капларга; катнашырга һәрвакыт* һ.б.

10. Антонимнарны урынлы кулланырга күнектәрү максаты белән, бәйләнешле сөйләм күнекмәләре бирү: мини- хикәя, изложение яки сочинениеләр яздыру һ.б.

11. Антонимнар халык мәкальләрендә, әйтем һәм табышмакларда еш очрыйлар. Мондый берәмлекләргә күнегүләр буларак оста файдаланып була Мәсәлән, *Әдәм – димче, шайтан камчы. Кыш рәхәт чанага, жәй рәхәт арбага. Иртә чыксаң – алдыңнан көн чыга, кич чыксаң – алдыңа төн чыга. Асты – тәпи, өсте – тәти.*

Укучыларга энә шундый мәкальләр, әйтемнәр һәм табышмаклар жыйдыру, шуларны яздыру һәм кирәк урында шулардан файдалана белү күнекмәләре дә бирергә кирәк [3: 32; 1: 152-153].

Антонимнар сүзлекләре белән таныштыру максатында, антонимик сүзлекләрдән мәктәптә туган тел дәресләрендә даими файдаланырга кирәк. Бу яктан бигрәк тә яна сүзлекләргә кулланып отышлы (Сафиуллина Ф.С., Ризванова Л.М. Татарча-русча антонимнар сүзлегә. – Казан: Хәтер, 1997. – 96 б.; Хабибов Л.Г.

Словарь антонимов. Электронный вариант. – Казань, 2017. – 400 с.). Шулай ук районда туган яисә туган якта билгеле әдипнең әсәрләреннән антонимнарға мисаллар сайлап алып, аның ижатында сурәтләү чаралары буларак антонимнарны куллану үзгәлекләре буенча проект эше башкару кебек алымнар да отышлы.

Шулай итеп, синонимнарның телне камилләштерүдә, белемне тирәнәйтәп беркетүдә, саллы күнекмәләрдә аларның стилистик мөмкинлекләрен оста файдаланып була. Бигрәк тә язма һәм сөйләмә телне шомартуда, сөйләм дәрәжәсен үстерүдә аларны куллану отышлы. Дәрәжә, бу кечкенә тикшеренүдә методик алымнар һәм күнекмәләр тулысынча яктыртыла алмый.

ӘДӘБИЯТ

1. Вәлиева Ф.С., Саттаров Г.Ф. Урта мәктәптә һәм гимназияләрдә татар теле укыту методикасы. – Казан: 2000, – 349 б.
2. Гәрәева Р.Р., Мөкимова Н.Ә., Насипов И.С. Башкортстан Республикасы гомуми белем бирү оешмаларының 5-9 нчы сыйныф укучылары өчен «Татар теле» укыту предметы буенча белем бирү үрнәк программалары. - Уфа: Китап, 2019, – 56 б.
3. Тумашева Д.Г., Вәлиуллина З.М. 5 нче класста татар теле дәрәжәләре. Методик кулланма. – Казан, 1978, – 20 б.

УДК 821.512.145

Р.Б. Камаева
доктор филол. наук, доцент Елабужского института
Казанского федерального университета (г. Елабуга),
Г.А. Мансурова
судентка 5 курса Елабужского института
Казанского федерального университета (г. Елабуга)

УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «НА ВЕРШИНЕ ВЫСОКИХ ГОР» ФАКИЛА САФИНА

Аннотация: цель статьи – определение особенности употребления сложносочиненных предложений в произведении Факила Сафина «На вершине высоких гор». В статье рассмотрены виды сложносочиненных предложений. Показано, что Факил Сафин употребляет сложносочиненные предложения больше в ситуациях с противопоставлением и многократно использует союз “а”.

Ключевые слова: синтаксис, сложносочиненные предложения, сложные предложения, употребление сложносочиненных предложений, Факил Сафин.

Abstract. The purpose of the article is to determine the features of the use of compound sentences in the work of Fakil Safin "on the top of high mountains". The article describes the types of compound sentences. It is shown that Fakil Safin uses compound sentences more in situations with opposition and repeatedly uses the conjunction "a".

Keywords: the syntax, Fakil Safin, complex sentences, compound sentences, the use of compound sentences.

“Үзара тезү юлы белән бәйләнгән жөмлөләрдән торган жөмлә тезмә кушма жөмлә була. Иярченле кушма жөмлөдән аермалы буларак, тезмә кушма жөмлә төзүче жөмлөләр бер-берсенә буйсынмыйлар, үзара тигез хокукта булалар, чагыштырмача мөстәкыйльлек саклыйлар. Ләкин аларның мөстәкыйльлек дәрәжәсе аерым гади жөмлә мөстәкыйльлегенә житмәскә тиеш, алай булса тезмә кушма жөмлә аерым

мөстәкыйль гади жөмлөләргә таркалыр иде. Янәшә тора торган теләсә нинди жөмлөләр, бергә кушылып, тезмә кушма жөмлә төзи алмыйлар. Тезмә кушма жөмлөдәгә жөмлөләр арасында тезүле бәйләнеш булырга, ягъни алар үзара төрлө мәгънә мөнәсәбәтенә торырга һәм бу мөнәсәбәтләр грамматик чаралар (санау һәм каршылык интонацияләре яки тезүче теркәгечләр һәм теркәгеч сүзләр) белән белдерелгән булырга тиеш” [2; 314].

Тезмә кушма жөмлөләрне теркәгечле тезмә кушма жөмлә һәм теркәгечсез тезмә кушма жөмлөләргә бүлөләр.

“Аерым жөмлөләре үзара санау, каршы кую интонациясе аша бәйләнгән жөмлөләрне теркәгечсез тезмә кушма жөмлә дип атыйлар” [3; 363]. Теркәгечсез тезмә кушма жөмлөләр үзара санау интонациясе һәм каршы кую интонациясе ярдәмендә бәйләнеләр.

Тезмә кушма жөмлөләрнең теркәгечсез төрләре матур әдәбиятта еш кулланыла, шул ук вакытта ул аерым язучыларның гомуми стиль юнәлешен дә билгеләргә мөмкин.

Факил Сафин әсәрләрен тикшерү шуны күрсәтә: автор тезмә кушма жөмлөләрне генә кулланмый, ә башка төр жөмлөләрне дә шунда кушып жибәрә. Факил Сафинның “Саташып аткан таң” әсәрендә теркәгечсез тезмә кушма жөмлөләр барлык тикшерелгән жөмлөләрнең 2,8 % тәшкил итә. Анализланган жөмлөләр түбәндәгә чаралар ярдәмендә бәйләнгән: каршы кую интонациясе һәм санау интонациясе.

Мәсәлән:

(1) Таифә әби өйдә юк, (2) югары очтан кызлары килеп алып киткәндер инде [1; 49].

1. Жөмлөдә ике хәбәрлек үзәк. Беренче хәбәрлек үзәк – *юк*, икенчесе – *алып киткәндер инде*. Димәк, бу – кушма жөмлә.

2. Тезмә кушма жөмлә, чөнки жөмлөләр арасында тезүле бәйләнеш. Бу жөмлә – теркәгечсез тезмә кушма жөмлә. Бәйләүче чара – санау интонациясе.

3. Жөмлөләр бер-берсенә буйсынмый. Беренче жөмлә – *Таифә әби өйдә юк*; икенче жөмлә – *югары очтан кызлары килеп алып киткәндер инде*.

4. а) Таифә әби өйдә юк. Юк кем? – Таифә әби (ия); юк кайда? – өйдә (хәл). Бу – ике составлы, тулы, жәенке жөмлә.

б) Югары очтан кызлары килеп алып киткәндер инде. Алып киткәндер инде кем? – кызлары (ия); алып киткәндер инде ничек? – килеп (хәл); алып киткәндер инде кайдан? – югары очтан (хәл). Бу – ике составлы, тулы жәенке жөмлә.

5. Соңгы жөмлә алдагысының нәтижәсе булып килә, жөмлә иярченле кушма жөмләгә якын тора.

6. Жөмлөләр санау интонациясе ярдәмендә бәйләнгән, шуңа күрә алар арасында өтер куела.

7. Жөмләнең схемасы: [], []

Тагын бер мисал:

(1) Халык жир, иген турында уйлый, (2) болар сүз сөйлиләр [1; 32].

1. Жөмлөдә ике хәбәрлек үзәк. Беренче хәбәрлек үзәк – *уйлый*, икенчесе – *сөйлиләр*. Димәк, бу – кушма жөмлә.

2. Тезмә кушма жөмлә, чөнки жөмлөләр арасында тезүле бәйләнеш. Бу жөмлә – тезмә кушма жөмлә. Бәйләүче чара – каршы кую интонациясе.

3. Жөмлөләр бер-берсенә буйсынмый. Беренче жөмлә – *халык жир*, иген турында уйлый, икенчесе – *болар сүз сөйлиләр*.

4. а) Халык жир, иген турында уйлый. Уйлый кем? – халык (ия) ; уйлый нәрсә турында? – жир, иген турында (тәмамлык). Бу – ике составлы, тулы, жәенке жөмлә.

б) Болар сүз сөйлиләр. Сөйлиләр кемнәр? – болар (ия); сөйлиләр нәрсә? – сүз (тәмамлык). Бу – ике составлы, тулы, жәенке жөмлә.

5. Бу жөмлә бер берсенә жиңелчә каршы куелган күренешләрне белдерә.

6. Жөмлэләр санау интонациясе ярдәмендә бәйләнгән, шуңа күрә алар арасында өтер куела.

7. Жөмләнең схемасы: [], []

Факил Сафинның “Саташып аткан таң” әсәрендә урын алган теркәгечсез тезмә кушма жөмлэләр арасында төрле мәгънә мөнәсәбәтләре урнашканын күрергә мөмкин: эш-гамәлләрне каршы кую, бер үк вакытта булмаган күренешләрне тасвирлау.

Теркәгечле тезмә кушма жөмлэләрне карап үтик. Алар барлык тикшерелгән жөмлэләрнең 2,1 % тәшкил итә. Анализланган жөмлэләр түбәндәге чаралар ярдәмендә бәйләнгән: жыючы, бүлүче, каршы куючы теркәгечләр.

Мәсәлән:

(1) Күңел гел авыл ягына тарта, (2) ә монда һәр нәрсә хәлфә-мөдәррисләрнең рөхсәте белән генә эшләнә [1; 88].

1. Жөмләдә ике хәбәрлек үзәк. Беренче хәбәрлек үзәк – тарта, икенчесе – эшләнә. Димәк, бу – кушма жөмлә.

2. Тезмә кушма жөмлә, чөнки жөмлэләр арасында тезүле бәйләнеш. Бу жөмлә – теркәгечле тезмә кушма жөмлә. Бәйләүче чара – каршы кую теркәгече ә.

3. Жөмлэләр бер-берсенә буйсынмый. Беренче жөмлә – күңел гел авыл ягына тарта, икенчесе – ә монда һәр нәрсә хәлфә-мөдәррисләрнең рөхсәте белән генә эшләнә.

4. а) Күңел гел авыл ягына тарта. Тарта нәрсә? – күңел (ия) ; тарта кайда? – авыл ягына (тәмамлык). Бу – ике составлы, тулы, жәенке жөмлә.

б) Ә монда һәр нәрсә хәлфә-мөдәррисләрнең рөхсәте белән генә эшләнә. Эшләнә нәрсә? – һәр нәрсә (ия); эшләнә ничек? – рөхсәте белән (тәмамлык); кемнең рөхсәте белән? – хәлфә-мөдәррисләрнең (аергыч); эшләнә кайда? – монда (хәл). Бу – ике составлы, тулы, жәенке жөмлә.

5. Бу жөмлә бер берсенә каршы куелган күренешләрне белдерә.

6. Жөмлэләр каршы кую теркәгече белән бәйләнгән, шуңа күрә алар арасында өтер куела.

7. Жөмләнең схемасы: [], ә []

Факил Сафинның әсәрендә урын алган теркәгечле тезмә кушма жөмлэләр арасында каршы куючы теркәгечләр аша бәйләнгән жөмлэләр зур күпчелекне тәшкил итә. Тупланган материалда ә теркәгеченең актив кулланылышта булуы ачыкланды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафин Ф. М. Саташып аткан таң: Роман-трилогия. – Казан: Татар.кит.нәшр., 2003, – 527 б.
2. Зәкиев М.З. Татар синтаксисы: Югары уку йортлар өчен дәреслек. – Казан: Мәгариф, 2008, – 399 б.
3. Сафиуллина Ф.С. Тел гыйлеменә кереш. – Казан: Тарих, 2001, – 383б.
4. Зәкиев М.З. Татар грамматикасы: өч томда. – Казан: ТӘҺСИ, 2017, – Т.3. – 536 б.

УДК 371.3

И.И. Карипова
студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МӘКТӘПТӘ ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ЭМОЦИОНАЛЬ БЭЯ БИРҮ ФИГЫЛЬЛӘРЕН ӨЙРӘНҮ

Аннотация: в статье рассматривается изучение глаголов эмоциональной оценки и возможности их использования в образовательной деятельности в образовательных организациях среднего звена.

Ключевые слова: лексика, радость, система, страх, эмоции.

Abstract. The article deals with the study of verbs of emotional evaluation and the possibility of their use in educational activities in secondary educational organizations.

Keywords: vocabulary, system, emotions, fear, joy.

Эмоциялар кеше яшәешенәң әһәмиятле өлкәсенә карыйлар һәм әйләнә-тирәнә танып белүнең һәм аны чагылдыруның әйдәп баручы формасын тәшкил итәләр. Эмоциялар интеллект белән берлектә шәхеснең үзәген барлыкка китерәләр. Америка психологы К.Изард билгеләвенчә, безнең һәрберебездә «эчке үзәк – мин-минлек» яши, ул, гадәттә үзгәрешсез кала һәм үзенә табигате буенча эмоциональ була. Бу фикер телчеләр өчен аеруча әһәмиятле, чөнки һәр кешенең хис-тойгылар дөньясының төзелеше (мәсәлән, теге яки бу эчке кичерешнең еш кабатлануы) аның кыйммәтләр дөньясын, ә соңгысы, үз чиратында, стереотиплар һәм мотивацияләр белән берлектә тел йөрәтүченең иң югары дәрәжәсен – прагматиконны билгелиләр. Эмоцияларнең мотивацион асылы индивидуаль эшчәнлеген төрле яклап, шул исәптән тел өлкәсен дә, оештыруда һәм тиешле ноктага юнәлтүдә чагылыш таба.

Галимнәр күрсәтүенчә, төрле ситуациялар белән бәйле рәвештә якынча 70 төрле тойгы ачыклана. Шатлык, курку, гажәпләнү, ачу кебек фундаменталь эмоциялар сөйләшүче аңында типик саналалар, телдә структуралашалар, ягъни кечкенә система тәшкил итәләр. Тикшеренүчеләрнең эмоцияларнең телдә төрлечә чагылыш табуына игътибары арту нәтижәсендә эмоциялар лингвистикасы (эмотиология) дигән яңа тармак барлыкка килә. Ул эмоциональ тел вәкилен, телнең эмотив билгеләрен һәм төшенчәләрен өйрәнүгә юнәлгән [Шаховский, 1994, 130].

Системалылык һәм антропоцентризм принциплары хәзерге лингвистиканың тикшеренү нигезен тәшкил итәләр. Эмотив тел берәмлекләре бу яклап үзләрен семамик үзенчәлекләре белән әйтелгәннәрне ачык күрсәтәләр. Кешенең эмоцияларнең төрләрен белдерүче сүзләрен тикшеренү объекты буларак та күпкырлылыгын билгеләргә кирәк. Болар теманың бүгенге көндәге әһәмиятен аңлаталар.

Бүгенге көндә психология фәне хисләрен өйрәнүдәге күп кенә сер һәм табышмакларны аңлата алмый. Әдәбияттан белүебезчә, узган гасыр эмоцияларне өйрәнүдәге комплекслы тикшеренүләрнең, вакытлыча чигенеш еллары булып торды. Шуңа күрә дә инде, бу проблема буенча җавапларга караганда, сораулар күбрәк. Шунлыктан, аралашуда хис-тойгыларның төзелешен тикшерү бик мөһим һәм актуаль.

Психологик әдәбиятта без берничә генә тапкыр шәхеснең хис-тойгылары тулысынча тасвирлап язылган булуын күрәбез. Мөгаен, һәр эмоция нинди дә булса шәхеснең аерым сыйфатын гына чагылдырып, аны бөтен яклап яктырта алмавына бәйләдер.

Эмоцияларне өйрәнүнең тарихына килгәндә, аларның асылын бик күп төрле философик һәм логик позицияләрдән караганнар, физиология, психология, медицина, психиатрия, этнография, әдәбият белеме һ.б. тарафыннан тәкъдим ителгән мәгълүматлар нигезендә якын килгәннәр. Әлбәттә, бу исемлектәгә фәннәр арасында иң зур урын психологиягә бирелә, чөнки аның ярдәме белән, эмоция психиканың төп компоненты буларак, килеп чыгуы һәм үсеше, кешегә һәм аның шәхесенә, экспрессиясенә (вербаль һәм вербаль булмаган) һ.б. шартларда тәэсир итүе турында системалы рәвештә өйрәнелә.

Эмоцияларне тел берәмлекләре ярдәмендә белдерү психологлар һәм лингвистлар тарафыннан тәкъдим ителгән классификацияләү проблемасын хәл итүдә зур ярдәм күрсәтә. Эмоцияларнең феноменлыгы сорауларында булган кебек, бирелгән күренешләрнең бердәм адекват классификацияләүдә дә тикшерүчеләр шундый ук пессимистик торышны билгеләп үтәләр: «Күрүбезчә, эмоцияларне, барыннан да бигрәк, югары эмоцияларне классификацияләүдәгә белемнәр, хәзергә житәрлек түгел» [Рейковский 1979: 51]. Моның сәбәбе шуңа кайтып кала, эмоцияларне тышкы мохиттән аерып караган очракта, аларның ачык чикләрен билгеләү, идентификация һәм классификация ясау бик авыр: эмоция теориясе аңлатырга тиешле феноменологик материал, аларны ачык күренгән билгеләр буенча, группаларга бүлү һәм тәртипкә китерүне башкара алмый. Шулай да хәзерге вакытка, төрле критерийларга урнашкан, эмоцияларнең бик күп классификацияләре тәкъдим ителгән.

Эмоцияларне белдерүче фигуралар татар теленең сүзлек байлыгының кин катламын тәшкит итәләр. Аларның эчтәлеген төрле ясылыкларда – статик һәм динамик, синхрон һәм диахрон яктан, системалы һәм функциональ рәвештә өйрәнергә мөмкин. Квалификацион чыгарылыш эшендә мотивлар комплекслы тикшерелде. Хис-тойгыларга философия, психология чикләрендә күзәтү ясаудан тыш, тел белемендәгә эмоцияларне белдерүче фигураларне классификацияләү мәсьәләсе тикшерелде, кешенең кичерешләренең төрле нечкә төсмерләрен белдерүче тел чаралары булуы ачыкланды. Эмоциональ бәя бирү фигураларнең семантик кыры системалы оештырылган бердәмлекне тәшкит итә, аның эчендә күп кенә ваграк төркемчеләр аерыла.

Әдәби әсәрләр телен анализлауда да без кешенең эмоцияларен, хис-кичерешләрен күрәбез, үзебез аша үткәрәбез һәм анализ ясыйбыз. Телне анализлау төрләренә әдәби әсәрләр телен сүзлек составы, сүзләрнең лексик-семантик үзенчәлекләрен, кулланудагы осталык, сурәтләнү чаралары һәм стиль үзенчәлекләре ягыннан анализлау керә. Телне күзәтү һәм күптөрле вариантта үткәрелә торган грамматик анализ алымнарын кулланып эш итү укучыны тагын да катлаулырак эшкә – язучы телен яисә аерым әсәр телен анализлауга әзерләргә тиеш.

Эмоциональ бәя бирү лексика шулай ук персонажның психологик портреты булдыруда катнаша һәм геройларның уңай һәм тискәре сыйфатларын күрсәтә.

Эмоцияларне сүз ярдәмендә атауның билге системалары арасында иң югары дәрәжәдә булуы берничә сәбәп белән аңлатыла: Беренчедән, эмоциональ бәя бирү фигуралар үзаллы һәм тулы тел берәмлекләре, шуңа күрә аларның тышкы чагылышы да әллә ни әһәмиятле түгел. Тел системасы теләсә нинди эчке халәтне үзенә

чаралары ярдәмендә сурәтлi ала. Икенчедән, эмоциональ бәя бирү фигыльләр тел чаралары нинди дә булса каршылыклар белән чикләнмиләр.

Теге яки бу телдә эмоциональ бәя бирү фигыльләр берәмлекләренә (бу очракта фигыльләренә) тикшерү сөйләшүченең милли характер үзенчәлекләрен, дөньяга карашын, шуларның телдә чагылышан ачык күрсәтә ала. Шуңа күрә татар телендә бу өлкәгә караган лексик катламны өйрәнү бүгенге көндә перспективалы санала.

ӘДӘБИЯТ

1. Рейковский Я. Исследование выражения эмоций. – М.: Прогресс, 1979.
2. Шаховский В.И. Типы значений эмотивной лексики//Вопросы языкознания, 1994. – № 1.

УДК 821.512.145

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

Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ШАГЫЙРЬ САЛАВАТ РӘХМӘТУЛЛАНЫҢ ШИГЪРИ ОСТАЛЫГЫ ТУРЫНДА

Аннотация: в статье автор сделала попытку раскрыть секреты поэтического мастерства татарского поэта Салавата Рахматуллы на основе анализа его произведений. В частности, особое внимание уделяется использованию омонимов как изобразительных поэтических средств. Также отмечается, что примеры из стихотворных строк могут быть успешно использованы при изучении омонимов на уроках родного языка и литературы в школе.

Ключевые слова: омонимы, поэзия, поэт, стихотворение, татарская литература Башкортостана, татарская литература.

Abstract. In the article, the author made an attempt to reveal the secrets of the poetic skill of the Tatar poet Salavat Rahmatulla based on the analysis of his works. In particular, special attention is paid to the use of homonyms as visual poetic means. It is also noted that examples from poetic lines can be successfully used in the study of homonyms in the native language and literature lessons at school.

Keywords: Tatar literature, Tatar literature of Bashkortostan, poet, poetry, poem, homonyms.

Башкортстан татар әдәбияты өчен бәрәкәтле төбәк. Татар әдәбияты тарихында бу жирлектә туып, туган жирдән моң алып ижат кинлекләрендә иркен канат жәйгән талант ияләре бихисап. Гасырлар буена салынган әдәби традицияләренә хәзерге чор татар әдипләре дә дәвам итә. Бу яктан XX-XXI гасырның шагыйрьләрен генә дә искә алып китү дә зур урын алып иде. Шулай да, Казан якларына барып, татар әдәбияты классиклары булып киткәннәрдән тыш, туган якта татар хакының рухи яктан баетып торучылардан Н. Нәжми, Ә. Атнабаев, М.Кәримов, М. Закиров, Р. Идиятуллин, Ф. Гадрәхимов, Х. Мөдәрисова, Л. Сәгыйдуллина, М. Вафин, Р. Сөләйманов, И. Фазлетдинов, А. Хәлиуллина һ.б. ижатларына игътибар бирү дә күпне сөйли. Бу әдипләр арасында үтә дә үзенчәлекле, бай әдәби мираска ия XX гасырның соңгы чиреге һәм XXI гасыр башы татар поэзиясенә иң талантлы шагыйрьләренә берсе

булган Салават Рәхмәтулла ижаты аерылып тора. Минем карашка, бу эдипнең шигъри осталыгы эле тиешле дәрәжәдә өйрәнелмәгән, һәм эдипнең үзенә дә, ижатына да лаеклы баһа бирелмәгән. Килер вакыт, әдәбият белеме галимнәре бу эшне башкарырлар һәм шагыйрь ижаты татар әдәбияты тарихында үз лаеклы урынын алып, дип ышанасым килә.

Без, бу студент язмабызда, С. Рәхмәтулланың бар ижатына бәя бирү һәм аның шигъри осталыгы серләренең бар нечкәлекләрен ачу максатын куймыйча, эдип эсәрләрендә омонимнар нигезендә сурәт ясау осталыгына гына игътибар итәсебез килә.

Тел һәм әдәбият белемендә сүз һәм аның мәгънәсе, шуңа бәйләнешле рәвештә, омонимияне өйрәнү гаять мөһим бурычлардан санала. Телдә омонимиягә бәйләнешле мәсьәләләр бик күп. Аваз составы ягыннан бертөрле булып, төрле мәгънә аңлатучы бу берәмлекнең антонимик асылы әдәби эсәрләрдә сүз уйнату, каламбурлар, төрле стилистик бизәкләр тудыру мөмкинлеген бирә. Шуның белән беррәттән омонимнарны өйрәнүнең лексикография фәне өчен дә әһәмияте бар. Бу яктан, семантик омонимнарның асылын ачу бик мөһим. Атап әйткәндә, омонимнар белән полисемия күренеше арасына чик кую аңлатмалы һәм тәржемәи сүзлекләребезнең гыйльми-лингвистик сыйфатын күтәрергә ярдәм итә.

Омонимнар телнең лексикасында да, фонетикасында да, морфологиясендә һәм синтаксисында да чагыла. Шуңа да соңгы елларда тел белемендә аларны грамматика системасында, шулай ук стилистика фәнендә омонимия күренешен өйрәнүгә зур игътибар бирелә.

Стильләр бер-берсеннән төрле чаралар белән аерылып торсалар да, алар барысы да бер телне тәшкил итә, шуның өчен аларның нигезендә барлык стильләргә дә карый торган сүзләр, жөмлөләр күпләп урын ала.

Омонимнар матур әдәбият стилистик бик үзенчәлекле стилистик чара булып йөреләр, чөнки әдәби сөйләм үзенә киң кулланылышта булуы һәм сәнгатьчә яңгырашы ягыннан телдәге башка стильләрдән аерылып тора. Анда төрле сөйләм үзенчәлекләре, образлы сурәтләр алымнары бергә кушыла һәм язучының әдәби телне үстерүгә ярдәм итә торган үзенә хас стиль чараларына зур урын бирелә [1: 116].

Омонимнарның стилистик вазифасы да сөйләмнең яңгырашын күтәрүдә, сөйләмгә аерым бер аһәң бирүдә күренә. Төрле мәгънәдәге аваздаш сүзләр сөйләмнең эчтәлеген баета, укучы һәм тыңлаучының игътибарын үзенә жәлеп итә. Сөйләмнең яңгырашын һәм аһәңен көчәйтүдә, стилистик-эмоциональ төсмерләр бирүдә өлешчә омонимнар, омоформалар зур урын тоталар. Контексттагы эчтәлек белән бәйлә рәвештә бер-берсенә охшаш аваздаш сүзләр каламбурларга якин торалар. Сөйләмдә каламбурлар полисемик сүзләр, лексик-семантик һәм лексик-грамматик омонимнар белән төзелә ала. Димәк, каламбурларның нигезендә омоним сүзләр генә түгел, полисемантик сүзләр дә ята. Каламбурларның поэтик сөйләмдә кулланылышы һәм аларның омонимнардан аермасы да шуның белән аңлатыла [1: 148].

Сәнгатьле сөйләм стилистик поэзиясе сүз уйнатуларга, каламбурларга бик бай.

Чын мәгънәсендә халык шагыйре С. Рәхмәтулла да аларны бик оста кулланып, шигъриләренең сәнгатьлелеген арттыра:

Урамнарда сөт исләре тула.

Урамнарда керә көтүләр.

Авылларда һаман борынгыча

Көтү көтөп дәнъя көтүләр.

Беренче очракта көтүләр – күплек сандагы исем, икенче очракта – фигураль формасы.

*Арбалар килә кызып –
Тузаннар кала **тузып**:
Жәйләр дә китә узып,
Арбалар бетә **тузып**.*

Каламбурларда рифмадаш сүзләрнең төзелеше төрлечә була. Авазларның охшашлыгы нигезендә бер сүзгә ике сүз рифмалашу очраклары да күзәтелә. Каламбурлар бигрәк тә көлкеле шигырьләрдә еш кулланыла. Шагыйрьләр омонимик сүзләрне янәшә кулланып, аларны комик образ ясау өчен дә оста файдаланалар. Проза һәм драма әсәрләрендә дә охшаш яңгырашлы сүзләр поэзиядәге шикелле үк күбрәк очракта көлкеле сурәт тасвир итә.

Салават абый шигырьләрендә барлык төр омонимнарга мисаллар табарга мөмкин.

***Киләчәк** тә безнең матур булыр:
Без төзәрбез сине, **Киләчәк!** –
Даһиларның хаталарын
Башта
Төзәтергә туры **киләчәк**.*

Мондый мисалларны мәктәп балалары белән омонимнарны өйрәнү дәресләрендә дә, әдәбият дәресләрендә татар теле сүз байлыгын гына түгел, ә эдипләрнең осталыкларын күрсәтү өчен дә үтемле файдаланып була: *ачтыра - ач тора, баруым – бар уем, яшебездә – яшибез дә, белә ул – бара ул* һ.б.

1. *Министрлар нефть сатып байый,
Корал сатып... «исәп» **ачтыра**.
«Милли» жаннар телен сатып байый,
Миллионнар – эшләп ! – **ач тора**.*
2. *Үз чорымның давыллары аша
Үз юлымнан китеп **баруым**.
Үз күңелемнән чыккан
Үз жырымны
Үз халкыма илтү – **бар уем**.*
3. *Син кайгырма – без карт түгел,
Без нәкъ үз яшебездә.
Төрле чак була торгандыр –
Әй кызык яшибез дә!*
4. *Бар жәнлекне белә ул,
Урман буйлап бара ул.*

Башлангыч сыйныфтан ук туган тел дәресләрендә С. Рәхмәтулла шигырьләрендәге омонимнарны файдаланып, бу тел күренеше (сурәт ясау чарасы) турында гомуми төшенчә биреп һәм фонетика, орфография, грамматика, әдәбият дәресләренә бәйләнешле рәвештә, башка сыйныфларда дәвам иттерү отышлы була ала. Шуңа күрә укытучы кайсы сыйныфта һәм уку елының кайсы чирегендә омонимнарны укучының актив сүзлегенә кертергә кирәклекне истә тотып эш итә.

Балалар сөйләмен үстерү, сүзлек байлыгын тулыландыру сүзнең мәгънәсен, мәгънә төсмерләрен тирәнтен белү, аларның башка сүзләр белән бәйләнеш мөмкинлекләрен яхшы күзаллау мөһим.

Дөрес, бу кечкенә тикшеренүдә Салават Рәхмәтулланың омонимнарны, шулай ук паронимнарны, параномасларны шигъләрендә сурәтләү чаралары буларак файдалану осталыгын тулысынча яктыртыла алмый. Ә шагыйрь үтә дә талантлы сүз уйнату остасы! Ул, бәйгедә алмачур ат уйнаткандай, татар сүзен шигырьдә уйната!

ЛИТЕРАТУРА

1. Поварисов С. Сүз һәм сәнгатьле сөйләм. – Уфа: Китап, 1971, – 224 б.
2. Рәхмәтулла С. Сулар үргә акса да. Шигырьләр, поэмалар, эпиграммалар. – Уфа: Башкорт. кит. нәшр., 2001, – 240 б.
3. Рәхмәтулла С. Уяну. Жырлар, поэмалар. – Уфа: Башкорт. кит. нәшр., 1993, – 206 б.
4. Хаков В.Х. Стилистика һәм сүз сәнгате. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1979, – 158 б.

УДК 821.512.145

Г.М. Сабирова
студент 4 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 ПРОЗАСЫНДА КОШ ОБРАЗЫ

Аннотация: статья посвящена изучению образа птицы в татарской прозе. На примере произведений анализируются образы и роль птиц (лебедь, жаворонок, чайка и т.д.). Анализ образов птиц помогает раскрыть как характер отдельного героя-персонажа, так и полнее представить духовные ценности и приоритеты жизни татарского народа в целом.

Ключевые слова: архетип, образ птицы, образ, проза, символ, фольклор.

Abstract. The article is devoted to the study of the image of a bird in Tatar prose. The images and role of birds (Swan, lark, gull, etc.) are analyzed on the example of the works. The analysis of images of birds helps to reveal both the character of an individual hero-character, and to better represent the spiritual values and priorities of the life of the Tatar people as a whole.

Keywords: image, the image of birds, archetype, character, prose, and folklore.

Татар әдәбиятында кош образы – еш кына кулланыла торган архетипик образ, топос, эмблема, символ. Кош образының татар халык авыз ижатында һәм матур әдәбиятта бирелеше дә үзенчәлекле, кызыклы.

Гасырлар аша безнең көннәргә килеп житкән милли образ-сурәтләр булып сандугач, күгәрчен, аккош, кыр казы, күке, күбәләк, карлыгач тора. Бу образлар үзләренең реаль мәгънәсендә генә кулланылмый, ә бәлки күчерелмә, күп очракта символик мәгънә яңгырашы да ала. Гадәттә, татар халык авыз ижатында кош образы жанны гәүдәләндерә, татар халкына гына хас булган моңны чагылдыра.

Күп кенә жырларда кош атамалары исемгә үк чыгарыла һәм лирик эндәш ярдәмендә жыр герое үзен чолгаган бай табигать дөньясы белән серләрен бүлешә. «Ай, былбылым», «Кара карлыгач микән», «Күбәләгем», «Сайра, сайра син, сандугач», «Күк күгәрчен» кебек жырларда бу ачык күренә.

Татар халык жырларында жыелма кош образы – кешенең хис-кичерешләрен, тормышка мөнәсәбәтен чагылдыручы булып тора. Кош сайравы – туган як образын, сөйгән кешенең моңлы тавышын, язмыш кайтавазын гомумиләштереп килә.

Жыелма кош образы, жыр поэтикасында төрле художество аңлатмалар ярдәмендә бирелә: һавада очучы асыл кошлар, кыргый кошлар, су кошлары, чит-ят кошлар, читлек кошы.

Шунысы кызыклы, татар фольклорында кеше һәм кош арасында принципаль аерма юк дип карала. Шунуң өчен дә кош-корт бик жайлы кешегә әйләнә, һәм киресенчә, кеше дә тиз кош була ала. Хәтта «Кошлар патшасы һәм хезмәтче» әкиятендә кошларның үз патшалыгы бар дигән фараз да бар. Мондый сюжет белән без “Мәрмәр тавы башында” әкиятендә дә очрашабыз.

Төрки бабаларыбыз Жһанга нигез салучы Сәмруг кошка табынган, бүгенгә кадәр аның образы татар әкият-риваятьләрендә сакланган. Тылсымлы сәмруг кош гадәттә унай образ итеп сурәтләнә. Мәсәлән, “Ак бүре” исемле тылысымлы әкияттә Сәмруг кош геройга ярдәм итә.

Төркиләрдә тагын бер киң таралган кош – мәче башлы ябалак. Ул, гадәттә, урман кошлары патшасы һәм ау химаячесе (яклаучысы) буларак билгеләнә. Татар халык әкиятләрендә күзәтелгән сюжет буенча бу мәртәбәгә ул акыллы булу нәтижәсендә ирешә.

Шулай итеп, кош образы халык авыз ижатында тирән идея-эстетик мәгънәдә кулланыла, жырларда ул геройның хис-кичерешләрен бирүгә ирешсә, әкиятләрдә кешеләрнең күчерелмә сыйфатларын үзгәртүгә туплый, дастаннарда исә героик пафоска ярашлы рәвештә югары патетик хис белән чагылдырыла.

Матур әдәбияткә килгәндә, иң беренче чиратта классик язучы Ш. Камалның “Акчарлаklar” повесте (1914) искә төшә. Әсәрдә автор эшчеләрнең тормышын һәм көнкүрешен сурәтли. Ш. Камал Каспий диңгезенә балык кәсепләренә акча эшләү өчен килгән геройларын акчарлаklar белән чагыштыра. Күргәнәбезчә, бу кошның исеме хәтта әсәренң үзгәртүгә дә бар, ягъни ул символик мәгънәгә ия: кешеләр, акчарлаklar кебек үк, диңгез ярында үз бәхетләрен эзли, тик кешеләр, кошлардан аермалы буларак, оча алмый һәм шуңа күрә тагын да кызганычрак тоела. Балык белән тукланучы акчарлаklar повестыта акча эшләргә килгән эшчеләр белән беррәттән куела. Повесть дэвамьнда стилистик максатларда автор акчарлаklar белән кешеләр арасында параллель үткәрә, еш кына бу кош образларына мөрәжәгать итә. Кешеләрнең рухи халәте, теләк һәм өметләре, максатлары һәм гамәлләре шушы образлар ярдәмендә сурәтләнә.

М. Гафуриның “Кыр казы” (1880-1934) хикәясендә исә кешелек белән табигать дөньясы арасында контраст үткәрелә. Автор балаларның әйләнә-тирәгә, табигатькә мөнәсәбәтләре, кешелек дөньясының икейөзлеккә төзелгәнә турында сөйли. Әйтергә кирәк, каз образы элек-электән символик мәгънәгә ия. Грек мифологиясендә каз, аккош кебек үк, жанны жир асты патшалыгына тапшыручы ролен башкара; кытайларда кыр казы – яктылык, каһарманлык ул, ә индуизмда казлар әхлакый белемне, күңел чисталыгын гәүдәләндерә.

Вакыйгалар канаты яраланган каз тирәсендә бара. Оста оештырылган текст нечкә психологизм белән аерылып тора. Әсәрдә кыр казы символик шарт буларак бирелмәгән, әмма нәкъ шушы образ аша төп геройның эчке дөньясы, хис-кичерешләре ачыла.

М. Мәһдиевның “Торналар төшкән жирдә” лирик повестенда кош образына гадәти булмаган функция йөкләнә. Язучы кеше һәм табигать гармониясен, аларның бердәмлеген ассызыклай. “Төлке уйный торган орлар” бүлегендә язучы беренче тапкыр иске имәндә утырган ябалакны күрәп гажәпләнүен искә төшерә. “...аның бите

миңа кеше бите булып күренде. Безнең урамда эллә ничә карчыкның, бер-ике картның бите нәкъ энә шундый” [4: 224] – дип яза ул.

Автор бүгенге көндә дә бик актуаль булган экология проблемасын читләтеп үтми. Кешеләрнең табигатькә карата кулланучы мөнәсәбәте зур йогынты ясавы түбәндәге юлларда күренә: “1933 елларда исә әле анда тилгәннәр, урман тавыклары, төлке, куян, бүре, ябалаклар, күке, тукран һ.б. жан ияләре тулып ята иде” [4: 14].

Татар прозасында аккош образын да еш күрергә була. Мәсәлән, Ф. Яхинның “Аккош моңы” хикәясе. Билгеле булганча, аккош – төрки-татар мифологиясенен персонажы, халыкның тотемистик нәсел башы. Күп кенә мифологик системаларда аккош аерылуны, сагынуны символлаштыра, әмма шул ук вакытта якты өметләрне гәүдәләндерә. Әсәрдә исә аккош белән бәйлә булган ышанулар укучыда зур тетрәнү уята. “Атаммы соң, – диде Нәсим. – Нигә мин аккошка таш атыйм ди. Кулым корыр... – дип, эллә нинди ырымнар хакында сөйләп бирде. Каян барысын да белә диген син? Әбисе сөйләдер инде” [7: 30]; “Йа Ходаем, ялгыз аккош язмышларын биреп, мине ни өчен шулай ятим кылдың?!” – дип өзгәләнә Галиябану апа да [7: 30]. “Аккош зары хәвәфле ул. Киленнәрнең буен шиндерә, балаларның күңелен сындыра. Авылыбызга бер-бер хәтәр золым төшмәгәе, дип шикләнгән Кәүсәрия абыстай”; “Ялгыз аккош күргән кешеләр бәхетсез булалар икән. Гомер бие аның сагышы күңел түреннән китми, ди!” – дип шомлана Сәлимнең әнисе [7: 31].

Кош образы, аның төрле чагылышы “туган як табигатенә һәм аның кешеләренә карата чиксез сөю, инсафлылык, намус кебек сыйфатларны” тәрбияләгән Башкортстан әдипләре ижатында да [5: 13] уңышлы бирелә. Х. Исмагыйлев (“Сак-Сок”), Д. Булатова (“Зәңгәр күлдә өч торна!) әсәрләрендә бирелгән тирән яшерен мәгънәгә ия мәгънә образлар “ижатчының табигать күренешләрен жанлы һәм кабатланмас итеп сурәтләнү белү осталыгы”н күрсәтеп тора. [6: 57].

Йомгаклап шуны әйтергә кирәк, кош образы кеше дөньясында һәрвакыт янәшәдә бара. Гасырлар үтү белән бу образ үзенең кеше белән берлеген югалтмый. Һәр гасыр язучысы (халык ижатымы, матур әдәбиятмы) кош образы кулланган һәм кулланачак. Чөнки кеше үзенең яратканына мэхәббәт хисен, шатлыгын, кайгысын, сагыну-юксыну тойгыларын, туган илгә булган ярату, тугрылык хисен, туган яктан аерылгач тойган сагышларын, дошманга булган нәфрәтен кош образлары аша сурәтләнә.

ӘДӘБИЯТ

1. Давлетшина Л.Х. Мифологизм в татарской прозе конца XX-начала XXI веков. Автореф. дис. канд. филол. наук. – Казань, 2005, – 24 с.
2. Заһидуллина Д. Әдәби әсәргә анализ ясау. – Казан: Мәгариф, 2005, – 111 б.
3. Камал Ш. Сайланма әсәрләр. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2004, – 446 б.
4. Мәһдиев М. Торналар төшкән жирдә. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1983, – 224 б.
5. Халиуллина А.Г., Сулейманова Д.Д. Туган як әдипләре. Башкортстанда хәзерге татар прозасы: шәхес, ижат, тәнкыйть. – Уфа, 2013.
6. Khaliullina A.G. Modern tatar prose in Bashkortostan: specifics of literary development // Tatarica. – 2018. – № 1 (10). – С. 36-60.
7. Яхин Ф. Сайланма әсәрләр. Проза. Беренче том. – Казан: Моя электронная книга, 2006, – 483 б.

УДК 821.512.145

А.Ш. Тагирова

студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – И.С. Насипов

доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТАТАР ӘДӘБИЯТЫ ҮРНӘКЛӘРЕН ТӨРЕК ТЕЛЕНӘ ТӘРЖЕМӘЛӘРЕ ТУРЫНДА

Аннотация: в статье анализируются переводы произведений классиков татарской литературы на турецкий язык. В информативном плане внимание уделяется работам турецких переводчиков Ф. Кутлу, Х. Арсой, Н.Т. Аслан, Х. Тосун. За период с 2005 по 2015 гг. Были переведены около 50 произведений, в основном относящиеся к малым прозаическим жанрам и охватывающие разные периоды развития татарской литературы.

Ключевые слова: жанр, литературный перевод, повесть, проза, рассказ, татарская литература, татарский язык, турецкий язык.

Abstract. The article analyzes translations of works of classics of the Tatar literature into Turkish. In terms of information, attention will be paid to the works of the Turkish translators F. Kutlu, H. Arsoy, N.T. Aslan, H. Tosun. For the period from 2005 to 2015 About 50 works were translated, mostly related to small prose genres and covering different periods of development of the Tatar literature.

Keywords: Tatar literature, literary translation, Tatar language, Turkish language, genre, prose, story, short story.

Тәржемә төрле халыкларның аралашуына, аңлашуына, рухи хэзинэләр алмашуына хезмэт итә. Фән-техника, мәдәният дөнъя күләмендә югары үсеш алган хэзерге заманда тәржемәнең әһәмияте гаять зур. Әдәби тәржемәләр әдәбиятлар алмашуына, халыкларның бер-берсен тануына, рухи-әхлакый аңлашуга, мәдәни диалогка юллар ача. Аның роле бүген бөтен дөнъя буйлап барган глобальләшү шартларында тагын да арта бара.

Татар әдәбиятын төрки теленә тәржемә итү мәсьәләсе XX гасыр башыннан ук актуальләшә һәм әдәбият галимнәре тарафыннан игътибар үзегенә алына. Бу юнәлештә фәнни хезмәтләрнең шактый язылуы да әдәби тәржемә мәсьәләсенә башка халыклар әдәбиятлары өчен дә актуаль булуын дәлилли (Аристович, 1984; Рахманов, 1991; Маллалиев, 2006; Нагимов, 2006; Сафина, 2014). XIX гасыр ахыры – XX йөз башы чикләрендә татар-төрөк багланышлары гадәти кабул ителә, әлегә чорда төрки мәдәни-әдәби багланышларның нык булуы хакында мәгълүматлар күп (Рахман, 2002; Харрасова, 2002; Мөхәммәтов, 2007; Ханнанов, 2011).

Билгеле булганча, совет чорында әлегә кардәш халыклар арасында мөнәсәбәтләр шактый суынды, бәйләнешләр күп елларга өзелде. Бары тик XX гасыр ахырында, илебездә барган зур үзгәрешләр нәтижәсендә әлегә бәйләнешләрне экренләп тергезү мөмкинлеге туды. Соңгы чирек гасыр эчендәге үзгәрешләр төрөк-татар багланышларының да ныгуына китерде; бу, үз чиратында, дистәләрчә еллар дәвамында әдәби багланышларның ерагаюы, кардәш халыкларның бер-берсенә әдәбиятлары, мәдәни үсеше хакында хәбәрдарсызлыгын да танырга этәргеч ясады.

Соңгы елларда татар язучылары эсәрләренә төрөк теленә тәржемә ителүе, аерым жыентыклар рәвешендә Төркиядә дөнъя күрүе – әлегә юнәлештәге эшнәң

тернәкләнеп китүен раслый. Бүгенге көндә Төркиядә үз милли әдәбиятларын дөньяга таныту юнәлешендә житди эш алып барыла. Махсус проект нигезендә соңгы 7 елда төрек әдәбияты әсәрләре 41 телгә тәржемә ителгән, 50 илдә 750 гә якын китап басылып чыккан. Шуннысы куанычлы: бүгенге көндә бу эш ике яклы булып, татар теленнән төрек теленә тәржемә итү дә шактый популярлашып бара. Әлеге уңай үзгәрешләр тугандаш халыкларның мәдәни, әдәби якынаюы нәтижәсендә генә мөмкин булды [7: 322-326].

2005-2015 елларда Төркиядә дөнья күргән татар әсәрләре шактый:

1) «Vasiyet» исемле жыентык «Замбак» нәшриятында 2005, 2006 һәм 2012 елларда өч басмасы дөнья күрә. Анда кергән әсәрләр профессор Хатыип Миңнегулов тәкъдиме белән сайланып, китап аның кереш сүзе белән чыга. Тәржемәчеләре – Фатих Кутлу, Хамза Әрсой, Надир Тамәр Аслан. Жыентыкка кергән әсәрләр: Әмирхан Еники «Әйтелмәгән васыять», «Матурлык»; Шәриф Камал «Буранда», «Уяну»; Фатих Әмирхан «Бер харәбәдә», «Сәмигулла абзый»; Галимжан Ибраһимов «Табигать балалары»; Мирсәй Әмир «Мөстәкыйм карт йокысы»; Фатих Хәсни «Сөйләнмәгән хикәя»; Миргазиян Юныс «Безнең өй өянкеләр астында иде»;

2) Разил Вәлиевнең «Mavi Hüzün» («Зәңгәр сагыш») жыентыгы «Да» нәшриятында 2007 елда дөнья күрә. Тәржемә итүчеләр – Фатих Кутлу, Харун Тосун. Бу китаптагы «Дуслык учагы» дигән шигырьгә композитор Кәмал Кутлу төрекчә көй яза. Шулай итеп, әлеге жыр сүзләре төрекчәгә тәржемә ителеп, аңа төрекчә көй язылган беренче татар жыры булып тарихка кереп кала;

3) Аяз Гыйләжәвнең «Bir Avuç Toprak» («Өч аршын жир») повесте Фатих Кутлу тәржемәсендә һәм профессор Хатыип Миңнегуловның кереш сүзе белән «Сүтун» нәшриятында 2008 (2 басма), 2011 елларда басылып чыкты. Бу әсәр Аяз Гыйләжәвнең Фатих Кутлуга васыяте буенча тәржемә ителә. Әсәрнең чыгуы әдипнең тууына 80 еллыгына туры килә. Повесть турында төрек матбугатында дүрт тәнкийть мәкаләсе дөнья күрә.

4) «Несе Оукү» журналының «Хәзерге татар хикәясе» дигән 54 нче номерлы махсус «декабрь-гыйнвар» санында Фатих Кутлу тәржемә иткән хикәяләр Әлфәт Закиржановның кереш сүзе белән чыга. Анда ун автордан берәр хикәя урын ала, алар түбәндәгеләр: Айгөл Әхмәтгалиева «Жиде ят», Асия Юныс «Бәби мунчасы»; Аяз Гыйләжәв «Күлмәк»; Галимжан Гыйльманов «Күнел күзең күрәме?»; Дания Гайнетдинова «Бәхет яшьләре»; Зөлфәт Хәким «Чын ярату»; Марсель Галиев «Балачак әсирлегендә»; Рабит Батулла «Хәерче Габәш»; Рәмзия Габделхакова «Китүчеләр»; Ркаил Зәйдулла «Ак эт»;

5) Аяз Гыйләжәвнең «Сума гүнү, акшам...» («Жомга көн, кич белән...») әсәре Фатих Кутлу тәржемәсендә һәм Миләүшә Хәбетдинова кереш сүзе белән «Бәнгү» нәшриятында 2013 елда дөнья күрә. Әлеге хезмәт алдан ук планлаштырып куйган төсле. Аяз аганың сиксән биш еллыгына туры килә (тәржемә дүрт ел бара).

б) «Тавышсыз курай» (хәзерге татар әдәбиятынан хикәяләр) жыентыгы «Бәнгү» нәшриятында 2013 елда басылып чыга. Әлеге китапта «Несе Оукү» журналының 54-нче номерына керә, өстә телгә алынган 10 хикәядән тыш Рабит Батулланың «Тавышсыз курай» әкияте һәм Әсгать Салахның «Соңгы вальс» повесте урын ала

Шуннысы игътибарга лаек: Төркия Мәгариф министрлыгы тарафыннан балалар мәжбүри укырга тиешле расланган йөз китап арасында Ф. Кутлу тәржемә иткән Ә. Еникинең «Әйтелмәгән васыять» һәм «Матурлык» хикәяләре дә кертелгән. Әлеге

факт, бер яктан, тәржемәченең талантын бәяләү булса, икенчедән, татар әдәбияты үрнәкләренең төрек дөнъясында да таныла башлавын раслый.

Фәтих Кутлуны татар әдәбиятын төрек теленә тәржемәче буларак таныткан хезмәте – Габдулла Тукай шигърьләрен тәржемә итү өлкәсендә булды. Моңа кадәр татар халык шагыйренең бу күләмдә төрек теленә әле тәржемә ителгәнә юк иде. Ф. Кутлу каләмдәше А. Акбаш бәй белән бу жаваплы эшне 10 ай дәвамда башкаралар. Милли шагыйребезнең 130 еллык юбилее уңаеннан 130 эсәре язучы Р. Зәйдулла ярдәме белән сайлана. 1917 ел инкыйлабына кадәр Төркия вакытлы матбугатында Г. Тукай эсәрләре вакыт-вакыт басыла килә һәм менә, ниһаять, 100 елдан соң Тукай яңадан Төркиягә кайтты [Abdullah Tukey, 2016]. Шигърият сөючеләргә, әдәбият белгечләренә, язучы-шагыйрьләргә милли һәм халыкчан шагыйрь ижаты белән киңрәк планда танышуга, аны яңача бәяләүгә юллар ачылды. Тукай төрек галимнәре тарафыннан кыска гына вакыт эчендә «рус һәм алман романтиклары дәрәжәсенә күтәрелә алган» романтик шагыйрь буларак күзаллана иде (Ф. Күпрелезадә, А. Тимер) [2, 2002]. Хәзерге тәржемәләр, Г. Тукайны милли реалист-шагыйрь буларак ачып, төрек укучыларына аның шигъриятенә асылын, тамырларын, аның эстетик карашларының киңлеген, поэтик мирасының күпкырлылыгын аңларга мөмкинлек бирә. Тәржемәче, тарихи чынбарлыкны исәпкә алу аша шагыйрьнең әдәби образлары дөнъясына тирән үтеп кереп, татар халкының традицияләрен һәм сәнгати фикерләү үзенчәлекләрен күрсәтүгә ирешкән.

Фәтих Кутлуның татар әдәбиятын төрек теленә тәржемә эшчәнлегендә башка тәржемәчеләрдән аерылып торган киң диапазонлылык сыйфаты, татар әдәби барышын тирән белүе һәм аңлавы күренә. Тәржемәченең ижаты татар-төрек мәдәниятләрен ныгытып, тугандаш халыкларның бер-берсе белән аңлашуына, әдәп - әхлак - лөгәт алмашуына юл, күпер сала. Аның әдәби тәржемәләре, бер яктан, милли сүз сәнгәтенә эстетик казанышларын асызыклап, аны дөнъя аренасына чыгарса, икенче яктан, башка милләт укучыларын татар халкының этник үзенчәлекләре, яшәеше һәм рухи кыйммәтләре белән дә таныштыра.

Әлеге юнәлештәге хезмәттәшлек татар китап укучыларын кардәш халыкларның күренекле әдәби эсәрләре белән таныштыру, шулай ук татар әдәбиятын төрки милләтләр мохитендә таныту өчен дә зур мөмкинлекләр бирәчәк. Татар әдәбиятының төрек теленә тәржемәләрен балаларны кардәш халыкларның телләре белән таныштыру, уртак мәдәни бәйләнешләренә аңлату, аларны һәръяклы үскән шәхес итеп үстерү, тел культурасын төзү юлында уңышлы чара да дип саныйбыз.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд-во ин-та общ.ср. образования РАО, 2002. – 171 с.
2. Ганиева Р.К. Шагыйрьнең рухи дөнъясы (Габдулла Тукай энциклопедик сүзлек-белешмәсенә эзерләнгән материаллардан). – Казан: ТаРИХ, 2002, – 112 б.
3. Габдрахманова Ф.Х. Чагыштырма әдәбият белеме системасында тәржемә. Укыту кулланмасы. – Казан: КФУ, 2016, – 93 б.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие. – М.: ЭТС. – 2012, – С. 45-48.
5. Миңнегулов Х.Ю. Татарга да тылмач кирәк // Мәдәни жомга. – 2008, – 10 октябрь.
6. Мөхәммәтов И.Р. Татар-төрек әдәби багланышларында Мөхәммәд Чәләбинен «Мөхәммәдия» китабы. - Казан: ТФАНең Ш.Мәржани ис. Тарих ин-ты, 2007,– 136 б.

7. Сайфулина Ф.С. Татарско-турецкие культурные и научные взаимосвязи: история и современность // Филология и культура. Philology and Culture. – 2014, – №2 (36). – С. 322-326.
8. Хабибуллина Э.К. Языковые трансформации при переводе татарской литературы на турецкий язык: дис. ... канд. филол.н. – Казань: КФУ, 2016, – 283 с.
9. Ханнанов Р. Төрөк-татар әдәби багланышлары // Казан утлары. – 2011, – № 2. – 78-83б.
10. Харрасова Р. Әдәби бәйләнешләр яктылыгында. – Казан: «РПФ «Гарт», 2002. – 138 б.

УДК 821.512.145

Л.Ф. Фазлыева
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ТАТАР ХАЛКЫНЫҢ РУХИ-МӘДӘНИ КҮРСӘТКЕЧЕ БУЛАРАК КАЛЕНДАРЬ

Аннотация: в статье представлен анализ печатных календарей, вышедших на татарском языке с середины XIX века. Раскрывается роль и анализируется деятельность отдельных представителей татарской интеллигенции по созданию календарных изданий; определяются источниковедческий потенциал календарей и их значение для изучения различных сторон жизни татарского общества.

Ключевые слова: календарь, печатный календарь, татарские календари.

Abstract. The article presents an analysis of printed calendars published in the Tatar language since the middle of the XIX century. The author reveals the role and analyzes the activities of individual representatives of the Tatar intelligentsia in creating calendar publications; determines the source potential of calendars and their significance for the study of various aspects of life in Tatar society.

Keywords: Calendar, Tatar calendars, printed calendar.

XIX нчы гасырга кадәр татарларда кулъязма календарьлар кулланыла, гасыр уртасыннан акрынлап алар басма календарьлар белән кысрыклана. Календарьларны төзү һәм чыгару татар китап басу эшендә, уку-укыту, фәнни, сәнгать, авыл хужалыгы, әлифба һәм башка әдәбият нәшер итү белән беррәттән, төп юнәлешләрнең берсе булып тора. Гомумән, татар нәшрият эше Россиянең төрки халыклары арасында иң иртә, саны һәм эчтәлеге буенча бай булган өлкә. Шулай ук вакытта, нәшрият эшенең бай традицияләренә карамастан, татар матбугаты бары тик XX гасыр башында гына барлыкка килә. Календарьларны бастыру кулъязма календаренң дәвамына әверелә, шулай ук алар вакытлы матбугатның кайбер функцияләрен башкара башлый. Календарьлар татар халкы өчен мәгълүмат чыганагы була.

Календарь – ел саны, атна һәм айларның эзлекле исемлеге, еш кына борынгы мәгълүматлар һәм иллюстрацияләр күрсәтеп, белешмә басма. Бүгенге көндә календарь – елның барлык көннәре исемлеге һәм белешмә мәгълүматлар туплаган вакытлы матбугат басмасы. Календарь көндәлек, атналык, айлык, еллык итеп төзелә. Татарлар борынгы заманнарда ук вакытны хронологик санау системасы белән таныш булган.

Календарьлар тарихы шактый дәрәжәдә астрономия һәм аның белән бәйлә фәннәр тарихы белән кисешә. Әмма шулай ук вакытта барлык календарь системаларының да көндәлек тормыш белән бәйлә булуы билгеле. Шуңа күрә

календарьлар тарихы – ул шулай ук дин тарихы да, дәүләтчелек тарихы да, ижтимагый мөнәсәбәтләр тарихы да.

Беренче татар календарьлары «Горрәлек» исеме астында чыга һәм ул гарәп теленнән тәржемә иткәндә «яңа ай, таң, иртә» дигәнне аңлата. Димәк, «Горрәлек» – яңа ай башын һәм гомумән, елның теләсә кайсы көнен билгеләргә мөмкинлек бирүче кулланма яки китап. Чыннан да, 1871 елга кадәр татар телендә чыккан беренче өстәл календарьлары нәкъ менә шундый кулланма булып торалар.

К. Насыйри төзегән календарьларның титул битләрендә «календарь» исеме тора. Шул сәбәпле Д.К. Хәйруллина «календарь» термины татар теленә нәкъ менә К.Насыйри тарафыннан кертелгән дип саны [5: 63]. Аның календаре башта «Казан календаре» исемендә чыккан, соңрак, 1880 елдан, аның тышлыгына «Календарь» дип кенә куелган. Эчтәлеге ягыннан караганда аның беренче яртысы саф календарь. Анда атналык, айлык календарь, бәйрәм көннәре, көн озынлыгы турында мәгълүматлар бирелгән. Икенче яртысында да ел саен кабатланып басыла торган мәгълүматлар бар. Болар социаль тормышта кирәк була торган мәгълүматлар: почтаның эшләү рәвеше, нинди хезмәтләр күрсәтә алуы; кайларда кайчан нинди базар-ярминкаларның эшләве; эш кәгазьләрен, вексельләренә ничек язу һәм кайларда тәгаенләү патша хәзрәтенең гаиләсе, балалары, нәселе турында белешмәләр.

Каюм Насыйри календарьларны 1871–1897 еллар аралыгында чыгарып килгән. Бары тик 86, 87, 95 елларда гына чыкмый калган. Аларда татарларның үткәннән караган материаллар, халык арасында йөргән сөйләкләр, фәнни һәм әдәби мәкаләләр дә бирелә. Календарьларның халыкның аң-белемен үстердәгә эһәмиятен билгеләп Галимжан Ибраһимов аларны «ярым гәзит, ярым журнал» дип бәяли. Аның «элек һич булмаган фәннәрдән тарих, жәгърафия, һәндәсә, хисап, гигиена, космография, физика, химия кебекләренә рус – Европадан простой татар телендә язып, бастырып таратты...» [1984: 262] – дигән сүзләре Каюм Насыйриниң күпкырлы эшчәлек алып барганлыгына бәя буларак яңгырый.

1841-1917 еллар аралыгында чыккан татар календарьларының ел исәбе буенча берьюлы ай һәм кояш календарьлары булуы билгеле. Каюм Насыйри, Шиһабетдин Рәхмәтуллин, Шәрәфетдин Шаһидуллин, Минһажетдин Кадермәтинен еллык басмалары, М.Ш. Салихов тарафыннан төзелгән 12 еллык календарь, Ф. Халидинен 25 еллык басмасы шундый төр календарьларга карыйлар.

Календарьларның иң киң таралганнары бер елга исәпләп төзелгәннәр. Мәсәлән, Ш. Рәхмәтуллин 1891-1900 елларда, Х. Зәбири 1905 ел өчен календарь бастыралар, 1907 елга Г. Ибраһимов, К. Бикколов басмалары нәшер ителә, Ф. Әмирханов 1909 елга, М. Идрисов 1910 елга төзеп бастыра һ.б. Мәңгелек календарьлар, элеккегечә әйткәндә «Горрәи даими»ләр дә халык арасында кулланышта була. Шулай ук тел белгече Гыйбадулла Алпаров (1888-1936) тарафыннан төзелгән, кесәдә йөртә торган «Мәңгелек календарь» 1911 елда Стәрлетамак шәһәрәндә дөнья күрә. 1908 елда «Т-В.Кәримов, Хөсәенов һәм К.» типографиясе Уфа шәһәрәндә үз бүлекчесен ача, анда ике татар календаре басыла.

Календарьга материал туплау принциплары да төрле. Нигездә чор өчен эһәмияте булган төрле эчтәлекле материаллар туплаган календарьлар «искерми». Өзмә календарьларда теге яки бу шәхеснең туган көне уңаеннан аның биографиясе, ирешкән дәрәжәләре турында мәгълүмәт бирелә. Календарь өчен геройны сайлау аның абруйлы, кызыклы шәхес булуы белән бәйле. Гадәттә язучылар, шагыйрьләр, галимнәр, дәүләт эшлекләләре хакында материаллар урынлаштырыла. Мәсәлән, 26

апрель көнне татар шагыйре Габдулла Тукайның туган көне уңаеннан, 6 июнь көнне рус шагыйре А.С. Пушкин туган көне уңаеннан мәгълүмәтләр бирелергә мөмкин.

Бер төркем календарьларда ел фасылларына туры килерлек мәгълүматларның тупланып бирелүе (бакча эшләре, кош-корт асрау, дару үләннәре жыю һ.б.) күзәтелсә; икенче бер төркемдә материалларның календарьның типологиясенә туры килү-килмәвенә нигезләнә (хатын-кызлар өчен, аш-су эзерләү, тегү һәм чигү буенча һ.б.). Язмаларның күләменә килгәндә, алар артык зур түгел, бер бит, бик сирәк очракта икенче биткә чыгарыла. Материалларда миллилекнең чагылыш табуы календарьны кызыклы һәм искермәс итә.

Шулай итеп, календарьлар татар халкы тормышында мәдәни-агарту ролен дә үти.

ӘДӘБИЯТ

1. Зайни Р.Л. Татарские печатные календари: становление и развитие. –Казань: Изд-во КГУ, 2016, – 293 с.
2. Ибраһимов Г. Татарлар арасында революция хәрәкәтләре. Әсәрләр 9 томда. Т. 7. Тарихи хезмәтләр (1911-1927). – Казан: Татар. кит. нәшр., 1984, – 539 б.
3. Миннуллина Л. З. Татарские печатные календари XIX – начала XX в. Казань: Заман, 2016. – 176 с.
4. Миннуллина Л.З. Татарские печатные календари конца XIX-начала XX века, хранящиеся в национальной библиотеке и научной библиотеке им. Н.И. Лобачевского. [Электронный ресурс]. – URL: https://kitaphane.tatarstan.ru/reg_conf_minnullina.htm. (дата обращения: 06.04.2020).
5. Хәйруллина Д.К. Каюм Насыри һәм татар телендә беренче басма календарьлар // Тез. докл. III науч. конф. молодых ученых. – Казань, 1974, – 63-65б.

УДК 371.3

Д.Ф. Хабибуллина
студент 4 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»

ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛӘР

Аннотация: в современных условиях для внедрения татарского языка на уровне государственного языка достаточно объективных условий. А повышение татарского языка на уровень государственного языка связано, прежде всего, с деятельностью школ. Поэтому сделать обучение татарского языка максимально эффективным – одна из важнейших задач современной педагогики. А в достижении положительных результатов могут помочь современные технологии.

Ключевые слова: инновация, технология.

Abstract. In modern conditions, objective conditions are sufficient for the introduction of the Tatar language at the level of the state language. And raising the Tatar language to the level of the state language is primarily related to the activities of schools. Therefore, making the teaching of the Tatar language as effective as possible is one of the most important tasks of modern pedagogy. And modern technologies can help to achieve positive results.

Keywords: innovation, technology.

Белем бирү системасы, билгеле булганча, һәрдаим камилләшә, галимнәр, укытучы һәм тәрбиячеләр белем сыйфатын үстерү юлларын эзлиләр, чөнки жәмгыятькә талантлы, ижади фикерли, аралаша белүче, инициативалы гражданныр сорала. Мәктәп бусагасын атлап чыгучы жаваплылык хисе, дисциплина, белем күтәрүгә омтылыш, эзләнүчәнлек кебек сыйфатларга ия булырга тиешле. Мәктәпләрдә шундый шәхесләр тәрбияләүгә укучы шәхесенә юнәлдерелгән яңа, ягъни инновацион педагогик технологияләр, метод, алым һәм чаралар куллану ярдәмгә килә.

“Инновация” (яңа, заманча) термины XIX гасырдан ук кулланылышта йөри. Аны, төрле халыкларның мәдәниятләре бер-берсенә йогынты ясый, хезмәттәшлек итә башлагач, америка галиме Джеймс У.Боткин тәкъдим иткән. Педагогика өлкәсендәге яңалык проблемалары белән шөгылләнә башлау узган гасырның 50 нче еллар ахырына туры килә.

Фәнни әдәбиятта “яңалык” һәм “инновация” төшенчәләре төрлечә аңлатыла. Яңалык – ул укыту процессына караган яңа чара (яңа метод, яңа методика, яңа технология һ.б.). Әлеге чараны үзләштерү процессын инновация дип саныйлар. Хәзерге заман таләпләренә туры килә торган белем бирү шәхесне жәмгыятьтәге төрле үзгәрешләргә, тормыш ситуацияләренә, фән нигезләрен ныклы үзләштерүгә әзерләүне күздә тотта. Соңгылары исә, яңа технологияләргә файдаланып, ижади мөмкинлекләргә, фикерләүгә, аралашу күнекмәләрен үстерү исәбенә, программаларда каралган. Заманча технологияләргә кулланганда, өйрәтү процессы буларак дәрес системасыннан укучыларның “төп яшәү формасына” күчүгә күзәтелә (дәрес-ижат, дәрес-очрашу, дәрес-хезмәт, дәрес-аралашу, дәрес-душлык, дәрес-концерт, дәрес-әңгәмә, катнаш дәрес, дәрес-түгәрәк өстәл, дәрес-остаханә һ.б.) [2: 260].

Педагогик технологияләр проблемалары буенча илбездә һәм чит ил авторларының (Б. П. Беспалько, Б. С. Блум, М. В. Кларин, И. Марев һ.б.лар керә) эшенең анализы нәкъ менә шул билгеләргә мөмкинлек бирде: диагностик дөвәләү, нәтижәлелек, экономиялелек, педагогик үрчәмлелек [1: 5].

Яңа педагогик технологияләргә куллануның төп максаты булып яхшылыкны явызлыктан аера, тиешле карарлар кабул итә белүче, белемле, тәрбияле кеше тәрбияләү тора. Моңа мәгълүмати технологияләр ярдәм итә. Заманча мәгълүмати технологияләргә нигезләнгән мәгарифнең нәтижәлелегә кулланыла торган технология төренә генә түгел, ә педагогик эшенең сыйфатына да бәйле. Технологик инновацияләр педагогик алымнарның эчтәлеген баепуга китерә, шул рәвешле, гомумән алганда, педагогика үсешенә йогынты ясый.

Бүгенге көндә балалар инновацион технологияләр белән бик иртә таныша. Шуңа да хәзерге педагоглар үсмерләргә үз фәне белән кызыксындыру өчен, аларның игътибарын жәлеп итү өчен инновацион методларны үзләштерергә һәм аларны укыту процессында кулланырга тиеш. Бүгенге көн тәртибендә яңа технологияләр кертү мәсьәләсе тора. Укучылар алдында абруең булсын өчен, хезмәттәшлек педагогикасын куллану уңышлы. Менә шушы методика кысаларында балаларны үз тирәнә оештырып, аларда кызыксыну бер дә бетмәслек итеп эшләргә кирәк. Соңгы елларда компьютер сыйныф тактасын да, тарату материалын да, дәреслекләргә дә алыштыра ала. Аны куллану дәреснең нәтижәлелеген арттыруга ярдәм итә. Һәр укучының белем үзләштерүгә сәләте төрлечә була. Күпчелек укучыларда күрәп истә калдыру өстенлек ала, чөнки мониторда барлык биремнәр матур, эстетик яктан камил эшләнә. Нәкъ шуның өчен дәрсәтә компьютер куллану отышлы дип санала. Презентацион

программаларны төзегәндә, укытучы аның эченә бик күп материал: төрле схемалар, рәсемнәр, фотосурәтләр кертә. Мондый программа белән танышканда, укучы үзен кино караучы итеп хис итә. Чөнки ул аның алдында бер-бер артлы кадрлар булып чыга. Дәрәсләрдә урыны белән тестлардан файдалану да уңай нәтижеләр бирә.

ӘДӘБИЯТ

1. Гареева Р.Р. Дидактически многомерные наглядно-информационные технологии в преподавании татарского языка. – Уфа: изд-во БГПУ, 2008, – 48 с.
2. Харисов Ф.Ф. Татар телен чит тел буларак өйрәтүнең фәнни-методик нигезләре. – Казан: Мәгариф, 2002, – 367 б.
3. Шәкүрова М.М. Татар телен укыту методикасының фәнни мирасы (XVIII гасыр ахыры – XX гасыр) Научное наследие методики преподавания татарского языка (конец XVIII – нач. XX вв.). – Казан: Ихлас, 2012, – 144 б.

УДК 821.512.145

Л.И. Хазиева

*студент 5 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»*

М. МӘҤДИЕВНЫҢ «БЕЗ – КЫРЫК БЕРЕНЧЕ ЕЛ БАЛАЛАРЫ» (1968) ПОВЕСТЕНДА ГЕРОЙЛАР

Аннотация: в данной статье анализируется повесть «Мы – дети сорок первого года» М.Магдиева. Автор приходит к выводу, что события в повести написаны с ироническим восприятием жизненных трудностей, а главные герои – дети военных лет, отличаются незаурядной силой характера и чувством юмора.

Ключевые слова: проза Мухаммата Магдиева, тема войны, тема детства, юмор в прозе.

Abstract. This article analyzes the story «We are the children of the forty-first year» by M. Magdiev. The author comes to the conclusion that the events in the story are written with an ironic perception of life's difficulties, and the main characters – children of the war years, are distinguished by an extraordinary strength of character and a sense of humor.

Keywords: prose by Mukhammat Magdiev, the theme of war, the theme of childhood, humor in prose.

Татарстанның халык язучысы, әдәбият галиме һәм әдәби тәнкыйтьче Мөхәммәт Мәһдиев (1929-1995) ижаты – татар әдәбияты тарихында үз урынын алган ижат. Язучы талантының үзенчәлекле ягы шунда: аның эсәрләрендә якын итеп, яратып көлү үзәк өзгөч моң-сагыш белән үрелә, кырыс тормыш чынбарлыгы ачы сатира белән кушылып кабатланмас образлар тудыра, детальләр төгәллеге кешенең иң нечкә тойгыларына, эчке дөнъясына үтеп керә алуы белән дә сокландыра, гажәпләндерә.

М. Мәһдиевның һәр яңа эсәренең һәммәсе дә татар укучысы һәм әдәби жәмәгәтьчелек тарафыннан көтеп алынды, татар әдәбияты тормышында мөһим бер вакыйга итеп бәяләнде.

М. Мәһдиевның бер генә эсәрен укыган кеше дә аның язу стилин башкаларныкы белән бутамый. Беренчедән, ул авыл тормышының башкалар язмаган якларын, проблемаларын күтәреп чыккан. Икенчедән, ул һәр сүзнең урынын, әдәби кыйммәтен төгәл белеп файдаланган. Язучы сүзнең яңгырашына һәм тәэсир итү көченә дә зур

әһәмият биргән. Аның әсәрләре жиңел укыла, теләсә кайсы образ жанлы булып күз алдына килеп баса. Иң тәэсирле һәм үтемле сүзләргә сайлап, аларны үткен юморга төрөп бирә белгән язучы. Кеше характеры турында укыйсың икән, син аны үтәли күргән кебек буласың, ул ашаган ризыкның төмен, ул йөргән болынарның исен тоясың.

«Без – кырык беренче ел балалары» (1968) повесте – язучының беренче әсәре. Повесть 1969 нчы елда “Казан утлары” журналында басыла, аннан өч тапкыр жыентыкларда, ике тапкыр рус телендә (Казанда һәм Мәскәүдә) дөнья күрә. Әдипнең жыйнак һәм күп бизәклә, жор, үткен тел белән язылган әлеге повесте укучылар һәм әдәби тәнкыйть тарафыннан татар прозасындагы бер яңалык итеп каршы алына. Һәм шушы әсәре белән (“Атадан бала яшә кала”, Казан, 1969) М.Мәһдиев СССР Язучылар Союзына әгъза итеп кабул ителә. «М.С. Мәһдиев “Без – кырык беренче ел балалары” исемле беренче повесте белән үк үзен үзенчәлекле ижат стиле булган язучы итеп танытты. Аңа лиризм, нечкә юмор, үзенчәлекле тел-бизәкләү чаралары хас» [4: 111].

Сугыш елларында Арча педагогия училищесында белем алган, яшьлекләре сугыш чорына туры килгән балалар язмышы бирелгән әлеге әсәрдә. «Әлтафинның да, Гыйззәтуллинның да, Зарифуллинның да прототиплары бар», – дип яза автор үзе дә бу турыда. Әсәрне бәяләп, галим Т. Галиуллин түбәндәгечә язган иде: «Әсәрнең уңышын сугыш чоры кыенлыкларын, шәхес культының халыкның зыялы улларын зәһәр кыруы, татар милләтенә һәрьяктан кысылуын реалистик сурәтләве генә билгеләмәде. ...Язучы ... тормышны үзе ничек күргән, аңлаган, таныган кыяфәтендә, бизәмичә, сипләмичә күрсәтә. Үсмерләргә эзәрлекләгән ачыкны ул «тәрбияви» чара итеп бәяли, һәркемгә киләчәк үлемне бер төрдән икенче рәвешкә, мәңгелеккә күчү дип кабул итә» [2; 42]. Ягъни сугыш чоры балаларының яшәшән, уй-хыялларын ничек бар, шулай тасвирлап бирүгә ирешә. Сабыйларча самимилек, шуклык, юмор, жор тел сугыш авырлыкларының вакытлы гына булуына, хаклыкның жиңеп чыгачагына ышанычны арттыра.

Әсәргә халык жырыннан алынган «Атадан бала яшә кала, Бик күп эшләр башкара» дигән юллар эпиграф итеп сайланган. Автордан бирелгән юлларда язучы «Бу китапны язар алдыннан, мин үземнең бала чагымны, үсмерлек елларымны тагын бер кат күнелдән кичердем. Безнең шул елларыбызны билгели торган бер нәрсә булган икән: ул – сугыш, изге сугышның дәһшәте. Бөек Жиңү көнен якынайту теләге, фашизмга нәфрәт, героик армиябезгә чиксез мэхәббәт. Безнең дөньяга карашыбызны энә шул хисләр формалаштырган икән» [5: 7-8].

М. Мәһдиев әсәре «авыр сугыш елларында тылда калганнарның да, үсеп килүче яшьләргә дә үз бурычларын лаеклы үтәп чыгулары турында сөйли» [3: 221]. Повесть герое Баязитованың көзгә салкында авылына кайтканда, товар поездына көч-хәл белән элгүе һәм катып-туңып бетүе турында укыганда, укучы үзе дә туңып, бөрешеп утыра. «Йокы килә» бүлеген укыганда, герой белән бергә ул кичергәннәргә кичерәсең: йокың туеп торган булсаң да, синең дә үтереп «йокың килә». Моның сере шунда: язучы кулланып язган сүзләргә эмоциональ көче бик зур. Кайбер язучыларның төссез, соры жөмләр белән тулы берәр әсәргә укый башлайсың да аннан бик тиз туясың, ә икенче бер язучының әсәре беренче жөмләсә белән үк сине үз эченә алып кереп китә. Сәбәбе нидә, югыйсә шул ук гап-гади сүзләр кулланылган бит. Жавап бик гади: икенче очракта язучы сүзләргә сәнгатьчә матурлыгын тоя һәм аларны сайлап ала белгән. Сүзләргә дә жаны бар. Оста кеше кулына элгәкчә, алар матур: тормышның якты һәм караңгы якларын, аның кешеләрен ачык итеп күз алдына китереп бастырырга ярдәм итәләр. М. Мәһдиев һәр героен яратып тасвирлай.

Аларның эчке дөнъясын, эш-гамәлләрен, характерларын сөйләмнәре, эчке монологлары аша ачып бирә. Шунысы кызыклы: һәр герой үзенчә ачыла һәм алар берсен-берсе кабатламыйлар. Болар язучының сурәтләнү осталыгы зур булуын, тел-сүз байлыгынан уңышлы файдалануын раслый.

Мәктәп укучыларында да кызыксыну уята. Жиденче сыйныфта «Без – кырык беренче ел балалары» повесте укучылар тарафыннан татар прозасындагы бер яңалык итеп каршы алына. Әсәрдә күбрәк мәктәп тормышы тасвирланган. Сугыш елларында балалар педагогия училищесына укырга, белем алырга киләләр, һәм бик күп авырлыктарга дучар булалар. Әсәр күләме буенча әллә ни зур булмаса да, йотлыгып укыла.

Укучыларны, ул вакыйгаларда катнашмаган, күз алдына китерә алмаган кешеләрне, педагогия училищесында укучы яшьләрнең чыдамлыгы, тырышлыгы сокландыра: Әлтафиләр, Гыйззәтуллиннар – үз чорының авырлыгын үз жылкәләрендә күтәрергә дучар ителгән яшьүсмерләр. Араларында шуклары, тәртипсезрәкләре булса да, алар белем алу өчен бар тырышлыктарын салалар. Авыр сугыш еллары да максатларына ирешү юлында киртә була алмый. Алар белемнең киләчәктә үзләренә бик кирәк булачагын бөтен тулылыгы белән аңлыйлар. М. Мәһдиев повесте бу яктан хәзерге заман яшьләренә яхшы үрнәк булып тора.

Әсәрдә укуга мөнәсәбәт кенә түгел, укучыларның тырышлыгы, фидакарьлеге дә тасвирлана. Бу яшьләр – сугыш елларында күрше-тирә авылларның беренче ярдәмчеләре дә. Алар бердәм, һәр эштә алда, нәрсәгә генә тотынсалар да, жиренә житкереп башкаралар. Шуңа ук вакытта кешеләрнең төшенкә күңелләрен күтәрүне дә онытып бетермиләр. Алар куйган концертлар авыл халкы тарафыннан бик яратып кабул ителә, кешеләр өйләренә ял итеп, тынычланып кайтып китәләр.

Шулай итеп, М. Мәһдиев ижаты татар әдәбиятының иң үзенчәлекле битләренә берсе булып тора. «Без – кырык беренче ел балалары» повестеенда сугыш чоры балалары образлары кызык, мавыктыргыч итеп гәүдәләндерелгән.

ӘДӘБИЯТ

1. Әдәбият белеме: Терминнар һәм төшенчәләр сүзлеге. – Казан: Мәгариф, 2007, – 231 б.
2. Галиуллин Т. Шәхесне гасырлар тудыра. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2003, – 42 б.
3. Заһидуллина Д. Мөхәммәт Мәһдиев // Татар әдәбияты тарихы: сигез томда / Төз. Р.Ф. Рахмани. 6 т.: 1960-1980 еллар / фәнни мөх.: Д.Ф. Заһидуллина, Ә.М. Закиржанов. – Казан: Фолиант, 2018, – С. 216-244.
4. Татар энциклопедиясе. Т. 4. Казан; Институт истории АН РТ, 2014, – 111 б.
5. Мәһдиев М. Без – кырык беренче ел балалары // Мәһдиев М. Сайланма әсәрләр. 3 томда. Т.1: Повестьлар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 199., – 7-8 б.

УДК 821.512.145

*А.Г. Халиуллина
канд. филол наук, доцент кафедры татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

БАШКОРТСТАНДАГЫ ХӘЗЕРГЕ ТАТАР ПРОЗАСЫНДА НӘСЕР ҺӘМ ПАРЧА ЖАНРЫНЫҢ ТОРЫШЫ

Аннотация: в данной статье анализируются произведения, опубликованные в журнале «Тулпар» (Уфа) в рамках конкурса малых прозаических жанров «Мгновенья миг» («Илһамлы мизгел») в 2017-2019 гг. Автором определяется соответствие требованиям жанра

и художественная ценность представленных произведений. В статье сделан вывод об уникальности таких малых жанров как нэсер и парча, которые по-своему раскрываются в татарской прозе начала XXI века.

Ключевые слова: Нэсер, парча, ритм, стихотворение в прозе.

Abstract. This article analyzes the works published in the Tulpar magazine (Ufa) in the framework of the competition of small prose genres “Moments of the moment” (“Ilhamly mizgel”) in 2017-2019. The author determines the compliance with the requirements of the genre and the artistic value of the submitted works. The article concludes about the uniqueness of such small genres as Naser and brocade, which are revealed in their own way in the Tatar prose of the beginning of the XXI century.

Keywords: Naser, brocade, prose poem, rhythm.

Урта гасырларда үсеш алган нэсер жанры көнчыгыш халыклары әдәбиятындагы ритмик проза (садж) үрнәкләренә якын булуы белән аерылып тора. Татар сүз сәнгатендә исә нэсернең XX гасыр башында ныклап әдәбият мәйданына чыгуы билгеле. Модернистик әдәбият үрнәкләрен тикшерүче галимә Дания Заһидуллина язучылар М. Гафури, Г. Ибраһимов, Г. Рәхим, Ә. Тангатаров, М. Хәнәфи нэсерләренә асылын ачыклай, әсәрләренә сәнгатьчә дәрәжәсен югары бәяли. Яшәеш асылына төшенү, кеше һәм Аллаһ арасындагы бәйләнешләрнең мәгънәсен ачыклау – шул чордагы милли әдәбияткә хас булган төп сыйфатлар. Соңрак Г. Кутуй, Ә. Еники нэсерләре әлеге

жанрның бар хассиятен, матурлыгын тоярга ярдәм итте.

Парча (өзек, кисәк мәгънәсендә) исә, шулай ук көнчыгыш әдәбиятынан килгән кыска гына тезмә яки чәчмә әсәр буларак күзаллана. Парчадагы вакыйга бер әдәби деталь тирәсенә оеша, ул үзенә композицион һәм тематик бөтенлеге белән аерыла. Парчаның эчтәлегә үткән һәм тирән фикергә, фәлсәфи югарылыкка дөгъва итәргә тиеш.

«Тулпар» журналы битләрендә 2017-2019 елларда барган нэсер-парчалар бәйгесенә килгән илләгә якын язма арасында нэсер, парча жанрыннан тыш бу чикләргә үтәп киткән әдәби үрнәкләр дә барлыгын искәртәргә кирәк. Хәер, жанр чикләренә жуелуы, бер жанр сыйфатларының икенче жанр үрнәкләрендә табылуы – хәзерге чор әдәбиятының төп билгесе буларак бәйләнә. Фәндә «трансформация, модификация» атамалары белән йөртелгән күренеш, бигрәк тә, прозада ачык чагыла. Бер карасаң, нэсер-парчалар үзләре дә башлап чәчмә һәм тезмә форманың кисешендә тора, димәк, һәр ике төрнең дә сыйфатларын чагылдыра.

Бәйгегә тәкъдим ителгән язмаларда үзәккә алынган темаларга күз салсак, аларның шактый төрле булуын, мәңгелек темаларның үзәккә алынуын күрәбез. Әсәрләренә художество эшләнелеше ягыннан да бертигез булмавын аерым билгеләп китәргә кирәк. Бер төркем әсәрләренә оста каләм иясе тарафыннан язылганы сизеләп торса, араларында сөйләп чыгуга гына корылган, жанлы сүз-сурәттән ераграк торганнары да бар. Әмма иң борчыганы – тормыш материалын тулысы белән әсәр тукумасына күчерергә тырышу. Шунның өчен дә кайбер нэсер-парчага дөгъва иткән язмалар таркау, артык озын, я булмаса схематик рәвештә килеп чыккан. Авторларның да яшь ягыннан 17дән алып жиденче дистәнә узып киткәннәре, араларында каләмнәре чарлаганнар белән янәшә ижат дөнъясына беренче аяк басканнары да бар. Катнашучыларның күпчелеге хатын-кыз булса да, авторларның өчтән бер өлеше ир-атлар булу, аларның да хис-кичерешләрен укучылар белән уртаклашырга «курыкмавы» хуплауга лаек.

Нәсернең үз тоны, үз ритмы, укучыны чолгап алырлык халәт көче булырга тиеш, дидек. Дулкын-дулкын булып укучы өстенә ябырылган хисләр ташкыны үзенен иң югары ноктасында күңелне актарып салырлык көчкә ия. Әлеге күркәм сыйфатларны без Д. Булгакова, Н. Ганиев, Г. Махиянова, Р. Салихжанова, Р. Сәлах язмаларында ачык күрдек.

Әдәбият тарихында күп нәсерләрдәге төп фикерне ачыкларга табигать күренешләре, яшәешнең мәңгелек стихияләре ярдәм итә. К. Шәфыйкованың «Былбылым», Р. Сәлахның «Тузганаклы болын», «Ташта үскән гөлләр», З. Кашапованың «Диңгез ярында», Р. Зыятдиновның «Башаклар ни сөйли?» Р. Гайнанованың «Көзгә урман», М. Ямалетдинованың «Чәчәкләр моңы», З. Сафинаның «Карт өянке» нәсерләре табигатькә мәдхия жырлый, табигать һәм кеше арасындагы гомумгармонияне билгели. Шуңадыр да бу әсәрләрдә диңгез шавын, жил тавышын, кошлар сайравын ишеткәндәй буласың, күзләр чагылырлык төсләр балкышын күрәсең, күбәләкләр очуын тамаша кыласың. Анда өянке бөреләреннән башлап, кашкарий, лалә, хризантема, ромашка, пион, шомырт, алмагач чәчәкләреннән алып, яңа тормышка жан өергә эзер тузганакларга кадәр бар! Әлеге язмаларда нәсер жанрына хас тагын бер сыйфат ачыктан-ачык күренә: ул – финалның ачык калуы, укучыга эзер жавап эзерләмичә, күңеленә фикер өчен оеткы салу.

Д. Булгакованың нарат Йорт һәм чишмәле Кое әңгәмәсен сурәтләгән «Хушлашу» нәсерендә дә без жанлы итеп күрмәгән образларның үз дөнъясы, «туу һәм үлү» циклының бер буыны тасвирлана. Чәчмә текст юллары арасында тоемланган эчке ритм, сүзләрнең үзара аваздаш (ритмик) яңгырашы композицион бөтенлекне тудыра. Мәсәлән, «Ә мин хушлашам! Бөтенләйгә хушлашам. Күпне күрдем, кичердем, түзем, хәтта, янгынан да исән чыктым. Ләкин хәзер санаулы гына көннәрәм калды. Хушлашам!» яки «Их, бер нәрсә дә мәңгелек түгел, и бу гомер, без дә бетәбез, без дә китәбез, дустым!». Нәсер жанрына хас паузалар, эндәшләрнең урынлы кулланылуы, әсәрне тагын да хисләрәк итә, аны экзистенциализм (сызлану) ноктасына житкерә («...Юк, мин сине аңлыйм. Үземнең дә ярты гәүдәм жиргә сеңеп бара... Башымдагы ямаулы калайларым купкан, тутыккан, жимерек!»). Д. Булгакованың нәсерендә нарат Йорт һәм чишмәле кое арасында барган әңгәмә гаилә тарихы, туган нигез, милләтнең үткәне һәм киләчәге, яшәеш хакындагы уйлануларга да этәрә.

Р. Сәлахның «Вақыт диңгезе» парчасы шулай ук лирик геройның ерак диңгез ярында туган жирен сагынуга бәйлә уйланулар белән үрелеп бара. «Диңгез эченәрәк кәргән саен, туган жирем яқыная» антитезасы геройның эчке кичерешләренен никадәр тирән икәнлеген бер жөмлөгә сыйдырган. Шактый жыйнак нәсерне укыганда ирекседән Г. Ибраһимовның «Диңгездә» хикәясе, Дәрдмәнд шигырьләре хәтергә килә. Юкса, Р. Сәлах язмасында диңгез герой өчен һич куркыныч тудырмый. Күрәсең, язучы моңа эчке экспрессия, ритмик интонация ярдәмендә ирешәдер. Ахырда бирелгән «Шул юлдан Вақыт диңгезе буйлап киләчәккә таба киттем. Офыклар һаман алсу икән әле...» юллары нәкъ Дәрдмәнд шигыриятендәгә фәлсәфи фикерне ача түгелме соң?

Мәхәббәт – тәкъдим ителгән язмалар арасында икенче урынны алып торган тема. К. Шәфыйкованың «Бер сүз», З. Газиеваның «Мәхәббәт яңгыры», Ә. Шәйхелисламованың «Сагыну» һәм В. Чарковскийның рус теленнән тәржемәдә бирелгән «Без яраткан вақытта» нәсере гасырлар дэвамында мәхәббәтнең бөек көч икәнлеген исбат итеп килгән фикерне тагын да үстерә. Яшьләрдән Г. Сабирова, А. Әскарова нәсерләре дә мәхәббәт темасын ачуга багышланган. Алардан аермалы

буларак З. Әкбаровның «Көтүчә һәм савымчы» язмасы башәйләндергеч мәхәббәтне тормышчан һәм артык гади итеп күрсәтүе белән юмористик төс ала.

Истәлекләр – күп кенә язмаларның үзәгендә яткан төп чыганақ, искә төшерү (ретроспекция) – төп алым. Ни өчендер, бу төркем әсәрләрдә нәсер-парчаларның төп билгеләре – хис-кичерешләр, уй-борчылулар дулкыны, лирик фикерләү югалып, аны вакыйгалар сызыгы, шәхси яссылык басып китә. Бу язмалар урыны-урыны белән эскизларны, этюдларны хәтерләтә. Юкса, Л. Әблиеваның «Өнкәй истәлегенә», З. Сөнәгәтуллинаның «Зөһрә апа шәле» парчалары шактый хисләр язылса да, тематик һәм композицион бөтенлек тоелмый. Н. Хәбибдиярованың «Балачак истәлекләре», З. Мурсиевның «Сәер әти» язмалары шәхси тормыш материалын сөйләү, үткәндәге тарихны тергезүгә корылган булуы белән нәсер, парча жанрларыннан читләшә төшә. Ә. Галимовның «Шифалы чишмә»се дә кызыклы материалны үз эченә ала. Тик бу әсәрләргә шигъри аһәң житми. Юкса, чишмә суыннан күзләре ачылган лирик геройның табигатькә мәдхия укырлык форсаты да, күңелендәге хис-тойгыларын актарып салырлык сәбәбе дә бар.

Өлкән буын күңелендә сакланган истәлекләрнең бер өлеше Бөек Ватан сугышы чоры белән бәйле. Р. Салихжанованың «Соңгы ният» нәсере сугыш алып килгән кайгы-сынаулар турында баян итә. Хатын-кызлар, сугыш чоры балаларының иңнәренә төшкән авырлыктар, яу кырында якыннарын югалтканнарның газалы кичерешләре (ана образы) лирик герой хәтерләүләрендә шәхси кичереш-бәйләр белән уңышлы үрелеп бирелә. Әлеге тема З. Мурсиев, Р. Зыятдинов, Г. Махиянова нәсер-парчаларында да яктыртыла. Г. Махиянованың «Аягыңның йөзә өшемәсен» парчасы сугыш чорында буй житкән яшь кызның язмышында хәлиткеч урын алып торган детальгә – киез итекләргә бәйле оста ачылган. Аяк йөзә өшү – табигать торышынан бигрәк, күңел халәтенә, ялгызлык һәм жан жылытырлык кешенә булмавын күрсәтә. Парчада тирәнгә яшерелгән фәлсәфи фикер жыйнақ кына формага төрелеп бирелгән.

Гомумән, парча-нәсерләренң күпчелек күңелгә якин детальләре – халкыбызның тормыш-көнкүреше белән бәйле төшенчә-әйберләр: туган нигез, сандык, гармун, шәл, һ.б. Алар Д. Булгакованың «Хушлашу», Г. Гыйззәтуллинаның «Күңел сандыгы», Л. Мәһәдиеваның «Гармун», З. Сөнәгәтуллинаның «Зөһрә апа шәле» язмаларында сюжетны бер жепкә жыеп торучы деталь буларак калка.

Бер төркем әсәрләрдә балачак дөньясы – үзенә самими да, ихлас та, шул ук вакытта иңнәренә олыларча жаваплылык салган мизгелләре белән ачыла. С. Гайнанованың «Бәхетле жәй», «Сагыну» язмалары әнисенә жылы кочагында, нәнәсенә хәстәрендә үскән кызчыкның матур хәтирәләреннән торган парчаларга оешкан. Хисләрнең табигать күренешләре белән аваздашлыгы әсәрләрдәге лириклыкны көчәйтә. Гаиләдәге мөнәсәбәтләр, туганлык жепләренә өзелү-ялгануы хакында И. Нәжмиевның «Үкенечләр калсын үткәндә» язмасында шактый катлаулы вакыйга сөйләнелә.

Н. Ганиевның «Таныйсыңмы мине, әтием?» нәсере, киресенчә, ятимлек, әтисезлек мәсьәләсен үзәккә ала. Жанр таләп иткәнчә, әлеге афәтнең шәхси-ижтимагый сәбәп-нәтижәләрен ачыкланмый. Әсәрнең жырлап торган теле лирик герой кичерешләрен бар тулылыгында ачарга ярдәм итә. Көчле экспрессия, «күңел елавы» укучыны тетрәндерә. Нәсер тукумасына сибелгән «кадерле кешем», «газиз кешем», «газиз әтием», «әти», «әтием» сүзләре эчке ритмны булдыра һәм әсәрне бербөтен итеп оештырырга булышлык итә. Инверсия рәвешендә бирелгән «Төрле чагы була икән ул бу тормышның, әти» жөмләсе нәсерне кызыл жеп булып кисә. Шул ук фикерне И. Галинның «Малай чакның башы» нәсеренә дә карата әйтеп була.

Әсәрдә әтисенәң төрмәдән кайтуын көткән бала кичерешләре, әнисенә, туганнарына мөнәсәбәте бирелгән. Нәсердә ипи валчыкларын ашаучы өч песнәк әтиләрен көтүче ике малай һәм аларны әниләре белән ассоциацияләшә төшә. «Китү-көтү-кайту» чылбыры һәрдаим кабатланып, эчке бер ритмны булдыра. Алдагы язмалардан аермалы буларак, М. Вахитованың «Ак юл сезгә, кошчыкларым!» парчасында олылар дөнъясыннан сабылларга мөнәсәбәт белдерелә, балаларга карата булган жылылык бөркелеп тора. Тәрбияче исемнән алып барылган язма сабыл күңеленәң никадәр нечкә, никадәр саф икәнлеген тоярга мөмкинлек бирә.

Әлегә кадәр телгә алынган язмаларда күпчелек авыл тормышы, туган нигез, әти-әни, нәнәй-картәти, туган якны сагыну белән бәйлә хисләр сурәтләнсә, урбанизация чорының шаукумнарнын чагылдырган әсәрләр дә булу шактыклы. З. Исламованың «Әнжә чәчәк», Р. Шабакаев «Кем уйнады?» нәсерләре һәр шәһәр кешесе очратырга мөмкин булган вакыйганы хис-уйлар белән төреп, бер деталь тирәсендә туплап бирә белү маһирлыгын күрсәтә. Ф. Галиеваның «Шәһәр читендә», И. Исмагыйлеваның «Адашкан» чәчмә әсәрләрендә дә шау-шулы шәһәр чынбарлыгында зур сынауларга дучар булган кешеләр язмышын ача, соңгылары вакыйгаларны бар нечкәлекләрендә бирергә тырышуы, хикәяләнүнең өстенлек алуы белән аерыла.

Әдәбият тарихында нәсер-парча жанрына XX гасырның 60-80 елларда заман темасы, чор проблемалары да ныклап үтә башлый. Хәзерге заманда ижтимагый башлангычның тагын да активлашуы чор әдәбиятына хас төп сыйфат булып торадыр. Ә. Сафуановның «Гомер чышмәсе» парчасы да яшәү мәгънәсе, тормыш асылы кебек фәлсәфи проблемаларны үз эченә ала.

Г. Шадманованың «Заман һәм яшьләр», Р. Саматовның «Дүртөйләне киләчәктә мин ничек күрәм?» З. Салихованың «Хәзер печән чапмыйлар» язмалары эссе жанрына тартым. Үткән, бүгенге һәм киләчәк чылбырында авторларның мөнәсәбәте публицистик сөйләмдә бирелү, фикерне фактлар белән дәлилләргә тырышу ачык чагыла. Х. Мөхәммәдиева тәкъдим иткән «Тукталышта» әсәре теш табибы һәм теше сызлап интеккән геройның буранлы, шыксыз кышкы көндә ике тапкыр очраклы очрашуы, финалның көтелмәгәнлегә белән күбрәк новелланы хәтерләтә.

Гомумән, укучы хөкеменә тәкъдим ителгән язмаларда тематик оригинальлеккә (В. Фәттахов), кыскалыкка (Ә. Ягъфәрова) омтылучы авторлар да бар.

Сүзне йомгаклап шуны әйтергә кирәк, тикшерелгән язмаларның телендә шактый кызыклы гыйбарәләр, уңышлы сурәт чаралары («кадак тешләре» – Д. Булгакова, «уй-хисләр чолганышы» – Н. Ганиев, «малай чак йокысы» – И. Галин, «хыял күперләре» – З. Газиева һ.б.) еш очрый. Тик шулай да кайбер әсәрләрдә шагыйранә телне, инверсияне (жөмләнәң кире тәртибен), мәгънәви паузаларны күбрәк күрәсе килә. Билгеле, нәсер күпсүзлекне өнәми. Шуңа да кайбер авторларга су бие жөмләләрдән арынырга, фикер-хисне тыгызрак бирергә өйрәнәсе бар әле. Хисләрне бирүдә дә сак булырга кирәк.

Кыскасы, без карап үткән нәсер-жанрлар Башкортстандагы хәзерге татар прозасының үсеш-үзгәреш дәрәжәсен күзалларга да ярдәм итә. Билгеле булуынча, «бер үк ижат, хәтта аерым әсәр чикләрендә тарихи факт, фәлсәфи уйланулар, публицистик пафос, тәнкыйди башлангыч һәм әдәби кануннар очраш»у [Халиуллина, Сулейманова, 2013: 8] соңгы еллар прозасына хас сыйфат.

Бәйгедә ижатчыларның актив катнашуы, араларында яшьләренәң дә булуы киләчәктә әдәби барышка яңа исемнәр кушылыр дигән өмет уята. Авторлар арасында күңелнең төрле халәттәге тибрәнәшен ачарлык каләмкаръяләребез булу да куанычлы.

ӘДӘБИЯТ

1. Загидуллина Д.Ф. Модернизм в татарской литературе первой трети XX века. – Казань: Тат. кн. изд-во, 2013, – 207 с.
2. Замалиев А.М. Татарское стихосложение: типологические и национальные особенности: автореф. дис... канд. филол. наук. – Казань, 2011, – 27 с.
3. Орлицкий Ю.Б. Стих и проза в русской литературе. М.: РГГУ, 2002, 685 с.
4. Халиуллина А.Г., Сулейманова Д.Д. Туган як әдипләре. Башкортстанда хәзерге татар прозасы: шәхес, ижат, тәнкыйть. – Уфа, 2013.

УДК 81-115

Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Кара Ариф
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОРХОН-ЕНИСЕЙ ЯЗМАЛАРЫНДА 12 ЕЛЛЫК ХАЙВАН ЦИКЛЫ АТАМАЛАРЫ

Аннотация: в статье рассматриваются названия 12 годичного животного цикла в древнетюркских памятниках письменности. Проводится анализ названия каждого года животного цикла в сравнительно-историческом аспекте, дается культурно-этнолингвистическая характеристика.

Ключевые слова: названия животного цикла, орхон-енисейские надписи, сравнительно-историческое языкознание.

Abstract. The article deals with the names of the 12-year animal cycle in the ancient Turkic monuments of writing. The author analyzes the name of each year of the animal cycle in a comparative-historical aspect, and gives a cultural and ethnolinguistic characteristic.

Keywords: The name of the animal cycle, Orkhon-Yenisey inscriptions, and historical-comparative linguistics.

Борынғы төрки ата-бабаларыбыз даими рәвештә табиғаттың күзәткәннәр, вакыт бүленешен йолдызлар, планеталар хәрәкәте буенча, қояшка, айға қарап билгеләгәннәр. Төркі телендәге хайван атамалары белән бәйлә циклға қарата галимнәр араында төрлә қарашлар бар. Бер яқтан мондый бүленешне Көнчыгыш халықлары тарихы белән бәйләп қарыйлар. Икенче яқтан, ата- бабаларыбызда бик борынғы заманнарда ук вакытны қабатлана торған циклларда бүләп қарау қи таралған булған. Моңы Орхон-Енисей язмаларында ук хайван циклы атамаларының еш қулланылуы күрсәтә.

Кешенәң характерын аның қайсы елда, нинди айда тууына қарап билгеләү бүгенге көндә дә актуаль. Монда ел фасылларына қарата күп төрлә сынамышларның күп гасырлар буена яшәп қилүен дә өстәргә қирәк.

Безнең хезмәтебезнең максаты – борынғы төрки язма истәлекләреннән – Орхон-Енисей язмаларынан, Мәхмүт Қашғарыйның “Диване ләғат эт-төрк” сүзлегеннән, Йосыф Баласағунлының “Қотадғу билиг” поэмасынан – хайван атамалары белән бәйлә өзекләрне туплау, аларны татар теленә тәржемә итү, чағыштырма ясылықта тикшерү; татар халқында ел атамалары белән бәйлә сынамышлар, мәқаль әйтемнәр жыю.

Төрки халыкларның күбесе уникаль еллык хайван циклы атамаларынан файдаланалар. Мондый 12 еллык циклы берәүләр – татар; икенчеләре – монгол; өченчеләре – төрки чыганаclar дип йөртәләр. Күп кенә галимнәр цикл эчендә айларга бүленеше Азия халыклары белән бәйләп дип уйлыйлар.

Хайван циклының бер бөтен булуы аның Азия халыкларында бертөрлегендә. Орхон-енисей язмалары буенча 12 еллык хайван циклының борынгы исемнәрен бирә, ләкин фонетик үзгәрешләргә карамай.

1 – тычкан: 1) *сычкан*; 2) *кюскю*; 2 – үгез: *Уд, ум*; 3 – барс: *Барс, парс*; 4 – куян: *Тавышкан*; 5 – аждаха: *Люй, лу*; 6 – елан: *Йылан*; 7 – ат: *Йонд*; 8 – сарык: *Кой*; 9 – маймыл: *Бечин*; 10 – тавык: *Такук*; 11 – эт: *Ит*; 12 – дуңгыз 1923 ел. 1) *лагзын* (орхон, төрки-манихей язмаларында); 2) *тоңгуз*.

Төрле төрки халыкларда бүгенгә көнгә кадәр исемнәре сакланган, *лагзын* “дуңгыз” сүзгә генә югалган. *Уд* сүзгә *уй* формасына әйләнеп кайбер төркиләрдә кулланыла, *уж* формасы – сары уйгурларда (С.Е.Малов буенча), башка кабиләләрдә *сыгыр* һәм *инек*, *инәк* сүзләргә белән алмаштырылган. Бер төркем телләрдә “куян” *тавышкан*, икенчеләрдә – *коян* дип йөртәләр, “аждаха” урынына кайбер төрки шивәләрендә “балык” елы дип алмаштырыла; *бечин* сүзгә “маймыл”, госманлы төреләргә *пичин* формасына күчкән, кайбер урыннарда *маймун* (маймыл) һәм *хәмдүнә* формасында кулланыла; *йонд* “ат” сүзгә сары уйгурларда *йот* формасында сакланган, ә башка төркиләрдә *ат* һәм *йылкы* сүзләргә белән алмаштырылган.

Алдарак без әйтеп кителгәнчә кайбер төрки халыкларында *аждаха* урынына *балык* елы атамасы кулланыла һәм аның мәгънәсе үзгәрәү белән елның исеме дә үзгәргән. Кырымда, Ставрополь төрки халыкларында, ногайларда да элекке *лу* исеме сакланган, кайбер халыкларда *улу* сүзенә әйләнүгә күзәтелә. Ләкин аның аңлатмасы төрлечә бирелә: Кырымда, *улу* сүзен “ниндидер кара төстәгә корт”, Ставропольда Чур авылынан Джума Нияз исемле бер карт *лу* сүзенә тәржемәсен “бәләкәй генә киек” дип аңлатма биргән (*бир кичиджик ау*), һәм Ставрополь ногайларында *лу*: әллә корт, әллә кош дип аңлатма биргәнәр. Каспий артындагы төрки халык *лу* атамасының аңлатмасы “балык” дигәннәр. Михайлов үзенә “Религиозные воззрения туркмен” лекциясендә *лу* сүзенә аңлатма бирми, ә сорау билгесе куя. Бу сүз хәзергә татар телендә шулай ук бөтенләй күзәтелми.

Бечин һәм *мечин* сүзләргә Кырым татарларында да, Ставрополь төрки халыкларында да “маймыл”, ногайларда аңлатмасы “божья коровка” (Джума Нияз бу сүзгә “бәләкәй чуар бөжәк” дигән аңлатма тапшыра, *бер кичик ала меджик*, ногайлардан Бек-Мурза Исаев аны русча әйткән: “божья коровка”). Каспий арты төрки халыклары *пиджун* сүзен “маймыл” дип аңлатма биргәннәр, ләкин Михайлов буенча *биджун* сүзгә “чебен” мәгънәсендә килә.

1. *sicjan* «мышь» – тычкан елы [МК, I, 345].

Arslan qarisa sicjan utin kuzadur. [МК, III, 263] [ДТС, 502]. – Когда лев постареет, он стережет нору мыши. – тат.: Арыслан картайса, тычкан өненкүзәтер.

2. *ud jili* «год коровы» – сыер елы [МК, I, 346]

«Кутадгу билиг»та шулай ук; корова – “человек”, созвездие тельца мәгънәләргә дә күрсәтелә.

Susagan udqa tanri munuz bermas. [МК, III, 364] [ДТС, 606]. – Бодливой корове бог рог не дает. – тат.: Сөзешкән сыерга Тәңре мөгез бирмәс. *Inak bozayladi.* – Корова отелилась. – Сыер бозаулады. [ДТС, 212].

3. *Tabiskan* «заяц» куян.

Орхон-Енисей язмаларында *kejik jeju tabiskan jeju olurur ertimiz*. – Мы жили, питаюсь оленями и зайцами. [Тон]. – Киек ашап, табышкан (куян) ашап утырдык (яшәдек мәгънәсендә).

4. *Jilan* «змея» – елан.

Jilan coqmaqlandi. – Змея свернулась кольцом [МК, II, 275] [ДТС, 266].

5. *Jilqi* «лошадь» ат.

Jilqi «крупный скот, преимущественно лошадь.

Biligsiz kisiḡ bilgä jilgi atar. (Кутадгу билига) [ДТС, 267]. – Невежественного человека мудрый называет скотом. – Белемсез кешене белемле кеше елки (хайван мәгънәсендә) дип атый.

6. *Qoj* «овца» сарык

Teva tınıp qoj ara jasmas. [МК, III, 60][ДТС, 453]– Сев на верблюда, не спрячешься среди овец. – Дөя менеп (утырып мәгънәсендә), куй арасында яшеренмәссең.

7. *Taqoq* “курица” – тавык.

Jazidaqi suvlin edarqali evdaki taqoqu icjinma. [МК, I, 447] [ДТС, 536]– Пока гоняешься за фазаном в степи, не упустит курицу, находящуюся в доме. – Яланда фазан артыннан ээрлекләп (куып), өйдәге булган тавыкны ычкындырма.

8. *Luy* “дракон” – аждаһа.

Luy ыылка йетинч ай. [Онгин язмалары]. – В год дракона в седьмой месяц. – Аждаһа елының, жиденче аенда.

9. *Ыт* “собака” – эт елы.

Каным каган ыт ел онынч ай алты отузка уча барды [Могилян Хан истәлек язмалары]. – Отец мой умер в год Собаки, в десятый месяц, двадцать шестого числа. – Атам каган эт елында унынчы айның егерме алтысында үлгән.

10. *Куй* “овца” – сарык елы.

Күлтегин кой ыылка йети йегермике учды, токузынч ай йети отузка йог ертүртимиз [Күлтегин истәлегенә зур язма]. – Кюль-тегин умер в год овцы, в семнадцатый день; в девятый месяц, в двадцать седьмой день мы устроили похороны. – Күлтегин куй (сарык) елының унжиденче көнендә очты (үлде мәгънәсендә), тугызынчы айның егерме жиденче көнне юк иттек (күмдек мәгънәсендә).

Төрки халыкларның күбесе уника еллык хайван циклы атамаларынан файдаланалар. Мондый 12 еллык циклы берәүләр – татар; икенчеләре – монгол; өченчеләре – төрки чыганаclar дип йөртәләр. Күп кенә галимнәр цикл эчендә айларга бүленеше Азия халыклары белән бәйле дип уйлыйлар.

ӘДӘБИЯТ

1. Айдаров Г. Язык орхонских памятников древнетюркской письменности VIII в. – Алма-Ата, 1971.
2. Древнетюркский словарь. – Л., 1959.
3. Мәхмүт Кашгарый. Девону лугат ит турк, Индекс. – Тошкент, 1967.
4. Самойлович А.Н. Тюркское языкознание. Филология. Руника [Сост. и отв. ред. Г.Ф. Благова, Д.М. Насилов] – М.: Вост. лит., 2005.

УДК 371.3

Р.Р. Хузина
студент 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»

ТУГАН ТЕЛНЕНҢ ТЕМАТИК ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ УКУЧЫЛАРНЫҢ ИЖАДИ СӘЛӘТЛӘРЕН ҮСТЕРҮ

Аннотация: в статье говорится о развитии творческих способностей учащихся на тематических уроках родного языка. Подчеркиваются такие методы как проект, игровая технология, урок-соревнование и т.д., которые способствуют развитию творчества. Статья связана с методикой преподавания татарского языка и литературы.

Ключевые слова: выразительное чтение, интеллектуальный турнир, Интернет-ресурс, методика обучения, навык, национальный праздник, проект, развитие связной речи, татарский язык, творческие способности, тематический урок, технология игры, урок-викторина, учебный процесс, ФГОС.

Abstract. The article deals with the development of creative abilities of students in thematic lessons of their native language. Methods as project, game technology, lesson-competition, etc. are emphasized, which contribute to the development of creativity. The article is related to the methodology of teaching the Tatar language and literature.

Keywords: Tatar language, thematic lesson, FSES, educational process, teaching methods, creativity, game technology, project, Internet resource, expressive reading, skill, national holiday, development of coherent speech, intellectual tournament, quiz lesson.

Һәр кеше нинди дә булса эшчәнлеккә талантлы булып туа, анда туганда ук билгеле бер эшчәнлек белән шөгыйльләнү өчен азмы-күпме күнекмә була. Күнекмә сонрак сәләт термины белән бәйләнә. Ә нәрсә соң ул сәләт?

Сәләт – ул кешенен эшчәнлек таләпләренә җавап бирүче һәм шул эшчәнлекнен уңышлы үтәлешенен шарты булып торучы индивидуаль психологик үзенчәлеге. Мәгълүм ки, сәләт, халыкның ижтимагый-тарихи тәҗрибәсе ни дәрәжәдә үзләштерелүенә карап, теге яки бу эшчәнлеккә өйрәнү процессында барлыкка килә. Чит ил һәм үзезбезнен ил галимнәре тикшерү нәтиҗәләре күрсәткәнчә, эшчәнлекнен нинди дә булса төре белән җитди шөгыйльләнгәндә, теләсә нинди кеше иҗат сәләте ачылуға билгеле бер көч, юнәлеш ала.

Балалардагы менә шушы сәләтне күрү һәм аны алга таба үстерү өчен тиешле шартлар булдыру – ата-аналарның, мөгаллимнәренен мөһим бурычы. Алар алдында камиллеккә омтылучы шәхес тәрбияләү бурычы куела. Чөнки һәр бала ул – фантазия элементларын, көтелмәгән чагыштыруларны, гадәти булмаган фараз итүләрен кулланган иҗади шәхес.

Бүгенге катлаулы шартларда без үзезбез алдында торган мәсьәләләрен хәл итүгә һәрвакытта да иҗади якын килмибез. Безгә иҗат закончалыклары, иҗади сәләтне үстерү һ.б. турындагы белемнәр җитенкерәми. Ә бит безнен җәмгыятьнен киләчәге алмашка килүче яшь буынның иҗади мөмкинлеге ни дәрәжәдә ачылуына бәйле булачак. Менә шуңа күрә баланың иҗади сәләтен ул бәләкәй вакытта ук ачу һәм үстерү аеруча мөһим. Әгәр дә өлкәннәр бу сыйфатларны балага 5-6 яшьлек вакытта күрә алмасалар, соңыннан аларның тумыштан бирелгән сәләтләре «сүнеп калачак».

Кешегә бетмәс-төкәнмәс ижат чыганагы салынган. Менә шул чыганакны ачарга, ирекке чыгарырга, кешегә ижтимагый тормышта урынын табарга булышырга, аңа үсү өчен тиешле шартлар тудырырга кирәк, дип язган Лев Толстой. Бөек фикер иясенәң бу сүзләре хаклыгын күренекле психолог-галимнәр Л. Выготский, Б. Мейлах, И. Сеченов һ. б. да раслый.

Телне өйрәнү, аны үзләштерү, билгеле булганча, бик катлаулы, ижади эш. Аның нигезендә өйрәтүчегә механик рәвештә иярү түгел, бәлки актив танып-белү эшчәнлегә ята. Белем алуның асылын тәшкит иткән танып-белү эшчәнлеген нәтижәле итү өчен, укучы эшчәнлеген төрле күнегүләр һәм биремнәрне мөстәкыйль чишәргә омтылырлык итеп оештыру сорала.

Тематик дәресне карап китик. Тематик дәрес – Россия мәдәниятенәң бәйрәмнәренә, онытылмаслык вакыйгаларына арналган белем бирү чарасы. Ул мәктәптә укучыларның кругозорын киңәйтәргә, туган илнең тарихын өйрәнәргә, информация белән эшләү һәм сөйләм күнекмәләрен үстерергә ярдәм итә.

Мәсәлән, 8нче февральдә үткәрелгән бәйрәм – Россия фәне көне. Бу көнгә багышланган тематик дәрес күренекле рус галимнәре, аларның зур ачылышлары турында кузаллау формалаштыруга юнәлгән. Шулай ук 27нче октябрь яки Халыкара мәктәп китапханәләре көненә караган дәрестә укучыларның информация һәм әдәби культурасын үстерү, күп укыганлык дәрәжәсен билгеләү, китапханәче эше турында кузаллау формалаштырырга мөмкин.

Мәктәпнең төп байлыгы – аның тирән белемле, фидакарь укытучылары. Укытучылар хезмәтләрендә көннән-көн яңа инновацион программалардан кинрәк файдаланалар. Интернет-ресурслардан башка бүгенге мәктәпне күз алдына да китереп булмый. Шулай ук мәктәп музей, системалы рәвештә үткәрелеп бара торган предмет түгәрәкләре, шулай ук клуб хезмәткәрләренәң мәктәп укучылары белән эшчәнлегә, авылның күренекле шәхесләрен өйрәнү, алар белән очрашу – укучы балаларда ижади сәләтне үстерүгә зур этәргеч булып тора.

Жырга, биюгә, сәнгатьле итеп шигырь сөйләүгә сәләтле булган укучыларыбыз республикабызда бик күп. Шулай ук нәфис сүз, рәсем конкурсларында да башлангыч сыйныф укучылары сынатмыйлар.

Рус телле балалар белән эшләгәндә, игътибарны, аеруча, сөйләм телен үстерүгә юнәлтергә кирәк. Моның өчен бәйләнешле сөйләм үстерү дәресләре үткәрелә. Мәсәлән, ул «Туган ягым» дип атала. Дәрес башында Туган як турында сөйләшү, әңгәмә үткәрелә. Туып үскән якның табигатенә, байлыкларына игътибар ителә. Туган як табигатен матур итеп сурәтләү өчен укучыларга этәргеч сүзләр бирелә. Әңгәмәдән соң укучылар шушы темага кечкенә инша (сочинение) язалар. Шулай итеп, укучылар ижади фикер йөртергә өйрәнәләр, бәлки, кемнәрнендер әсәр язу сәләте дә ачылып. Шулай ук, шигырь, хикәя, әкиятләр уйлап чыгару укучыларның ижади фикерләү дәрәжәләрен үстерә, сүзлек запасын баета, сөйләм телләрен үстерә. Укучылар бу төр эшләренә бик теләп башкаралар, шәһәр, республика бәйгеләрендә бик теләп катнашалар, призы урыннар яулыйлар.

Татар әдәбияты дәресендә дә сәләтне үстерергә була. Шулай, сәнгатьле уку дәресләре мисалга алыык, алар бик кызыклы һәм мавыктыргыч булып үтә. Биредә укучылар, матур итеп уку белән бергә текстның төп мәгънәсен аңларга, сораулар куя белергә, шул ук вакытта, үзләре дә тулы, дәрес итеп җавап бирергә өйрәнә. Шулай, мәсәлән, укучы күренекле шагыйрьнең шигырен матур һәм сәнгатьле итеп укый икән, димәк, аның сәләте бар яки аның формалашуына ярдәм итәргә генә кирәк.

Уен технологиясен уку-укыту процессында куллана башлаганчы, иң башта кайсы темаларны уен аша өйрәнү максатчан булуын ачыкларга кирәк. Уенны оештырганда вакыт бүленешен төгәл билгеләргә кирәк, чөнки ял вакытларында уен кагыйдәләре бозылырга һәм уенның нәтижәлелеге түбән булырга мөмкин. Рус балаларына татар телен өйрәтүдә уен технологиясе кулланыу бигрәк тә нәтижәле. Уеннар кулланыу балаларга тел материалын гамәли эшчәнлектә үзләштерергә булыша.

Ярыш рәвешендәге дәресләр (интеллектуаль турнир, дәрес-викторина, уйлап табучылар конкурсы) уңышлы һәм кызыклы үтә. Төрле кичә һәм бәйрәмнәрдә укучыларны материалны ятлау, сөйләү, кабатлау кебек эшләр канәгатьләндерми. Алар мөстәкыйль эзләнәргә, җаваплар табарга тели. Шуңа күрә балаларның интеллектуаль сәләтләрен үстерү өчен төрле бәйге, олимпиада, КВН, үстерешле уеннар үткәрелә.

Шулай ук проект методы белән укытуны да карап китәргә була. Проект – нинди дә булса проблеманы өйрәнү өчен укучыларның мөстәкыйль эшчәнлегенә нигезләнгән укыту методы. Укучылар проект аша коллективта үзен күрсәтергә, ораторлык сәнгәтен өйрәнә.

Шулай итеп, укытучы баланың сәләтен никадәр тизрәк күрәп ала, үстерүгә никадәр уңай шартлар тудыра, шул очракта гына көтелгән уңышларга ирешә ала.

ӘДӘБИЯТ

1. Вәлиева Ф.С. Урта мәктәп һәм гимназияләрдә татар телен укыту методикасы. – Казан: Раннур, 2010, – 455 б.
2. Гәрәева Р.Р. Дәрестә укучыларның текст белән эшләү осталыгын формалаштыру күнекмәләре // Башкортостан укытучысы. – 2017, – №1.
3. Казыйханов В. Әхлак дәресләрен ничек үткәрергә // Мәгариф, 2010 – № 11 – 85-87б.
4. Сәмигуллин Г.Х. Укучыларның проект эше белән идарә итү//Мәгариф, 2014, – № 12 – 2.-13 б.
5. Харисов Ф. Татар телен өйрәтүдә заманча технологияләр / Ф.Харисов, Ч.Харисова // Мәгариф. – Казан, 2012 – № 8, – 33-36 б.

УДК 1751

З.Ф. Шарафутдинова
учитель башкирского языка и литературы МБОУ «СОШ №10»
(г. Кумертау)

УКУУСЫЛАРЗА БАШКОРТ ТЕЛЕНӘ КАРАТА КЫЗЫКЪЫНЫУ, ИХТИРАМ УЯТЫУЗА БЕЛЕМ БИРЕУ ПРОЕКТЫ ҺӘМ ИННОВАЦИОН МАЙЗАНСЫК ЭШМӘКӘРЛЕГЕ

Аннотация: применение современных технологий – метода Интеллект-карт, структур Сингапурской методики обучения, Интернет сервисов и приложений, а также реализация образовательных проектов и инновационных площадок в школе способствуют повышению мотивации, заинтересованности учащихся уроками башкирского языка и повышению качества преподавания предмета.

Ключевые слова: башкирский язык, Интернет ресурсы и приложения, качество преподавания, образовательный проект, приложение Plickers, сервис Quizlet, современные технологии.

Abstract. The usage of modern technologies: the method of Intelligence maps, structures of the Singapore teaching methodology, Internet services and applications, as well as the

implementation of educational projects and innovative platforms in the school contribute to increasing the motivation, interest of students in lessons of the Bashkir language and improving the quality of teaching the subject.

Keywords: Bashkir language, modern technologies, Internet resources and applications, plickers application, Quizlet service, educational project, teaching quality.

Күмертау калаһының 10-сы урта белем биреү мәктәбәндә үткән быуаттың 90-сы йылдарынан алып башкорт теленә әһәмиәтен үстөрөү өстөндә алып барылған эштәр бик якшы һөзөмтәләргә килтерзе: укыусылар олимпиадаларза, фәнни-ғәмәли конференцияларза муниципаль һәм республика кимәлендә еңеүзәр яулай, ата-әсәләрзең башкорт телен һайлап язған ғаризаларында балам башкорт телен укырға теләмәй тигәндәрә юк. 2-9 класс укыусылары 100 процент башкорт телен дәүләт теле буларак өйрәнһә, 1-9 класта укыусы башкорт балалары туған тел буларак өйрәнә. Азаккы йылдарза туған тел дәрестәрәнә йөрөгән балаларзың һаны артыуы ғына түгел, уларзың араһында башка милләт вәкилдәрә булығы ла кыуандыра.

Укыусыларзың, ата-әсәләрзең башкорт теленә булған якшы мөнәсәбәтенә дә сере бар: беренсән мәктәп администрацияһы дәрөс сәйәсәт алып бара һәм укыу-укытыу өсөн бөтә шарттарза булдыра. Башкорт теле кабинеты заманса йыһазландырылған: 21 ноутбуктан торған күсмә класс, проектор, экран, яңы парталар һәм башкаһы. Икенсенән: башкорт теле укытыусылары Батыршина Л.Р һәм Шәрәфетдинова З.Ф. дәрестәрзә төрлө инновацион технологиялар кулланалар: проект методикаһы, Акыл карталары методикаһы (Xmind ZEN программаһы аша электрон акыл карталары эшләү), Сингапур практикалары, «Plickers» кушымтаһы, Quizlet онлайн сервисы, тексты мәғәнәле укыу методы, төрлө укыу проекттары – язма интерактив һүзлектәр, индивидуаль дәреслектәр, мәсәлән, 9 класс укыусылары Тимофеева Ангелина менән Асулян Инесса “Сәйнүктәр” өсөн башкорт теле” дәреслеген сығару өстөндә эшләйзәр. Дәреслектәр, интерактив һүзлектәр, акыл карталары эшләгән вақытта укыусыларзың мейеһенә ике ярымшары ла әүземләшкәнлектән, һүзәрзе, һүзбәйләнештәрзе һәм һөйләмдәрзе ятлау кеүәһе лә арта, эсләнәп ижади эшләгәс укытыусыға, предметка, телгә ихтирам арта. Әммә кызыклы дәрестәр менән генә йәки яңы технологиялар менән телгә ихтирам, һәйәү тәрбиәләп булмай. Мәктәптә электән башкорт теленән дәрестән тыш саралар үткәрөгә зур ихтибар биреләп килде. 2007-се йылдан бирле мәктәптә “Науруз байрамы” үткәрелә, тәүге вақытта был сара төрлө конкурстар формаһында булды, азаккы 7 йыл башкорт әкиәттәрән, язуусылар әсәрсәрән сәхнәләштөрөү конкурсы итеп үткәрелә.

2019 йылда Беренсе Бөтә Рәсәй башкорт теле укытыусылары съезында Радий Хабиров үзенә сығышында “Башкорт теле модалы, кәрәкле булһын өсөн нимәләр эшләргә була?” тигән риторик һорәу менән съезд делегаттарына өндәште. Залда ултырған һәр кеше был һүзәрзе тап үзенә генә төбәп әйтелгән һымак тойғандыр. Мин дә кайтыу менән ошо һорәу менән балаларға мәрәжәғәт иттем, уларзың тәкдиме менән “”Модный” башкорт теле” мәктәп проекты эшләй башланы. Был проект сиктәрәндә “Илһам” ижади төркөмө булдырылды, укыусылар курсак театры студияһында, “Башкорт теле планетаһы” гәзите редакцияһында шөгөлләнә, байрамдарға башкорт телендә радиотапшырыузар әзәрләйзәр. Әлегә вақытта мәктәп телевидениеһы булдырыу өстөндә эшләйзәр, беренсе тәжрибәләре лә бар: Мостай Кәримдәң 100 йыллығына “Без Мостайзы яттан һөйләйбез!” видеофлешмоб

төшөрөлдө, унда мәктәп директоы Әлфиә Корепина, рус һәм инглиз, немес теле укытыусылары, төрлө милләт балалары, хатта ашхана хезмәткәрзәре катнашты.

Проект сиктәрәндә “Республиканың йөз йыллығына – йөз һүз” интерактив уйыны, ата-әсәләр катнашлығында “Башкорт теленә инглиз һәм немес телдәре аша” полиглоттар мәктәбе, “Бөтәһе лә ғаиләнән башлана” ғаилә фестивале, “Башкорт телен яратыусылар” фестивале, полиглот Вячеслав Чернев менән видеоконференция, Күмертау калаһы башкорт теле укытыусылары һәм Милли мәғарифты үстөрөү үзәге директоры Ә.В.Әбделмәнова, башкорт теле һәм башка туған телдәр кафедрасы мөдире Ә.Ф. Рәхимова менән телекүпер, “Башкортостан халыктары” фестивале үткәрелде. Әле бер йылдан да азырак эшлэгән проект Акмулла исемәндәге Башкорт дәүләт педагогия университеты үткәргән “Йәштәр мәзәни-ағартыу проекты-2019” республика фәнни-ғәмәли конференцияһында призер булды.

Башкорт телен яратыусылар фестиваленә тукталып китәйек: был көн башкорт телендә һөйләгән радиотапшырыузан башланды, артабан тәнәфестәрзә төрлө яктан халык моңо ағылды, сөнки өс майзансыкта укыусылар башкорт йырының, бейеүенәң, поэзияһының, балалар уйынының серзәре менән танышып кына калманы, иң әүзем катнашыусыһына әүрелде. Байрам көнө мәктәп укыусыларына милли кейем, йәки элементтарын кейеп дәрестәргә килергә рөхсәт ителгән ине, был башланғысты укыусылар дәррәү күтәрәп алдылар, һәм дәрестәрзә түбәтәй, камзул кейгән, милли бизәүестәр таккан укыусыларзы күрәп була ине. Шулай ук мәктәптә “Башкортса Яңы йыл” үткәрелә. Был көндө Кыш бабай менән Карһылыу тәнәфестәрзә укыусылар өсөн төрлө уйындар, конкурстар үткәрәп, шиғырзар һөйләтеп бүләктәр тарата. Иң шәп йырсылар, бейеүселәр, шиғыр һөйләүселәр араһында төрлө милләт балалары булыуы укытыусыларзы ла, мәктәп администрацияһын да дөрөс йүнәләштә эшләүе тураһында тағы бер тапкыр инандырзы.

2019-2020 укыу йылынан мәғарифты үстөрөү институтының башкорт теле һәм башка туған телдәр кафедрасы менән берлектә мәктәптә “Башкорт теле укытыуза белем сифатын тәмин итеү өсөн регион ара белем учреждениеларының бәйләнешен булдырыу” инновацион майзансығы эшләй башланы. Был майзансык сиктәрәндә укыусылар Намар, Нарытау, Ырымбур өлкәләрендә йәшәгән тиҫтерзәре менән аралашып белем кимәлен күтәрә алһа, укытыусылар үз сиратында коллегалары менән эш тәжрибәһе менән уртаклашып, башкорт теленәң бәсен, укытыу сифатын юғары кимәлгә күтәрә алып тигән ышаныста калабыз.

ӘЗӘБИӘТ

1. Проводим опрос всего класса за 30 секунд с помощью Plickers [Электронный ресурс]. – URL: <https://newtonew.com/app/provodim-opros-vsego-klassa-za-30-sekund>-Создание онлайн-карточек и заданий разного типа Quizlet.com (дата обращения: 06.04.2020).
2. [Электронный ресурс]. – URL: <http://pedsovet.su/publ/164-1-0-4418> (дата обращения: 06.04.2020).

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

<i>Абдурахимов Ш.А., Файзрахманова А.А., Шанина Ю.А.</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА	2
<i>Адумян А.С., Тулузакова Г.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9 КЛАССЕ	8
<i>Алентьева Д.А.</i> ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ	14
<i>Андарянова Ю.Ю.</i> «ЖИВЫЕ СТРАНИЦЫ» КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ПОВЕСТВОВАНИЯ	17
<i>Ахметова Г.А.</i> ОТ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ – К ЕГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	20
<i>Буряченко Т.И., Боколова С.Д.</i> ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	24
<i>Васильева М.Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ КАК СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	27
<i>Галеев А.Р.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
<i>Галиева Д.И.</i> ПРИЕМЫ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ СЛОВАРИКА ФУТБОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	34
<i>Голайденко Л.Н., Сальников В.Б.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АФФИКСИДОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	36
<i>Голуб Н.А.</i> ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ПОДКАСТЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	42
<i>Зуева В.О.</i> СОВРЕМЕННЫЙ ТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	45
<i>Индиенкова М.А.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ	47
<i>Капарова К.М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	52
<i>Кобзева Н.В.</i> РАБОТА С ИНОФОНАМИ ПО ТЕКСТУ А.П. ЧЕХОВА «МОЯ ОНА»	58
<i>Кузьмина А.С.</i> ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ	60
<i>Махмудова Д.С.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	63
<i>Ошеева Ю.В.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДГОТОВКИ К МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИТОГОВОМ СОБЕСЕДОВАНИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	66
<i>Петрова В.В., Рамазанова Г.Г.</i> БУКТЮБ: СОВРЕМЕННЫЙ ФОРМАТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРЫ	69
<i>Попова Е.И.</i> РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ	73

Салимбаева Е.Ф., Шанина Ю.А. ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС ПО ПОДГОТОВКЕ К НАПИСАНИЮ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ	78
Сарма О.В. ОСМЫСЛЕНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРНЫХ ПРИНЦИПОВ ХРУЩЕВСКОЙ «ОТЕПЕЛИ» В ПАРАДИГМЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОСНОВ ОБРАЗОВАНИЯ	83
Хамидуллина Г.Л., Шанина Ю.А. К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	86
Харена В.Ю. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (на материале учебника под редакцией Е.С. Антоновой, Т.М. Воителевой)	91
Шамсутдинова А.А. ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	94

ЧАСТЬ II

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ

Александрова Л.С., Прокофьева И.О. СУДЬБА РОССИИ, ЕЁ ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ, ЗАГАДКА РУССКОЙ ДУШИ В ПОВЕСТИ М.А. ЧВАНОВА «ПОСЛЕДНИЙ ДЕНЬ ГОДА СОБАКИ»	97
Андреева А.С., Файзрахманова А.А. ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ПРАЗДНИКОВ В ПРОИЗВЕДЕНИИ И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»	102
Антонова В.И., Межина В.А. ТВОРЧЕСТВО И.А. БРОДСКОГО В ДУХОВНОЙ ПАРАДИГМЕ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ МЫСЛИ	105
Архаров Н.А. РАЗГОВОРНЫЕ КАНАДИЗМЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА – «ПРАВО НА СУЩЕСТВОВАНИЕ»	108
Басманов П.А. ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРАХ 70-80 ГОДОВ ХХ ВЕКА	111
Буйлова И.Ю. ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА	114
Валишина Э.Ш., Прокофьева И.О. ИСТОРИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К РАССКАЗУ УФИМСКОГО ПРОЗАИКА С.Р. ЧУРАЕВОЙ «Я ТАМ БЫЛ...»	119
Вершинина Т.В. ВИДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СИНКРЕТИЗМА	123
Габидуллина А.Б., Прокофьева И.О. СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЫ В РАССКАЗЕ «НАША МАЛЕНЬКАЯ СКРИПКА» УФИМСКОГО ПРОЗАИКА ИГОРЯ ФРОЛОВА	128
Гайсарова Д.А. ОЙКОНИМЫ ГЕРМАНИИ С КОМПОНЕНТОМ «ЖИВОТНОЕ»	133
Галимова Д.И. К ВОПРОСУ О РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ В ТУРИСТИЧЕСКОМ БИЗНЕСЕ	136
Галимова Н.Р. ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ «МНЕНИЕ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	138
Гарданова Д.Э., Прокофьева И.О. ОБРАЗ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В ПОВЕСТИ «БЛОК № 667» УФИМСКОГО ПИСАТЕЛЯ ЮРИЯ ГОРЮХИНА	141
Давлеткужина Д.И., Рамазанова Г.Г. СЕРГЕЙ МИНАЕВ: БЛОГ ПИСАТЕЛЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ФОРМАТ КОММУНИКАЦИИ	144

Дьячкова А.Л. ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НАЗВАНИЙ СТАТЕЙ И РУБРИК В СМИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН	147
Ибрагимова Э.Н. ВОСТОК В ХУДОЖЕСТВЕННОМ СОЗНАНИИ А.И. КУПИРИНА: ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ	150
Киреева И.Ж., Прокофьева И.О. «ЦАРСТВО ЖИВЫХ И МЕРТВЫХ» В ПОВЕСТИ И. САВЕЛЬЕВА «ГНАТЬ, ДЕРЖАТЬ, ТЕРПЕТЬ И ВИДЕТЬ»	153
Козлова К.О., Файзрахманова А.А. ОБРАЗ «НОВОГО» ЧЕЛОВЕКА В МОСКОВСКИХ ОЧЕРКАХ М.А. БУЛГАКОВА	158
Козлова Л.Н., Прокофьева И.О. МОТИВ МУЗЫКИ В РОМАНЕ «SHURA_LE» СВЕТЛАНЫ ЧУРАЕВОЙ (АНАЛИЗ ГЛАВЫ «ЧУНЯ»)	162
Крылова А.В. К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ФЕМИНАТИВОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	166
Кузнецова Т.В., Шанина Ю.А. МИФ О ЗОЛОТОМ РУНЕ В ТВОРЧЕСТВЕ АРГОНАВТОВ	169
Куликова Д.А. АНГЛИЦИЗМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ В СФЕРЕ ТУРИЗМА	175
Лебедева Е.А., Прокофьева И.О. ПОИСК КРАСОТЫ И ГАРМОНИИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ОЛЬГИ ЕЛАГИНОЙ «ЛЕМЯШИНСКИЙ ТРИПТИХ»	177
Маркисова К.В. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ОБРАЗОВ «ТАЙНОЙ СИЛЫ» В СКАЗАХ П. БАЖОВА	181
Михайлова Е.Ю. ПОНЯТИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	185
Мухаметнурова И.Г. ГИДРОНИМЫ В НЕМЕЦКИХ ЛЕГЕНДАХ И ПРЕДАНИЯХ	188
Нуриева Д.Ю., Файзрахманова А.А. С. ЕСЕНИН-«ХУЛИГАН» В ВОСПОМИНАНИЯХ А. МАРИЕНГОФА	193
Рашидов А.К. ИДЕЯ СОБОРНОСТИ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»	197
Сабынина А.А. ТВОРЧЕСТВО Л.Н. ТОЛСТОГО В ЕГО ПЕРЕКЛИЧКАХ С РОМАНАМИ Ф. СТЕНДАЛЯ	200
Сайфуллин А.И. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СВЕТОВЫЕ ЯВЛЕНИЯ» И СМЫСЛ ЖИЗНИ В РАССКАЗЕ Л. АНДРЕЕВА «НА СТАНЦИИ»	204
Сайфутдинова З.Р. ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Ю.Ю. ШЕВЧУКА «ДОМ»	207
Селитрина Т.Л., Бадертдинова Д.Ф. НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ	210
Токарева И.А. СРЕДСТВА ПРОЯВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АНГЛИЙСКИХ АНТРОПОНИМАХ	215
Хантимиров С.М., Бочкарев В.А. КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПОВТОРЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В. БОРХЕРТА	219
Хуснуллина Н.А. УСТОЙЧИВЫЕ СОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТОМ «ГИДРОНИМ» (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	221
Чжао Юаньцзэ ОБРАЗ СЕМЬИ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	224
Шарафутдинова М.Н. ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ПОЭЗИИ МУСТАЯ КАРИМА	228
Ялалова Р.О. РЕКЛАМНЫЕ ТЕКСТЫ В СФЕРЕ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМА	231

ЧАСТЬ III

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

<i>Аитов В.Ф., Туржанова Г.Н.</i> РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ РК	234
<i>Барышников Н.В.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НОВОЙ ФОРМАЦИИ	239
<i>Батыршина Г.Л.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ КЛУБА ЛЮБИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ГБПОУ УМПК	245
<i>Бобкова Е.А., Рахманова И.Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ТЕМПА В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	250
<i>Ветошкина М.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКТИВНОГО ЛЕКСИКОНА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	252
<i>Габдиева А.Я.</i> ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	255
<i>Галимова Х.Х.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	257
<i>Глушко Д.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	259
<i>Голова С.А., Тулузакова Г.Н.</i> ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В 5 КЛАССЕ	263
<i>Дитятева Н.В.</i> ОСНОВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ И ЭТАПЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВОЕННОМ ВУЗЕ	269
<i>Желнова Е.С.</i> МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА АНТРОПОНИМИКИ	271
<i>Зинурова З.М.</i> ПОНЯТИЕ «КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ	275
<i>Ибрагимова Д.Р.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	278
<i>Карташова В.Н.</i> ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	282
<i>Киреева З.Р., Клементьева Н.Б.</i> ПРИЕМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ	285
<i>Котова Е.Г., Савельева Е.Б.</i> ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА СТРАН ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	289
<i>Курьянович А.В., Серебренникова Е.А.</i> ЯЗЫКОВАЯ VS ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИИ: СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	291
<i>Медведева А.С.</i> ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ СМЫСЛОВЫХ ОПОР НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ	297

Миннуллина Э.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДИОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ	300
Мулюкова Д.И. ФУД-СЛЕНГ НА УРОКАХ АНГЛИЙКОГО ЯЗЫКА	302
Нигматуллина Ю.Р. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ	304
Пеннер Н.А. PRINCIPLES OF POLITENESS IN ENGLISH, RUSSIAN, AND KAZAKH AS PART OF THE THEORY OF POLITENESS IN LINGUISTICS	308
Пеннер-Насибулина Д.А. MULTILINGUALISM AS AN INTEGRAL PART OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN	312
Пузырникова М.Ф. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	317
Расулов И.И. ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ	320
Семейкина А.И. LEARNING ENGLISH AS THE WAY TO BE A SUCCESS IN THE PROFESSION	323
Таюпова Л.М. ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АББРЕВИАТУР В КОНТЕКСТЕ НЕФОРМАЛЬНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОО	325
Утепберген А.К. ЭТИМОЛОГИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	329
Файзрахманова Л.М. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	333
Фатхуллина Э.И., Шакирова А.Р. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	336
Хоруженко Н.А. МОДЕЛЬ САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОБУЧЕНИЯ (ПО М. БУКАЕРТС)	341

ЧАСТЬ IV

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Аглиуллин М.М. КАТЛАУЛЫ КУШМА ЖӨМЛӨЛӨР ЭЧЕНДӨ ХЭЗЕРГЕ ЗАМАН СЫЙФАТ ФИГЫЛЬЛӨРНЕҢ КУЛЛАНУ ОЧРАКЛАРЫ	344
Батыргареева А.А. ГАДЕЛ КУТУЙНЫҢ «ТАПШЫРЫЛМАГАН ХАТЛАР» ПОВЕСТЕНДА ГАЛИЯ ОБРАЗЫНЫҢ ГӨҮДӨЛӨНЭШЕ	346
Габдрахманова Г.Н. УРТА ГОМУМИ БЕЛЕМ БИРҮ МӨКТӨБЕНДӨ ТАТАР ТЕЛЕ СИНТАКСИСЫН СТРУКТУР-СЕМАНТИК МОДЕЛЬЛӨР НИГЕЗЕНДӨ ӨЙРӨНҮ	349
Галикеева Г.Р. МАРСЕЛЬ ГАЛИЕВНЫҢ ИЖАТ ТЕЛЕ	352
Галинуров И.Р. ТАТАРЛАРДА ТҮЙ ЙОЛАСЫНА БӘЙЛЕ ЖЫРЛАР	355
Галлямова Г.М. УРТА МӨКТӨПТӨ ТУГАН ТЕЛ УКЫТУДА СИНОНИМНАРДАН ФАЙДАЛАНУ	357
Гиззатуллина Р.А. ИЛДУС ФАЗЛЕТДИНОВ – ФОЛЬКЛОРЧЫ ГАЛИМ	361
Даутов Г.Ф., Марданишина Л.М. 1960-70НЧЕ ЕЛЛАР СӘХНӘ ӘСӘРЛӨРЕНЕҢ ТРАГИКОМЕДИЯ ТӨРЕНДӨ ГАИЛӘ ӘХЛАГЫ БИРЕЛЭШЕ	364
Забирова А.Р. РУС ТЕЛЛЕ МӨКТӨПТӨ ТАТАР ТЕЛЕ ДӨРЕСЛӨРЕНДӨ УКУЧЫЛАРНЫҢ СҮЗЛЕК БАЙЛЫГЫН ҮСТЕРҮ	367
Зайнуллина А.Р. ТАТАР ТЕЛЕ ДӨРЕСЛӨРЕНДӨ ДИДАКТИК УЕННАР	370

Ильгамова Г.Ш. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКЕМЫ АК «БЕЛЫЙ» В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ	372
Калиаскарова А.М. СТРУКТУРА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	376
Камаева А.Ф. УРТА МӘКТӘПТӘ ТУГАН ТЕЛ УКЫТУДА АНТОНИМНАРДАН ФАЙДАЛАНУ	380
Камаева Р.Б., Мансурова Г.А. УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «НА ВЕРШИНЕ ВЫСОКИХ ГОР» ФАКИЛА САФИНА	382
Карипова И.И. МӘКТӘПТӘ ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ЭМОЦИОНАЛЬ БӘЯ БИРҮ ФИГЫЛЬЛӘРЕН ӨЙРӘНҮ	385
Насртдинова Г.А. ШАГЫЙРЬ САЛАВАТ РӘХМӘТУЛЛАНЫҢ ШИГЪРИ ОСТАЛЫГЫ ТУРЫНДА	387
Сабирова Г.М. ТАТАР ПРОЗАСЫНДА КОШ ОБРАЗЫ	390
Тагирова А.Ш. ТАТАР ӘДӘБИЯТЫ ҮРНӘКЛӘРЕН ТӨРЕК ТЕЛЕНӘ ТӘРЖЕМӘЛӘРЕ ТУРЫНДА	393
Фазлыева Л.Ф., Халиуллина А.Г. ТАТАР ХАЛКЫНЫҢ РУХИ-МӘДӘНИ КҮРСӘТКЕЧЕ БУЛАРАК КАЛЕНДАРЬ	396
Хабибуллина Д.Ф. ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛӘР	398
Хазиева Л.И. М. МӘҖДИЕВНЫҢ «БЕЗ – КЫРЫК БЕРЕНЧЕ ЕЛ БАЛАЛАРЫ» (1968) ПОВЕСТЕНДА ГЕРОЙЛАР	400
Халиуллина А.Г. БАШКОРТСТАНДАГЫ ХӘЗЕРГЕ ТАТАР ПРОЗАСЫНДА НӘСЕР ҺӘМ ПАРЧА ЖАНРЫНЫҢ ТОРЫШЫ	402
Халиуллина Н.У., Кара Ариф ОРХОН-ЕНИСЕЙ ЯЗМАЛАРЫНДА 12 ЕЛЛЫК ХАЙВАН ЦИКЛЫ АТАМАЛАРЫ	407
Хузина Р.Р. ТУГАН ТЕЛНЕҢ ТЕМАТИК ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ УКУЧЫЛАРНЫҢ ИЖАДИ СӘЛӘТЛӘРЕН ҮСТЕРҮ	410
Шарафутдинова З.Ф. УКУСУСЫЛАРЗА БАШКОРТ ТЕЛЕНӘ КАРАТА КЫЗЫКХЫНЫУ, ИХТИРАМ УЯТЫУЗА БЕЛЕМ БИРЕҮ ПРОЕКТЫ ҺӘМ ИННОВАЦИОН МАЙЗАНСЫК ЭШМӘКӨРЛЕГЕ	412

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

*Сборник научных трудов XX Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции
16-18 апреля 2020 г.*

Публикуются в авторской редакции

Технический редактор: Пономарев И.В.

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000 г. Подписано в печать 15.06.2020.
Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times.
Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 26,8. Уч.-изд. л. – 26,6.
Тираж 100 экз. Заказ № 900.

СП ИКЦ БГПУ 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а