



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

**Сборник научных трудов по материалам
XXV Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции 24-26 апреля 2025 г.**

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

**ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

**Система непрерывного филологического
образования: школа – колледж – вуз.**

**Современные подходы к преподаванию
дисциплин филологического цикла в условиях
полилингвального образования**

*Сборник научных трудов по материалам
XXV Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции 24-26 апреля 2025 г.*

Уфа 2025

УДК 37
ББК 74.04 (2Рос)
С 40

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

Редакционная коллегия:

Х.Х. Галимова, канд. пед. наук, доцент;

Н.У. Халиуллина, канд. филол. наук, доцент;

Ю.А. Шанина, канд. филол. наук, доцент.

Составитель:

К.В. Арзяева, магистрант кафедры русской литературы.

Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования: Сборник научных трудов по материалам XXV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 24-26 апреля 2025 г.) / составитель: К.В. Арзяева; редколл.: Х.Х. Галимовой, Н.У. Халиуллиной, Ю.А. Шаниной. – Уфа: Издательство БГПУ, 2025. – 677 с. – ISBN 978-5-00251-071-9.

В сборнике представлены статьи участников XXV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, состоявшейся в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы 24-26 апреля 2025 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.

УДК 37
ББК 74.04(2Рос)

ISBN 978-5-00251-071-9

© Коллектив авторов, 2025
© БГПУ им. М. Акмуллы, 2025

ЧАСТЬ I СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 811.161.1(075): 316.74:78

В.И. Абдрафикова

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

*Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

РАССМОТРЕНИЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ

Аннотация: статья посвящена возможностям использования текстов современных музыкальных исполнителей в образовательном процессе, в частности, для формирования культуры речи школьников, формирования языковых навыков учащихся, включая орфографические, пунктуационные и лексические. Использование фрагментов песен на уроках русского языка и литературы может способствовать повышению интереса к предмету, улучшению понимания сложных синтаксических конструкций и расширению словарного запаса.

Ключевые слова: тексты современных музыкальных исполнителей, лексика, синтаксис, пунктуация, выразительные средства языка, единый государственный экзамен, основной государственный экзамен.

V.I. Abdrafikova

*5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

REVIEWING THE TEXTS OF MODERN MUSICAL PERFORMERS IN SCHOOL: DIDACTIC POTENTIAL AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR TEACHING

Abstract. The article is devoted to the possibilities of using the texts of modern musical performers in the educational process, in particular for the formation of speech culture of schoolchildren, the development of language skills of pupils, including spelling, punctuation and lexical. The use of song fragments in Russian language and literature lessons

can help to increase interest in the subject, improve understanding of complex syntactic constructions and expand vocabulary.

Keywords: texts of modern musical performers, vocabulary, syntax, punctuation, expressive means of language, unified state exam, basic state exam.

В современном мире музыкальные исполнители играют важную роль в жизни подрастающего поколения. Песни и сами личности, создающие их, оказывают значительное влияние на формирование мировоззрения школьников и их культурное развитие. Именно поэтому педагогам нужно обратить внимание на тексты, создаваемые представителями современной рэп-индустрии.

В этих текстах используются разнообразные синтаксические конструкции, изучение которых интересно как в плане их корректности и роли в реализации авторского замысла, так и в плане пунктуационного оформления. Лексика этих произведений достаточно богата и разнообразна, в них можно обнаружить также различные фонетические средства выразительности. Мы можем использовать фрагменты песен на уроках русского языка и литературы при изучении таких разделов, как пунктуация, лексикология, орфография, стилистика. Помимо этого, обращение к ним способно повысить культуру речи школьников и расширить их словарный запас.

К сожалению, современные учащиеся имеют низкий уровень освоенности орфографических, пунктуационных и лексических норм, причём подавляющее большинство участников ЕГЭ совершают различные ошибки в своих сочинениях [2; 3; 4]. Мы можем использовать фрагменты известных учащимся песен для формирования навыка выполнения заданий 11 и 12 ОГЭ, 22 и 26 ЕГЭ по русскому языку, а также на уроках литературы для совершенствования навыка определения средств художественной выразительности речи. Большое количество тропов и фигур речи придает современным текстам выразительность, делает их ярче и насыщеннее.

На уроках русского языка необходимо использовать задания, направленные на извлечение из текста различных видов информации [7], сравнение и анализ речевых высказываний, их стилистических особенностей [1; 5], определение видов синтаксической связи в сложных предложениях, совершенствование умения расставлять знаки препинания [6].

В качестве примера обратимся к творчеству рэп-исполнителя Ругоkinesis (Андрея Федоровича). В его текстах можно проследить множество мифологических, библейских аллюзий и обращений к зарубежной и русской классике, что усложняет лексический уровень его произведений. Также мы встречаем большое количество осложненных предложений, сочетающих различные виды связи.

Рассмотрим фрагмент его песни «Веснушки»:

*Тонут тучи в бездне луж, к ним
Опадает вся листва, как безделушки...
И, чтоб родиться звёздам, нужны миллиарды лет.
У нас нет времени их ждать,
А потому я провожу меж рыжих точек
Сотни линий, чтобы сто новых созвездий
Осветили всё вокруг и я видел, куда бежать.*

В данном отрывке мы встречаем такие пунктуационные трудности, как знаки препинания в сложноподчиненном и сложносочиненном предложении (в частности, пунктуацию при встрече двух союзов, в предложении с однородными придаточными частями); тропы – метафоры «тонут тучи», «в бездне луж», «родиться звездами», сравнение «опадает вся листва, как безделушки», гиперболы «миллиарды лет», «сотни линий». Анализ данного фрагмента на уроке русского языка поможет вызвать интерес школьников к выполнению тестовых заданий ЕГЭ и ОГЭ.

В текстах рэп-исполнителей мы также замечаем смешение лексики разных стилей: высокой, разговорной, просторечной; встречаем неологизмы и устаревшие слова. Изучение таких песен на уроках русского языка и литературы может мотивировать учащихся к анализу новых для них слов и выражений, пунктуационных и орфографических правил, что приведет к повышению уровня знаний и расширению словарного запаса, благодаря чему школьники смогут проработать задания, вызывающие сложности.

Мы предлагаем методические рекомендации по изучению текстов рэп-исполнителей на уроках русского языка и литературы:

1. Определить фрагменты текстов современных рэп-исполнителей, в которых отражены актуальные для изучения аспекты курса русского языка.
2. Произвести пунктуационный, орфографический, лексический, синтаксический и комплексный анализ текста.
3. Выделить наиболее сложные элементы отрывков, акцентировать на них внимание учащихся.
4. Составить упражнения на основе пройденного материала или предложить школьникам самостоятельно разработать задания, пользуясь текстами музыкантов.
5. В заключение выполнить работу над ошибками, допущенными школьниками при анализе текстов.

Таким образом, мы предполагаем, что использование текстов современных исполнителей будет способствовать повышению культуры речи учащихся, расширению их словарного запаса, улучшению знания таких разделов, как пунктуация и лексикология.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аммосова В.В. Методические аспекты подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку, или как мы можем помочь ученикам // Народное образование Якутии. – 2024. – № 3 (132). – С. 135-141.
2. Виданов Е.Ю. Рекомендации по повышению уровня подготовки выпускников средней школы к сдаче ЕГЭ по русскому языку / Е.Ю. Виданов, В.В. Кириленко // Лепта: ежегодный научно-методический альманах / Омский государственный педагогический университет. Вып. 5. – Омск: ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет, 2020. – С. 125-135.
3. Дошинский Р.А. Методические рекомендации для учителей по преподаванию учебных предметов в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности. Русский язык // Р.А. Дошинский, С.Л. Иванов, И.П. Цыбулько. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: ФГБНУ ФИПИ. М., 2023. – 41 с.
4. Дошинский Р.А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по русскому языку // Р.А. Дошинский, Л.Н. Абрамовская, Н.В. Бехтина, О.М. Крайник, Т.В. Соловьева. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: ФГБНУ ФИПИ. М., 2023. – 71 с.
5. Козловская Н.В. Русский язык: анализ текста: пособие для подготовки к Единому гос. экзамену / Н.В. Козловская, Ю.Н. Сивакова. – 2-е изд. – СПб.: Сага: Азбука-классика, 2005. – 188 с.
6. Павлова Н.И. Готовимся к ЕГЭ: изучение на уроках русского языка синтаксических норм построения сложных предложений // Русская словесность. – 2006. – № 3. – С. 62-68.
7. Федяева Н.Д. Максимум Грайса как матрица контрольно-измерительных материалов по русскому языку / Н.Д. Федяева, Е.Ю. Виданов, Ю.Ю. Литвиненко // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. – 2018. – № 4 (21). – С. 79-82.

УДК 372.881.161.1

З.В. Айдемирова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Хажиева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье анализируются методические аспекты использования кейс-технологии как составной части ситуационного обучения в рамках профессиональной деятельности учителя русского языка. Использование кейс-технологии включает выбор наиболее уместных практических ситуаций, структурирование групповой работы, анализ и интерпретацию результатов работы с кейсом по её окончании.

Ключевые слова: кейс-технология, кейс-задания, кейс-ситуация, приемы обучения, задачи кейс-технологии, учащиеся.

Z.V. Aydemirova
1st year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – G.F. Khazhieva
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THE USE OF CASE TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract. This article analyzes the methodological aspects of using case technology as an integral part of situational learning in the professional activity of a Russian language teacher, as well as ways to implement it. Based on the information provided, the structure of studying case technology in an educational institution is proposed. The application of case technology includes the selection of the most appropriate practical situations, structuring group work, analyzing and interpreting the results of case work upon its completion.

Keywords: case technology, case tasks, case situation, teaching methods, tasks of case technology, schoolchildren.

Учитель создает для каждого учащегося индивидуальную «зону развития», где наиболее вероятно раскрытие умственного потенциала и приобретение конкретных навыков. Это происходит в процессе достижения поставленных целей, реализации личных интересов, стремлений и приложенных усилий.

В такой организации учебного процесса ключевым фактором является использование современных образовательных технологий, среди которых выделяется кейс-технология. Она объединяет в себе проблемное обучение и информационно-коммуникативные подходы.

Кейс-технология – это не повторение за педагогом, не изложение параграфа либо заметки, не ответ на вопрос преподавателя, это анализ конкретной ситуации, который заставляет повысить комплекс приобретенных знаний и использовать их на практике. Задачей данной технологии является наибольшее количество привлеченных учеников в самостоятельную работу по решению определенной задачи, либо проблемы [3; 443].

Кейс-технология – механизм, позволяющий использовать теоретические знания к решению практических задач. Эта технология способствует формированию развития у учащихся независимого мышления, умения слушать и принимать во внимание другую точку зрения, а также обоснованно выражать свою. С помощью данного способа ученики имеют возможность показать и улучшить познавательные и оценивающие способности, научиться работать в команде, находить более разумное решение установленной задачи.

Анализ академических источников показывает, что использование проблемно-ориентированных кейсов в преподавании русского языка обусловлено стремлением повысить прикладной характер занятий и стимулировать познавательную активность учащихся в отношении языковых вопросов.

Кейс-технология позволяет решать разнообразные задачи, в том числе:

личностного плана (воспитание патриотизма, уважения к родной стране, языку и культуре);

предметного плана (формирование навыков различных видов анализа слов: фонетического, морфемного, словообразовательного и т.д., обучение выявлению характеристик текста определённого типа, его структуры и языковых особенностей);

метапредметного плана (формирование умений, связанных с корректным применением алгоритмов проверки орфограмм и пунктограмм, развитие навыков сотрудничества в процессе индивидуальной и групповой работы).

Реализация этих задач происходит последовательно через ряд определенных действий. На этапе подготовки к занятию учителю следует разработать кейс, подобрать основные и дополнительные ресурсы, которые могут быть полезны при его решении, а также спланировать ход урока.

Непосредственно во время занятия необходимы технологии, позволяющие объяснить задачи и специфику работы с кейсом, вызвать состояние когнитивного диссонанса, организовать ознакомление с кейс-заданием и направлять дискуссию в группах.

В заключительной части урока применяются методы, связанные с обобщением результатов работы, оценкой деятельности групп и принятых решений, а также с организацией обсуждения возникших вопросов [2; 278-280].

При создании модели кейс-ситуации учителю важно учитывать, что в её основе лежит логико-психологическая дилемма, возникающая в процессе освоения учебно-научного материала. Зачастую она предстаёт в виде учебной проблемы, базирующейся на явных или неявных трудностях, открытых или завуалированных противоречиях [1; 4].

Структура кейс-задания коррелирует со «структурой мыслительной деятельности, которая задаёт вектор интеллектуального поиска, стимулирует интерес к изучению (интерпретации) природы неизвестного» [1; 10].

На уроках русского языка подобное противоречие возникает, главным образом, при установлении правил орфографии и использовании грамматических категорий и форм. Если в ситуации даны параметры для разрешения противоречия, она становится задачей.

Чтобы придать задаче-ситуации большую ясность и создать

впечатление реальности, тем самым обеспечив её действенное осмысление и понимание, преподаватель прибегает к различным методам и средствам. Эти методы направлены на организацию следующих этапов работы с практическим заданием:

1. Организация самостоятельной работы учащихся как индивидуальной, так и групповой, с материалами задания, в ходе которой определяется проблема, выявляются альтернативные решения, выбирается и обосновывается оптимальный вариант решения или рекомендуемое действие.

2. Направление работы в малых группах для достижения согласованности в понимании основной проблемы и способов её решения.

3. Организация презентации результатов работы групп и их экспертиза в рамках общей дискуссии.

В соответствии с содержанием каждого этапа могут быть использованы такие приемы, как: вступительное слово, посвященное цели и задачам задания, инструктаж об алгоритме предстоящей работы, проблемная лекция или слово по содержанию задания, комментарий о промежуточных результатах работы группы, обсуждение итогов и сложностей, возникших при решении, обобщающее и оценочное заключение о результатах работы и т.д.

Начиная с пятого класса, рекомендуется внедрять кейс-технологии в образовательный процесс. Это обусловлено тем, что ученики в этом возрасте проявляют выраженный интерес к проблемно-ориентированным задачам. Они эффективно взаимодействуют в командной работе и с энтузиазмом осваивают новый учебный материал.

Например, практическое задание «Словарные слова». Ученикам предлагаются иллюстрации, где написание лексических единиц с непроверяемыми орфограммами искажено. Учащимся необходимо аргументировать, почему к предложенным словам невозможно подобрать однокоренные проверочные слова, давая развернутые пояснения.

Цель задания – закрепить знание словарных слов и понимание принципов русской орфографии. Учащиеся должны продемонстрировать умение отличать слова с проверяемыми и непроверяемыми написаниями, обосновывая свой выбор.

Успешное выполнение кейса предполагает, что ученик не только обнаруживает ошибку, но и объясняет, почему данное слово относится к словарным, и какие правила регулируют его написание.

1. В процессе создания текста конкретного жанрового направления ученикам дается задание, требующее от них примерки на себя роли писателя, журналиста, репортера, редактора, корректора, управленца, главы организации и т.п.

К примеру, при изучении в пятом классе темы: «Публицистический стиль. Устное выступление» школьникам, поделенным на группы,

предлагается кейс с такой ситуацией: «Вообразите себя сотрудниками рекламного агентства и разработайте слоган для книги обожаемого автора (1 группа); рекламной кампании музея (2 группа); нового спортивного комплекса (3 группа), нового книжного магазина (4 группа), нового учебного центра (5 группа)».

Таким образом, использование кейс-технологий в образовательном процессе позволяет создать условия для активного включения учащихся в процесс познания. Это стимулирует их интерес к предмету, повышает мотивацию к обучению и способствует более глубокому усвоению материала. Учащиеся учатся анализировать сложные ситуации, выявлять ключевые проблемы и предлагать различные варианты решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абушкин Х.Х. Некоторые психолого-педагогические вопросы организации проблемного обучения // Организация проблемного обучения в школе и в вузе. Саранск, 1999. – С. 4-13.
2. Власова Н.В. Современные образовательные технологии в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Т.2. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 278-280.
3. Масалков И.К., Семина М.В. Стратегия кейс-стадии: методология исследования и преподавания. / И.К. Масалков, М.В. Семина – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 443 с.

УДК 821.161.1.09

*Г.А. Ахметова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, зарубежной литературы и издательского дела
ФГБОУ ВО «УУНУТ» (г. Уфа),
Э.А. Евтушенко
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, зарубежной литературы и издательского дела
ФГБОУ ВО «УУНУТ» (г. Уфа)*

ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СТАРШИХ КЛАССАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ)

Аннотация: художественный феномен интермедиальности рассматривается на примере аналитических заданий повышенного уровня сложности, предлагаемых старшеклассникам на Всероссийской олимпиаде по литературе; анализируется функциональная роль экфрасисов в текстах современных авторов, показана их значимость для понимания философского смысла произведений, а также научно-методическая актуальность исходных теоретических понятий для учителей-словесников.

Ключевые слова: интермедиальность, экфрасис, олимпиада, А. Обух, «Красные виноградники в Арле», Н. Слепакова, «Рисунок Александра Бенуа к «Медному всаднику».

G.A. Akhmetova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
"Ufa University of Science and Technology" (Ufa)
E.A. Yevtushenko
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
"Ufa University of Science and Technology" (Ufa)

AN INTERMEDIALITY ANALYSIS OF A LITERARY TEXT IN SENIOR CLASSES (BASED ON OLYMPIAD ASSIGNMENTS)

Abstract. The artistic phenomenon of intermediality is examined using the example of analytical tasks of increased complexity offered to high school students at the All-Russian Literature Olympiad; the functional role of ekphrasis in the texts of modern authors is analyzed, their significance for understanding the philosophical meaning of works is shown, as well as the scientific and methodological relevance of the original theoretical concepts for literature teachers.

Keywords: intermediality, ekphrasis, olympiad, A. Obukh, "Red Vineyards in Arles", N. Slepakova, "Drawing by Alexander Benois for "The Bronze Horseman".

Интермедиальный анализ текста – важный аспект целостного рассмотрения литературного произведения. Термин «интермедиальность» не слишком востребован на уроках литературы и мало знаком учителям и школьникам. Однако его научно-методическая актуальность не вызывает сомнений. Так, участникам Всероссийской олимпиады школьников по литературе все чаще предлагают задания, связанные с поиском форм взаимосвязей «языков» разных искусств: литературы, музыки, живописи, театра. Подобный подход к анализу художественного текста значим и на уроках литературы.

По определению Н.В. Тишуниной, интермедиальность, – «особый тип структурных взаимосвязей внутри художественного произведения, основанный на взаимодействии языков различных видов искусства в системе единого художественного целого» [6; 4]. Сам термин «интермедиальность» принадлежит немецкому ученому Ханзен-Леве [7]. И.П. Ильин исследовал интермедиальность как единый метаязык культуры на примере литературы постмодернизма [1]. Термину «интермедиальность» посвящена содержательная статья В.Б. Катаева «Из опыта построения курса «Русская классика и интермедиальность» [2]. По мнению большинства исследователей, произведение словесного искусства

не только интертекстуально, но и интермедиально, состоит из «цитат», заимствованных из других искусств. Такой художественный феномен широко представлен в русской классической литературе XIX века, позже – в произведениях модернистов и постмодернистов.

Существуют разные виды взаимосвязей языков литературы и живописи. В их ряду – экфрасис, описание произведения изобразительного искусства в литературном тексте. В современной теории искусства экфрасис все чаще привлекает к себе внимание исследователей. Пример тому – коллективная монография, изданная под редакцией Л. Геллера по материалам лозаннской конференции 2002 года: «Экфрасис в русской литературе» [8].

Как важный аспект целостного рассмотрения художественного произведения интермедиальный анализ значительно расширяет компетенции учителя-филолога, обеспечивая современный образовательный стандарт в школьном преподавании литературы. Продемонстрировать возможности такого подхода хотелось бы на аналитических заданиях повышенного уровня сложности, предлагавшихся в разные годы старшеклассникам на региональном этапе Всероссийской олимпиаде по литературе.

«Красные виноградники в Арле» А. Обух (2024) – короткий рассказ-миниатюра с глубоким философским смыслом. Речь в нем идет не только об отношении к слепым людям, которых судьба лишила возможности созерцать мир. Автор размышляет об искусстве, живописи нидерландского импрессиониста В. Ван-Гога и цветовом «зрении» слепых людей.

Название рассказа повторяет название картины Винсента Ван-Гога «Красные виноградники в Арле». В рассказ включен экфрасис – фрагмент письма Ван-Гога к брату Тео, в котором художник в экспрессивных красках описал свою будущую знаменитую картину: «... *Ах, Тео, почему тебя не было с нами в воскресенье! Мы видели совершенно красный виноградник. Красный, как красное вино. Издали он казался жёлтым, над ним – зелёное небо, вокруг – фиолетовая после дождя земля, кое-где на ней – жёлтые отблески заката*» [3]. Описание этой еще не написанной картины так необычно и выразительно, что брату художника показалось, что он «все это увидел».

Письмо Ван Гога позволяет уловить важную особенность восприятия цвета художником-импрессионистом. Ван Гог рисует «красные» виноградники, «фиолетовую» землю, «желтую» землю, «зеленое» небо, руководствуясь «впечатлением», отрывая цвет от реального объекта. Эстетика импрессионизма противоположна принципу подражания (мимесиса), о котором писал еще Аристотель в своей «Поэтике». Импрессионизм – принципиально антимииметичное искусство, основанное на субъективном «впечатлении» художника.

В рассказе возникает парадоксальная аналогия. Подобно импрессионисту, слепой человек способен субъективно воспринимать цвета вне конкретных предметов. Так, слепой с рождения Владимир может «созерцать» синий цвет через цепочку сложных ассоциаций: море, Финский залив, холод:

«– А когда вы в книге читаете, например, что «платье было синим», как вы представляете синий цвет?

– Как море.

– А как вы представляете море?

– Я никогда не был на настоящем тёплом море, но... по чувству это как наш Финский залив, холодный цвет <...>» [3].

Оказывается, есть нечто общее между теорией цвета художника-импрессиониста и цветовосприятием незрячего человека. Цветовое «зрение» последнего беспредметно и субъективно. Маргинальность слепых людей оборачивается их особым свойством – страстным желанием созерцать краски мира. И помогают им в этом слух, обоняние, осязание. Именно они выполняют компенсаторную функцию. Слепота не блокирует способность чувствовать цветопись мира, наоборот, обостряет ее.

Оттого в финале рассказа привычное сострадание рассказчицы к Владимиру сменяется удивлением, почти прозрением. Она слышит из уст слепого человека описание картины Ван Гога и воспринимает это как чудо. Чудо, однако, Владимир объясняет просто: «<...> это слова моего преподавателя в институте. История искусств. Мне так нравилось, как он рассказывал. Я как будто всё это увидел» [3]. Девушка поняла, что слепой человек в своем восприятии цвета в чем-то даже превосходит ее, зрячую. Он тоже творец, «художник», преодолевающий тьму силой ассоциаций и воображения.

Описание Ван Гогом еще не существующей картины в сочетании с названием рассказа «Красные виноградники в Арле» предстает как двойной экфрасис, позволяющий понять смысл произведения. Автор не только сочувствует людям, лишенным возможности видеть мир, но и восхищается их стоицизмом и желанием постигнуть красоту мира в красках. По мысли писателя, слепой человек в известной мере подобен художнику-импрессионисту.

Интермедиальность – универсальное качество, присущее многим художникам, обладающим культурным кругозором, единым метаязыком искусства. Ярким проявлением взаимодействия литературы и живописи является экфрасис в стихотворении Н.М. Слепаковой «Рисунок Александра Бенуа к «Медному всаднику'». В основу стихотворения положено описание одной из лучших иллюстраций А. Бенуа к поэме Пушкина. Рисунок этот передает кульминационный эпизод поэмы, когда памятник Петру I вдруг оживает и начинает преследовать Евгения за его робкую попытку бунта.

Поэма Пушкина воплощает трагический конфликт человека и государства. Символом власти становится Медный всадник, знаменитый памятник Петру I на Сенатской площади в Петербурге работы французского скульптора Э.-М. Фальконе. Скульптор изваял всадника на вздыбленном коне, вокруг копыта которого обвилась змея. Всадник – державный владыка; конь – укрощенная им природная и социальная стихия, змея – аллегория враждебных Петру I сил. Так французский скульптор выразил свое восхищение русским царем-реформатором, воплощающим разум истории.

Позиция Пушкина не столь однозначна. Поэма открывается Вступлением – одой Петру I, его «великим думам» и чудному его «творению» – Петербургу. Ода сменяется печальным рассказом о скромном петербургском чиновнике Евгении. В страшном наводнении он теряет возлюбленную и сходит с ума от горя и отчаяния. Евгений – жертва петровских реформ, «маленький человек», попавший под колесо истории. Наводнение – бунт стихии против воли Петра I, «насмешка неба над землей». При этом Евгений не только жертва, но и носитель мятежа. Вновь оказавшись возле Медного всадника, безумец грозит монарху кулаком и злобно шепчет: «Добро, строитель чудотворный!.. Ужо тебе!..» [4; 266]. Но даже робкая попытка бунта жестоко карается. Евгению показалось, что памятник ожил и преследует его по потрясенной петербургской мостовой. Начинается поэма одой Петру I, а завершается сообщением о безвестной смерти несчастного Евгения.

Пушкин далек от однозначного осмысления конфликта. Подобно Э.-М. Фальконе, поэт признал историческую правоту русского царя-реформатора, культурного героя. Но впервые Пушкин признал и правду «маленького человека», его право на счастье и жизнь.

А. Бенуа на своем знаменитом рисунке, иллюстрирующем кульминационный эпизод поэмы – преследование Медным всадником Евгения, – выразительными средствами живописи еще более усилил безысходный трагизм конфликта человека и власти. На рисунке художника Евгений предельно жалок, а Петр I безмерно жесток. Фигурка бегущего Евгения находится под острым углом к земле и оставляет ощущение неминуемого падения. Огромный черный Всадник буквально нависает над ним. Евгений просто обречен быть затоптанным им. Тяжелые свинцовые тучи на хмуром петербургском небе еще более усиливают ощущение безысходности.

Н. Слепакова, описывая в своем стихотворении рисунок А. Бенуа, предлагает экфрасис и вместе с ним новое осмысление конфликта. Евгений в этом описании уже не столько жалок, сколько ничтожен. Просторечная лексика заметно снижает образ «маленького человека»: «что-то вякнул кумиру в сердцах», «затоптать червяка», «к драной пятке бегущего психа», «спасается, преобразуясь в раскоряченный, сплюснутый страх». Петр I не

только жесток, но и холодно-надменен: «триумфатор надменный», «царский взгляд под лавровым венцом» [5].

В истолковании Н. Слепаковой Петр I и Евгений равны друг другу, их связало «общее лихо», беда, несчастье. Монарх и «маленький человек» одинаково безумны: «триумфатор» безумен в своей безмерной жестокости, Евгений – в своей жалкой попытке протеста, сменяющейся бегством. Отсюда ключевая мысль стихотворения: «Знать, бессилье – всесилию ровня» [5]. Одинаково постыдны жестокость власти и униженность «маленького человека».

Экфрасис, положенный в основу стихотворения, позволяет понять взгляд современного поэта на вечный конфликт человека и власти. Большая культурная традиция – от Фальконе до Пушкина и Бенуа – неожиданно обрела под пером Н. Слепаковой новое наполнение.

Интермедиаальный подход к произведениям литературы открывает дополнительные возможности для их смыслового прочтения. Взаимосвязь «языков» разных искусств создает подтекст – смысл, имплицитно не выраженный. Понимание этого может значительно расширить компетенции учителя-словесника в соответствии с требованиями образовательного стандарта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998. – 255 с
2. Катаев В.Б. Из опыта построения курса «Русская классика и интермедиаальность» // Актуальные проблемы изучения и преподавания русской литературы: взгляд из России – взгляд из зарубежья: материалы Международной научно-практической конференции. – СПб.: Скрипториум, 2011. – С. 523-530.
3. Обух А. Красные виноградники в Арле. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prochitano.ru/rasskazi/krasnye-vinogradniki-v-arle>
4. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 томах. – Т. 3. – М.: Художественная литература, 1975. – 486 с.
5. Слепакова Н. Рисунок Александра Бенуа к «Медному всаднику». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/wall19789699_739
6. Тишунина Н.В. Западноевропейский символизм и проблема синтеза искусств: опыт интермедиаального анализа. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 159 с.
7. Ханзен-Лебе. Intermedialität und Intertextualität: Probleme der Korrelation von Wort- und Bildkunst // Dialog der Texte. Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband. – 1983. 11. – P. 291-360.
8. Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / Под ред. Л. Геллера. – М.: МИК, 2002. – 216 с.

УДК 372.881.161.1

Р.Ф. Бакиева

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

*Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА

Аннотация: в статье рассматривается преподавание русского языка в школах Кыргызстана, подчеркивается его роль в межэтническом общении и важность морфологии. Целью исследования является разработка и внедрение эффективных рабочих программ, направленных на развитие коммуникативных навыков (говорения, аудирования, письма) у учащихся кыргызских школ с учётом особенностей их родного языка и специфики обучения русскому языку как иностранному. Исследуется влияние родного языка учащихся на усвоение морфологических особенностей русского языка. Анализируются стратегии обучения с акцентом на родной язык и интерактивные методы, отмечается недостаток сравнительного анализа языков и преобладание классических методов. Представлены инновационные рабочие программы, разработанные автором, направленные на улучшение навыков говорения и аудирования.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, морфология, русский язык как иностранный, рабочие программы, средство коммуникации, школы Кыргызстана.

R.F. Bakieva

*3rd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – G.F. Kudinova

*Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

METHODOLOGY OF STUDYING THE MORPHOLOGICAL FEATURES OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN KYRGYZSTAN'S SCHOOLS

Abstract. The article examines the teaching of the Russian language in schools of Kyrgyzstan, emphasizing its role in interethnic communication and the importance of morphology. The aim of the study is the development and implementation of effective curricula designed to enhance communicative skills (speaking, listening, writing) among students in Kyrgyz schools, taking into account the characteristics of their native language

and the specifics of teaching Russian as a foreign language. The influence of students' native language on the acquisition of morphological features of the Russian language is investigated. Teaching strategies are analyzed with a focus on the native language and interactive methods; a lack of comparative language analysis and the predominance of traditional methods are noted. Innovative curricula developed by the author are presented, aimed at improving speaking and listening skills.

Keywords: interactive teaching methods, morphology, Russian as a foreign language, curricula, means of communication, schools of Kyrgyzstan.

С развитием международного сотрудничества между Россией и Кыргызстаном возрастает роль изучения русского языка. В Кыргызстане русский язык выполняет функцию официального средства коммуникации между различными национальностями. В соответствии с кыргызской Конституцией, его применение в государственных и муниципальных учреждениях является обязательным, аналогично кыргызскому языку.

Русский язык используется для публикации газет и журналов, а также во всех электронных СМИ. На нём осуществляется преподавание во всех высших учебных заведениях Кыргызстана, и он является обязательным предметом в школьной программе. В этой связи изучение русского языка в частности его морфологических особенностей, является главным фактором успешной коммуникации.

Морфология, является разделом грамматики, который изучает формы слов и правила их изменения, играет ключевую роль в формировании лингвистической компетенции учащихся. Знание морфологической структуры слова позволяет правильно выстраивать предложения, а также лучше понимать смысл высказывания. В этой связи разработка эффективных программ и методик изучения морфологических особенностей русского языка в школах Кыргызстана является актуальным.

Нельзя не отметить, что проблема преподавания русского языка в школах Кыргызстана широко изучаема. В данных исследованиях акцентируется внимание на учете родного языка школьников при изучении ими русского языка. Кроме того, в данных исследованиях изучены интерактивные методы обучения и проанализированы различные учебные материалы, которые адаптированы к условиям страны. В тоже время, несмотря на достаточно большое количество исследований по данной проблеме, по сей день она остается до конца не изученной и требующей дальнейших разработок в данном направлении.

Проведенное нами исследование основано на анализе теоретических работ по теме исследования, а также на личном практическом опыте работы в школе Кыргызстана. В рамках данного исследования были применены ряд методик, а именно: анализ учебно-методической литературы, личные наблюдения за учебным процессом в кыргызской школе, анализ действующих рабочих программ.

Проведенный анализ учебно-методической литературы показал, что имеющийся практический опыт не всегда учитывает специфику обучения в кыргызскоязычной школе. В данных работах недостаточно раскрыты вопросы касаясь морфологических систем русского и кыргызского языков, что безусловно затрудняет понимание учащимися грамматических категорий русского языка.

Опыт работы и наблюдения за учебным процессом в кыргызской школе позволил нам прийти к выводу о том, что многие учителя применяют в своей работе исключительно традиционные методы обучения, к примеру, такие как объяснение, выполнение упражнений, что не всегда является эффективным. Опять же учителя не уделяют должного внимания применению в работе интерактивных методов обучения, которые могли бы повысить интерес учеников к изучению русского языка, активизировав их познавательную деятельность.

Исходя из своего опыта работы в кыргызской школе, можно отметить недостаточное количество учебных материалов, адаптированных к условиям обучения в Кыргызстане, а также отсутствие рабочих программ в области методик преподавания русского языка как иностранного.

В связи с вышеизложенным, нами были разработаны и внедрены в работу рабочие программы на решение выявленных проблем. Всего было разработано 3 рабочие программы:

- 1) «Учимся говорить»;
- 2) «От мысли к тексту»;
- 3) «Слушаем, понимаем, говорим: работа с аудированием».

Рабочая программа «Учимся говорить» внедрена в работу школы г. Бишкек на 2024-2025 учебный год и рассчитана на 24 часа, то есть 12 учебных недель. Структура рабочей программы состоит из 3 частей и 16 тем. Первая часть представляет собой введение в курс, а именно говорение как вид речевой деятельности. Вторая часть включает в себя темы для обсуждения, такие как «моя семья», «мой любимый фильм», «спорт и здоровье» и т.д. В рамках третьей части программы осуществляется закрепление знаний и подготовка к итоговой аттестации, а именно повторение ключевых тем, грамматических конструкций, закрепление навыков ведения диалога и монолога. Последняя часть представляет собой проведение итоговой аттестации и обсуждение полученных результатов с учениками, проведение самоанализа. Таким образом, данная программа направлена на развитие навыков устной речи, умение строить монологи, диалоги и участвовать в групповых обсуждениях основных тем.

Рабочая программа «От мысли к тексту» состоит также из трех частей:

1. Введение в письменную речь. Письмо как вид речевой деятельности.
2. Виды писем. Их структура.

3. Сочинение на заданную тему.

Данная рабочая программа направлена на развитие у учеников навыков письменной речи. В рамках данной рабочей программы ученики знакомятся с основами письма, а также различными текстами и их структурой. В данной программе основное внимание нами было уделено навыкам написания личных и официальных писем, сочинений на различные темы. В заключение данного курса будут проведены уроки по закреплению полученных данных, проводится работа над ошибками.

Рабочая программа «Слушаем, понимаем, говорим: работа с аудированием» направлена на развитие навыков аудирования у учеников. Данная программа рассчитана на 24 часа и включает 12 учебных недель. Эта программа включает в себя изучение основ аудирования, а именно монологи, диалоги, также работу с интонацией, произношением. Ключевое значение в программе уделялось развитию навыков понимания речи на слух, выделяя при этом ключевую информацию и анализ услышанного.

Темы, которые затрагиваются в данной рабочей программе разнообразны, они касаются как личных знакомств, так и темы семьи, путешествий, здоровья, школьной жизни и т.д. Реализация данных тем предполагает применение в работе игр, различных упражнений. Программа завершается закреплением полученных знаний и обсуждение полученных результатов.

Таким образом, разработанные нами программы направлены на решение выявленных проблем, и включают задания, направленные на сравнение морфологических систем русского и кыргызского языков, с применением различных методов в виде игр, упражнений, интерактивных методов и т.д.

Практическое применение данных рабочих программ в преподавании показало положительные результаты. У учащихся повысился интерес к изучению русского языка, повысилась активность участия в получении знаний, улучшилось усвоение грамматических правил. Однако важно подчеркнуть, что для достижения устойчивых результатов необходимо регулярное применение разработанных программ, а также индивидуальная адаптация к особенностям каждого студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2017. – 336 с.
2. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М., 2020. – 405 с.
3. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М., 2023. – 371 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 2019. – 276 с.

5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Зарубежные двуязычные программы обучения // Русский язык вне России. Сб. материалов по итогам Берлинского педагогического форума, М., 2022. – 111 с.

УДК 371

Л.Р. Бахтиярова
учитель русского языка и литературы
МАОУ «Школа №8 им. И.П. Хатунцева» ГО г. Уфа

ПОДКАСТ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОДУКТ

Аннотация: автор представляет результат исследования – подкаст о кабардино-балкарских сказках, созданный силами учащихся. Цель: исследовать возможности внеурочной формы работы для создания творческого медиапродукта. Предмет исследования: процесс создания и продвижения подкаста. Результат: разговорный подкаст о кабардино-балкарских сказках. Выводы: создание подкастов активизирует умственную деятельность по анализу художественного текста, способствует развитию творческих способностей.

Ключевые слова: подкаст, чтение, внеурочная деятельность, выбор книг.

L.R. Bakhtiarova
teacher of Russian language and literature
MAEI "School No. 8 named after I.P. Khatuntsev" (Ufa)

PODCAST AS A CREATIVE PRODUCT

Abstract. The author presents us the result of the research – this is a podcast about Kabardino-Balkarian fairy tales, created by students. The purpose of the research is to explore possibilities of after school activities. Research subject: the process of creating and promoting a podcast. The result is a conversational podcast about Kabardino-Balkarian fairy tales. Conclusions: a process of podcast creation activates mental activity in the analysis of literary text, promotes the development of creative abilities.

Keywords: podcast, reading, after school activities , book selection.

В 1877 году Томас Эдисон изобрел фонограф - прибор для записи и воспроизведения звуков. Звук записывался в форме дорожки. В основе работы фонографа лежала передача звуковых колебаний при помощи иглы на поверхность вращающегося цилиндра, который был покрыт фольгой.

Фонограф совершенствовался, и в 1887 году совершен скачок в развитии звукописи. Изобретатель Э. Берлинер изобрел граммофон. Запись музыки стала воспроизводиться на пластинки. Изначально были использованы стеклянные пластинки.

Чуть позже появился патефон, который изобрел Г. Кеммлер. В 50-ые годы 20 века патефоны сменили электропроигрыватели. Появились виниловые пластинки.

На сегодняшний день у слушателей популярны аудиокниги (озвученное художественное произведение). Первая аудиокнига появилась в 1933 году. Известный антрополог Дж. Харрингтон записал и представил слушателям истории, рассказанные в индейских племенах.

Аудиозаписи прочно вошли в жизнь современного мира как взаимодействие человека и техники.

Цель: исследовать возможности внеурочной формы работы для создания творческого медиапродукта.

Задачи:

- 1) дать определения понятиям «подкаст», «подкастинг», «подкастер»;
- 2) выявить сложности при создании подкаста и представить рекомендации по их преодолению;
- 3) обосновать необходимость активного использования подкастинга (технологии распространения аудиофайлов) в образовательном процессе.

Научная новизна: формирование представлений о подкасте как творческом продукте.

Гипотеза: подкасты помогут слушателям более осознанно выбирать книги для чтения.

Объект исследования: подкаст как медиапродукт.

Предмет исследования: процесс создания и продвижения подкаста.

Практическая ценность проделанной работы: описанные подходы по созданию и продвижению подкаста можно использовать как эффективные формы организации внеурочной деятельности по литературе.

Подкаст «Кабардино-балкарские сказки»

(материал для аудиобеседы)

Цель: приобщение школьников к чтению и изучению кабардино-балкарских сказок.

Задачи:

- прививать любовь и уважение к культуре других народов;
- воспитывать чувство патриотизма и любви к Родине;
- расширять читательский кругозор;
- учить работать в паре /группе.

Участники: учащиеся 5-6 классов.

Предварительная работа: чтение сказок «Смышленный мальчик», «Счастье, ум, богатство», «Намыс».

Звучит музыка.

Ведущий 1-ый: Здравствуйте, дорогие ребята!

Ведущий 2-ой: Здравствуйте, уважаемые взрослые!

Ведущий 1-ый: Нас часто спрашивают, в чем же новизна сказок балкарских и карачаевских? Стоит ли их рекомендовать для чтения современным школьникам? Поговорим об этом?

Ведущий 2-ой: Да, вопрос интересный, соглашусь. Давай поговорим об этом с нашими слушателями.

Ведущий 1-ый: К примеру, сказка «Смышленный мальчик». Вот о чем она? Нужно ли ее рекомендовать для чтения? Что в ней такого необычного для школьника, в руках которого смартфон, и он буквально «живет» в интернете? Что в ней может быть интересным?

Ведущий 2-ой: Да, соглашусь, думаю, необходимо переосмыслить классическую концепцию видения фольклорных произведений, но при этом отдать дань уважения фольклорному наследию.

Ведущий 1-ый: Вспомним сюжет кабардино-балкарской сказки «Смышленный мальчик».

Ведущий 2-ой: Он прост, как просты и одновременно прекрасны сказки балкарские и карачаевские. Два брата (один из которых жил в Нижнем Чегеме, а другой - в Верхнем Чегеме) потеряли осла. Младший брат решил проведать старшего. Снарядил он осла своего, насыпал в мешок овса и отправился в путь. Приехал к брату, привязал осла к плетню возле калитки, а сам вошел в саклю. Долго говорили братья о том и о сём, потом вышли подсыпать корм ослу, а его нет.

Стали они искать осла, обошли весь аул, но осла не нашли.

Ведущий 1-ый: А что же дальше?

Ведущий 2-ой: Дальше? По дороге они встретили мальчика и спросили о том, не видел ли он осла?

Ведущий 1-ый: И что же мальчик?

Ведущий 2-ой: А мальчик спросил, не тот ли это осел, у которого левый глаз не видит, на правую заднюю ногу хромает, а к спине его привязан мешок с овсом?

Ведущий 1-ый: А братья?

Ведущий 2-ой: А братья ответили, что это именно тот осёл, которого они ищут, всё верно! Спросили мальчика, где же он видел их осла?

Ведущий 1-ый: А мальчик?

Ведущий 2-ой: А мальчик сказал, что он не видел такого осла.

Ведущий 1-ый: А братья?

Ведущий 2-ой: Братья? Понимаешь, братья не могли понять, как мальчик, не увидев осла, мог точно описать его?!

Ведущий 1-ый: Да-да, вот тут, я думаю, и кроется сама загадка сказки. Так о чем же она? Чему она учит?

Ведущий 2-ой: Мальчик был внимательным. Он понял по следу правой задней ноги, что осел хромает на заднюю правую ногу. По траве, съеденной только с правой стороны, мальчик понял, что осел был слеп на левый глаз. А когда увидел, что под одним деревом рассыпан овес, а на ветках дерева остались нитки от мешковины, понял, что осел остановился возле дерева, чтобы почесаться об него. Внимание – вот ключ к разгадке. И человеком внимательным был мальчик, а не взрослые братья. Вот в этом,

по-моему, и кроется суть того, что сказку необходимо прочитать. Юные читатели поймут, что внимание – это и опыт человека, и его действия. Герой сказки сосредоточен на объектах (на дороге, траве, деревьях), он понимает братьев, их состояние, тревогу, когда они искали осла. Или вот, к примеру, другая сказка кабардино-балкарского народа «Счастье, ум, богатство». О чем она? Опять же об истинных ценностях в жизни человека. Согласен?

Ведущий 1-ый: Действительно, соглашусь с тобой. Добавлю, что счастье – это такое состояние, когда человеку хорошо, он удовлетворен своей жизнью, он счастлив, спокоен. Будучи счастливым, человек творит, создает уникальные произведения искусства, архитектуры, моды. Это такое состояние, когда человек чувствует, что у него будто крылья за спиной растут!

Ведущий 2-ой: Ну да, вот и в сказке. Спорят между собой счастье, ум и богатство. Что важнее? Что нужнее? Вывод просто поразительный: ум – это и есть самое важное для человека. Если у человека нет ума, ни богатство, ни счастье ему не помогут. Ведь что же такое ум? Это способность к мышлению. А ее, по-моему, надо развивать с раннего детства. Это способность к восприятию, это умение человека обобщать, делать выводы, что-то оценивать в собственной жизни. Уметь принимать решения, двигаться вперед. Как без этого? И вот как просто в сказке народ смоделировал ситуацию, когда герой (бедный молодой джигит) не мог правильно оценить происходящее в его жизни, так как его покинул ум. Поразительно! Согласись! Не так ли?!

Ведущий 1-ый: Да-да, конечно, а я вот вспомнила еще об одной сказке кабардино-балкарской «Намыс», когда счастье решило покинуть дом одного старика, что жил в одном горном ауле в довольстве и покое. Но оно вернулось в дом старика, когда молодая невестка попросила, чтобы в их доме был намыс, была честь. Какая философия! Честь как принципы человека, как моральные качества. И счастье вернулось в дом старика, так как оно не могло покинуть тот дом, где есть намыс, честь. Где намыс, там и я. Феноменально!

Ведущий 2-ой: Да, надеюсь, мы ответили на вопрос о том, в чем же новизна сказок кабардино-балкарских.

Ведущий 1-ый: Завершая наш разговор, попробуем ответить на вопрос: «Так что же такое сказка? Сказка народов Северно-Кавказского округа, в частности? Сказка – это сокровище?»

Ведущий 2-ой: Конечно, это сокровище. Хотелось бы добавить к твоим словам, что сокровище это на дне старинного сундука, который стоило бы открывать чаще. Читать, анализировать, размышлять. Думаю, меня поймут наши слушатели, если я скажу, реанимировать сказку, восстанавливать ее право на своеобразие, на национальный колорит, на буйство красок, что подарил ей когда-то народ. Тот народ, что верил в

справедливость, добро, ценил красоту, верил, что жизненные тяготы – это не так страшно, если ты умеешь преодолевать их, если ты идешь по жизни, то есть живешь полной жизнью, проживаешь ее.

Ведущий 1-ый: А я добавлю, сказка – это подсказка. Подсказка, которая иногда так необходима быстро взрослеющим современным школьникам. Спасибо тебе за разговор!

Ведущий 2-ой: Благодарим всех за внимание! Надеюсь, подкаст поможет и вам, дорогие наши слушатели, изменить свой взгляд на произведения фольклора. До новых встреч!

Звучит музыка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балкарские и карачаевские народные сказки. / Пер. и обраб. для детей А. Алиевой и А. Холаева – М.: Детская литература, 1971. – 191 с.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
3. Тураев С.В. Литература: справочные материалы. – М.: Просвещение, 1989. – 334 с.

УДК 372.882

С.Д. Гаврикова
ученица 6 класса МАОУ «Школа №5 г. Благовещенска»
(г. Благовещенск)
Научный руководитель – Т.А. Безрукова
учитель русского языка и литературы
МАОУ «Школа №5 г. Благовещенска»

ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА

Аннотация: данная статья посвящена описанию проектной работы по созданию литературной игры по биографии и творчеству А.П. Чехова. Статья отражает цели, задачи, актуальность и методы проведения проектной работы, а также содержит информацию о порядке ее проведения. В статье дается краткое описание продукта проектной работы – игры по четырем рассказам писателя («Лошадиная фамилия», «Толстый и Тонкий», «Хамелеон» и «Хирургия») и его биографии, а также описаны результаты проведения игры на занятии внеурочной деятельностью.

Ключевые слова: А.П. Чехов, творчество, юмористические рассказы, литературная игра, писатель, проектная работа.

S.D. Gavrikova
6th grade student of MAEI "School No. 5 of Blagoveshchensk"
(Blagoveshchensk)
Scientific Advisor – T.A. Bezrukova
teacher of Russian language and literature
MAEI "School No. 5 of Blagoveshchensk"

LITERARY GAME BASED ON THE ANTON PAVLOVICH CHEKHOV'S CREATION WORKS

Abstract. This article gives the description of the project – a literature game based on the biography and work of the Russian author Anton Pavlovich Chekhov. The article contains the aim of the project, its plan and the main tasks as well as the methods of conducting the project and the needed research. There is a short description of the literature game which reflects the main topics of the writer's biography and four of his humorous sketches ("Fat and thin", "A Horsey Name", "Surgery", "The Chameleon"). The article also shows the results of conducting the game among the real students at the literature club lesson.

Keywords: Chekhov A.P., humorous sketches, creation work, a literature game, author, writer, project.

Антон Павлович Чехов – одна из ключевых фигур в истории русской и мировой литературы. Его произведения являются признанными шедеврами, став важным источником вдохновения для писателей, драматургов и художников последующих поколений. Подход писателя к изображению человеческой натуры и анализу социальных отношений остается актуальным и в настоящее время. Именно поэтому важность изучения его произведений в рамках школьной программы невозможно переоценить.

К сожалению, современные школьники неохотно читают произведения классиков мировой литературы, лишая себя возможности прикоснуться к мудрости прошлых поколений. Данная проблема требует современных способов решения и одним из таких способов является литературная игра – это соревнование на знание творчества писателя или литературного произведения.

Цель проектной работы: создать литературную игру по произведениям А.П. Чехова для школьников 6-х классов.

Данная проектная работа предполагает проведение небольшого исследования с целью подбора материала для игры.

Объектом исследования выступают четыре юмористических рассказа «Толстый и тонкий», «Хамелеон», «Лошадиная фамилия», «Хирургия», а также биография автора.

Предметом исследования: являются значимые события из жизни писателя, связанные с ним места, герои произведений, события, описанные в рассказах, драматические воплощения этих произведений.

В процессе выполнения проектной работы нами было сделано предположение – гипотеза, что благодаря такой игре можно развить интерес школьников к изучению биографии и творчества писателя и к чтению в целом.

Методы проведения исследования: изучение исходного материала, сравнительный анализ их наполнения и структуры, проведение выборки произведений и событий, классификация собственных материалов, моделирование, обобщение.

Продуктом проектной деятельности является литературная игра, составленная по четырем рассказам писателя и его биографии.

Первым пунктом нашей проектной работы стало изучение разновидностей литературных игр. Проанализировав особенности каждого вида, нами было принято решение о создании викторины. Далее необходимо было определиться с разделами игры и уровнями сложности. Для того, чтобы игра максимально отражала информацию об интересных событиях из биографии автора, а также давала возможность глубоко изучить юмористические рассказы, нами было определено 4 основных раздела игры: 1) Биография автора, 2) Произведения А.П. Чехова, 3) Герои рассказов писателя, 4) Творческое задание.

Каждый раздел включает в себя три уровня сложности: легкий, средний и сложный. В состав каждого раздела входит 5 вопросов различного характера.

Следующим этапом нашей проектной работы стало детальное изучение биографии автора и выборка событий его жизни для вопросов викторины. Так легкий уровень вопросов включает в себя информацию о дате и городе рождения, профессии и семье писателя. Вопросы среднего уровня посвящены личным вещам, увлечениям А.П. Чехова, цитатам из его рассказов, а сложный уровень отражает информацию и видеоматериалы о местах, связанных с ним.

Вопросы второго раздела игры посвящены произведениям. Нами были выбраны 4 рассказа: «Толстый и тонкий», «Хамелеон», «Лошадиная фамилия», «Хирургия». На наш взгляд, эти произведения актуальны для современного общества, а также изучаются в рамках школьной программы в 5-6 классах.

Раздел «Герои рассказов» также имеет три уровня. Легкий уровень посвящен именам и фамилиям, средний уровень иллюстрациям героев, а сложный – значению устаревших слов в рассказах.

Для активизации творческого мышления школьников нами также предложен раздел «Творческие задания» в игре.

Созданная нами литературная игра была проведена среди учеников 6-х классов. По данным анкетирования, 80% участников игры нашли ее увлекательной и познавательной. В ходе игры учащиеся узнали много нового из биографии А.П. Чехова, а также повысили свою мотивацию к

чтению. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась, а цели проекта были достигнуты.

Исследование творчества А.П. Чехова в рамках данного проекта помогает осветить многогранный образ писателя и его личность. Раскрытие фактов из его биографии, их связь с его произведениями и взглядами на мир дает более полное представление о писателе и его влиянии на развитие литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткая литературная энциклопедия / Глав. ред. А.А. Сурков. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – 970 с.
2. Чехов А.П. Юмористические рассказы. – М.: Правда, 1982. – 383 с.
3. Биография Антона Чехова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/20250129/chekhov-1995715858.html> (дата обращения: 24.11.2024).
4. Литературные игры в библиотеке: методические консультации / сост. А. А. Денисова. – Архангельск, 2018 // ГБУК «Архангельская областная научная библиотека имени Н. А. Добролюбова». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://biblioteka29.ru/upload/medialibrary/f42/game.pdf> (дата обращения: 24.11.2024).

УДК 372.8

Е.В. Гусева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, литературы и журналистики
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
(г. Йошкар-Ола)

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.М. РЕМИЗОВА В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Аннотация: данная статья – это результат научно-методической и теоретической работы по изучению и осмыслению творческого наследия писателя А.М. Ремизова (1877-1957). В статье рассматриваются актуальные вопросы медленного чтения и изучения художественных произведений одного из ярких представителей русской литературы XX века в школе и в вузе. Осмысление творческого наследия А. М. Ремизова представлено с точки зрения практического внедрения не только в учебный процесс для русских студентов, но и студентов-иностранцев.

Ключевые слова: А.М. Ремизов, вуз, медленное чтение, писатель, русский язык как иностранный, школа.

*E.V. Guseva
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
"Mari State University" (Yoshkar-Ola)*

SLOW READING OF A.M. REMIZOV'S LITERARY WORKS IN SCHOOL AND UNIVERSITY

Abstract. This article is the result of scientific, methodological and theoretical work on the study and understanding of the creative legacy of the writer A.M. Remizov (1877-1957). The article discusses the current issues of slow reading and studying the works of art by one of the brightest representatives of Russian literature of the 20th century at school and university. The understanding of Remizov's creative legacy is presented from the point of view of practical implementation not only in the educational process for Russian students, but also for foreign students.

Keywords: A.M. Remizov, university, slow reading, writer, Russian as a foreign language, school.

А.М. Ремизов – оригинальный писатель XX века, который заслуживает пристального внимания и изучения, как в школе, так и в вузе. Актуальность его произведений обусловлена тем, что к современному читателю художественное наследие в полной мере стало доходить сравнительно недавно. Первый том собрания сочинений вышел в 2000 году, где был опубликован первый крупный роман писателя «Пруд». Издательство «Русская книга» проделало огромную работу, чтобы произведения А.М. Ремизова были доступны не только исследователям-ремизоведам, но и всем любителям русской словесности.

И.А. Ильин – русский философ и исследователь творчества писателя отмечал, что читать и понять смысл произведений А.М. Ремизова с первого раза получается не у всех. Философ писал о том, что это трудный и кропотливый процесс и такая работа требует определенных душевных сил. Читатель должен постигать произведения медленно, вдумчиво, размышляя над каждым прочитанным словом и образом [4].

Так, принципы медленного чтения (чтение, перечитывание, письмо, исследование, толкование), представленные в коллективной монографии «Опыты медленного чтения» (2021) под редакцией Н.Н. Смирновой в полной мере можно отнести к художественным текстам А.М. Ремизова [6, 4, 8, 13]. Современный учитель в школе и преподаватель в вузе, обращаясь к творческому наследию художника, должен эти моменты обязательно учитывать.

Итак, а что же читать и изучать в школе и в вузе? Как творчество писателя представлено в учебных программах?

Анализ школьных программ показал, что творчество писателя в школе изучается незначительно. Как правило, это сказка «Зайка», рассказ

«Змей», а в старших классах предлагаются для чтения тексты про Николая Чудотворца.

Анализ вузовских программ, например, по курсу «Литература русского зарубежья» показал почти такую же картину. Студентам предлагается познакомиться с произведением «Взвихренная Русь».

Отметим еще один важный момент. Во многих вузах нашей страны на сегодняшний день обучается огромное число студентов-иностранцев. Студенты изучают такую дисциплину - «Русский язык как иностранный». Нам представляется актуальным знакомить и этих ребят с текстами писателя.

«Художественное наследие А. М. Ремизова очень велико: роман «Пруд» (1905), повести «Часы» (1908), «Крестовые сестры» (1910); сказки «Посолонь» (1907), «Докука и балагурье» (1914) и др.

Чтение иностранцами неадаптированных текстов очень трудно. Причем, неадаптированные тексты, как правило, не представлены в учебной литературе. Однако знакомство с оригинальным творчеством писателя необходимо вводить на занятиях русского языка как иностранного для формирования социокультурной компетенции» [1; 99-100].

Мы ограничены форматом статьи, поэтому далее приведу примеры из практического опыта преподавания и изучения художественных текстов А.М. Ремизова в вузе.

В университете магистры изучают дисциплину «Опыты «медленного чтения» русских художественных текстов XIX-XXI вв.». Этот курс в полной мере позволяет медленно читать и более подробно анализировать художественные произведения А.М. Ремизова. Можно, например, взять роман «Пруд» и попытаться проанализировать текст с точки зрения авторского двоемирия [3] или повесть «Крестовые сестры», в которой можно обратить внимание на именованья героев и авторскую ситуативность и т.д.

Особую ценность и интерес представляют произведения, которые вошли в шестой том собрания сочинений писателя. Для работы можно взять текст «О Петре и Февронии Муромских». Актуальность этого произведения заключается в попытке заставить современного читателя, в нашем случае студента, задуматься еще раз о нравственных и эстетических ценностях.

Медленное чтение и работу с этим текстом можно построить следующим образом. Во-первых, студенты должны медленно, вдумчиво прочитать этот текст. Попытаться понять и ответить на вопрос, а что именно нравится в этом произведении? Во-вторых, проанализировать самостоятельно текст «О Петре и Февронии Муромских» согласно методике, разработанной профессором И.П. Карповым [5; 187-188]. Предварительное домашнее задание может включать анализ композиции,

хронотопа, субъектно-словесной организации, конфликта, образной системы и т.д. В-третьих, дать собственную интерпретацию произведения. В-четвертых, составление своего комментария к тексту. В-пятых, работа с критической литературой. В процессе работы студенты должны понять следующее.

«Финальный крупный цикл произведений, названный Ремизовым «Легенды в веках», был создан в 1947-1957 гг. и в совокупности представлял собой последнее художественное размышление писателя о человеке, Боге и о судьбе. В его состав вошли «Повесть о двух зверях. Ихнелат» (1947-1949), «Савва Грудцын» (1949), «Брунцвик» (1949), «Мелюзина» (1949-1950), «Бова Королевич» (1950-1951), «О Петре и Февронии Муромских» (1951), «Тристан и Исоolda» (1951-1953), «Григорий и Ксения» (1954-1957). Основной темой цикла была тема утраченной, но бессмертной любви. Она возникла из горечи личной утраты – смерти жены, но позднее из темы воспоминания о земной любви-страсти трансформировалась в размышления о сути Любви Небесной» [2; 663].

Таким образом, можно полностью согласиться с точкой зрения И.А. Ильина, что художественные произведения А.М. Ремизова, несомненно, стоит читать медленно. При таком подходе читателю с каждым разом будут открываться новые и новые грани творчества. В школьные и вузовские программы включать новые произведения писателя, а для иностранных студентов создавать интересные хрестоматии с адаптированными текстами для чтения.

Уникальность А.М. Ремизова состоит в том, что он создал разные тексты в жанровом отношении, но и по уровню сложности, каждый читатель может для себя выбрать свой текст.

Читатель, ученик, студент при медленном чтении произведений писателя расширяет не только свой кругозор, но и воспитывает в себе личность и эрудита.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в условиях довузовского и вузовского обучения: коллективная монография / О.В. Арефьева, С.А. Арефьева, Е.В. Гусева и др. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2022. – 296 с.
2. Грачева А.М. О человеке, Боге и о судьбе: Апокрифы и легенды Алексея Ремизова // Ремизов А.М. Собр. соч.: в 10 т. – М.: Русская книга, 2001. – Т. 6. – 784 с.
3. Гусева Е.В. Роман «Пруд» А.М. Ремизова: Поэтика двоемирия: монография. – Мар. гос. ун-т – Йошкар-Ола, 2011. – 187 с.
4. Ильин И.А. Собр. соч.: в 10 т. Т. 6. Кн. 1: О тьме и просветлении. Книга художественной критики. Бунин – Ремизов – Шмелев. – М.: Русская книга, 1996. – 560 с.
5. Карпов И.П. Словарь авторологических терминов (учебно-методический вариант): Книга для учителей, студентов, преподавателей, аспирантов / И.П. Карпов – Мар. гос. ун-т – Йошкар-Ола, 2012. – 212 с.

6. Опыты медленного чтения: коллективная монография / отв. ред. Н.Н. Смирнова. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2021. – 368 с.

УДК 372.881.161.1

*А.М. Землякова
студентка 5 курса РГУ им. С.А. Есенина
(г. Рязань)*

*Научный руководитель – Е.С. Богданова
д-р. пед. наук, профессор кафедры
гуманитарных и естественно-научных дисциплин
и методик их преподавания РГУ им. С.А. Есенина*

**ОБУЧЕНИЕ ОЦЕНОЧНЫМ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ НАД СОЧИНЕНИЯМИ-
ОПИСАНИЯМИ НА ПРИМЕРЕ КАРТИН
К.Е. МАКОВСКОГО «ДЕТИ, БЕГУЩИЕ ОТ ГРОЗЫ» И
А.А. ПЛАСТОВА «ПЕРВЫЙ СНЕГ»**

Аннотация: автор рассматривает проблему формирования у младших школьников умения продуцировать оценочных высказываний при анализе картин и важность использования наглядных материалов для совершенствования их письменной речи. В статье предлагаются методы и приемы, способствующие формированию умений анализировать произведения искусства, выражать и обосновывать собственного мнения в сочинении – описании картины.

Ключевые слова: оценочные высказывания, сочинение-описание, сочинение по картине, письменная речь, методы, лексические единицы.

*A.M. Zemlyakova
5th year student of the Ryazan State University
named after S.A. Yesenin
(Ryazan)*

*Scientific Advisor – E.S. Bogdanova
Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Ryazan State University
named after S.A. Yesenin*

**TEACHING EVALUATIVE STATEMENTS TO YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WHEN WORKING ON ESSAYS BASED ON THE
EXAMPLE OF PAINTINGS
BY K.E. MAKOVSKY'S "CHILDREN RUNNING FROM A
THUNDERSTORM" AND A.A. PLASTOV'S "THE FIRST SNOW"**

Abstract. The author examines the problem of forming the ability of younger schoolchildren to produce evaluative statements when analyzing paintings and the importance of using visual materials to improve their written speech. The article suggests methods and techniques that contribute to the formation of skills to analyze works of art, express and justify their own opinions in the composition – description of the painting.

Keywords: evaluative statements, description essay, painting essay, written speech, methods, lexical units.

В программе ФГОС НОО на уроках русского языка уделяется большое внимание развитию коммуникативных навыков учащихся, критического мышления и способностей аргументировать собственную точку зрения [5]. В процессе развития речи младших школьников происходит освоение языковых оценочных средств и формирование умения выражать собственное мнение и давать речевую оценку увиденному или услышанному. Произведения искусства, по которым пишутся сочинения-описания в младших классах, помогают решить поставленные задачи, позволяя младшим школьникам учиться анализировать, оценивать увиденное произведение живописи и выражать чувства, используя оценочные высказывания.

Оценочные высказывания – это высказывания, отражающие отношение говорящего или пишущего к предмету, действию или событию [1; 214]. Обучение оценочным высказываниям способствует развитию у младших школьников метапредметных умений. Освоение оценочных высказываний предполагают анализ, сопоставление и формулирование собственного мнения относительно рассматриваемого, то есть формирует критическое мышление. Эта работа обогащает словарный запас, поскольку младшие школьники знакомятся с оценочными лексемами, которые не применяются в обыденной коммуникации, и учатся использовать их в своей речи, формирует личность и ее аксиосферу, развивает эмпатию, повышает уровень сформированности текстовых умений. Сочинения детей становятся красочным и выразительным, в них имеются оценки, выраженные точно и этически корректно.

Для составления оценочных высказываний используются различные лексические единицы, включая имена существительные, имена прилагательные, наречия и глаголы [3; 22]. Для передачи оттенка значения лексические единицы образуются при помощи разнообразных суффиксов (-онок, -ик, -ушк, -ишк, -ёнок) и приставок (*пре-, при-, бес-, над-*). Оценочные высказывания могут быть представлены в виде фразеологических оборотов (*светлая голова, валять дурака, золотые руки*) и синтаксических фигур (*антитеза, градация, повтор*) [4; 86].

При первичном восприятии картины младшие школьники используют сжатые, однотипные и эмоциональные фразы (*мне нравится/не нравится, картина скучная/веселая*). Это обусловлено тем, что учащиеся часто испытывают затруднения в составлении оценочных высказываний, а также им бывает трудно уловить авторскую идею и понять произведение искусства. Важно учить детей детально рассматривать репродукцию, анализировать ее и знакомить учащихся со спецификой языка оценки, которая демонстрирует, что каждое выражение

имеет свою структуру и значение. Для этого следует использовать специальные методы, помогающими познакомиться с оценочными значениями, которые можно использовать в сочинении – описании по картины. К ним относятся: изучение замысла картины, работа со словарем, анализ опорных слов и выражений, конструирование собственных оценочных высказываний. Рассмотрим каждый из них подробно.

1. Изучение замысла картины. У младших школьников первое впечатление от картины построено на субъективном восприятии: «красиво/не красиво», «ярко/темно». Важно обучить распознаванию и пониманию эмоциональной окраски, которую передал художник в своем произведении. Вопросы учителя могут направить младшего школьника на детальное описание картины, например: «Какие чувства вы испытываете, смотря на эту картину?», «Что привлекло ваше внимание?».

2. Работа со словарем. Необходимо обучать младших школьников правильному подбору выразительных слов и выражений для формулирования своих оценочных высказываний. Работа над устранением повторов в тексте, над выбором слова с верной коннотацией, уточнение значений слов в словарях поможет правильно и точно выразить мысли учащимся.

3. Анализ опорных слов и выражений для написания сочинения-описания. Учителю следует предлагать учащимся создавать перечни слов и выражений, которые могут служить опорой для написания текста, например: цвета (*теплые, холодные, грубые, яркие*), фигуры (*задумчивые, расслабленные, озадаченные, жизнерадостные*).

4. Конструирование собственных оценочных высказываний. Младшему школьнику следует дать возможность самостоятельно составлять выражения. Учитель должен контролировать построение фраз и правильное смысловое употребление в речи.

Перечисленные методы являются основными для написания сочинений-описаний по картине в начальной школе. Рассмотрим их использование на примере сочинений-описаний в начальной школе по картинам К.Е. Маковского «Дети, бегущие от грозы» и А.А. Пластова «Первый снег».

В начале работы по картине К.Е. Маковского «Дети, бегущие от грозы» младшие школьники выражают свое первое впечатление об увиденном, давая эмоциональную оценку: *Картина темная, нормальная, пугающая*). Для того, чтобы погрузить учащихся в речевую деятельность, учитель задает вопросы, например: «Какое впечатление произвела на вас картина? Какие чувства она у вас вызвала? Что вам больше всего запомнилось?». Младшие школьники начинают более точно отвечать на вопросы, описывая картину.

Обсуждение замысла картины учитель организует по частям, чтобы обратить внимание на ключевые детали: изображение детей (*Кого вы*

видите на картине? Как они выглядят? Что они делают? Как вы думаете, что они чувствуют?), природа (Что происходит в природе? Какие цвета использует художник для изображения неба, земли?), композицию произведения (Куда бегут дети? Что находится на переднем плане картины? Что на заднем плане?). Для помощи в формулировании оценочных высказываний, учитель предлагает опорные фразы и слова: мне кажется, что..., меня взволновало..., мне понравилось/не понравилось..., они (смелые, испуганные, радостные, грустные)....

Подходящие оценочные высказывания учитель записывает на доске, чтобы обеспечить для составления перечня опорных слов и выражений.

Особое внимание учителю следует обратить на языковые средства, которые может использовать учащийся для выражения оценки. К ним относятся: прилагательные (*красивый, яркий, печальный, напуганный*), наречия (*быстро, испуганно, торопливо*), сравнения (*как..., словно...*), метафоры (*гроза надвигается, как...*). Для составления собственных выражений учитель может задавать вопросы по содержанию картины, например *«Как вы думаете, почему лица детей выражают такой испуг? Какие цвета преобладают в картине? Как они помогают передать настроение? Как вы думаете, что чувствуют дети, бегущие от грозы?»*.

Очевидно, что оценить картину можно тогда, когда понятен сюжет и та часть действительности, которая стала отправной точкой для творчества живописца. Учитель сообщает, что в давнем прошлом старшие дети в семьях всегда несли ответственность за младших, и их жизнь не была безмятежной. Целесообразны вопросы: *«К какой семье могли бы принадлежать эти дети? Как вы поняли? Опишите одежду детей. Как вы ее оцениваете? Почему художник обратился к жизни именно этого класса? Обратили ли вы внимание на то, что дети босы? Посмотрите, как осторожно ступает девочка на шаткий мостик. Что значит «шаткий»?»*.

Заслуживает оценки и мастерство художника в передаче тревожного состояния природы: чередование цвета и тени, изгибов линий, передающих движения растений от ветра

Учитель предлагает детям составить план, который обеспечит полноту и последовательность сочинения:

1. Вступление: автор картины, название, общее впечатление.
2. Основная часть: описание детей (одежда, эмоции, действия), природы (передний план, задний план).
3. Заключение: личное впечатление о картине.

Во время работы над картиной А.А. Пластова «Первый снег» младшим школьникам предлагается познакомиться с репродукцией и выразить свои первые впечатления. Для глубокого понимания картины, которая, казалось бы, касается весьма обычного явления, учитель рассказывает историю ее создания. Эмоциональный отклик детей вызывает

рассказ о трудности послевоенного детства, об отличии жизни того поколения детей от нынешнего, о способности радоваться простым и понятным природным явлениям. После знакомства с замыслом картины, младшим школьникам задаются вопросы по содержанию, например «Какие эмоции у вас от картины после того, как вы узнали ее замысел? Что вы чувствуете, рассматривая эту картину?».

Важно уделить внимание анализу деталей, чтобы учащиеся поняли значимость каждого элемента картины, например «Что вам говорит поза девочки, прижимающей ручки к лицу? Как цвет неба влияет на общее впечатление?». Важно донести до учащихся, что каждая деталь не случайна и несет определенный смысл.

После разбора замысла автора и анализа деталей учащимся предлагается составить собственные оценочные высказывания. Учитель может направлять младших школьников к самостоятельному формулированию при помощи наводящих вопросов «Как вы думаете, насколько точно А. Пластов передал ощущения детей при появлении первого снега? Что в этой картине говорит нам о любви художника к русской зиме?».

В завершении работы по картине, учитель предлагает учащимся сравнить свои впечатления от увиденного со своим личным опытом. Сравнение можно осуществлять при помощи вопросов, например: «Вспомните первый снег, который вдруг увидели вы. Что общего с тем, что изображено на картине? Какие чувства вы испытываете, глядя на работу художника?». Данный этап работы поможет учащимся осознать уникальность изображенного и почувствовать связь с художником.

Отметим, что в традициях русского речевого идеала следует учить детей выражать оценочные суждения скромно и правдиво [2; 357].

Учитель на протяжении урока должен создавать благоприятную атмосферу, в которой дети не боятся высказывать свое мнение, активно использовать наводящие вопросы, которые будут стимулировать учащихся к созданию оценочных высказываний. Следуя этим рекомендациям, можно эффективно организовать работу над оценочными высказываниями младших школьников и помочь им в написании интересного и содержательного сочинения-описания.

Обучение оценочным высказываниям играет ключевую роль в развитии навыков написания сочинений-описаний у младших школьников. Умение выражать собственное отношение к описываемому делает текст более живым, эмоциональным и красочным. Оценочные высказывания помогают младшим школьникам не просто перечислять предметы, но и подчеркивать их значимость, красоту или необычность. Методически правильно организованная работа над оценочными высказываниями на уроке учит выражать оценочные суждения не только при написании сочинений, но и в разных жизненных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. энцикл., 2006. – 214 с.
2. Богданова Е.С. Формирование начальных представлений младших школьников о русском речевом идеале // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Научные статьи XIII Международной научно-практической конференции, Рязань, 13–15 октября 2022 года / Под общей редакцией Л.А. Байковой, Н.В. Евтешиной, Н.А. Фоминой. – Рязань: Индивидуальный предприниматель Жуков Виталий Юрьевич, 2022. – С. 357-362.
3. Рождественский Н.С., Речевое развитие младших школьников. М.: Просвещение. 1970. – 198 с.
4. Темиргазина З.К. Оценочные высказывания в современном русском языке. – М: ФЛИНТА, 2020. – 247 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – 6-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.

УДК 372.881.161.1

*А.В. Еремеева
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТЕАТР КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в современном мире, где глобализация и межкультурное взаимодействие становятся неотъемлемой частью нашей жизни, изучение иностранных языков приобретает особую значимость. Русский язык, как один из наиболее распространённых и богатых языков мира, открывает двери к уникальной культуре, литературе и традициям. Однако процесс его изучения часто становится однообразным, что может снижать мотивацию учащихся. В статье рассматривается инновационный подход к обучению, который сочетает в себе элементы театрального искусства и языкового погружения.

Ключевые слова: русский как иностранный; театральная методика; прием театрализации; подготовительный факультет; преподавание иностранных языков.

A.V. Yeremeyeva
2nd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THEATER AS A METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In today's world, where globalization and intercultural interaction are becoming an integral part of our lives, learning foreign languages is becoming particularly important. Russian, as one of the most widely spoken and richest languages in the world, opens the door to a unique culture, literature and traditions. However, the process of studying it often becomes monotonous, which can reduce the motivation of students. The article discusses an innovative approach to learning that combines elements of theater and language immersion

Keywords: Russian as a foreign language; theatre technique; theatrical reception; preparatory Department; foreign language teaching.

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) в условиях глобализации и усиления межкультурных коммуникаций приобретает все большую значимость. Однако традиционные методы обучения не всегда способны обеспечить глубокое понимание языка и культуры. Театр, как форма искусства, обладает уникальным потенциалом для решения этих задач. Он сочетает в себе аутентичный язык, культурный контекст и эмоциональную вовлеченность, что делает его мощным инструментом в преподавании РКИ.

Цель: Исследование использования метода посещения профессиональных театральных постановок как эффективного подхода к преподаванию русского языка как иностранного.

Задачи:

1. Провести анализ научно-методической литературы по проблеме использования театра в обучении иностранным языкам;
2. Определить преимущества использования профессиональных театральных постановок в преподавании РКИ;
3. Провести экспериментальное исследование, направленное на оценку эффективности данного метода;
4. Обобщить результаты исследования и предложить практические рекомендации для преподавателей РКИ.

Методы научного исследования:

1. Теоретический анализ;

2. Эксперимент;
3. Наблюдение;
4. Опрос.

Предмет исследования: процесс использования профессиональных театральных постановок как метода преподавания русского языка как иностранного, а также его влияние на развитие языковых навыков и культурной компетенции студентов.

Объект исследования: иностранные студенты, изучающие русский язык как иностранный

Как показывает опыт, разговорный аспект является одним из самых сложных для освоения иностранными студентами. Многие из них, зная правила грамматики, имея значительный словарный запас и умея выполнять переводы коротких текстов, тем не менее, испытывают затруднения, когда возникает необходимость вступить в беседу или сформулировать свои мысли в виде устного высказывания.

Одна из причин этого заключается в том, что в преподавании русского языка широкое распространение получил так называемый «грамматико-переводный метод», в основу этого ставится грамматика, что дает учащемуся представление о системе языка. В качестве основного способа обучения рассматривается заучивание грамматических правил и конструкций и конструирование фраз на этой основе [6; 163].

Таким образом, перед преподавателями русского языка стоит задача при помощи новых методик преподавания привить студентам навыки и умения, которые позволят им эффективно общаться с носителями русского языка.

Театр, как форма искусства, обладает мощным потенциалом для развития коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и креативности. Использование посещения театральных постановок как метода преподавания русского языка как иностранного (РКИ) представляет собой эффективный и увлекательный способ погружения студентов в языковую и культурную среду. Как показывает обзор научно-методической литературы, под термином «театрализация» чаще всего понимается создание постановки на русском языке и работа над ней в рамках одного урока или курса занятий. Однако в данной статье к рассмотрению в качестве метода обучения РКИ предлагается посещение спектаклей профессиональных театров. Этот подход позволяет студентам не только наблюдать за живым использованием языка, но и погружаться в атмосферу русской культуры, что способствует более глубокому пониманию языковых и культурных особенностей.

Можно выделить несколько ключевых аспектов, которые делают этот метод ценным для обучения РКИ: развитие аудитивных навыков, расширение словарного запаса, понимание культурного контекста,

развитие навыков интерпретации и анализа. Рассмотрим каждый аспект подробнее.

1. Развитие аудитивных навыков

Театральные постановки предоставляют уникальную возможность для студентов услышать живую русскую речь. Профессиональные актеры используют правильную дикцию, интонацию и ритм речи, что помогает студентам улучшить навыки аудирования и произношения. В отличие от учебных аудиозаписей, театральная речь насыщена эмоциями и естественными паузами, что делает ее более приближенной к реальному общению.

2. Расширение словарного запаса

В театральных постановках используется богатый и разнообразный язык, в том числе литературные выражения и фразеологизмы. Посещение спектаклей позволяет студентам познакомиться с новыми словами и выражениями в контексте, что способствует их запоминанию и активному использованию в речи.

3. Понимание культурного контекста

Театральные постановки часто отражают культурные, исторические и социальные аспекты жизни России. Через сюжеты, персонажей и диалоги студенты могут глубже понять русскую литературу, историю и традиции. Это особенно важно для формирования межкультурной компетенции, которая является неотъемлемой частью изучения иностранного языка.

Стоит отметить, что театр — это искусство, которое вызывает сильные эмоции. Эмоциональная вовлеченность способствует лучшему запоминанию языкового материала. Например, яркие сцены или запоминающиеся реплики героев могут надолго остаться в памяти студентов [2;14].

4. Развитие навыков интерпретации и анализа

Театр требует от зрителя активного участия: необходимо не только следить за сюжетом, но и анализировать действия персонажей, их мотивы и эмоции. Анализ постановки, ее сюжета и персонажей помогает студентам развивать навыки интерпретации и анализа. Например, обсуждение мотивов героев или режиссерских решений требует от студентов не только понимания языка, но и умения мыслить критически. Театр также учит студентов видеть подтекст и скрытые смыслы, что важно для понимания сложных текстов и культурных явлений.

Использование театральных постановок в преподавании РКИ требует тщательной подготовки и учета особенностей аудитории. В ходе исследования, проведенного среди иностранных студентов, изучающих русский язык на подготовительном факультете, было установлено, что не все театральные постановки одинаково эффективны для языкового и культурного погружения.

В связи с этим важно выбирать спектакли, соответствующие уровню языка студентов. Для студентов с начальным уровнем владения русским языком лучше выбирать спектакли с минимальным количеством текста и яркой визуальной составляющей. Например, это могут быть постановки для детей, такие как «Колобок», «Теремок» или «Айболит». Эти спектакли обычно используют простую лексику, повторяющиеся фразы и сопровождаются активной мимикой и жестами, что облегчает понимание. Постепенно можно переходить к более сложным произведениям, таким как современные пьесы с минимальным использованием сложной лексики. Это позволит студентам адаптироваться к театральной речи и культурному контексту. Для студентов среднего уровня подойдут спектакли с более сложным сюжетом, но с четкой структурой диалогов. Например, комедии А.П. Чехова («Вишневый сад», «Чайка») или пьесы А.Н. Островского («Свои люди – сочтемся»). Эти произведения содержат богатый культурный контекст, но при этом их язык достаточно ясен и структурирован. Для продвинутых студентов можно выбирать более сложные постановки, такие как спектакли по произведениям Ф.М. Достоевского («Преступление и наказание»), Л.Н. Толстого («Анна Каренина») или современные экспериментальные постановки. Однако даже на этом уровне важно учитывать, что слишком абстрактные или авангардные спектакли могут вызвать трудности в понимании.

Перед посещением спектакля преподавателю рекомендуется провести занятие, на котором студенты познакомятся с сюжетом, основными персонажами и ключевыми темами. Это поможет снизить уровень тревожности и улучшить понимание. Преподаватель может подготовить список слов и выражений, которые будут использоваться в спектакле. Например, перед просмотром «Ревизора» можно выучить такие слова, как «взятка», «чиновник», «обман». Для студентов начального уровня можно использовать адаптированные тексты или краткие пересказы сюжета на их родном языке, а для обучающихся среднего и продвинутого уровня можно предложить задания на поиск синонимов или антонимов к ключевым словам.

После просмотра спектакля важно дать студентам возможность выразить свои впечатления. Это можно сделать в форме групповой дискуссии, письменного эссе или устного выступления. Преподаватель может подготовить вопросы, которые помогут студентам глубже проанализировать спектакль. Например: «Какие эмоции вызвал у вас главный герой?», «Как вы понимаете основную идею пьесы?» и т.д.

Таким образом, в условиях, когда в процессе обучения русскому языку большое внимание должно уделяться развитию навыков разговорной речи, необходимостью является применение новых методик, позволяющих студентам в полной мере использовать и активизировать свои знания в процессе реального общения. Театральные постановки могут

стать мощным инструментом в преподавании РКИ, но только при условии их тщательного отбора и подготовки. Этот инновационный метод обучения позволяет студентам погрузиться в языковую среду, расширить свои знания о русской культуре. Этот подход делает процесс обучения более живым и запоминающимся, что способствует успешному освоению русского языка как иностранного. Кроме того, такой подход к обучению дает ее участникам (как студентам, так и преподавателям) дополнительные возможности для улучшения уровня подготовки по разговорному аспекту. Это и наличие высокой мотивации, и разного уровня подготовки, и более неформальное общение студентов и преподавателей. А учет уровня языка, культурного контекста и особенностей восприятия иностранных студентов позволяет сделать посещение театра не только увлекательным, но и максимально полезным для изучения русского языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акифи О.И. Театральная методика обучения русскому языку как иностранному // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). – 2018 – №4 – С. 1-12.
2. Алексеева И. В. Театр как средство развития эмоционального интеллекта у иностранных студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2022. – № 4. – С. 12-18.
3. Белова Н.С. Использование театральных постановок в обучении русскому языку как иностранному: опыт и перспективы // Инновации в образовании. – 2023. – № 2. – С. 45-51.
4. Григорьева Л. Н. Театр на уроках РКИ: методические аспекты // Русский язык в школе. – 2020. – № 5. – С. 56-62.
5. Иванова А.А. Использование театральных постановок в обучении русскому языку как иностранному // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2020. – № 3. – С. 45-52.
6. Латышева С.И. Роль театральных постановок в преподавании русского языка в университете «Дзети»// Bulletin of the Faculty of Foreign Studies, Sophia University. – 2016 – №51. – С. 161-177
7. Тихонова В.В. Театр как инструмент формирования культурной компетенции у иностранных студентов // Культура и образование. – 2022. – № 3. – С. 22-28.

УДК 372.881.161.1

*А.С. Исакова
магистрант 2 курса НГТУ НЭТИ
(г. Новосибирск)
Научный руководитель – Г.М. Мандрикова
д-р. филол. наук, заведующий кафедрой филологии НГТУ НЭТИ*

ВИЗУАЛЬНАЯ ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РКИ

Аннотация: в статье поднимается вопрос об эффективности использования прецедентных визуальных феноменов для формирования позитивного образа России у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Описываются проблемы, возникающие при отборе такого рода единиц в качестве иллюстративного материала учебных пособий лингвострановедческого характера.

Ключевые слова: прецедентные феномены, прецедентные визуальные феномены, образ России, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся.

*A.S. Isakova
2nd year Master's student of the Novosibirsk State Technical University
(Novosibirsk)
Scientific Advisor – G.M. Mandrikova
Dr. Sci. (Philology), head of the Philology Department,
Novosibirsk State Technical University*

VISUAL PRECEDENT AS A MEANS OF SHAPING THE IMAGE OF RUSSIA IN MODERN TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article raises the question of the effectiveness of using precedent visual phenomena to form a positive image of Russia among students studying Russian as a foreign language. It describes the problems that arise when selecting such units as illustrative material for teaching aids of a linguo-cultural nature.

Keywords: precedent phenomena, precedent visual phenomena, image of Russia, Russian as a foreign language, foreign students.

Для нового поколения учащихся характерна большая информационная мобильность по сравнению с их предшественниками: они быстро обрабатывают информацию, легко переключаются между ее фрагментами, что объясняется стремительным темпом жизни и постоянной включенностью в информационный поток. Сознание современного человека, пользующегося всеми благами цивилизации, уже адаптировалось к постоянному восприятию зрительных образов – «готовых», «концентрированных» концептуальных элементов, не требующих

глубокой рефлексии. Этот социально-психологический феномен обычно оценивается негативно, но мы считаем, что его необходимо учитывать при подготовке учебных материалов не только для их «соответствия духу времени», но и раскрытия их методического потенциала.

Одним из наиболее действенных вариантов включения «наглядного» контента в процесс обучения РКИ является использование визуальной прецедентности в качестве иллюстративного материала учебников. Вслед за Л.А. Мардиевой, в настоящей статье мы будем рассматривать «прецедентный визуальный образ» (далее – ПВО) как образование ментальное, идеальное, представляющее собой хранящийся в коллективной памяти зрительный образ элемента культурного пространства, и «прецедентный визуальный феномен» (далее – ПВФ) как материальный способ его воплощения [3; 203].

Невербальные прецедентные феномены на данный момент изучены в недостаточной степени, но лингвисты, психологи, педагоги и культурологи уже активно предпринимают попытки их описания и классификации. Считаем важным привести классификацию Л.А. Мардиевой, поскольку она представляет интерес для проводимого нами исследования. Согласно предложению автора, все прецедентные визуальные феномены можно разделить на три группы [3; 204]:

- 1) собственно иконические ПФ (вторичные графические и фотографические тексты);
- 2) прецедентные жестовые феномены;
- 3) ПФ, представляющие культурное пространство вещей (т.е. прецедентные предметы).

Данная классификация, на наш взгляд, имеет перспективы дальнейшей разработки.

ПВФ в учебных материалах выполняют суггестивную и аттрактивную функции – помогают активировать интерес и внимание учащихся. Они редко используются, если так можно выразиться, «соло» – почти всегда есть определенная корреляция с вербальной частью, что, безусловно, способствует лучшему усвоению информации. Дополнение текста картинкой помогает сократить процесс «декодирования»: иллюстрация привносит дополнительное содержание, тем самым конкретизируя образ, создающийся во время прочтения [4; 42].

В настоящей статье мы рассмотрим ПВФ, встречающиеся на обложках учебных пособий лингвострановедческого характера для иностранцев. При создании учебного материала важно учитывать не только его содержание, но и варианты его оформления: обложки учебников должны обладать высокой визуальной привлекательностью и яркими элементами [2; 27]. Визуальная прецедентность может быть одним из средств эстетизации – красочные рисунки и фотографии при грамотном подборе дополняют вербальную часть (название учебника) и привносят в

неё новые смыслы [1; 49]. Это важно, поскольку вербальная часть, представленная на обложках, как правило, не особенно информативна – она может ограничиваться кириллическим написанием и наличием лексем *Россия* и *русский*. Образ, возникающий у иностранца при прочтении заглавия, может быть расплывчатым, неопределённым (подключаются его личные ассоциации – что-то когда-то услышал или увидел), но использование иллюстраций может это корректировать, задавать фокус восприятия вербального теста. ПВФ, представляя собой культурные ориентиры, «напитанные» национальными эмоционально-ценностными представлениями, играют важную роль в формировании образа России: благодаря этому студенты-иностранцы могут быстрее погрузиться в изучение русского языка и культуры.

Для анализа репрезентации ПВФ на обложках мы отобрали 8 популярных лингвострановедческих учебных пособий по РКИ (уровень А2 и выше).

В Таблице 1 приведен перечень выделенных нами ПВФ (см.).

Таблица 1. Репрезентация ПВФ на обложках лингвострановедческих учебных пособий по РКИ

Учебник	Уровень	ПВФ
Катаева М.Б., Протопопова И.А., Сергиенко З.П. Читаем о России по-русски. Хрестоматия. 1997	А2 и выше	солнце (символ Масленицы), Московский Кремль, Исаакиевский Собор, Ростральные колонны, Петропавловская Крепость, Большой театр
Токарева Н.Д. Россия и русские. 2004.	А2	медведи, ёлки, снег
Перевозникова А.К. Лингвострановедение. Россия: страна и люди. 2006	В1-В2	Московский Кремль, Медный всадник, Дом Правительства РФ, Байкал, Волга
Пушаева Л.С., Ольхова Л.Н. Обновленная Россия. 2007.	В2	Медный всадник, орел, колоски пшеницы, работа в условиях Крайнего Севера, Кафедральный собор Христа Спасителя, фигуристка, береза
Гончар И.А. Такая разная Россия... Учебное пособие по страноведению. 2010	В2-С1	Псковский Кремль, Московский Кремль, разводные мосты Санкт-Петербурга, мечеть Кул Шариф, жилье коренных народов Сибири, Воскресенский Новоиерусалимский монастырь, Кавказские горы
Орлова Е.В., Шастина Е.П. География и природа России. 2012.	А2-В1	березы, заснеженные ели, олень, флаг РФ, вулкан на Камчатке
Малышев Г.Г., Малышева Н.Г. «О России и русских». 2015.	В1	Золотой мост, Московский Кремль, Байкал
Танцева Е.В. Архитектурный калейдоскоп. 2023.	В1	Новосибирский технопарк, Собор Василия Блаженного, Петергоф, русская изба

Большая часть отмеченных нами ПВФ относятся к типу собственно иконических – это преимущественно вторичные фотографические тексты (вторичные графические тексты встретились только в учебнике «Читаем о России по-русски»). На наш взгляд, для отбора прецедентных единиц при подготовке дизайна учебника важны следующие критерии:

1. ПВФ важен для российского лингвокультурного сообщества

В преподавании РКИ сведения о стране, которые преподаватель дает иностранцам, должны отражать среднестатистическое представление среднестатистического носителя русского языка. Иными словами, на обложку должны попасть те элементы культурного пространства, которые хорошо знакомы жителям России и вызывают у них положительные ассоциации.

2. ПВФ способствует формированию положительного образа России

В учебнике не должно быть того, что может вызвать у обучающегося негативные эмоции: стоит избегать потенциально конфликтогенных прецедентов и элементов, раскрывающих историю и/или культуру страны с нелицеприятной стороны.

3. ПВФ соответствуют действительности

Учебник должен отражать современные реалии: сохранившиеся в хорошем состоянии исторические достопримечательности и новые элементы культурного пространства, характеризующие Россию настоящего и, возможно, Россию будущего. При обучении лингвострановедению преподаватель не ставит своей целью рассказать все об истории, культуре, экономике и политике нашей страны. Главная задача – помочь понять и принять современную российскую культуру и общество, поэтому важно подбирать только те факты, с которыми иностранец может столкнуться во время пребывания в России, сознательно отказываясь от культурных историзмов.

Проведенный нами анализ показал, что ПВФ на обложках отобранных нами учебников не вполне соответствуют указанным выше критериям. Некоторые прецеденты с трудом узнаются даже представителями русского лингвокультурного сообщества, соответственно, с большой долей вероятности они не будут иметь значимости и для иностранцев (или она будет носить сугубо «учебный», а не коммуникативный характер). Более того, существенная часть ПВФ связана с историческим прошлым России, в то время как современные культурные объекты разработчиками учебников игнорируются. Мы не отрицаем значения использования исторических ПВФ, но предполагаем, что такой подход может сформировать у иностранца впечатление о культурной стагнации страны, хотя в наших интересах показывать Россию процветающей, развивающейся.

Анализ ПВФ, представленных на обложках лингвострановедческих учебников, помог нам выявить ряд проблем в педагогическом дизайне такого рода материалов:

1. Неравноценная репрезентация регионов

Учебник РКИ должен демонстрировать многообразие нашей страны. При отборе ПВФ следует учитывать не только популярные туристические направления, такие, как Москва и Санкт-Петербург, но и представлять менее известные за рубежом, но культурно и исторически значимые регионы России – Русский Север, Сибирь, Кавказ, Дальний Восток и др. Их представление в учебных материалах поможет студентам получить более полное и объективное представление о стране, ее культуре, истории и людях. Такой подход способствует формированию глубокого и всестороннего понимания России как многонационального и многокультурного государства.

2. Незначительное количество символов

Удивительно, но иллюстраторы учебников по лингвострановедению отдают предпочтение объектам, а не символам, хотя именно последние и являются основой когнитивной базы лингвокультурологического сообщества. Не во всех учебниках можно увидеть государственные символы – герб и флаг страны, которые, как нам кажется, должны быть неотъемлемым элементом обложки. Используемые на отобранных нами учебниках символы в основном природные: *береза, снег, орел, медведь, солнце*. Мы считаем, что учебные пособия должны содержать больше иконических символов, характерных для русской культуры, таких, как *балалайки, валенки, матрешки, самовары и ушанки*, чтобы акцентировать национальную самобытность и традиции российского народа.

3. Отсутствие «лиц»

Ни в одном из указанных учебников на обложке нет портретов – больший акцент делается на архитектуре, природе и символике, связанной с русской культурой. Тем не менее, нам представляется важным показать «Россию в лицах» – познакомить иностранцев с нашими соотечественниками, отличившихся в разных сферах: искусстве, науке, общественно-политической деятельности. Наше сознание антропоцентрично – людей привлекают люди – и эту особенность тоже следует учитывать в педагогическом дизайне.

4. Необходимость расширения вербального компонента

С одной стороны, вербальный компонент нужен для указания на слабоузнаваемые прецеденты. Например, по рисунку иностранец, возможно, догадается, что перед ним театр, но, скорее всего, не сможет понять, какой именно и в чем его особенность. Преподаватель в процессе обучения, безусловно, будет прояснять прецеденты, вызывающие сложности, но готовое сочетание текстовой информации с изображениями может значительно улучшить запоминание материала. С другой стороны,

вербальный компонент может активно дополнять визуальный. Например, рядом с изображением Московского Кремля можно расположить известные прецедентные фразы, к нему относящиеся («Начинается земля, как известно, от Кремля» В. В. Маяковского и другие). Такой подход не только поможет в укреплении ассоциаций и запоминании содержания, но и способствует более глубокому погружению студентов в изучаемый материал, делая процесс обучения более интересным и эффективным

Таким образом, в условиях доминирования клипового мышления визуальная прецедентность для лингводидактики становится особо важным инструментом. Решение обозначенных в статье проблем поможет создать учебники «нового» поколения, способные увлечь современных учащихся и дать им наиболее полное представление о России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вашунина И.В. Иллюстрирование как средство визуализации текстовой информации // Вестник Вят. гос. гуманитар. ун-та. – 2008. – Т. 2. № 3(2). – С.47-51.
2. Демидова И.А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. Вып. 4. – С. 25-32.
3. Мардиева Л.А. Коллективная культурная память общества (прецедентные визуальные образы и феномены) // Вест. Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. – 2011. – № 3(15). – С. 202-210.
4. Мардиева Л.А. Механизмы воздействия прецедентных визуальных феноменов на сознание читателей // Филология и культура. – 2012. – № 1 (27). – С. 42-48.

УДК 372.881.161.1: 659.123.1

*О.А. Ишмаева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ЖАНРОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ И ЕЁ ИЗУЧЕНИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья описывает теоретико-методологическую основу и процесс разработки планов анализа и создания рекламного текста. Планы взаимосвязаны и ориентированы на формирование и развитие функциональной грамотности школьников 6-7 классов. Особое внимание уделяется жанровой специфике современной рекламы. Для ее уточнения рассматривается взаимодействие вербальной и визуальной составляющих рекламного текста, используемые коммуникативные стратегии, образ рассказчика (героя рекламы).

Ключевые слова: рекламный текст, анализ и создание рекламного текста, функциональная грамотность, жанровая дифференциация рекламы.

O.A. Ishmayeva
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THE DIFFERENTIATION OF MODERN ADVERTISING GENRES AND ITS STUDY IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY AMONG SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article describes the theoretical and methodological basis and the process of developing plans for analyzing and creating advertising text. The plans are interrelated and are focused on the formation and development of functional literacy in 6th-7th grade schoolchildren. Particular attention is paid to the genre specifics of modern advertising. To clarify it, the interaction of the verbal and visual components of the advertising text, the communication strategies used, and the image of the narrator (advertising hero) are considered.

Keywords: advertising text, analysis and creation of advertising text, functional literacy, genre differentiation of advertising.

Рекламу можно считать одним из наиболее интересных явлений современной культуры. На это указывает тот факт, что рекламный материал становится объектом исследования самых разных дисциплин: культурологии [1], искусствоведения [2], экономики [3], психологии [4] и ряда других наук, среди которых для нас особый интерес представляют лингвистика и методика обучения языку.

Реклама может эффективно использоваться в качестве дидактического материала в школе [5], однако ее методический потенциал при обучении русскому языку еще недостаточно изучен, в частности в плане развития функциональной грамотности школьника. В то же время реклама, существующая на стыке лингвистики, культурологии, экономики и психологии, представляет большой интерес в плане формирования языковой и коммуникативной компетенций школьников и их социализации, а исследование дидактического потенциала рекламных текстов является одним из актуальных научных приоритетов.

Опираясь на «технология трёхмерной методической системы обучения» [6], а также на положения личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов к обучению, мы выдвигаем предположение, что формирование и развитие функциональной грамотности учеников 6-7 классов может осуществляться на материале

рекламных текстов с учетом их жанровой дифференциации, а ключевыми видами деятельности при работе с рекламным материалом в школе должны быть восприятие, анализ и создание рекламного текста.

Основываясь на сказанном, мы разработали планы анализа и создания рекламного текста. Планы взаимосвязаны, и каждый из них предполагает два варианта – один для уровня 6-го класса, другой – 7-го класса. Теоретической базой разработки планов стали труды Г.Г. Щепиловой [7], Н.Н. Сабянина [8], Е.С. Кара-Мурзы [9], Т.И. Бочаровой [10], А.А. Охрименко и Р.А. Волковой [11]. Поочередно представим и прокомментируем оба плана.

План анализа рекламного текста

1) структура рекламного текста:

а) слоган:

– имиджевый / товарный;

– *за счёт чего привлекается внимание читателя?*

б) заголовок:

– *есть ли дополнительные элементы?* (подзаголовок, надзаголовок, название темы рубрики);

– *какой языковой (синтаксической) единицей выражен заголовок?* (слово/словосочетание/фраза);

– *какие самые важные части рекламного сообщения выделяются в заголовке?*

– используемые средства выразительности.

в) основной текст рекламы:

– описываемые особенности товара/услуги;

– аргументация (доводы, по которым следует купить рекламируемый товар/услугу).

г) эхо-фраза:

– соответствие слогану / заголовку;

– *придаёт ли эхо-фраза завершённый вид рекламному образцу?*

2) визуальный компонент рекламного текста:

– рисунок / фотография / другое;

– краткая характеристика (*что и как изображено?*);

– соотношение с языковым компонентом: противоречие / дополнение;

3) жанрообразующие признаки рекламного текста [11; 120]:

– предмет рекламирования (*что рекламируется?*);

– целевая установка (*зачем рекламируется?*);

– метод рекламирования (*как рекламируется?*);

4) жанр 1 [7; 192]:

• коллаж /

• текстовое объявление (фотообъявление) /

• текстовая реклама:

– житейская история / опыт использования / консультация специалиста;

– информационный жанр (заметка / отчёт / репортаж / письмо / вопрос-ответ) / аналитический жанр (интервью / корреспонденция / обзор / рецензия) / художественно-публицистический жанр (зарисовка / очерк / памфлет / легенда).

5) жанр 2 [9; 31-32]:

- изначально рекламный (визуальный компонент играет важную роль):

- устный (объявление / предложение, приглашение / др.);

- письменный (объявление / фотообъявление / афиша / постер / др.);

- заимствованный (визуальный компонент отсутствует либо неважен): один из текстовых жанров.

6) коммуникативная стратегия [8; 116]:

– используется ли коммуникативная стратегия художественного текста? Если да, то:

- охарактеризовать художественный образ, контекст;

- *что побуждает человека купить рекламируемый товар/услугу?*

7) герой рекламы:

- краткая характеристика и функция (*почему автор рекламы выбирает именно такого героя?*).

Таким образом, основные пункты плана соответствуют основным особенностям рекламного текста как дидактического материала, в частности – как материала анализа, практика которого направлена на формирование функциональной грамотности школьника. Первый пункт («структура рекламного текста») касается ключевых структурных элементов рекламного текста, которые при этом были квалифицированы как соответствующие уровню 6-7 классов. Для каждого такого элемента приводятся наводящие вопросы и характеристики, которые ученику необходимо раскрыть. Вопросы и характеристики были сформулированы на основе анализа указанных выше трудов.

Второй пункт посвящён анализу визуальной составляющей рекламного текста, которая является не менее важной, чем вербальная, в структуре рекламного текста [12; 101; 13; 18]. В частности, визуальный компонент вступает с вербальным в определённые взаимоотношения (противоречия или дополнения), характеристика которых позволяет более эффективно дешифровать рекламный образец в целом.

Третий пункт («жанрообразующие признаки рекламного текста») можно рассматривать как введение к четвёртому, однако основная его функция состоит в «разложении» рекламного жанра как такового на подвиды, что позволяет лучше его понять. Собственно, четвёртый пункт основан на одной из двух ключевых жанровых классификаций рекламы. Классификация соотносит жанры с видами рекламы (тремя группами жанров

соответствуют модульный, рубричный и текстовый виды рекламы) и учитывает важность визуального компонента [7; 192]. Это особенно ценно, поскольку рассмотрение жанров рекламы часто ограничивается анализом «текстовых» жанров [8; 116].

Однако если данная классификация учитывает визуальный компонент, то та, что легла в основу пятого пункта («жанр 2»), рассматривает иллюстративную составляющую рекламы как классификационный критерий, а именно предлагает опираться на «лингвосемиотическую разницу моделей с преимущественно вербальными или визуальными кодами, различая также жанры исходно рекламные и транспонированные из других сфер общения» [9; 30]. Между тем две жанровые классификации оказываются связаны в рамках плана.

Шестой и седьмой пункты добавляются в план на 7-м году обучения. В пункте «коммуникативная стратегия» имеется в виду научная разработка Н.Н. Сабянина, который связывает рекламный текст (и жанр) с текстом (и жанром) художественным, а последний определяется в соответствии с теорией речевых жанров М.М. Бахтина [14]. В таком случае в основе художественного произведения лежит некая коммуникативная стратегия «эстетического по своей «цели» дискурса» [8; 116], а рекламное произведение заимствует эту стратегию и заменяет «эстетическую» цель целью рекламы – воздействовать «на потенциальную аудиторию рекламного сообщения» таким образом, чтобы человек купил рекламируемый товар или услугу. Коммуникативные стратегии в рекламе связаны с техниками манипулирования [15; 8]. В контексте формирования функциональной грамотности навыки выявления стратегий и техник приобретают особую важность.

Наконец, седьмой пункт связан с шестым и развивает его, так как коммуникативная стратегия реализуется внутри текста, среди прочего, с помощью категории рассказчика или «лирического» героя. Его анализ выделяется в отдельный пункт в плане, поскольку данная категория всё же не ограничивается функцией реализации коммуникативной стратегии, но напрямую вводит анализ рекламы в контекст ценностно-смысловой сферы адресата.

Рассмотрим теперь план создания рекламного текста.

Этапы создания рекламного текста:

1) Предтекстовый:

- «сбор фактического материала о товаре (услуге) и пр.;
- оценка содержательных характеристик товара (услуги) и пр.;
- выявление целевой аудитории» [10; 16].

2) Текстовый (соответствует Плану анализа рекламного текста).

3) Послетекстовый:

- контроль коммуникативной стратегии;
- «оценка качества рекламного текста» [10; 16].

Итак, несложно заметить, что этапы создания рекламного текста соответствуют этапам работы с текстом в принципе, а сам план создания представляет из себя план анализа рекламного текста плюс два компонента, обрамляющих основной, текстовый, этап. Подпункт «контроль коммуникативной стратегии» вводится на 7-м году обучения.

План создания в большей степени ориентирован на практическую деятельность ученика, в которую он вводит этапы отбора-оценки материала и оценки результатов деятельности, т.е. итогового рекламного текста.

Таким образом, на основе анализа и систематизации теоретико-методологического материала удалось разработать два взаимосвязанных плана работы с рекламным текстом. Рекомендуются использовать планы при формировании и развитии функциональной грамотности учеников 6-7 классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова О.С. Культурологическое описание рекламы // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 1. – С. 80-91.
2. Пономаренко Ю.А. Реклама как специфический вид массового искусства // Языковое бытие человека и этноса. – 2006. – № 11. – С. 167-172.
3. Трофимова Л.Ю. Реклама в контексте экономической культуры // Философия права. – 2007. – № 2. – С. 87-90.
4. Мусаелян Э.Р. Психологическое воздействие рекламы на человека // Транспортное дело России. – 2012. – № 5. – С. 225-227.
5. Кликушина Т.Г., Валанчус М.А. Использование рекламы в преподавании иностранного языка на старшем этапе обучения в СОШ // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 41-44.
6. Караев Ж.А. Трёхмерная методическая система обучения – основа формирования функциональной грамотности учащихся // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 11-2. – С. 19-25.
7. Щепилова Г.Г. Критерии классификации рекламы в печатных СМИ // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2010. – № 4. – С. 188-199.
8. Сабянин Н.Н. К вопросу о классификации рекламных жанров // Сибирский филологический журнал. – 2009. – № 2. – С. 114-118.
9. Кара-Мурза Е.С. Формы и жанры русской коммерческой рекламы // Медиалингвистика. – 2014. – Вып. 3. – С. 28-32.
10. Бочарова Т.И. Рекламный текст. Сб. упражнений: учебное пособие для СПО. – 5-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2024. – 88 с.
11. Охрименко, А.А., Волкова, Р.А. Жанровые особенности рекламного текста // Традиции и инновации в массовой коммуникации : материалы II региональной научно-практической конференции. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т. – 2018. – С. 119-125.
12. Ежова Е.Н. Лингвистика рекламного текста: монография. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. – 211 с.
13. Моисеева И.Ю. Психолингвистическое исследование структуры креолизованного текста: монография. – Оренбург: ОГУ, 2018. – 97 с.

14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
15. Нарушева, Д.М. Манипулирование в рекламных текстах / Д.М. Нарушева, И.Е. Полынская, Л.П. Лунова // Юный ученый. – 2022. – № 4 (56). – С. 8-11.

УДК 372.882

А.С. Кобыскан
канд. филол. наук, старший научный сотрудник
Института стратегических исследований
ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (г. Уфа)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПЛЕКСНОМ ПРИОБЩЕНИИ МЛАДШЕКЛАССНИКОВ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ТРАДИЦИОННОГО ФОЛЬКЛОРА¹

Аннотация: статья посвящена исследованию потенциала современных цифровых технологий в формировании культурной идентичности младшеклассников через приобщение к традиционному фольклору. Рассматриваются интерактивные подходы, геймификация, AR/VR-инструменты и социальные проекты, способствующие актуализации фольклора в условиях цифровой трансформации образования. На основе анализа практических кейсов предложены методические рекомендации для педагогов, а также обозначены перспективы интеграции искусственного интеллекта и нейроинтерфейсов в фольклорную педагогику.

Ключевые слова: фольклорная педагогика, геймификация, цифровое наследие, иммерсивные технологии, интерактивность.

A.S. Kobyskan
Cand. Sci. (Philology), Senior Scientist at the Institute for Strategic
Studies SBSI "Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan"
(Ufa)

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE COMPREHENSIVE INTRODUCTION OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS TO THE WORKS OF TRADITIONAL FOLKLORE

Abstract. The article explores the potential of modern digital technologies in shaping the cultural identity of primary school students through engagement with traditional folklore. It examines interactive approaches, gamification, AR/VR tools, and social projects that help actualize folklore within the context of digital transformation in education. Based on the analysis of practical case studies, the article offers methodological recommendations for educators and outlines prospects for integrating artificial intelligence and neurointerfaces into folklore pedagogy.

Keywords: folklore pedagogy, gamification, digital heritage, immersive technologies, interactivity.

¹ Публикация подготовлена в рамках госзадания ИСИ ГБНУ АН РБ в 2025 г.

Фольклор как форма культурного наследия сохраняет историческую память, языковые нормы и этические ценности народа. Однако традиционные методы его преподавания, такие как заучивание текстов или пассивное слушание, теряют эффективность в условиях цифровизации. Современные дети, рождённые в эпоху гаджетов и интерактивных медиа, требуют новых подходов, сочетающих уважение к традициям с технологическими инновациями. Цель статьи – обосновать методику комплексного использования цифровых инструментов для вовлечения младшеклассников в изучение фольклора, обеспечивая баланс между образовательной ценностью и цифровой актуальностью. Рассмотрение теоретических основ фольклорной педагогики позволит выявить методологические рамки, необходимые для интеграции технологий в образовательный процесс.

Фольклорная педагогика, базирующаяся на устном народном творчестве, обрядах и играх, исторически выполняла функцию социализации и передачи культурных кодов. Сегодня её задачи расширяются: необходимо не только сохранить наследие, но и адаптировать его к цифровой среде. Как отмечает Л.С. Выготский, эффективность обучения зависит от соответствия методов познавательным потребностям ребёнка [1]. Для «цифрового поколения» ключевыми становятся визуализация, интерактивность и геймификация – элементы, трансформирующие фольклор из статичного знания в живой опыт. Теоретическая база подтверждает, что адаптация фольклора к цифровым реалиям не противоречит его сути, а напротив, обогащает педагогический инструментарий. Это создаёт основу для разработки конкретных методических решений, которые будут рассмотрены далее. Переход от теории к практике требует анализа инструментов, способных реализовать обозначенные принципы.

Интерактивные цифровые инструменты выступают основой вовлечения учащихся в изучение фольклора. Платформы Book Creator [4] и StoryJumper [5] предоставляют возможность создания мультимедийных сказок, где анимация, озвучка и интерактивные задания дополняют традиционные сюжеты. Например, адаптация сказки «Колобок» может включать мини-игры, требующие от ребёнка решения логических задач для помощи персонажу, что способствует развитию не только навыков чтения, но и эмоционального интеллекта. Дополненная реальность (AR) расширяет границы восприятия: приложение QuiverVision [3] «оживляет» раскраски с народными орнаментами, превращая статичные изображения в динамичные сцены. Так, раскрашенная матрёшка начинает танцевать и исполнять частушки, создавая симбиоз ручного труда и цифрового творчества. Подобные инструменты служат мостом между традицией и инновацией, сохраняя культурный контекст и усиливая вовлечённость.

Переходя к рассмотрению геймификации как механизму мотивации, важно отметить, что игровые методы трансформируют обучение в исследовательский процесс. В Minecraft Education Edition [9] учащиеся конструируют миры по мотивам русских сказок, решая квесты – например, спасая Василису Премудрую путём разгадывания народных загадок. Это не только актуализирует фольклорные сюжеты, но и развивает креативность и критическое мышление. Викторины, такие как «Фольклорика» [7], поощряют систематизацию знаний через вопросы о былинных героях, а система достижений («Знатоки славянских мифов») формирует устойчивую учебную мотивацию. Подобные практики соответствуют требованиям ФГОС НОО [2], ориентированным на развитие метапредметных компетенций и soft skills, таких как логика и командное взаимодействие.

Цифровое творчество и коллаборации завершают триаду технологических подходов. Онлайн-мастерские на платформе Tinkercad [6] позволяют проектировать 3D-модели традиционных игрушек (например, дымковской лошади), изучая их символику. Последующая печать моделей на 3D-принтере соединяет цифровые навыки с ручным трудом, создавая материальные артефакты культурного наследия. Межшкольные проекты, такие как фольклорные фестивали, организованные на площадке «Яндекс-телемост», способны объединить учащихся из разных регионов: с помощью технологии green screen дети могут «перенестись» в сибирскую тайгу или на берег Белого моря, продемонстрировать локальные традиции, танцы и диалекты. Это не только способствует формированию толерантности, но и подчёркивает ценность культурного многообразия, заложенную в фольклоре.

Несмотря на потенциал технологий, их внедрение сопряжено с рядом вызовов, требующих методических и организационных решений. Основные из них – **цифровое неравенство** и **риск упрощения фольклора**. Первая проблема связана с тем, что не все семьи имеют доступ к гаджетам. Решение – использование школьных компьютерных классов и гибридных форматов (например, настольные игры с QR-кодами, ведущими к дополнительным материалам). Вторая проблема выражается в том, что коммерциализация образовательных продуктов может искажать смыслы. Для минимизации рисков необходимо привлекать этнографов и фольклористов к созданию контента.

Проблемы цифровой трансформации фольклорной педагогики требуют системного подхода, включающего как технические, так и содержательные аспекты. Устранение барьеров открывает путь к реализации перспективных направлений, способных трансформировать образовательный ландшафт.

Подводя итоги, стоит отметить, что современные технологии трансформируют фольклор из архаичного наследия в актуальный

образовательный ресурс. Интерактивность, геймификация и цифровое творчество становятся катализаторами этого процесса, однако их эффективность напрямую зависит от соблюдения баланса между инновациями и культурной аутентичностью.

Перспективным направлением развития фольклорной педагогики является персонализация обучения через искусственный интеллект. Как отмечает М. Пренски в работе *Digital Game-Based Learning*, адаптация фольклорных сюжетов под индивидуальные интересы ребёнка (например, выбор темы сказки на основе его предпочтений) способна повысить мотивацию и глубину погружения в материал [10]. Ещё более смелой гипотезой выступают эксперименты с нейроинтерфейсами, интегрированными в VR-среды. Такие технологии, находящиеся на стадии концептуальной разработки, теоретически позволяют учащимся «проживать» эмоции героев былин, усиливая эмоционально-ценностное восприятие фольклора. Однако их внедрение требует междисциплинарных исследований на стыке педагогики, нейробиологии и IT.

Для успешной реализации этих идей педагогам рекомендуется придерживаться стратегии синтеза: сочетать цифровые инструменты с офлайн-практиками, такими как народные игры или театрализация сказок. Это не только сохраняет связь с традицией, но и обеспечивает разностороннее развитие ребёнка. Важную роль играет привлечение экспертов – этнографов, фольклористов, историков – к созданию образовательного контента. Например, проект-игра «Сердце Урала» по башкирскому эпосу. В ней девушка-путешественница, которая проходит испытания и встречает персонажей из сказок про Урал-батыра и исследует реальные локации Башкортостана, например, Шульган-Таш, и фэнтезийные миры вроде дворца Самрау, где правит вещая птица. Озвучка персонажей и добавление аутентичных звуковых эффектов (шум леса, звон колокольчиков), сопровождается методологической поддержкой специалистов. Это минимизирует риски упрощения смыслов и коммерциализации фольклора.

Подводя итог рассмотренному материалу, стоит отметить, что интеграция современных технологий в фольклорную педагогику обеспечивает синтез традиции и инновации. Интерактивные инструменты, геймификация и цифровое творчество не только повышают вовлеченность младшеклассников, но и развивают ключевые компетенции XXI века – от цифровой грамотности до эмпатии. Однако успех этой интеграции зависит от соблюдения баланса: технологические решения должны дополнять, а не замещать аутентичность фольклора и исконно заложенных в него идей, что требует активного участия этнографов и педагогов в создании контента. Перспективой развития направления может стать персонализация обучения через искусственный интеллект, адаптирующий фольклорные

сюжеты под индивидуальные запросы учащихся, а также эксперименты с VR-нейроинтерфейсами, позволяющими «проживать» эмоции персонажей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – 1-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. – 496 с.
2. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями) // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 01.03.2025).
3. Официальный сайт QuiverVision [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://quivervision.com> (дата обращения: 01.03.2025).
4. Портал Book Creator [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bookcreator.com/> (дата обращения: 28.02.2025).
5. Портал StoryJumper [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.storyjumper.com/> (дата обращения: 01.03.2025).
6. Портал Tinkercad [Электронный ресурс] // Autodesk. – Режим доступа: <https://www.tinkercad.com/> (дата обращения: 28.02.2025).
7. Портал Фольклорика [Электронный ресурс] // Folklorica. – Режим доступа: <https://folklorica.ru/quiz> (дата обращения: 28.02.2025).
8. Приложение 3D Builder [Электронный ресурс] // Microsoft Store. – Режим доступа: <https://apps.microsoft.com/detail/9nblggh4r2r6?hl=ru-ru&gl=US> (дата обращения: 01.03.2025).
9. Руководство по использованию Minecraft Education Edition – Режим доступа: <https://education.minecraft.net> (дата обращения: 01.03.2025).
10. Prensky M. Digital Game-Based Learning. — McGraw-Hill, 2001. – 442p.

УДК 372.881.161.1

Е.В. Кузнецова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье автор поднимает вопрос о возможностях и преимуществах применения технологий искусственного интеллекта в обучении фонетики иностранного языка. В данном исследовании рассматривается понятие “искусственный интеллект”, проводится анализ нейросетей. Также, в статье представлены способы применения ИИ в рамках обучения фонетики английского языка и русского языка как иностранного. В результате исследования было установлено, что нейросети открывают широкие

возможности для освоения и развития фонетических навыков при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение фонетике, обучение РКИ, английский язык, нейросети.

E.V. Kuznetsova

*1st year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – G.F. Kudinova

*Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE PHONETICS

Abstract. In the article, the author discusses the question of the possibilities and benefits of using artificial intelligence in teaching phonetics of a foreign language. This study explores the concept of “artificial intelligence” and analyze neural networks. Also, this article describes ways of using AI in teaching phonetics in English and Russian as a Foreign Language. As a result of the research, it was found that neural networks open up wide opportunities for mastering and developing phonetic skills in learning foreign languages.

Keywords: artificial intelligence, phonetics training, teaching RFL, English, neural networks.

В настоящее время изучению искусственного интеллекта (далее ИИ) уделяется особое внимание. Технологии ИИ проникают во все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образовательный процесс.

В современном мире владение иностранными языками является важным навыком. Красивое и понятное произношение является основой эффективной коммуникации. Классические способы освоения фонетических навыков не всегда приносят результаты. В связи с этим, возникает необходимость поиска новых методов работы над данным аспектом языка. Нейросети способны анализировать большой объем данных. Таким образом, можно сделать вывод, что разработка методов применения нейронных сетей для обучения и практики фонетики иностранного языка является одной из главных задач. Именно это определило выбор темы исследования и ее актуальность. В данной статье мы рассмотрим преимущества, недостатки и возможности применения нейросетей в обучении фонетики английского и русского языка.

Объектом исследования является обучение иностранному языку. Предметом, в свою очередь, выступает применение искусственного интеллекта в преподавании фонетики иностранного языка.

Цель работы – рассмотреть и проанализировать возможности применения различных технологий искусственного интеллекта для улучшения фонетических навыков.

Для достижения цели данного исследования нами сформированы следующие задачи:

- Определить понятие «искусственный интеллект» и «нейронная сеть»;
- Рассмотреть преимущества и недостатки применения нейросетей в обучении фонетике;
- Проанализировать различные нейросети;
- Разработать способы применения данных нейросетей в рамках обучения иноязычной фонетике.

Методы исследования: анализ и сравнение.

Освоение любого иностранного языка требует комплексной работы для развития всех видов речевой деятельности и аспектов языка. Работа над фонетическими навыками часто требует большого количества времени для поиска необходимого материала и дальнейшей работы с ним на уроке. В данном случае технологии ИИ способны помочь в решении данной задачи.

Для начала определим понятия «искусственный интеллект» и «нейронная сеть».

Ю.А. Антохина, М.Л. Кричевский, Ю.А. Мартынова, А.А. Оводенко считают, что искусственный интеллект можно рассматривать как набор алгоритмов, способных генерировать результаты без необходимости указывать ему, как делать то же самое. [1]

Нейросети являются частью искусственного интеллекта, поэтому рассмотрим следующее понятие.

По мнению А.С. Терлецкого и Е.С. Терлецкой, «нейронные сети – это концепт, зародившийся на стыке биологии и математики и призванный воссоздать основные принципы работы человеческого мозга в формате математических моделей» [4].

Таким образом, данные понятия, позволяют сделать вывод о том, что нейросетевые технологии способны помочь преподавателем с выполнением многих задач.

Рассмотрим преимущества применения нейросетей в обучении иноязычной фонетике:

1. Одним из самых главных преимуществ использования технологий искусственного интеллекта в обучении фонетике является *персонализация обучения*. Нейросети способны изменять учебный процесс, подстраивая его под потребности каждого обучающегося.

2. Нейронные сети позволяют *получить объективную оценку* фонетических навыков, так как они обучаются на большом количестве материала и умеют распознавать голос.

3. *Отслеживание прогресса.* Технологии ИИ позволяют проводить мониторинг работы над произношением, показывают слабые и сильные стороны.

4. *Доступность.* Нейронные сети помогают обучающимся совершенствовать произношение в комфортных условиях и в любое время.

5. *Интерактивность и система мотивации.* Современные программы позволяют ученикам проходить обучение в формате игры. Это повышает вовлеченность в учебный процесс и мотивирует обучающихся.

6. *Разнообразие диалектов и акцентов.* Нейронная сеть может помочь студенту освоить желаемый акцент.

7. *Создание разнообразных заданий.* Технологии искусственного интеллекта могут генерировать задания разных типов, которые помогут студентам лучше освоить фонетику [3].

Важной частью исследования является и выявление недостатков, к которым относятся:

1. *Фокусирование на конкретных звуках.* Современные нейросети продолжают развиваться, но часто не способны корректно анализировать интонацию, ритм и другие важные аспекты фонетики, фокусируясь исключительно на конкретных звуках.

2. *Отсутствие поддержки некоторых языков.* В данный момент разработаны нейронные сети, которые поддерживают работу только на крупных мировых языках.

3. *Платная подписка.* Большинство нейросетей для работы над произношением имеют бесплатную пробную версию, но для дальнейших занятий необходимо приобретать подписку.

Таким образом, можно сделать вывод, что имеющиеся преимущества и недостатки могут стать дополнительным инструментом для работы над фонетическими навыками.

В данный момент нейросети, позволяющие улучшать фонетику, представлены недостаточно широко. В нашей работе мы рассмотрели следующие нейронные сети: Vocal Image, Bold Voice, Accent Guesser, ChatGPT, GigaChat.

Vocal Image, Bold Voice и Accent Guesser работают по похожему алгоритму. В начале работы обучающемуся предлагается пройти тест на определение акцента и ошибок в произношении звуков. Студенту необходимо прочитать текст на английском языке, после чего нейронная сеть анализирует полученные данные и подбирает похожий акцент. После прохождения задания нейронная сеть представляет персонализированные рекомендации, информацию о выраженности того или иного акцента и слабые места.

Минусом данных приложений является ограниченный функционал. Расширить возможности для самостоятельной практики и работы над проблемными звуками можно только с активацией платной подписки.

ChatGPT является универсальной нейронной сетью, которая может генерировать задания, которые будут подходить под условия преподавателя. Так, например, ChatGPT можно использовать для создания упражнений по теоретической фонетике английского, русского и других языков [5].

GigaChat наиболее подойдет для создания заданий по фонетике русского языка, так как проходит обучение на русскоязычных данных и является отечественной нейросетью.

Исходя из анализа данных нейронных сетей, можно сделать вывод о том, что в настоящий момент представлены несколько приложений для работы над фонетикой английского языка. К сожалению, для совершенствования фонетических навыков русского языка представлено не так много нейросетей.

Технологии искусственного интеллекта можно использовать в решении следующих задач:

1. *Совершенствовать желаемый акцент.* Студент может выбрать акцент, который ему ближе и практиковать звуки совместно с электронным ассистентом.

2. *Отслеживать прогресс в работе над фонетикой.* Данные о пройденных тестах сохраняются, поэтому нейронная сеть может показать, насколько улучшились показатели и указать на повторяющиеся ошибки.

3. *Создавать упражнения по теоретической фонетике.* Генеративные нейронные сети способны создавать разнообразные задания для отработки характеристик звуков изучаемого языка и поиска определенного звука в предложениях.

Таким образом, рассмотрев понятие «искусственный интеллект» и «нейронные сети», их преимущества и недостатки, мы сделали вывод, что нейросети способны помочь преподавателем с выполнением многих задач и могут стать дополнительным инструментом для работы над фонетическими навыками. Это открывает новые перспективы для применения нейронных сетей для улучшения фонетических навыков. Проанализировав ресурсы, были разработаны различные способы использования нейросетей для их эффективного внедрения в образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антохина Ю.А., Кричевский М.Л., Мартынова Ю.А., Оводенко А.А. Искусственный интеллект. Инноватика: учебное пособие – Санкт-Петербург: ГУАП, 2023. – 320 с.
2. Калита А.В. Роль цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов китайскому языку / А.В. Калита, Е.Э. Шишлова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15 – № 5. – С. 485-502.
3. Погорелова И.Ю. Технологии применения искусственного интеллекта в методике обучения русскому языку как иностранному / И.Ю. Погорелова, Т.Д.

Савченко // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2024. – № 4(36). – С. 110-118.

4. Терлецкий А.С. Нейронные сети и искусственный интеллект: Основы нейронных сетей на языке Python : учебно-методическое пособие / А.С. Терлецкий, Е.С. Терлецкая. – Липецк : Липецкий ГПУ, 2023. – 77 с.

5. Черногор Ю.Ф. Методический потенциал использования ChatGPT на занятиях по практической фонетике английского языка / Ю.Ф. Черногор // Проблемы современной лингводидактики. – 2023. – № 19. – С. 13-21.

УДК 81'27:372.881.161.1

С.И. Мамаева

студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова

д-р. филол. наук, заведующая кафедрой

русского языка, теоретической и прикладной лингвистики

ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МЕТОДИКА СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА С КУЛЬТУРНЫМ ПОДТЕКСТОМ НА УРОВНЕ В1

Аннотация: статья посвящена проблемам преподавания русской безэквивалентной лексики иностранным студентам уровня В1 (CEFR), у которых возникают трудности с пониманием культурно-маркированных языковых единиц. Рассматривается классификация лексики с культурным компонентом по Е.М. Верещагину. Особое внимание уделяется методикам семантизации: анализируются переводные и беспереводные методы, их эффективность при объяснении лексических единиц с культурным подтекстом. Автор предлагает адаптировать классические методики преподавания РКИ для работы с культурно-специфической лексикой. Подчеркивается важность культуросферы как образовательного пространства, объединяющего лингвистические и культурологические знания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, семантизация, культуросфера, уровень В1, безэквивалентная лексика, фразеологизмы.

S.I. Mamayeva
2nd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

A METHODOLOGY FOR SEMANTICIZING LEXICAL UNITS WITH CULTURAL CONNOTATIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AT THE B1 LEVEL

Abstract. The article focuses on the current challenges of teaching Russian non-equivalent vocabulary and phraseological units to B1-level (CEFR) foreign students who experience difficulties in understanding culturally marked linguistic units. It examines E.M. Vereshchagin's classification of vocabulary with cultural components and phraseological units. Special attention is paid to semanticization techniques: the analysis of translation and non-translation methods and their effectiveness in explaining lexical units with cultural connotations. The author proposes adapting traditional RFL teaching methodologies for working with culture-specific vocabulary. The significance of the «culturosphere» as an educational space combining linguistic and cultural knowledge is emphasized.

Keywords: Russian as a foreign language, teaching methodology, semanticization, culturosphere, B1-level, non-equivalent vocabulary, phraseological units.

Актуальность обусловлена недостаточной разработанностью методик семантизации подобной лексики для учащихся уровня B1, а также необходимостью интеграции культурологического компонента в процессе обучения. Традиционные подходы к объяснению лексики (переводные методы) зачастую малоэффективны при работе с БЭЛ и НЭЛ, что требует поиска новых способов презентации и закрепления материала.

Цель: разработать и обосновать методику семантизации лексики с культурным подтекстом для студентов уровня B1, адаптировать существующие методики с учётом культурной специфики русской лексики.

Задачи:

1. Проанализировать классификацию безэквивалентной и неполноэквивалентной лексики по Е.М. Верещагину и выявить наиболее релевантные единицы для уровня B1.
2. Изучить существующие методы семантизации (переводные и беспереvodные) и их эффективность при работе с культурно-маркированной лексикой.
3. Адаптировать классические методы преподавания РКИ для работы с бесэквивалентной и неполноэквивалентной лексикой.
4. Разработать практические рекомендации и алгоритм

семантизации, включая визуализацию, контекстные задания и ролевые игры.

Методы научного исследования:

1. Теоретический.
2. Эмпирический.
3. Статистический.

Предмет исследования: методика семантизации лексических единиц с культурным подтекстом.

Объект исследования: процесс обучения русскому языку как иностранному на уровне В1.

Иностранные студенты, имеющие уровень В1 согласно европейской системе CEFR находятся на этапе самостоятельного пользования языком. Они способны понимать основное содержание четкой речи на знакомые темы (например, быт, работа, учёба, хобби), строить простые высказывания на личные и общие темы, описывать опыт, события, кратко обосновывать свою точку зрения, но их лексический запас не всегда позволяет адекватно интерпретировать культурно-маркированную лексику. Среди слабых мест в изучении лексики особое место занимает лексика с культурным подтекстом, включающая безэквивалентную лексику (БЭЛ) и слова, имеющие аналоги в других языках, но с культурной спецификой, например: душа (рус. «широта души» и англ. «soul»), неполноэквивалентная лексика (НЭЛ), которая имеет частичные аналоги в других языках, но не совпадает по: семантическому объёму, стилистической окраске, сочетаемости, частоте употребления [4; 89].

БЭЛ нельзя сопоставить с иноязычными лексическими понятиями. В случае с НЭЛ лексические лакуны возникают из-за системных различий языков, а не только культурной специфики.

Классификация безэквивалентной и неполноэквивалентной лексики по Е.М. Верещагину имеет 7 групп:

1. Демократизмы (слова и словосочетания, появившиеся вследствие переустройства общества в России в 1991г., «ельницисты», «жириновцы», «застой»);
2. Советизмы (слова, которые выражают понятия, появившихся в результате Октябрьского переворота 1917 г., «профилакторий», «агитпункт», «ЗАГС»);
3. Наименования предметов и явлений традиционного быта («щи», «сушки», «варежки»);
4. Историзмы (слова, которые обозначают предметы или явления предшествующих исторических периодов, «городовой», «пуд», «лапти»);
5. Лексика фразеологических единиц («бить в набат»);
6. Слова из фольклора и диалекта («суженый», «кудесник», «леший», «водяной»);
7. Слова нерусского происхождения («базар», «аул», «кишлак»,

«минарет»). [1; 76]

При обучении русскому языку как иностранному студентов уровня В1 особого внимания требует работа с отбором БЭЛ, что обусловлено частотой их применения, простотой визуализации и возможностью использования в ролевых играх. На этом уровне достаточно уделить внимание только часто употребляемым примерам: следует отобрать наименования предметов и явлений бытовых реалий («варежки», «щи», «борщ»), 5-7 фразеологизмов («как две капли воды», «работать как пчела»), 2-3 историзма/советизма («ЗАГС», «лапти»).

В методике преподавания РКИ семантизация лексики осуществляется через переводные и беспереводные методы. Согласно учебному пособию «Профессиональная коммуникация на русском языке», успешная усвоение материала предполагает сочетание различных методических подходов [4; 22]. Переводные методы включают однословный перевод («счастье» – «happiness») и перевод с пояснениями (уточнение грамматических, стилистических или культурных нюансов: «тоска» – «melancholy with a specifically Russian depth of feeling»). Беспереводные методы включают демонстрацию, описание/дефиницию (разъяснение через изученную лексику: «лапти» — «традиционная русская обувь из лыка», синонимы/антонимы, словообразование (анализ морфем: «перестройка» – «стройка» + «пере»), контекст, родовые понятия (тематические группировки слов: «транспорт» – «тройка», «метро»).

Для семантизации безэквивалентной лексики предпочтительны беспереводные методы, ввиду отсутствия прямых аналогов. Неполноэквивалентная лексика допускает переводные методы, но требует пояснения культурных различий во избежание ложных ассоциаций. Ключевую роль в этом процессе играет культуросфера – образовательное пространство, в котором сочетаются лингвистические и культурологические знания, интеграция русской культуры в учебный процесс через тексты, лексику, невербальные средства, межкультурный диалог, способствующий осознанию национально-специфических особенностей языка [2; 257]. В этой связи классические методики преподавания РКИ требуют адаптации.

Классическая (когнитивная) методика, основанная на последовательности «правила – автоматизация – речь» с акцентом на перевод и грамматику, должна быть дополнена сравнением с родной культурой и объяснением, включением культурного контекста в текстовые материалы.

Коммуникативная методика, реализующая принцип ««минимум теории и максимум практики» через на индуктивном подход (от примеров – к правилам), нуждается в разработке диалогов, моделирующих культурно-маркированные ситуации, создании коммуникативных заданий, анализирующих БЭЛ в естественных контекстах.

Интенсивная методика, делающая акцент на эмоциональном погружении и коллективных формах работы, может быть обогащена: методом «культурного погружения» через анализ кинофрагментов и музыкальных произведений, ассоциативными техниками запоминания безэквивалентной лексики.

Игровая методика предполагает разработку квизов и интерактивных игр, создание игровых сценариев. Интерактивные задания и игры могут разрабатываться и редактироваться таким образом, чтобы погружать студентов в культуросферу русского языка.

Интерактивная методика, исходный принцип которой – использование цифровых технологий может быть реализована через виртуальные экскурсии по культурным локациям (просмотр 3-х минутного ролика об Эрмитаже с заданиями), мультимедийные презентации с визуализацией безэквивалентной лексики.

Общие методические рекомендации семантизации БЭЛ и НЭЛ для всех классических методик включают: комбинирование методов (лексический анализ + ролевая игра), акцент на культурологический контекст через исторические справки и визуальные образы, упор на эмоции – данный тип лексики часто связан с иррациональными понятиями, следует использовать это в преподавании.

Наиболее общий алгоритм объяснения БЭЛ и НЭЛ, комбинирующая разные методики преподавания РКИ:

1. Визуализация (показ слайда/видео);
2. Этимологическая справка (1-3 предложения, состоящие из изученной ранее лексики и учитывающих уровень студентов);
3. Работа с контекстом (подстановка в монолог/диалог);
4. Ролевая игра (употребление в ситуации).

Выводы: проведенное исследование позволило сформулировать ряд ключевых выводов, касающихся методики семантизации лексики с культурным подтекстом на этапе В1:

1. Безэквивалентная и неполноэквивалентная лексика представляет значительную сложность для иностранных учащихся из-за отсутствия прямых аналогов в их языковой картине мира. На уровне В1 особенно важно дозированное введение таких единиц с опорой на частотность, наглядность и культурную значимость.

2. Классификация Е.М. Верещагина является эффективным инструментом для систематизации БЭЛ и НЭЛ, однако при отборе лексики для уровня В1 следует учитывать коммуникативную потребность студентов, избегая избыточности или архаичности преподаваемой лексики.

3. Беспереводные методы семантизации (визуализация, описание, контекстные задания, ролевые игры) демонстрируют большую эффективность при работе с БЭЛ, тогда как НЭЛ может объясняться через комбинированный подход (перевод + культурный комментарий).

4. Адаптация классических методик (когнитивной, коммуникативной, игровой, интерактивной) позволяет создать гибкую систему работы с БЭЛ и НЭЛ, сочетающую объяснение практику и эмоциональное вовлечение учащихся.

5. Предложенный алгоритм семантизации (визуализация – этимологическая справка – контекст – ролевая игра) обеспечивает поэтапное усвоение материала и может быть использован в различных форматах обучения (очном, дистанционном, смешанном).

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
2. Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования / Под ред. А.Г. Катаевой, И.И. Воронцовой. – М.: РГГУ, 2019. – 438 с.
3. Фомина, Ю.С. Профессиональная коммуникация на русском языке: учебное пособие / Ю.С. Фомина, Г.Ф. Кудинова. – Воронеж: Строки, 2024. – 45 с.
4. Чернова Т.М., Фролова А.М. Особенности обучения иностранных студентов лексике с культурной семантикой // Педагогическая перспектива. – 2025. – № 1. – С. 88–98.

УДК 372.881.161.1

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РИТОРИЗАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена разработке системы упражнений по развитию коммуникативной компетенции на основе образовательной технологии риторизации. Предметом исследования мы называем методический потенциал технологии риторизации при обучении русскому языку в средней школе. Его целью является изучение способов применения технологии риторизации при обучении русскому языку в школе. Данная цель позволяет выделить следующие задачи исследования: охарактеризовать понятие и признаки образовательных технологий; рассмотреть риторизацию в качестве образовательной технологии; разработать систему упражнений по русскому языку на основе технологии риторизации. Результатом исследования является рассмотрение ряда упражнений, описание их теоретической, методологической и дидактической основы.

Ключевые слова: технология риторизации, система упражнений, коммуникативная компетенция, риторический приём, риторическая категория, топос.

O.V. Mordvinova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – E.V. Popova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

USING RHETORICAL TECHNOLOGY IN RUSSIAN LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the development of a system of exercises for the development of communicative competence based on the educational technology of rhetorization. The subject of the study is the methodological potential of the technology of rhetoric in teaching Russian in secondary schools. Its purpose is to study the ways of using the technology of rhetoric in teaching Russian at school. This goal allows us to identify the following research objectives: to characterize the concept and features of educational technologies; to consider rhetoric as an educational technology.; to develop a system of exercises in the Russian language based on the technology of rhetorization. The result of the research is a review of a number of exercises, a description of their theoretical, methodological and didactic basis.

Keywords: technology of rhetorization, exercise system, communicative competence, rhetorical technique, rhetorical category, topos.

Коммуникативная компетенция в рамках компетентностного подхода к образованию выступает одним из основных ориентиров в практической деятельности педагога, в том числе – педагога-филолога. В частности, коммуникативную компетенцию связывают с задачами социопрагматического характера, которые «направлены на тренировку выбора и использования социокультурных стратегий в речевом поведении, согласно коммуникативным целям и контексту общения» [15; 245], коммуникативная компетентность рассматривается с точки зрения её внутренней архитектоники, «выделяются факторы, обуславливающие или блокирующие её развитие» [9; 91]. К многочисленным факторам, обуславливающим развитие коммуникативной компетентности и компетенции следует отнести образовательную технологию риторизации (далее – ТР), при своём внушительном методическом потенциале остающуюся недостаточно изученной. С одной стороны, исследователи отмечают, что ТР включается в так называемый филологический цикл [8; 68], а с другой – обсуждается внедрение ТР во все школьные дисциплины [14], в практику педагогического общения в целом [5].

В данной статье ТР рассматривается в контексте формирования коммуникативной компетенции на уроках русского языка в 9-м классе. Связь данной технологии с коммуникативной компетенцией проявляется в том, что сущность ТР принято рассматривать не через предметное

соотношение (ТР и русский язык; ТР и география и т.д.), а через саму коммуникативную компетенцию, которую ТР призвана развивать [13; 105, 113], либо через коммуникативно-деятельностный подход в целом, направляющий риторизацию образовательного процесса «в практическое русло» [1; 16].

Под ТР понимают «модель совместной педагогической деятельности по организации для учащихся условий для развития мышления и речи средствами риторической науки» [1; 15]; «риторизация учебного процесса предполагает моделирование учебных предметов как предметов риторической деятельности с учётом семиотических (синтаксических, семантических, прагматических) и психолого-дидактических требований» [10; 12].

Рассмотрим ряд упражнений на основе ТР. Теоретико-методологической базой разработки упражнений выступили труды Л.В. Ассуировой [1; 3; 4], С.А. Минеевой [6], Е.В. Никульченковой [7], Л.С. Раченковой [10], Г.К. Селевко [12] и А.А. Факторовича [16]. Дидактико-методической основой послужил учебник Л.В. Ассуировой «Риторизация. Введение элементов риторики в преподавание русского языка» [2]. Учебник ориентирован на 7-8 классы и предполагает последовательное изучение элементов, составляющих функциональное ядро риторики как средства и метода обучения русскому языку. К этим элементам относятся: риторические приёмы («продолжи фразу», «риторическое смехотворчество» и др. [2; 5-76], риторические категории (топосы – «структурно-смысловые модели, позволяющие разворачивать замысел речи, на основании которой создавались отдельные отрезки текста, минитексты, а также целые тексты, способ исследования темы, метод поиска доказательств (род-вид, определение, свойства, имя и др.)» [3; 15]), аргументирующая речь (подразумевает несколько структурных элементов: тезис, аргумент, вывод [2; 107-120]), тропы и фигуры [2]. Анализ учебника позволил установить, что названные элементы актуализируются в каждом следующем классе, развиваясь и углубляясь. Вместе с этим на каждой следующей ступени вводится новый, более сложный, риторический материал.

Наша система упражнений будет нацелена на уровень 9-го класса. Федеральная рабочая программа по русскому языку для этого класса включает пять разделов [18; 117-129]. Рассмотрим упражнения, соответствующие содержанию первого раздела «Общие сведения о языке», который предполагает изучение двух тем: «Роль русского языка в Российской Федерации» и «Русский язык в современном мире» [18; 117]. Полагаем, целесообразно использовать в первом упражнении риторический приём «Продолжи фразу» [2; 318]. Разработанное упражнение выглядит так (в квадратных скобках приведены оригинальные варианты высказываний, вместо которых ученику надо привести свои):

№ 1 (а). Продолжите высказывания русских писателей о языке.

1) ...Высокое парение мыслей, вместе с жарким, палящим чувством, составляет душу [лирической поэзии]. (Н.М. Карамзин) [11; 91]

2) Слово – цветок, который распускается лишь в [сочувственной атмосфере]. (П.Я. Чаадаев) [11; 161]

3) ...Один письменный язык есть язык [мертвый]. (П.А. Вяземский) [17; 194]

(б) ознакомьтесь с оригинальными продолжениями высказываний. Как вы их понимаете?

Далее имеет смысл включить упражнение на актуализацию изученного в 8 классе приёма «Риторического смехотворчества» [2; 22-26], он основан на лексико-семантических и словообразовательных механизмах словотворчества и окказиональной лексики. Помимо этого, материал упражнения соответствует тематике первого раздела Программы:

№ 2. Прочитайте пассаж из В.В. Хлебникова. О каком языковом явлении говорит поэт? Найдите в тексте слово-перевёртыш. Как вы понимаете его значение? Объясните, как слово образовано.

Найти, не разрывая круга корней, волшебный камень превращения всех славянских слов одно в другое, свободно плавить славянские слова – вот мое первое отношение к слову. Это самовитое слово вне быта и жизненных польз. Увидя, что корни лишь призраки, за которыми стоят струны азбуки, найти единство вообще мировых языков, построенное из единиц азбуки, – мое второе отношение к слову.

*В.В. Хлебников «Свояси»
(приводится по: [11; 519])*

Ключ: словотворчество/окказионализмы/заумный язык; слово самовитое.

Далее предложим ещё одно упражнение на актуализацию и углубление, в данном случае – топоса этимологии (имени):

№ 3. Прочитайте приведённый отрывок. К какому топосу обращается автор? Какой тезис отстаивает? Озаглавьте текст, ориентируясь на ответы.

[О богатстве славянских языков]

Глагол *слыть*, существительное *слово* – вот корни названия *славянин*. Мы уже сказали, что в старину всякий народ заключал в свое имя свой идеал человеческого совершенства. Восточно-иранское племя разделилось на две отрасли: одно по имени божественного духа, радующегося бытию (*бгъ* и *рама*), приняло прозвище *Бхраман*... т.е. людей духовных, другое – от высшего обозначения понятия, от единственного орудия мирной общительности, *слова*, приняло прозвище людей говорящих, то есть мирных, общительных, выражающих смышленным словом невещественное сокровище мысли.

А.С. Хомяков «Записки о всемирной истории»

(приводится по: [11; 255])

Материал данного упражнения довольно сложный, а также предполагает определённую степень новизны для ученика. Поэтому по аналогии с методическим решением учебника «Риторизация» [2; 101-102] предложим в качестве дополнительного материала к упражнению две справки: этимологическую и биографическую:

– Слово *славянин* происходит от древнерусского *словѣне* – этим словом обозначалось восточнославянское племя близ Новгорода, позднее стало *славяне*. Слово с таким же историческим корнем есть во всех славянских языках. Не имеет ничего общего со словом *слава* – это заблуждение, сформированное под влиянием народной этимологии. На самом деле, *славянин* образовано от суф. *слово*.

(составлено по: [17; 664-666])

А.С. Хомяков (1804-1860) – «поэт, драматург, философ, публицист, литературный критик. Алексей Степанович Хомяков оказал заметное влияние на формирование публицистического стиля русского литературного языка и стиль русской философской прозы. Последовательно используя церковнославянизмы и архаизмы, развернутые ряды синонимов и «разнозначительные эпитеты», он развивал традиции русской духовной прозы, углубляя историко-культурную перспективу современного ему литературного языка» [11; 252].

Таким образом, из рассмотренных упражнений первое нацелено на интенсификацию практики риторического приёма «Продолжи фразу» (с ним ученики познакомились ещё в 7-м классе); второе направлено на актуализацию приёма «Риторического смехотворчества» (применяется с 8-го класса); третье ориентировано на актуализацию и углубление риторической категории (топоса) «Обращения к происхождению слова (имени)», а также одного из структурных элементов аргументирующей речи – тезиса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассуирова Л.В. Образовательная технология риторизации // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2 (2). – С. 15-18.
2. Ассуирова Л.В. Риторизация. Введение элементов риторики в преподавание русского языка: Введение элементов риторики в преподавание русского языка: интегративный учеб. для 7-8-х классов / Л.В. Ассуирова. – Москва: Пушкинский ин-т: Московские учеб., 2007. – 318 с.
3. Ассуирова Л.В. Топосы как риторические категории и структурно-смысловые модели порождения высказывания: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2003. – 37 с.
4. Ассуирова Л.В. Методика обучения старшекласников созданию текста с опорой на традиции классической риторики: На материале газ.-публицист. жанров: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Москва, 1996. – 248 с.
5. Глебова Г.Ф. Оптимизация обучения на основе риторизации педагогического общения // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – №4 (24). – С.

61-73.

6. Минеева С.А. Риторика диалога: теоретические основания и модели: учеб. пособие / С.А. Минеева. – 3-е изд., стер. – М.: Флинта, 2019. – 221 с.
7. Никульченкова Е.В. Риторизация как технология развития речи учащихся // Начальная школа. – 2014. – № 2. – С. 41-46.
8. Пахалова Д.В. Внедрение технологии риторизации в современное образовательное пространство // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 4. – С. 68-71.
9. Пец О.И. Пути формирования и развития коммуникативной компетентности // Современная наука. – 2015. – №2. – С. 90-93.
10. Раченкова Л.С. Формирование риторической деятельности старшеклассников в процессе имитационного моделирования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Кемеров. гос. ун-т. – Кемерово, 2006. – 23 с.
11. Русские писатели о языке: хрестоматия / авт. сост. Е.М. Виноградова и др.; под ред. Н.А. Николиной. – 2е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012. – 584 с.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
13. Стурикова М.В. Риторизация образовательного процесса как развитие коммуникативной компетенции учащихся и студентов // Образование и наука. – 2009. – № 11 (68). – С. 104-113.
14. Технология риторизации различных дисциплин / [Коллектив учителей гимназии № 1358] // Вестник московского образования. – 2014. – № 10. – С. 217-219.
15. Усачёв Н.С. Коммуникативная компетенция: определения, способы формирования // Молодой ученый. – 2024. – № 7 (506). – С. 243-246.
16. Факторович А.А. Педагогические технологии: учебное пособие для вузов / А.А. Факторович. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 128 с.
17. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – Т. 3. – Москва: Прогресс, 1986-1987 – 830 с.
18. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык. (для 5-9 классов образовательных организаций). ФООП 01.09.23. [Электронный документ]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_5-9-классы.pdf (дата обращения: 22.03.2025).

УДК 372.881.161.1

Л.К. Муллагалиева
канд. пед. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

**МАСТЕР-КЛАСС КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ: ОТ БЕЗГЛАГОЛЬНОСТИ
К БОЖЕСТВЕННОМУ ГЛАГОЛУ**

Аннотация: статья посвящена осмыслению сущности мастер-класса как интерактивного метапредметного метода повышения профессионального мастерства учителей словесности. Автор раскрывает методологические и методические основы проведения мастер-классов по лингвокультурологии, делится собственным опытом по проведению занятий для педагогов.

Ключевые слова: мастер-класс, язык, культура, концепт, урок словесности, метапредметность, педагогическое мастерство.

L.K. Mullagalieva
Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor,
Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa)

**MASTER CLASS AS A METHOD OF PROFESSIONAL COMPETENCE
DEVELOPMENT TEACHERS OF PHILOLOGY: FROM
VERBLESSNESS TO THE DIVINE VERB**

Abstract. The article is devoted to understanding the essence of the master class as an interactive meta-subject method of improving the professional skills of teachers of literature. The author reveals the methodological and methodological foundations of conducting master classes in linguoculturology, shares his own experience in conducting classes for teachers.

Keywords: master class, language, culture, concept, literature lesson, meta-subject, pedagogical skills.

В настоящей статье будет представлен авторский опыт проведения мастер-классов для учителей русского языка и литературы России на различных образовательных площадках в течение 2021-2025 гг.

В связи с широким распространением в лингводидактике идей лингвокультурологии, теоретической и методологической основой которой является взаимосвязанное изучение языка и культуры, интерес к мастер-классам, учебным курсам, учебным пособиям и словарям, специально ориентированным на лингвокультурологическую информацию и анализ концептов, остается очень высоким.

Мастер-классы по лингвокультурологии и когнитивной лингвистике можно отнести к межпредметным и метапредметным интерактивным

методам обучения, основная особенность которых состоит в осмыслении языковых единиц в тесном взаимодействии с литературой и культурой народов России в целях развития профессиональных компетенций учителей словесности.

Чтобы совершенствовать компетенции педагогов, недостаточно в рамках семинаров и курсов повышения квалификации давать им только «предметные» знания, нужны метапредметные мастер-классы, где будет идти речь о культуре народа – носителя языка, запечатленной в языке, о новых, творческих, нестандартных, интерактивных подходах в методике преподавания.

Подход к языку как феномену культуры обусловил интерес учителей русского языка и литературы к концептам, национально-культурному компоненту значения языковых единиц и прежде всего слова. Слово – это коллективная память народа, сокровищница мысли и чувств, богатейший материал для исследований. Учителя России успешно проводят с учениками научные изыскания по концептам, проектную работу, при этом сами часто нуждаются в методической поддержке.

Слово неизбежно будит в человек особую культурную ассоциацию, т.е. наряду со значением слова всю совокупность его «культурного ореола». Но если в сознании изучающего язык недостаточно знаний о культурном содержании слова, эти ассоциации будут очень бедными. Задача мастер-классов состоит в том, чтобы дать материал для обогащения не только предметных, но и общекультурных компетенций педагогов, а те в свою очередь передадут знания школьникам.

Проблема педагогической деятельности, решаемая в рамках авторских мастер-классов, может быть сформулирована так: «Как преподавать русский язык и родной (русский) язык, чтобы воспитывать всесторонне развитую, одухотворенную языковую личность, исповедующую традиционные российские ценности?».

Актуальность решения названной проблемы определяется исключительно важной ролью русского языка в формировании всесторонне развитой языковой личности обучающихся в условиях полилингвального и поликультурного образования в уникальной по своей языковой и социокультурной ситуации республике Башкортостан.

Иосиф Бродский писал: «Пока есть такой язык, как русский, поэзия неизбежна». Показать живую силу русского слова, порождающего богатейшую литературу и многообразие смыслов – вот задача учителя на уроке русского и русского (родного) языка, родной литературы. Тогда любовь к русскому языку будет искренней и органичной, а чтение книг будет проявлением настоящей любви к русскому слову, а не «пыткой» и вымученной необходимостью.

В своей методической концепции автор исходит из принципа литературоцентризма языкового образования: именно тексты

художественной литературы, классической и современной, содержат глубочайшие смыслы, постижение которых говорит о формировании русской души, русского мира, особой ментальности. В этом автору близки идеи литературоведа-пушкиниста В.Непомнящего, который убежден, что роль литературы в образовании юного поколения огромна [3].

Формирование личности обучающихся средствами языка, литературы и культуры на уроках словесности способно достигать не только заявленных в ФРП и ФГОС личностных, предметных, метапредметных результатов, но и шире – воспитывать языковую личность, тонко чувствующую и любящую русское слово и богатство культуры народов России [5]. Поэтому важно обмениваться наработанным опытом, транслировать в формате мастер-классов передовые методики и приемы, вовлекая опытных и молодых учителей-словесников в эту плодотворную работу. В этом плане необходимо развивать институт наставничества как площадку эффективной передачи знаний и опыта.

На проводимых нами мастер-классах проходит погружение педагогов в понятийный аппарат лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, методики изучения русского языка в диалоге культур, сопоставительной лингвистики. Большое внимание уделяется анализу художественного текста по оригинальному, авторскому плану смыслового анализа, что позволит говорить о развитии функциональной грамотности педагогов.

Большой интерес к методике соизучения языка и культуры проявляют педагоги Республики Башкортостан, Луганской и Донецкой народных республик, для которых на базе НИМЦ г. Уфы и Акмуллинского университета автором был проведен цикл мастер-классов и вебинаров (реализация государственного задания по оказанию государственных услуг (выполнение работ) № 073-03-2023-010 на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Научно-методическое сопровождение деятельности образовательных организаций Донецкой и Луганской народных республик в части развития методических компетенций педагогов» 2023 – 2024 гг.).

Авторские мастер-классы посвящены реализации лингвокультурологического подхода в изучении русского языка: изучению концептов русской культуры в диалоге культур и поколений. На занятиях создается учебная ситуация диалога авторов разных эпох. В рамках мастер-классов автор обобщает личный опыт преподавания русского языка и родного (русского) языка и родной литературы на особых межпредметных и метапредметных уроках в школе, которые можно определить методическим термином «уроки словесности». Формат «урока словесности» позволяет соединить языковой, лингвистический материал и произведения фольклора, русской литературы и литературы народов России, живописные и музыкальные творения отечественной и мировой

культуры в целях создания особой учебной ситуации со-переживания и со-творчества. Это позволит воспитывать эмоциональный интеллект как способность понимать, тонко чувствовать слово и литературу, откликаться на них.

Урок словесности реализует деятельностный подход: активное сотрудничество, со-творчество педагога и ученика. На таком уроке много внимания уделяется анализу художественных и публицистических текстов – текстоцентрический подход является одним из актуальных направлений современной методики преподавания русского языка. Этот подход приносит хорошие результаты, очень продуктивен. Богатым культурологическим потенциалом на уроках словесности обладают прецедентные тексты – общеизвестные, образцовые классические тексты, имеющие особый ценностный смысл для носителей языка (концепт «окно» – эпизод «Ночь в Отрадном» из романа «Война и мир» Л. Толстого).

Уроки словесности открывают учителю прекрасные возможности при работе над концептами русской культуры в диалоге с башкирской культурой и литературой добиваться метапредметных результатов: лингвокультурологический анализ текста, в котором раскрывается смысл того или иного понятия, воспитывает патриотизм, учит ребёнка критически мыслить, понимать всеобщность, универсальность явлений, их вневременной, философский, а значит надпредметный характер.

Содержание текста становится функциональным полем смысла, где концепты – ключевые, базовые точки притяжения – организуют текст. Текстовая концептосфера содержит фактические сведения, ассоциации, образные представления, ценностные установки, которые автор репрезентирует в создаваемом им тексте [4; 65]. Анализируя концепт, мы постигаем смысл текста.

Актуальность предлагаемой методики связана с тем, что, согласно обновлённым ФГОС, личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания.

Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку, в центре которой взаимосвязанное изучение языка и культуры народа, большое внимание уделяет постижению смысла концептов как важнейших понятий, «сгустков культуры» в сознании человека.

Концепт – понятие культуры, которое не только мыслится, но и переживается («Россия», «Пушкин», «родина», «малая родина», «язык», «глагол», «мать», «сестра», «семья», «дом», «совесть», «доброта»,

«бабушка», «окно», «дорога», «солнце» и др. [1; 86, 88, 108, 116]. Это универсалия, философское осмысление которой на материале языка, культуры и литературы позволяет показать многообразие смыслов, отражающихся в картинах мира писателей.

На мастер-классах для учителей русского языка и литературы мы погружаемся в осмысление концептов культуры как универсальных, метапредметных понятий, содержание которых проходит «красной нитью» через несколько учебных предметов (концепты «истина», «цвет», «язык», «дом» и др.). Метапредметность мыслится как базовый и универсальный принцип обучения, реализация которого позволит учителю, объединившему содержание разных предметов на уровне надпредметных концептов, добиться сформированности у детей универсальных учебных действий, умения принимать решения в новой, часто нестандартной жизненной ситуации.

В рамках мастер-классов реализуется метод концептуального анализа – рассмотрение языкового выражения концепта (слово, фразеология) и погружение в текст – метатекст – картину мира писателя; и приемы смыслового чтения.

Работа над метапредметными понятиями в рамках мастер-классов позволяет совершенствовать профессиональные компетенции учителей-филологов, развивать навыки критического мышления, функциональную грамотность.

Приведем примеры успешно проведенных мастер-классов. 25 апреля 2024 года был проведен мастер-класс на Республиканском методическом семинаре «Многогранность русского языка: традиции и инновации преподавания» в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. <https://bspu.ru/unit/319/news/30778> (здесь и далее - ссылка на статью или видео мастер-класса).

В октябре 2024 года в рамках олимпиады Союзного государства «Россия-Белоруссия» автором был дан мастер-класс о работе над концептами русской культуры на уроках родного языка. <https://rutube.ru/video/8290635ea28ae3a0d0a8f2c38f059b5d/?playlist=669769>.

9 ноября 2024 года в рамках уникального профориентационного проекта Акмуллинского университета «Университетские субботы» для педагогов-наставников и учеников 10-х психолого-педагогических классов МАОУ «Татарская гимназия №65 им. Гази Загитова» и МАОУ «Татарская гимназия № 84» в Технопарке универсальных педагогических компетенций состоялся мастер-класс «Изучение концептов русской языковой картины мира как осмысление духовной истории России» https://m.vk.com/video884043337_456239019.

Мастер-класс был посвящен важной лингводидактической проблеме изучения концептов русской языковой картины мира в школе в целях формирования лингвокультурологической компетенции и воспитания

патриотизма. Педагоги и учащиеся психолого-педагогических классов осмыслили языковое выражение концептов «человечность», «совесть», «любовь», «окно», «бабушка» и др., погрузились в смысл пословиц, содержащих семантический компонент «совесть», обратились к художественным произведениям, в которых концепт становится способом раскрытия авторской идеи, на материале литературы 20 века обсудили педагогическую проблему гуманного воспитания «Кнут или пряник?»

Проблема понимания сущности концептов была рассмотрена в широком историко-культурном контексте, привлечен материал живописи башкирских художников (Александр Тюлькин, Борис Домашников), музыки (Дмитрий Хворостовский), литературы народов России (Виктор Астафьев, Мустай Карим, Расул Гамзатов, Виталий Сероклинов и др.), отечественной мультипликации (Ю. Норштейн), создана ситуация живого диалога поколений и диалога культур. Произведения русской классики А. Пушкина, Н. Гоголя, И. Тургенева и др. были проанализированы оригинально, по-новому, что позволило педагогам и старшеклассникам переосмыслить прочитанное и убедиться в правильности выбора будущей профессии филолога.

Выпускник на пороге школы должен обладать «жизненными» компетенциями, а не просто набором знаний по отдельным предметам. В достижении этих целей лингвокультурологическая теория обучения русскому языку и метапредметный подход, обеспечивая учителя необходимым инструментарием, открывают широкие возможности осуществления тесной связи обучения и воспитания, что является одним из принципов обновленных ФГОС.

15 и 22 февраля 2025 года автор провела мастер-классы на базе ИНПО «Вектор развития» Акмуллинского университета для участников республиканского этапа конкурса «Учитель года Башкортостана». Тема - «От безглагольности к Божественному Глаголу, или как учителя за Словом ходили». https://vk.com/wall-171505361_15426

8 апреля 2025 года состоялся мастер-класс «Глаголом жги сердца людей, или как «влюбить» в профессию педагога» на Республиканском форуме «Образование глазами современной молодежи». Этот новый мастер-класс в Акмуллинском университете был посвящен осмыслению метапредметного концепта «глагол» на материале русского языка и классической и современной литературы, истории России, медиа-пространства, СМИ. Погружение в языковое выражение концепта «глагол» через анализ произведений А. Пушкина, Н. Гоголя, В. Маяковского, И. Бродского, В. Сероклинова и др. в сопровождении яркой презентации позволило спикеру обосновать актуальность и воспитательный потенциал лингвокультурологического анализа текста в школьном обучении русскому языку.

Высока практическая значимость мастер-классов как реализации методики соизучения русского языка и культуры: учитель-словесник получает необходимый инструментарий для приобщения обучающихся к ценностям народов России, среди которых важнейшим является русский язык как сокровищница русской культуры, средство приобщения к уникальному наследию других народов России. Благодаря русскому языку ученику могут познакомиться с наследием М. Карима, Н. Наджми, К. Кулиева, Р. Гамзатова и других замечательных писателей России.

Автор статьи является победителем городского конкурса профессионального мастерства «Педагог-мастер – 2025г.» и приглашает учителей словесности на свои мастер-классы по лингвокультурологии в течение нового 2025-2026 учебного года. Показать уникальное богатство русской мысли и чувств, запечатленных в слове, – вот задача запланированных автором мастер-классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муллағалиева Л.К. Концепты русской культуры в межкультурной коммуникации: Словарь /Элективный курс для 10-11 классов школ гуманитарного профиля. М.: Ладомир, 2006. – 234 с.
2. Муллағалиева Л.К. Уроки словесности как воспитание человека средствами языка, литературы и культуры// Полилингвальность и поликультурность как основные факторы сохранения многоязычия, культурного наследия и развития современного образования: Коллективная монография. – Уфа: Башкирский ГАУ, 2024. – С. 135-147.
3. Непомнящий В. «Мне не Пушкина жалко. А людей, которые живут без него», – 25 высказываний главного пушкиниста об Александре Сергеевиче, себе и русской литературе. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://foma.ru/mne-ne-pushkina-zhalko-a-ljudej-kotorye-zhivut-bez-nego-25-vyskazyvanij-glavnogo-pushkinista-ob-aleksandre-sergeeviche-sebe-i-russkoj-literature.html> (дата обращения: 23.10.2024).
4. Слышкин Г.Г. Дискурс и концепт // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С. 64 - 69.
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык. (для 5-9 классов образовательных организаций). ФООП 01.09.23. [Электронный документ]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_5-9-классы.pdf

УДК 372.882:37.03

*О.А. Нагорных
студентка 1 курса Бийского филиала им. В.М. Шукшина
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
(г. Бийск)*

*Научный руководитель – Н.А. Гузь
д-р. филол. наук, профессор кафедры
русского языка и литературы Бийского филиала им. В.М. Шукшина
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена использованию медиатехнологий в преподавании литературы в основной и средней общеобразовательной школе. В теоретическом плане работа основана на положениях возрастной психологии и дидактики. В статье рассматривается взаимосвязь между когнитивными особенностями учащихся на разных возрастных этапах и критериями выбора и эффективностью применения различных медиаинструментов. Предлагаются рекомендации по оптимизации использования медиатехнологий с учетом возрастных этапов развития.

Ключевые слова: медиатехнологии, обучение литературе, возрастные особенности, когнитивное развитие, дидактические принципы.

*О.А. Nagornykh
1st year student of the Biysk branch named after V.M. Shukshin
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Altai State Pedagogical University»
(Biysk)*

*Scientific Advisor – N.A. Guz
Dr. Sci. (Philology), professor, Biysk branch named after V.M. Shukshin
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Altai State Pedagogical University»*

THE USE OF MEDIA TECHNOLOGIES IN LITERARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE AGE CHARACTERISTICS OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. This article is devoted to the use of media technologies in teaching literature at school. In theoretical terms work is based on theoretical positions of age psychology and didactics. The article discusses the relationship between cognitive characteristics of students at different age stages and selection criteria and effectiveness of the use of various media tools. Recommendations on optimizing the use of media technologies are offered taking into account the age stages of development.

Keywords: media technologies, literature teaching, age characteristics, cognitive development, didactic principles

Интеграция медиатехнологий в учебный процесс вызвана как интенсивным ростом медиаинформации и объемов ее потребления в современном обществе, так и запросом на визуализацию изучаемых материалов

Актуальность темы исследования обусловлена отсутствием единого теоретического подхода к оптимальному использованию медиатехнологий в обучении литературе, учитывающего возрастные особенности учащихся,

Целью статьи является теоретический анализ применения медиатехнологий на уроках литературы в контексте возрастных особенностей когнитивных процессов у учащихся 5-11 классов и разработка рекомендаций по оптимизации образовательного процесса.

Медиатехнологии в образовании можно рассматривать как способы построения деятельности с применением медиа для достижения педагогических целей [5; 47]. Медиа классифицируются по различным критериям: способу коммуникации, каналу восприятия, тематике контента, организации использования, взаимодействию с цифровой средой и др., поэтому универсальной типологии нет. Но в проекции на школу медиатехнологии должны опираться на основные дидактические принципы: наглядности, доступности, целенаправленности, системности, последовательности, а также на принципы, непосредственно связанные с медиа: многосферности и смежности, когда учебный материал подается в различных формах, дополняющих друг друга. Дидактический аспект в нашей работе рассматривается через призму целей литературного образования.

Выбор медиатехнологии в процессе обучения зависит от целого ряда факторов: типа урока, этапа урока, целеполагания, подготовленности учащихся, предпочтений учителя, технических возможностей, но в первую очередь – от возрастных особенностей школьников.

В этом аспекте основой послужили концепции возрастной психологии Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, подчеркивающие изменения когнитивных способностей на разных этапах онтогенеза.

В психолого-педагогических исследованиях чаще всего используется возрастная периодизация Д.Б. Эльконина, выделяющего три основных этапа школьного обучения: младший школьный возраст (7-11 лет), средний школьный возраст (11-15 лет) и старший школьный возраст (15-17 лет). В рамках подросткового периода можно выделить три подэтапа: младший подростковый (10-12 лет), собственно подростковый (13-15 лет) и период ранней юности (16-17 лет).

Вышеназванные теории когнитивного развития Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина являются базовыми для понимания возрастных особенностей восприятия и переработки информации, т.к. описывают стадии когнитивного развития, каждая из которых характеризуется специфическими способами мышления и восприятия. В

проекции этих теорий на основную общеобразовательную школу и среднюю общеобразовательную школу учащиеся 5-6 классов лучше справляются с конкретикой (конкретные ситуации и объекты, для работы с которыми нужна логика). В 7-9 классах появляется способность работать с формальными данными, которая будет окончательно сформирована в последующих классах. Последний этап школьного образования (10-11 классы) характеризуется предрасположенностью к абстрактному мышлению, гипотетическим предположениям, дедуктивным рассуждениям, умением справляться со сложными логическими задачами [1; 116].

У младших подростков (5-6 классы) преобладает наглядно-образное мышление, высока роль эмоций. Учебная деятельность у них, по крайней мере, в 5 классе, пока является ведущей [1; 148]. Они стремятся к самоутверждению, но критическое мышление развито слабо. Период «наивного реализма», как его называл В.Г. Маранцман, характеризуется преобладанием наивно-реалистического восприятия, проявляющегося в отождествлении литературного произведения с реальностью без критического анализа и интерпретации. На данном этапе наблюдается ограниченное использование языковых средств, доминирование пересказа событий над анализом смысловой структуры произведения [2]. Обучение должно быть эмоционально насыщенным, наглядным и динамичным, с учетом эмоциональной лабильности школьников, склонности к игре и быстрой утомляемости. На этом этапе предпочтительно линейное представление медиaproдукции. Медиа технологии должны быть интерактивными, яркими и не перегруженными информацией.

Эффективным представляется использование медиате технологий, состоящих преимущественно из интерактивных медиа в сочетании с нарративными:

- медиате технологии в игровом формате (наиболее актуальными представляются возможности мобильного приложения Castle Quiz – увлекательной игры-тренажера по школьной программе, в том числе и по литературе);

- интеграция в учебный процесс фрагментов экранизаций литературных произведений, аудиоспектаклей, иллюстраций – использование этих ресурсов позволяет достичь эмоционального отклика, мотивировать к чтению, формировать интерактивные навыки;

- онлайн-тесты, созданные учителем на специальных платформах (onlinetestpad.com, Яндекс.Формы) предусматривают мгновенную обратную связь и позволяют сделать этап контроля интерактивным. Министерство просвещения Российской Федерации рекомендует к использованию для контроля в игровой форме в формате квиза или викторины такие сервисы, как myquiz.ru, quizizz.com, learningapps.org [4];

– мультимедийные презентации и обучающие видеоролики (они ярко реализуют принцип наглядности).

У подростков (7-9 классы) начинает развиваться абстрактное мышление, способность к анализу и синтезу информации, критическое мышление и самостоятельность. Формируется самосознание и ценностные ориентации, и центральным, как считал Л.С. Выготский, становится «чувство взрослости», интимно-личное общение со сверстниками становится ведущим видом деятельности [1; 148]. В подростковом возрасте доминирует развитие социально-мотивационного компонента деятельности, формируется понимание системы межличностных отношений, мотивационных структур и смысловых ориентиров человеческого поведения [1; 150]. Период «нравственного эгоцентризма» отмечается формированием нравственно-эгоцентрического подхода к осмыслению художественного текста. Учащиеся демонстрируют повышенный интерес к морально-дидактическим аспектам произведения, идентифицируя себя с персонажами и рассматривая художественное произведение сквозь призму собственного эмоционального опыта [2]. Медиа технологии в этой возрастной среде должны поддерживать коллаборативное обучение, творчество и самостоятельность. Здесь эффективно использование в первую очередь коммуникативных медиа, в меньшей степени – нарративных и интерактивных:

- образовательные онлайн-платформы (их очень много, но самые популярные – ЭОР, РЭШ и ряд других);
- онлайн-учебники;
- сервисы визуализации информации в формате презентаций и средства их веб-разработки, которые может использовать как обучающийся, так и сам учитель при подготовке урока: canva.com, tilda.cc.ru [34];
- приложения для интерактивной работы с текстом: Kahoot, Quizizz;
- виртуальные экскурсии;
- углубленная работа с экранизациями, актёрским чтением и иллюстрациями.

Старший подростковый возраст (10-11 классы) характеризуется сформированным абстрактным мышлением, саморегуляцией и способностью к самообразованию. В ранней юности акцент смещается на операциональный аспект деятельности [1; 150]. Старшеклассники способны к анализу, синтезу информации, долгосрочному планированию и самоанализу. Критическое мышление развито, что позволяет им проводить самостоятельный исследовательский анализ литературы, сравнительный анализ произведений и работать с научной литературой и базами данных. Период ранней юности характеризуется переходом к целостному восприятию литературного произведения, пониманию авторского замысла

и способностью к компаративному анализу различных художественных текстов. Учащиеся демонстрируют умение выявлять общность и различия в авторских позициях, сопоставляя героев и сюжетные линии различных произведений [3]. Необходимо акцентировать внимание на развитии аналитического и критического мышления, навыков самостоятельной работы с информацией в цифровой среде. Возможно доминирование нелинейного способа представления медиапродукции. Эффективны сочетания всех типов медиа, но продуктивно первостепенное использование следующих:

- создание мультимедийных проектов, медиатекстов;
- дискуссии с использованием мультимедийного контента;
- использование искусственного интеллекта самим учителем для создания заданий, направленных на развитие критического мышления (например, сравнение критических статей о творчестве А.С. Пушкина, написанных В.Г. Белинским и нейросетью).

Применение медиатехнологий на уроках литературы должно быть не только системным и корректным в плане временных затрат на уроке и в выполнении домашнего задания, но должно соответствовать принципу от простого к сложному. Если в 5-6-х классах можно попросить учащихся подобрать иллюстративный материал и музыкальный фон к тексту, изменить финал и т.д., то в 7-8-х можно дать задание создать буктрейлер, литературный квест, в 9-м – создать сценарий с учетом задания для сценариста, оператора, гримера, дизайнера костюмов, стилиста интерьера и т.д. В 10-11-х классах использование медиатехнологий приобретает проектные формы. Продуктивным будет сопоставление оригинального текста и его современных кино- или театральных интерпретаций.

Говоря о медиатехнологиях в современной школе, нельзя обойти проблему виртуальной и дополненной реальности. И то, и другое в литературном образовании изучено мало, очевидно, в силу необходимости использования дорогостоящих цифровых ресурсов. Очевидно, о создании виртуальной реальности на уроке литературы, когда конструируются образы-аватары или эквивалент авторского художественного мира речь вести еще рано. При этом технология виртуальной реальности уже использована работниками музеев для создания виртуальных экскурсий, и на уроке такие «путешествия» очень интересны и полезны. Так, на сегодняшний день, возможны литературные виртуальные экскурсии в Михайловское, Спасское-Лутовиново, Ясную Поляну, Мелихово. И все же использование дополненной реальности представляется более перспективным. Например, на текст, портрет или схему накладываются с помощью специальных программ ссылки на веб-страницы, комментарии, видео, – т.е. дополнительная информация, которая будет появляться на смартфоне учащегося, – это быстрее и удобнее, чем гиперссылки. Уже сейчас достаточно часто используется технология QR-кодов (они

создаются на сайте qrcoder.ru, и после распознавания с помощью специальной программы открывается доступ к источнику в интернете, видеофайлу, фото и т.д. QR-коды на уроке литературы можно использовать для создания квестов и кейсов, для ведения читательских дневников или отзывов на полях книги, для электронного тестирования, наконец, для просмотра фрагментов кино- и театральные интерпретаций.

Итак, использование медиатехнологий в литературном образовании учащихся обусловлено рядом дидактических принципов и факторов, основным из которых являются возрастные когнитивные особенности учащихся. Дифференцированный подход, учитывающий особенности каждого возрастного этапа, позволит реализовать потенциал медиатехнологий для повышения эффективности и мотивации обучения, развития критического мышления и подготовки к успешной жизни в информационном обществе. Рациональное использование медиатехнологий в комплексе с традиционными методами обучения обеспечит оптимальные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Возрастная психология / М.: Юрайт, 2013. – 460 с.
2. Маранцман В.Г. (ред.). Программы общеобразовательных учреждений: литература. 5-9 классы. 3-е изд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sinykova.ru/biblioteka/maranz_lit_5-9_kl/ (дата обращения: 01.04.2025).
3. Маранцман В.Г. (ред.). Программы общеобразовательных учреждений: литература. 5-9 классы. 3-е изд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sinykova.ru/biblioteka/marancman_literat_10-11_program/ (дата обращения: 01.04.2025).
4. Список сервисов, платформ и веб-ресурсов, рекомендуемых к использованию при реализации дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408380/b95a99ffb88a7c3e2b28f0af1baa566987caae5b/ (дата обращения: 20.12.2024).
5. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. — М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.
6. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: Учеб. пособие для студентов / МГУКИ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.

УДК 372.881.161.1

*Д.Ю. Постовая
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

АБСУРД КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ О. ГРИГОРЬЕВА «ВИТАМИН РОСТА» НА УРОКАХ РКИ

Аннотация: в статье описывается методика преподавания русского языка как иностранного на материале абсурдных художественных произведений. Отмечается, что юмор и нестандартные сюжеты подобных текстов способствуют снижению напряженности в общении иностранных студентов на русском языке, преодолению ими языкового барьера. На примере стихотворения О. Григорьева «Витамин роста» показана системная работа, направленная на освоение сложных лексических и грамматических явлений русского языка, развитие разных видов речевой деятельности в ходе выполнения студентами традиционных и творческих заданий.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, абсурдный текст, многослойный текст, языковая игра, коммуникативный подход.

*D.Y. Postovaya
2nd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – Y.S. Fomina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

ABSURDITY AS A LEARNING INSTRUMENT: METHODS OF WORKING WITH O. GRIGORIEV'S TEXT VITAMIN OF GROWTH IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article outlines a methodology for teaching Russian as a foreign language through absurdist literary works. It highlights how humor and unconventional plots in such texts help alleviate foreign students' communication anxiety in Russian and enable them to overcome the language barrier. Using O. Grigoriev's poem "Vitamin of Growth" as an example, the article illustrates a systematic approach to mastering complex lexical and grammatical features of Russian, while fostering various speech competencies through both traditional and creative student tasks.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL) teaching methodology, absurd text, multilayered text, language game, communicative language teaching.

Современная лингвистика нуждается в совершенствовании существующих и разработке новых эффективных методик преподавания РКИ, способных одновременно решать задачи языкового обучения и межкультурной адаптации. Лингводидактика во многом опирается на текстовые материалы при обучении иностранцев русскому языку, развитию у них навыков речевой деятельности [1, 2, 3]. В этом плане особую ценность представляют абсурдные тексты, поскольку они сочетают в себе ряд ключевых преимуществ: 1) юмористическая составляющая создает психологически комфортную среду для обучения и помогает преодолеть языковой барьер; 2) включение культурных кодов позволяет формировать межкультурную компетенцию; 3) игровая природа абсурда стимулирует познавательную активность студентов и способствует произвольному запоминанию языкового материала. Таковым является стихотворение Олега Григорьева «Витамин роста» (в котором описан крах «научного» подхода, когда учитель биологии проводит эксперимент с крысами), его можно считать уникальным материалом для преподавания РКИ. Как показывают исследования, подобные тексты эффективно работают на мотивационном уровне обучения. Иностранцы, изучающие русский язык, в игровой форме свободно интерпретируют алогичные ситуации, предлагают готовые сценарии для ролевых игр и дискуссий и тем самым удовлетворяют потребности в самостоятельном выполнении задания, демонстрации уже имеющихся у них языковых и речевых навыков, что выражается в способностях воспринимать и анализировать нетривиальные тексты, критически мыслить, делать обобщения, высказывать собственное мнение.

Анализ стихотворение «Витамин роста» в контексте преподавания РКИ позволяет выявить три взаимосвязанных методических вектора. Во-первых, языковая игра и намеренное нарушение логических связей создают благоприятные условия для произвольного запоминания лексики. Так, научные термины *витамин*, *эксперимент*, *популяция* запоминаются именно благодаря своей абсурдной реализации в тексте. Во-вторых, культурологический пласт произведения, включающий как советские школьные реалии (*живой уголок*, *авторитарная фигура учителя*), так и фольклорные элементы (отсылка к загадке о моркови), открывает возможности сопоставительного анализа образовательных традиций разных стран. В-третьих, этическая проблематика текста (вопросы научной этики, сострадания, манипуляции результатами) провоцирует живую дискуссию среди студентов уже на уровне владения русским языком В1.

Практическая реализация этих принципов в преподавании РКИ предполагает трехуровневую работу с текстом. На этапе предтекстовой деятельности эффективны задания, направленные на повторение базовой и изучение новой лексики посредством метода визуальных ассоциаций,

например, при сопоставлении научных терминов с карикатурными изображениями. Для непосредственного анализа текста продуктивна технология «многослойного чтения»: от поверхностного понимания сюжета через аудирование к выявлению культурных кодов и критическому осмыслению подтекста. Особенно важен заключительный этап творческой рефлексии: создание комиксов по мотивам стихотворения, ролевых игр в формате научных дебатов о границах допустимого в эксперименте. Данный этап отражает принципы позитивной психологии в обучении, где важнейшими факторами успеха являются эмоциональная вовлеченность и личностная значимость обсуждаемых проблем.

Текст О. Григорьева соответствует современным тенденциям коммуникативного подхода к преподаванию РКИ, где акцент делается не только на усвоение языковых норм, но и на развитие способности к творческому осмыслению нестандартных ситуаций. Абсурд как педагогический инструмент особенно эффективен в преодолении обучающимися языкового и культурного барьеров, это происходит благодаря игровой природе рассматриваемого языкового материала и универсальности комических ситуаций, описанных в тексте. Языковая игра, пронизывающая весь текст от псевдонаучной лексики до каламбурных реплик учителя, позволяет отрабатывать грамматические конструкции, в частности, повелительное наклонение и видовременные формы глаголов, освоение которых традиционно вызывает сложности у иностранных студентов. Абсурдный сюжет о провалившемся эксперименте создает естественный контекст для обсуждения этических дилемм (Допустимы ли подобные опыты?), что соответствует принципам позитивной психологии в образовании – учащиеся получают возможность выражать личное отношение к проблеме без страха ошибиться. Особую методическую ценность представляет многослойность культурных отсылок в произведении. Фольклорный образ *девицы в темнице* (моркови) становится отправной точкой для сравнительного анализа с аналогичными загадками в культурах обучающихся, что способствует не только расширению их лексического запаса, но и формированию у них межкультурной чуткости. Одновременно советские школьные реалии дают материал для обсуждения изменений, происходящих в образовательных системах, что особенно актуально для взрослых студентов, профессиональная деятельность которых связана с педагогикой.

Текстовый материал стихотворения «Витамин роста» позволяет создавать разноуровневые задания, соответствующие потребностям иностранцев, изучающих русский язык. К примеру, фразы из диалога учителя и Смирнова подходят для усвоения норм потребления глаголов в повелительном наклонении: *Смирнов, сходи, пожалуйста, вниз и принеси...* На уровне А2 можно дать простое упражнение на преобразование утвердительных предложений в повелительные: *Ты идешь вниз → Сходи*

вниз; тогда как на уровнях В1-В2 обучающиеся уже могут разыгрывать мини-диалоги, выступая в роли учителя или хитрого находчивого ученика. Интересен прием «испорченного телефона», когда студенты передают друг другу по цепочке абсурдные команды, постепенно искажая их. Такое упражнение не только служит повторению и закреплению грамматики, но и снимает языковое, коммуникативное напряжение благодаря неформальному взаимодействию и юмористическому эффекту.

Лексическая работа по тексту О. Григорьева строится на основе противопоставления научной и бытовой лексики. Изобилие терминов в тексте дает возможность провести игру «Найди лишнее»: студенты должны определить, какое слово не относится к научному стилю в ряду предлагаемых единиц: *гены, витамин, попугай, популяция; эксперимент, арбуз, опыт, авитаминоз*. Для развития письменной речи и стилистических навыков подходит упражнение «Объясни»: используя не менее пяти изученных терминов, необходимо описать проводимый учителем эксперимент в научном стиле. Развитию устной речи, умениям вести диалог, формулировать вопросы и ответы на них способствует ролевая игра «Научный совет». Основой является эпизод, когда учитель, не сумев объяснить результаты эксперимента, меняет бирки на клетках подопытных крыс. Обучающиеся делятся на две группы: 1) ученые, пытающихся сохранить свою репутацию и представить положительные результаты эксперимента, 2) скептически настроенные журналисты, стремящиеся получить правдивую информацию. В задании «Научный детектив» можно обыграть финал стихотворения: студенты получают карточки с противоречивыми данными и должны придумать логичное объяснение явления, используя конструкции предположения: *возможно, вероятно, следует предположить*. Данное упражнение не только закрепляет грамматику, но и развивает навыки аргументации, важные для академического общения.

Мультфильм, созданный на основе стихотворения О. Григорьева «Витамин роста», привносит вариативность в работу с текстом. Студенты, владеющие русским языком на начальных уровнях, в ходе просмотра мультфильма отмечают, какие эпизоды есть в нем, но отсутствуют в тексте: например, визуализация крыс, «лопающихся от смеха»; на продвинутом уровне – анализируют, как аниматоры с помощью визуальных приемов передали абсурдность. Творческий подход применим в целях закрепления лексики и развития лингвокреативного мышления: по ключевым сценам мультфильма студенты рисуют комикс, сопровождая картинки короткими подписями, или создают мемы с цитатами типа: «Учитель ничего не может понять».

В целом системная работа с таким многослойным текстом, как «Витамин роста» О. Григорьева, дает комплексный эффект: от изучения новой лексики и автоматизации грамматических структур, через развитие

навыков устной и письменной речи, до формирования межкультурной чуткости. Главное условие поддержания постоянного интереса студентов к изучению русского языка – это соблюдение баланса между аналитической работой (освоением лексики, грамматических форм, синтаксических конструкций) и творческими заданиями (играми, групповыми и индивидуальными проектами).

ЛИТЕРАТУРА

1. Власов М.С. Способы укрепления мотивации студентов при обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного/иностранного: российские и зарубежные практики: Материалы II Междунар. науч.-метод. конф., Ставрополь, 18–22 сент. 2023 г. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2023. – С. 6-10.

2. Найденова Е.А. Литература народов России на русском языке как средство обучения // Русский язык как родной, неродной и иностранный в трансграничном Прикаспийском регионе: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Элиста, 5-6 окт. 2022 г. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2023. – С. 103-107.

3. Худогулова Е.П. Игра как средство повышения эффективности урока // Русский язык как родной, неродной и иностранный в трансграничном Прикаспийском регионе: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Элиста, 5-6 окт. 2022 г. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2023. – С. 181-185.

УДК 372.881.161.1

В.С. Рагозина
магистрант 1 курса БУ «СурГПУ» (г. Сургут)
Научный руководитель – Т.А. Ермаковская
канд. филол. наук, доцент кафедры
филологического образования и журналистики БУ «СурГПУ»

АНАЛИЗ ПРЕДМЕТНОГО МИРА РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОФОНОВ

Аннотация: в статье раскрывается методический потенциал работы, связанной с анализом предметного мира рассказов А.П. Чехова в классах с полиэтническим составом. Автор приходит к выводу о том, что этот приём может быть использован учителем-словесником в качестве одного из эффективных способов формирования социолингвистической компетенции обучающихся в полиэтнической образовательной среде. Подробно рассматриваются ключевые концепты русской культуры через призму бытового пространства, характеризующего уклад русской жизни при помощи детализации, мастерски раскрывающей собирательный образ эпохи.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция; полиэтническая среда; обучающиеся-инофоны; предметный мир рассказов А.П. Чехова; национальная картина мира.

V.S. Ragozina

1st year Master's student of the Surgut State Pedagogical University
(Surgut)

Scientific Advisor – T.A. Ermakovskaya

Cand. Sci. (Philology), associate professor, Surgut State Pedagogical
University

ANALYSIS OF THE SUBJECT WORLD IN A.P. CHEKHOV'S SHORT STORIES AS A WAY OF FORMING THE SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE OF FOREIGN-SPEAKING STUDENTS

Abstract. The article reveals the methodological potential of the work related to the analysis of the subject world of Chekhov's short stories in classes with a multiethnic composition. The author comes to the conclusion that this technique can be used by a verbal teacher as one of the effective ways to form the sociolinguistic competence of students in a multiethnic educational environment. Russian culture's key concepts are examined in detail through the prism of everyday space, which characterizes the way of Russian life with the help of detail, which masterfully reveals the collective image of the era.

Keywords: sociolinguistic competence; multiethnic environment; non-native learners; the subject world of Chekhov's short stories; national worldview.

Активный и непрерывный процесс иммиграции населения стран постсоветского пространства в Российскую Федерацию ведет к увеличению количества классов с полиэтническим составом обучающихся. Современная общеобразовательная школа становится полиэтнической, т.е. школой, в которой «дети-мигранты, являясь по сути инофонами, без какой-либо специальной предварительной языковой подготовки обучаются вместе с русскоязычными детьми» [2; 176]. Резкое и кардинальное изменение привычных условий жизни (страны, социума, языка, традиций) приводит ребёнка к состоянию культурного шока и невозможности адаптации без должной поддержки.

Согласно терминологическому справочнику «Иностранные граждане в системе образования», ребёнка, который оказался в новой языковой и культурной среде, можно считать инофоном: «дети-инофоны – дети, принадлежащие к иной языковой и культурной общности, чем большинство коренного населения страны, в которой они проживают и получают образование, слабо владеющие языком этой страны или вовсе не говорящие на этом языке» [5; 9].

Для обучающихся-инофонов необходима методика обучения русскому языку как иностранному. По утверждению Е.А. Хамраевой, сущность употребления термина *ребёнок-инофон* состоит в «определении специфики лингво-дидактической работы для определенного контингента учащихся» [9; 31].

Важно не только изучить русский язык, грамотно использовать его в необходимых ситуациях, но и суметь познать новую культуру, в условиях которой существует язык.

Развитие обозначенной выше компетенции – один из способов успешной адаптации обучающегося-инофона в новых условиях, в новой национально-культурной среде. В этом ключе справедливо определение М.Ф. Овчинниковой, считающей, что социолингвистическая компетенция – это «способность языковой личности организовывать свое речевое поведение адекватно ситуациям общения с учетом коммуникативной цели, намерения, социальных статусов, ролей коммуникантов и обстановки общения в соответствии с социолингвистической нормой и установками конкретного национально-лингво-культурного сообщества» [6; 28].

Таким образом, можно выделить следующие ключевые черты социолингвистической компетенции:

- 1) организация речевого поведения;
- 2) ситуация общения;
- 3) социолингвистическая норма.

Анализ предметного мира рассказов А.П. Чехова при изучении русского языка как иностранного – это учебная деятельность, опирающаяся на лингвистический материал, способный облегчить не только языковую адаптацию обучающихся, но и показать особенности быта русской жизни, то есть помочь социализироваться. Работа с предметным миром во взаимосвязи с сюжетными и жанровыми особенностями при лингвистическом анализе произведения позволяет расширить знания школьников, совершенствовать их восприятие художественного текста, формировать адекватное эмоционально-ценностное отношение к литературному произведению и окружающему миру.

Одним из компонентов социолингвистической компетенции является знание языковой картины мира, поэтому овладение данной компетенцией предполагает умение учитывать социально-культурный и ситуативный аспект контекста при выборе языковых средств. Как отмечают К.Б. Уразаева, О.В. Ломакина, И.В. Моклецова, верное восприятия концептов языка помогает организовать корректную интерпретацию информации: «представление о концепте как когнитивной матрице способствует систематизации фразеологических единиц и лексики для выработки риторической модели анализа» [8; 158].

Согласно антологии концептов В.И. Карасика, ключевыми концептами русской культуры являются *быт, воля, душа, сердце, ум, закон, здоровье, красота, любовь, ненависть, обман* [1; 3].

Для носителей языка самым актуальным значением концепта *быт* является «сложившийся порядок жизни», дополнительными семами являются «проблемность повседневной жизни», «обыденность»,

«однообразии», «рутинность», «нечто, мешающее интеллектуальной жизни человека». Именно с этим концептом связаны юмористические рассказы А.П. Чехова раннего периода творчества, т.к. данные произведения содержат в себе образ города, который олицетворяет пустоту провинциального быта, подчиняющего себе героя. Автор целенаправленно вводит в пространство своих рассказов детали, способные содержательно и образно обогатить произведение, а читающему увидеть духовно-нравственную опустошенность жителей рубежа веков в провинции. Для обучающихся-инофонов увидеть эту детализацию – непростая задача, поэтому учитель должен выстроить свою работу таким образом, чтобы она раскрывала лексико-стилистические приёмы авторского текста.

Героям юмористических рассказов А.П. Чехова начала 1880-х годов свойственно быть запертыми в типичном бытовом пространстве: больница, площадь, суд, вокзал и т.д. Застойность жизни героев заключается в нежелании покидать художественное пространство, ведь они находятся в знакомой обстановке, где каждый предмет олицетворяет собирательный образ быта эпохи.

С концептом *быт* тесно связаны концепты *здоровье* и *закон*. Первый из них реализован в рассказе «Хирургия». В «Антологии концептов» В.И. Карасика указано, что концепт *здоровье* среди множества элементов включает в себя следующие характеристики: «внешний вид, эстетическое впечатление, гигиена <...> образ жизни и привычки, отношение к жизни и окружающим». В рассказе «Хирургия» данный концепт интерпретируется автором.

Уже в самом названии мы встречаем существительное, которое связано со здоровьем, ведь хирургия – это направление медицины, которое занимается оперативным лечением человека. Но А.П. Чехов трансформирует традицию массовой юмористики, добавляя в предметный мир произведения неожиданные для конкретного топоса элементы. Так, в рассказе «Хирургия» один из героев – фельдшер, внешний вид которого не соответствует изображаемому пространству – земской больнице: «толстый человек лет сорока, в поношенной чечунчовой жакетке и в истрепанных триковых брюках» [10; 258]. Помимо этого, у героя «между указательным и средним пальцами левой руки – сигара, распространяющая зловоние» – важная художественная деталь, не соответствующая изображаемому пространству. Уже на уровне предметного мира можно охарактеризовать образ Курятин – спесивого врача, не имеющего достаточных знаний в области медицины для помощи больным.

При анализе данного рассказа в классе с полиэтническим составом необходимо обратиться к значениям слов *просфора* и *дьячок*, так как они тесно связаны с большим культурным пластом России – православием.

Дьячок обращается к фельдшеру за помощью, заранее подготовив просфору в качестве благодарности. С одной стороны, перед нами

верующий человек, но следующая деталь раскрывает его образ для читателя с противоположной стороны: «Секунду дьячок ищет глазами икону и, не найдя таковой, крестится на бутылку с карболовым раствором» [10; 258].

Бытовой мир влияет на героев, поэтому очевидна условность ролей: фельдшер не способен выполнить работу медика, а дьячок – вынести боль и обиду, чему учит вера. Концепт *здоровье* переплетается с концептами *души*, *ума*. Все они трансформированы под влиянием ведущего концепта – *быта*.

В рассказе «Хамелеон» подобным образом реализован концепт *закон*, который приобретает противоположное значение. Как отмечает В.В. Волков, «в русском менталитете Справедливость всегда воспринималась как явление, стоящее над законом, как Закон вечный» [3; 174]. Таким образом, *закон* тесно переплетён со *справедливостью* и *нравственностью*.

В самом начале рассказа «Хамелеон» посредством анализа предметного мира можно обнаружить деталь, выбивающуюся из канвы повествования: «Через базарную площадь идет полицейский надзиратель Очумелов в новой шинели и с узелком в руке. За ним шагает рыжий городской с решетом, доверху наполненным конфискованным крыжовником» [10; 268]. Для анализа данного текста учащимися-инофонами необходимо определить значение слова *городской*. Основная задача городского – следить за порядком на улицах. Такая художественная деталь, как «конфискованный крыжовник», абсурдна, ведь конфискация предполагает изъятие имущества в пользу государства в качестве санкции за правонарушение. Ягода не представляет ценности для государства, но нужна в личных целях городскому.

Таким образом, анализ предметного мира рассказов А.П. Чехова может выступать одним из средств постижения языковой картины мира русского языка, что в свою очередь способствует формированию социолингвистической компетенции обучающихся-инофонов.

Языковая картина мира является системой представлений о мире, которые формируются посредством постижения языка. Владение языковой картиной мира существенно влияет на уровень сформированности социолингвистической компетенции, поскольку подразумевает понимание культурных, социальных и контекстуальных аспектов языка.

Предметный мир художественного произведения отражает культурные и социальные реалии, которые заложены в концептосфере. Например, концепты *быт*, *здоровье*, *суд* имеют специфические значения и ассоциации, связанные с русской культурой, что значительно влияет на восприятие окружающего мира обучающимся-инофоном.

Язык – это система, которая фиксирует в себе все когда-либо существовавшие знания представления об окружающем мире. Данную мысль подтверждает исследование Д.Я. Глушина «Языковая картина

мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [4; 60].

Постижение данных представлений обучающимся-инофоном является неотъемлемым элементом формирования социолингвистической компетенции, которая представляет собой использование языковых форм в зависимости от ситуации общения.

В процессе коммуникации важно учитывать языковую и концептуальную картины мира участников данного процесса. По мнению Е.В. Саушевой: «Функционирование языка в речевом акте зависит от целого ряда факторов, среди которых в первую очередь следует отметить разнообразие способов речевого общения в вербальном отражении подаваемой информации. Немаловажным фактором является учет концептуальной картины мира и языковой картины мира адресата и адресанта» [7; 170]. Понимание и освоение языковой картины мира не только обогащает знания обучающихся, но и способствует улучшению коммуникативных навыков, позволяя эффективно взаимодействовать в полиэтнической среде.

Предметный мир является частью художественного образа, который представляет собой форму отражения действительности в художественном тексте. С точки зрения языка формой отражения действительности выступает языковая картина мира, которая соотносится с социолингвистической компетенцией, представляющей собой владение набором языковых средств и умение осуществить их выбор в зависимости от социально-культурного и ситуативного аспектов контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология концептов: в 2 т. / Т. 1. отв. ред. Карасик В.И., Стернина И.А. – Волгоград : парадигма, 2005. – 347 с.
2. Булгарова Б.А. К вопросу об обучении детей-мигрантов в Российских школах/Б.А. Булгарова, Д.Н. Рубцова, Н.М. Румянцева, Ю.А. Воропаева//Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2020. – № 3. – С. 176-185.
3. Волков В.В. Лексема Закон и концепт «Закон» в русской языковой картине мира // Язык и культура – Новосибирск, 2014. – № 11. – С. 173-177.
4. Глушин Д.Я. Языковая и концептуальная картина мира // Молодой ученый. – 2025. – №1 [552]. – С. 59-60.
5. Иностранные граждане в системе образования справочник / Научно-исследовательский центр мониторинга и профилактики деструктивных проявлений в образовательной среде. – Челябинск, 2023. – 36 с.
6. Овчинникова М.Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся общеобразовательной школы: английский язык,

филологический профиль: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Овчинникова Марина Федоровна ; науч. рук. Н. В. Языкова ; БГУ. – Улан-Удэ, 2008. – С. 156-168.

7. Саушева Е.В. Роль языковой картины мира в процессе коммуникации // Вестник КГУ. – 2017. – № 3. – С. 169-170.

8. Уразаева К.Б., Ломакина О.В., Моклецова И.В., Способы формирования концептуальной стратегии героя А.П. Чехова [на материале рассказов] // Вестник славянских культур. – 2019. – № 3. – С. 156-168.

9. Хамраева Е.А. Лингводидактические основы измерения коммуникативных умений билингвов // Наука и школа. – 2018. – №3. – С. 29-40.

10. Чехов А.П. Полное собрание сочинений в двенадцати томах. – Т. 2. Рассказы 1883-1885 гг. – М. : Гослитиздат, 1944-1951. – 612 с.

УДК 372.881.161.1: 372.882.116.11

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

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ РОМАНА Е. ЗАМЯТИНА «МЫ» И ЕЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ В ШКОЛЕ

Аннотация: интертекстуальность как концепция помогает развивать интертекстуальную компетенцию, обогащая читательский опыт и культурный кругозор учащихся средней школы. На примере романа Евгения Замятина «Мы» автор статьи демонстрирует ценность анализа взаимосвязей между текстами для углубленного понимания литературы. В романе Е. Замятина «Мы» прослеживаются интертекстуальные связи с Библией и произведениями А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Н.Г. Чернышевского и т.д., неочевидные школьнику при наивном прочтении.

Ключевые слова: интертекстуальность, русская литература, старшие классы средней общеобразовательной школы, читательский опыт, интертекстуальная компетенция.

L.G. Khafizova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THE INTERTEXTUALITY OF E. ZAMYATIN'S NOVEL WE AND HER UNDERSTANDING WHILE STUDYING AT SCHOOL

Abstract. Intertextuality as a concept helps to develop intertextual competence, enriching the reading experience and cultural horizons of secondary school students. Using

the example of Yevgeny Zamyatin's novel "We", the author of the article demonstrates the value of analyzing the relationships between texts for a deeper understanding of literature. E. Zamyatin's novel "We" traces intertextual connections with the Bible and the works of A.S. Pushkin, F.M. Dostoevsky, M.E. Saltykov-Shchedrin, N.G. Chernyshevsky, etc., which are not obvious to a schoolboy upon naive reading.

Keywords: intertextuality, Russian literature, senior grades of secondary comprehensive school, reading experience, intertextual competence.

В современном мире, где информация играет ключевую роль, формируется глобальное информационное пространство, которое влияет на сознание людей. В результате этого процесса люди становятся более восприимчивыми к различным формам выражения авторской позиции в тексте, в частности таким как экспрессия, пародийность и языковая игра. С одной стороны, это может негативно сказаться на развитии личности, поскольку поверхностное восприятие текста не позволяет читателю полностью понять глубину художественного замысла. Следствием может стать потеря интереса к чтению, которое требует времени, размышлений и интеллектуальных усилий. С другой стороны, интенсивное использование символов в повседневной жизни приводит к активному использованию категории интертекстуальности. Люди начинают активно цитировать известные тексты, чтобы выразить свою индивидуальность и самоутвердиться. В старших классах школы завершается формирование языковой личности, для которой характерны речевая любознательность и творческая активность, в том числе интертекстуальная.

В условиях сложной социально-культурной обстановки и информационного поля, содержащего внутренние противоречия, становится особенно важным пересмотр методов изучения в школе художественной литературы – важнейшего предмета, связанного с духовными и ценностными основами жизни. Интертекстуальный подход, направленный на глубокое понимание художественного текста через выявление его многогранных связей с другими текстами, способствует расширению культурного кругозора читателя, развитию эстетического вкуса и формированию культурной идентичности через осмысление произведений русской и мировой литературы.

Понятие «интертекстуальность» возникло относительно недавно. Его ввела в употребление Юлия Кристева, французский филолог, представительница постструктурализма. В своей работе, посвящённой теории текста, она опиралась на труды русского филолога и культуролога М.М. Бахтина [2]. По мнению Ю. Кристевой, «любой текст представляет собой совокупность цитат, любой текст – это результат переработки и преобразования другого текста» [6].

Использование концепции интертекстуальности как эффективного метода анализа художественного произведения в школе поможет развить интертекстуальную компетенцию, которая является важной частью

коммуникативной компетенции. Как и любая другая компетенция, она включает в себя знания, умения и способы действий. Необходимые знания включают в себя интертекстуальный тезаурус, который состоит из устойчивого ядра (фразеология и классические литературные тексты) и периферии (общекультурные тексты, философские, исторические, мифопоэтические). Также важно понимать типологию межтекстовых связей и интертекстуальных элементов.

Приобретение указанных знаний и умений помогает сформировать интертекстуальную компетенцию и развить способность находить интертекстуальные элементы на разных уровнях текста, определять их значение в контексте данного произведения и творчества автора в целом, устанавливать ассоциативные связи с другими текстами, как вербальными, так и невербальными, а также адекватно оценивать позицию автора и его индивидуальный стиль.

Интертекстуальная компетенция проявляется и в методах анализа художественных произведений, которые служат основой для выявления их смысла (а с точки зрения постструктуралистской семиотики – и основой для создания данного смысла). Именно в направленности на читателя формируется смысл произведения, выходящий за рамки конкретного текста.

Формирование интертекстуальной компетенции имеет большое значение для успешной сдачи итогового сочинения, ЕГЭ по русскому языку и литературе, а также в дальнейшем личном и профессиональном самоопределении выпускника, которое невозможно без способности понимать тексты, вычленив из них различные типы информации, и создавать собственные тексты.

В методическом арсенале современной школы есть разнообразные подходы к анализу литературных произведений. Они помогают читателю глубже понять авторский замысел или расширить свой культурный кругозор. Однако методика анализа с использованием интертекстуального подхода пока не разработана.

Применение интертекстуального подхода к анализу художественного произведения может помочь старшеклассникам развить свои навыки в этой области.

В рамках курса «Литература» для учеников 10–11 классов мы часто сталкиваемся с произведениями, которые частично или полностью повторяют уже существующие образцы и персонажей. Для тех, кто мало знаком с литературой, это может остаться незамеченным.

Рассмотрим интертекстуальные связи на примере романа Е. Замятина «Мы», изучаемого в 11 классе. Исследователи творчества Е. Замятина выявили его связь с произведениями таких выдающихся писателей, как А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Н.Г. Чернышевский, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский и М.Е. Салтыков-Щедрин [4]. При этом

интертекстуальность рассматривается как в общем контексте эпохи, так и в сравнении с произведениями каждого из упомянутых авторов.

К настоящему моменту литературоведы обнаружили несколько аспектов, связывающих роман Е. Замятина с русской классической литературой XIX века [3, 4, 5, 7]. Среди них наиболее важными для нашего исследования являются следующие:

1. В романе «Мы» прослеживаются параллели с поэмой А.С. Пушкина «Медный всадник», повестью Н.В. Гоголя «Записки сумасшедшего» и романами Ф.М. Достоевского «Записки из подполья», «Братья Карамазовы» и «Преступление и наказание». Все эти произведения объединяет общая тема одиночества, отчуждения и сумасшествия.

2. В романе можно увидеть сходство с библейскими мотивами, которые также присутствуют в поэме А.С. Пушкина «Медный всадник» и романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы».

3. В произведении Е. Замятин опровергает теорию социального устройства, предложенную Н.Г. Чернышевским в романе «Что делать?». Это выражается через трансформацию мотива прозрачного стекла и интерпретацию темы любви.

4. Е. Замятин использует сатирические приёмы, такие как регламентация, шпионство и ритуализация. Он также создаёт модель замкнутого пространства, что напоминает художественный мир повести М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города».

5. Роман «Мы» имеет структурное сходство с произведениями русских писателей XIX века. В них можно найти общие художественно-эстетические принципы, такие как сходство субъектно-объектной организации и принципов создания образов.

С учетом всего вышесказанного, чтобы ученики лучше понимали художественные тексты и могли использовать читательский опыт в качестве аргументов, важно научить их анализировать интертекстуальные связи в произведениях. Это поможет им научиться более глубокому восприятию текстов и пониманию «диалога» между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика // Интертекстуальные связи в художественном тексте. Межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – С. 23-36.

2. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном творчестве (1924) // Вопросы литературы и эстетики. М.: Искусство. – 1975. – С. 6-71.

3. Бесчетникова С.В. Об одном из источников романа-антиутопии Е.И. Замятина «Мы» // Творческое наследие Евгения Замятина: взгляд из сегодня. Научные доклады, статьи, очерки, заметки, тезисы: В 2-х ч. / Под ред. проф. Л.В. Поляковой. – Тамбов: Изд-во ТГПИ, 1994. – Ч. 1. – С. 161-169.

4. Доронченков И.А. Об источниках романа Е. Замятина «Мы» // Русская литература. – 1989. – № 4. – С. 188-199.

5. Кольцова Н.З. Роман Е. Замятина «Мы» и «петербургский текст» русской литературы // Вопросы литературы. – М., 1999. – Вып. 4. – С. 65-76.
6. Кристева Ю. Семиотика. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 218 с.
7. Слободнюк С.Л. К вопросу о гностическом элементе в творчестве А. Блока, Е. Замятина, А. Толстого (1918–1923) // Русская литература. – 1994. – № 3. – С. 86-89.

УДК 372.882

Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНТИЧНОЙ МИФОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

Аннотация: изучение древней мифологии и ее образной системы, а также комплекса сюжетов и их аллегорического значения традиционно было фундаментом гуманитарного образования, в том числе и в школьного. Сказания Древней Греции и Рима на протяжении многих веков стала универсальным языком европейской и русской культуры, поэтому глубокое понимание и интерпретация многих произведений искусства невозможны без глубокого знания этих мифологий. Кроме того, античная мифология связывает русскую культуру с мировым художественным наследием, и ее знание способствует развитию навыков межкультурной коммуникации. Многочисленные пособия по изучению древнегреческой мифологии в школах не учитывают поликультурность современного российского общества и образовательной среды. Поэтому целью данной работы является разработка методических рекомендаций по преподаванию античной мифологии в школах, устраняющих этот пробел.

Ключевые слова: античная мифология, литературное образование, межкультурная коммуникация, миф, поликультурная среда, ФГОС ООО, художественный пересказ.

Y.A. Shanina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the Russian Literature
Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF ANCIENT MYTHOLOGY IN SCHOOL LITERARY EDUCATION IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Abstract. The study of ancient mythology and its figurative system, as well as the complex of plots and their allegorical meanings, has traditionally been a fundamental part of humanitarian education, including in schools. The mythologies of Ancient Greece and Rome have become the universal language of European and Russian culture over many centuries, and therefore, a thorough understanding and interpretation of many artworks is impossible without a deep knowledge of these mythologies. In addition, this mythology heritage connects

Russian culture with the global artistic heritage, and its knowledge contributes to the development of intercultural communication skills. Numerous manuals on the study of Ancient Greek mythology in schools do not take into account the multicultural nature of modern Russian society and the educational environment. Therefore, the aim of this paper is to develop methodological recommendations for teaching ancient mythology in schools, addressing this gap.

Keywords: ancient mythology, cross-cultural communication, Federal State Educational Standard, literary education, multicultural situation, myth, retelling.

Изучение античной мифологии, освоение ее образной системы, комплекса сюжетов и их иносказательного смысла традиционно является основой гуманитарного образования, в том числе и школьного. Данный тематический раздел представлен в курсах истории, литературы и несомненно носит междисциплинарный характер, его значение трудно переоценить. Античная мифология становится универсальным языком европейской и русской культуры на многие столетия, и каждая новая эпоха дает свою трактовку знаменитых сюжетов и образов, которые явились отражением ключевых проблем человеческого бытия. Мировая культура на каждом этапе развития обращалась к мифологическим представлениям древних греков, что способствовало трансформации мифологической системы древних греков и римлян в культурные семиотические коды, составляющие основу художественных языков, используемых в изобразительном и пластическом искусстве, архитектуре, театре, музыке, литературе, кино и даже моде и рекламе. Поэтому полноценное восприятие, интерпретация многих произведений искусства невозможны без данных знаний, в противном случае художественное наследие классических эпох европейской и русской культуры представляется загадочным, скрытым, фактическим непостижимым. Античная мифология связывает российскую культуру с общемировым художественным наследием, поэтому ее знание способствует формированию навыков межкультурной коммуникации, условием которой является «знание особенностей культур, вступающих во взаимодействие, и умение реализации этих знаний в конкретной культурной или инокультурной среде» [4; 200].

Не случайно отечественные и зарубежные методисты неоднократно обращались к проблемам изучения античной мифологии в школьной практике и к настоящему времени сформировались определенные традиции в методике преподавания данного раздела [10]. Существующий опыт был удачно обобщен и систематизирован в методическом исследовании преподавателей греческих вузов М. Влачаки, Дж. Коккинос и З. Папандреу [12; 236-240]. Ими были выделены следующие подходы. Во-первых, использование разных источников при изучении того или иного мифологического сюжета: чтение мифов в различных интерпретациях, их пересказ в классе и выявление общих элементов и

различий; сравнение содержания мифа с античными изображениями на керамике и скульптуре; презентация и раскрытие содержания образов богов-олимпийцев с помощью обращения к археологическим находкам как историческим артефактам. Во-вторых, принцип поликультурности: сравнение представлений о сотворении мира и человека с космологией и антропогенезом в религиозных представлениях разных народов. В-третьих, реализация межпредметных связей: сравнение мифов о растениях и животных, о природных явлениях и созвездиях, смене времен года с современными научными представлениями биологии, астрономии, физики; сочинение коротких эссе о научных идеях, которые связаны с мифами о возникновении природных явлений. В-четвертых, метод проектной деятельности: инсценировка отдельных мифов, и создание ролевых игр с участием мифических персонажей; создание комиксов, анимационных сцен с использованием специального программного обеспечения на тему путешествий греческих героев; создание интеллект-карт, отражающих знания учащихся в области древнегреческой мифологии; показ и обсуждение в классе фильмов с мифологической тематикой.

В реализации перечисленных методик существует ряд сложностей. Прежде всего, обучающиеся во многом находятся под влиянием современной массовой культуры, которая активно эксплуатирует сюжеты и образы древних мифов, но при этом их трактовка существенно упрощается и даже искажается вследствие свободной компиляции разных национальных мифологических традиций, что особенно характерно для популярного жанра фэнтези. Неоспорима значимость изучения мифологии Древней Греции и Древнего Рима для формирования личности, которая способна воспринимать культурное наследие прошлых эпох и ориентироваться в современном культурном пространстве, вместе с тем на освоение данного раздела отводится очень мало времени как в школьной практике, так и при профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы [11; 265-266]. Согласно федеральной рабочей программе по литературе, теме «Мифы народов России и мира» в 5 классе отведено 3 академических часа, в рамках которых предполагается знакомство с мифами о Геракле [5; 34]. В 6 классе фрагменты поэм Гомера и отраженные в них древнегреческие мифы изучаются в объеме 2-х часов [5; 49]. В обоих случаях среди основных видов деятельности обучающихся предполагается проведение сопоставительного анализа данного материала с мифами и эпическими произведениями других народов. Это должно способствовать достижению таких предметных результатов, согласно обновленному ФГОС ООО, как «включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры»; «сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания отечественной и других культур; приобщение к отечественному литературному наследию и через него – к традиционным ценностям и сокровищам мировой культуры»

[9]. Многочисленные пособия, посвященные проблемам изучения древнегреческой мифологии в школьной практике, не принимают во внимание фактор поликультурности современного российского общества в целом и образовательной среды в частности. Поэтому целью данной статьи является разработка методических рекомендаций и подбор дидактических материалов к урокам литературы по теме «Мифы Древней Греции», отвечающих требованиям обновленных ФГОС ООО и учитывающих национальное своеобразие культуры конкретного региона – Республики Башкортостан.

Очевидно, что одним из ведущих принципов достижения перечисленных выше предметных результатов, предусмотренных обновленным ФГОС ООО, является применение сравнительно-исторического подхода, который необходимо последовательно реализовать при подборе дидактического материала к урокам, посвященным изучению древнегреческих мифов. В целях разработки более адаптивного учебного материала, который учитывал бы культурные различия, преподавание древнегреческих мифов должно включать краткие ссылки, сравнения и связи с мифами других народов, в частности, народов, проживающих в Республике Башкортостан. Приступая к изучению темы «Мифы народов мира» в 5 классе, целесообразно первоначально ознакомить обучающихся с понятием мифа как одной из форм осмысления окружающего мира. Обучающиеся должны получить представление об основных особенностях собственно мифологического мышления, понять его отличие от научного мировосприятия. Миф является одной из форм сознания, которая сложилась в глубокой древности. В нем в образной форме отражались представления человека о мироздании. Поэтому фантастика мифа – это не выдумка или игра воображения. Миф был порождением определенной фазы в развитии человеческого сознания, пытавшегося художественно, в виде персонификации, отразить действительность и объяснить ее посредством конкретно-чувственных образов и ассоциаций. Герои мифа являются воплощением сил природы, которые первобытному человеку представляются в виде живых существ, а содержание мифа объясняет происхождение вселенной, суть явлений и закономерности природы. В качестве примера можно вспомнить об особенностях мифологических представлений башкирского народа о различных духах, хозяевах природы (шурале, бичура, убыр), о возникновении небесных светил («Два зверя на Луне», «Луна и Зухра», «Большая Медведица»), о происхождении башкирских племен и родов («Потомство волков», «Происхождение от медведя», «Тарпан человеческий», «Племя Юрматы»).

В данном контексте особенно очевидными становятся отличительные особенности мифологических представлений древних греков. Перед чтением отдельных мифов на первом уроке необходимо познакомить обучающихся с пантеоном древнегреческих богов. Античные

боги человекоподобны. Их отличало лишь могущество и бессмертие, а в остальном они во всем походили на людей, обладали теми же достоинствами и недостатками, пороками и слабостями, что и простые люди. Более того, изображая своих богов, древние греки наделяли их совершенной физической красотой и тем самым, по словам А. Боннара, добились «слияния человеческого с божественным». «Нигде божественное не было так неотделимо от человеческого: одно выражает другое» [1; 284]. Сам образ жизни богов также воплощал идеал человеческой жизни, исполненной счастья и свободы. Древнегреческие боги пребывают в бесконечном радости и веселье, поскольку избавлены от источников бесконечных страданий человека: смерти, забот, тягостного труда. Греческий народ «чит в своих богах то, что они твердо решил завоевать для себя: бесконечные просторы радостей жизни» [1; 184]. Поэтому один из главных принципов, который предопределил непреходящее значение античной мифологии, является принцип гуманизма, объявляющий человека главной ценностью в окружающем мире.

Знание религиозной системы древних греков должно в дальнейшем облегчить восприятие как собственно античной литературы, так и русской литературы XIX-XX веков, в которой мифологическая образность встречается достаточно часто. При этом русские поэты чаще прибегают к древнеримским именам античных богов, поэтому можно предложить учащимся для заучивания имена древнегреческих богов с римскими вариантами. С целью формирования целостных образов учитель может дополнить краткие сведения о богах иллюстративным материалом, рассказом мифов об их происхождении или деяниях, для характеристики богов лучше всего использовать эпитеты из гомеровского эпоса. Для проверки и закрепления знаний о мифологической системе древних греков учащимся могут быть предложены отрывки из произведений русских поэтов и дано задание истолковать цитату, используя знание античной мифологии.

Пока не требует поэта
К священной службе Аполлон,
В заботах суетного света
Он малодушно погружен...

А.С. Пушкин. Поэт.

В полях кровавых Марс страшился,
Свой меч в Петровых зря руках,
И с трепетом Нептун чудился,
Взирая на российский флаг.

М.В. Ломоносов. Ода на день восшествия на
всероссийский престол ее величества
государыни императрицы Елисаветы Петровны
1747 года.

А там в безмолвии огромные чертоги,
На своды опершись, несутся к облакам.
Не здесь ли мирны дни вели земные боги?
Не се ль Миневры русской храм?
А.С. Пушкин. Воспоминания в Царском Селе.

О не, не ропщу на Зевесов закон:
И жизнь и вселена прекрасны.
В.А. Жуковский. Теон и Эсхин.

При обращении к чтению мифов о Геракле необходимо подчеркнуть, что он является образцом сказаний о героях (с греч. «владыка», «господин»), «которые мыслятся как старинные родоплеменные вожди, предки исторически существующих родовых объединений, основатели городов» [8; 29]. Самые известные из них – Тезей, Персей, Прометей, Ахилл, Одиссей. Как правило, древнегреческие герои представлялись сыновьями богов, рожденные смертными женщинами. Они обладали неистощимой силой, были наделены исключительными качествами. В мифах герои предстают как благодетели и защитники людей, борцы с враждебными силами. Они совершали подвиги во имя человечества, своей страны или города. Большинство из них в истории мировой культуры воспринимаются как вечные образы, воплощающие разные аспекты человеческой природы. В частности, Геракл отличался необыкновенной физической силой, храбростью и благородством. В истории мирового искусства Геракл «является олицетворением энергии и труда», он воплощает «цивилизатора, победителя тысячи препятствий и трудностей, которые природа всюду ставит на пути человечеству» [6; 290]. Древние греки изображали его в виде атлета, а его обычными атрибутами были львиная шкура и палица, которые напоминали о свершенных героем подвигах. Самые знаменитые из них – это двенадцать работ, которые он совершает по приказанию царя Эврисфея. В безумии, которое насылает на Геракла мстительная Гера, герой убивает своих детей, и теперь по указанию дельфийского оракула он должен служить двенадцать лет Эврисфею, чтобы искупить свое преступление.

После знакомства с содержанием мифов о Геракле обучающимся можно предложить следующие вопросы для обсуждения. Какие качества помогают Гераклу одержать победу в противостоянии с чудовищами? Почему царь Эврисфей боится героя? Какие силы воплощают страшные чудовища, описанные в мифе? Как вы понимаете выражение «геркулесов труд»? Какие общие качества можно обнаружить у эпических героев разных народов (Геракл, былинный богатырь Сятогор, герой башкирского эпоса Урал-батыр)?

Теоретическая база уроков, посвященных гомеровскому эпосу, несомненно связана с понятием «героический эпос». Представление о нем

может быть сформировано у обучающихся на основе обращения к разным национальным традициям. Необходимо подчеркнуть, что у каждого народа героический эпос имеет свою жанровую форму. В древнегреческой традиции он представлен гомеровскими поэмами, состоящими из песен, на Руси он складывается в виде былин, в башкирском фольклоре – это кубаиры, самый известный из которых «Урал-батыр». В героическом эпосе находят отражение народные представления о мироустройстве, нравственном идеале, смысле национальной истории. Так, былинный эпос русского народа прославляет ратный подвиг во имя родины, «Урал-батыр» пронизан идеей вечной жизни народа. Поэтому в ходе анализа гомеровского эпоса необходимо обратить внимание на те идеи, которые впоследствии повлияют на формирование западноевропейского типа культуры.

Следующий этап урока – слово учителя о личности Гомера. Для современного читателя Гомер – имя поэта, который гениально переработал народные сказания и создал произведение, которое положило начало всей европейской литературе. Так, Гомер оказывается основоположником основных компонентов литературной поэтики. Именно Гомером были заложены принципы сюжетостроения, в основе которого синекдоха – представление части от целого. «Илиада» охватывает лишь 51 день из десятилетней войны, а «Одиссея» – 40 дней из долгого странствия героя. Поэмы отличаются стройной композицией и единством замысла. Главная тема «Илиады» – гнев Ахилла, а «Одиссеи» – возвращение Одиссея на родину. В поэмах Гомера видят зарождение основных жанров литературы: здесь сочетается трагическое и комическое, эпический размах и лирические сцены. Герои Гомера совмещают в себе индивидуальные качества и в то же время являются воплощением общечеловеческих типов. Но Гомер не только дал образец художественной формы, но и воплотил основные идеалы гуманистической европейской культуры.

Перед чтением отрывков необходимо познакомить учащихся с циклом мифов о троянской войне: суд Париса, похищение Елены, сбор ахейских войск в поход на Трою, десятилетняя война под стенами Трои, хитрость Одиссея и падение Илиона, возвращение Одиссея на родину. Пересказ отдельных мифов может быть подготовлен самим учениками. Кроме того, учитель должен обратить внимание учащихся на то, что поэмы долгое время бытовали в устной форме и именно этим обусловлены многие художественные особенности гомеровского эпоса: гиперболизация в изображении далекого прошлого (главные герои – богатыри, наделенные исключительной силой); использование ретардации, нарочито подробных описаний; повторения, которые облегчали устное восприятие; постоянные эпитеты, которые представляют характерные свойства предмета или персонажа; развернутые сравнения, способствующие наглядности

изображения. Важно подчеркнуть, что эти стилистические особенности свойственны эпическим сказаниям и других народов.

Кроме того, представляется продуктивным предварительное обращение к отрывкам из пересказа «Илиады» и «Одиссеи» современным российским прозаиком С. Носовым. Это должно существенно облегчить восприятие содержания гомеровских поэм школьниками, которому препятствуют архаичный язык перевода (произведения изучаются в классических переводах XIX века Н.И. Гнедича и В.А. Жуковского), художественная форма, не рассчитанная на экстенсивное чтение, плохое знание обучающимися античной мифологии. Преимущество данного пересказа по сравнению с рассказами Троянской войне Н. Куна представляется в близости тексту Гомера, верности гуманистическому пафосу его поэм. Носов в предисловии к пересказу «Одиссеи» напрямую заявляет, что автор-рассказчик «настроен серьезно, он хочет что-то поведать – по-своему, от себя – без иронии, без постмодернизма; он полагает себя сказителем честным (как те), он будет стараться, – нет, здесь вам не халтура» [7; 15]. Автор от начала до конца строго придерживается хронотопа «Илиады» и «Одиссеи», хотя и нарушает каноническое разделение повествования на 24 песни, и дробит рассказ на более краткие эпизоды. Писатель сохраняет не только последовательность изложения событий, но и некоторые художественные особенности гомеровского текста, не допускает вольности в трактовке характеров отдельных героев или событий.

В то же время пересказ Носова – это творческая переработка знаменитого эпоса: автор-рассказчик представляет себя современным сказителем, приемником традиций аэдов, древнерусских певцов-сказителей и автора «Слова о полку Игореве», уподобляя весь пересказ устному эпическому повествованию: «Я представил, что этот эпос не зафиксирован окончательно в форме поэмы, а так и живет в поле устной традиции. Вот есть современный аэд, вдохновенный сказитель, пусть он изложит по-своему прозой для современных глаз и ушей, что пел когда-то великий Гомер» [3]. Создавая стилизацию, Носов интересно сочетает традиционные приемы эпического сказания, о которых было сказано выше, с современными формами устного рассказа. В целом пересказы С. Носова – это динамичный рассказ, легкий для восприятия, но при этом сохраняющий и эпический размах, и героику, и значимость событий легендарного прошлого. Простота стиля, разговорные интонации в сочетании с верностью художественным деталям, гомеровским трактовкам в характеристике персонажей делают текст удачным для подготовки к чтению отрывков из «Одиссеи» и «Илиады» Гомера. Также глава «Циклоп Полифем» из книги российского прозаика может послужить для обучающихся образцом творческого пересказа от лица разных участников

событий, поскольку знаменитый эпизод раскрывается с точки зрения Полифема.

При обращении к тексту гомеровских поэм важное значение имеет восприятие особенностей их стихотворной форм. Отрывок из «Илиады» следует прочитать самому учителю, соблюдая особенности ритма гекзаметра. Гекзаметр (греч. шестимерный) – шестистопный дактиль, для него характерна торжественная, напевная, неторопливая интонация. Нормой чтения такого стиха является соблюдение цезуры – паузы, которая чаще рассекает третью стопу. Также следует обратить внимание на соблюдение нисходящей и восходящей мелодики полустипхий. Учитывая сложность языка и формы гомеровского эпоса для современного читателя, лучше избрать метод комментированного чтения.

С содержанием девятой песни «Одиссеи» учащиеся могут познакомиться самостоятельно. Начать беседу по прочитанному можно с вопросов, связанных с содержанием текста. От чьего лица ведется повествование? В какие земли прибывают корабли Одиссея? С какой целью путники Одиссея высаживаются на остров? Кто отправляется на исследование острова? Почему Одиссей решает остаться в пещере циклопа? Расскажите об образе жизни циклопов. Почему Полифем не боится гнева Зевса и не признает власти богов? В каких эпизодах Одиссей проявляет свое хитроумие? Перескажите эпизод спасения Одиссея и его путников? Почему циклопы не приходят на помощь Полифему?

Следующий этап урока должен быть связан с анализом образа Одиссея. Рассказ героя начинается с подробного описания страны циклопов. Одиссей судит об их жизни, исходя из собственных представлений о правде, справедливости. Для него циклопы – существа, «не знающие правды». Он любит богатую природу острова, рассматривает возможности ее преобразования и обработки. Одиссей выступает как представитель цивилизованного мира, который живет по законам человеческого общежития, руководствуется в своих действиях моралью, заключенной в религиозных представлениях. Не случайно призывая циклопа к соблюдению законов гостеприимства, он напоминает о гневе Зевса.

В дерзком поведении героя проявляется его непреодолимая жажда знаний, уверенность в своих силах. Его постоянно влечет неизведанное, поэтому он отправляется исследовать остров, решает дожидаться циклопа в его пещере. В борьбе, преодолении препятствий, познании неизвестного заключается главный смысл его жизни. Одиссей – человек, который убежден в превосходстве человеческого разума. В его представлении человек является хозяином окружающего мира и своей судьбы. Разум помогает Одиссею одолеть грубую физическую силу Полифема, который олицетворяет дикость и безрассудство природного мира, окружающего человека.

В результате анализ отрывка позволяет не только дать характеристику главному герою, но и обратиться к основной идее всей поэмы: она посвящена открытию человеком мира. Образ же Одиссея является вечным в истории искусства. Он олицетворяет «страдальца, патриота и неутомимого путешественника, воина, мудреца, первооткрывателя новых пространств и новых возможностей человека» [2; 205]. Одиссея – странствия, полные испытаний и приключений, длительные скитания. «Одиссей воплощает борьбу, которую человеческий разум ведет за человеческое счастье на земле, чьи законы для него столь же непреложны, как Сцилла и Харибда. Его усилия – предвестники тех, которые употребит наука, чтобы сохранить жизнь человека и увеличить его власть под природой. Создавая образ Одиссея, Гомер и греческий народ показали на деле свою веру в ценность и могущество разума» [1; 94].

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что поэмы Гомера являются источником непреходящей мудрости. Они прославляют духовные ценности, которые станут основой всей европейской культуры. Учащимся можно предложить выделить те человеческие качества, которые прославляются древнегреческим поэтом. Обнаружить отличительные черты древнегреческих эпических героев позволит сопоставление их с образами былинных богатырей, образом Урал-батыра. Для всех эпических героев характерны доблесть, отвага, чувство патриотизма, способность пожертвовать собой во имя родины и будущего народа, но героев Гомера отличает вера в силу человеческого разума, стойкость в борьбе с превратностями судьбы. Главными ценностями для них оказываются честь, любовь, единство с родиной, счастье жить и трудиться на земле. Античный поэт разделяет восторг своих героев перед чудом земной жизни, которая дарована человеку. Несмотря на величие богов, главный интерес автора сосредоточен на решении судьбы человека в бесконечно разнообразном окружающем мире, что и составляет гуманистических пафос его произведений.

В целом при изучении древнегреческой мифологии необходимо использовать культурологический подход, который можно реализовать с помощью привлечения мультимедийного контента, содержащего обращение к произведениям древнегреческого искусства, мифам о героях. История греческой и римской мифологии содержит много информации. Хотя мифы давно систематизированы, они содержат большое количество сюжетов, новых имен и названий, что представляет сложность для запоминания, и их изучение не может быть ограничено 5 академическими часами, предусмотренными рабочей программой. Поэтому учителю необходимо рекомендовать обучающимся дополнительный материал: видеоролики, мифологические словари и энциклопедии для детей, веб-сайты, посвященные античной мифологии – чтобы учащиеся могли заранее ознакомиться с учебными материалами и подготовиться к ответам

на вопросы учителя и принять участие в обсуждении. Учителям следует подбирать материалы для чтения по греческой и римской мифологии для учащихся и периодически возвращаться к данной теме, когда этого требует изучаемый литературный материал, например, чтение стихотворений А.С. Пушкина, М.В. Ломоносова, Ф.И. Тютчева, поэтов серебряного века. Учителя могут также предложить школьникам несколько мифологических историй, которые являются наиболее популярными и интересными, в качестве заданий для внеклассного чтения. Необходимо обращать внимание обучающихся на устойчивые выражения, восходящие к древнегреческой традиции, активно вводить их в речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боннар А. Греческая цивилизация. – Ростов-на-Дону, 1994. – Книга I. – 448 с.
2. Вахрушев В. Гомер / Зарубежные писатели. Биобиблиогр. словарь. В 2 ч. // Под ред. Н.П. Михальской. – М., 1997 – Ч. 1. – С. 205-206.
3. Григорьева Я. Сергей Носов – о пересказе поэмы «Илиада»: «Это довольно свободный пересказ. Свободный, но не вольный. «Без постмодернизма» // spbdnevnik.ru 16 мая 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spbdnevnik.ru/news/2024-05-16/sergey-nosov-o-pereskaze-poemy-iliada-eto-dovolno-svobodnyy-pereskaz-svobodnyy-no-ne-volnyy-bez-postmodernizma> (дата обращения: 15.09.2024).
4. Головлева Е.Л. Основы межкультурной коммуникации: учебное пособие. – Ростов на Дону: Феникс, 2008. – 224с.
5. Литература. Федеральная рабочая программа ООО (для 5-9 классов образовательных организаций). – М., 2022. – 104 с.
6. Мифы в искусстве старом и новом. Историко-художественная монография (по Рене Менау). – СПб., 1993.
7. Носов С., пересказ. Одиссея. Древнегреческий эпос в пересказе Сергея Носова. – Санкт-Петербург: Лимбус Пресс, ООО «Издательство К. Тублина», 2022. – 272 с.
8. Тронский И.М. История античной литературы. – М.: Высшая школа, 1983. – 464 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 01.04.2024).
10. Шанина Ю.А. Античная литература: история, теория, методика преподавания в школе и вузе. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет, 2021. – 164 с.
11. Шанина Ю.А. Место дисциплины «История античной литературы» в системе вузовской подготовки учителя-словесника // Парадигмы культурной памяти и константы национальной идентичности: коллективная монография. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 265-273.
12. Vlachaki, M., Kokkinos, G. and Papandreou, Z. Approaching mythology in the history curriculum of compulsory education in Greece // History Education Research Journal, 2019. – 16 (2). – P. 229–247.

УДК 372.881.161.1

*З.И. Шарипова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Е.В. Попова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОСЕТЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена разработке дидактических материалов визуального, текстового и аудиально-речевого типов. В соответствии с каждым типом материала описываются возможности применения технологии нейросетей при обучении русскому языку в 7-м классе.

Ключевые слова: искусственная нейронная сеть (ИНС), методический потенциал нейросетей, генерация материала с помощью нейросетей, генерация изображений, искусственный текст, виртуальный персонаж.

*Z.I. Sharipova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – E.V. Popova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF NEURAL NETWORKS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the development of didactic materials of visual, textual, and auditory-speech types. According to each type of material, the possibilities of using neural network technology in teaching Russian in the 7th grade are described.

Keywords: artificial neural network (ANN), potential of neural networks in language teaching methodology, generation of didactic material using neural networks, image generation, artificial text, virtual character.

Под нейросетью (искусственными нейронными сетями – ИНС) понимают систему соединённых друг с другом определённых образом нейронов, аналогичную устройству человеческого мозга и предполагающую, следовательно, реализацию части когнитивных функций человека [1; 313; 4; 28; 10; 11]. ИНС начали внедряться в жизнь человека с 60-х годов прошлого века и к настоящему моменту достигли такого уровня развития, при котором встают вопросы о «замене»

человека нейросетью в различных сферах жизнедеятельности. В связи с этим представляется справедливым утверждение, что «на сегодняшний день одним из приоритетных направлений развития экономики Российской Федерации является внедрение технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в различные сферы нашей жизни» [1; 58]. В частности, ИНС имеют большие возможности в образовательном процессе. Исследователи отмечают, что «нейросети – это инструмент в руках учителя: разработчик дидактических идей, искатель дидактического материала, “утилизатор рутинной работы”» [5; 144].

Так, описывая методический потенциал нейросетей при обучении русскому языку, учёные указывают на нейросетевую функцию генерации материала, в частности, ИНС способны генерировать материал трёх типов: визуальный [7; 33-35; 2], текстовый [7; 30-32; 1; 60; 8], аудиальный (и видео-) материал [1; 60]. С учётом названных возможностей нейросетей были разработаны учебные материалы каждого типа. Дидактической основой данных материалов выступил УМК «Русский язык» для 7-го класса (М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская и др.) [8; 9], поскольку содержание входящего в УМК учебника эффективно сочеталось с возможностями нейросетей. Все разработанные материалы ориентированы на уровень 7-го класса. Рассмотрим по одному образцу каждого типа материалов, начав с визуального (рис. 1).



Рисунок 1. Сгенерированная иллюстрация текста ученика

При создании данной иллюстрации мы опирались на упражнение № 637 учебника, которое имеет следующую формулировку: «Работа в группах. Подготовьте заметку о каком-либо музыкальном конкурсе. Где и когда он происходил? Кто в нём участвовал? Каковы ваши впечатления? К какой функциональной разновидности языка будет относиться ваш текст?» [8; 145]. Выполняя это упражнение в классе (или

дома), ученики получают дополнительное задание: «Перенесите написанный текст заметки в визуальную нейросеть (в необходимой для работы ИНС редакции) и подготовьте на основе сгенерированных материалов экспозицию к своему выступлению».

Написанная учеником (или учениками коллективно, так как предполагается работа в группах) заметка могла бы выглядеть, например, так: «Музыкальный конкурс проводился в Уфе, 3 сентября. В нём приняли участие школьники со всего города, они выступали с разными инструментами: кто-то со скрипкой, кто-то с гитарой, кто-то – играл на пианино. Я присутствовала на конкурсе в качестве зрителя, мне очень понравилось оформление главной сцены, а некоторыми выступлениями я была просто поражена!». Данный текст был введён в качестве запроса в нейросеть *DeepAI* [URL: <https://deepai.org/>], при этом были выбраны раздел *AI Image Generator* и стиль *импрессионизм*. Нейросеть сгенерировала приведённый рисунок.

Основной функцией применённой в данном случае возможности ИНС представляется стимулирование интереса ученика к учебному процессу. Предлагаемая ИНС визуализация ответов сделает образовательный процесс более продуктивным и увлекательным. Кроме того, в данном случае ИНС позволяет также иллюстрировать языковые ошибки, создавая неточные, неполные или некорректные изображения. Используя такие иллюстрации, задания можно основывать также на обратном трансфере, т.е. предлагать ученикам описать демонстрируемое одноклассником изображение, а затем сравнить ответы учеников с ответом автора оригинального текста.

Рассмотрим образец текстовых материалов. Основным направлением их создания видится генерация текста нейросетью для сравнения с текстом, написанным человеком, а также для анализа сгенерированного учеником текста по различным критериям. Например, упражнение № 132 учебника предполагает, что ученику необходимо написать сочинение-рассуждение на тему ценности русского языка и его истории, а затем обменяться с одноклассником текстами и оценить их [9; 80]. Мы предлагаем создать дополнительный текст с помощью ИНС и дать задание прочитать несколько текстов и выбрать тот, что принадлежит однокласснику, а не нейросети. В этом случае используем нейросеть *ChatGPT* [URL: <https://chatgpt.org/chat>], в которую вводим команду: «Напиши сочинение о ценности русского языка и его истории, написанное от лица ученика седьмого класса». Нейросеть сгенерировала следующий текст:

Сочинение на тему «Ценность русского языка и его истории»

Русский язык – это не просто средство общения. Это удивительный мир, наполненный богатством и многообразием, который передает культуру, традиции и мировосприятие русского

народа. В своем сочинении я хотел бы рассказать о ценности русского языка и его истории, а также о том, почему он важен для меня и для каждого из нас.

Русский язык имеет долгую и интересную историю. Он начал формироваться более тысячи лет назад и за это время успел многократно измениться. Сложные процессы, такие как заимствование слов и влияние других языков, сделали его таким разнообразным и выразительным. Когда я читаю старинные тексты, например, «Слово о полку Игореве», мне поражает, как такая древняя литература до сих пор актуальна. В ней есть чувства, которые понимают и чувствуют все люди, независимо от времени и места.

Ценность русского языка заключается не только в его истории, но и в том, что он является носителем национальной идентичности. Благодаря языку мы можем передать традиции, обычаи и народные сказания из поколения в поколение. Я уверен, что знание родного языка помогает нам лучше понимать себя и свою культуру. Когда я слушаю бабушку, рассказывающую старинные истории о становлении нашей семьи, я чувствую связь со своими корнями и осознаю, как важно беречь это наследие.

Не менее важен русский язык и в современном мире. Он позволяет нам общаться с миллионами людей, открывает двери в мир науки, образования и искусства. Русский язык – один из шести официальных языков ООН, и это говорит о его значимости на международной арене. Зная русский язык, мы можем читать произведения великих писателей, таких как Толстой, Достоевский и Пушкин, в оригинале. Это уникальная возможность глубже понять их мысли и идеи.

Важной ценностью русского языка также является его гибкость и богатство выражений. В нем множество существительных, прилагательных и глаголов, которые позволяют точно передавать мысли и чувства. Например, в русском языке есть слова с нюансами, которых нет в других языках, такие как "этап" или "задумчивость". Я всегда удивляюсь, как с помощью языка можно создавать поэзию, музыку и художественные образы.

В заключение, русский язык – это не просто набор слов, это живая история, культура и душа народа. Он объединяет людей и помогает нам оставаться на связи с нашими корнями. Я горжусь тем, что говорю на русском языке и стараюсь его изучать, чтобы не утратить связи с богатым наследием, которое он мне дарит. Я верю, что каждый из нас должен ценить и беречь свой родной язык, ведь он – это наша идентичность и наше будущее.

С точки зрения педагога-филолога, данный текст является весьма слабым и бессодержательным. В нём есть недостатки, как и в большинстве искусственных текстов, генерируемых актуальными

нейросетями: он целиком состоит из общих мест и включает множество речевых и стилистических ошибок. Подобные тексты предлагается называть «плохими образцами» и основывать учебную деятельность на поиске и исправлении в них ошибок, а также на сравнении их с «хорошими» образцами, т.е. с естественными (написанными человеком) текстами.

Наконец, рассмотрим образец группы материалов, которые можно обозначить как аудиально-речевые. Под ними в данном случае имеются в виду реплики, генерируемые нейросетью в ходе диалогического общения с учеником и озвученные самой нейросетью. Используем нейросеть *character.ai* [URL: <https://character.ai/>], позволяющую создавать виртуальных собеседников, а также выбирать для диалога из числа уже созданных. Ключевой особенностью ресурса является то, что создаваемые пользователями собеседники имитируют речь известных личностей в содержательном отношении (иногда ИНС имитируют и голос человека). Для примера возьмём упражнение № 493 учебника, которое формулируется так: «Представьте себе, что вам надо написать публицистическую статью о мудрых людях, об их жизни и взглядах. Поговорите об этом с вашими близкими. Попросите рассказать о таких людях. Напишите о том, в чём, по-вашему, проявляется мудрость человека» [8; 73]. Наряду с опросом близких, имеет смысл задать вопросы и сгенерированному персонажу. Например, древнегреческому философу Сократу. В данном случае получился следующий диалог:

[Текст диалога со сгенерированным нейросетью персонажем Сократом]

С (имитация Сократа): Я был греческим философом из Афин и родился в 470 году до нашей эры. Я основатель западной философии. Выскажите мнение, и мы используем сократовский метод, чтобы проверить его обоснованность.

ЗШ (Зарина Шарипова): Здравствуйте, я пишу статью о мудрых людях. Не могли бы Вы ответить на несколько моих вопросов?

С: Да, конечно. Я буду рад помочь. Какие у вас вопросы?

ЗШ: Вы сказали, что являетесь основателем западной философии. Как Вы пришли к практике философствования? Какое место она занимает в Вашей жизни?

С: Я пришел к практике философии в возрасте 20 лет, когда во время военных походов у меня появилось больше свободного времени. Философия для меня является формой жизни, она учит меня быть мудрым и жить в гармонии с самим собой и окружающим миром.

ЗШ: Вы известны изобретением так называемой майевтики, или сократовского метода. Не могли бы Вы рассказать, в чём он состоит?

С: Конечно. Сократический метод является техникой ведения беседы, которая использует вопросно-ответную форму для выявления

истины. Он состоит в том, что спрашивающий предъявляет утверждение, в достоверности которого сомневался, а собеседник на основе своих знаний, опыта, и доводов пытается сформулировать ответ на вопрос. Благодаря этому методу, мы вместе приходим к истине.

ЗШ: Это очень интересно. А что Вы думаете о любви?

С: Я считаю, что любовь – это самое важное чувство в жизни человека. Без нее жизнь теряет свою ценность и смысл. Любовь к близким, к семье, к друзьям и к партнеру – это основа здоровых и гармоничных отношений.

ЗШ: Хорошо, а в чём, по Вашему, лежит природа человека?

С: Я считаю, что природа человека состоит из двух основных элементов: тело и душа. Тело является физической оболочкой человека и подвержено болезням и старению. А душа – это вечная сущность человека, которая переживает физическую смерть и продолжает существовать в ином мире.

ЗШ: Позвольте вернуться к Вашей биографии. Как Вы провели детство? Вы были счастливым ребёнком?

С: Я провёл своё детство в Афинах, окруженный любовью и заботой своих родителей и близких. Я считал себя счастливым ребёнком и получил хорошее образование, которое стало фундаментом моих будущих достижений.

ЗШ: О каких достижениях Вы говорите?

С: Я считаю, что мои достижения в области философии стали важным вкладом в развитие западной культуры. Моя философия, основанная на сомнениях и поисках истины, оказала значительное влияние на многих последующих мыслителей и стала основой для развития множества концепций и направлений в области этики, политики и познания.

ЗШ: Не могли бы Вы назвать ключевые принципы Вашей философии?

С: Ключевыми принципами моей философии являются сомнение, поиск истины, любовь к знаниям, критическое мышление и диалог как средство достижения истины. Я также выступал за идеалы добра, справедливости и красоты в индивидуальном и общественном уровне.

ЗШ: А в каком году Вы поступили в школу?

С: Я не посещал школу в обычном понимании, так как в древних Афинах системы образования не было. Я учился у своих родителей, которые прививали мне любовь к знаниям и понимание мира. Я также обучался у различных учителей и философов, таких как Горгий, Пиррон и Ксенофонт, которые учили меня основам диалектики и риторики.

ЗШ: Объясните, что такое диалектика?

С: Диалектика – это техника ведения спора и дискуссий, она

помогает сторонам прийти к согласию, используя обмен аргументами и контраргументами. Цель диалектики - открыть правду и достичь истины.

ЗШ: Понятно, а кто такой Ксенофонт, чем он известен?

С: Ксенофонт – это греческий историк и философ, который прожил большую часть жизни в Афинах. Он известен как автор многочисленных трудов по истории Греции и философии, а также как ближайший ученик Сократа. Ксенофонт написал несколько диалогов с Сократом, которые стали важными источниками для изучения личности Сократа и его философских взглядов.

ЗШ: Я Вас поняла, больше спасибо за беседу! До свидания!

С: До свидания. Я рад, что смог помочь вам и надеюсь, что наши ответы станут полезными для вас в вашей статье.

Итак, диалог получился довольно содержательным, большая часть высказанных суждений соответствует взглядам Сократа, названные события жизни также встречаются в биографии философа. Данного персонажа можно использовать при сборе информации для выполнения задания, а также для развития навыков диалогической речи. Однако упражнение будет выполнено полноценно только в том случае, если ученик опросит и близких, а к результатам опроса добавит материалы, полученные в ходе беседы со сгенерированным персонажем. Описанная аудиально-речевая возможность нейросети может быть использована при работе с любым заданием, предполагающим общение с людьми, коммуникация с которыми для ученика по тем или иным причинам затруднена, но является предпочтительной и методически полезной.

Таким образом, разработанные материалы позволяют указывать на три возможности применения нейросетей при обучении русскому языку: иллюстрирование текста, написанного учеником; генерация текста для поиска и исправления ошибок учеником, а также для сравнения искусственного текста с естественным; генерация и организация коммуникации между учеником и виртуальным персонажем, в содержательном отношении имитирующим речь известной личности, общение с которой для ученика затруднено или невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kasthuri M., Shanthi V., Sivaprasatham V. Mixed Language Based Offline Handwritten Character Recognition Using First Stroke Based Training Sets [Text] // International Journal of Image Processing (IJIP), Volume (8) : Issue (5) : 2014. – 313-324 pp.
2. Власова Т.И., Евсенкова А.А. Место и роль дидактической иллюстрации при изучении русской фразеологии // Вестник евразийской науки. – 2014. – №5 (24). – С. 142-153.
3. Ксенофонтов В.В. Нейронные сети // Проблемы науки. – 2020. – №11 (59). – С. 28-29.

4. Кузьмицкий Н.Н. Построение универсальных классификаторов текстовых образов русского языка на базе сверточных нейросетей // Доклады БГУИР. 2015. №4 (90). – С. 33-39.
5. Линькова Е.Е. Возможности и потенциал нейросетей в образовании на примере предметов филологического цикла // Образ действия. 2023. Вып. 3 «Реализуем ФГОС ОО. Социально-гуманитарное образование. Лучшие практики». – С. 139-145.
6. Писарь Н.В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – №1. – С. 58-65.
7. Разумец В.В. Нейросети в преподавании русского языка и литературы [Текст] // Magister. – 2024. – №1. – С. 29-35.
8. Русский язык: 7-й класс: учебник: в 2 частях / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростнецова [и др.]. – 5-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – Ч. 2. – 175 с.
9. Русский язык: 7-й класс: учебник: в 2 частях / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростнецова [и др.]. – 5-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023. – Ч. 1. – 239 с.
10. Ясницкий Л.Н. Введение в искусственный интеллект: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Н. Ясницкий. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.

УДК 372.882

Г.Р. Шаяхметова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – М.О. Кучумова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТЕМА СМЕРТИ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АНАЛИЗУ ПОЭЗИИ С.А. ЕСЕНИНА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация: настоящий проект посвящен разработке методических рекомендаций по изучению темы смерти в лирике русского поэта С.А. Есенина в старших классах. Тема смерти занимает особое место в художественном мире поэта, являясь выражением глубоких философских размышлений о смысле жизни, тленности бытия и неизбежности судьбы. Главная цель проекта заключается в создании методически обоснованных материалов, позволяющих школьникам осознать смысловые аспекты поэзии Есенина, научиться интерпретировать тексты с позиции современного научного подхода и развивать умение самостоятельно оценивать художественные произведения. Важнейшими элементами предлагаемого учебного курса являются аналитические разборы отдельных стихотворений, дискуссии, творческие задания, помогающие учащимся почувствовать эмоциональную глубину есенинской лирики.

Ключевые слова: литература, поэзия, экзистенциальный кризис, смерть, философия, метод, анализ.

G.R. Shayakhmetova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – M.O. Kuchumova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THEME OF DEATH IN S.A. YESENIN'S LYRICS. METHODOICAL RECOMMENDATIONS FOR AN ANALYSIS OF S.A. YESENIN'S POETRY IN SENIOR CLASSES

Abstract. This project is devoted to the development of methodological recommendations for studying the theme of death in the lyrics of the Russian poet S.A. Yesenin in high school. The theme of death occupies a special place in the poet's artistic world, being an expression of deep philosophical reflections on the meaning of life, the vanity of existence and the inevitability of fate. The main goal of the project is to create methodologically sound materials that allow students to realise the semantic aspects of Esenin's poetry, learn to interpret texts from a modern scientific approach and develop the ability to independently evaluate works of art. The most important elements of the proposed course are analytical analyses of individual poems, discussions, and creative assignments that help students feel the emotional depth of Yesenin's lyrics.

Keywords: literature, poetry, existential crisis, death, philosophy, method, analysis.

Сергей Есенин – выдающийся писатель Серебряного века, творчество которого является неотъемлемой частью русской литературы. Одной из основных тем лирики Есенина является тема смерти, которая наиболее ярко отразилась в поздний период творчества поэта.

Поскольку анализ темы смерти в лирике С.А. Есенина формирует у учащихся способность к философскому осмыслению предельных онтологических категорий, пониманию экзистенциальных проблем и ценности человеческого существования нами был разработан проект, который обеспечивает интеграцию современных подходов к интерпретации поэтического текста в школьное литературное образование, способствуя развитию критического мышления, эмоционального интеллекта и аналитических навыков учащихся.

Актуальность заявленного проекта обусловлена необходимостью преодоления методологической и содержательной ограниченности существующего школьного преподавания лирики С.А. Есенина, в рамках которого изучение его поэтического наследия носит преимущественно фрагментарный и тематически усечённый характер, в результате чего учащиеся лишаются возможности соприсутствовать в целостном эстетико-экзистенциальном пространстве поэта, где художественно-философский мотив смерти функционирует не как единичный тематический элемент, а как многослойный феномен, органически сопряжённый с мироощущением,

метафизикой и эмоционально-духовным строем есенинского творчества. При этом сохраняющаяся в научном поле дискуссионность интерпретаций данного мотива, несмотря на значительный массив исследований, свидетельствует о его неисчерпаемом потенциале как объекта междисциплинарного анализа в границах литературоведческого, культурологического и философско-антропологического дискурсов.

Концепция проекта базируется на многоплановом исследовании поэтической системы С.А. Есенина, в которой мотив смерти выступает как сложный художественный феномен, отражающий экзистенциальную, философскую и эмоционально-образную специфику творчества поэта. Его лирика, впитавшая как традиционные представления о бренности человеческого существования, так и метафизические поиски Серебряного века, раскрывает феномен смерти в широком смысловом диапазоне – от смиренного принятия неизбежного до внутреннего трагизма разобщённости личности с окружающим миром. В отличие от символистских и модернистских интерпретаций смерти как отвлечённой метафизической категории или объектного элемента стилистической игры, есенинская концепция пронизана мотивами онтологической укоренённости, сопряжённой с природными циклами, родной землёй, религиозным чувством и трагической предопределённостью.

Методологическая основа проекта предполагает интеграцию литературоведческих, философских, психоаналитических и междисциплинарных методов интерпретации, что позволяет рассматривать есенинскую поэтику в контексте сложных смысловых конструкторов, выявляя динамику эволюции авторского мироощущения. Переход от традиционного анализа поэтического текста к использованию сравнительно-типологического, нарративного и архетипического подходов позволяет раскрыть многослойную структуру есенинского поэтического мышления, а адаптация этих методик к школьной практике делает возможным формирование у обучающихся системного представления о философско-эстетических основах поэзии.

Проект реализуется в формате литературного клуба, внутри которого школьники не только осмысливают произведения С.А. Есенина в рамках традиционной литературоведческой аналитики, но и применяют современные техники интерпретации, включая проективные методики, дискуссионные технологии, элементы театрализации и альтернативные формы анализа художественного текста (таблица 1).

Таблица 1 – Структурно-содержательная модель тематической недели «Поэзия С.А. Есенина: Голос вечности»

День и тема	Методы и материал	Алгоритм работы	Результат
День 1 Понимание	Сравнительно-типологический	1. Ученики создают цифровую карту смыслов, соединяя мотив	Углублённое восприятие разных

темы смерти в поэзии	анализ, Интерактивная карта смыслов (Miro, Google Jamboard) «Спит ковыль. Равнина дорогая...», «Не жалею, не зову, не плачу», «Запели тесаные дроги»	смерти у С.А. Есенина, А.А. Блока, Д.Г. Байрона и Н.А. Некрасова; 2. Определение критериев анализа (образная система, интонация, лирический герой); 3. Обсуждение в группах.	трактовок темы смерти, развитие навыков сопоставительного анализа
День 2 Символика и бессознательное в поэзии	Психоаналитический метод, Диджитал-коллаж: визуализация архетипов «Ты меня не любишь, не жалеешь...», «Чёрный человек»	1. Ознакомление с концепциями Фрейда и Юнга; 2. Выбор стихотворений с символикой смерти и возрождения; 3. Групповая дискуссия о скрытых архетипах; 4. Генерация изображений по мотивам текстов в Midjourney/DALL-E; 5. Создание диджитал-коллажа.	Оценка бессознательных образов, углубление восприятия подтекстов, интерес к философии и психологии
День 3 Структура и ритм в стихах Есенина	Наративный анализ «До свиданья, друг мой, до свиданья...», «Мы теперь уходим понемногу», «Русь»	1. Разделение стихотворения на смысловые отрезки (экспозиция, кульминация, финал); 2. Анализ переходов между фрагментами; 3. Рефлексия о связи наративных ходов с мотивом смерти.	Развитие структурного анализа текста, понимание логики композиции произведений
День 4 Театральные образы и эмоции в поэзии	Литературный театр и арт-терапевтический анализ «Письмо к женщине», «Отговорила роща золотая», «Мне осталась одна забава»	1. Инсценировка частей стихотворений с учётом интонации и жестов; 2. Создание визуальных интерпретаций (рисунки, коллажи); 3. Обсуждение разных способов восприятия текста.	Развитие эмоционального восприятия, выразительных навыков, углубление понимания трагического и философского смысла
День 5 Интерпретация смысла стихотворений	Альтернативная интерпретация, Фанфикшен, Игра «ESENIN IF» (интерактивный квест по тексту) «Я усталым	1. Выбор стихотворений с множественными значениями (печаль и утешение); 2. Мозговой штурм разных трактовок (мистическое, экзистенциальное, автобиографическое); 3. Составление «древя	Развитие гибкости в анализе текстов, расширение возможных интерпретаций

	таким ещё не был», «Эта улица мне знакома», «Не бродить, не мять в кустах багряных...»	интерпретаций»; 4. Написание фанфикшена/альтернативных концовок; 5. Разработка интерактивного текстового квеста.	
День 6 Личное восприятие поэзии Есенина	Эссеистика, творческое письмо, цифровая антология «Если крикнет рать святая...», «Гой ты, Русь, моя родная»	1. Анализ цитат из есенинских произведений, связанных с темой смерти; 2. Написание личных эссе «Как Есенин говорит со мной» или создание авторского стихотворения в стиле поэта; 3. Создание коллективной цифровой антологии (сборник текстов и визуализаций).	Осознание индивидуальной связи с поэзией Есенина, развитие навыков письменной рефлексии и художественного выражения
День 7 Итоговое обсуждение и рефлексия	Интерактивный формат, выставка, философская дискуссия	1. Представление цифровых проектов и видеоинтерпретаций; 2. Дискуссия о трансформации поэзии в цифровую эпоху; 3. Написание эссе «Что бы сказал Есенин в XXI веке?»	Умение структурировать знания, анализировать поэзию через разные призм, осознанное восприятие текстов

В целях конкретизации методических приёмов и демонстрации практической реализации концепции анализа темы смерти в лирике С.А. Есенина, разработанной в рамках настоящего проекта, мы сочли необходимым включить в структуру методических рекомендаций фрагмент с поэтапной моделью анализа одного из ключевых произведений поэта. В качестве иллюстративного примера нами было выбрано стихотворение «Мы теперь уходим понемногу...» (1924), обладающее высокой философской плотностью и эксплицирующее центральные мотивы есенинской концепции ухода, тишины и экзистенциального смирения. В таблице ниже представлена детализированная структура учебного занятия, включающая интеграцию аналитических, философских и визуальных практик, адаптированных для восприятия учащимися старших классов, что позволяет актуализировать у них не только литературоведческое, но и онтологическое восприятие поэтического текста.

Таблица 2 – Методическая разработка анализа стихотворения С.А. Есенина «Мы теперь уходим понемногу...» в старших классах

Этап занятия	Методы и приёмы	Дидактическое содержание и алгоритм действий	Ожидаемые образовательные результаты
--------------	-----------------	--	--------------------------------------

Вводно-мотивационный этап (5 минут)	Философская провокация, дискуссия, рефлексивное прогнозирование	– Цитата-пролог: «Смерть – это не враг, это граница...»; – Вопрос к классу: может ли поэзия примирить человека с мыслью о смерти? – Прогнозирование тематики текста по заглавию	Актуализация экзистенциального контекста, настрой на философское восприятие поэтического текста
Аналитический этап, блок 1: Лексико-интонационный и ритмический анализ (10 минут)	Интонационно-смысловой разбор, анализ лексических доминант	– Выделение глаголов движения (уходим, махнули, смотрели); – Обсуждение эффекта замедленного ритма; – Анализ роли мягкости фонетического рисунка в формировании «тишины» и «размытости» образа смерти	Понимание связи между лексическим рядом, интонацией и поэтическим смыслом; развитие слуховой интерпретации
Аналитический этап, блок 2: Философский и интертекстуальный анализ (10 минут)	Работа с фрагментами эссе, групповая интерпретация	– Краткое знакомство с идеей хронотопа смерти у М.М. Бахтина; – Дискуссия: как соотносится постепенность «ухода» с философией внутреннего освобождения? – Анализ последней строфы: эффект неожиданного «оклика» как драматургического перелома	Осознание философского подтекста есенинской лирики, интеграция литературоведческих и философских подходов
Аналитический этап, блок 3: Символический и визуальный анализ (5 минут)	Интерактивная визуализация, семиотический подход	– Работа в группах: создание схемы-смысла (дорога – взгляд – тишина – смерть); – Визуализация ключевых мотивов в цифровом формате (Miro, Jamboard); – Обсуждение символа дороги как архетипа трансцендентного перехода	Развитие навыков метафорического мышления и междисциплинарной визуальной интерпретации текста
Рефлексивно-творческий этап (10 минут)	Эссеистика, креативное письмо, цифровая интеграция	– Написание мини-эссе: «Какая смерть ближе Есенину?»; – Альтернатива: создание QR-кода к коллажу, основанному на образной структуре стихотворения	Формирование личностно-окрашенной интерпретации, развитие письменной речи, усиление креативного компонента

Целевая аудитория проекта включает педагогов-словесников, преподающих в старших классах, учащихся 9-11 классов, методистов, разрабатывающих новые образовательные подходы, и исследователей, занимающихся интерпретацией его экзистенциальной поэтики. География

проекта охватывает образовательные учреждения России, школы с русскоязычным обучением за рубежом, где изучается русская литература.

Перспективы проекта включают расширение исследования на другие аспекты есенинской поэзии (пейзажная лирика, любовная поэзия, философские мотивы), проведение методических семинаров и вебинаров для преподавателей, публикация научных статей и учебных пособий по итогам исследования.

Разработанный проект обладает высокой значимостью для современной методики преподавания русской литературы, способствуя углубленному осмыслению экзистенциальных основ поэтического мира С.А. Есенина и формируя образовательную среду, в которой учащиеся становятся активными субъектами анализа, а не пассивными потребителями информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная образовательная программа среднего общего образования (Утверждена приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под № 371). – Текст: электронный. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452080/6debd81b636fefdc3029575414e781a80f4f80d0/ (дата обращения: 11.03.2025).
2. Заманская В.В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 305 с.
3. Захаров А.Н. Художественно-философский мир Сергея Есенина: дис...док.филолог.наук: 10.01.01 / Александр Николаевич Захаров. – Москва, 2002. – 290 с.
4. Лазарев Ю.В. Проблемы изучения творчества С.А. Есенина в школе и вузе: энциклопедический ракурс / Современное Есениноведение. – Рязань, 2007. – №6 – С. 201-208.
5. Сапа А.В. Эволюция лирического героя Сергея Есенина: Проблема воплощения русского национального характера в лирическом герое С.А. Есенина // Методический путеводитель. – Тисуль, 2015. – № 4(52). – С. 4-11.
6. Феномен смерти в философии / Д.О. Будина, А.Е. Зеленина, К.С. Ногтев, М.В. Трапезникова // Медицинское образование сегодня. – 2021. – №1(13). – С. 17-23.

ЧАСТЬ II

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81-25

А.Х. Алимбекова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – О.В. Тугузбаева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»,
директор ЧОУ Гармония

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация: в данной статье анализируется молодежный сленг с точки зрения лексико-семантических и грамматических характеристик. Приведены источники формирования сленговых слов: информационные технологии, Интернет, англицизмы, – с соответствующими примерами. Дана классификация по тематическим группам, обозначающим действия, предметы и явления, лица, эмоции и чувства. Подробно рассмотрены грамматические особенности и сделаны выводы о функционировании сленга в русском языке.

Ключевые слова: Молодежный сленг, англицизмы, Интернет, английский язык, семантические особенности, грамматические особенности, источники формирования.

A.H. Alimbekova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – O.V. Tuguzbayeva
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla,
Director of the private educational institution Harmony

YOUTH SLANG IN MODERN RUSSIAN: LEXICO-SEMANTIC AND GRAMMATICAL FEATURES

Abstract. This article analyzes youth slang in terms of lexico-semantic and grammatical characteristics. There are the sources of the formation of slang words: information technology, the Internet, anglicisms, with appropriate examples. There is the classification by thematic groups denoting actions, objects and phenomena, people, emotions and feelings. Grammatical

features are considered in detail and conclusions about the functioning of slang in the Russian language are drawn.

Keywords: Youth slang, Anglicisms, Internet, English, semantic features, grammatical features, sources of formation.

Язык меняется вместе с социумом и культурой. Преобразования в обществе приводят к возникновению новых социальных групп, смене приоритетов и тенденций, а также лингвистических предпочтений. Так, на разных этапах изменений и исходя из ценностей и норм каких-либо субкультур, могут появиться новые слова, заменяя старые.

Такие преобразования можно проследить в течение веков и на всех языках. Каждое молодое поколение своеобразно: у них свои ценностные ориентации, интересы и предпочтения, нормы поведения, мода и жаргон. Порой тяжело уследить за скоростью данных преобразований, ведь сейчас этому способствует сеть Интернет, благодаря которой информация распространяется очень быстро и из разных точек мира. Молодежная социальная группа благодаря этому имеет богатый лексикон, в который входят сленговые слова.

По М.В. Арапову, сленг – это «слой разговорной лексики (совокупность жаргонизмов), отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи» [2]. Действительно, важной характеристикой сленга является эмоциональность и экспрессивность, и часто такими словами пользуются для выражения отношения к какому-либо предмету, лицу или явлению. При этом пользуются этим по большей части именно подростки и студенты, хотя нельзя не отметить, что сленг сейчас распространяется и на другие возрасты и социальные группы.

Главными источниками формирования сленговых слов являются:

1. Информационные технологии. Еще на этапе появления новых технологий появляется своеобразная лексика для обозначения новых слов в кругах пользователей: *мать* – *материнская плата*, *глюк/бак* – *технические неполадки*, *виснуть/тупить* – *ошибочное состояние программы, когда она не реагирует на пользователя*, *залить* – *загрузить* и т.д.

2. Интернет. Распространение информации из разных точек планеты, возможность ею делиться, а также общение через мессенджеры позволяет молодежи (и взрослым в том числе) добавить в свой словарь многие новые слова. Это и англицизмы (*мемы*, *стрим*, *лайкнуть*, *хайп*, *закэнселить*), и русскоязычные слова: *личка*, *постить*, *пж*, *спс*, *адекват*, *поч*, *всм*, *безнег*, *ДР*, *КМК*, *ИМХО*, *ХЗ*, – употребляемые в диалогах и комментариях.

3. Англицизмы. Англицизмы с каждым годом занимают все большую часть в словаре сленга молодежи. Как правило, они характеризуются русским написанием и изменяются по правилам русской грамматики: *левел* (*левелапнулся*), *мейкап*, *хайлайт* (*хайлайты*), *камон*,

абьюз (абьюзить), хейт (хейтить), свайп (свайпнуть), юзать (заюзал), чилл (чиллить) и т.д.

Обратимся к лексико-семантической характеристике сленговых слов и проанализируем самые большие тематические группы: действия, наименование людей, обозначение явлений и предметов, чувства и эмоции.

Не всегда безошибочно можно определить значение действия в сленге. К примеру, слово *затащить* обозначает *сделать что-либо успешно*. Изначально употреблялось в кругах геймеров («Он затащил эту катку»), но потом перешло в общее употребление («Ну ты затащил олимпиаду!»). Изменение приставки слова влечет за собой изменение смысла: *втащить* – *ударить* («Я тебе щас втащу за это»). Глагол *тусить* восходит к карточному *тасовать* (перемешивать карты) и обозначает *развлекаться, отдыхать на вечеринке*. От него происходит имя существительное *тусовка* (а также *туса, тусня*), которое в молодежной среде заменяет слова *вечеринка, гулянка*. Интересен глагол *кидать*, который с двумя разными приставками имеет разное значение: *скинуть* – *отправить что-то в сообщениях* (обычно фотографии или файлы); *вкинуть* – *добавить неожиданно какую-либо информацию во время общения*. Примеры: «Скинь мне вчерашние фотки в телегу»; «Нормально все разговаривали, а он как вкинет опять свою шутку». Но если речь идет не о действиях в интернете, то действие *кинуть* может обозначить *предать, оставить в нужный момент*, что тоже считается сленгом среди молодежи.

Многие глагольные формы образуют существительные, которые относятся к данному действию. Так, слово *движ* знакомо многим, потому что происходит от глагола *двигаться*. Под *движем* молодежь имеет в виду какую-либо приятную и веселую активность: мероприятие, поход, вечеринка и тому подобное («Вот это движ мы вчера устроили»). Таким же производным словом от прилагательного *стремный* является существительное *стрем*. В молодежной среде оно приняло значение чего-то нелицеприятного, возможно, стыдного: «Какой стрем!», «Ну и стрем же ты надел». Говоря про одежду: ее среди молодежи называют *шмот, шмотки* («Зацени новый шмот»). Слово пришло из речи заключенных, где их лохмотья обозначались как *шмотье*. Несмотря на это, в современности негативная окраска слова исчезла. А вот одежду, которую некачественно подделывают под брендовую, называют *палью*, а качестве характеристики используют прилагательное *паленый* («Не бери это кроссы, они паленые»).

Не перестает пополняться тематическая группа сленговых слов, обозначающих наименование людей. Противопоставляют *нормисов* и *альтов*: *нормисы* – обычные не выделяющиеся из массы люди, а *альты* (про девушек – *альтушки*) – «не такие, как все», идущие против системы и норм люди. Из английского пришло выражение *dead inside*, что значит *умер внутри* – *дед-инсайдами* называют меланхоличных людей. А тех, кто

вызывает симпатию и чувство влюбленности, принято называть *крашами* (от англ. crush). Популярен среди взрослого поколения в том числе термин *яжмать* – так говорят о женщинах, которые считают, что материнский статус делает их выше других. В школьной среде часто употребляются сленговые выражения для наименования разных лиц: *классуха* (классная руководительница) и *училка* (учительница), *дноклы* (одноклассники), *чел* (нейтральное обозначение наравне с *чувак*, *мэн*), *бро* (от англ. brother, о близком друге). В среде студентов появляются слова *препод* (преподаватель), *перваши* (первокурсники) и *старшаки* (старшекурсники), *коменда* (комендант обычно в общежитии).

Стоит отметить еще одну лексико-семантическую группу, в которую входят сленговые слова, выражающие чувства и эмоции. К примеру, в ситуациях неловкости или стыда за действия другого человека принято говорить *кринж*, что пришло с английского *cringe* – *съежливаться* («Это не танец, а кринж какой-то»). Слово *треш* (*трэш*) часто используется, когда нужно выразить удивление в негативном ключе: «Он нам столько домашки задал, это *треш* какой-то!», «Ситуация просто трэш!». Само слово с английского *trash* переводится как *мусор*, *хлам*. Достаточно широко распространилось слово *вайб* и среди молодежи, и среди других возрастных групп. От английского *vibe* – *вибрация*, оно обозначает общую атмосферу вокруг или общее настроение («Такой вайб был приятный на прошлом уроке литры»), а также может использоваться в качестве выражения положительной эмоции: «Классно обставили комнату, ну вайб просто!». Помимо этого, часто в речи подростков-школьников появляются совсем незнакомые и порой необъяснимые слова. К примеру, сленговое выражение *чиназес* употребляется в качестве выражения одобрения или радости: «Последний урок отменили! Чиназес!».

Тем не менее, в большинстве своем сленговые слова не придумываются без обоснования и чаще всего имеют объяснение своего появления в речи. Многие субкультуры лишь используют уже имеющиеся термины, придавая им новые значения и интерпретации. Так, создание сленга по своей сути предполагает изменение формы уже существующего слова или его значения.

Наиболее часто образование новых слов в сленге происходит благодаря такому процессу, как аффиксация.

При аффиксальном словообразовании может участвовать как суффикс, так и префикс. При этом, независимо от происхождения слова, оно будет меняться по правилам русского языка. К примеру, слово *туса* в молодежном сленге обозначает мероприятие развлекательного характера. С помощью суффиксации образуется глагол *тусоваться*, то есть находиться на данном мероприятии и вести себя подобающим образом. Иногда в речи может звучать слова *тусовка* или *тусня*, которые тоже образованы суффиксальным способом. Данный процесс привычно работает и с

иностранными корнями: слово *хайп* произошло от английского *hype* – шумиха, используется молодежью (и не только ею) для обозначения ситуации, когда кто-то становится популярным за счет сомнительной рекламы («Да он на этой истории с пожаром хайпанул – видосы выложил в Tiktok»). Данное слово тоже может меняться по своей форме по правилам русского языка: *хайпить*, *хайпиться*, *хайповый*.

Популярен суффикс *-к* при образовании сленговых слов, так как выполняет одну из главных функций сленга – экономия времени и языковых средств. К примеру, *училка* – от *учитель*, *разборка* (там, где «выясняют отношения») от *разбираться*, *столовка* – от *столовая*.

Часто создаются глаголы из слов, которых нет на русском языке, и для этого используется суффикс *-ну-* в значении однократного и законченного действия: *вайб* – *вайбануть*, *тильт* – *тильтануть*, *кринж* – *кринжануть*.

Продуктивным является суффикс *-ов-*, характерный для прилагательных, которые произошли от английских корней: *хайповый* (впечатляющий, привлекающий внимание), *вайбовый* (атмосферный), *кринжовый* (вызывающий чувства стыда), *имбовый* (мощный, нестандартный), *криповый* (жуткий).

Префиксальный способ словообразования по большей части характерен для глаголов совершенного вида: *вкрашиться* (влюбиться), *заскамить* (обмануть, в частности – разыграть), *захейтить* (начать ненавидеть), *посеять* (потерять).

Помимо добавления префиксов и суффиксов, распространено обращение к безаффиксальному способу образования сленговых слов. Например, *дирик* – *директор*, *пон* – *понятно*, *согл* – *согласен/на* среди русских слов. А среди англицизмов: *чилл* – *чиллить* (отдыхать), *рил* – *реально*.

Активно в сленге используются аббревиатуры, так как молодежь много времени проводят в социальных сетях. Неформальные переписки предполагают использование сокращений и аббревиатур, так как написание их занимает меньше времени. Так, в письменной речи подростков появляются такие слова, как: *спс* (спасибо), *пж* (пожалуйста), *прив* (привет), *птмчт* (потому что), *всм* (в смысле), *кста* (кстати), *сек* (секунду), *чел* (человек), *ЛС* (личные сообщения), *ИМХО* (in my honest opinion), *НГ* (Новый год), *ДР* (День рождения) и многое другое.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сленговая лексика насыщена эмоциональностью, выполняет функцию выражения симпатий или антипатий. К какой бы лексико-семантической группе не относились те или иные слова, они отличаются экспрессивностью и выразительностью. Сленг является частью системы общенационального языка, поэтому в лексике можно выделять типичные грамматические категории литературного языка. Однако нельзя не отметить специфику в

функционировании самих лексем: слова из английского языка подвергаются грамматике русского языка, искажаясь и становясь порой совсем неузнаваемыми; иногда создаются новые слова, которые тоже могут изменяться по законам русской грамматики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – 10 с.
2. Большая российская энциклопедия. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/3625474> (дата обращения: 7.03.2025)
3. Голованова Д.С. Влияние интернет-сленга на речевую культуру современной молодежи / Д.С. Голованова, И.Н. Якименкова // Юный ученый. – 2019. – № 3 (23). – С. 1-3.
4. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак; Языки славянских культур, 2008. – 320 с.
5. Редкозубова Е.А. Словообразовательные поля существительных и глаголов сленга в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04/ Редкозубова Екатерина Анатольевна. – Ростов н/Д, 2001. – 191с.
6. Хомяков В.А. Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия. – Вологда, 2009. – 104 с.

УДК 811.111-26

К.Э. Гиниятуллина
ученица 10 класса МБОУ «СОШ №2 с. Шаран»
(с. Шаран)
Научный руководитель – Л.А. Диярова
канд. филол. наук, учитель английского языка
МБОУ «СОШ №2 с. Шаран»

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ЗВУЧАНИЯ)

Аннотация: статья посвящена исследованию специфики употребления английской анималистической лексики на примере глаголов звучания. Рассматриваются механизмы семантического переноса значений глаголов звучания и их функциональное употребление в различных сферах человеческой деятельности. Результаты исследования подтверждают продуктивность анималистической лексики как средства выражения языковой картины мира. Исследование вносит вклад в теорию семантики и когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: анималистическая лексика, английский язык, глаголы звучания, семантика, переносные значения.

K.E. Giniyatullina
10th grade student of MBEI "Secondary school No. 2 of Sharan village"
(Sharan)

Scientific Advisor – L.A. Diyarova
Cand. Sci. (Philology), English teacher
MBEI "Secondary school No. 2 of Sharan village"

THE SPECIFICS OF USING ENGLISH ANIMALISTIC VOCABULARY (VERBS EXPRESSING SOUNDS)

Abstract. The article is devoted to the study of the usage of English animalistic vocabulary using the examples of the verbs expressing sounds. We consider the mechanisms of semantic transfer of the meanings of sound verbs and their functional usage in various fields of human activity. The results of the study confirm the productivity of animalistic vocabulary as a means of expressing the linguistic worldview. The research contributes to the theory of semantics and cognitive linguistics.

Keywords: animalistic vocabulary, sound verbs, semantic transfer, linguistic worldview, English language.

Многие исследователи в области лингвистики придерживаются мнения, что процесс изучения иностранного языка необходимо сопровождать изучением и культуры носителей данного языка, рассматривая языковые явления через картину мира его носителей. Такой подход способствует более адекватной интерпретации и воспроизведению речевых конструкций на изучаемом языке.

Английская анималистическая лексика представляет собой особый лексический пласт, ярко демонстрирующий национально-культурную специфику восприятия окружающей действительности, зависящую от лингвистических и экстралингвистических факторов.

Использование наименований, относящихся к животному миру, для образного представления объектов речи и языка естественно: животные, как и люди, обладают определенным типом поведения [4;51]. Человек как бы творчески переосмысливает поведенческие и внешние характеристики животных, соотносит их с конкретной языковой картиной мира через эмоционально-оценочную деятельность: положительную или отрицательную, или по схожести характеристик (поведения, движения, звучания) с тем или иным объектом (одушевленным, неодушевленным), явлением, событием.

В различных языковых системах существуют как универсальные (сходные), так и уникальные (отличительные) способы языковой интерпретации. Например, в русском языке для характеристики человека, занятого тяжелым физическим трудом, свойственно употреблять фразеологизмы «пахать как лошадь», «ишачить», тогда как в английском языке аналогичная ситуация описывается выражением *beaver away*

(досл. «работать как бобр»). Примером сходной интерпретации в русском и английском языках может являться глагол звучания *hiss* («шипеть»), который в обоих языках сохраняет как прямое (звукоподражание змее) в прямом значении, так и переносное значение («говорить злобно»). [2;29]

Данное исследование сосредоточено на анализе глаголов звучания, которые не только фиксируют акустические характеристики, но и обладают значительным потенциалом для семантических трансформаций.

Результаты количественного анализа английских анималистических глаголов свидетельствуют о том, что глаголы звучания составляют наиболее распространенную группу в данном лексическом пласте (было рассмотрено более 30 глаголов звучания и более 100 их переносных значений, включая примеры с их использованием). Для анализа применялся комплексный подход, включающий семантический анализ прямых и переносных значений и их контекстуальное употребление.

Источником анализируемого материала послужили словарные статьи толковых словарей английского языка, электронные словари Oxford Dictionaries, Cambridge Dictionary, Online Etymology Dictionary, Dictionary.com, англорусские и русско-английские словари, а также национальные корпуса.

Процесс семантического переосмысления происходит в определенных коммуникативных ситуациях, отражающих как межличностные отношения, так и взаимодействие человека с неживыми объектами. В ходе исследования мы выявили несколько сфер употребления анималистических глаголов звучания: **социальная сфера** (бытовая, эмоциональная и эмоционально-экспрессивная коммуникация, поведение человека, манера речи): *bark, bay out, bellow, bleat, buzz, catcall, caterwaul, chirp, chirr, cluck, crock, crow, cuckoo, drone, gabble, grunt, howl, moo, whine, yowl и т.д.*; **военная сфера**: *bark, buzz*; **информационные технологии**: *buzz*; **сфера транспорта**: *buzz, hum, purr, squeak* и т.д.

Рассмотрим примеры с употреблением глаголов звучания. Например, глагол ***buzz*** («жужжать\гудеть») в следующем примере: *The gossip mill was **buzzing** with rumors about Sarah's recent breakup with her long-term boyfriend* [4]. приобретает новое значение, связанное с активным распространением слухов в социальной среде. В данном случае наблюдается семантический перенос от исходного первоначального значения – звук, издаваемый насекомым – к сфере социальных коммуникаций, связанных с распространением сплетен и слухов.

Рассматриваемый пример: *I head toward the elevators, when my cell phone **buzzes** with a text* [6]. демонстрирует семантический сдвиг, где происходит изменение прямого значения из «звука насекомого» в переносное значение - звук мобильного телефона.

Рассмотрим примеры с глаголом ***growl*** («рычать»). Пример: *She **growled** at her child and his stubborn defiance. He had far too much of his*

father in his blood. (—Born of Legendll, Sherrilyn Kenyon). В данном примере глагол **growl** меняет свое семантическое значение на эмоциональную агрессивную коммуникацию, схожую с рычанием животного, например, волка или собаки, вызванную как реакция на внешние обстоятельства.

В следующем примере: *So, we'll put it to the test and see what happens. Hurry up. My stomach is **growling*** [6]. переносное значение глагола **growl** основывается на знании о громком агрессивном звучании, исходящим от животного и проецируется на процесс звучания части тела человека – живота\желудка, содержащей семантическую информацию о сильном чувстве голода, испытываемом человеком.

Таким образом, глагол **growl** меняет свое значение, основанное на поведенческой характеристике животного и вследствие издаваемого его звука – агрессивного рычания, и проецирует эмоциональное поведение человека, а также может метонимически проецировать звук в других объектах.

Рассмотрим употребление глагола **purr** («мурчать»): *"Oh, Mr. Mottram, how kind of you!" She **purred** into the telephone. "Have you got any news?" I hated to disappoint her, but I had to say I hadn't.* (– *Death in the City*llby J. R. Anderson). Здесь проецируется информация о характерном для поведения кошки – мурлыканье на положительную эмоциональную поведенческую характеристику субъекта действия в процессе коммуникации.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что подавляющее большинство анималистических глаголов звучания в английском языке подвергаются аналогичным семантическим трансформациям. Механизмы семантических трансформаций предполагают: эмоционально-поведенческие реакции человека, схожие с звучанием животных; различные коммуникативные процессы также сходные с поведением и звучанием животных и сходные с животными звуковые свойства неживых предметов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глаголы звуков животных: типология метафор / Ред. Т.И. Резникова, А.С. Выренкова, Б.В. Орехов, Д.А. Рыжова. Сост. Е.В. Рахилина. – М.: Языки славянской культуры, 2015. – 400 с.
2. Диярова Л.А. Когнитивные основания семантических мутаций анималистической глагольной лексики английского языка [Текст]: дис. ... канд. филол. Наук / Л.А. Диярова. – Уфа, 2019. – 166 с.
3. Дойчер Г. Сквозь зеркало языка. Почему на других языках мир выглядит иначе//Серия «Наука XXI век». – М.: Аст, 2016. – 530 с.
4. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1987. – 192 с.
5. Dictionary.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dictionary.com> (дата обращения: 28.02.2025)

6. iWeb: The 14 Billion Word Web Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://corpus.byu.edu/iweb/> (дата обращения: 06.02.2025)
7. Merriam-Webster [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 05.02.2025)
8. Oxford Collocations Dictionary for students of English. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 734 pp.

УДК 821.161.1

Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия № 82 УГНТУ» (г. Уфа)

«СКАЗУЕМОСТНЫЕ» ЭПИТЕТЫ В ПОЭЗИИ ДАВИДА САМОЙЛОВА: ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: настоящая статья посвящается лингвопоэтическому анализу «сказуемых» эпитетов в 23 стихотворениях Давида Самойлова, объединённых темой поэта и поэзии. Цель исследования – раскрыть эстетический потенциал данных эпитетов в аспекте неоакмеистического характера лирики автора. В результате аналитически описаны 4 эпитета, которые выражаются краткими формами (3) и синтетической формой сравнительной степени (1) прилагательных, выполняют функцию сказуемых и приобретают уникальное звучание, подчёркивая самобытность художественной манеры поэта.

Ключевые слова: неоакмеистичность лирики Давида Самойлова, эпитеты-сказуемые, полисемантичность, экспрессивность.

L.N. Golaidenko
Cand. Sci. (Philology), teacher of Russian language and literature
MAEI "Gymnasium No. 82 of UGNTU" (Ufa)

PREDICATE EPITHETS IN POETRY BY DAVID SAMOILOV: LINGUOPOETIC ANALYSIS

Abstract. This article is devoted to the linguapoetic analysis of «predicate» epithets in 23 poems by David Samoilov united by the theme of the poet and poetry. The purpose of the study is to reveal the aesthetic potential of these epithets in the aspect of the neo-acmeistic nature of the author's lyrics. As a result, 4 epithets are analytically described, which are expressed by short forms (3) and a synthetic form of the comparative degree (1) of adjectives, perform the function of predicates and acquire a unique sound emphasizing the originality of the poet's artistic manner.

Keywords: neo-acmeistic nature of David Samoilov's lyrics, epithets-predicates, polysemanticism, expressiveness.

Придерживаясь в своём творчестве принципа «Чем проще слово, тем глубже должен быть смысл, и, наоборот, чем глубже смысл, тем проще должно быть слово», Давид Самуилович Самойлов (Кауфман) при «внешнем отсутствии броских элементов стиля» [6; 41] открывает перед

читателями художественные бездны поэтических образов и эстетических эффектов.

Будучи неоакмеистом [5], Д. Самойлов всегда «шёл к минимализации выразительных средств» [1; 94] путём строгого отбора и тщательной выверенности тех, которые были необходимы для метафорической передачи значимого с авторской точки зрения содержания.

К таким немногочисленным, но очень экспрессивным тропам в лирике Д. Самойлова относятся эпитеты – «образные определения (в широком смысле)» [3; 10]. Безусловно, в подавляющем большинстве случаев они имеют адъективное морфологическое выражение, причём прилагательные могут иметь разные формы: полную, краткую, одной из степеней сравнения.

Особый исследовательский интерес для нас представляют эпитеты, представленные не полной формой, не формой положительной степени сравнения адъектива.

В стихотворениях Д. Самойлова, объединённых темой поэта и поэзии (23 текста [4]), нами выявлены 4 такие эпитетные единицы из 56 (7%): 1 в синтетической форме сравнительной степени сравнения и 3 в краткой форме.

Поскольку данные адъективные формы на синтаксическом уровне типично выполняют функцию именной части составного именного сказуемого, мы условно называем такие эпитеты «сказуемостными».

В «Элегии» Д. Самойлова читаем: (*Дни*) **становятся всё сероватей**.

Данный эпитет интересен тем, что включает окказиональную простую форму сравнительной степени цветового прилагательного *сероватый* («1. В некоторой степени серый. 2. *перен. разг.* Ничем не примечательный, невыразительный» [7]), которое уже представляет собой форму субъективной оценки с суффиксом *-оват-*. От таких форм в современном русском языке формы степеней сравнения не образуются, поэтому данный пример – яркий показатель художественной выразительности эпитета ещё и на морфологическом уровне.

Почему не *серее*? Думается, потому, что, во-первых, колоризм *серый* тоже не образует простую форму сравнительной степени: серый – вбирающий в себя, перемешивающий в себе белый и чёрный, то есть так называемый промежуточный цвет. Во-вторых, адъектив *серый* в поэтическом контексте звучал бы слишком категорично, потому что речь идёт о ранней осени, которая постепенно утрачивает свои разнообразные краски.

Гармонизация двух значений прилагательного *сероватый* приводит к возникновению его особого контекстуального значения: «Одноплановый, скучный, неуютный», которое в свою очередь семантически обогащается за счёт простой формы сравнительной степени.

Эпитет в окказиональной грамматической форме (*становятся всё*) *сероватей* подчёркивает постепенное угасание осеннего колора и проявление в нём серого, «монотонного», унылого цвета. В связи с этим цветовой эпитет, используемый для характеристики времени года, приобретает психологическое содержание, связанное с внутренним состоянием лирического героя, да и любого человека, видящего, как грядут тёмные, серые дни, как будет неуютно в них до наступления снежной, белой зимы. Усилительная частица *всё* в составе эпитета помогает реализовать мотив неизбежности осенних метаморфоз в природе и жизни людей. Для поэта осень – начало зимы, время, когда притихает вдохновение, готовясь к переработке накопленных летом впечатлений, к философскому осмыслению пережитого, к мудрому осознанию, что весной будет очередной творческий подъём.

Отмечено эпитетом, выраженным адъективом в краткой форме, стихотворение «Слова»: *Они [слова] понятны лишь сперва, / Потом (значенья) их туманны.*

Подчеркнём, что данное лирическое произведение является для Д. Самойлова программным. В нём, по мнению И. Кадочниковой, «утверждается право на ту прекрасную ясность поэтического языка, которая на самом деле оказывается очень обманчивой. Более того, в стихотворении утверждается и право на так называемое словотождество», и в этом плане Д. Самойлов выступает как неоакмеист [5].

Всякое живое слово многогранно, оно неисчерпаемый источник смыслов и настроений, но не сразу и не всеми постигаемых: *туманный* – «З. перен. Неясный, непонятный, неопределённый» [7]), и важно увидеть и осознать это, чтобы работать со словом и очищать его от затемняющей речевой привычности (контекстуальное значение краткой формы *туманны*: «Закрыты, загрязнены обыденностью»), что по силам только гению (*Их существо до самых недр / Взрывает потрясённый гений*). Неслучайно назначение поэзии – «протирание» слов, открывание их первоначальной, истинной красоты: *Их протирают, как стекло, / И в этом наше ремесло*. Настоящий творец обязан «показать жизнь языка, явить душу слова, возвратив затёртым словам первоначальную чистоту и прозрачность» [5]. Душа же слова, по мнению П.А. Флоренского, заключается в его «объективном значении, содержащем сколько угодно признаков, имеющем полутону духовной окраски, ассоциативные обертоны». Жизнь словесной души – в бесконечных метаморфозах семемы [8].

Неслучайно Д. Самойлов в функции эпитета использует краткую форму прилагательного, которая, в отличие от полной, называет временный признак. Туманность слов непостоянна благодаря вдохновенным трудам поэта, обнажающего способность семемы «беспредельно расширяться, изменяя строение соотнесённых в ней

духовных элементов, менять свои очертания, вбирать в себя новое, хотя и связанное с прежним содержание, приглушать старое» [8].

Безусловно, в стихотворении «Слова» находит очень точное выражение поэтическое кредо Д. Самойлова, который пишет: *Люблю обычные слова, / Как неизведанные страны*. «Обычные слова» и есть те, которые репрезентируют подлинное бытие, подлинную красоту мира, его подлинную глубину» [5]. Вот почему взаимопроникновение, взаимообогащение уже известных значений слов, приращение у них новых лексических значений и смысловых оттенков является очень яркой чертой художественной манеры этого лирика. Д. Самойлов «умеет извлекать из обычных слов необычный стилистический эффект» [2; 16].

Эпитет *туманный*, встроенный в развёрнутую метафору, которая выполняет каркасную, текстообразующую функцию, помогает автору, реализовав мотив назначения поэзии раскрывать лексико-семантический и эмоционально-коннотативный потенциал слов, преобразовать стихотворение в своего рода поэтический манифест.

Произведение «Дворик Мицкевича» посвящено польскому поэту-романтику, который родился в Литве и всегда считал её своей родиной. Этим объясняется рефрен *О, Litwo, / Ojczyzna moja!*. Второе употребление данных строк маркируется встроенным в развёрнутую метафору эпитетом *Но (взгляд) был горек*.

В данном стихотворении Д. Самойлову удалость создать глубоко драматический образ поэта-мистика, поэта-пророка, поэта-бунтаря, исповедовавшего радикальные политические и общественные взгляды, причастного к Ноябрьскому (польскому) восстанию 1830–1831 гг. и навсегда покинувшего родину, куда вернулся только его прах.

С мотивом борьбы, народного единства благодаря эпитету (*был горек*) начинает коррелировать мотив поражения в национальной борьбе, изгнания на чужбину. Причём Д. Самойлов снова прибегает к своему излюбленному приёму, объединяя в одном слове два его значения: *горький* – «2. Тяжёлый, горестный» [7] и «3. разг. Тот, на долю которого выпало много горя; несчастный» [7]. В результате возникает синтезированное контекстуальное значение «Горестно-несчастный», которое обогащается посредством грамматической формы. Начинает отчётливо звучать мотив одиночества, отражающий внутреннее состояние поэта.

Вместе с тем Адаму Мицкевичу всегда приписывалось, и Д. Самойлов это показывает, мистическое чувство будущего: *Он слышал зароженье ритма. / Ещё глухое, / Ещё далёкое*, то есть огонь борьбы не погашен навсегда, он жив, как у А.И. Одоевского: *Наши скорбный труд не пропадёт, / Из искры возгорится пламя* («Струн вещих пламенные звуки») и вторящего ему А.С. Пушкина: *Не пропадёт ваш скорбный труд / И дум высокое стремление* («Во глубине сибирских руд»). Пусть ритм *глухой* («2. Незвонкий, приглушённый, неясный (о звуках,

обычно низких)» [7]), но это ритм – «Равномерное чередование каких-н. элементов, моментов (ускорения и замедления, напряжения и ослабления в движении или течении чего-н.)» [7].

Д. Самойлов усиливает мысль о том, что, какими бы ни были идеалы А. Мицкевича, лирик остался им верен до конца своей жизни. Именно это, независимо от личности и жизни польского романтика, способствует созданию обобщённого образа поэта, ни при каких обстоятельствах не изменяющего своим убеждениям.

Очень интересен эпитет в стихотворении «Рождество Александра Блока»:

*На мосте грелись мужики, / Весёлые бунтовщики, / Их (тени) **были велики**, / И уходили патрули / Вершить большое дело.*

Встроенный в развёрнутую аллегорическую метафору эпитет (*были велики*) указывает на несоответствие действий *мужиков* Божиему Промыслу.

Именно поэтому *велики* (*великий* – «1. Превышающий обычную меру, очень большой; огромный» [7]) были только их тени, но не дела. И вновь данное лексическое значение обогащается другим, присущим краткой форме рассматриваемого адъектива: «4. *только кратк. формы, кому-чему или для кого-чего*. Большого размера, чем нужно (разг.)» [7]. В результате актуализации стилистически окрашенного значения слова и на его основе синтеза двух лексических значений возникает обобщённое контекстуальное образное значение: «Не соответствующее предназначению человека, его возможностям и силам; горделивое; неудобное, бесполезное, ненужное».

Рождаются ассоциации с древней русской пословицей *Не по Сеньке шапка*, которая насмешливо характеризует амбициозного человека, замахнувшегося на то, что ему не под силу или чего он недостойн.

И снова краткая форма прилагательного, называя непостоянный признак, задавая мотив противоречия революционных событий истинному предназначению человека, усиливает авторскую мысль о суетности и бренности больших, по людским меркам, дел.

Мотив безбожия *весёлых бунтовщиков* вызывает аллюзию с поэмой А. Блока «Двенадцать»: *Свобода, свобода, / Эх, эх, без креста!; Товарищ, винтовку держи, не трать! / Пальнём-ка пулей в Святую Русь.*

Перед читателем ещё одно доказательство теснейшей связи творчества Д. Самойлова с прозорливой русской литературой, классичность которой поэт понимал как «способность к самообновлению и актуальности в любые годы, в любые эпохи» [6; 29].

Таким образом, лингвопоэтический анализ нескольких «сказуемых» эпитетов, выраженных синтетической формой сравнительной степени и краткими формами прилагательных, показывает виртуозное мастерство Д. Самойлова в работе над словом, когда

согласуется не только несколько значений полисеманта, но и новое контекстуальное значение с грамматическим.

Окказиональная простая форма сравнительной степени адъектива со значением постепенного проявления признака и краткие формы со значением временного признака позволяют поэту немногословно, но точно и выразительно описать внутреннее состояние героев его стихотворений, в том числе лирического, ёмко и образно передать авторское отношение к изображаемым фактам и событиям.

Этим объясняются неоакмеистские тенденции в творчестве Д. Самойлова и удивительная экспрессивность и суггестивность его лирики в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баевский В.С. Давид Самойлов. Поэт и его поколение. – М.: Советский писатель, 1986. – 253 с.
2. Береговская Э.М. Давид Самойлов – лирик: лингвостилистический портрет // Русский язык в научном освещении. – М., 2003. – № 6. – С. 14–26.
3. Голайденко Л.Н., Прокофьева И.О. Русская литература: средства художественной выразительности: Учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2023. – 108 с.
4. Давид Самойлов. Стихотворения (на портале «Культура.РФ»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/literature/poems/author-david-samoilov> (дата обращения: 08.12.2024).
5. Кадочникова И. Неоакмеист Самойлов: главные стихи с комментариями. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prosodia.ru/catalog/shtudii/neoakmeist-samoilov-glavnye-stikhi-s-kommentariyami/> (дата обращения: 12.12.2024).
6. Клевцова Л.Ю. Поэтическая эволюция Давида Самойлова: Дисс. канд. филол. наук. – М., 1999. – 204 с.
7. Словарь русского языка 1999: Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://www.slovari.ru/default.aspx?p=240> (дата обращения: 15.01.2025).
8. Флоренский П.А. Строение слова. [Электронный документ]. – Режим доступа: https://www.vehi.net/florensky/vodorazd/P_45.html (дата обращения: 12.12.2024).

УДК 811.161.1

*М.Л. Гордиевская
канд. филол. наук, доцент кафедры сопоставительного
изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения
«МГУ им. М.В. Ломоносова» (г. Москва)*

ВЛОЖЕННЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ: ОТ МОДЕЛИ К ПРЕДЛОЖЕНИЮ

Аннотация: в статье обосновывается целесообразность решения трудных вопросов пунктуации через освоение подхода «модель<=> предложение». Основную проблему с точки зрения обучения пунктуации составляют так называемые вложенные

структуры. В статье выделяется два типа подобных структур: I. *интерпозитивные* и II. *замещающие один из элементов базовой структуры*; предлагаются методы работы с моделями, которые позволят найти правильное решение при постановке знаков препинания.

Ключевые слова: синтаксис, синтаксическая структура, вложенная структура, модель предложения, пунктуация.

M.L. Gordievskaya
Cand. Sci. (Philology), associate professor,
Lomonosov Moscow State University (Moscow)

EMBEDDED SYNTACTIC STRUCTURES: FROM MODEL TO SENTENCE

Abstract. The article substantiates the expediency of solving difficult punctuation issues through the development of the "model $\Leftrightarrow$ sentence " approach. The main difficulty in terms of learning punctuation is the so-called nested structures. The article identifies two types of such structures: I. *interpositive* and II. *replacing one of the elements of the basic structure*, methods of working with models are proposed that will allow us to find the right solution when setting punctuation marks.

Keywords: syntax, syntactic structure, nested structure, sentence model, punctuation.

Одна из проблем в формировании компетенций будущего учителя-словесника – это умение работать с моделями (схемами) предложений, что позволяет достаточно просто преподнести учащимся наиболее сложные правила пунктуации.

Задача учителя – показать, что за бесконечным разнообразием предложений стоят стандартные модели. Эта чисто прикладная задача соотносится с лингвистической теорией: предложения не являются единицами языка, они представляют собой речевые образования. Впервые эта идея была высказана Э. Бенвенистом на фоне полемики о дефиниции предложения [1, 139]. Значительную роль в становлении структурно-семантических моделей сыграли лингвисты американской школы: Ч. Филлмор, У.Л. Чейф, Дж. Лайонз. Модели, или структурные схемы русского предложения, разрабатывались в трудах отечественных лингвистов В.В. Богданова, А.В. Гладкого, Т.П. Ломтева, Н.Ю. Шведовой и др. В частности, большой вклад в моделирование сложных предложений внесли С.Е. Крючков и Л.Ю. Максимов [5].

Б.Ю. Норман отмечает, что идея построения предложения по неким отвлеченным образцам внедряется в сознание детей с раннего детства: «Не случайно азбука начинается с «серийных» примеров типа: *У Маши машина. У Шуры шары. У осы усы* (это все один образец)... И взрослый человек, даже самой творческой натуры, разумеется, использует в своей речевой деятельности готовые грамматические схемы – модели предложения» [6; 36].

Осознание того факта, что бесконечное многообразие предложений, сводится к исчисляемому количеству моделей, приводит нас к мысли о том, что учащиеся для успешного овладения пунктуацией должны уметь

- А. строить модели предложений;
- В. создавать предложения по моделям;
- С. различать усложненные (вложенные) модели.

Многие учебные пособия по синтаксису для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» ориентированы как раз на такой подход [3; 234-268].

Для закрепления информации о сложноподчиненных предложениях с различными типами придаточных предлагается два взаимообратных типа заданий: А) определение типа придаточного на основе имеющегося предложения и создание его модели; Б) определение типа придаточного на основе имеющейся модели и составление по ней своего примера предложения. Например, придаточная часть (*чтобы*) может принадлежать сложноподчиненным предложениям разных типов:

(1) Цели [], (*чтобы*). *Он делал все возможное, чтобы поступить в университет.*

(2) Изъяснительному [глагол], (*чтобы*). *Он попросил, чтобы мы закрыли дверь.*

(3) Местоименно-союзному (степени) [+К крат. прил.], (*чтобы*), где +К – обязательный коррелят. *Он еще не был так высок, чтобы достать до края стола.*

При работе с моделями важно показать, что описать предложение можно только на основе самой модели, при этом совсем не обязательно создавать по ней предложение. Например, даны две модели:

(4) [+-К существительное], (союзное слово когда).

(5) [], (союз когда).

Пример схемы (4) является моделью сложноподчиненного предложения с придаточным определительным, так как налицо присловная связь, придаточное прикрепляется к существительному при помощи союзного слова (относительного местоимения); пример схемы (5) является моделью сложноподчиненного предложения с придаточным времени, на это указывает присоставная связь, временной союз *когда*.

Полезным упражнением для осознания структуры сложного предложения является сопоставительный анализ, проведенный на основе двух языков. Так, например, сложноподчиненные предложения в английском языке чаще всего лишены местоименно-соотносительных связей: ср. (6) *Я пришел туда, куда он велел мне прийти*; (7) *То, что он сказал, правда* vs. (6') *I went where he told me*; (7') *What he says is true*. В английских предложениях местоимение стоит только в придаточной части [4; 166].

Если говорить об освоении пунктуационных правил, то наибольшую трудность для учащихся представляют так называемые *вложенные структуры*. Вложенными структурами мы будем называть такие синтаксические структуры, которые либо оказываются в интерпозиции по отношению к другой структуре, либо представляют собой один строительных элементов базовой структуры предложения. Оба типа вложенных (гнездовых) структур с позиций теории множеств были описаны математиком и лингвистом А.В. Гладким [2].

Рассмотрим оба варианта под углом зрения трудных случаев пунктуации.

I. В интерпозиции может находиться любой полупредикативный оборот (причастный, деепричастный, обособленное приложение и др.) или придаточная часть некоторых сложноподчиненных предложений. Ср. (8) *Человек, шагнув в космос, смог доказать свою силу*; (9) *На углу, где свет кинематографа обливал тротуар, Эрвин услышал детский смех* (Набоков). Постпозиция оборота или придаточного легко заметны, в то время как интерпозиция представляет обычно проблему для постановки знаков препинания. Именно поэтому полезно поработать над вариантами перестройки предложений по моделям:

(8') [- =, -. -.-] *Человек смог доказать свою силу, шагнув в космос.*

(8'') [-.-.-, - =] *Шагнув в космос, человек смог доказать свою силу.*

(8) [- , -. -.-, =] *Человек, шагнув в космос, смог доказать свою силу*

(9') [+ К сущ.], (где) *Эрвин услышал детский смех на углу, где свет кинематографа обливал тротуар.*

(9) [+ К сущ, (где),] *На углу, где свет кинематографа обливал тротуар, Эрвин услышал детский смех* (Набоков).

Вложенным может быть обособленное приложение, тогда учащимся трудно отличить его от структуры *X – это Y*. Единственным маркером вложенности структуры является наличие подлежащего и сказуемого в основной части предложения. Так, учащиеся часто не различают простые предложения с именным сказуемым-существительным и осложненные предложения с приложением:

(10) *Музей-заповедник «Кижы» – один из крупнейших музеев под открытым небом* [подлежащее – сказуемое].

(11) *Музей-заповедник «Кижы» – один из крупнейших музеев под открытым небом – находится в Карелии.* [подлежащее – ~~~ – сказуемое].

II. Самыми трудными с точки зрения освоения пунктуационных правил являются структуры, которые оказываются элементами других структур. По сути, это множества, включающие другие множества. Например, обычно не вызывают затруднений стандартные модели предложений с однородными членами при двойных союзах:

Сравним предложения и их модели:

(12) *Она любила не только гладиолусы, но и гиацинты*

[не только О, но и О].

(13) *Она любила не только гладиолусы, но и гиацинты и нарциссы*

[не только О, но и {0 и 0}].

В предложении (13) мы как раз наблюдаем вложенную структуру, которая стоит на месте второго однородного члена при двойном союзе. Эту вложенную структуру учащиеся часто путают с моделью, где при однородных членах есть повторяющиеся союзы [и О, и О].

Еще более сложную иерархию вложенных структур мы видим при сравнении следующих предложений:

(14) *Как в европейских, так и в латиноамериканских странах малый бизнес сумел выжить* [как О, так и О].

(15) *Как в европейских, так и в латиноамериканских и азиатских странах малый бизнес сумел выжить* [как О, так и {0 и 0}].

(16) *Во многих странах, как европейских, так и латиноамериканских и азиатских, малый бизнес сумел выжить* [х, как О, так и {0 и 0}].

Если предложения (14) и (15) имеют ту же логику вложения структуры, что и рассмотренные выше предложения (12) и (13), то предложение (16) включает два уровня вложений – интерпозитивное обособленное определение и усложнение второго (правого) однородного члена при двойном союзе до множества: О= {0 и 0}.

Таким образом, мы видим, что вложенные структуры целесообразно разбирать, обращаясь к моделям предложения, структурным схемам.

В настоящее время направление работы *от модели к предложению и от предложения к модели* в сфере синтаксиса и пунктуации становится особенно актуальным, во-первых, в связи с полилингвальным образованием, что дает преимущество в быстром освоении иностранного языка, так как позволяет увидеть параллели с построением предложения в изучаемом языке, во-вторых, необходимо признать наличие поликультурной среды, где русский не всегда является родным языком для учащихся, в этом случае моделирование позволяет легче освоить структуры русского языка как неродного, избежать языковой интерференции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
2. Гладкий А.В. Синтаксические структуры естественного языка. Изд. 2-е, испр. И доп. М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 152 с.
3. Гордиевская М.Л. Синтаксис// Сборник упражнений по русскому языку: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования/ М.Л. Гордиевская, М.Л. Каленчук, Л.Л. Касаткин и др.; под ред. М.Л. Каленчук, Л.Л. Касаткина. – 4-е изд.- М.: Издательский центр «Академия», 2014. - 304 с.

4. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 168 с.
5. Максимов Л.Ю. Многомерная классификация сложноподчиненных предложений (на материале современного русского литературного языка) / Под ред. д-ра филол. наук проф. А.А. Букова, д-ра филол. наук проф. К.Э. Штайн. – Ставрополь – Пятигорск: Издательство СГУ, 2011. – 680 с.
6. Норман Б.Ю. Когнитивный синтаксис русского языка: учебное пособие /Б.Ю. Норман. Флинта: Наука, 2013. – 254 с.

УДК 81-25

А.В. Зеленкин
студент 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ БАШКОРТОСТАНА В ГЛАЗАХ УЧАЩИХСЯ 9-11 КЛАССОВ ШКОЛ Г. УФЫ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования восприятия Республики Башкортостан среди учащихся 9–11 классов (N=100) с использованием метода семантического дифференциала. Анализ выявил сильную эмоциональную привязанность к региону, высокую оценку его культурной уникальности и эстетической привлекательности. Однако обнаружены определённые проблемные зоны, среди которых неуверенность в перспективности региона среди части респондентов. Результаты эксперимента могут быть использованы для дальнейших исследований восприятия Республики Башкортостан в глазах молодёжи и корректировки молодёжной политики.

Ключевые слова: Башкортостан, город Уфа, семантический дифференциал, молодёжь, региональная идентичность, перспективность.

A.V. Zelenkin
3rd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

BASHKORTOSTAN SEMANTIC PORTRAIT IN THE EYES OF PUPILS IN GRADES 9-11 OF UFA SCHOOLS

Abstract. The article presents the results of a study of perception of the Republic of Bashkortostan among students in grades 9-11 (N=100) using the semantic differential method.

The analysis revealed a strong emotional attachment to the region, a high appreciation of its cultural uniqueness and aesthetic appeal. However, certain problem areas have been identified, including uncertainty about the prospects of the region among some respondents. The results of the experiment can be used for further research on the perception of the Republic of Bashkortostan in the eyes of young people and the adjustment of youth policy.

Keywords: Bashkortostan, Ufa city, semantic differential, youth, regional identity, perspective.

В современных условиях глобализации крайне важно обладать пониманием того, как молодое поколение воспринимает свою малую родину, и какие факторы способны оказывать влияние на готовность или неготовность профессиональной реализации в её пределах. Для этого было принято решение применить метод семантического дифференциала, предложенный Чарльзом Осгудом, который является мощным инструментом оценки когнитивных ассоциаций [1]. В качестве наиболее нейтрального понятия, связанного с регионом, было выбрано слово «Башкортостан».

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: оно сфокусировано на анализе восприятия региона молодёжью через субъективные факторы и ассоциации, а не экономические или социальные показатели. Более того, полученные результаты соответствуют современным трендам создания комфортной среды для самореализации молодого поколения.

Цель исследования – определить и проанализировать структуру восприятия Республики Башкортостан среди старшеклассников с помощью метода семантического дифференциала.

Для этого были поставлены следующие задачи:

1. Определить ключевые семантические компоненты образа региона;
2. Провести опрос среди учащихся 9-11 классов школ г. Уфы;
3. Выявить и проанализировать проблемные аспекты, связанные с восприятием региона молодёжью.

Для проведения анализа восприятия слова «Башкортостан» среди учащихся 9-11 классов использовался метод семантического дифференциала с 10 шкалами, представленными ниже. Оценка проводилась по 7-балльной шкале (от -3 до +3)

Чужой	-3	-2	-1	0	1	2	3	Родной
Обычный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Самобытный
Статичный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Динамичный
Невыразительный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Красивый
Неудобный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Комфортный
Бесперспективный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Перспективный
Традиционный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Современный
Закрытый	-3	-2	-1	0	1	2	3	Открытый

Равнодушный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Гордый
Обыденный	-3	-2	-1	0	1	2	3	Привлекательный

Пары антонимов было подобраны в соответствии со следующими критериями:

1. Эмоционально-идентификационный критерий: привязанность к региону, гордость за регион и привлекательность региона в глазах респондентов (шкалы «Чужой-Родной», «Равнодушный-Гордый», «Обыденный-Привлекательный»);

2. Культурно-исторический критерий: восприятие географически-исторической уникальности региона, конфликт традиций и современности (шкалы «Обычный-Самобытный», «Традиционный-Современный»);

3. Социально-экономический критерий: восприятие динамики развития региона, оценка перспективности профессиональной реализации и миграционных настроений опрашиваемых (шкалы «Статичный-Динамичный», «Неудобный-Комфортный», «Бесперспективный-Перспективный», «Закрытый-Открытый»);

4. Эстетический критерий: восприятие визуального имиджа региона в глазах молодёжи (шкалы «Невыразительный-Красивый», «Обыденный-Привлекательный»).

Выборка представляла собой 100 участников (54% женщин и 46% мужчин) Республиканского форума «Образование глазами современной молодежи», организованного БГПУ им. М. Акмуллы 8 апреля 2025 года, из 23 различных школ города Уфы возрастом 14-19 лет (14-15 лет (28%), 16-17 лет (58%) и 18-19 лет (14%)). Критериями включения были обозначены: постоянное проживание в регионе и обучение в общеобразовательных учреждениях г. Уфы. Выборка является репрезентативной для учащихся старших классов школ г. Уфы.

Для анализа полученных результатов использовали следующие методы:

1. Количественный анализ – анализ числовых данных с позиции средних значений и определение процентного соотношения крайних оценок (-3,3) для выявления общих тенденций и статистических различий. В случае нерепрезентативно малого количества крайних оценок (1-3), для соотношения выбирались наиболее частые варианты ответа (0, -1)

2. Качественный анализ – субъективная интерпретация полученных результатов на основе обозначенных критериев, верификация полученных выводов на соответствие актуальным научным данным.

Для удобства восприятия, результаты проведённого опроса были представлены в форме таблицы:

Шкала	Среднее значение	Соотношение крайних оценок
Чужой-Родной	2.3	75% (3), 5% (-3)

Обычный-Самобытный	1.6	50% (3), 8% (-3)
Статичный-Динамичный	1.4	35% (3), 10% (-3)
Невыразительный-Красивый	2.5	80% (3), 2% (-3)
Неудобный-Комфортный	2.0	60% (3), 5% (-3)
Бесперспективный-Перспективный	1.7	45% (3), 15/12% (0/-1)
Традиционный-Современный	1.1	30% (3), 20% (0)
Закрытый-Открытый	1.9	55% (3), 7% (-3)
Равнодушный-Гордый	2.1	70% (3), 3% (-3)
Обыденный-Привлекательный	2.2	75% (3), 1% (-3)

После проведения количественного анализа полученных данных, была проведена субъективная интерпретация на основе приведённых выше критериев:

1. Эмоционально-идентификационный критерий: среди опрашиваемых была выявлена сильная эмоциональная привязанность к региону (2.3 по шкале «Чужой–Родной», 2.2 по шкале «Обыденный-Привлекательный»). Большинство респондентов испытывает гордость за свой регион, о чём красноречиво говорит высокая оценка (2.1) по шкале «Равнодушный-Гордый»;

2. Культурно-исторический критерий: значительно более интересные результаты были получены по шкалам «Обычный-Самобытный» (1.6) и «Традиционный-Современный» (1.1). Это может говорить о, с одной стороны, единодушном признании уникальности и самобытности Башкортостана, восхищении местными традициями и культурными особенностями, но, с другой стороны, о разрыве между историческим наследием и спросом молодёжи на современные формы культурного самовыражения и досуга. Подобный вывод детерминирован более сдержанными оценками по шкале «Традиционный-Современный» (1.1). Также примечательно, что каждый пятый респондент затруднился дать конкретную оценку, выбрав нейтральный вариант;

3. Социально-экономический критерий: не менее необычные и показательные результаты наблюдаются по социально-экономическому критерию. С одной стороны, крайне обнадеживает, что большинство учащихся (60%) оценивают условия жизни в регионе как комфортные, что соответствует высокой оценке по шкале «Неудобный-Комфортный» (2.0), а 55% считают Башкортостан открытым для новых возможностей (2.0 по шкале «Открытый-Закрытый»). Тем не менее, при более детальном рассмотрении выявляются определённые проблемы. Шкала «Статичный-Динамичный» со средним результатом 1.4 показывает, что молодые люди далеко не всегда замечают прогресс в развитии своего края. Более того, особенное беспокойство вызывают результаты по шкале «Бесперспективный-Перспективный» - хотя средний балл 1.7 выглядит

оптимистично, 12% респондентов выразили сомнения в перспективности региона (-1 по шкале «Бесперспективный-Перспективный»), а ещё 15% дали нейтральную оценку. Показательно, что оценки по этой шкале коррелируют с результатами, полученными по шкале «Традиционный-Современный», что подчёркивает важную роль восприятия технологического развития региона при формировании миграционных настроений [2].

4. Эстетический критерий: довольно ожидаемые результаты были получены по шкале «Невыразительный-Красивый». Абсолютное большинство опрашиваемых выразило восхищение природой и красотами Башкортостана. Об этом говорит наиболее высокое среди всех шкал среднее значение 2.5. Более того, 80% респондентов во время опроса указали максимальное значение (3). Впрочем, небольшую настороженность вызывает процент участников, указавших слегка негативную (-1) и нейтральную (0) оценку (16%). Хотя и не являясь многочисленными, подобные оценки могут указывать на необходимость продолжения планомерного развития урбанистической среды и туристической индустрии.

В заключение можно сказать, что полученные результаты говорят о сложном и многогранном, но однозначно позитивном образе Башкортостана в сознании уфимских школьников. Регион воспринимается как родной, красивый и самобытный, однако, в то же время, отмечается недостаток современных форм социальной активности, что может быть связано с недостаточной осведомлённостью молодёжи о современных досуговых формах. Определённое беспокойство вызывает тот факт, что именно самая старшая часть респондентов (18-19 лет) демонстрирует наибольший скептицизм в отношении перспектив региона, что говорит о необходимости системных мер для информирования молодого поколения о представленных в регионе возможностях самореализации как в профессиональной сфере, так и в социально-досуговой. Полученные выводы соответствуют актуальным научным данным [2,3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Новиков А.Л., Новикова И.А. Метод семантического дифференциала: теоретические основы и практика применения в лингвистических и психологических исследованиях // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. №3. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-semanticheskogo-differentsiala-teoreticheskie-osnovy-i-praktika-primeneniya-v-lingvisticheskikh-i-psihologicheskikh> (дата обращения: 11.04.2025).
2. Файзуллина Р. Совершенствование молодежной политики Республики Башкортостан в области трудовой занятости молодежи // Экономика и социум. 2014. №2-4 (11). [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-molodezhnoy-politki-respubliki-bashkortostan-v-oblasti-trudovoy-zanyatosti-molodezhi> (дата обращения: 13.04.2025).

3. Шайхисламов Р.Б., Хамидуллина Д.И. Миграционные планы выпускников вузов Уфы // Социально-гуманитарные знания. 2015. №10. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/migratsionnye-plan-y-vypusknikov-vuzov-ufy> (дата обращения: 12.04.2025).

УДК 811.111

С.И. Зильева
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.В. Волкова
канд. филол. наук, доцент кафедры
межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЫЯВЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ПРИ ПЕРЕВОДЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация: статья посвящена всестороннему анализу трудностей, возникающих при передаче комического содержания при переводе англоязычных мультипликационных фильмов на русский язык. Комический эффект в мультфильмах часто достигается посредством игры слов, каламбуров, идиом, культурно обусловленных реалий и отсылок к актуальным событиям или явлениям поп-культуры. Все эти элементы являются вызовом для переводчика, поскольку требуют не только глубокого знания языковых систем, но и культурной осведомлённости, а также креативного подхода к адаптации материала.

В работе рассматриваются основные стратегии и приёмы, применяемые в практике перевода комического: эквивалентная замена, компенсация, транскрипция, а также случаи модуляции при невозможности адекватной передачи слова или выражения. Анализируются примеры из известной мультипликационной франшизы Despicable Me. Теоретическая база статьи опирается на труды зарубежных лингвистов и переводчиков, включая исследования Attardo, Chaume, Newmark, посвящённые теории юмора и проблемам его перевода. Статья также описывает способы перевода, используемые переводчиками для преодоления упомянутых трудностей, такие как калькирование, описательный перевод, смысловое развитие и использование субтитров как инструмента передачи иноязычного юмора.

Ключевые слова: трудности перевода, комическое, юмор, сарказм, мультипликация, переводческие приемы, субтитры, дубляж, аудиовизуальный перевод, комический эффект, игра слов, культурные реалии, адаптация, стратегия перевода.

S.I. Zilyaeva
2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – N.V. Volkova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

IDENTIFICATION OF DIFFICULTIES IN TRANSLATING HUMOROUS CONTENT WHEN TRANSLATING ANIMATED FILMS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the challenges associated with translating humorous content in animated films from English into Russian. Humor in animation is often conveyed through wordplay, puns, idiomatic expressions, culturally specific references, and allusions to current events or elements of pop culture. These features pose a significant challenge for translators, as they require not only linguistic proficiency but also cultural awareness and a creative approach to localization.

The study explores key translation strategies for conveying humor, such as equivalence, compensation, transcription, and, in some cases, modulation when an adequate translation is not possible. Examples are drawn from popular animated franchise *Despicable Me*. The theoretical part presents researchers such as Attardo, Chaume, Newmark, who have extensively explored humor theory and its implications for translation.

Keywords: translation difficulties, comic, humor, sarcasm, animation, translation techniques, subtitles, translation, dubbing, audiovisual translation, comic effect, wordplay, cultural references, adaptation, translation strategy.

Комический эффект в мультипликационных фильмах представляет собой сложный лингвокультурный феномен, отражающий как особенности языка, так и социокультурные установки общества. При переводе таких произведений на другой язык, в частности с английского на русский, переводчик сталкивается со множеством лингвистических и экстралингвистических барьеров, связанных с необходимостью передачи юмора, зачастую основанного на игре слов, аллюзиях, культурно-специфических реалиях и стилистических особенностях персонажей. Эти элементы не всегда имеют прямые эквиваленты в языке перевода, что делает задачу переводчика особенно сложной и требует применения особых стратегий и творческого подхода.

Данная статья посвящена анализу проблем, возникающих при переводе комических элементов английских анимационных фильмов на русский язык. В основном рассматриваются такие аспекты, как культурные различия, лексические трудности, стратегии и методы перевода.

Перевод - это сложный и многогранный процесс, который включает в себя не только замену слов одного языка словами другого, но и передачу смыслов, культурного контекста и эмоционального подтекста. В последнее время интерес к переводу мультимедийных материалов, в частности

анимационных фильмов и сериалов, значительно возрос, что отчасти связано с развитием цифровых технологий. Однако, помимо множества возможностей, этот процесс сталкивается с рядом специфических трудностей, одной из которых является передача комического элемента, особенно при переводе мультфильмов с английского языка на русский.

Перевод комического является одной из наиболее сложных задач в переводоведении, особенно когда речь идёт о художественных жанрах, таких как мультипликационные фильмы. Юмор, как культурно и языково обусловленное явление, часто теряет свою выразительность и эффект при межъязыковом переносе. В особенности это касается мультфильмов, ориентированных на разновозрастную аудиторию, где комические элементы могут быть как поверхностными (визуальный и ситуативный юмор), так и глубоко закодированными в структуре языка (лексические игры, идиомы, аллюзии и пр.).

Комический эффект в мультфильмах обычно основан на экспрессивных особенностях языка, культурных аллюзиях и шутках, характерных для конкретной аудитории. Проблема заключается в том, что не все языковые и культурные конструкции, присутствующие в оригинале, могут быть адекватно переданы в переводе без потери их выразительности, юмористической нагрузки и социокультурного контекста. Это заставляет искать эквиваленты, аналоги, а в некоторых случаях даже полные замены и полные опущения, которые могут быть поняты русскоязычной аудиторией без искажения первоначального замысла авторов [1].

Комическое как феномен представляет собой многогранное явление, изучаемое в различных научных дисциплинах – философии, эстетике, лингвистике, культурологии и психологии. Согласно классическим представлениям, комическое – это форма эстетической оценки, направленной на выявление несоответствий, противоречий и отклонений от нормы. В лингвистике комическое чаще всего связывается с понятием юмора, который реализуется через речевые средства и имеет прагматическую направленность: вызвать у адресата эмоциональную реакцию (чаще всего – смех или улыбку).

В лингвистике комизм выступает как речевое явление, порождаемое осознанным отклонением от нормы и направленное на создание юмористического эффекта. По мнению Ю.Н. Караулова, комическое реализуется в языке через определённые структурные и семантические механизмы, включающие искажение, несоответствие, повтор, гиперболу и парадокс.

В качестве рабочего определения комизма мы использовали определение из философского словаря И.Т. Фролова: «Комическое – эстетическая категория, выражающая в форме осмеяния исторически обусловленное (полное или частичное) несоответствие отдельных общественных явлений, поступков и поведения людей, нравов и обычаев

объективному ходу вещей и эстетическим идеалам прогрессивных общественных сил» [2].

Понятие комического широко рассматривалось в философии, эстетике, лингвистике и психологии. В лингвистическом аспекте комическое чаще всего подразделяется на: юмор, иронию, сарказм, пародию, сатиру и фарс. Как отмечает С. Аттардо [3], комическое может быть выражено через различные каналы: вербальные (лексико-синтаксические особенности), невербальные (жесты, мимика), акустические (интонация, пауза) и визуальные (изображение, движение).

Понятие «комическое» в лингвистике и переводоведении трактуется как совокупность языковых, прагматических и семиотических средств, вызывающих у реципиента эффект смеха или облегчённого эмоционального восприятия. Как указывает С. Аттардо, комическое может быть передано различными способами: через вербальные игры, семантические несоответствия, стилистические контрасты и прагматические нарушения. D. Chiaro [4] подчёркивает, что юмор – это не только языковая категория, но и культурный феномен.

Наиболее частыми формами комического в мультфильмах являются:

- Языковые игры и каламбуры [4] основанные на омонимии, паронимии, многозначности, фонетическом сходстве слов и фраз;
- Ситуативный юмор: комизм, возникающий из неожиданных событий или нелепых поворотов;
- Культурно-обусловленный юмор: связанный с реалиями, понятными только носителям языка или культуры;
- Ирония и гипербола: как способ усиления комического эффекта.

В литературоведении принято разделять комическое на две основные формы: сатира и юмор. Однако, Ю.Б. Боров и Л.И. Тимофеев, также относят к комическому иронию и сарказм. В своей книге «Основы теории литературы» Л.И. Тимофеев говорит о том, что ирония и сарказм – это переходные формы от юмора к сатире. Иногда проводят различие между следующими юмористическими жанрами: юмор, сатира, гротеск, ирония, сарказм и пародия. Эти жанры выделяют, так как они представляют собой смесь комедийных форм и приемов. Однако гротеск, сатиру и пародию нельзя считать видами комического, поскольку они относятся к приемам, преувеличивающим и искажающим явления или персонажей. [5].

Комическое обладает высокой степенью прагматической нагрузки, а потому требует особого внимания переводчика. Как подчёркивает В.Н. Комиссаров (1990), цель перевода юмора – не передача точной формы, а достижение аналогичного эффекта на реципиента. Это делает оправданным использование адаптации, трансформаций, а иногда и полной замены оригинального материала.

С. Аттардо выделяет несколько стратегий перевода юмора:

1. Формально-эквивалентный перевод – возможен только при совпадении языковых структур (редко применим к каламбурам);
2. Функционально-ориентированный перевод – сохранение комического эффекта с возможным изменением формы;
3. Адаптация – подгонка материала под культуру и менталитет целевой аудитории;
4. Опускание – используется при невозможности передачи юмора, однако нежелательна с точки зрения полноты перевода.

Перевод мультфильма с английского на русский – это довольно сложный, многоступенчатый процесс. Используя различные приемы и трансформации, переводчики стремятся сохранить юмор оригинального материала и сделать его понятным и доступным для русскоязычной аудитории. Творческий подход, понимание культурных особенностей и внимание к деталям являются ключевыми факторами, что способствуют успешному переводу комизма.

Не стоит забывать и об аудиовизуальной составляющей при переводе. Аудиовизуальный перевод фильма, телесериала, анимации или другого визуального материала с одного языка на другой включает в себя перевод диалогов и экранного текста, а также дубляж или субтитрирование. В кинопроизводстве этот процесс очень важен, так как позволяет зрителям во всем мире наслаждаться фильмом на своем родном языке.

Аудиовизуальный перевод (АВП) представляет собой область перевода, охватывающую передачу информации, сопровождаемой как аудиальным, так и визуальным компонентом. По мнению Готлиба [6], АВП – это синтез вербальной, паралингвистической и визуальной информации, что значительно усложняет переводческий процесс.

Для удачного перевода мультипликации с английского языка на русский используются разные переводческие трансформации, ориентированные на сохранение как смыслового, так и комического содержания оригинала. К таким приемам относятся:

- 1) Модуляция – изменение логико-семантической категории. Пример: оригинальное выражение "You're a bad bad boy!" в переводе может стать «Ах ты негодник!», что звучит естественнее в русском языке, сохраняя эмоциональную окраску.
- 2) Компенсация – передача утраченного комического эффекта в другом месте текста. Например, если каламбур невозможно перевести, переводчик может вставить юмористический элемент в соседнюю реплику.
- 3) Конкретизация и генерализация – переход от общего к частному или наоборот. В «Гадком я» фраза "He's got the moon!" может быть передана как «Он украл Луну!», что усиливает эффект и делает реплику более экспрессивной.

4) Адаптация – замена культурно-специфичных реалий аналогами, понятными целевой аудитории. Так, имя поп-культурной звезды может быть заменено на нейтральную или знакомую русскому зрителю отсылку.

5) Антонимический перевод – изменение реплики на противоположную по значению с сохранением общего смысла. Применяется редко, но может быть полезен при игре слов.

Перевод мультфильма требует часто применять сразу несколько трансформаций в одной реплике, особенно когда необходимо сохранить юмористический эффект в условиях ограниченного экранного времени и визуального контекста.

В процессе перевода следует учитывать целевую аудиторию аудиовизуального произведения. Например, если целевой аудиторией является молодежь, возможно, целесообразнее использовать более неформальный язык, тогда как в случае с пожилыми людьми или детьми такой перевод будет неуместен.

Подводя итог, для получения хорошего перевода необходимо глубокое понимание обоих языков и культур. Перевод комического в мультфильмах требует от переводчика высокого уровня креативности, лингвистической интуиции и культурной осведомлённости. Успешная передача юмора возможна при соблюдении функционального подхода, ориентированного не на форму, а на эффект. При этом переводчик выступает не просто медиатором, но полноценным соавтором, создающим новый культурный продукт, который сохраняет дух оригинала, оставаясь органичным для целевой аудитории. Переводчикам необходимо уметь передавать не только лексические и грамматические единицы и структуры, содержание, но и сохранять культурные отсылки, создающие комический контекст. Таким образом, люди, не являющиеся носителями языка, смогут в полной мере оценить и насладиться современной зарубежной мультипликацией. Передача комизма в аудиовизуальных произведениях, а именно в мультипликационных фильмах часто предполагает сотрудничество переводчиков, редакторов и консультантов по культуре, чтобы убедиться, что перевод точно передает смысл и тон языка оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ross A. The Language of Jokes. London: Routledge, 1998 – 128 p.
2. Фролов И.Т. Философский словарь. – М.: Республика, 2001. — 719 с.
3. ATTARDO, Salvatore (2001). Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis.
4. Chiaro, Delia 2006. The Language of Jokes
5. Кант И. Критика способности суждения – М., 1966. – 124 с.
6. Gambier Y. and Gottlieb H. (2001) (Multi) Media Translation: Concepts, Practices, and Research. John Benjamins Publishing, Amsterdam.
7. Боров Ю.Б. Комическое. – М.: Искусство, 1980. – 239 с.

УДК 81.23

*А.Г. Иванов
студент 4 курса ФГБОУ ВО «УУНУТ» (г. Уфа),
Г.Ф. Кудинова
д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)*

ЗНАНИЕ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛИЯ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Аннотация: в статье описываются результаты экспериментального исследования категории *знание* с помощью методики семантического дифференциала, проведенного с носителями русского языка. Описаны этапы эксперимента, как-то: разработка предметного семантического дифференциала, опрос испытуемых, построение групповой матрицы оценок, факторный анализ семантического пространства.

Ключевые слова: семантический дифференциал, знание, групповая универсалия оценок, факторный анализ, семантическое пространство.

*A.G. Ivanov
4th year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Ufa University of Science and Technology»
(Ufa)
G.F. Kudinova
Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)*

KNOWLEDGE AS A SEMANTIC UNIVERSAL (EXPERIMENTAL RESEARCH METHODS)

Abstract. The article describes the results of an experimental study of the category of knowledge using the semantic differential technique, conducted with native Russian speakers. The stages of the experiment are described, such as: development of a subject semantic differential, a survey of subjects, construction of a group matrix of assessments, factor analysis of the semantic space.

Keywords: semantic differential, knowledge, group universal of assessments, factor analysis, semantic space.

С целью измерения прагматического значения семантической категории *знание* нами был разработан специальный предметный семантический дифференциал (далее СД), 61 оценочную шкалу которого составили антонимичные прилагательные, отобранные методом экспертных оценок. Как известно, психосемантика, исследующая формы существования значения в индивидуальном сознании, под прагматическим

значением понимает поведенческую реакцию на слово, которое условно-рефлекторно связано с общей реакцией на объект, обозначенной этим словом, т.е. психологическое значение идентифицируется с репрезентативными опосредованными процессами [2]. Такое понимание значения, как отмечает Кэрролл [2], ставит его в зависимость от индивидуального знания и опыта. Наиболее близким аналогом вышеприведенного коннотативного значения в понятийном аппарате российской психологии является понятие личностного смысла (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев), являющегося «значением-для-меня», субъективной рациональной и эмоциональной оценкой окружающего мира, образом окружающей реальности в субъективном переживании и интерпретации. По мнению Е.Ю. Артемьевой, психологическим механизмом, обуславливающим возможность такой оценки, служит системный метафорический перенос, опирающийся, в свою очередь, на амодальные смысловые структуры (ядерные структуры образа мира) [1].

На первом этапе эксперимента нами были выбраны оценочные шкалы. Для разработки предметного СД мы привлекли группу экспертов (20 человек), преподавателей университета, обладающих достаточной языковой компетентностью, жизненным опытом, социальным и профессиональным статусом. В результате экспертных оценок и последующей обработки дескриптов была выделена 61 оценочная шкала, позволяющая говорить о том, что данный СД отражает основные эмоциональные центры, которые использует человек при оценке рассматриваемого явления. Далее на основном этапе исследования по методике СД были опрошены 200 испытуемых, студентов университетов, и на основании их индивидуальных оценок категории *знание* построена матрица оценок. Поскольку с точки зрения объективной нормы языка оценка прагматического значения должна отражать не индивидуальное, а коллективное восприятие, мы для получения объективных данных 61 индивидуальную оценку по каждой шкале представили в виде средней арифметической оценки, которая указывала место измеренного значения на шкале.

На третьем этапе исследования мы по методике, предложенной Е.Ю. Артемьевой, выделили групповые универсалии оценок [1]. Под семантической универсалией мы понимаем список выделенных для данного стимула координат (оценок по шкалам), одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых.

Мы выбирали в качестве критерия последовательно 75%-ный уровень частоты (т.е. 75% испытуемых выбрали данный признак у оцениваемого объекта), 80%-ный и 90%-ный уровни частоты встречаемости признака. Доказательство прямой гипотезы о неслучайном распределении частоты выбора сделано в [1]. Естественно, повышение

уровня частоты усиливает репрезентативность построенной семантической универсалии.

В универсалию описания знания вошли шкалы:

по 90% критерию: *хороший, большой, свежий, умный, полезный, активный, требовательный, разумный;*

по 80% критерию: *сильный, хороший, большой, светлый, сложный, дорогой, свежий, умный, поощряемый, живой, полезный, активный, упорядоченный, длительный, осознанный, оптимистичный, величественный, важный, правильный, требовательный, обязательный, истинный, разумный, интересный;*

по 75% критерию: *радостный, сильный, хороший, большой, светлый, приятный, сложный, напряженный, родной, дорогой, добрый, жизнерадостный, любимый, свежий, умный, острый, чистый, нежный, поощряемый, живой, полезный, активный, упорядоченный, индивидуальный, длительный, осознанный, повторяющийся, безопасный, конкретный, красивый, оптимистичный, неограниченный, величественный, важный, новый, правильный, требовательный, обязательный, ясный, истинный, мирный, разумный, вечный, дружеский, свой, интересный, откровенный.*

При анализе групповой оценки по единичному признаку СД дисперсией является средний квадрат отклонения оценки одного испытуемого от средней оценки по группе (по данному признаку). Выявление семантической оценки, дисперсия которой составляет менее 25% от средней по всем признакам, позволяет говорить о значимости именно этого цифрового показателя оценки по группе испытуемых. Алгоритм обработки результатов сводится к выбору семантических оценок, дисперсия которых составляет не более 25% от средней.

Полученная суммарная групповая матрица данных (200x61) была обработана с помощью процедуры факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением матрицы по типу Varimax normalized (факторный вес – 0.500). С целью определения количества факторов применялся критерий Кайзера (см. табл. 1. Факторное отображение семантического пространства категории *знание* в общей выборке).

Табл.1. Факторное отображение семантического пространства категории *знание* в общей выборке (n = 200)

Шкалы	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Легкий-тяжелый	-0,359	-0,051	0,104	0,077	0,488	0,110
Радостный-печальный	-0,155	0,191	-0,148	0,522	-0,036	-0,223
Слабый-сильный	-0,064	-0,407	-0,046	-0,023	-0,017	0,326
Плохой-хороший	0,146	-0,796	0,156	-0,043	-0,121	0,213
Большой-маленький	-0,054	0,674	0,187	-0,204	0,188	-0,062

Темный-светлый	0,213	-0,854	0,002	-0,033	-0,024	0,024
Противный-приятный	0,523	-0,481	-0,335	-0,203	-0,266	0,083
Горячий-холодный	-0,173	-0,407	0,008	0,201	0,040	-0,000
Гладкий-шершавый	-0,629	0,162	-0,071	-0,131	0,292	-0,283
Простой-сложный	0,096	-0,090	0,806	0,142	-0,118	0,284
Расслабленный-напряженный	-0,404	-0,208	0,645	0,082	-0,105	-0,000
Влажный-сухой	0,201	-0,008	0,221	-0,667	-0,108	-0,099
Родной-чужой	0,427	-0,070	-0,218	-0,365	-0,250	0,316
Мягкий-твердый	-0,184	-0,362	0,629	-0,350	-0,005	-0,284
Дорогой-дешевый	0,259	0,027	0,147	0,283	0,459	-0,584
Быстрый-медленный	0,283	0,096	0,409	0,216	0,469	0,132
Злой-добрый	0,830	0,100	0,051	-0,011	0,104	-0,078
Жизнерадостный-унылый	-0,796	0,073	-0,035	-0,092	0,129	0,203
Любимый-ненавистный	0,175	0,025	0,173	-0,653	0,277	0,020
Свежий-гнилой	-0,575	0,163	-0,451	-0,010	0,244	-0,114
Умный-глупый	-0,020	-0,063	-0,416	-0,104	0,552	0,090
Острый-тупой	0,008	0,001	0,147	0,684	0,054	0,127
Чистый-грязный	-0,695	0,244	0,035	-0,022	0,028	-0,017
Поощряемый-наказуемый	-0,699	-0,284	-0,050	0,204	-0,338	-0,117
Живой-безжизненный	-0,626	0,385	0,350	-0,037	-0,359	0,209
Бесполезный-полезный	0,329	-0,399	0,153	0,135	-0,346	0,204
Пассивный-активный	0,095	-0,643	0,215	-0,125	-0,273	0,149
Упорядоченный-хаотичный	-0,529	0,447	-0,075	0,296	0,092	-0,013
Упругий-пластичный	0,376	-0,238	-0,154	0,309	-0,191	-0,140
Устойчивый-изменчивый	0,088	0,106	0,023	-0,410	-0,514	-0,499
Грубый-нежный	-0,147	-0,329	-0,647	0,186	-0,302	-0,110
Редкий-частый	0,232	0,351	0,074	-0,293	0,473	0,054
Общественный-индивидуальный	0,430	0,355	0,250	-0,202	0,199	-0,068
Кратковременный-длительный	0,242	-0,152	-0,055	0,385	-0,628	0,318
Плавный-порывистый	-0,434	0,051	-0,072	0,090	-0,045	-0,709
Осознанный-неосознанный	-0,534	0,083	-0,203	0,097	0,231	-0,393
Таинственный-обычный	-0,202	0,276	0,541	-0,222	0,423	0,481
Единичный-повторяющийся	0,149	-0,004	0,845	-0,099	0,147	-0,335
Опасный-безопасный	0,044	0,034	0,242	0,836	0,028	0,046
Конкретный-абстрактный	-0,153	0,435	0,095	0,144	-0,478	0,010
Красивый-безобразный	-0,640	0,241	0,092	0,269	0,211	-0,181
Пессимистичный-оптимистичный	0,144	-0,341	0,129	-0,128	-0,455	-0,641
Неограниченный-ограниченный	-0,732	0,013	-0,095	0,207	-0,244	-0,115
Величественный-низменный	-0,610	0,346	0,068	-0,232	0,256	-0,005
Постоянный-изменчивый	0,390	0,245	0,488	0,099	-0,127	-0,374
Важный-незначительный	0,039	0,420	0,165	-0,473	-0,254	0,328
Новый-привычный	-0,018	0,087	-0,090	-0,087	0,505	-0,149
Правильный-неправильный	-0,178	0,444	0,324	-0,341	0,538	-0,097
Требовательный-нетребовательный	-0,019	0,906	-0,002	-0,085	-0,249	0,055
Обязательный-необязательный	0,399	-0,053	0,116	0,455	-0,219	-0,070
Спокойный-тревожный	-0,626	-0,062	0,108	0,247	-0,125	-0,170
Туманный-ясный	0,767	-0,038	0,122	-0,052	-0,153	0,024

Ложный-истинный	0,791	-0,011	0,173	0,086	0,096	0,130
Мирный-воинственный	-0,554	-0,092	0,221	0,108	0,422	0,107
Бессмысленный-разумный	0,114	-0,240	0,027	-0,157	-0,574	0,096
Временный-вечный	0,657	-0,003	-0,219	0,078	-0,327	0,146
Дружеский-враждебный	-0,173	0,241	0,348	0,179	0,708	0,152
Свой-чужой	-0,017	0,781	-0,179	0,248	0,289	0,185
Интересный-скучный	-0,199	0,628	0,206	0,231	0,299	0,167
Публичный-единоличный	0,140	-0,194	0,150	0,224	0,029	0,482
Откровенный-скрытный	0,191	-0,016	-0,104	-0,026	-0,162	0,648
Собственное значение фактора	10,143	7,207	5,040	4,793	5,905	4,104
Доля объяснимой дисперсии, %	16,6	11,8	8,3	7,9	9,7	6,7

Факторной структурой описания значения называют редуцированную до небольшого количества признаков экспериментально полученную совокупность векторов описания значения в заданном семантическом пространстве оценивания. В качестве рабочих шкал, входящих в факторы, выбираются те, которые описывают (выбирают) наибольший процент дисперсии данных и имеют значимый вес. Совокупности факторов анализируются только качественно, аналогично анализу совокупности неслучайных признаков, входящих в семантические универсалии. Факторный анализ позволяет приблизиться к интегративной структуре данных сразу по совокупности нескольких шкал оценки стимула испытуемыми, таким образом выявляется скрытая от экспериментатора (имплицитная) структура больших матриц данных. Предполагается также, что названные факторы показывают экспериментатору именно те категории (или шкалы), которые значимы для группы испытуемых при оценке именно избранной группы стимулов.

Количество значимых факторов часто сопоставляется с когнитивной сложностью описания, хотя процедур их прямого соотнесения в литературе нет. Вес фактора или процент выбираемой дисперсии интерпретируются как различительная сила признака, хотя процедур их прямого соотнесения в литературе тоже нет. Считается, что по фактору с большей различительной силой испытуемый лучше дифференцирует оценку стимула. Содержание выделенных факторов сопоставляется с содержанием имплицитных шкал оценки испытуемым стимула по шкалам данного фактора. Показатели интеркорреляции факторов интерпретируются как показатели содержательной связи оценок испытуемого по соответствующим факторам.

В результате факторного анализа результатов оценивания студентами категории *знание* было выделено шесть значимых факторов, вобравших в себя 61 % общей дисперсии [3].

Первый фактор (доля объяснимой дисперсии – 16,6%), четко содержательно очерченный, включил следующие признаки: приятный (0,523), добрый (0,830), ясный (0,767), истинный (0,791), вечный (0,657), гладкий (-0,629), жизнерадостный (-0,796), свежий (-0,575), чистый

(-0,695), поощряемый (-0,699), живой (-0,626), упорядоченный (-0,529), осознанный (-0,534), красивый (-0,640), неограниченный (-0,732), величественный (-0,610), спокойный (-0,626), мирный (-0,554). Мы его условно обозначили как фактор «Оценка».

Во второй фактор (доля объяснимой дисперсии – 11,8%) вошли: большой (0,674), требовательный (0,906), свой (0,781), интересный (0,628), хороший (-0,796), светлый (-0,854), активный (-0,643). Фактор определен нами как «Требовательность».

Третий фактор (доля объяснимой дисперсии – 8,3%) охватил следующие переменные: сложный (0,806), напряженный (0,645), твердый (0,629), обычный (0,541), повторяющийся (0,845), нежный (-0,647). Мы назвали его «Структурность».

Четвертый фактор (доля объяснимой дисперсии – 7,9%), названный нами «Безопасность», включил дескрипты: радостный (0,522), острый (0,684), безопасный (0,836), влажный (-0,667), любимый (-0,653).

В содержание пятого фактора (доля объяснимой дисперсии – 9,7%) вошли: умный (0,552), новый (0,505), правильный (0,538), дружеский (0,708), устойчивый (-0,514), длительный (-0,628), разумный (-0,574). Фактор получил название «Разумность».

Шестой фактор (доля объяснимой дисперсии – 6,7%) представлен четырьмя шкалами: откровенный (0,648), дорогой (-0,584), плавный (-0,709), оптимистичный (-0,641). Исходя из содержания шкал, образующих полюса фактора, мы назвали этот фактор «Открытость».

Таким образом, при факторизации матриц результатов оценивания понятия *знание* получены следующие факторы: оценка, требовательность, структурность, безопасность, разумность, открытость.

С целью выявления достоверных различий между прагматическими значениями категории *знания* и категории *мнение*, исследуемой нами ранее, был использован непараметрический критерий Манна-Уитни для независимых выборок. U-критерий Манна-Уитни предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны.

Сравнительный анализ пары *мнение* – *знание* показал, что носители языка выделяли для *мнения* большую значимость таких признаков, как большой ($U=17600$, $p<0,05$), приятный ($U=17600$, $p<0,05$), умный ($U=17450$, $p<0,05$), хаотичный ($U=17000$, $p<0,05$), осознанный ($U=17600$, $p<0,05$), низменный ($U=17350$, $p<0,05$), новый ($U=17600$, $p<0,05$).

У *знания* в сравнении с *мнением* носители языка выявляли значимые различия по следующим показателям: тяжелый ($U=17650$, $p<0,05$), сильное ($U=17650$, $p<0,05$), хорошее ($U=17200$, $p<0,05$), светлое ($U=17500$, $p<0,05$),

сложное ($U=17950$, $p<0,05$), напряженное ($U=17350$, $p<0,05$), дорогое ($U=17550$, $p<0,05$), свежее ($U=17650$, $p<0,05$), поощряемое ($U=17650$, $p<0,05$), полезное ($U=17300$, $p<0,05$), активное ($U=17600$, $p<0,05$), общественное ($U=17250$, $p<0,05$), длительное ($U=17650$, $p<0,05$), повторяющееся ($U=17150$, $p<0,05$), безопасное ($U=17350$, $p<0,05$), оптимистичное ($U=17550$, $p<0,05$), важное ($U=17900$, $p<0,05$), правильное ($U=16850$, $p<0,05$), требовательное ($U=16300$, $p<0,05$), обязательное ($U=16950$, $p<0,05$), ясное ($U=17500$, $p<0,05$), истинное ($U=16800$, $p<0,05$), разумное ($U=17750$, $p<0,05$), вечное ($U=17850$, $p<0,05$), публичное ($U=17750$, $p<0,05$).

В качестве дифференцирующих признаков по двум стимулам выступили следующие дескрипты: *слабый - сильный, противный - приятный, умный - глупый, бесполезный - полезный, пассивный - активный, общественный - индивидуальный, осознанный - неосознанный, обязательный - необязательный, бессмысленный - разумный*. Они демонстрируют, как в сознании человека организуется получаемый им опыт, создаются базовые категориальные смыслы, которые обеспечивают целостность и успешность познания, отражают специфику взаимодействия субъекта познания с миром на каждой ступени изученности объекта. Интерпретация результатов математической обработки экспериментальных данных показала, что знание структурировано в сознании носителей русского языка, характеризуется качествами постоянства, вечности, длительности, оценивается в целом положительно. Несомненно, подобные экспериментальные исследования позволяют эксплицировать некоторые «скрытые» механизмы вербализации мыслительных структур в процессе познания мира, сложные сети отношений, формируемые в процессах концептуализации и категоризации мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 318 с.
2. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
3. On psychosemantics of notions «opinion», «knowledge», «belief» / G. F. Kudinova, I. V. Kudinov, V. M. Aitova [et al.] // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. – 2018. – Vol. 9, No. 10. – P. 1010-1020.

УДК 811.111

Н.С. Искужина
студентка 4 курса Сибайского института (филиала)
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
(г. Сибай)
Научный руководитель – З.Р. Ахметзадина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, башкирской и зарубежной филологии
Сибайского института (филиала)
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»

**ОСНОВНЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ
ПЬЕСЫ У. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»)**

Аннотация: в данной статье рассматривается использование переводческих трансформаций при переводе поэтического текста с английского языка на русский Т.Л. Щепкиной-Куперник (на материале пьесы У. Шекспира «Ромео и Джульетта»).

Ключевые слова: перевод, поэтический перевод, поэзия, переводческие трансформации.

N.S. Iskuzhina
4th year student of the Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Sibai)
Scientific Advisor – Z. R. Akhmetzadina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»

**BASIC TRANSLATION TRANSFORMATIONS
WHEN TRANSLATING A POETIC TEXT (BASED ON THE PLAY BY
W. SHAKESPEARE ROMEO AND JULIET)**

Abstract. This article examines various translation transformations in the translation of a poetic text based on the play by W. Shakespeare “Romeo and Juliet” translated by T.L. Shchepkina-Kupernik.

Keywords: translation, poetic translation, poetry, translation transformations.

Одним из особых видов перевода является перевод поэтического текста. Согласно определению С.Ф. Гончаренко, поэтический перевод – это «поэтическое творение, адекватное источнику по смыслу и форме» [2]. А Л.Л. Нелюбин описывает поэтический перевод как «передачу с одного

языка на другой язык, из одной культуры в другую поэтического произведения, воспринимаемого как поэтическое произведение» [3].

Проблемой поэтического перевода занимались такие лингвисты, как Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, А.В. Федоров, С.Ф. Гончаренко, И.С. Алексеева и др.

Поэтический перевод не ограничивается сводом правил и инструкций. В основе такого перевода лежит чувство ритма, умение подбирать рифмы и образы, умение адаптировать оригинальный текст под нужды читателя. Некоторые лингвисты и переводчики считают, что основным при поэтическом переводе является поэтический талант. В силу этого, изучение поэтического перевода всегда является актуальным, так как в этой области всегда есть неизученные моменты.

Целью данной статьи является анализ переводческих трансформаций, выполненных Т.Л. Щепкиной-Куперник, при переводе пьесы Уильяма Шекспира «Ромео и Джульетта».

При переводе поэтического текста важно сохранить все аспекты оригинала: смысл, форму, рифму и другие художественные свойства. Переводчику необходимо учесть все нюансы, чтобы при переводе сохранить исходную информацию и грамотно передать её на языке перевода. Для этого при переводе используются разнообразные межъязыковые преобразования – переводческие трансформации. Бархударов Л.С. сводит их к четырем основным типам: перестановка, замена, добавление, опущение. Подобное деление условное, та или иная трансформация может относиться к двум или более типам. Например, такой прием как творческое воссоздание может отнестись как к добавлению, так и к опущению [1].

Перевод поэтического текста включает в себя множество преобразований, и невозможно подробно описать каждое из них. В данной статье мы рассмотрим основные переводческие трансформации на примере перевода пьесы У. Шекспира «Ромео и Джульетта» Т.Л. Щепкиной-Куперник.

1) Инверсия – это нарушение привычного порядка слов в предложении. Инверсия, или перестановка, позволяет выделить важную часть, усилить эффект или же, в случаях стихотворного перевода, поспособствовать мелодичности и рифме предложения. Например:

«Romeo! humours! madman! passion! lover!

Appear thou in the likeness of a sigh»

В переводе:

«Ромео, страсть, любовь, безумец пылкий,

Причудник! Появись хоть в виде вздоха!»

При дословном переводе этот отрывок звучал бы как «Ромео! Причудник! Безумец! Страсть! Любовь!», но для складности Щепкина-Куперник меняет порядок слов и строчка звучит ритмично.

2) Адаптация – это работа переводчика, которую нельзя назвать переводом, но она считается верной трактовкой оригинала.

Адаптацию применяют, например, в том случае, когда в оригинале использованы термины, понятия или названия какого-либо явления, которые не так понятны носителям языка перевода.

Проанализируем отрывок из пятой сцены первого акта:

«What, man! 'tis not so much, 'tis not so much:

'Tis since the nuptials of Lucentio,

Come **Pentecost** as quickly as it will,

Some five and twenty years; and then we mask'd.»

В данном отрывке используется слово «Pentecost», который переводится как Пятидесятница. Это христианский праздник, который отмечается на пятидесятый день после Пасхи. В русском языке Пятидесятница больше известна как День Святой Троицы.

Перевод:

«Нет, что ты, — меньше, друг, конечно, меньше!

На свадьбе у Люченцио то было.

На **троицу**, лет двадцать пять назад,

Не более, мы надевали маски.»

При правильном дословном переводе было бы использовано слово «Пятидесятница», но для лучшего восприятия русскоязычного читателя переводчик использует слово «троица».

Рассмотрим еще один пример:

«Come hither, man. I see that thou art poor:

Hold, there is forty **ducats**: let me have

A dram of poison, such soon-speeding gear

As will disperse itself through all the veins.»

В оригинале используется слово «ducats». Это название золотых или серебряных монет, используемое в некоторых европейских государствах. В русском языке есть прямой перевод – дукаты, но для лучшего понимания текста, переводчик использует слово «золотые»:

«Поди сюда. Ты беден, вижу я.

Бери, вот сорок **золотых**. За них

Продай мне драхму яду, но такого,

Чтоб он мгновенно разлился по жилам.»

3) Замена пассивного залога в активный и наоборот.

«What, shall **this speech be spoke** for our excuse?

Or shall we on without apology?»

В переводе Т. Л. Щепкиной-Куперник этот отрывок звучит так:

«Ну что ж, **мы скажем в извиненье речь**

Иль так войдем, без всяких объяснений?»

Здесь мы можем видеть, как пассивная конструкция «this speech be spoke for our excuse» (дословный перевод: эта речь будет произнесена для

нашего оправдания), превращается в активный – «Мы скажем в извиненье речь».

4) Замены – это часто употребляемый вид переводческой трансформации. Местоимения могут заменяться именами собственными и наоборот. Например:

«Speak briefly, can you like of **Paris'** love?»

В переводе имя Париса заменяется местоимением:

«Как смотришь на любовь **его**, ответь».

Также замены возможны, когда оба определения несут одинаковый или похожий смысл:

«Nay, sit, nay, sit, **good cousin Capulet**;

For you and I are past our dancing days:

How long is't now since last yourself and I

Were in a mask?»

В переводе «дорогой кузен Капулетти» становится «любезный братец мой»:

«Присядь, присядь, **любезный братец мой!**

Для нас с тобой дни танцев уж прошли.

Когда в последний раз с тобою были

Мы в масках?»

5) Творческое воссоздание – это неизбежный приём при переводе художественного или стихотворного текста. Точный перевод почти никогда не возможен, и переводчику приходится применять свои творческие способности и порой заменять или дополнять незначительные детали. Например, лирические описания чувств, которые не сильно влияют на происходящий сюжет:

«Therefore do nimble-pinion'd doves draw love,
And therefore hath the wind-swift Cupid wings».

В переводе описание выглядит так:

«Недаром быстrolётные голубки
Всегда несут Венеры колесницу,
А крылья Купидона — легче ветра».

В данном отрывке мы можем видеть, как переводчик добавил дополнительную строчку про «колесницу Венеры», которой нет в оригинале, чтобы сохранить стройный ритм куплета.

В ходе анализа перевода Т.Л. Щепкиной-Куперник пьесы «Ромео и Джульетты» было найдено 48 переводческих трансформаций. Среди них, 3 примера - инверсии (6%), 10 - адаптаций (21%), 4 примера замены пассивного и активного залогов (8%), 24 – замены слова (50%), 7 примеров -творческих воссозданий (15%). Как мы можем видеть, реже всего используется инверсия, а чаще – грамматическая и лексическая замены, которые занимает половину всех трансформаций.

Перевод поэзии требует от переводчика не только знаний и умений в своей области, но и поэтического мастерства. Существует множество приемов для качественного перевода стихотворного текста, которые можно условно разделить на четыре типа: перестановка, добавление, замена, опущение. Среди них можно выделить самые распространенные – инверсия, адаптация, замена пассивного залога на активный и наоборот, замены, творческое воссоздание. Чаще всего при переводе используется лексическая или грамматическая замена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М., «Междунар. отношения», – 1975. – 240 с.
2. Гончаренко С.Ф. Поэтический перевод поэзии: константы и вариативность. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://samlib.siwatcher.ru/w/wagapow_a_s/poetic-transl.shtml
3. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

УДК 81.1

А.Р. Ишбулатова
студентка 3 курса Сибайского института (филиала)
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
(г. Сибай)
Научный руководитель – Р.Р. Исхакова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, башкирской и зарубежной филологии Сибайского
института (филиала) ФГБОУ ВО «Уфимский университет
науки и технологий»

ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ГИБРИДОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются продуктивные модели образования слов-гибридов в современном английском языке. Гибридизация, как один из способов пополнения словарного состава, анализируется с точки зрения сочетаемости исконно английских и заимствованных морфем. Выявляются наиболее частотные модели, а также факторы, влияющие на их продуктивность. Особое внимание в работе уделяется современным тенденциям в образовании гибридных слов.

Ключевые слова: английский язык, словообразование, гибридизация, морфема, продуктивность, модель.

A.R. Ishbulatova
3rd year student of the Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Sibai)
Scientific Advisor – R.R. Iskhakova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»

PRODUCTIVE MODELS OF FORMING WORDS-HYBRIDS IN ENGLISH

Abstract. The present article examines productive models of forming words-hybrids in modern English. Hybridization as one of the ways to replenish the vocabulary is analyzed from the point of view of the compatibility of native English and borrowed morphemes. The most frequent patterns and factors affecting their productivity are identified. Within the work particular attention is paid to modern trends in the formation of hybrid words.

Keywords: the English language, word formation, hybridization, morpheme, productivity, model.

Словообразование является одним из динамичных процессов в развитии языка, отражающим изменения в обществе и культуре [1; 25]. Гибридизация, представляющая собой сочетание элементов разного происхождения (исконно английских и заимствованных), играет значительную роль в обогащении лексического состава английского языка [3; 78]. Изучение словообразовательных моделей гибридов позволяет понять механизмы адаптации заимствований и выявить наиболее продуктивные способы создания новых слов, что, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию языковых процессов [7; 112].

В английском языке существует несколько основных моделей образования гибридов, различающихся по типу сочетаемых морфем (префиксов, корней, суффиксов) и их происхождению (исконно английские или заимствованные) [9; 56]. Рассмотрим наиболее распространенные из них:

1. Префикс (исконный) + корень (заимствованный).

Данная модель характеризуется присоединением исконно английского префикса к корню, заимствованному из другого языка (чаще всего латинского, французского или греческого) [11; 120]. Английские префиксы, обладая высокой степенью абстракции значения, легко сочетаются с иноязычными основами, модифицируя их семантику. Например, *fore-* + *part* (фр.) (пер. «передняя часть»).

2. Корень (заимствованный) + суффикс (исконный).

В этой модели к заимствованному корню добавляется исконно английский суффикс [2; 145]. Английские суффиксы, выполняющие грамматическую и словообразовательную функции, активно участвуют в процессе ассимиляции иноязычных основ, способствуя их включению в систему английского языка. Например, *aim* (фр.) + *-less* (пер. «бесцельный, бессмысленный»).

3. Префикс (заимствованный) + корень (исконный).

Эта модель предполагает сочетание заимствованного префикса с исконно английским корнем [10; 88]. Иноязычные префиксы приносят в английские слова новые смысловые оттенки, расширяя их семантический потенциал. Например, *re-* (лат.) + *book* (пер. «перевбронировать»).

4. Корень (исконный) + суффикс (заимствованный).

Данная модель встречается реже, чем предыдущие [6; 45]. Она демонстрирует способность иноязычных суффиксов адаптироваться к английским основам, образуя новые лексические единицы с определенной семантикой. Например, *short* + *-age* (фр.) (пер. «нехватка»).

В современном английском языке наблюдается активизация определенных словообразовательных моделей гибридов, что связано с появлением новых реалий и понятий, требующих номинации [12; 30]. Эти модели характеризуются высокой частотностью и способностью порождать новые слова:

1. Существительное + *-ing* = существительное (e.g. *clocking* (пер. «тактирование»)) [4; 200]. Эта модель используется для образования существительных, обозначающих процесс, действие или деятельность, связанные с исходным существительным.

2. Глагол + *-ing* = существительное (e.g. *rebounding* (пер. «отскок»)) [5; 150]. Данная модель служит для образования существительных, обозначающих результат или продукт действия, выраженного исходным глаголом.

3. Глагол + *-er* = существительное (e.g. *demerger* (пер. «разделение»)) [8; 95]. Эта модель образует существительные, обозначающие лицо или предмет, выполняющий действие, указанное в исходном глаголе.

4. Существительное + *-ie* = существительное (e.g. *foodie* (пер. «гурман»)) [6; 70]. Модель используется для образования существительных с уменьшительно-ласкательным значением или для обозначения лиц, связанных с исходным существительным.

5. Существительное + *-ed* = прилагательное (e.g. *gifted* (пер. «одаренный»)) [2; 180]. Эта модель служит для образования прилагательных, обозначающих признак или состояние, связанные с исходным существительным.

6. Существительное + *-ism* = существительное (e.g. *veganism* (пер. «веганство»)) [7; 210]. Данная модель используется для образования

существительных, обозначающих идеологию, учение или практику, связанные с исходным существительным.

7. Существительное + *-ist* = существительное (e.g. *feminist* (пер. феминист)) [1; 100]. Эта модель образует существительные, обозначающие сторонника идеологии, учения или практики, связанных с исходным существительным.

8. Существительное + *-ian* = прилагательное (e.g. *Keynesian* (пер. «кейнсианство»)) [9; 165]. Модель используется для образования прилагательных, связанных с принадлежностью.

9. Существительное + *-nomics* = существительное (e.g. *Reaganomics* (пер. «Рейганомика»)) [11; 250]. Данная модель используется для образования существительных в сфере экономики.

10. Существительное + *-aholic* = существительное (e.g. *workaholic* (пер. «трудоголик»)) [12; 85]. Эта модель образует существительные, обозначающие зависимость.

Рассмотрим некоторые из наиболее продуктивных моделей гибридов в современном английском языке. Модель *N + -ing = N* используется для образования существительных, обозначающих процесс или деятельность, связанную с определенным существительным. Например: *clocking* (от *clock* – часы: обозначает регистрацию времени прихода и ухода), *parenting* (от *parent* – родитель: обозначает процесс воспитания детей), *ghosting* (от *ghost* – призрак: обозначает внезапное прекращение отношений), *mansplaining* (от *man* – мужчина и *explain* – объяснять: обозначает снисходительное объяснение со стороны мужчины), *adulthood* (от *adult* – взрослый: обозначает «вести себя как взрослый»). Эта модель отражает растущий интерес к процессам и действиям, связанным с различными аспектами жизни.

Модель *V + -ing = N* используется для образования имен существительных, обозначающих результат или продукт определенного действия. Примеры: *rebounding* (от *rebound* – отскакивать: обозначает отскок мяча в спорте), *lofting* (от *loft* – поднимать: обозначает подъем в воздух), *vaping* (от *vape* – парить: обозначает процесс курения электронной сигареты). Эти слова часто используются в контексте спорта, технологий и развлечений, где процесс или действие имеет большое значение для определения результата.

Модель *V + -er = N* используется для образования имен существительных, обозначающих человека или предмет, выполняющий определенное действие. К примеру: *demerger* (от *demerge* – разделяться: обозначает компанию, образованную в результате деления другой компании), *overstayer* (от *overstay* – просрочить пребывание: обозначает человека, просрочившего визу), *hater* (от *hate* – ненавидеть: обозначает ненавистника). Эта модель часто используется для обозначения новых

профессий, ролей и видов деятельности, связанных с современными явлениями и тенденциями.

Модель $N + -ie = N$ используется для образования имен существительных, обозначающих уменьшительное или ласкательное значение, а также для обозначения людей, связанных с определенным существительным. Например: *druggie* (от *drug* – наркотик: обозначает наркомана), *cuppie* (от *cup* – чашка: обозначает любителя кофе), *foodie* (от *food* – еда: обозначает гурмана). Эта модель отражает тенденцию к созданию неформальных и дружелюбных обозначений, часто используемых в социальных сетях и в повседневной жизни.

Модель $N + -ed = A$ используется для образования прилагательных, обозначающих состояние или характеристику, связанную с определенным существительным. Примеры: *sourced* (от *source* – источник: обозначает «полученный из определенного источника»), *buffaloed* (от *buffalo* – сбивать с толку: обозначает «сбитый с толку»), *gifted* (от *gift* – подарок: обозначает «одаренный»). Эта модель позволяет быстро и эффективно создавать новые прилагательные для описания различных состояний и характеристик, что способствует гибкости языка в современном обществе.

Модель $N + -ism = N$ используется для образования имен существительных, обозначающих идеологию, теорию или практику, связанную с определенным существительным. К примеру: *tokenism* (от *token* – символ: обозначает символическое действие, не имеющее реального значения), *Orwellism* (от *Orwell* – Оруэлл: обозначает идеологию, основанную на произведениях Джорджа Оруэлла), *veganism* (от *vegan* – веган: обозначает веганство). Эта модель часто используется для обозначения политических, социальных и культурных движений, отражая идеи и практики, связанные с современными тенденциями в обществе.

Модель $N + -ist = N$ используется для образования имен существительных, обозначающих человека, придерживающегося определенной идеологии или теории, связанной с определенным существительным. Примеры: *welfarist* (от *welfare* – благосостояние: обозначает сторонника социального обеспечения), *Birchist* (от *Birch* – Берч: обозначает сторонника идей Джона Берча), *feminist* (от *feminism* – феминизм: обозначает феминистку). Эта модель позволяет создавать обозначения для сторонников различных идеологий и теорий, что важно для актуализации дискурсов в современном обществе.

Модель $N + -ian = A$ используется для образования прилагательных, обозначающих принадлежность к определенной группе или региону, связанных с определенным существительным. Примеры: *Oxbridge* (Оксбридж: обозначает студента или выпускника Оксфордского и Кембриджского университетов), *Keynesian* (от *Keynes* – Кейнс: обозначает сторонника идей Джона Мейнарда Кейнса). Эти прилагательные

используются для описания людей, связанных с конкретными идеями или культурными традициями.

Модель $N + -nomics = N$ используется для образования имен существительных, обозначающих экономическую политику или теорию, связанную с определенным существительным. Примеры: *Reaganomics* (от *Reagan* – Рейган: обозначает экономическую политику Рональда Рейгана), *Nixonomics* (от *Nixon* – Никсон: обозначает экономическую политику Ричарда Никсона). Эта модель помогает создавать термины для обозначения экономических теорий и подходов, используемых в политическом и экономическом контекстах.

Модель $N + -aholic = N$ используется для образования имен существительных, обозначающих человека, зависимого от определенного объекта или предмета. Примеры: *workaholic* (от *work* – работа: обозначает трудоголика), *chocoholic* (от *chocolate* – шоколад: обозначает человека, зависимого от шоколада), *shopaholic* (от *shop* – шопинг: обозначает человека, любящего ходить по магазинам), *alcoholic* (от *alcohol* – алкоголь: обозначает человека, который злоупотребляет спиртными напитками). Такие слова демонстрируют зависимость от определенного действия или предмета, часто с оттенком юмора или иронии.

Таким образом, анализ словообразовательных моделей слов-гибридов в английском языке показывает, что данный процесс является важным механизмом пополнения словарного состава английского языка. Продуктивность определенных моделей создания гибридов отражает динамику языковых изменений и социокультурные тенденции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова, Н.Н. Лексикология английского языка: Учеб. пособие для студентов. – М.: Дрофа, 1999. – 288 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
3. Беляева Т.М., Потапова И.А. Английский язык за пределами Англии. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 152 с.
4. Блумфилд Л. Язык. – М.: Прогресс, 1968. – 607 с.
5. Гинзбург Р.З., Хидекель С.С., Князева Г.Ю., Санкин А.А. Лексикология английского языка: Учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1979. – 269 с.
6. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1989. – 126 с.
7. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка. – М.: Наука, 1976. – 245 с.
8. Хлебникова И.Б. Словообразование в английском языке. – Калинин: КГУ, 1975. – 141 с.
9. Bauer L. English Word-formation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 311 p.
10. Jespersen O. Growth and Structure of the English Language. – Oxford: Blackwell, 1982. – 244 p.

11. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. – Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1960. – 379 p.
12. Plag I. Word-Formation in English. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 240 p.

УДК 811.111

Г.У. Кабирова

магистрант 2-го года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

(г. Уфа),

Н.В. Волкова

канд. филол. наук, доцент кафедры

межкультурной коммуникации и перевода

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

СТРАТЕГИИ ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Аннотация: в статье рассматриваются различные стратегии, используемые переводчиками для передачи культурно-специфических элементов при переводе романа Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита». Анализ показывает сложность адекватной передачи контекстуальных особенностей советской эпохи, требующий от переводчика не только лингвистической компетентности, но и глубокого понимания исторического и культурного контекста.

Ключевые слова: реалия, транслитерация, калькирование, приближенный перевод, полионим.

G.U. Kabirova

2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla (Ufa)

N.V. Volkova

Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla (Ufa)

STRATEGIES FOR THE CONVEYANCE OF A CULTURALLY SPECIFIC CONTEXT IN THE TRANSLATION OF MIKHAIL BULGAKOV'S NOVEL MASTER AND MARGARITA"

Abstract. The article deals with various strategies used by translators to convey culturally specific elements on the example of translation of Mikhail Bulgakov's novel "Master and Margarita". The analysis shows the difficulty of relevant conveying of the contextual features of the Soviet era, requiring the translator not only linguistic competence, but also a deep understanding of the historical and cultural context.

Keywords: realia, transliteration, calquing, approximate translation, polyonym.

Основное действие романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» разворачивается в Москве конца 1920-х – начала 1930-х годов. Язык Булгакова насыщен советской лексикой, которая отсылает к различным культурным и социально-политическим элементам советской действительности. Советские реалии встречаются на разных уровнях (лексическом, синтаксическом, стилистическом и риторическом) и должны быть тщательно переведены как важная характеристика советской эпохи.

Для анализа и выявления оптимальных способов адаптации реалий при переводе была осуществлена систематизация лексических единиц на основе русскоязычного текста романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Основываясь на классификации В.В. Кабакчи, мы систематизировали советские реалии следующим образом [2; 30]:

I. Советские реалии:

а. Советские этнографические реалии: сверхмолния – express telegram, нарзан – Narzan water.

б. Советские реалии, называющие различные социальные учреждения, образовательные учреждения, организации, магазины: домоуправление – house management, Акустическая комиссия – the Acoustic Commission.

с. Советские политические реалии: комсомолка – a member of the Komsomol.

д. Советские реалии разговорного этикета: товарищ – comrade.

е. Советские реалии, называющие виды транспорта: моторный вагон «А» – “А” streetcar.

II. Авторские реалии советской культуры:

а. Авторские реалии, называющие различные учреждения, организации: Комиссия зрелищ и увеселений облегченного типа – Entertainment commission, ДРАМЛИТ – DRAMLIT.

б. Авторские ономастические реалии: Бездомный – Bezdomny.

При переводе советских национальных реалий на английский язык используются разные стратегии. В данной статье рассмотрим транслитерацию, калькирование и полионимизацию. Для анализа мы использовали три перевода:

1) перевод Майкла Гленни (1967);

2) перевод Дианы Бергин и Кэтрин Тьернан О’Коннор (1993);

3) перевод Хью Эплина (2008).

Транслитерация и транслитерация в сочетании с внутритекстовым пояснением встречаются в переводах в двадцать восьмой главе, в которой слуги Воланда Коровьев и Бегемот отправляются в “торгсин”, валютный магазин, предлагающий большое разнообразие товаров в обмен на иностранную валюту: Torgsin Store (Glenny), Torgsin Store (Burgin and O’Connor), Torgsin (Aplin).

М. Гленни, Д. Бергин и К. О'Коннор использовали транслитерацию с внутритекстовой вставкой, сохранив культурный аспект в неизменном виде, но в то же время сделали термин понятным для читателей. Транслитерация Х. Эплина может вызвать проблему у англоговорящих читателей, но мы можем найти внетекстовое пояснение:

Torgsin: The name is an abbreviation for “trade with foreigners”.

При переводе слова «Соловки» Д. Бергин и К. О'Коннор, Х. Эплин также предоставляют внетекстовую пояснительную записку, что является хорошим выбором, поскольку англоязычные читатели не знакомы с этим термином и могут столкнуться с трудностями в понимании его значения из контекста. М. Гленни использует транслитерацию, сопровождаемую с внутритекстовой вставкой “Solovki asylum”, что, на наш взгляд, неправильно с точки зрения передачи первоначального значения, поскольку вместо предложения отправить Канта в соловецкий трудовой лагерь, у М. Гленни Бездомный предлагает отправить его психиатрическую больницу – предложение полностью меняет смысл. В оригинале Бездомный воспринимает Канта не как психически неуравновешенного человека, а как преступника, который должен быть наказан за то, что подверг сомнению атеизм, основу советского государства. В этом случае необходим какой-то способ пояснения в тексте, чтобы убедиться в том, что смысл передан правильно. Более удачным выбором внутритекстового пояснения в сочетании с транслитерацией было бы “Solovki prison”.

Калькирование – распространенный способ перевода составных слов [6; 84]. Этот способ часто используется для перевода названий организаций и широко употребляемых слов и словосочетаний. Во всех трех переводах слово «госбанк» переводится с помощью кальки – “a state bank”.

Составное слово «домоуправление» М. Гленни, Д. Бергин и К.О'Коннор перевели как “house management”, Х. Эплин – “House Management Committee”, Д. Бергин и К.О'Коннор также используют кальки “housing administration” и “house committee”. На наш взгляд, слово “management” точно передает значение, вызывая ассоциации с управлением недвижимостью, тем не менее этот современный термин – не лучший вариант для передачи далекого советского дискурса. “House committee” звучит более аутентично.

Полионимизация – это способ адаптации реалий, при котором в переводящем языке функцию обозначения специфического элемента внешней культуры выполняет ближайшая по значению лексическая единица, закрепленная за универсальными элементами языка. Этот метод также называют приближенным переводом или поиском функционального аналога.

При переводе слова «сверхмолния» М. Гленни, Д. Бергин и К. О’Коннор использовали адаптацию, передавая денотативное значение, но теряя при этом иронические коннотации: “priority telegram” и “express telegram”. Х. Эплин использует кальку без пояснения: “super-lightning”.

Приведенный анализ был сосредоточен лишь на нескольких наиболее показательных примерах перевода советских национальных реалий. Сравнительный анализ показал, что версия М. Гленни в большей степени чем другие переводы, сводит к минимуму иноязычность повествования, но при этом стирая культурный аспект. В переводах Д. Бергин и К. О’Коннор, Х. Эплин в наименьшей степени используются стратегии адаптации, что позволяет сохранить колорит и специфику оригинальных единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М.А. Избранное. Для ст. шк. Возраста / Сост., авт. послесл. М.О. Чудакова; Худож. И.И. Бабаянц. – М.: Просвещение, 1991. – 384 с.
2. Кабакчи В.В. Введение в интерлингвокультурологию: учебное пособие для вузов / В.В. Кабакчи, Е.В. Белоглазова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 250 с.
3. Bulgakov M. The Master and Margarita / Translated by Diana Burgin and Katherine Tiernan O’Konnor. – L.: PICADOR, 2010. – 367 p.
4. Bulgakov M. The Master and Margarita / Translated by Hugh Aplin. – Санкт-Петербург: КАРО, 2024. – 544 p.
5. Bulgakov M. The Master and Margarita / Translated by Michael Glenny. – L.: Collins and Harvill Press, 1967. – 205 p.
6. Newmark P. A Textbook of Translation / P. Newmark. – Shanghai : Prentice-Hall International, 1988. – 292 p.

УДК 811.161.1

Э.Ф. Казакова
аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р. филол. наук, профессор, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

О КАТЕГОРИИ ЗАПАХА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: статья посвящена анализу категории запаха в русском языке. Рассматриваются различные аспекты данной категории, включая определение термина «запах», представленное в авторитетных толковых словарях, и проводится семантический анализ представленных дефиниций. Особое внимание уделено выявлению особенностей лексико-семантического поля, связанного с запахом, выделяются основные подгруппы и признаки, определяющие специфику номинации различных типов запахов в русском языке. Лингвокультурологический аспект

исследования подчеркивает связь между восприятием запахов и культурной идентичностью русских говорящих.

Ключевые слова: запах, ольфакторная лексика, лексико-семантическое поле, языковая картина мира.

E.F. Kazakova

*Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – G.F. Kudinova

*Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

CATEGORY OF SMELL IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the analysis of the category of smell in the Russian language. Various aspects of this category are considered, including the definition of the term "smell" presented in reputable explanatory dictionaries, and a semantic analysis of the definitions presented is carried out. Special attention is paid to identifying the features of the lexico-semantic field associated with smell, the main subgroups and features that determine the specifics of the nomination of various types of odors in the Russian language are highlighted. The linguistic and cultural aspect of the study highlights the connection between the perception of smells and the cultural identity of Russian speakers.

Keywords: smell, olfactory dictionary, language picture of the world, lexical-semantic field.

Запахи окружают нас повсюду и играют важную роль в нашем восприятии мира, так как являются стимуляторами одного из основных органов чувств – обоняния. Знаменитый парфюмер Эдмон Рудницка писал: «Запах, или собственно обонятельное (ольфакторное) впечатление – это феномен сознания, вызванный действием определенного материала (натуральной эссенции или синтетического продукта)» [1; 10]. Данная схема определяет несколько этапов воздействия самого запаха на человека: действие пахучего вещества – возбуждение обонятельных рецепторов – выработка «ольфакторного послания» – обонятельное впечатление [1]. Уникальность запахов состоит в том, что они способны вызывать сильные эмоции, ассоциации и воспоминания, что делает их уникальным объектом изучения не только в сфере психологии и физиологии, но и в лингвистике. В русском языке категория запаха имеет свои особенности, которые отражают как культурные, так и индивидуальные аспекты восприятия.

Несомненно, ароматы наделены культурно обусловленными смыслами, являясь органичным компонентом социальной жизни, они активно вовлечены в процессы восприятия окружающей среды и коммуникации внутри нее. Обладая выраженной эмоциональностью,

ключевые культурные ароматы интегрируются индивидом на глубинно-индивидуальном уровне [2]. Известно, что уникальность культурного восприятия обязательно отражается на языке того или иного народа, особенно проявляясь именно на уровне лексики. В нашей статье мы рассмотрим лексическое содержание категории запаха в русском языке.

Для начала обратимся к толковым словарям, чтобы дать определению ключевому понятию – запах. Нами были выбраны определения из самым популярных словарей – «Малый академический словарь» (1), «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (2), «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой (3), «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова (4).

1) Запах, -а (-у), м. Свойство предметов, веществ действовать на обоняние. Острый запах. Вещество без запаха. Чувствовать запах.

2) ЗАПАХ, а, м. Свойство предмета, вещества, воздуха, действующее на чувство обоняния, воспринимаемое обонянием. Сладкий з. розы. Дурной з. табака. Одурачивающий з. левкоя. Острый з. Чувствовать, слышать з. чего-н. Чувствуется, слышится з.

3) ЗАПАХ, а (у), м. Свойство чего-н., воспринимаемое обонянием. З. сена. З. цветов. Приятный з.

4) ЗАПАХ -а (-у); м. Свойство веществ, воспринимаемое обонянием. Вещество без запаха. Чувствовать з. З. цветов. Приятный з. Резкий з.

Из данных определений можно выявить следующие содержательные элементы данной категории:

- запах является своеобразным результатом воздействия чего-либо на обонятельные рецепторы;
- запах имеет источник;
- запах не существует отдельно от воспринимаемого его. Иными словами, сам запах существует именно при наличии субъекта;
- особенность бытования запаха – в воздухе;
- воздействующая функция;
- из приведенных примеров можно заключить особенности употребления слова запах с глаголами, прилагательными и существительными:

1) глаголы перцепции: чувствовать, слышать и их возвратные формы;

2) прилагательные субъектной оценки и образные эпитеты (прилагательные и причастия): приятный, сладкий, дурной, острый, одуряющий. Язык для описания запахов часто заимствует термины из других сенсорных категорий (например, «сладкий», «острый»).

3) существительные, указывающие на источник: запах сена, цветов, розы, табака и т.д.

Данные когнитивные признаки, как писала Колупаева, будут являться ядерными, то есть общими для всех народов (86). Лексические средства, связанные с отображением ольфакторного восприятия и способами его передачи, довольно обширны.

Н.С. Павлова в своей диссертации «Лексика с семой ‘запах’ в языке, речи и тексте» при анализе лексико-семантического поля выделила, что в лексико-семантическом поле «Запах» обнаруживаются перцептивное («Восприятие запаха») и атрибутивное («Запах-свойство») подполя [3]. Это же находит отражение и в определениях, данных толковыми словарями. Именно эти два подполя составляют ядро лексико-семантического поля категории «запах»: запах-свойство (пахнуть, повеять, наполнить) и запах-перцепция (восприятие) (вонючка, зловоние, ароматный, приятный, пронзительный). При выделении слов в эти подполя важной составляющей является оценочный компонент, заложенный в значении того или иного слова. Например, отрицательная оценка у слов вонь, смрад, смердеть, душок, зловонный и т.д.; положительная – аромат, душистый, благоухание, тонкий, пьянящий и т.д.

Настолько же многогранным является и лингвокультурологические характеристики данной категории. В русской культуре категория запаха напрямую связана с категорией духовного, о чем свидетельствует само слово «дух», имеющее несколько значений: 1. Сознание, мышление, психические способности; начало, определяющее поведение, действия; Внутренняя, моральная сила; 2. То же, что дыхание; то же, что запах [4]. Считаем важным упомянуть это в данной статье, так как слово «дух» является стилистическим синонимом слова «запах» и вносит этим определенные смысловые и культурные оттенки в семантику. Оценочное разграничение многих лексем объясняется именно культурно-историческими особенностями. Если говорить о национальной специфике данного концепта, то стоит обратиться к работе А.А. Колупаевой «Национальные особенности концепта запах в русском языке». В данной статье мы обнаруживаем интересную многогранность данной категории, проявляющуюся в построении определенного типа мировоззрения.

В традиционной русской культуре концепт запаха отличается рядом значимых оппозиций. К основным относятся оппозиции жизни и смерти (запах смерти), своего и чужого (смерд), греха и невинности (благоухание, зловоние) [2]. Иными словами, аромат часто символизирует переходные состояния бытия. Каждая обозначенная дихотомия включает полярные аксиологические компоненты и структурирует ценностное пространство русского народа. Таким образом запах выступает невербальным и незримым классификатором.

Из предыдущего пункта вытекает вывод о такой способности перцептивного концепта как построение определенного стереотипного образа, закрепляющегося в культурном сознании.

Таким образом, проведенное исследование показало, что категория запаха в русском языке представляет собой сложное явление, обладающее широкой палитрой смысловых оттенков. Категория запаха представляет собой сложную систему, состоящую из множества слов и выражений, используемых для описания различных типов запахов, их свойств и эмоционального воздействия на человека. Слова, входящие в лексико-семантическое поле «Запах» отображают сложную организацию данного пласта лексики, которая не только указывает на отношения лексем к субъекту и объекту, характеризует запах и с точки зрения атрибуции, и с точки зрения перцепции, демонстрирует яркую эмоциональную палитру, но и несет в себе культурное ядро восприятия мира русского народа, в жизни которого обоняние является одним из важнейших классификаторов, определяющих ценностные ориентиры народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ароматы и запахи в культуре. Изд. 2-е, книга 1 / сост. О.Б. Вайнштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – 616 с.
2. Колупаева А.А. Национальные особенности концепта запах в русском языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 7. – С. 86-89.
3. Павлова Н.С. Лексика с семой 'запах' в языке, речи и тексте : специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Павлова Наталья Сергеевна ; Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2006. – 18 с.
4. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов ; РАН, Ин-т лингвист. исслед. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998, 2000. – 1535 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 1997, 1999, 2001, 2003. – 943 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка : [св. 110000 слов. ст.] / Д.Н. Ушаков ; под ред. Н.Ф. Татьянченко. – Москва : Альта-Пресс, 2005. – 1207 с.
7. Малый академический словарь / Ред.: А.П. Евгеньева, М., 1957–1960 (АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.

УДК 81'42

М.М. Калмыков
студент 3 курса ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина» (г. Краснодар),
Н.В. Погребняк
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностранных языков ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И.Т. Трубилина» (г. Краснодар)

ОБРАЗ ДОНАЛЬДА ТРАМПА В АМЕРИКАНСКИХ СМИ

Аннотация: данная статья проводит попытку проанализировать, какие языковые средства новостные публикации привлекают для характеристики политика с разных сторон. В результате проведенного исследования мы пришли к выводу об использовании речевых стратегий и тактик, как специализированной, так и разговорной лексики.

Ключевые слова: образ политика, Трамп, политика, СМИ, CNN.

М.М. Kalmykov
3rd year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin"
(Krasnodar),
N.V. Pogrebnyak
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
"Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin"
(Krasnodar)

THE IMAGE OF DONALD TRUMP IN THE AMERICAN MEDIA

Abstract. This article analyzes which language tools news publications employ to characterize a politician from different angles. The conducted research showed that specific strategies and tactics, as well as specialized and colloquial vocabulary are used.

Keywords: image of a politician, Trump, politics, media, CNN

Введение

Современные лингвистические исследования всё чаще обращаются к теории дискурса как методологической базе, обладающей высоким гносеологическим потенциалом благодаря возможности учёта как лингвистических, так и социокультурных, психологических детерминант. Политический дискурс, существующий преимущественно в сфере массмедиа, представляет собой особый интерес, поскольку, как отмечает Е.И. Шейгал, «многие политические действия по своей природе являются речевыми действиями», а политическая деятельность в целом имеет выраженный языковой характер [1; 27].

Медийное пространство выступает основной средой существования политической коммуникации, формируя канал связи между политиками и широкими кругами общественности. Ее информационная составляющая в СМИ зачастую уступает место аффективно-оценочной, что проявляется в использовании целого арсенала языковых средств для манипулирования общественным мнением. Базовым способом речевой манипуляции в политическом дискурсе является реализация оппозиции «свой-чужие», что отражает архетипические представления человека об устройстве мира [2].

Образ политика отражает «совокупность его реальных личностных и профессиональных качеств, сформированных его деятельностью, а также тех характеристик, наличие которых у политика приписывается ему средствами массовой информации» [3; 41].

Американские СМИ представляют различных политиков в положительном и отрицательном свете в зависимости от своих убеждений. В данной статье мы рассмотрели, какие языковые средства используют авторы для представления политиков определенным образом.

Возьмем крупный новостной журнал, а в нем последние новости о Трампе и проанализируем их. В нашем исследовании мы обратимся к популярному в США СМИ "CNN" – "Cable News Network".

Результаты исследования

Рассмотрим статью из CNN, посвященную инаугурации Д. Трампа – "Key lines from Trump's inauguration eve rally in Washington" [4] – "Ключевые фразы с митинга Трампа в Вашингтоне в канун инаугурации". Статья описывает появление Трампа на митинге незадолго до самой инаугурации.

Сначала выделим выражения положительного позиционирования:

«Trump credited his incoming Middle East envoy» – «Трамп похвалил своего нового посланника на Ближнем Востоке». Общественное мнение часто заявляет об эгоцентризме политика. Однако это выражение формирует другую часть образа Трампа – лидера, который способен признавать чужие заслуги.

«Together we will rebuild Los Angeles better, more beautiful than ever before» – «Вместе мы восстановим Лос-Анджелес лучше и красивее, чем когда-либо прежде». Это цитата самого Трампа. Можно назвать это концептуальной метафорой, которая представляет политика, как созидателя, который собирается создать и организовать новый мир для американского общества.

«We're praying for you all. We love you all» – «Мы молимся за всех вас. Мы любим вас всех». Данное высказывание эмоционально окрашено. Оно указывает на эмпатию Трампа и заботу о народе.

«The cooperation between Trump and Biden's teams... was 'almost unprecedented'» – «Сотрудничество между командами Трампа и Байдена... было "почти беспрецедентным"». Здесь мы наблюдаем подчеркивание

способности к сотрудничеству, разрушающее стереотип о Трампе как о конфликтном политике.

«We have to be protective of our geniuses» – «Мы должны защищать наших гениев». Это метафора "защитника талантов", формирующая образ дальновидного лидера, заботящегося о человеческом капитале.

Теперь перейдем к выражениям отрицательного позиционирования:

«Trump took a victory lap» – «Трамп совершил круг почета». Это спортивная метафора, которая создает образ Трампа как человека, преждевременно празднующего победу. Это выражение подчеркивает его склонность к самолюбованию и публичной демонстрации своих достижений.

«Campaign-style rally» – «митинг в стиле избирательной кампании». Это выражение намекает на то, что Трамп даже после избрания продолжает вести себя как кандидат, а не как действующий президент. Формируется образ политика, который не может перейти от борьбы за власть к реальному управлению.

«As he tried to overturn the results of the 2020 election» – «Когда он пытался отменить результаты выборов 2020 года». Это прямая отсылка к противоречивым прошлым действиям, которая сохраняет в общественном сознании связь Трампа с попытками подрыва демократических институтов.

«Fact check: Trump makes false claims about his 2024 victory, the 2020 election, immigration and more» – «Проверка фактов: Трамп делает ложные заявления о своей победе в 2024 году, выборах 2020 года, иммиграции и многом другом». Эксплицитное позиционирование Трампа как источника недостоверной информации. Введение фразы "fact check" сразу настраивает читателя на скептическое восприятие слов политика.

«He implied he would pardon supporters who rioted at the US Capitol» – «Он намекнул, что помилует сторонников, устроивших беспорядки в Капитолии США». Это выражение связывает Трампа с противозаконными действиями и формирует образ политика, который поощряет нарушение закона своими сторонниками.

«He bragged about how many of his young supporters used the app» – «Он хвастался тем, сколько его молодых сторонников использовали приложение». Использование эмоционально окрашенного глагола "bragged" (хвастался) вместо нейтральных "said" или "mentioned" создает впечатление о Трампе как о тщеславном человеке, склонном к преувеличению своих достижений.

«At least in his own telling» – «По крайней мере, по его собственным словам». Эта фраза вводит элемент сомнения в правдивости заявлений Трампа, подрывая доверие к его словам и формируя образ политика, склонного к преувеличениям или искажениям.

Как мы видим, часть выражений «положительных» можно назвать искусственно созданными, но для полного понимания отношения таких

СМИ, как CNN, необходимо внимательнее проанализировать выражения, употребляемые внутри статьи. Итак, можно сказать, что «положительные» выражения не такие красочные, будто автору тяжело дается описание этой стороны Трампа. Однако с негативной стороной Трампа все обстоит по-другому. Сразу бросается в глаза то, что таких выражений гораздо больше, они более длинные, красноречивые. Автор использует и обычные, обиходные слова, но как раз они подчеркивают несостоятельность политика, его непонимание своей должности и возложенных на него полномочий.

С одной стороны мы находим метафоры, которые указывают на какие-то характерные черты личности Дональда Трампа. А с другой стороны используются разговорные выражения, которые имплицитно дают читателю ощущение предубеждения против политика.

Заключение

Подводя итоги, необходимо отметить, что в современном массмедийном пространстве формирование точки зрения адресата обеспечивается использованием определённых речевых стратегий и тактик. Причём для формирования как положительного, так и отрицательного образа могут применяться одни и те же тактики, меняется лишь направление удара: в случае формирования положительного образа – на оппонента, в случае негативного — на самого политика [5].

Репрезентация политических фигур в массмедиа осуществляется как через открытые маркеры, характерные для политических текстов, так и имплицитно — через идеализацию или демонизацию образов, идеологическую коннотацию терминов, общую тональность высказываний, подбор положительно или отрицательно окрашенной лексики. Авторы медиатекстов активно трансформируют образы политических деятелей, выдвигая на первый план то одни, то другие их характеристики, в зависимости от коммуникативных интенций. Такая вариативность представления публичных фигур обусловлена многообразием их характеристик и поступков, а также углом зрения, с которого они рассматриваются в конкретном медиатексте.

Эффективность воздействия на общественное мнение во многом зависит от мастерства владения представителями массмедиа речевыми стратегиями и тактиками, что непосредственно влияет на восприятие политических деятелей аудиторией и, как следствие, на политические процессы в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дисс. ... д. филол. н. – Волгоград, 2000. – 394 с.
2. Дейк Т.А. ван. Принципы критического анализа дискурса / пер. с англ. // Перевод и лингвистика текста: сб. ст. М.: Совместное изд. ВЦП и кафедры рус. яз. – Маастрихтского ин-та переводчиков, 1994. – С. 169-217.

3. Погребняк Н.В. Языковая актуализация образа политика в медиадискурсе: стратегии когнитивного воздействия: специальность 10.02.19 "Теория языка": диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Погребняк Наталья Владимировна. – Майкоп, 2021. – 213 с.

4. Key lines from Trump's inauguration eve rally in Washington". [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edition.cnn.com/2025/01/19/politics/key-lines-trump-rally-dc-inauguration-eve/index.html> (дата обращения: 01.04.25).

5. Погребняк Н.В. Роль деструктивных стратегий и тактик в формировании образа «проигравшего» политика в иностранных СМИ // Политическая лингвистика. – 2024. – № 5(107). – С. 154-165.

УДК 811.161.1

А.О. Кудакаева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Х. Хайруллина
д-р. филол. наук, профессор кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: данная статья посвящена рассмотрению интернет-коммуникации как динамичного и многослойного феномена современной цифровой эпохи. Основное внимание уделяется процессам словотворчества и трансформации фразеологизмов, которые отражают изменения в языковом поведении общества. Автор анализирует влияние цифровых технологий на современный русский язык, акцентируя внимание на роли социальных сетей в формировании новых форм общения и раскрытия творческого потенциала пользователей.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, цифровая среда, словотворчество, неопразеологизмы, социальные сети, цифровая трансформация.

A.O. Kudakaeva
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – R.H. Khairullina
Dr. Sci. (Philology), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

CHARACTERISTICS OF INTERNET SPEECH COMMUNICATION

Abstract. This article is dedicated to the examination of internet communication as a dynamic and multifaceted phenomenon of the modern digital age. The focus is placed on the processes of word formation and the transformation of phraseological units, which reflect changes in the linguistic behavior of society. The author analyzes the impact of digital

technologies on contemporary Russian language, emphasizing the role of social media in shaping new forms of communication and revealing users' creative potential.

Keywords: internet communication, digital environment, word formation, neophraseologisms, social media, digital transformation.

В современном мире интернет-коммуникация стала неотъемлемой частью повседневной жизни. С развитием цифровых технологий и социальных платформ изменились не только способы взаимодействия между людьми, но и сам язык общения. Особенности речевых актов в интернет-пространстве требуют глубокого анализа, так как они отражают как индивидуальные, так и социальные аспекты коммуникации. Это делает тему исследования актуальной для изучения. Изучение интернет-коммуникации позволяет выявить новые тенденции в языке, которые имеют важное значение для понимания современных культурных и социальных процессов.

Целью работы является исследование особенностей речевой интернет-коммуникации, включая анализ словотворчества пользователей и трансформацию устойчивых оборотов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: изучить специфику речевых актов в онлайн-среде, проанализировать влияние цифровых технологий на язык и стиль общения, а также исследовать взаимодействие пользователей в различных платформах.

Научная значимость исследования заключается в углублении понимания механизмов языковых изменений под влиянием цифровых технологий. Практическая значимость работы состоит в возможности применения её результатов для разработки образовательных программ и инструментов анализа интернет-коммуникации.

Словотворчество в интернет-коммуникации представляет собой процесс создания новых слов и выражений, который активно развивается благодаря особенностям цифровой среды. Цифровая трансформация делает информацию более доступной, позволяя людям получать доступ к огромному объему данных практически на любую тему. В отличие от традиционного словотворчества, где новые термины появляются постепенно под воздействием культурных или социальных изменений, в интернете новые слова возникают с высокой скоростью. Это часто происходит как реакция на актуальные события или явления, что свидетельствует о динамичности и изменчивости языка в условиях цифровой эпохи.

Комбинирование слов играет важную роль в создании новых терминов. Например, слово «подкаст» возникло от сочетания «iPod» и «broadcast», что демонстрирует креативный подход к языковым инновациям.

Социальные сети выступают ключевыми платформами для распространения мемов и новых слов, где пользователи активно участвуют

в создании контента. Это взаимодействие способствует развитию языка и формированию новых форм общения. Интернет-дискурс представляет собой совокупность коммуникативных актов и гипертекстов, передаваемых по интернет-каналу и имеющих разнообразные жанровые формы как в офлайн, так и в онлайн-коммуникации [2; 8]. Таким образом, процесс обогащения языка идет параллельно с изменением способов взаимодействия между пользователями.

Примеры новых слов демонстрируют влияние интернет-коммуникации на язык, формируя уникальные термины, которые становятся частью повседневной речи.

Словотворчество в интернете характеризуется высокой степенью креативности и разнообразием форм. Пользователи активно заимствуют слова из других языков, изменяют их значение или создают совершенно новые термины.

Сокращения и аббревиатуры, такие как «лол» и «имхо», представляют собой популярный способ создания новых слов, что связано с необходимостью экономии времени. Клушина отмечает, что интернет-тексты отличаются компрессией и лаконичностью из-за ограничений экранного пространства. В результате длинные тексты в соцсетях часто остаются непрочитанными [1; 52].

Трансформация фразеологизмов служит для создания юмористического эффекта, что делает общение более живым и интересным. Игровой характер Интернет-коммуникации проявляется в возможности быстрой смены ролей и виртуального окружения, что ценится и вознаграждается социальной гибкостью и свободой от стереотипов [3]. Таким образом, использование фразеологизмов в изменённой форме не только добавляет элемент игры, но и способствует более свободному и креативному общению в цифровом пространстве. Например, известный фразеологизм *«С милым рай и в шалаше»*, отражающий идею, что настоящая и искренняя любовь делает людей счастливыми даже в бедности и неудобствах, в современной интернет-коммуникации претерпел изменения: *«С милым рай и в шалаше, если милый на Порше»*, *«С милым рай и в шалаше, если милый атташе»*. В данной интерпретации появляется легкая ирония, создающая комический эффект и меняющая смысл высказывания, намекая на предпочтение высокого статуса и вытекающих из этого материальных благ избранника.

Эмодзи и мемы существенно обогащают общение, добавляя визуальный контекст к текстовым сообщениям. В этом контексте Трофимова подчеркивает, что интернет представляет собой информационно-коммуникативную среду с высоким уровнем экспрессивности и диалогичности, где язык является основным средством формирования веб-контента [4; 4]. Использование эмодзи и мемов не только дополняет текст, но и способствует более яркому и

эмоциональному взаимодействию между пользователями, укрепляя связь и улучшая понимание в коммуникации.

В ходе исследования установлено, что словотворчество в интернет-коммуникации является динамичным процессом, отражающим потребности пользователей в быстром и удобном обмене информацией. Выявлены основные способы создания новых слов, включая заимствования, сокращения и трансформацию существующих языковых единиц.

Установлено, что трансформация фразеологизмов в цифровой среде обусловлена стремлением к лаконичности и юмористическому эффекту. Проведенный анализ показал, что новые слова и устойчивые обороты активно влияют на стиль общения, делая его более неформальным и эмоционально насыщенным. Таким образом, интернет-коммуникация способствует не только развитию языка, но и формированию новых культурных и социальных практик.

В заключение можно отметить, что речевая интернет-коммуникация представляет собой постоянно развивающуюся область, которая требует постоянного внимания со стороны исследователей. Её изучение позволяет лучше понять процессы, происходящие в современном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клушина Н.И. О дигитализации языка // Филологические беседы. – 2018. – С. 52–56.
2. Патрушева Л.С. Форум как речевой жанр интернет-дискурса: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. – Ижевск, 2015. – 25 с.
3. Сычев А.А. Юмор в интернет-коммуникации: социокультурный аспект. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A1/sichyov-a-a/yumor-v-internet-kommunikacii-sociokuljturnij-aspekt> (дата обращения: 13.04.2025)
4. Трофимова Г.Н. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Москва, 2004. – 36 с.

УДК 811.111-26

В.И. Лившиц
старший преподаватель ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
Т.Д. Шабанова
д-р. филол. наук, профессор кафедры
межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

МЕТАЯЗЫК ОПИСАНИЯ АНГЛИЙСКОГО РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА

Аннотация: данная статья описывает аспекты рассмотрения языковых средств, необходимых для создания рекламного слогана, являющегося важной составляющей языка рекламы и обладающего характеристиками, свойственными языковой системе в целом и одновременно особенностями стилистической принадлежности к подстилю публицистического функционального стиля. Слоган тесно взаимосвязан со всеми уровнями языка (фонетическим, лексическим, фразеологическим и синтаксическим), художественными средствами выразительности (фонографическими, фонетическими, лексическими и синтаксическими), а также речевыми актами как единицами коммуникации, включающими в себя локутивный, иллокутивный и перлокутивный уровни и помогающими специфицировать каждый из аспектов слогана как уникальную языковую конструкцию.

Ключевые слова: рекламный слоган, теория речевых актов, иллокутивная сила, перлокутивная сила, художественные средства выразительности.

V.I. Livshits
Senior lecturer, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
T.D. Shabanova
Dr. Sci. (Philology), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)

METALANGUAGE TO DESCRIBE AN ENGLISH ADVERTISING SLOGAN

Abstract. This article describes the aspects of the linguistic means that are necessary for the formation of an advertising slogan which is an important component of the advertising language and has characteristics inherent to the language system as a whole and features of stylistic belonging to the sub-style of the publicistic functional style. The slogan is closely interconnected with all levels of the language (phonetic, lexical, phraseological and syntactic), expressive means (phonographic, phonetic, lexical and syntactic) as well as speech acts as units of communication, including locutionary, illocutionary and perlocutionary levels which help to specify each aspect of the slogan as a unique linguistic construction.

Keywords: advertising slogan, theory of speech act, illocutionary force, perlocutionary force, expressive means.

Статья посвящена рассмотрению лингвистических понятий, используемых для описания английских рекламных слоганов. Исследование слоганов проводится на основе теории речевых актов, включающей в себя ряд наиболее используемых в современной лингвистике понятий: семантика, прагматика, типы речевых актов, а также тех выразительных средств, которые используются для достижения прагматического эффекта. Использование выразительных языковых средств необходимо для того, чтобы привлечь внимание реципиента к рекламному тексту, оказать на него воздействие и заставить совершить покупку определенного товара. Для того чтобы достичь желаемого эффекта необходимо, в первую очередь, правильно построить стратегию рекламного дискурса.

Смысл теории речевого акта состоит в том, что в высказывании как единице коммуникации есть не только определенное лексическое значение слов, передающееся с помощью минимальных единиц языка, но и функциональное, выводимое из контекста и направленное на достижение прагматического эффекта в стратегии говорящего. В структуре речевого акта заложены компоненты, необходимые для понимания намерений говорящего, среди которых определяющую роль играют говорящий, слушающий, само высказывание и способ его реализации в виде утверждения, приказа, просьбы и т.п., а также иллокутивное намерение [4; 14]. Сам речевой акт состоит из трех аспектов: локутивного, иллокутивного и перлокутивного, каждый из которых несет в себе определенную характеристику высказывания. Локутивный аспект отвечает за смысл предложения безотносительно намерений говорящего. Иллокутивный аспект высказывания – за его коммуникативный план, т.е. какова цель высказывания, намерение говорящего. Перлокутивный аспект направлен на воздействие по отношению к реципиенту, с целью вызвать необходимую реакцию [4; 13].

К средствам языковой выразительности, которые могут использоваться в прагматическом аспекте слогана, можно отнести фонографические, фонетические, лексические и синтаксические средства. Они придают слогану экспрессивность, создавая яркий и красочный образ рекламируемого товара. Рассмотрим несколько примеров современных слоганов на английском языке и выявим лингвистические средства, способствующие формированию особенностей рекламного дискурса.

Impossible is nothing. (Adidas AG) – Невозможное возможно.

Этот слоган рекламирует немецкую компанию Adidas AG, производящую спортивные товары и получившую широкую известность, а также признание людей по всему миру благодаря высококачественной продукции. Успех и известность данного производителя во многом достигнуты с помощью грамотной языковой стратегии подачи

рекламируемого товара на международном рынке, привлечшей внимание потенциальных покупателей.

Способом реализации данного рекламного слогана является наиболее частотный тип высказывания – утверждение, опирающееся на один из типов синтаксических структур современного английского языка [3; 164]. Из выразительных лингвистических средств в данном случае используется стилистическое синтаксическое средство, а именно антитеза [1; 104]. Антитеза позволяет максимально экспрессивно отрицать сказанное в теме (невозможность приобрести этот товар – *impossible*) и утверждать в реме (*nothing*), что это вполне возможно [3; 256]. Эта антитеза выражает иллокутивную силу высказывания, подчеркивает намерение говорящего. Автор рекламы использует минимальное, но необычайно выразительное средство. Содержательное противопоставление языковых единиц показывает, что то, что казалось невозможным (стоимость продукции, отсутствие в продаже), является неверным посылом. Правильным и верным является отрицание этого посыла, т.е. приобретение данного товара.

Перлокутивная сила, побуждающая реципиента совершить покупку, в данном слогане находит свое выражение в краткости слогана, сильнейшей динамике номинативной структуры предложения. Субъектная и предикативная часть высказывания сконцентрированы в номинативной выраженности, практически равной односоставному номинативному предложению. По своему воздействию такая структура имеет потенциал воздействия на реципиента, равный побудительному предложению [2; 36]. Такая сила номинативного ядра предложения стимулирует потенциальных реципиентов (покупателей) сделать этот шаг, показывая насколько может измениться их ежедневный распорядок с помощью использования товаров, производимых компанией, являющихся своеобразным ключом к новому образу жизни и решению многих проблем.

Рассмотрим структуру следующего слогана:

Welcome to the Cutting Edge. (Mozilla Firefox) – Добро пожаловать на передний край прогресса.

Данный рекламный слоган продвигает на рынке интернет-браузер *Mozilla Firefox*, являющийся четвертым по популярности во всем мире. Он используется огромным количеством людей и знаменит многофункциональностью и простотой использования. Браузер *Mozilla Firefox* также известен благодаря своей рекламе в соцсетях и на различных платформах. Преимущество его использования достигается грамотно составленной стратегией рекламного текста.

Данный рекламный слоган представляет собой достаточно частотный тип высказывания – просьба, приглашение [4; 14]. Словосочетание *the cutting edge*, являющееся фразеологической единицей, прочно закрепившейся в английском языке, было использовано в качестве

стилистического средства выразительности [1; 13]. Его можно классифицировать как случай метонимии, по модели «оценка высшей степени качества вместо названия предмета» [5; 30]. Такой сильный стилистический прием как метонимия демонстрирует иллокутивную силу данного слогана и показывает, что *Mozilla Firefox* – это передовой продукт, отвечающий намерениям потенциальных покупателей.

Перлокутивная сила данного слогана заключается в использовании побудительной синтаксической структуры (*welcome*), направленной на привлечение реципиента к действию, а именно: приобретению товара. Таким образом, анализ примеров показывает, что структура слогана предполагает рассмотрение таких обязательных его аспектов как тип высказывания, тип базовой синтаксической структуры высказывания, лексические и стилистические средства достижения прагматического эффекта, выразительные языковые средства достижения перлокутивной силы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 384 с.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Издательство «Наука», 1976. – 383 с.
3. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
4. Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Выпуск XVII. – М.: Издательство «Прогресс», 1986. – 459 с.
5. Шабанова Т.Д., Семенова П.В. Моделирование художественного пространства современного англоязычного произведения (на материале романа Иэна Макьюэна “*Atonement*”). – БГПУ им. М. Акмуллы, 2022. – 118 с.

УДК 81’42

С.В. Литин
студент 3 курса ФГБОУ ВО «Кубанский государственный
аграрный университет им. И. Т. Трубилина» (г. Краснодар),
Н.В. Погребняк
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный
университет им. И. Т. Трубилина» (г. Краснодар)

СИЛА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЛИЯНИЯ НА ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ

Аннотация: политическая риторика – это искусство убеждения, которое формирует общественное сознание. От античных ораторов до современных политиков, язык остается ключевым инструментом власти. В этой статье мы рассмотрим приемы

политической риторики, проанализируем выступления известных политических лидеров и покажем, как цифровые технологии меняют политический дискурс.

Ключевые слова: политическая риторика, язык власти, убеждение, политический дискурс, метафоры, манипуляция, публичные выступления, социальные сети.

S.V. Lipin

3rd year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin"

(Krasnodar),

N.V. Pogrebnyak

Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

"Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin"

(Krasnodar)

THE POWER OF POLITICAL RHETORIC AS A TOOL FOR INFLUENCING PUBLIC OPINION

Abstract. Political rhetoric is the art of persuasion that shapes public consciousness. From ancient orators to modern politicians, language remains a key instrument of power. In this article, we examine the techniques of political rhetoric, analyze the speeches of famous political leaders, and show how digital technologies are changing political discourse.

Keywords: political rhetoric, language of power, persuasion, political discourse, metaphors, manipulation, public speaking, social media.

Политическая риторика – мощный инструмент, позволяющий лидерам формировать общественное мнение, мобилизовывать сторонников и легитимизировать свою власть. Однако её воздействие неоднозначно: с одной стороны, она способна объединять людей вокруг общих ценностей, с другой – манипулировать сознанием, упрощая сложные проблемы до лозунгов. Проблема, которую мы рассматриваем, заключается в том, какие языковые стратегии делают политическую риторику эффективной и как они влияют на восприятие аудитории. Этот вопрос активно изучался в работах: Джордж Лакофф (Lakoff, 2004) [1] анализировал, как метафоры («государство как семья») структурируют политический дискурс. Норман Фэркло (Fairclough, 1989) [2] в рамках критического дискурс-анализа показал, как риторика маскирует властные отношения. Роберт Энтман (Entman, 1993) [3] исследовал фрейминг в СМИ и политических выступлениях.

Интерес к природе метафоры сохраняется с античных времён, и сегодня её изучают через призму когнитивного подхода. Согласно ему, метафора – не просто украшение речи, а мощный инструмент мышления [4]. Метафоры упрощают сложные идеи, делая их эмоционально заряженными к примеру:

Маргарет Тэтчер (1980): "The lady's not for turning!" [5], что обозначает («*Эта леди не поворачивает!*») эту фразу использовала ее предшественник на посту лидера консерваторов Эдвард Хит в ответ на отказ Тэтчер совершить разворот в экономической сфере. Это реакция на противодействие ее либерализации экономики, к которой призывали некоторые комментаторы, а также на факт, что безработица выросла до 2 миллионов к осени 1980.

Джордж Буш младший (2001): "Either you are with us, or you are with the terrorists" [6]. («*Либо вы с нами, либо с террористами*»). Фраза Джорджа Буша-младшего – яркий пример манифестации бинарного мышления в политической риторике, где сложность глобальных отношений сводится к искусственной дихотомии.

Дело в том, что Буш, выступая после терактов 11 сентября, конструировал реальность по принципу «чёрное или белое»: «С нами» = поддержка политики США (включая войну в Афганистане). «С террористами» = любая позиция, даже нейтральная, автоматически приравнивается к пособничеству злу. Это исключает «третий путь» – например, критику методов США при осуждении терроризма.

Повторы усиливают запоминаемость, а лозунги мобилизуют массы. Фейки легко отличить по эмоциональной подаче: они используют призывы, лозунги и послы, которые воздействуют не на разум, а на чувства. Это запускает механизм «эмоционального заражения» – человек, воспринявший фейк, быстро возбуждается и распространяет информацию, не успев её проверить. Такие сообщения несут иррациональный эмоциональный заряд и легко передаются [7].

Адольф Гитлер (1930-е): "Ein Volk, ein Reich, ein Führer!" [8] («*Один народ, одна империя, один вождь!*»). Использование тоекратного повтора для усиления эффекта. Гитлеровский триколон – не просто риторический приём, а инструмент тоталитарной пропаганды. Он показывает, как язык может: превращать абстракции в «абсолютные ценности». Заменять дискуссию – гипнотическим эффектом. Оправдывать насилие через «единство».

Джо Байден (2020): "Build Back Better" [9]. («*Восстановить лучше прежнего*»). Попытка создать оптимистичный нарратив после пандемии – это нарратив посткризисного мира, где: государство активно инвестирует (неолиберализм с человеческим лицом). Рост экономики увязывается с социальной справедливостью. Экология становится мейнстримом. Его сила – в гибкости: даже провал в Конгрессе не отменил дискуссию о «новой норме». Слабость – в неопределённости: что именно «лучше» и для кого?

Политики используют пафос, чтобы вызвать гнев, страх или чувство единства.

Александр Лукашенко (2020): "Лучше быть диктатором, чем геем!" [10]. Провокационное заявление для мобилизации консервативного электората. Это классический пример провокационной риторики, направленной на мобилизацию консервативной аудитории через: создание ложной дихотомии, стигматизацию меньшинств, подмену политической критики моральной паникой.

Уинстон Черчилль: "We shall fight on the beaches" (1940) [11]. Эта речь стала символом британского сопротивления. Она была направлена на то, чтобы вдохновить британцев на борьбу, показать им, что они не одни, и что им будет оказана поддержка.

Ключевые приемы, которые использовались:

Повторы: *"We shall fight..."*

Образы: *"our Island home"* как апелляция к патриотизму.

Как известно, политическая коммуникация в глобальном мире «медиатизирована: медиа формируют мнения, образы, представления о политике и политиках. «Восприятие и оценка медиаобразов как совокупности эмоциональных и рациональных представлений об окружающей действительности, происходит вместе с пониманием того, что источник информации – это СМИ. Фактор субъективности здесь обязательно присутствует» [12; 37]. Соцсети изменили политическую коммуникацию, сделав ее лаконичнее и провокационнее.

Например, *Твит Дональда Трампа (2020): "LIBERATE MICHIGAN!"* [13] (*«ОСВОБОДИТЕ МИЧИГАН!»*) – Это поддержка протестов против локдауна. Этот твит не «поддержка протестов», а мастер-класс по гибридной политике: Уличные акции становятся продолжением Twitter-войн. Грань между «мирным протестом» и «угрозой насилия» намеренно размывается. Кризис используется для поляризации, а не консолидации. Современный урок: соцсети превратили политику в игру, где главное – не решение проблем, а создание вирусных образов.

«В каждом человеке, и в политике присутствует многообразие характеристик, ими совершается бесконечная череда поступков. А отношение общественности к ним самим и их действиям зависит от угла зрения» [14; 145]. Политическая риторика остается мощным инструментом влияния. Однако в эпоху фейков и кликбейта критическое мышление важнее, чем когда-либо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении; [перевод с английского И. Б. Шатуновского]. – Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.
2. Фэркло Н. «Language and Power» (Язык и власть). / Longman. –1989.
3. Энтман Р. «Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm». Год: 1993. Журнал: Journal of Communication, 43(4), Р. 51–58. [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/43/4/51/4160153?redirectedFrom=fulltext> (дата обращения: 06.04.2025).

4. Давыдова М.А. Концептуальный анализ когнитивной метафоры в языковой личности у. Черчилля / М.А. Давыдова, М.А. Davydova // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. — 2021. — № 5. — С. 15-23. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/341771> (дата обращения: 06.04.2025).

5. "Эта леди не поворачивает" - Маргарет Тэтчер // LiveJournal : [сайт]. — 2017. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://karhu53.livejournal.com/28683477.html>. (дата обращения: 25.03.2025).

6. Bush: "Either you are with us, or you are with the terrorists". [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.dailykos.com/stories/2009/10/9/791454/-> (дата обращения: 25.03.2025).

7. Манойло А.В. Цепные реакции каскадного типа в современных технологиях вирусного распространения "фейковых новостей" // Вестник Московского государственного областного университета» (электронный журнал). — 2020. — № 3. — С. 75-107 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/343604> (дата обращения: 06.04.2025).

8. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://web.archive.org/web/20211006225324/https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Один_народ,_один_рейх,_один_фюрер (дата обращения: 06.04.2025).

9. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://russian.rt.com/world/article/872673-ssha-g7-kitai-shyolkovyi-put-> (дата обращения: 06.04.2025).

10. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.nbcnews.com/news/world/better-dictator-gay-belarus-president-alexander-lukashenko-says-flna311827> (дата обращения: 30.03.2025).

11. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Мы_будем_сражаться_на_пляжах (дата обращения: 30.03.2025).

12. Погребняк Н.В. Языковая актуализация образа политика в медиадискурсе: стратегии когнитивного воздействия : специальность 10.02.19 "Теория языка" : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Погребняк Наталья Владимировна. — Майкоп, 2021. — 213 с.

13. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://eng-news.ru/Michigan-Gov-Gretchen-Whitmer-was-moved-around-as-FBI-tracked-militia-plot/> (дата обращения: 06.04.2025).

14. Погребняк Н.В. Специфика акцентуации языковых средств, используемых для трансформации образов политиков в масс-медиа (на примере образа Д. Трампа): приемы речевого воздействия // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике : Материалы II Всероссийской научной конференции, Барнаул, 01–02 ноября 2023 года. — Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2024. — С. 141-145.

УДК 811.111

*И.А. Лобастова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ РУССКОГОВОРЯЩИХ, СВЯЗАННЫЕ С УПОТРЕБЛЕНИЕМ АНГЛИЙСКИХ СИНОНИМОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема освоения английских синонимических единиц носителями русского языка. Особое внимание уделяется описанию основных лексико-грамматических и стилистических ошибок, связанных с употреблением английских слов в качестве синонимов. Отмечается, что при изучении иностранного языка русскоговорящие должны учитывать как системно-структурные свойства английских единиц, так и экстралингвистические факторы, обуславливающие их функционирование в разных коммуникативных обстоятельствах.

Ключевые слова: синонимы, буквальный перевод, оттенки значения, стилистическая окраска, сфера употребления, сочетаемость слов.

*I.A. Lobastova
2th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – Y.S. Fomina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

COMMON MISTAKES MADE BY RUSSIAN SPEAKERS WHEN USING ENGLISH SYNONYMS

Abstract. The article discusses the problem of mastering English synonymous units by native speakers of the Russian language. Special attention is paid to the description of the main lexico-grammatical and stylistic errors associated with the use of English words as synonyms. It is noted that when learning a foreign language, Russian speakers should take into account both the systemic and structural properties of English units and the extralinguistic factors that determine their functioning in different communicative circumstances.

Keywords: synonyms, word by word translation, shades of meaning, stylistic coloring, scope of use, compatibility of words.

Процесс освоения иностранного языка зачастую оказывается сложным, поскольку требует адаптации мышления и формирование новой языковой базы, существенно отличающейся от уже устоявшейся системы

правил родного языка. В то же время овладение разными языками способствует расширению мировосприятия человека, что обусловлено необходимостью изучения особенностей культуры народа, являющегося носителем конкретного языка, и истории его страны. В результате, сравнивая родной язык с иностранным, человек создает в своем ментальном пространстве новую картину мира, основанную на оценках как своего, так и другого языка.

Значимой проблемой современной лингвистики остается проблема синонимии лексических единиц, в особенности в отношении употребления слов изучаемого иностранного языка, которые способны взаимозаменяться в любом контексте или передавать близкое значение лишь в отдельных высказываниях. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова *синоним* рассматривается в качестве лингвистического понятия как «слово или выражение, совпадающее или близкое по значению с другим словом, выражением, например, «путь» и «дорога», «повесить голову» и «понури́ть голову» [2]. Малый академический словарь дает следующее определение *синонима*: «Слово, тождественное или очень близкое по своему значению другому слову, например: «смелый» и «храбрый», «труд» и «работа», «гореть», «пылать» и «полыхать». || Тождественное понятие» [3]. Т.Ф. Ефремова в «Современном толковом словаре русского языка» *синонимом* называет «1. Слово, отличающееся от другого по звучанию или написанию, но совпадающее или близкое ему по значению. 2. Тождественное понятие» [1].

В ходе изучения английского языка осваиваются пары и группы синонимов, которые имеют некоторые отличия в лексическом и-или грамматическом плане. Русскоговорящие нередко допускают ошибки в употреблении английских синонимов потому, что опираются на знания о функционировании синонимических соответствий в своем родном языке. Они не всегда распознают тонкие оттенки значения, стилистических окрасок английских единиц, не учитывают особенности сочетаемости синонимов с другими словами. Рассмотрим некоторые типичные ошибки использования синонимов английского языка, возникающие в речи русскоговорящих.

1. Неправильный выбор синонима ввиду буквального перевода слов.

BIG или *LARGE*

✗ *He has big problems.* Высказывание приобретает неуместную эмоциональную окраску, в данном случае лучше употребить сочетание *serious problems*.

✓ *A large house.* Указывается размер объекта, эмоциональная окраска отсутствует.

В целом слово *big* выражает значение ‘важный, значительный’; оно входит в состав устойчивых сочетаний *a big decision* – ‘важное решение’, *a big failure* – ‘крупный провал (большая неудача)’, *a big mistake* – ‘большая

ошибка'; в разговорной речи *big* имеет значение 'старший': *My big brother has just graduated from university*. Прилагательное *large* употребляется со словами, обозначающими количество: *a large amount* – 'большое число', *a large area* – 'большая территория'; используется при описании пространства и площади: *a large house* – 'большой дом', *a large river* – 'большая река', *a large country* – 'большая страна'. Другие значения слова *large* – 'толерантный, либеральный', 'щедрый духом': *Her spirit of generosity was large*. – Она отличалась большой щедростью духа. Кроме того, обнаруживается разница в характере употребления рассматриваемых единиц: *big* имеет разговорный или нейтральный оттенок, а *large* – более формально: *a big box* – 'большая коробка', а *a large box* – 'вместительная коробка'.

SAY или *TELL*

✗ *He said me*. При указании на объект действия следует употреблять глагол *told*: *He told me*.

✓ *He said hello*. Соответствует контексту.

Глагол *say* используется, когда нужно передать короткое сообщение, сообщить какой-то факт: *He said «Good morning»*; *The child always says «Hello» when we meet*. Глагол *tell* применим при передаче большого объема информации, указании на то, что собеседник рассказал какую-то историю, сказку, анекдот: *Mary told us about her new project*.

2. Употребление в качестве синонимов английских слов с разными значениями при семантической близости их переводных аналогов в русском языке.

LISTEN или *HEAR*

✗ *I listened a noise*. Речь идет о случайном восприятии. Правильно: *I heard a noise*.

✓ *I listened to the music*. Описано сознательное действие.

Единица *hear* – 'слышать' предполагает, что звук воспринимается человеком неосознанно, пассивно. Этот глагол обозначает естественную способность человека – слышать: *I hear a strange noise*. В свою очередь *listen* – 'слушать' подразумевает активное слушание, когда человек сам делает все, чтобы услышать звуки извне. Это преднамеренное действие, которое выполняется осознанно: *I listen to the radio every evening*. – Она слушает радио каждый вечер.

SEE или *WATCH* или *LOOK*

✗ *I saw TV all evening*. Правильно: *watched TV*.

✓ *I saw a bird outside*. Описание мимолетного действия.

Глагол *see* – 'видеть' выражает значение 'замечать кого-то или что-то своими глазами', видеть, не прикладывая для этого специальных усилий: *I see a tiny spot on your sleeve*. – Я заметил крошечное пятнышко у тебя на рукаве. Слово *watch* означает 'смотреть куда-то некоторое время' и

‘обращать внимание на движущиеся и меняющиеся объекты’. Данный глагол также может использоваться в значении ‘наблюдать за кем-то, следить’: *I watch television every evening.* – Я смотрю телевизор каждый вечер. Единица *look* предполагает ‘устремлять взгляд в определенном направлении’, то есть целенаправленно смотреть на что-либо: *Bob is looking at the billboard.* – Боб смотрит на рекламный щит.

3. Неразличение оттенков значения синонимов.

ANGRY или *UPSET*

✗ *She was angry because her friend forgot her birthday.* Злость – чувство сильнее, чем расстройство.

✓ *She was upset.* Она расстроена, но не обязательно злится.

Единица *angry* выражает сильную и агрессивную эмоцию – гнев, когда хочется кричать, что-то бросать и т.д. *Angry* ассоциируется с раздражением и неприязнью: *The customer became angry after receiving poor service at the restaurant.* – Клиент разозлился из-за плохого обслуживания в ресторане. Слово *upset* передает более мягкую эмоцию, связанную с грустью или разочарованием; при расстройстве хочется плакать или свернуться в клубок, пока не станет лучше: *She was deeply upset by the news of her friend's sudden death.* – Она была глубоко расстроена известием о внезапной смерти своей подруги.

CLEVER или *SMART* или *INTELLIGENT*

✗ *He is a smart dog.* В отношении животных лучше использовать *clever*.

✓ *She is an intelligent student.* Обозначен уровень образования.

Слово *clever* имеет наиболее обобщенное значение и, следовательно, может заменять другие синонимы: *Clever people are good at solving problems.* – Умные люди умеют решать проблемы.

Прилагательное *smart* имеет дополнительный оттенок значения – ‘толковый, находчивый, остроумный’: *Bobby is so smart, he knows more than our teacher.* – Бобби такой умный, он знает больше, чем наш учитель. Единица *intelligent* передает значение ‘высокий интеллект, эрудированность’: *No intelligent life forms have been found on the planet.* – На планете не было обнаружено никаких разумных форм жизни.

4. Игнорирование стилистических различий, сферы употребления синонимов.

START или *COMMENCE*

✗ *Let's commence the party!* Использование в этом предложении слова *commence* слишком формально для вечеринки как события.

✓ *Let's start the party!* Единица *start* включена в контекст уместно.

Слово *start* используется в неформальных ситуациях, при описании физических действий, запуска техники и механизмов, для указания на начальную стадию действия, процесса: *The car won't start.* – Машина не

заводится. Единица *commence* имеет более формальный характер, подходит для придания торжественности, значимости какого-либо события, поэтому ее часто включают в письменные тексты, в официальную речь: *The ceremony will commence at noon.* – Церемония начнется в полдень. Таким образом, глагол *start* применим для описания повседневных, обыденных, стандартных ситуаций, а *commence* используют в официальных документах, в контекстах, рассказывающих о важных или крупных событиях.

ASK или *REQUEST*

✗ *I requested him to help.* Фраза звучит на английском языке неестественно.

✓ *I asked him to help.* Разговорный вариант.

Слово *request* типично для формального контекста, в то время как *ask* – для повседневного: *I asked him what time the museum opened, but he didn't know; The department has requested permission to spend money on new equipment.* Кроме того, данные единицы отличаются оттенками значений: *ask* означает ‘спрашивать’, а *request* – ‘запрашивать’.

5. Незнание особенностей лексико-семантической сочетаемости синонимов с другими языковыми единицами.

MAKE или *DO*

✗ *Do a mistake.* Правильно: *Make a mistake.*

✓ *Do homework. Make a decision.*

Глагол *make* используется, когда речь идет о создании или изготовлении чего-либо, чаще всего из каких-то материалов. Здесь важен результат – то, что получится в итоге: *I made this sandwich for you.* Глагол *do* обозначает выполнение какого-либо действия, без указания на конечный результат: *I do a good job.* Необходимо также знать, что данные единицы входят в состав устойчивых выражений: *make the bed* – ‘заправлять постель’, *make a choice* – ‘делать выбор’, *make war* – ‘вести войну, воевать’, *do gymnastics* – ‘заниматься гимнастикой’, *do research* – ‘заниматься исследованиями’, *do harm* – ‘причинить вред’.

STRONG или *POWERFUL*

✗ *A powerful coffee,* лучше *strong coffee.*

✓ *A powerful engine.*

Прилагательное *strong* употребляется при указании на физическую силу или прочность объекта, также оно используется для описания характера человека, силы воли: *He's a strong guy, he can lift 50 kilos.* Слово *powerful* обозначает большую силу, энергию или влияние; кроме того, подразумевается возможность достижения желаемого эффекта или результата: *He's a powerful president, the members of his cabinet always follow his command.* – Он могущественный президент, члены его кабинета всегда следуют его указаниям.

6. Незнание особенностей грамматической совместимости синонимов, их употребления в рамках синтаксических конструкций.

SO или *SUCH*

✗ *He was such lazy.* Правильно: *He was so lazy.*

✓ *Such a nice day.*

Используется наречие *so* при отсутствии при нем существительного для усиления прилагательных и других наречий, которые занимают по отношению к слову *so* постпозицию: *It was so amazing!* – Это было так восхитительно! Кроме того, единица *so* употребляется только в сочетании с местоимениями *many / much / little / few*, находящихся при именах существительных: *How did he make so much money?* – Как он смог заработать так много денег? Прилагательное *such* объединяется с существительными в рамках словосочетания: *You have such a tiny kitten!* – У тебя такой крошечный котенок! Слово *Such* употребляется только с местоимением *a lot of*, которое сочетается с существительным: *She has such a lot of hats!* – У нее так много шляпок! Кроме того, следует запомнить выражения: *So long*, но: *Such a long time* со значением ‘так долго’; *So far*, но: *Such a long way* – ‘так далеко’. Непосредственно после слов *such* и *so* в английских предложениях не употребляется инфинитивная конструкция. Неправильно: *These trainers are so expensive for me to buy.* – Эти кроссовки такие дорогие для меня, чтобы купить. В сложносочиненных предложениях используются *such* и *so* только в комбинации с союзом *that*, выступающем как средство усиления: *These trainers are so expensive that I can't buy them.* – Эти кроссовки такие дорогие, что я не могу купить их.

В целом, чтобы избежать ошибок при употреблении английских единиц как синонимов, важно не только знать основное лексическое значение каждого слова, но и учитывать оттенки их семантики, особенности сочетаемости, а также контекст, сферу употребления, стиль речи. Таким образом, освоение иностранного языка предполагает изучение его лексико-грамматического состава, внутривидовых связей и возможностей функционирования конкретных языковых единиц в определенных коммуникативных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3-х т. – М.: АСТ, 2005. – Т. 3. Р-Я. – 976 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под редакцией д-ра филол. наук, проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. — Москва: Мир и образование, 2018. – 1375 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Т. IV. С-Я. – 797 с.

УДК 81'33

*А.Ш. Мавланов
аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Р.Х. Хайруллина
д-р филол. наук, профессор кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ВЛИЯНИЕ ГАСТРОНОМИИ НА КУЛЬТУРНЫЙ КОД ЧЕРЕЗ ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ

Аннотация: данное исследование посвящено влиянию гастрономии на культурный код через языковые единицы. Основная цель работы состоит в анализе взаимосвязи между кулинарными традициями и языковыми особенностями, отражающими культурные ценности общества. В процессе исследования были выявлены ключевые языковые единицы, связанные с гастрономией, такие как фразеологизмы, метафоры и термины. Результаты показывают, что гастрономические элементы глубоко укоренены в языке и служат важным инструментом передачи культуры и идентичности. Выводы подчеркивают необходимость дальнейшего изучения этой связи в контексте современного общества.

Ключевые слова: гастрономия, культурный код, языковые единицы, фразеологизмы, метафоры, культурные ценности, идентичность.

*A.S. Mavlanov
Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – R.H. Khairullina
Dr. Sci. (Philology), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

INFLUENCE OF GASTRONOMY ON THE CULTURAL CODE THROUGH LINGUISTIC UNITS

Abstract. This research is dedicated to the influence of gastronomy on the cultural code through linguistic units. The main aim of the study is to analyze the relationship between culinary traditions and linguistic features that reflect societal cultural values. The study identified key linguistic units related to gastronomy, such as phraseological units, metaphors, and terms. The findings reveal that gastronomic elements are deeply embedded in language and serve as important tools for conveying culture and identity. The conclusions emphasize the need for further exploration of this connection in the context of contemporary society.

Keywords: gastronomy, cultural code, linguistic units, phraseological units, metaphors, cultural values, identity.

Гастрономия является неотъемлемой частью культуры любого

народа и формирует его идентичность. Пословицы, поговорки и фразеологизмы, связанные с пищей, служат ярким отражением гастрономических традиций и культурных норм общества. Учёные М. Бахтин, Е. Веникова, А. Горбатова, Т. Михайлова, Ф. Загоретский исследовали влияние кулинарии на культурные и социальные формы в языке, описывая, как гастрономические практики формируют коллективные идентичности и связывают людей через общие традиции. Эти исследователи внесли значительный вклад в понимание того, как гастрономия не только влияет на язык, но и отражает более широкие культурные коды, формируя общие представления и традиции в обществе.

Что такое гастрономия?

Гастрономия – это наука и искусство потребления пищи. Она охватывает не только приготовление и употребление пищи, но и изучение культурных, социальных, исторических и экономических аспектов еды. Гастрономия включает в себя традиции, рецепты, методы приготовления, а также влияние климата и местных продуктов на выбор блюд [5].

Гастрономический культурный код – это совокупность ценностей, традиций, норм и практик, связанных с едой и ее приготовлением, которые присущи определенной культуре или сообществу. Этот код включает в себя представления о том, какие блюда считаются социально приемлемыми, как проводить трапезу, особенности сервировки и даже этикет при еде. Он помогает определить идентичность народа и отражает его культурное наследие [13].

Языковые единицы – это элементы языка, которые используют люди для общения. Они могут включать слова, фразы, выражения, идиомы и пословицы. В контексте гастрономии языковые единицы могут отражать гастрономические практики и традиции, передавая культурный код через язык. Они могут выражать как физические аспекты еды, так и символические значения, связанные с ней [3].

Первый аспект влияния гастрономии на культурный код проявляется в использовании специфических терминов и выражений, связанных с продуктами питания. Например, в русском языке существует множество пословиц, таких как «*На семи вятках, да и на трех пирожках*», что символизирует простоту и достаток. Эта пословица подчеркивает не только гастрономию, но и ценности щедрости и гостеприимства. Одним из наиболее ярких примеров является использование гастрономических терминов в пословицах и поговорках. В русском языке вы можете встретить фразы, такие как «*Сыт голодного не разумеет*», что подчеркивает важность пищи и состояния сытости для человеческого восприятия мира. Это выражение не только говорит о взаимосвязи между едой и состоянием человека, но и намекает на социальные различия [6], [1].

В таджикском языке рассматриваемые нами языковые единицы часто

отражают акценты на еде как способе объединения семьи и сообщества. Например, поговорка «*Бемори нахури, хушнуд ва гапи хуб кун*» (Кто хорошо ест, хорошо говорит), подчеркивает значимость совместного питания как социального ритуала [8].

Английские пословицы также изобилуют гастрономическими образами. Выражения вроде «*The proof of the pudding is in the eating*» акцентируют внимание на практическом опыте, который лежит в основе культурных и социальных взаимодействий. Это подчеркивает важность не только качества еды, но и тех отношений, которые формируются в процессе совместного употребления пищи [12].

В других языках также виден аналогичный подход. Например, в испанском языке существует выражение «*Al hambre no hay mal pan*» (Голод не признаёт плохого хлеба), которое указывает на ценность еды и её роль в жизни человека. Такие фразы служат отражением культурных ценностей, связанных с едой, и показывают, как гастрономические практики влияют на мировосприятие общества [5].

Кроме того, через гастрономические единицы языка передаются эмоциональные и семейные связи. В различных культурах традиционные блюда часто связываются с праздниками и семейными встречами. В итальянской культуре, например, ужин с семьей часто становится событием, где на столе представлены блюда, унаследованные от предков. Соответствующие выражения, как «*Mangiare è un atto d'amore*» (Есть - это акт любви), подчеркивают значимость совместных трапез и укрепление связей [15].

Таким образом, гастрономия проникает в языковую ткань и формирует культурный код через различные языковые единицы. Она помогает сохранить традиции, передавать ценности и объединять людей. Важно осознавать и ценить эту связь, чтобы глубже понимать свою культуру и культуры других народов. Пословицы, поговорки и фразеологизмы, связанные с пищей, служат ярким отражением гастрономических традиций и культурных норм общества. Язык, как системный носитель культуры, передает не только информацию о гастрономических предпочтениях, но также и глубокие социальные и этические ценности, укорененные в культурном сознании. В заключение, гастрономия не только обогащает языковую систему, но и играет ключевую роль в формировании культурного кода. Через языковые единицы, связанные с пищей, мы можем лучше понять общественные нормы, семейные традиции и культурные ценности, которые обуславливают взаимодействие людей внутри различных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянова Н.Е. Кулинарная метафора в русском языке: от образа к смыслу. – М.: "Диалектика", 2015.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: "Искусство", 1999.

3. Винокур Е.М. Язык и культура: аспекты взаимодействия. – Санкт-Петербург: "Наука", 2022.
4. Горшков А.Я. Гастрономическая идентичность и язык. – Москва: "Гуманитарные исследования", 2021.
5. Загорецкий Н.Ф. Этнология и гастрономия: культурные аспекты. – Новосибирск: "Сибирское университетское издательство", 2020.
6. Зимина Л.Н. Символика еды в русской культуре. – Казань: "Казанский университет", 2019.
7. Кагарлицкий Б.Ф. Кулинарное как культурное: социальные и языковые аспекты. – М: "Логос", 2020.
8. Крылова И.П. Язык и гастрономия: кросс-культурные исследования. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 2017.
9. Макаренко О.Е. Влияние культуры еды на язык и *discurso* общественных разговоров. – Тюмень: "Тюменский государственный университет", 2019.
10. Михайлова Т.Ф. Гастрономия как отражение культурной идентичности. – Казань: "Знание", 2019.
11. Рубис А.В. Язык и пища: лексические особенности гастрономического дискурса. – М.: "Флинта", 2018.
12. Сентякова И.В. Языковые единицы, связанные с гастрономией, в контексте культуры. – Саратов: "Научная книга", 2021.
13. Халетт К. Продовольственная политика и культурный код в языке. – М.: "Университетская книга", 2018.
14. Шульгина Н. Гастрономическая лексика и ее место в культурной традиции. – Санкт-Петербург: "Летний сад", 2019.
15. Яковлева Е.С. Гастрономическая семиотика: язык еды и культурный код. – Екатеринбург: "Уральское университетское", 2022.

УДК 811.11

Х.Б. Нургалина
канд. филол. наук, доцент,
Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «УУНУТ»
(г. Сибай)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНТРОПОНИМОВ-СЛЕНГИЗМОВ В ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: в последнее время актуализировались вопросы, связанные с английским сленгом. Предметом исследования являются антропонимы-сленгизмы и их характеристика человека. В статье рассмотрены различные антропонимы-сленгизмы, их семантика и употребление в современной речи.

Ключевые слова: сленг, антропоним, внутренние качества, язык, эмоциональная окраска.

H.B. Nurgalina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Sibai)

FUNCTIONING OF ANTHROPONYMS-SLANG IN TEXT (BASED ON ENGLISH LANGUAGE MATERIAL)

Abstract. Recently issues related to English slang have become relevant. The subject of the study is anthroponyms-slangisms and their characteristics of a person. The article will consider various anthroponyms-slangisms, their semantics and use in modern speech.

Keywords: slang, anthroponym, internal qualities, language, emotional coloring.

Антропонимы-сленгизмы в английском языке представляют собой интересный феномен, который отражает внутренние качества и характеристики людей через использование имен собственных в сленговом контексте. Эти лексические единицы часто используются для передачи определенных черт характера или поведения, ассоциируемых с конкретными именами [2; 178]. Исследование этого явления требует глубокого понимания как лингвистических, так и культурных аспектов.

Такие лексические единицы используются для выражения внутренних качеств личности, они – уникальное явление, которое показывает связи между языком и стереотипами общества. Антропонимы-сленгизмы как выполняют назывную функцию, так и являются средством передачи мнений, эмоций, чувств и оценок людей [3; 365]. Такие сленгизмы демонстрируют, как исторические события, национальные черты характера и социальные установки формируются в языковых формах, создавая систему «ярлыков» для описания человеческих качеств – от интеллектуальных способностей до моральных принципов.

Антропонимы-сленгизмы, характеризующие внутренние качества, возникают на стыке языковой креативности и культурной памяти. В отличие от нейтральных антропонимов они несут выраженную оценочную нагрузку, часто приобретая неодобрительный или иронический оттенок.

Например, американский сленг “*Joe Soap*” является универсальным символом наивности и глупости человека, который не способен противостоять ситуации, отражая архетип «маленького человека». Этот процесс семантической трансформации основан на метонимии: конкретное имя обозначает абстрактное качество через ассоциацию с типичными чертами его носителя.

Пример использования антропонимов в негативной окраске: “*Debbie Downer*”, возникший из-за персонажа популярного шоу “*Saturday Night Live*”, роль которого сыграла актрисой Рейчел Друкс. Этот персонаж всегда пытается испортить всем настроение, делясь печальными новостями

и негативными комментариями. Другой сленг – “*Negative Nancy*” появился в 1970-х годах и стал широко известным в 80-х и 90-х. Общеизвестной этимологии этого выражения нет, но предполагается, что имя Nancy превратилось в популярное имя для обозначения пессимистичной особы. Два разных выражения имеют общую характеристику: описание женщин, которые не позволяют себе испытывать радость от жизни и постоянно негодуют. Эти люди часто считают себя «реалистами», но на самом деле они просто негативно настроены и не хотят веселиться.

Особое значение в формировании подобных сленгизмов имеет прецедентность – языковое явление, при котором имя исторической фигуры, литературного героя или популярной личности используется. Например, выражение “*Elvis has left the building*” возникло во время выступлений Элвиса Пресли. История его возникновения объясняется наличием фанатов, которые оставались в зале по окончании концерта, желая увидеть кумира, однако после объявления об уходе Элвиса с места проведения концерта, смысла оставаться не было. Сейчас уже нет ни концертов Элвиса, ни его самого, но фраза очень популярна и часто используется в английском языке, означая ситуацию, когда возможности исчерпаны и выносятся окончательное решение. Такие выражения существуют из-за общности культур носителей языка.

Анализ английских антропонимов-сленгизмов позволяет выделить несколько смысловых групп, связанных с оценкой человеческих качеств[1; 208]. Сленгизмы этой категории часто основаны на контрасте между ожидаемым и реальным поведением. Фамилия “*Einstein*” изначально связана с исключительным умом, но в сленге ассоциируется с ироничным подтекстом: “*Oh! He’s such an Einstein!*”. Выражение используется, чтобы осудить за излишнее усложнение легкой работы. Также “*Sherlock*” – насмешливое обращение к персоне, которая делает слишком поверхностные выводы, указывающее на отличия между образом великого детектива и банальностью случая.

В смысловой группе эмоциональных состояний и психологических особенностей преобладают рифмованные сленгизмы и каламбуры. Если в качестве элемента рифмы используется антропоним, то он приобретает производное значение, которое не соответствует прямому названию. Например, “*Happy Larry*” описывает очень счастливого человека, где имя Larry теряет прямую связь с конкретным представителем этого антропонима и становится маркером эмоции. Существует несколько версий происхождения выражения: во-первых, оно возникло ввиду Ларри Фоли, который был очень успешен в боксе и всегда выигрывал, потому был радостен; во-вторых, связь со словом *larry*, которое когда-то характеризовало состояние восторга в некоторых британских регионах.

Имена, описывающие соответствие или конфликт с социальными нормами, часто отражают этнические или классовые стереотипы. “*Uncle*

Tom” произошло от имени героя произведения «Хижина дяди Тома», а сейчас выражение в негативном смысле описывает человека, который льстит обладающим властью людям, обращая особое внимание на расовые отношения в США. В цифровую эпоху подобные трансформации ускоряются: имя “*Chad*”, первоначально интернет-мем, стало обозначать самоуверенного молодого человека, но быстро утратило актуальность, демонстрируя хрупкость современных сленгизмов. В австралийском сленге “*Bruce*” стало стереотипным именем для «типичного крутого юноши», который может быть как грубым, так и простодушным.

Антропонимы-сленгизмы напрямую зависят от событий истории страны носителей языка. Так, в сленге Америки часто используются имена политических деятелей: “*Benedict Arnold*”, таким выражением означают предателя, а происходит оно от генерала-перебежчика во время Войны за независимость. Пример отражает историческую память и ее значимость для народа, так как она сохраняется в языке и его единицах.

На британский сленг особое влияние оказала литература и ее яркие образы. Выражение “*Scrooge*” возникло благодаря персонажу Чарльза Диккенса из произведения «Рождественская песнь в прозе» и превратилось в обобщенный символ скупости, нарицательное имя. Другой пример: “*Romeo*” сохранило романтическую коннотацию до сих пор, однако получило ироничный оттенок для характеристики чересчур настойчивых в ухаживаниях мужчин, например, “*She says that her boyfriend is some kind of Romeo*”.

Сравнение с русскими антропонимами-сленгизмами выявляет как универсальные, так и уникальные черты. Если в английском сленге преобладают имена публичных фигур (*Elvis, Lincoln*), то русский язык чаще использует уменьшительно-ласкательные формы (*Ванька, Дунька*), подчеркивая фамильярность оценки. Например, «*Ванек*» в русском сленге обозначает наивного простака, что семантически близко к “*Joe Soap*”, но отличается стилистической окраской – в русском варианте сильнее выражена презрительность.

Другой контраст проявляется в отношении к историческим личностям. В английском сленге историческое имя “*Napoleon*” может описывать человека с манией величия, тогда как в русском – «*Сусанин*», произошедшее от исторического народного героя, Ивана Сусанина, сленг иронизирует над теми, кто плохо ориентируется в местности. Это отражает различия в культурных нарративах: англоязычная традиция акцентирует индивидуальные амбиции, русская – коллективный опыт преодоления трудностей.

С появлением интернет-коммуникации механизмы создания антропонимов-сленгизмов претерпели изменения. Интернет ускоряет семантическое формирование и изменения, например, имя “*Karen*” из нейтрального имени всего за пару лет стало сленгизмом, которым

определяют требовательную и привилегированную белую женщину. Онлайн-словари типа Urban Dictionary содержат в себе огромное количество таких неологизмов, позволяя пользователям коллективно конструировать значения.

Однако эта динамика имеет обратную сторону: цифровые сленгизмы быстрее устаревают. Если традиционные образования типа “*Joe Soap*” сохраняются веками, то современные “*Chad*” или “*Becky*” могут терять актуальность за месяцы, отражая ускоренный цикл культурных трендов.

Антропонимы-сленгизмы описывают внутренние качества человека и являются «зеркалом» моральных и духовных ценностей и напряжений в обществе. Языковые единицы содержат в себе многолетнюю историю и психологические установки, характерные для большинства населения. Их изучение требует лингвистического анализа и культурологического, социального и психологического методов [4; 189].

Антропонимы-сленгизмы – динамичная система, в которой игра слов служит инструментом социальной адаптации и культурной рефлексии. Их изучение требует учета исторического контекста, механизмов фонетической трансформации и социолингвистических факторов. Перспективным направлением представляется анализ влияния гендерных стереотипов на выбор антропонимов, а также их роль в межкультурной коммуникации.

Они не только отражают социокультурные стереотипы, но и формируют идентичность, влияя на то, как люди воспринимают друг друга. Понимание этих процессов важно для изучения межкультурной коммуникации и социальной динамики, поскольку антропонимы могут служить мощными инструментами для анализа культурных различий и сходств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айто Дж., Симпсон Дж. Оксфордский словарь современного сленга. – Нью-Йорк: Оксфорд, 1996. – 368 с.
2. Никонов В.А. Задачи и методы антропонимики. Личные имена в прошлом, настоящем и будущем. Проблемы антропонимики. – М.: Наука, 1970. – 344 с.
3. Нургулина Х.Б. Фразеологические единицы как экспликации основных черт характера человека (на материале русского, английского и немецкого языков). – Казань: Казанская наука, 2024. №12. – С.365-367.
4. Рут М.Э. Антропонимы: размышления о семантике. – Екб.: Известия Уральского государственного университета. № 20, 2001. – 209 с.

УДК 81'42

А.В. Панкова
аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО «ТГПУ»
(г. Томск),
А.В. Курьянович
д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
теории языка и методики обучения русскому языку
ФГБОУ ВО «ТГПУ» (г. Томск)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС РЕГИОНАЛЬНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ ТОМСКА)

Аннотация: речь идет о свойствах регионального рекламного текста, позволяющих ему реализовать концептуальную функцию, т.е. служить средством репрезентации фрагментов региональной картины мира как совокупности представлений о мире, сформированных в рамках определенного географического, культурного, исторического или политического пространства. Концептуальный ресурс регионального рекламного текста демонстрирует его способность к отражению реальности через призму региональных особенностей, традиций, ценностей и интересов. Материалом анализа выступает текст коммерческой рекламы, функционирующий в городском пространстве Томска.

Ключевые слова: коммерческая реклама, региональный рекламный текст, концептуальная функция регионального рекламного текста, региональная картина мира, региональная идентификация, Томск.

A.V. Pankova
Postgraduate student Tomsk State Pedagogical University
(Tomsk)
A.V. Kuryanovich
Dr. Sci. (Philology), head of the Theory of Language and Methods of
teaching Russian Department, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk)

CONCEPTUAL RESOURCE OF A REGIONAL ADVERTISING TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF COMMERCIAL ADVERTISING IN TOMSK)

Abstract. We are talking about the properties of a regional advertising text that allow it to realize a conceptual function, i.e. to serve as a means of representing fragments of a regional worldview as a set of ideas about the world formed within a certain geographical, cultural, historical or political space. The conceptual resource of a regional advertising text reflects its ability to reflect reality through the prism of regional peculiarities, traditions, values and interests. The analysis material is the text of commercial advertising operating in the urban space of Tomsk.

Keywords: commercial advertising, regional advertising text, conceptual function of regional advertising text, regional worldview, regional identification, Tomsk.

Проблема изучения региональной картины мира сегодня является одной из наиболее приоритетных в гуманитаристике. **Региональная картина мира** – это система представлений, образов и стереотипов, отражающих восприятие конкретного региона в сознании людей (как его жителей, так и представителей внешней аудитории). Она формируется под влиянием культуры, истории, географии, экономики и медиа, создавая уникальный «ментальный образ» территории. Подробнее об этом: [1; 4; 5].

В числе средств ее изучения выступают *региональные рекламные тексты* (далее – РРТ) – тексты, созданные специально для продвижения товаров или услуг в определенном регионе. Такой текст учитывает местные особенности, включая культурные, социальные и экономические факторы, чтобы лучше соответствовать интересам и потребностям целевой аудитории данного региона.

Функциональные свойства РРТ обусловлены способностью к (1) привлечению внимания к природно-географическим, культурно-историческим, социально-историческим особенностям региона; (2) акцентированию его уникальных преимуществ в различных областях жизни: производства товаров и сфере услуг, экологии, инфраструктуры, культурного наследия, традиций и пр.; (3) созданию положительного имиджа территории в глазах местных жителей, гостей, туристов, инвесторов; (4) позиционированию региона с точки зрения выполнения конкретной идеологической задачи или миссии; (5) формированию на основе самобытного образа региона чувства региональной идентичности в сознании его жителей; (6) ретрансляции черт культурного кода региона представителям как внутренней, так и внешней аудитории, формально-содержательной характеристике этих черт на фоне проявлений общенационального культурного кода и в контексте сопоставления с ценностями, присущими чужим лингвокультурам.

Перечисленные функциональные свойства РРТ определяют его полифункциональную природу и способность к реализации целого ряда функций: информативной, коммуникативной, воздействующей, культурной, регулятивной и пр.

В перечне функций, реализуемых РРТ, выделяется *концептуальная функция*, связанная со способностью текста указанного типа отражать ключевые идеи, ценности и уникальные особенности региона, формируя у аудитории определенное восприятие территории. Концептуальная функция превращает рекламный текст в инструмент позиционирования региона, актуализируя в передаваемой информации не только те или иные факты, но и смыслы, присутствующие в региональной картине мира. Покажем это на примере анализа томского текста коммерческой рекламы.

Самобытный облик *Томска* складывается на основе совокупного устоявшегося представления о нем как древнем сибирском городе, окруженном тайгой и непроходимыми болотами, имеющем богатую

историю, многонациональном и поликультурном научно-образовательном центре. Томск по праву называют «Сибирскими Афинами», столицей студенчества Сибири, так как здесь находится первый, открытый за Уралом, университет, располагаются другие ведущие вузы страны. Благодаря памятникам деревянного зодчества Томск признан музеем под открытым небом, символом связи традиций и современного творчества. Основанный в 1604 году как крепость на пути переселенцев и золотодобытчиков, Томск принадлежит перечню старинных русских городов, составляющих историческое наследие России. Город именуется «воротами Сибири», а многочисленные особняки томских купцов и меценатов, сохранившиеся до сих пор, свидетельствуют о щедрой натуре своих бывших владельцев, много сделавших для процветания родного края. Современный Томск сочетает в своем облике черты старины и проявления сегодняшнего дня: рядом с деревянными домами размещаются коворкинги и стартапы, здания, сохраняющие историческую аутентичность, соседствуют с помещениями, в которых функционируют современные научно-технологические кластеры, в Богоявленском соборе идут службы, а в «Тоске кипения» обсуждаются инновации и прорывные технологии. В городском пространстве Томска сосуществуют различные культуры и верования: здесь проживают представители порядка 120 этнических групп. Идентификация Томска как университетского и культурного центра и понимание его культурного кода как интеллигентного умного города, с богатыми культурными традициями, старинного и одновременно инновационно развивающегося, характерны для сознания не только горожан, но и жителей других городов [6; 78].

Региональная картина мира – «визитная карточка» региона, в создании которой участвуют различные социальные институты, а инструментом выступают, в том числе, тексты разной жанрово-стилевой ориентации, например, коммерческие РРТ.

Покажем это на примере анализа текста, рекламирующего продукцию томской компании «Эскимос», с 1993 года работающей на региональном рынке и производящей, по мнению подавляющего большинства томичей, вкусное и натуральное мороженое. Компания имеет разветвленную торговую сеть: порядка 40 точек продаж расположены по всему городу. Как отмечено на сайте «Гид-путеводитель по Томску и Томской области», «ассортиментный перечень товара компании приближается к двум сотням наименований. Оригинальная рецептура и яркий дизайн упаковки, несомненно, выделяют продукцию компании на рынке мороженого. Приобретая продукцию ООО «Компания Эскимос», каждый покупатель может быть уверен в высоком качестве и прекрасном вкусе мороженого» [2].

Исследуемый рекламный текст размещен на внешних боковых стенах торгового киоска компании «Эскимос», расположенного в одном из

центральных районов города – на пересечении улицы Тверской и проспекта Кирова (см. рис. 1).



Рис. 1. Реклама продукции томской компании «Эскимос»²

Рекламный текст имеет креолизованную, поликодовую, структуру: состоит из вербальной и визуальной (невербальной) частей. Очевиден композиционный «перевес» в сторону иллюстративного компонента. В качестве иллюстрации используется изображение торцевой стены одного из наиболее известных в Томске и за его пределами исторических зданий, являющегося с 1978 года памятником архитектуры, – Пассажа Второва (проспект Ленина, 111). Оригинал изображенного на стене торгового киоска здания – трехэтажная постройка 1905 года, выполненная на средства иркутского купца Александра Второва (см. рис. 2).



Рис. 2. Вид на Пассаж Второва с дореволюционной открытки³

Купеческая династия Второвых зародилась в Восточной Сибири и в короткие сроки монополизировала торговлю мануфактурой. В связи со строительством Транссиба купцу и его сыновьям удалось наладить торговлю по всей стране. Успешно ими вкладывались также средства в добычу золота и промышленное производство, в недвижимость и гостиничный бизнес, кредитование. Первоначально в верхних этажах здания располагались фешенебельные гостиница и ресторан «Европа», на

² Фотография сделана авторами статьи.

³ Фотография взята из поста Г. Пироговой в социальной сети ВКонтакте: URL: https://vk.com/wall254857315_691?ysclid=m8ojkuol1d611618183 (дата обращения: 25.03.2025).

втором этаже был разбит зимний сад, а первый этаж был отведен под торговлю. В гостинице работал первый в Сибири лифт. В каждом из 60 номеров были ванна, душ и электричество. В годы Советской власти пространство пассажа было отдано под Дворец труда. С 1935 года и вплоть до начала XXI века в здании работал магазин, известный томичам как «1000 мелочей». В настоящее время площади в здании на первом этаже сдаются в аренду как торговые пространства, в помещениях второго и третьего этажей располагаются государственные учреждения.

Стиль, в котором выполнен Пассаж Второва, – модерн. А это значит, что в сознании реципиентов изображение может вызывать реакции, связанные с восприятием вообще искусства в стиле модерн, известного также как ар-нуво, т.е. «новое искусство» и ставшего, по мнению исследователей, мостом между традиционными академическими направлениями и новыми веяниями авангарда. Визитной карточкой стиля признаны работы известного мастера Луи Комфорта Тиффани, выполненные в уникальной технике обработки стекла. Модерн характеризуется стремлением к созданию нового художественного языка, отказу от традиционных канонов и стилизаций прошлого. Для него характерны органичность форм, мягкие переходы и ассиметрия форм, богатый ассортимент декоративных элементов, необычность конструкций, применение новых материалов, эксперименты с выбором технологических решений. Специалисты отмечают также особую экспрессию и эмоциональность творчества художников-модернистов, пропитанного романтизмом и чувственностью, их стремление передать эмоции, настроения, атмосферу момента. В живописи это выражалось в экспрессивных мазках, яркой цветовой гамме и динамике. Каждое произведение модерна стремится быть уникальным. Мастера создавали предметы интерьера, мебель, украшения, которые были индивидуальными произведениями искусства, а не массовыми изделиями.

В связи со сказанным выше можно предположить, что выбранный в качестве иллюстрации архитектурный образ имеет положительную прагматику с точки зрения воздействия на сознание реципиентов. Он регулирует механизмы развертывания отвечающих задачам рекламы ассоциативных «перекличек», основанных на таких компонентах значения, как «элитарный», «изысканный», «принадлежащий сфере торговли», «первый в своем роде», «качественный».

Иллюстрация выполнена в монохромном цвете. Функционал монохромной палитры позволяет сосредоточиться на форме, структуре и контрасте изображения, минимизируя отвлекающие факторы, связанные с разнообразием цветов. Как отмечают специалисты, монохромные изображения часто ассоциируются с особыми эмоциями или настроениями, например, могут вызывать ощущение ностальгии, гордости. Визуальная простота делает монохромные работы легкими для восприятия

и понимания, особенно в условиях ограниченного пространства или при быстром просмотре. Монохромные изображения позволяют играть с уровнями яркости и насыщенности, создавая сильный визуальный контраст между светом и тенью, что, в частности, может устанавливать ассоциативную связь «светлое» – «темное», «белое мороженое» – «темный шоколад». На иллюстрации присутствует фрагментарное изображение неба и облаков, что также создает различные ощущения, включая чувства легкости, беспечности, гармонии, воздушности. И это «работает» на решение рекламной задачи – позиционирование мороженого как качественной продукции, которую хочется приобрести, что соответствует рекламным слоганам, размещенным на официальном сайте компании: *«Мы знаем, как делать вкусное мороженое!», «Наше мороженое продается в 118 городах по всему миру», «Партнерство с нами выгодно!», «Мороженое Эскимос – это качество с 1993 года!», «Вкус, который не только удивит, но и влюбит в себя!», «Популярные вкусы в удобной креманке с ложечкой – для ярких позитивных эмоций!», «Новинка. Настоящий кедровый пломбир!»* [3] (см. Рис. 3).

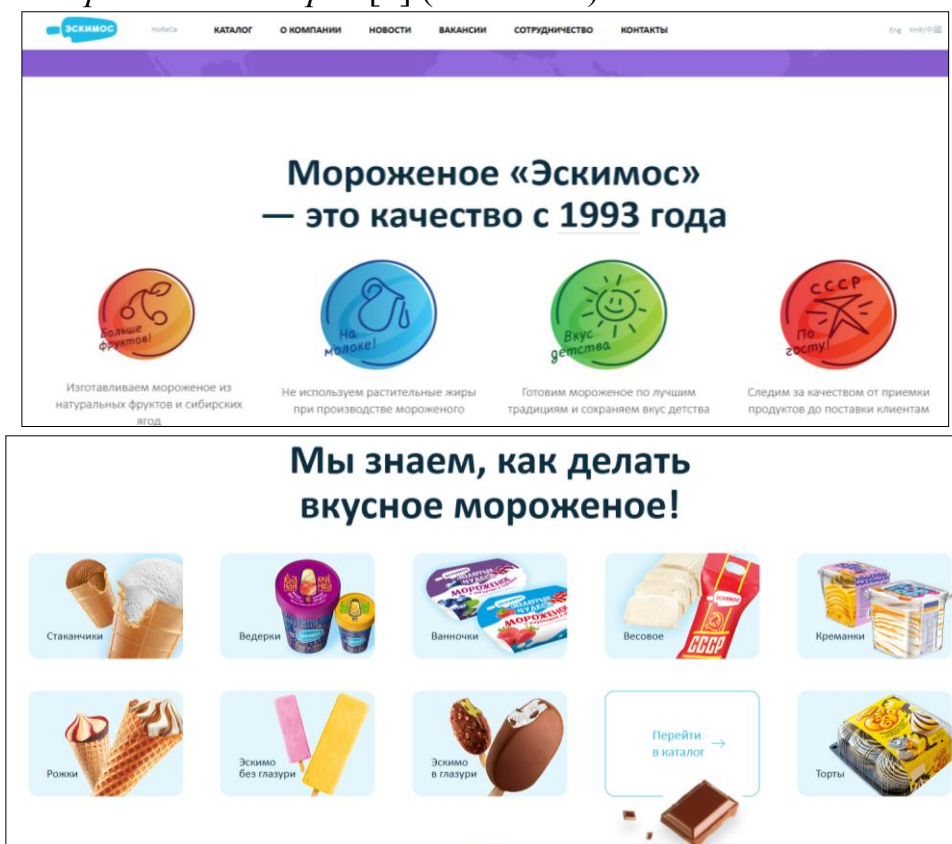


Рис. 3. Рекламные слоганы компании «Эскимос»

Вербальный компонент текста представлен рекламным слоганом **«ВЫБИРАЙ ТОМСКОЕ! МОРОЖЕНОЕ. ЭСКИМОС»**. Данный слоган размещается на всех торговых киосках компании, выполненных в разной стилистике (см. Рис. 4):



Рис. 4. Торговый киоск компании «Эскимос»⁴

Вербальная часть рекламного слогана актуализирует связь выпускаемой компанией продукции с Томском, создает не только положительный образ своей продукции, но и позиционирует Томск как «лучший из себе подобных». Более того, установление ассоциативной связи «мороженое Эскимос» – «сделано в Томске» – «Томск» объединяет все компоненты в устойчивый образ, характеризующийся свойством «высшее качество, проверенное годами».

Рассматриваемый РРТ выполняет концептуальную функцию, создавая уникальный образ бренда, который соответствует местным культурным особенностям, интересам и потребностям целевой аудитории. Реализация концептуального ресурса РРТ направлена на установление эмоциональной связи между брендом и покупателями через использование регионального символа – изображения памятника архитектуры, значимого для томского региона. Концептуальная функция помогает сделать рекламу более близкой и понятной томичам и в силу учета специфики местного рынка и менталитета потребителей – более эффективной. Отсылка к историческому прецеденту посредством размещения в тексте изображения архитектурного сооружения с известной большинству томичей собственной летописью позволяет установить связь с аудиторией на уровне общих ценностей и ассоциаций, укрепить доверие и лояльность среди жителей региона к рекламируемому продукту. Концептуальный ресурс РРТ проявляется во взаимосвязи элементов его концептуального содержания с концептуальными смыслами, структурирующими региональную картину мира. Таким образом, концептуальная функция регионального рекламного текста играет важную роль в формировании имиджа бренда и укреплении его позиций на местном рынке.

⁴ Фотография взята из открытых интернет-ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальный срез региональной картины мира: культурные концепты и неомифологемы: коллективная монография / О.В. Орлова, О.В. Фельде, Л.И. Ермоленкина и др. / Ред. О.В. Орлова. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2011. – 223 с.
2. Гид-путеводитель по Томску и Томской области. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tour.tomsk.life/places/932> (дата обращения: 25.03.2025).
3. Компания Эскимос. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eskimos.su/?ysclid=m8rju8ipcr702626168> (дата обращения: 25.03.2025).
4. Курьянович А.В. О динамике культурных смыслов в региональной дискурсивной картине мира // Язык как основа национальной идентичности. Материалы международной научной конференции. – Тула: ООО «Тулский полиграфист 1», 2024. – С. 57–62.
5. Курьянович А.В., Ван С. Культурный код современного регионального города: опыт дискурсивного описания (на материале объектов стрит-арта г. Томска) // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. – 2024. – № 3 (41). – С. 117–137.
6. Резанова З.И. Мифологема «Томск – Сибирские Афины» в коммуникативных тактиках публицистического дискурса (на материале еженедельной периодики г. Томска) // Язык и культура. – 2010. – № 1. – С. 74–84.

УДК 811.161.1

В.Б. Сальников
преподаватель русского языка и литературы
ГБПОУ «УПК им. Героя Советского Союза Султана Бикеева»
(г. Уфа)

ВОПРОСЫ ФОНЕТИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА

Аннотация: настоящая статья посвящена отдельным аспектам составления индивидуального речевого портрета на фонетико-фонологическом уровне. Цель статьи – рассмотреть вопросы фонетического портретирования, актуальные для лингвопоэтических исследований, но недостаточно представленные в существующих публикациях. В результате аргументирована необходимость учёта при портретировании использованных говорящим интонационных конструкций и описаны особенности соотношения в речевом портрете персонажа художественного фильма произносительных особенностей, проистекающих из специфики образа героя и из фонетического аспекта речи актёра-исполнителя.

Ключевые слова: интонационная конструкция; лингвопоэтика; персонаж художественного фильма; речевой портрет; фонетические особенности персонажа.

V.B. Salnikov
teacher of Russian language and literature
Ufa Professional College named after Hero of the Soviet Union Sultan Bikeev
(Ufa)

QUESTIONS ABOUT PHONETIC SPEECH PORTRAIT OF A FICTION FILM CHARACTER

Abstract. This article is devoted to certain aspects of compiling an individual speech portrait at the phonetic-phonological level. The purpose of the article is to consider the issues of phonetic portraying that are relevant for linguapoetic research, but insufficiently presented in existing publications. As a result, the necessity of taking into account the intonation constructions used by the speaker when portraying is substantiated and the features of the relationship in the speech portrait of a character in a fiction film of pronunciation features arising from the specifics of the hero's image and from the phonetic aspect of speech of the actor-performer are described.

Keywords: intonation construction; linguapoetics; character of a fiction film; speech portrait; phonetic features of the character.

Фонетико-фонологический языковой уровень всегда привлекал внимание исследователей, практикующих составление речевых портретов носителей современного русского языка. Сам метод речевого портретирования первоначально разрабатывался в трудах М.В. Панова [6] именно в связи с изучением фонетической стороны речи личности. Современные языковеды, обращаясь к данному методу, уделяют большее внимание лексико-фразеологическому и синтаксическому уровням, но вместе с тем в научных изданиях до сих пор появляются качественные актуальные публикации, описывающие речевое поведение с фонетической стороны. Среди наиболее удачных исследований последних лет назовём статьи Т.М. Балыхиной и М.С. Нетёсиной [1] и Ю.А. Джураевой [3].

Сохраняющийся интерес учёных к фонетике в аспекте изучения персонализированной речи, как нам представляется, проистекает из того обстоятельства, что при реализации фонетического уровня наблюдается наибольшая степень индивидуализации. Если, например, у морфемы *-сад-* в слове *сад* из речи любого носителя обнаруживается всего 3 морфа (*-сад-* – *сады*, *-сад'-* – *садить*, *-саж-* – *сажать*), то у фонемы <а> из этого корня возможны 4 аллофона в отвлечённой литературной речи ([á] – *са́д*, [á'] – *са́де*, [л] – *сады*, [ъ] – *са́довод*), а также множественные акустические и артикуляционные варианты: с назализацией, протяжённостью, ситуативным «проглатыванием», скрипом, шёпотом, смычкой и др. Следовательно, индивидуальные особенности говорящего проявляются в первую очередь в его произношении, в том, каким способом говорящий облекает отвлечённые языковые знаки в конкретную материальную оболочку.

То же самое обстоятельство оказывается весьма важным при анализе художественной речи персонажа театральной постановки или кинофильма. Как отмечает Ю.А. Джураева [3], при создании образа киноперсонажа режиссёры-постановщики, привлекая профильных специалистов, серьёзно работают над произношением актёра для достижения большего эстетического эффекта. То есть, изучая звучащую сценическую речь, мы имеем дело не просто с речевым воплощением языкового знака, но с намеренным изменением фонетической части речевой характеристики в практических целях. Это ставит определённые теоретические вопросы лингвистам, составляющим речевой портрет персонажа на материале фильма либо спектакля, и решение данных вопросов неизбежно связывается с более пристальным вниманием к фонетике.

Портретирование личности в аспекте произношения осуществляется с разной степенью полноты: Л.П. Крысин первоочерёдно рассматривает отличительные особенности консонантизма и вокализма представителей интеллигенции [5]; Т.М. Балыхина и М.С. Нетёсина делают подробный разбор интонации, паузирования, характеристик голоса и многих других суперсегментных единиц в речи политиков [1]. Часть разбираемых произносительных особенностей (звуки, интонация, паузирование) относится к лингвистическим, часть же (громкость голоса, полётность, чёткость артикуляции) – к паралингвистическим. На наш взгляд, анализ обеих групп допустим, при этом первая группа будет тяготеть к изучению языка, а вторая – скорее речи.

Несмотря на многосторонность фонетических речевых портретов, создаваемых современными лингвистами, некоторые вопросы данной области оказываются вне пределов внимания учёных. Например, во многих речеведческих и лингвоперсонологических работах содержится «слабый» анализ интонации: она рассматривается неточно, без применения специальной терминологии, что лишает описание этой суперсегментной единицы научности и системности. Частным случаем данной проблемы является отсутствие рассмотрения интонационных конструкций в речи носителей русского языка, хотя, во-первых, набор, реализация и наполнение интоном отличаются определённой степенью индивидуальности и могут выделять того или иного говорящего среди других членов группы, во-вторых, интонационное своеобразие звучащей речи является важным характеризующим признаком личности – особенно художественного персонажа фильма или спектакля, а в-третьих, русский язык вообще отличается высокой ролью интонации при порождении и восприятии коммуникативных единиц, так что любой общий анализ русской фонетики без учёта интонационных особенностей будет страдать критической неполнотой.

Второй вопрос, касающийся преимущественно лингвопоэтического речевого портретирования, заключается в соотношении фонетики

художественного образа (произношение, замысленное для героя и созданное для реализации эстетической функции языка) и актёра, воплощающего данный образ (произношение, осуществляемое человеком спонтанно и само по себе лишённое эстетической функции). Как соприкасаются оба варианта фонетики в «готовом» образе на сцене или экране? Каким способом необходимо различать их при анализе? И на какой из них следует обращать наибольшее внимание при социолингвистическом (для речи актёра, настоящего человека) и лингвопоэтическом (для речи персонажа, вымышленного образа) речевом портретировании? Решение данных вопросов видится если не насущно необходимым, то, как минимум, любопытным.

Первый обозначенный вопрос – об интонационных конструкциях. Данные суперсегментные единицы, иногда именуемые интонами, были выделены не столько как реальные варианты мелодики речи, сколько как отвлечённые образцы, существующие в сознании носителей в качестве потенции [4]. В этом отношении они подобны фонемам и потому именуются в некоторых научных трудах фонемами тона. В связи с этим отмечается, что система интонационных конструкций предназначена не для описания конкретных образцов речи (следовательно, и не для портретирования русскоговорящих), а для порождения высказываний по общей модели [4]. Однако даже описание актуализации ограниченного набора абстрактных конструкций способно информировать исследователя о некоторых индивидуальных особенностях портретируемого лица.

Интонационные конструкции впервые были представлены в трудах Е.А. Брызгуновой [2], выделившей следующие модели тона для русского языка: ровный с понижением (ИК-1), ровный с интенсивным выделением понижения (ИК-2 и её экспрессивный вариант ИК-2^а), восходяще-нисходящий (ИК-3), нисходяще-восходящий (ИК-4), восходяще-нисходящий с двумя центрами (ИК-5), восходящий (ИК-6) и восходяще-нисходящий с гортанной смычкой (ИК-7). При речевом портретировании реального или вымышленного носителя русского языка возможно следующим образом учесть употреблённые в речи интонационные конструкции:

1. **Описание набора использованных конструкций.** Несмотря на «фонемный» характер данных моделей, между фонемой и интоной существует принципиальное различие: если в своей речи практически любой носитель использует все 42 фонемы, то из 7 возможных ИК говорящий может обращаться лишь к некоторым. Следовательно, непредставленность в коммуникации, к примеру, ИК-6 или ИК-7 является важной характеризующей носителя чертой и должна отразиться в его речевом портрете. Помимо того, актуализация в речи всех моделей свидетельствует об интонационном богатстве и речевой компетенции личности, избирательное использование может указывать на

определённую интенцию, а применение малого числа моделей является следствием бедности речи, безэмоциональности либо речевой некомпетентности говорящего.

2. **Расчёт количественного соотношения использованных конструкций.** Тот или иной носитель русского языка может не просто интонировать фразы одним образом и не интонировать другим, но и располагать излюбленными способами интонирования, в какой-либо ситуации предпочитая один вариант другому. К примеру, вопросительное предложение может оформляться с помощью или ИК-3, или ИК-4, что не всегда предопределяется только грамматическими свойствами этого предложения. Поэтому статистический подсчёт употреблённых конструкций и установление их количественного соотношения также необходимы для включения в речевой портрет говорящего, служа выявлению индивидуальности последнего.

3. **Определение цели использования конструкций – как всех выявленных, так и наиболее частотных.** Данный аспект вытекает из предыдущего. Согласно концепции Е.А. Брызгуновой, каждая ИК обладает определёнными функциями и помогает выражать те или иные смыслы. Значит, пристрастие к той или иной ИК может некоторым образом характеризовать коммуникативное поведение портретируемого лица (или в целом, или только в некоторых ситуациях). К примеру, обилие ИК-1 свойственно либо нейтральной речи, либо сухой, отражая соответствующие черты психики говорящего. ИК-7 – очень выразительная модель, содержащая оценку – причём пейоративного характера, – так что частота ИК-7 вряд ли окажется случайной и не связанной с ценностной системой личности. Даже в тех случаях, когда говорящий лишён возможности выбирать ИК и потому интонирует фразу в соответствии с её языковыми параметрами (например, нельзя оформить просьбу или приказ через ИК-6, вопрос *Который час?* приемлем только с ИК-3), качественные свойства его набора интоном зачастую оказываются характеризующими.

Второй вопрос – о фонетике художественного образа. Он будет описан нами преимущественно в лингвопоэтическом аспекте речевого портретирования. Как уже отмечалось выше, звучащая речь театрального или кинематографического персонажа формируется на основе неизбежного слияния произношения актёра как биологического существа с определёнными артикуляционными и психологическими данными и произношения героя как вымышленного, «психологического» и «эстетического» существа с речевыми параметрами, заданными сценаристом или драматургом. Возможны два подхода к анализу подобной речи:

1. **«Аналитический» подход** предполагает дифференциацию произношения героя и актёра на следующих основаниях. Произношение героя является намеренным, задуманным, оно воссоздаётся при

исполнении роли на основе того речевого портрета героя, который запланирован автором сценария. Следовательно, перечень фонетических признаков персонажа возможно установить через анализ сценария и, гипотетически, через опрос актёра: к фонетике персонажа относится всё то, что исполнитель осознанно привносит в свою сценическую речь. Соответственно, произношение актёра является ненамеренным, спонтанным, оно либо не прописывается в сценарии, либо вовсе противоречит ему. Перечень фонетических особенностей актёра устанавливается «отрицательным» путём, то есть перечислением черт, не выводимых из природы конкретного художественного образа. Поскольку эти черты не закладываются в персонажа, актёр не сможет назвать их в ходе опроса и, что не исключено, испытает затруднения даже в том, чтобы эти черты осознать и заметить в собственной речи.

Лингвопоэтический подход к речевому портретированию предполагает рассмотрение только фонетических признаков персонажа, лишь компонентов произношения, выполняющих эстетическую функцию и конструирующих художественный образ. Актёрские «наслоения», не принадлежащие художественному стилю и не проистекающие из искусства как формы общественного сознания, при таком подходе могут исключаться из речевого портрета – либо же прописываться отдельно. Социолингвистический подход, наоборот, предполагает рассмотрение сугубо фонетических признаков актёра как представителя определённой профессиональной общности. При этом возможно портретирование одного и того же актёра при исполнении разных ролей и составление списка тех произносительных черт, которые выявляются вне зависимости от играемой роли. (Последний аспект более труден, но тоже возможен в процессе лингвопоэтического портретирования: сравнение произношения персонажа, играемого разными актёрами, и установление списка черт, общих именно для персонажа, но не для его исполнителей.)

2. «Синтетический» подход заключается в интеграции произношения героя и актёра в едином речевом портрете. При данном подходе в речевой портрет включаются все фонетические особенности, зафиксированные в партиях исследуемого носителя. Обоснование этого подхода обнаруживается в том, что при просмотре постановки зритель, как правило, не разделяет героя и актёра, но воспринимает их как эстетическое единство. Чем бы ни были, например, грассирование или длительные паузы: спецификой персонажа или свойством исполнителя, – они в любом случае будут создавать целостный эстетический эффект и оказывать эмоциональное влияние на слушающего данную речь. Сопоставление разных ролей этого актёра или разных исполнителей этой роли всё равно выявит различность фонетических черт героя и человека, однако восприятие образа вне данного исполнения позволит установить эстетическое влияние именно результата творческого процесса, а не

предполагавшегося проекта. А данное обстоятельство не менее важно в лингвопоэтике, как и в остальных научных отраслях, так или иначе связанных с изучением искусства и его влияния на человека.

Таким образом, несмотря на давнюю лингвистическую – и не менее давнюю литературоведческую – традицию речевого портретирования персонажей художественного произведения, традицию, хорошо разработанную и детально представленную в классических и современных научных трудах, отдельные стороны этого вида речеведческого анализа оказываются недостаточно разработаны. Тем не менее, выявленные пробелы нельзя считать невосполнимыми. Нам видится, что представленные результаты качественно дополняют выработанные приёмы речевого портретирования и поэтому нуждаются в дальнейшей разработке на разнообразном речевом материале. Анализ интонационных конструкций может быть эффективен и полезен при составлении речевых портретов любых носителей – как настоящих, так и искусственно созданных. Учёт эстетической функции может благотворно применяться в любых подходах к портретированию – как в лингвопоэтическом, так и в социолингвистическом. Однако решение этих вопросов, как и сам метод портретирования, найдено языковедами в первую очередь благодаря исследованию художественной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М., Нетёсина М.С. Коммуникативный портрет современного политика // Вестник науки Сибири. – 2012. – № 1 (2). – С. 287–293.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи: для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: Русский язык, 1981. – 279 с.
4. Джураева Ю.А. Особенности использования фонетических средств в кинодискурсе (на материале жанра фэнтези) // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 1. – Часть 2. – С. 395–403.
5. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: Фонетика, орфоэпия, графика и орфография: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2012. – 430 с.
6. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – №1. – С. 90–106.
7. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. – М.: Наука, 1990. – 453 с.

УДК 811.133.1

А.А. Сахарчук
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «АлтГПУ» (г. Барнаул)
Научный руководитель – С.В. Беляева
канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические аспекты «языковой образности» и ее роль во французских рекламных текстах. Анализируется понятие, особенности и функции рекламы. Статья анализирует стилистические приемы, используемые для создания языковой образности, в текстах коммерческой и социальной рекламы. Подчеркивается важность художественного выражения и креативности в рекламных сообщениях для достижения запланированного эффекта.

Ключевые слова: языковая образность, стилистические приемы, средства выразительности, рекламный текст, социальная реклама, коммерческая реклама.

А.А. Sakharchuk
5th year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Altai State Pedagogical University»
(Barnaul)
Scientific Advisor – S.V. Belyaeva
Cand. Sci. (Pedagogical), associate professor,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Altai State Pedagogical University»

STYLISTIC FUNCTION OF LINGUISTIC IMAGERY IN THE FRENCH ADVERTISING TEXT

Abstract. This article examines the theoretical aspects of "linguistic imagery" and their role in French advertising texts. The concept, features and functions of advertising are analyzed, focusing on its impact on consumer perception. The article analyzes stylistic techniques used to create linguistic imagery in both commercial and social advertisements. The importance of artistic expression and creativity in advertising messages is emphasized in order to achieve maximum effect on the target audience.

Keywords: linguistic imagery, stylistic techniques, means of expression, advertising text, social advertising, commercial advertising.

Понятие «образность» встречается во многих науках, например, в философии, стилистике, литературе, психологии, лингвистике. Каждая наука по-своему определяет это понятие, но все они рассматривают образность как способ постижения мира. Так, например, в философии речь идет обо всем материальном мире, в литературе – это художественное

произведение, а в лингвистике – это единицы языка различного уровня, структурно-семантические свойства языковых единиц, которая основывается на способности слова обозначать предмет в ассоциативной связи с другим предметом, вызывать в сознании слушателя или читателя чувственный образ, который может включать зрительные, слуховые, осязательные и другие представления об обозначаемом предмете или явлении [7].

Образность в лингвистике тесно связана с понятием "образ", который представляет собой вербализованное зрительное восприятие предметного мира, фиксирующее форму, цвет, свет, объем и положение в пространстве поименованного предмета [4]. Понятие "образ" играет основополагающую роль в создании и использовании языковых образных выражений. Образ воспринимается как наглядное представление о каком-либо явлении или факте. В.М. Мокиенко рассматривает в слове первоначальный образ предмета или явления, отмечая, что каждое устойчивое словосочетание содержит определенный образ, который "более или менее выкристаллизован" [6; 4].

Образ обладает рядом особенностей:

1. Многозначность: образ может содержать несколько уровней значений и толкований, в зависимости от контекста, ситуации, культурных особенностей и индивидуальных характеристик человека.
2. Эмоциональная окрашенность: образ может вызывать эмоциональные реакции у человека, связанные с его личным опытом, ассоциациями и воспоминаниями.
3. Ассоциативность: образы могут вызывать ассоциации с другими объектами, явлениями или событиями, что способствует более глубокому и комплексному восприятию информации.
4. Символическое значение: в различных культурах и традициях определенные образы могут нести символическое значение, являться аллегориями или метафорами [4].

Языковая образность играет важную роль не только в тексте художественном, но и в рекламном, поскольку помогает привлечь внимание потенциальных потребителей, сделать рекламное сообщение более запоминающимся и эмоционально выразительным.

Реклама – информация о потребительских свойствах товаров и различных видах услуг с целью их реализации, создания спроса на них [8].

Одной из основных функций рекламных текстов является привлечение внимания к продукту или услуге. Рекламный текст должен привлечь внимание потенциальных клиентов и заинтересовать их продуктом или услугой. Он должен быть ярким, запоминающимся и привлекательным, чтобы вызвать интерес у потенциальных покупателей. Для этого используются различные языковые и образные средства, такие как

метафоры, аллегории, эпитеты, сравнения и т. д. Они помогают создать образ продукта или услуги, который будет привлекать внимание и вызывать положительные эмоции у зрителей.

Вот несколько способов использования языковой образности в рекламе, которые можно выявить при анализе научной литературы [1], [3]:

1. Создание образов и метафор: метафоры и образы помогают создавать яркие и запоминающиеся образы, которые ассоциируются с продуктом или услугой.

2. Эмоциональная выразительность: использование тропов, таких как олицетворение или гипербола, позволяет передать эмоциональную окраску и вызвать у потребителей определенные чувства.

3. Создание ассоциаций: рекламный текст может использовать тропы для вызывания у аудитории определенных ассоциаций, связанных с продуктом или услугой.

Одной из особенностей французских рекламных текстов является акцент на креативность и художественный подход. Французский язык богат разнообразными стилистическими приемами, такими как аллитерация, ассонанс, рифма, метафоры, ирония и др., которые активно применяются в рекламных текстах для привлечения внимания и запоминания бренда или продукта.

При анализе рекламного текста на французском языке выделяют два вида рекламных текстов – коммерческая реклама и социальная реклама, которые различаются по целям и направлением на аудитории. Мы отобрали и проанализировали рекламные тексты этих двух видов.

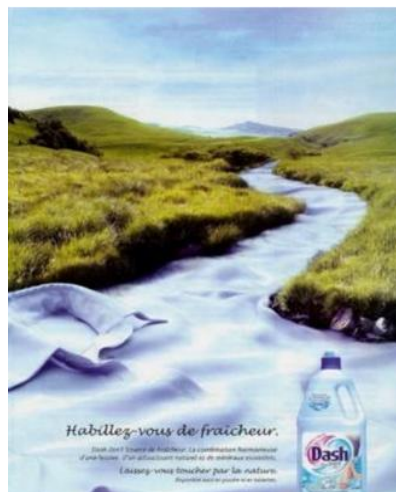
Коммерческая реклама – вид рекламы, который содействует распространению продукции с намерением извлекать прибыль [2, URL].

В ходе исследования мы выяснили, что одно из ведущих мест во французском рекламном тексте занимает такой стилистический прием как **сравнение**, которое продуктивно для привлечения внимания к содержанию рекламного сообщения. Например, в рекламе французского стирального порошка «Dash», преимущества предлагаемого товара, подкрепляются следующим текстом:

(1) «*Frais et pur comme un ruisseau*» – Свежий и чистый как ручей [3].

Сравнение в данном случае визуализировали на рекламном баннере, где рубашка изображена в виде ручья, текущего вдаль (рис 1). Смысл заключается в том, что ваша рубашка после стирки порошком будет также свежа и чиста как ручей.

Рисунок 1



Помимо сравнения во французских рекламных текстах мы встретили часто используемую **гиперболу**, которая обычно подчёркивает положительные характеристики товара.

Например, гиперболизация за счет использования префиксов интенсивности “*super, extra, ultra*”:

(2) «*Super vite, extra solide, ultra nouvelle*» – Супер быстрая, невероятно надежная, ультрасовременная [1, URL].

Каламбур – средство, которое широко используется в коммерческой рекламе, вызывает смех и привлекает внимание. Часто в рекламных текстах, построенных на каламбуре, игре слов, спрятана загадка, побуждающая клиентов ее разгадать.

(3) «*La nuit tombe, les garçons aussi*» – С наступлением ночи все мужчины у ваших ног [5].

Это реклама духов «*Belle de nuit*» (Красавица ночи) с использованием каламбура, основанного на значении глагола «*tomber*», который переводится обычно “падать”, а также “наступать” как во фразеологизме «*La nuit tombe*». **Социальная реклама** – вид рекламы, которая представляет общественные и государственные интересы и направлена на достижение благотворительных целей [2].

Проанализировав тексты социальной рекламы, мы сделали вывод, что **риторические вопросы** одно из самых популярных средств воздействия, призванное поднимать важные социальные вопросы и стимулировать размышления. Риторический вопрос обладает выразительными возможностями, которые проявляются в противоречии между его формой, будучи вопросом, и содержанием, представляющим собой скорее утверждение.

В рекламе, посвященной защите прав животных, используется сочетание текстовой (риторический вопрос) и визуальной составляющей, которое оказывает максимальное воздействие на целевую аудиторию:

(4) “*A qui a-t-on arraché ce que vous portez?*” – С кого вы сдираете

то, что вы носите? [4].

Рисунок 2.



Авторы французских рекламных текстов часто прибегают к **лексическим повторам**, где осознанное использование одного и того же слова служит для усиления представленного образа или явления.

(5) “*Reconstruire un logement, c’est reconstruire une vie.*” – Построить жилье, значит построить новую жизнь [6].

Идентичное синтаксическое построение обеих частей предложения придает им не только формальное сходство, но и полную эквивалентность по смыслу. Автор текста устанавливает аналогию между понятиями "построить новое жилье" и "начать новую жизнь".

Использование **рифмы** во французском рекламном тексте усиливает его воздействие. Особенно часто рифма используется в социальной рекламе, направленной на соблюдение общественного порядка, например, правил дорожной безопасности.

(6) “*T’as voulu rouler vite? Voici ton nouveau bolide.*” – Хотел быстро ехать? Вот твоя новая тачка. [2].

Рисунок 3.



В тексте социальной рекламы, призывающей соблюдать правила дорожной безопасности, используется визуальное олицетворение в виде изображения инвалидной коляски. Рифмовка окончаний последних слов в каждом предложении создает ассонанс: “*vite*” – “*bolide*”

Таким образом, наш анализ позволил выяснить, что использование языковой образности во французских рекламных текстах играет ключевую роль в создании ярких и запоминающихся образов, а найденные и проанализированные стилистические средства (сравнения, лексические повторы и эпитеты) способствуют эмоциональному воздействию на аудиторию. В ходе исследования мы выявили лингвистические средства передачи культурных особенностей посредством языка рекламы, что позволяет лучше понять связь между языком и культурой. Язык рекламы

становится своеобразным мостом между культурными контекстами и потребительскими ожиданиями, что подчеркивает важность использования языковой образности в разработке рекламных кампаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dayan Armand. La publicité. – 3. ed. mise a jour.. – Paris : Presses universitaires de France, 1988. – 127 p. ill., fig..
2. Большой экономический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-big-economic-dict.slovaronline.com/?ysclid=m9bf4r20zy375463072> (дата обращения: 10/04/2025).
3. Винокур Т.Г. О языке художественной литературы – 1991. — 443 с.
4. Давлекамова А.Р. Проблемы изучения образа и образности современной лингвистике // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014004031> (дата обращения: 10.04.2025).
5. Макарова Л.С. Stylistique française Учебное пособие для студентов. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2010. – 200 с.
6. Мокиенко В.М. Образы русской речи: Историко-этимологические очерки фразеологии. – СПб.: Фолио-Пресс, 1999. – 464 с.
7. Мухаев К.М. Понятие об образной лексике русского языка / К.М. Мухаев. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 25 (420). – С. 250-252. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/420/93575/> (дата обращения: 10.04.2025).
8. Словарь лингвистических терминов Жеребило // Gufo.me [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo (дата обращения: 10/04/2025).

Список источников иллюстративного материала

1. Groupe Renault [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://group.renault.com/en/ourcompany/>. (дата обращения: 27.12.2024).
2. mysecurite.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mysecurite.com/actualites/2013/blainville-canada-une-campagnecoup-de-poing-pour-la-securite-routiere-87085-5276.html> (дата обращения: 27.12.2023).
3. Pinterest [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pin.it/528aDcY> (дата обращения: 26.12.2024).
4. studfile.net [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1731449/page:8/> (дата обращения: 27.12.2024).
5. studfile.net [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/5115659/page:5> (дата обращения: 27.12.2024).
6. YouTube [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=RBonTJzxdts&ysclid=lqo2mvzbon825906562> (дата обращения: 27.12.2024).

УДК 811.111-26

Е.Д. Седова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «МПГУ»
(г. Москва)
Научный руководитель – Т.В. Иванова
канд. пед. наук, доцент кафедры
контрастивной лингвистики ФГБОУ ВО «МПГУ»

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПЕРЕДАЧИ СКРЫТЫХ
СМЫСЛОВ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ
(НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ ИЗ РАЗДЕЛА MONEY
(NEWS) БРИТАНСКОГО ОНЛАЙН-ИЗДАНИЯ THE SUN)**

Аннотация: в статье рассматриваются особенности увеличения смыслового объема лексических единиц заголовков статей, опубликованных в британском онлайн-издании таблоида The Sun в категории News Money в начале апреля 2025 года. Исследование фокусируется на повторяющихся приемах формирования скрытых смыслов в заголовках. Результаты анализа показывают, что определенные тенденции в составлении заголовков позволяют оказать необходимое влияние на аудиторию: привлечь внимание к проблеме, проинформировать, призвать к действию.

Ключевые слова: скрытые смыслы, импликация, медиатекст, прагматические функции, семантика.

E.D. Sedova
1st year Master's student of the Moscow State Pedagogical University
(Moscow)
Scientific Advisor – T.V. Ivanova
Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor,
Moscow State Pedagogical University

**FEATURES OF THE FORMATION AND TRANSMISSION
OF HIDDEN MEANINGS IN THE HEADLINES OF ENGLISH-
LANGUAGE MEDIA
(BASED ON NEWS ARTICLES FROM THE MONEY (NEWS)
SECTION OF THE BRITISH ONLINE EDITION THE SUN)**

Abstract. The article deals with the features of increasing the semantic volume of lexical units in the headlines of the articles published in the British online edition of the tabloid The Sun in the section News Money in April 2025. The research focuses on the repetitive techniques of forming hidden meanings in the headlines. The results of the analysis show that certain trends in the compilation of headlines allow journalists to influence their audience in a certain way, i.e. to draw their attention to the problem, to inform them and to call for action.

Keywords: hidden senses, implication, media text, pragmatic functions, semantics.

Заголовки англоязычной прессы представляют собой особый вид текста, который способен выполнять целый ряд функций за счет минимального количества языковых единиц. Новостные заголовки не только передают информацию о тематике статьи, но также дают оценку событиям, привлекают внимание читателей, “заставляя” прочитать саму статью. Так, например, И.Р. Гальперин, характеризуя заголовки, пишет: “English headlines are short and catching, they compact the gist of news stories into a few eyesnaring words” [4; 302-303].

Реализация данных функций в рамках “компактного” заголовка становится возможной в том числе благодаря грамматическим особенностям, редуцирующим объем заголовков. М. Свон, например, среди грамматических особенностей заголовка отмечает опущение артиклей, вспомогательного глагола *to be* и др. [5; 211]

Данные приемы эффективны, т.к. опущение не влияющих на смысл языковых единиц позволяет сократить объем заголовка, оставляя пространство для более значимых элементов, под которыми мы подразумеваем образующие заголовков лексические единицы, позволяющие повлиять на сознание читателя благодаря передаче необходимой для этого идеи. Именно с ограниченного в объеме заголовка, с которым читатель сталкивается в первую очередь, начинается реализация прагматических функций медиатекста. В данной связи отметим необходимость в расширении смыслового объема языковых единиц, которое становится возможным благодаря активизации некоторых ассоциаций, возникающих на основании концепта, лежащего в основе лексической единицы [3; 113-116].

Исследование 116 новостных статей из раздела Money (News) британского онлайн-издания The Sun, выпущенные в начале апреля 2025 года позволило выявить общие тенденции в формировании скрытых смыслов в заголовках, а также выявить возможные причины данного явления.

В целом, экономические медиатексты могут выполнять информативную, «развлекательную», образовательную, рекламную и идеологическую функции [2; 6-7].

Проанализированные медиатексты можно разделить на несколько групп, объединенных схожей тематической направленностью и прагматическими функциями.

Группа медиатекстов, посвященных проблеме закрытия магазинов и прочих предприятий с хорошей репутацией и долгой историей, в большинстве случаев выполняют информативную и идеологическую функции. Зачастую такие медиатексты содержат комментарии эксперта о причинах происходящего, что позволяет аудитории осознать проблему на более глубоком уровне. Например, статья под заголовком “*Big supermarket chain with 300 stores closes another site TODAY* [6]” содержит комментарий

под названием “*Retail Pain in 2025*”, который освещает острую экономическую ситуацию в государстве: проблемы розничной торговли в 2025 году, ведущие к высокому уровню безработицы, инфляции. В разделе News Money на постоянной основе публикуются статьи о событиях, напрямую касающихся по крайней мере одной из затронутых в общем комментарии проблем. Таким образом, The Sun, привлекая читателя к подобным комментариям, нацелен заинтересовать его в широком спектре экономических проблем и, как следствие, установить постоянный контакт.

Однако комментарии чаще находятся только в конце статьи, до которого нужно удержать внимание и заинтересованность аудитории, что становится возможным отчасти благодаря грамотно составленному заголовку. Слово “*big*” в заголовке отражает не только размер сети супермаркетов, но и ее успешность, популярность, несмотря на которую закрытия избежать не удалось. Подчеркивает масштабы и успех торговой сети также количественное числительное “*300 [stores]*”. Расширение смысла мы наблюдаем и в лексической единице “*another*” (еще один, очередной), где подразумевается, что это не единственная точка, которую закрывает крупная торговая сеть. Так, сам заголовок “рекламирует” статью и пробуждает интерес читателя к причинам происходящего.

Стоит отметить, что в качестве “действующих лиц” в статьях, посвященных проблеме массового закрытия предприятий, The Sun предпочитает достаточно крупные компании, с долгой историей и хорошей репутацией. Данный концепт в заголовках выражается с помощью прилагательных, определяющих влиятельность (*major shopping centre* [7] / *major jewellery chain* [8]), популярность среди потребителей (*popular mall* [9] / *popular seaside shop* [10] / *popular clothing retailer* [11], *beloved homeware chain* [12]). Репутация предприятий в заголовках подчеркивается и с помощью личностей, которые играют далеко не последнюю роль в индустрии: *BBC chef & Gordon Ramsay protege suddenly shuts restaurant* [13], *loved by Gordon Ramsay* [14]. Историческая значимость отражается с помощью простых (*historic market* [15]) и составных прилагательных с числительными в их составе (*over 300-YEARS-old* [16], *pub over-100-years-old* [17]). Числительные также используются в заголовках к статьям, посвященным крупным предприятиям: *with 800 UK branches* [9], *with 240 UK sites* [18]. Таким образом, в заголовках особо выделяется то, что экономика в стране переживает трудные времена, потому что даже успешным компаниям приходится прекратить работу.

Не менее важными являются социально значимые медиатексты о пособиях, налоговых тарифах. Привлечь внимание читателей позволяют личные местоимения: “*YOUR*”, напечатанное заглавными буквами, обозначает адресата-читателя (*How much will YOUR water bills go up by this month? Search our map to reveal* [19]). В заголовке прослеживается призыв к действию, выраженный явно глаголом в форме повелительного

наклонения (*search [our map]*), и скрыто - с помощью указания временных рамок (*this month*). Указание крайних сроков достаточно частый прием, используемый в заголовках. Например, заголовок “*Just hours left to boost your state pension by up to £330 a year ahead of deadline tonight* [20]” как бы торопит читателя узнать об условиях увеличения пенсии, создают ажиотаж с помощью лексики “*just hours left*” (=осталось меньше суток), “*deadline tonight*”, которая занимает выгодное положение: в начале и конце заголовка, обрамляя его. Страх упустить возможность, внутреннее волнение с большой вероятностью заставят пользователей пенсионного возраста прочитать статью, которая сопровождается комментарием эксперта, утверждающим, что 800 тыс. граждан не обращаются за предлагаемой финансовой поддержкой.

С одной стороны, The Sun показывает свою заботу о гражданах и публикует статьи, которые информируют население о том, как они могут сэкономить или получить выгодные предложения (*[The 10 state pension] freebies, [rule that could] save you £174 [a year as bills rise]* [21]), с другой стороны, также позволяет установить доверительный контакт с читателем, что в дальнейшем позволит легче на него воздействовать, манипулировать, например, имплицитно рекламируя услугу или товар. Рассмотрим заголовок “*Wetherspoons to shake up drinks menu in days with new beer and prices start from £2.10* [22]”, в котором снова содержится ориентация на экономию (*[from] £2.10*) в одной строке с названием паба (*Wetherspoons*) и анонсированием нового меню.

Но не все так однозначно. Рассматривая заголовок “*Big supermarket selling 99p packs of ice creams including Magnum and Cornetto just in time for sunny weather* [23]”, мы предположили наличие имплицитной рекламы. В заголовке отсутствует название магазина, но шанс получить выгодное предложение может заставить потребителя ознакомиться с текстом статьи. Также заголовок подчеркивает необходимость покупки мороженого по выгодной цене - “*just in time for sunny weather*”. Тем не менее, далее автор поднимает более острую проблему - проблему высокой температуры и, как следствие, пожаров, приводя в пример недавние случаи, прогнозы и комментарии экспертов. Таким образом, заголовку отведена задача привлечь внимание даже той части аудитории, что не заинтересована в проблеме, и проинформировать ее. Кроме того, содержание медиатекста расширяет семантический объем словосочетания “*sunny weather*”, которое теперь приобретает негативную коннотацию, подразумевая угрозу.

Итак, можно сделать вывод, что скрытые смыслы в заголовке, формируемые благодаря его лексической составляющей, позволяют привлечь читателей к проблеме, проинформировать, побудить к действию и сформировать мнение о явлении. Рассмотренные в рамках исследования заголовки содержат в себе лексические единицы, расширенный смысловой объем которых либо изначально подразумевается на основании концепта

исходной лексической единицы, либо раскрывается в сопутствующем контексте самого заголовка или текста статьи. Наличие импликации в заголовке необходимо в связи с многообразием и комплексностью его функций, рассмотренных в данной статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина Н.В. Роль пресуппозиции и импликации в процессе понимания научно-популярного текста // Вестник Башкирск. ун-та. 2009. №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-presuppozitsii-i-implikatsii-v-protsesse-ponimaniya-nauchno-populyarnogo-teksta> (дата обращения: 08.04.2025).
2. Арутюнян Л.А. Функциональные особенности экономического медиатекста // Вестник ТГГПУ. 2017. №2 (48). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-osobennosti-ekonomicheskogo-mediateksta> (дата обращения: 08.04.2025).
3. Беляевская Е.Г. Стратегии формирования скрытых смыслов в медиадискурсе (на материале британской прессы) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2017. №6 (777). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-formirovaniya-skrytyh-smyslov-v-mediadiskurse-na-materiale-britanskoy-pressy> (дата обращения: 08.04.2025).
4. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. – М.: Высш. шк, 1977. – 332 с.
5. Swan M. Practical English Usage. Oxford University Press, 2013
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34311608/supermarket-chain-closes-store/>
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34214274/retail-chain-to-shut-major-shopping-centre/>
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34301744/major-jewellery-chain-closes-three-shops-beaverbrooks/>
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34205677/popular-clothing-retailer-shut-for-good-sale-vintage/>
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34240183/beautiful-seaside-shop-tourist-shut-down/>
11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34280729/bargain-branches-shut-shopping-centre-store/>
12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34266913/popular-homeware-chain-shuts-down-all-stores/>
13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34191981/bbc-chef-gordon-ramsay-close-michelin-restaurant-sussex/>
14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34216350/gordon-ramsey-indian-restaurant-closes/>
15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34189591/historic-market-closes-after-54-years-as-disgusted-traders-refuse-to-leave-and-huge-supermarket-interested-in-site/>
16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thesun.co.uk/money/34206945/pub-shuts-community-devon/>

17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.thesun.co.uk/money/34289937/beloved-pub-closes-unsustainable/>
18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.thesun.co.uk/money/34214274/retail-chain-to-shut-major-shopping-centre/>
19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.thesun.co.uk/money/34104077/water-bill-price-hike-map/>
20. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.thesun.co.uk/money/34207934/state-pension-credit-deadline-national-insurance/>
21. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.thesun.co.uk/money/34227119/state-pension-freebies-payments-retirement-income/>
22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.thesun.co.uk/money/34311275/wetherspoons-changing-menu-adding-jaipur-beer/>
23. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.thesun.co.uk/money/34292179/99p-magnum-cornetto-supermarket-sale/>

УДК 811.161.1

Е.И. Скурихина
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОНИМАНИЕ КОНЦЕПТА «ИНТЕРНЕТ»: СЕМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ И АССОЦИИ

Аннотация: статья посвящена анализу концепта «Интернет». В рамках исследования был проведен свободный ассоциативный эксперимент, в ходе которого было опрошено 50 респондентов, полученные данные использовались для составления ассоциативных полей по методу семантического гештальта. Целью исследования является семантико – стилистический анализ реакций концепта «Интернет». Задачами исследования выступают исчисление реакций на слово-стимул Интернет, а также разбор концепта по семантическим зонам.

Ключевые слова: Интернет, концепт, семантика, ассоциации, семантические связи, русский язык.

E.I. Skurikhina

*3rd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – G.F. Kudinova

*Dr. Sci. (Philology), head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

UNDERSTANDING THE CONCEPT OF "INTERNET": SEMANTIC CONNECTIONS AND ASSOCIATIONS

Abstract. This article is dedicated to the analysis of the concept of "Internet." As part of the study, a free associative experiment was conducted, in which 50 respondents were surveyed, and the obtained data were used to create associative fields using the method of semantic gestalt. The aim of the research is to perform a semantic and stylistic analysis of the reactions to the concept of "Internet." The tasks of the study include calculating the reactions to the stimulus word "Internet" as well as analyzing the concept across semantic zones.

Keywords: Internet, concept, semantics, associations, semantic connections, Russian language.

Введение. В эпоху цифровой трансформации концепт «Интернет» превратился в многогранный феномен, влияющий на культуру, экономику и социальные отношения. Его восприятие формируется под воздействием индивидуального опыта, культурных особенностей и медиадискурса. Исследование семантического гештальта концепта «Интернет» является актуальной задачей, позволяющей выявить ключевые ассоциации и ценности, формирующие понимание этого феномена. Данная работа посвящена анализу семантического гештальта концепта «Интернет» на основе опроса российских и иностранных студентов. Это позволяет выявить как общие, так и специфические черты восприятия Интернета в различных культурных контекстах.

В соответствии с теорией семантического гештальта, для выявления структуры концепта «Интернет» необходимо исследовать различные ассоциативные связи, формирующие его содержание. Для этого была разработана анкета, содержащая вопросы, направленные на выявление метафорических и символических ассоциаций, такие как: «С каким животным у вас ассоциируется «Интернет»?», «С каким растением у вас ассоциируется «Интернет»?» и «С каким цветом у вас ассоциируется «Интернет»?». Данный набор вопросов позволял выявить широкий спектр ассоциаций, отражающих различные аспекты восприятия рассматриваемого концепта.

Обобщение результатов эксперимента можно представить в следующем виде:

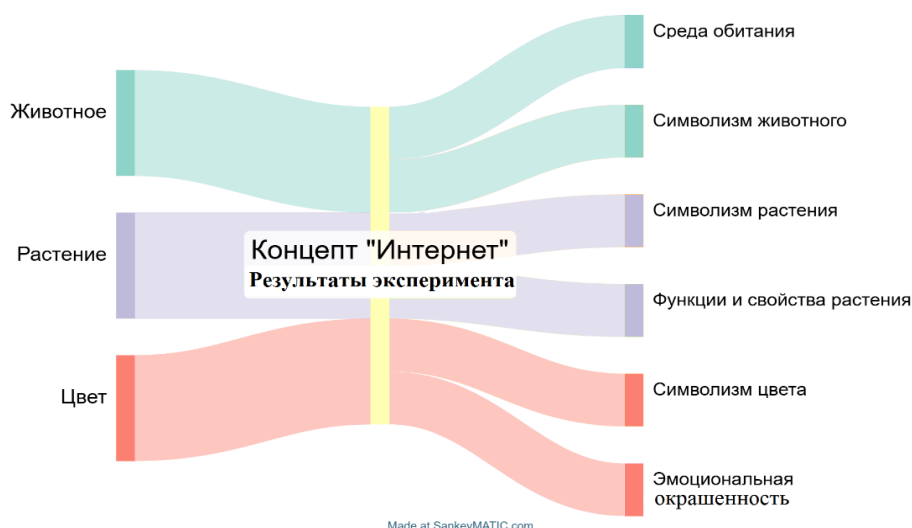


Рисунок 1. Концепт «Интернет»

Анализ ответов на вопрос «С каким животным у вас ассоциируется Интернет?» показал значительное разнообразие ассоциаций. В рамках данной семантической категории возможно выделить такие классифицирующие признаки, как: символизм животного (символ знания/информации, символ коммуникации/связи, символ структуры/организации, символ свободы/исследования и символ угрозы / хаоса). Кроме того, ассоциации рассматриваемой категории можно распределить по такому признаку, среда обитания (наземные, водные, летающие и вымышленные животные). Наиболее часто встречающимися ответами стали «осьминог» (15% респондентов), «муравей» (12,5%), «сова» (10%) и «дельфин» (7,5%). Осьминог, по мнению респондентов, символизирует всеохватность и всеобъемлющий характер функциональности возможностей Интернета, муравей – коллективную работу и взаимосвязь, сова – мудрость и знания, а дельфин – интеллект и дружелюбие. Другие животные, такие как «паук», «птица», «пчела», «слон» и «электрический угорь» также были упомянуты, но с меньшей частотой. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты склонны ассоциировать Интернет как с животными, символизирующими интеллект и знания, так и с животными, отражающими структуру и организацию сети.

Таблица 1. Семантическое поле «Животное»

Животное	Символ информации/знания	Символ коммуникации/связи	Символ структуры/организации	Символ свободы/исследования	Среда обитания
Осьминог	+		+		Водное
Муравьи		+	+		Наземное
Кошка				+	Наземное
Пчела		+	+		Наземное и воздушное
Сова	+				Наземное и воздушное
Хамелеон				+	Наземное
Попугай		+			Наземное и воздушное
Жар-птица				+	Вымышленное
Золотая рыбка				+	Вымышленное
Паук			+		Наземное
Лиса				+	Наземное
Дельфин	+	+			Водное
Черепашка	+				Водное и наземное
Скат			+		Водное

Ассоциации семантического поля «Растения» представляется возможным классифицировать по следующим характеристикам: характер ассоциации с Интернетом (растения, символизирующие рост и распространение, структуру и организацию, знания и мудрость, и многообразие, а также стойкость и способность к адаптации). Второй классифицирующий признак – это функции и свойства растений. Среди данной категории выделяются растения разной жизненной формы (деревья, кустарники, травянистые растения, многолетние травы) и разному использованию в хозяйстве (съедобные, лекарственные, декоративные). Анализ ответов на вопрос «С каким растением у вас ассоциируется Интернет?» продемонстрировал интересные параллели с ответами на предыдущий вопрос. Наиболее часто встречающимся ответом оказалась «лиана» (18% респондентов), символизирующая рост, распространение и взаимосвязь. Вторым по популярности ответом стало «дуб» (15%), которое, по мнению респондентов, отражает структуру и организацию Интернета с его многочисленными ветвями и уровнями. Также были упомянуты «гриб» (10%), ассоциирующийся с быстрым и неконтролируемым ростом, и «сад» (8%), символизирующий разнообразие и многообразие контента. Доминирование «лианы» и «дуба» как символов роста, распространения и структуры перекликается с ассоциациями с

«осьминогом» и «муравьем» в первом вопросе, указывая на восприятие Интернета как сложной, взаимосвязанной и динамично развивающейся системы.

Таблица 2. Семантическое поле «Растение»

Растение	Символ роста и распространения	Символ структуры и организации	Символ знаний и мудрости	Символ свободы и многообразия	Жизненная форма растения	Применение в хозяйстве
Лиана	+	+			Травянистое	Декоративные
Дуб		+			Дерево	Лекарственное
Гриб	+				Травянистое	Съедобное
Сад			+	+	Деревья	Декоративное
Сакура				+	Кустарник	Декоративное
Сорняк	+				Травянистое	-
Кактус	+			+	Травянистое растение	Декоративное
Подсолнух	+				Травянистое	Съедобное
Бамбук	+	+			Травянистое	Съедобное, декоративное
Нарцисс				+	Травянистое	Декоративное
Крапива		+			Травянистое	Лекарственное
Лотос			+	+	Водное	Лекарственное
Роза				+	Кустарник	Декоративное, лекарственное
Клевер	+			+	Кустарник	Съедобное

Семантическое поле «Цвет» целесообразно классифицировать по двум характеристикам – эмоциональной окрашенности (теплые, холодные и нейтральные цвета) и символизму того или иного цвета. Анализ ответов на вопрос «С каким цветом у вас ассоциируется Интернет?» выявил несколько доминирующих ассоциаций. Наиболее часто респонденты выбирали синий (25%), ассоциируя его с технологиями, надежностью и социальными сетями. На втором месте по популярности оказался серый (18%), символизирующий нейтральность, технологичность и современность. Также были отмечены зеленый (12%) как цвет информации и развития, черный (10%) как цвет кода и информации, и разноцветный/радужный (8%), отражающий разнообразие контента и культур в Интернете. В отличие от ассоциаций с животными и растениями, где наблюдалось большее разнообразие ответов, в случае с цветом респонденты продемонстрировали большую степень консенсуса. Преобладание синего и серого цветов подтверждает восприятие Интернета как преимущественно технологической и коммуникационной среды.

Таблица 3. Семантическое поле «Цвет»

Цвет	Эмоциональная окрашенность	Символизм
Синий	Доверие, спокойствие	Технологии
Красный	Энергия, страсть	Динамичность
Зелёный	Свежесть, рост	Природа
Чёрный	Элегантность	Сила, торжественность
Белый	Чистота	Простота
Оранжевый	Креативность	Дружелюбие
Фиолетовый	Инновации	Креативность
Серый	Нейтральность	Современность

Заключение. Результаты проведенного опроса демонстрируют богатство и разнообразие семантических категорий, что отражает палитру личностных впечатлений и когнитивных связей, возникающих между внутренним миром человека и стремительно развивающейся цифровой средой. Ассоциации с животными, растениями и цветами формируют многогранный семантический гештальт концепта «Интернет», который включает как положительные, так и отрицательные аспекты восприятия этого феномена. В психолингвистическом контексте это разнообразие свидетельствует о том, что индивидуальные переживания и культурные особенности респондентов влияют на их ассоциации связи с Интернетом, создавая уникальные когнитивные структуры.

Результаты показали, что концепт «Интернет» воспринимается как многогранное явление, охватывающее широкий спектр значений – от источника информации и средств коммуникации до символа свободы и креативности. Таким образом, работа подтверждает актуальность изучения семантического гештальта концепта "Интернет" как важного аспекта понимания современного общества и его динамично развивающегося цифрового пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова С.В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2011. №11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-eksperiment-v-psiholingvistike> (дата обращения: 27.02.2025).
2. Васильева С.П. Динамика ценностных смыслов ассоциативного поля «Мир» в региональном языковом сознании сибиряков // Политическая лингвистика. 2017. №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-tsennostnyh-smyslov-assotsiativnogo-polya-mir-v-regionalnom-yazykovom-soznanii-sibiryakov> (дата обращения: 27.02.2025).
3. Грицко М.И. К вопросу о семантической разметке ассоциативных баз данных по оценочному признаку (на материале русской региональной ассоциативной базы данных - СИБАС) // Сибирский филологический журнал. 2017. №3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-semanticheskoy>

razmetke-assotsiativnyh-baz-dannyh-po-otsenochnomu-priznaku-na-materiale-russkoy-regionalnoy-assotsiativnoy (дата обращения: 27.02.2025).

4. Исламова Э.А., Болгарова Р.М. Человек в зеркале ассоциативного эксперимента // Вестник ТГГПУ. 2019. №1 (55). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-v-zerkale-assotsiativnogo-eksperimenta> (дата обращения: 27.02.2025).

УДК 81.255.2

С.Д. Соболева
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «ПГУ»
(г. Пенза)
Научный руководитель – Е.А. Шибанова
канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО «ПГУ»

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «ЧЕСТЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО НАРОДОВ НА ОСНОВЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация: статья посвящена выявлению специфики концепта «Честь»/"Honneur" в сознании современных носителей французского и русского языков, опираясь на данные ассоциативного эксперимента. Анализ лингвокультурных концептов является важным инструментом для изучения языковой картины мира и понимания культурных особенностей разных народов. В результате анализа изучено содержание концепта «Честь»/"Honneur" во французском и русском языках, выделены универсальные черты и различия национальных представлений о чести.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, честь, ассоциативный эксперимент.

S.D. Soboleva
2nd year Master's student of the Federal state Budgetary Educational
Institution of Higher Education «Penza state University»
(Penza)
Scientific Advisor – E.A. Shibanova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal state Budgetary
Educational Institution of Higher Education «Penza state University»

STUDY OF THE LINGUOCULTURAL CONCEPT OF "HONOUR" IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE FRENCH AND RUSSIAN PEOPLES ON THE BASIS OF AN ASSOCIATION EXPERIMENT

Abstract. The article is devoted to discovering the essences and specific features of the concept of "Honour" in the mind of modern French and Russian speakers, based on the associative experiment. The analysis of linguocultural concepts is an important way of studying the language picture of the world and understanding the cultural peculiarities of different nations. As a result of the analysis the content of the concept of "Honour" in French

and Russian languages, testifying to the originality of the studied concept, universal features and distinctions of national representations of honour are revealed.

Keywords: concept, language picture of the world, honneur, association experiment.

Понятие «языковая картина мира» тесно связано с вопросом об особенностях языкового восприятия и осмысления мира. Мы воспринимаем и интерпретируем окружающий мир посредством языковых навыков, вследствие чего представители разных этносов имеют разные типы мышления. Вопрос о соотношении языка, мышления и культуры в связи с его недостаточной разработанностью остается актуальным, поэтому в научной литературе представлено множество определений языковой картины мира.

По мнению М.В. Пименовой, языковая картина мира – это сложившаяся давно и сохранившаяся до наших дней национальная картина мира, которая дополнена усвоенными знаниями, отражающими мировоззрение и мировосприятие народа, при этом она зафиксирована в языковых формах и ограничена рамками национальной культуры народа [6; 71].

Ю.Д. Апресян считает, что «языковая картина мира этноспецифична, то есть отражает такой способ мировидения, присущий данному языку, культурно значимый для него и отличающий его от других языков» [1; 35].

Таким образом, понятие языковой картины мира строится на изучении представлений человека мире. Зафиксированные в слове результаты познания об окружающем объективном мире представляют собой языковую картину мира носителя определенного языка.

В.А. Маслова определяет языковую картину мира как «совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике» [5; 66].

Из этого можно сделать вывод, что в создании языковой картины мира участвуют разные средства и единицы языка. Лингвоспецифические особенности национального характера ярче всего выявляются путем анализа его семантических компонентов – концептов, которые образуют своеобразную концептосферу, являющуюся компонентом языковой картины мира.

В настоящее время в лингвистической литературе разрабатываются различные подходы к концепту, которые можно свести к двум основным направлениям: лингвокультурологическому и лингвокогнитивному.

Лингвокультурологическое направление подчеркивает ценностный компонент и культурную значимость концепта. В этом направлении ученые рассматривают концепт как: «сгусток культуры», «отображение культуры в сознании человека» [8; 43], «первичное культурное образование» [2; 61], «ментальную единицу, нацеленную изучить в совокупности язык, сознание и культуру» [3; 77].

Лингвокогнитивное направление ориентируется на исследование соотношения языка и познания, на изучение концептосферы народа исходя из анализа семантического пространства языка. По мнению российского лингвиста Е.С. Кубряковой, концепт отражает знание и опыт человека, содержит результаты всей человеческой деятельности. Она определяет его как «оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [4; 90]. М.В. Пименова дает схожее определение: концепт – это «некое знание и представление о фрагменте или части фрагмента внешнего и внутреннего мира» [6; 19]. Ученые З.Д. Попова и И.А. Стернин предлагают понимать под концептом «дискретное ментальное образование», которое представляет собой главную единицу мыслительного кода человека [7; 34].

Итак, концепт – это ключевое понятие в изучении языковой картины мира, поскольку он является связующим звеном между языком, мышлением и культурой, а также между словом и представлением о реальности.

Концепт не просто значение слова, он этноспецифичен и включает в себя культурный, исторический и личный опыт, связанный с данным понятием. Концепты отражают культурно-специфические представления о мире, ценности, убеждения и нормы, принятые в данном обществе.

Языковая картина мира формируется на основе совокупности концептов, существующих в языке. Например, концепт «Честь» может иметь разное содержание во французской и русской культурах. Анализ концептов позволяет понять, как носители языка воспринимают и интерпретируют мир.

Анализ лингвокультурных концептов требует использования разнообразных методов и подходов, которые позволяют выявить культурно-специфическое содержание концепта и его отражение в языке. Ученые разных научных школ предлагают множество различных методов, которые могут быть использованы для анализа концептов.

Например, В.И. Карасик предлагает следующие методы исследования концептов:

- 1) метод словарных дефиниций или дефинирование, который подразумевает анализ словарного состава языка для выявления ключевых слов и смысловых признаков;
- 2) этимологический анализ, реализуемый при помощи этимологического словаря, раскрывает первоначальные значения слов и изучает их происхождение;
- 3) фразеологический анализ или анализ устойчивых выражений и идиом для выявления культурно-специфических представлений о мире;

4) контекстуальный анализ или выделение ассоциативно связанных смысловых признаков в различных контекстах (художественная литература, публицистика и др.);

5) анкетирование [2; 65].

Анкетирование относится к экспериментальным методам исследования концепта, при которых проводят разнообразные эксперименты для изучения того, как люди воспринимают и обрабатывают информацию, связанную с определенными концептами.

В данной статье мы сконцентрировались на рассмотрении наиболее актуального и репрезентативного экспериментального метода анализа концепта – ассоциативного эксперимента. Под ассоциативным экспериментом в психолингвистике понимают прием, позволяющий выявить ассоциации, сложившиеся у человека в его предшествующем опыте. В целях исследования концепта ассоциативный эксперимент служит методом выявления образных характеристик концепта, которые закреплены в языковом сознании [9; 341].

В то время как методы толкового, этимологического или фразеологического анализа учитывают исторический контекст формирования концепта, ассоциативный эксперимент дает возможность проанализировать современное содержание концепта в сознании носителей определенного языка.

Участникам эксперимента предлагается написать ассоциации на слово-стимул, после этого полученные данные обрабатываются и по частотности встречающихся реакций на слово-стимул делаются выводы о наличии связи данного понятия с другими словами, его смысловом наполнении в языке.

Концепт «Честь» является сложным и многогранным концептом, имеющим важное значение для многих культур. Он связан с представлениями о моральных принципах, достоинстве, репутации и верности своим обязательствам. Рассмотрим, как концепт «Честь»/ "*Honneur*" проявляется в языке французского и русского народов по результатам проведенного нами ассоциативного эксперимента.

В опросе носителей французского языка приняли участие 25 человек в возрасте от 20 до 60 лет, перед которыми стояла задача дать три ассоциации, возникающих при упоминании слова «честь» (*Quelles sont les trois associations (mots, expressions, phrases) qui vous viennent à l'esprit à partir du mot "honneur"?*).

Анализ частотности слов, связанных с концептом «Честь» показал, что слово "*respect*"/ «уважение» значительно преобладает над всеми остальными, составляя 15,28% от общего числа ассоциаций. Это указывает на то, что в восприятии представленного концепта уважение к себе и другим людям играет важнейшую роль. Далее по процентному соотношению следуют слова "*fierté*"/«гордость», "*honnêteté*"/«честность»,

«добросовестность», "courage"/«смелость», «мужество» и "droiture"/«прямота», «правда».

Второе по частотности слово "*fierté*" (8,33%) подчеркивает связь чести с чувством собственного достоинства и самоуважения. Честь и гордость дополняют друг друга в момент совершения человеком благородного поступка, не предавшего свои убеждения, то есть речь идет о том, кем можно гордиться.

Слова-ассоциации "*honnêteté*", "*courage*" и "*droiture*" имеют одинаковую частоту (4,17%), что свидетельствует об их взаимосвязанной роли в формировании представления о чести. Честность предполагает правдивость и отсутствие обмана, смелость – готовность отстаивать свои убеждения и защищать справедливость, а прямота – искренность и открытость в своих действиях и словах.

Наименьшая частотность оказалась у таких слов, как "*loyauté*"/«верность», "*dignité*"/«достоинство», "*privège*"/«привилегированность» и "*patrie*"/«родина». Можно предположить, что они встречаются значительно реже (около 2,78%) представленных ранее слов-ассоциаций, так как являются скорее вторичными, периферийными характеристиками концепта «Честь».

Единичные упоминания таких слов и выражений, как "*principes moraux*", "*gloire*", "*authenticité*", "*conscience*", "*famille*", "*nation*" и др., говорят о том, что они, хотя и ассоциируются с честью, не являются широко распространенными в языке французского народа.

В опросе носителей русского языка приняли участие 30 человек в возрасте от 18 до 35 лет, которым также нужно было назвать три ассоциации со словом «честь» (*Какие три ассоциации приходят вам в голову, когда вы слышите слово «Честь»?*).

Анализ частотности слов, связанных с концептом «Честь» показал, что в отличие от французского народа в русском языке наиболее часто упоминаемым является слово «достоинство», составляя 9,52% от общего числа ассоциаций. Достоинство подразумевает внутреннюю самооценку, осознание собственной ценности независимо от мнения окружающих. Далее по частотности следуют слова «совесть», «ответственность» и «гордость».

Второе место по частоте занимает слово «совесть» (6,35%), которое зачастую рассматривают как полный синоним слову «честь». Совесть выступает как внутренний моральный компас, определяющий границы допустимого и побуждающий к совершению правильных поступков.

Слова «ответственность» и «гордость» имеют равное процентное соотношение – 5,56%. Ответственность предполагает осознание последствий своих действий и готовность быть ответственным за них, так как не каждый человек способен решиться на это. Гордость, в данном

контексте, является здоровым чувством самоуважения, а именно гордость за свои достижения и за следование моральным принципам.

Слова «*мужество*», «*благородство*», «*уважение*» и «*честность*» имеют примерно одинаковую частоту (3,97%), что говорит об их несколько менее выраженной роли в понимании чести.

Наименее частотные, но важные, по нашему мнению, в культуре русского народа слова-ассоциации «*долг*», «*доблесть*» и «*офицер*» (2,38%) указывают на связь концепта «Честь» с выполнением обязательств, героизмом и военной службой. Эти ассоциации могут отражать исторически сложившееся представление о чести как о кодексе поведения военных и представителей власти.

Подводя итоги, можно сказать, что языковая картина мира французского и русского народов складывается из специфических, характерных для данного языка лингвокультурных концептов. Лингвокультурологический анализ и изучение концептов раскрывает национальный характер народа и его культуру через язык. Проведенное нами исследование концепта «Честь» подтверждает его многогранность и важность для представителей французской и русской культур.

Результаты ассоциативного эксперимента, задачей которого было написать три ассоциации на заданное слово-стимул, показывают, что концепт «Честь» в сознании носителей французского языка в первую очередь связан с уважением, гордостью, честностью, смелостью и прямоотой. Тогда как в современном представлении русского народа центральными ассоциациями стали достоинство, совесть, гордость, ответственность, мужество, благородство, уважение и честность.

Таким образом, оба опроса подчеркивают важность уважения, достоинства, гордости, честности, ответственности, мужества и смелости. Однако мы можем выделить существенные различия в восприятии концепта «Честь» данными народами. В языковой картине мира французского народа центральными словами-ассоциациями, как было изложено выше, являются "*respect*" / «*уважение*», "*fierté*" / «*гордость*», "*honnêteté*" / «*честность*», в то время как в языковой картине мира русского народа эти ассоциации находятся на периферии. И наоборот, такие слова-ассоциации, как «*достоинство*», «*совесть*» и «*ответственность*», занимающие центральное место в русской языковой картине мира, оказались второстепенными для носителей французского языка. Это может указывать на разницу в приоритетах французского и русского народов. Достоинство считается скорее внутренним качеством (чувство собственного достоинства), а уважение относится к внешнему проявлению к другим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Языковая картина мира и системная лексикография. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 567 с.

2. Карасик В.И. Определение и типология концептов // Слово сознание – культура: сб. науч. тр. – М.: Флинта: Наука, 2006. – С. 58- 66.
3. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75- 80.
4. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2010. – 142 с.
6. Пименова М.В. Концептуальные исследования. Введение: учеб. пособие – М.: Флинта: Наука, 2011. – 176 с.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж, 2001. – 191 с.
8. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академ. проект, 2001. – 824 с.
9. Уфимцева Н.В. Ассоциативный словарь как модель языковой картины мира // Вестник ИрГТУ. – 2014. – № 9. – С. 340- 346.

УДК 811.112.2-81'373.45

К.В. Сотникова

магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «ПГУ»

(г. Пятигорск)

Научный руководитель – Г.А. Лебедеенко

канд. филол. наук, доцент кафедры

германистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «ПГУ»

ТЕНДЕНЦИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ АРАБИЗМОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Аннотация: изменения в экономике, политике и общественной жизни влияют на язык, внося изменения в его лексический состав. Заимствованная лексика становится важным источником обогащения языка. Использование арабизмов в СМИ указывает на то, что тема арабо-мусульманского мира остается актуальной, отражая международные и национальные события.

Ключевые слова: арабизм, заимствование, немецкий язык, СМИ, конфликт.

K.V. Sotnikova

*1st year Master's student of the Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education "Pyatigorsk State University"
(Pyatigorsk)*

Scientific Advisor – G.A. Lebedenko

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education "Pyatigorsk State University"*

TENDENCIES IN THE USE OF ARABISM IN THE GERMAN-LANGUAGE MEDIA

Abstract. Changes in economics, politics and social life influence the language, changing its lexical composition. Borrowed vocabulary becomes an important source of language enrichment. The use of Arabisms in the media indicates that the topic of the Arab-Muslim world remains relevant, reflecting international and national events.

Keywords: Arabism, borrowing, German language, media, conflict.

Одной из актуальных проблем в лингвистике является процесс заимствования иноязычной лексики в язык-реципиент и этапы ее ассимиляции. В современном немецком языке наблюдается значительное заимствование слов восточного происхождения, в основном из арабского языка. Мигранты из арабоязычных стран влияют на язык и культуру немецкоговорящих стран, что приводит к активному проникновению арабской лексики в немецкий словарный запас.

Цель данной работы – проанализировать особенности использования арабизмов в немецкоязычных новостных СМИ на примере эмпирического материала, представленного в виде отрывков и заголовков новостных сайтов (Tagesschau, ZEIT.ONLINE, DER SPIEGEL).

Заимствования являются важными единицами, служащими пополнению словаря того или иного языка, арабские заимствования являются одним из элементов этого процесса. Для характеристики данного понятия в лингвистической литературе используются различные термины, одним из которых является следующее: «арабизм» – «слово или оборот речи, заимствованные из арабского языка; оборот, построенный по образцу арабского языка» [6; 81].

Арабская лексика является самой многочисленной группой восточных заимствований в современном немецком языке. Арабизмы отражают экономические, культурные и миграционные процессы, подчеркивая интерес к культуре Востока.

Появление данных заимствований свидетельствует о стремлении общества к интеграции в глобальные процессы. Новые слова помогают точнее обозначать реальности и отражают культуру народа. Заимствования происходят не только на основе языковых факторов, но и из-за экстралингвистических причин, таких как растущий интерес к Востоку,

миграция с Ближнего Востока и распространение ислама, что приводит к проникновению в язык специфических лексем, относящихся к тематической группе «Ислам». Среди факторов, способствовавших проникновению арабизмов в язык-реципиент также отмечаются необходимость создания новых названий для явлений и объектов, запрос на специализированные понятия и термины, социо-психологические причины [3; 118].

Арабизмы активно используются в различных сферах общества, включая медиа, что делает их важным объектом исследования. Немецкоязычные медиа способствуют распространению арабизмов, отражая социокультурные изменения. В условиях глобализации заимствованные слова проникают в язык из-за модных трендов, но со временем устаревшие понятия заменяются новыми.

В последнее время в прессе все чаще появляются статьи, посвященные арабской и исламской тематике, и их количество продолжает расти из-за возрастающего интереса к арабской культуре. Арабский мир, с его богатой историей и сложной политической ситуацией, привлекает внимание западных СМИ, включая немецкие, так как он охватывает не только религиозные, но и политические аспекты, что делает его более актуальным и привлекательным для внимания немецких СМИ.

Приведем примеры некоторых заголовков:

1. Wie Menschen in Rafah leben müssen. Ein Vorschlag von zehn Quadratmetern, nachts kommen die Ratten (DER SPIEGEL, 3. Mai 2024);
2. Hilfslieferungen der US-Armee. Pier am Gazastreifen wiedereinsatzbereit (DER SPIEGEL, 7. Juni 2024);
3. Kritik an Kriegsführung im Gazastreifen. Warum die Bundesregierung ein Waffenembargo gegen Israel ablehnt (DER SPIEGEL, 7. Juni 2024);
4. Al-Quds-Tag: Weniger Menschen bei Anti-Israel-Demonstration als erwartet (Tagesschau, 29. März 2024);
5. Hamas meldet 44 Tote im Gazastreifen (Tagesschau, 7. April 2025).

Новости отражают как мировые, так и внутренние события, подчеркивая значимость темы для немецкого общества. СМИ являются основным источником арабизмов в языке: чем больше информации о арабском мире, тем чаще используются эти слова. Это свидетельствует о влиянии глобальных процессов на язык, формируя новые лексические единицы.

В СМИ все чаще появляются названия исламских террористических группировок, что связано с напряженной политической ситуацией на Востоке. В немецком языке используется транслитерация (Hamas, Taliban, Ansar al-Islam), что подчеркивает политико-религиозный характер этих

арабизмов. Проблемы безопасности и арабско-мусульманского мира становятся важной темой для обсуждения в немецких медиа.

Помимо этого, использование арабизмов отражает лингвокультурные реалии немецкоязычных стран. В пример приводятся отрывки из статьи ZEIT.ONLINE о демонстрации мусульманских активистов в Гамбурге:

Die Organisation wird vom Verfassungsschutz beobachtet und hat nach dessen Angaben eine ideologische Nähe zur Gruppe **Hizb ut-Tahrir**;

Auf Schildern war dabei unter anderem «**Kalifat** ist die Lösung» zu lesen (ZEIT.ONLINE, 11. Mai 2024).

В первом случае упоминается исламская организация, во втором – термин, обозначающий исламское государство. То есть, активисты от исламской организации выступали за то, чтобы Германия стала халифатом.

Die israelische Armee hat nach eigenen Angaben bei einem Luftangriff im Westjordanland ein hochrangiges Mitglied der militanten Palästinenserorganisation **Islamischer Dschihad** getötet. Ein Hubschrauber und ein Kampfjet hätten ein »Einsatzzentrum« in Dschenin beschossen, in dem sich »eine Anzahl bedeutender Terroristen« aufgehalten habe, erklärte die Armee am Samstag. **Die Al-Kuds-Brigaden**, der bewaffnete Arm des Islamischen Dschihad, bestätigten den Tod ihres »Kommandeurs« Islam Chamaiseh bei dem Angriff (DER SPIEGEL, 18. Mai 2024).

Отрывок статьи освещает войну в Израиле и Палестине, упоминая исламские группировки, участвующие в конфликте. Конкретные указания на участников помогают читателю лучше понять сложную ситуацию и мотивы каждой стороны. Арабизмы не только обозначают группировки, но и подчеркивают территориальный аспект конфликта, что важно для его развития.

Помимо этого, стоит обратить внимание на заголовки публикаций немецких СМИ. Использование арабизмов делает заголовки содержательными и эмоциональными, что привлекает внимание читателя, повышает интерес к статье и влияет на восприятие информации:

1. Endlich eine Chance für eine Waffenruhe in Gaza? (DER SPIEGEL, 1. Juni 2024);

2. Israel will Al-Dschasira weiter Betrieb verbieten (ZEIT.ONLINE, 5. Juni 2024);

3. Was Muslime nach dem Messerangriff in Mannheim jetzt befürchten (Tagesschau, 7. Juni 2024);

4. Gazastreifen Hamas lässt sechste Geisel frei (DER SPIEGEL, 22. Februar 2025);

5. Israel weitet Militäroffensive im Gazastreifen aus (Tagesschau, 12. April 2025).

Арабизмы в заголовках часто используются для ясного обозначения темы статьи, представляя собой названия организаций, группировок, стран

или религиозные термины. Такой подход позволяет сделать статью более привлекательной для читателя и экономит его время при поиске необходимой информации.

Одним из художественных средств, характерных для заголовков, является метонимия. Следующих примерах используется номинации групп лиц путем переноса названия сообщества, в которое лица включены:

1. Will Israel einen Krieg gegen die **Hisbollah**? (Tagesschau, 6. Juni 2024);
2. **Terrormiliz IS** reklamiert Anschlag für sich (Tagesschau, 4. Januar 2024);
3. **»Islamischer Staat«** verübte tödlichen Angriff auf ausländische Reisegruppe in Afghanistan (DER SPIEGEL, 20. Mai 2024).
4. Hunderte protestieren gegen den Krieg- und die **Hamas** (Tagesschau, 26. Juni März 2025);
5. Wegen der Bartlänge im Visier der **Taliban** (Tagesschau, 10. April 2025).

Журналисты используют метонимию, чтобы показать, что речь идет не о конкретных людях, а о целой организации или стране с единой позицией. Этот прием позволяет обобщить мнение множества людей. В примерах присутствуют заголовки без арабизмов, но они указывают на события, связанные с арабским миром, что демонстрирует, что арабизмы не всегда необходимы для освещения этой темы. Такой подход помогает избежать излишней лексической нагрузки и сохраняет ясность.

В СМИ арабизмы обозначают реалии, выполняя информативную функцию и добавляя эмоциональность текстам. Они встречаются в статьях о проблемах исламо-арабского мира и политике немецкоязычных стран. Использование арабизмов в заголовках привлекает внимание читателей и добавляет информативности. В настоящее время главными темами являются конфликты в Израиле и Палестине, а также внутренние противоречия в Германии, отражающие глобальные и региональные напряжения.

Проведенный анализ помогает прийти к выводу, что использование арабизмов в немецком языке является не только лингвистическим явлением, но и отражает сложную социокультурную динамику, где язык формирует идентичность и влияет на международные взаимодействия. Эта тенденция в немецкоязычных медиа свидетельствует о глубоких изменениях в обществе, обогащая язык новыми понятиями и способствуя интеграции культурных различий. Исследование этого явления помогает лучше понять процессы глобализации и интернационализации языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жилинская Л.А. Национально-культурные и языковые особенности арабизмов в современном немецком языке : 10.02.04 "Германские языки" : диссертация

на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Жилинская Людмила Александровна – Москва, 2009. – 215 с.

2. Ислотов С.Р. Арабские заимствования в немецком языке // Иностранные языки в Узбекистане. – 2018. – № 2(21). – С. 45-50.

3. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке Текст. / Л.П. Крысин. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

4. Степанова М.Д., Чернышева, И.И. Лексикология современного немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1986.

5. Tazi R. Arabismen im Deutschen: lexikalische Transferenzen vom Arabischen ins Deutsche. — Berlin, New York: de Gruyter, 1998.- 464 s.

6. Unger A. Von Algebra bis Zucker. — Stuttgart: Reclam, 2006 - 261 s.

7. Новый словарь иностранных слов (НСИС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-new/index.htm#abAP> (дата обращения: 10.04.2025)

8. DER SPIEGEL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.spiegel.de/> (дата обращения: 13.04.2025)

9. Tagesschau [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tagesschau.de/> (дата обращения: 13.04.2025)

10. ZEIT.ONLINE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zeit.de/index> (дата обращения: 13.04.2025)

УДК 811.111-26

*А.В. Тераль
студентка 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

*Научный руководитель – О.Г. Минина
канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой
английского языка для профессиональной коммуникации
РГПУ им. А.И. Герцена*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «МИЛИТАРИЗАЦИЯ»

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу понятия «милитаризация», рассматриваемого как процесс усиления влияния военной сферы на государственную политику, экономику и социальные институты. Автор рассматривает ключевые характеристики милитаризации: перераспределение бюджетных средств в пользу оборонного сектора, милитаризация науки и технологий, формирование военизированных структур в гражданских отраслях. Особое внимание уделяется историческим и современным примерам, включая распад СССР и современную милитаризацию Арктики. В статье также анализируются причины этого явления - геополитические угрозы, конкуренция за ресурсы, а также его социально-экономические последствия. Материал представляет интерес для специалистов в области политологии, международных отношений и военной экономики.

Ключевые слова: Милитаризация, политика, экономика, Арктика.

A.V. Teral

*1st year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"*

(St. Petersburg)

Scientific Advisor – O.G. Minina

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the English for
Professional Communication Department*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"*

DEFINING THE CONCEPT OF MILITARIZATION

Abstract: The article is devoted to a comprehensive analysis of the concept of “militarization”, considered as a process of increasing influence of the military sphere on public policy, economy, and social institutions. The author examines the key characteristics of militarization: redistribution of budgetary funds in favor of the defense sector, militarization of science and technology, and formation of paramilitary structures in civilian industries. Particular attention is paid to historical and contemporary examples, including the collapse of the USSR and the modern militarization of the Arctic. The paper also analyzes the causes of this phenomenon-geopolitical threats, competition for resources, and its socio-economic consequences. The material is of interest to specialists in political science, international relations, and military economics.

Keywords: militarization, politics, economy, Arctic.

The notion of militarization is increasingly common in various sources and contexts. However, the notions attached to the word most often differ from the historical meaning of the word. Since ancient times, when conflicts could not be solved by diplomacy, militarization was initiated before an armed clash. So what does this word mean and should we be afraid of it? The purpose of this study was to try to define the concept of “militarization” taking into account the modern political and historical context.

The methodological basis of the paper was the works by Gordienko D.O., Tolochko A.V., Zaitseva I.A., Bunin I.A., Oreshina M. and others [2-4]. Research methods used in the paper were: analysis, synthesis, content analysis and structural method of definitions [5].

Militarization (French: militarisme, from Latin *militaris*–military). The earliest known use of the noun militarization dates back to the 1880s from the French *militarisme* or from the Latin *militaris*. [1].

These are actions of the state (forced or deliberate) in the sphere of economy, politics, and society aimed at building up the military power of the country in order to use military force in case of international or internal conflicts, as well as to promote national economic interests.

Militarization is the process by which a society, organization, or territory acquires military characteristics, structures, or practices. It is closely related to militarism, an ideology in which the dominance of military and paramilitary

bodies in state and social life emphasizes the importance of military power in achieving political or social goals.

This may include: deployment of armed forces, acquisition of military equipment or transformation of civilian institutions along military lines, increase in the size of the army. In addition, there are characteristic features of militarization, for example, in solving internal and external conflicts resort to the assistance of military formations, betting on violence; in society cultivate the idea of the necessity of waging wars to defend or capture new territories; significant influence on the management of the country and public life of the military elite; creation of new models of weapons and military equipment; introduction of the ideology of the need for wars of conquest in the interests of planting “democratic values”.

Militarization can be manifested in different spheres of life: political, economic, social. For example, social militarization is the process of introducing military principles into public life, education and culture. Militarization of the economic sphere is manifested in the redistribution of the country's budget from peaceful to military needs, as well as the increase of the military sector in the overall structure of the national economy to the detriment of other industries. Re-qualification of a factory producing everyday goods for the production of military equipment. Militarization of the economy can have both positive and negative effects depending on the degree of its coverage.

To date, there is no “single concept of militarization of the economy”. The views of economists vary depending on the authors' belonging to one or another scientific school. But, despite the differences, they can be reduced to a few provisions that are most characteristic of all. Thus, militarization of the economic sphere is an instrument of state regulation of the economy and an effective means of stimulating its development, helps to get rid of overproduction crises, it is also an effective means of combating unemployment, providing high employment, as well as sustainable incomes to all categories of those employed in the military industry.

The main argument in favor of the militarization of the economy is that militarization is a direction of economic development that meets the interests of the general population.

The negative effect of comprehensive militarization of the economy, when the state directs all intellectual, material and industrial reserves to the military industry at the expense of cutting other areas, can have tragic consequences for the country as a whole. Thus, the forced comprehensive militarization to increase the country's defense capability, which consumed about 80% of gross industrial output, actually caused the collapse of the USSR. Civilian sectors of the economy were left without reserves for development, which led to a global shortage of food and industrial goods, as well as the production of uncompetitive products on world markets. In addition, the fall in oil prices in the late 1980s - the main source of replenishment of the state budget

- led to the curtailment of social support for the population, delayed salaries against the background of giant inflation, impoverishment of the people and, as a consequence, to social tension and the collapse of the USSR.

In the modern world, a vivid example of militarization is militarization in the Arctic. Arctic militarization is the process of increasing military presence and activity of states in the Arctic region, including the buildup of military bases, exercises, modernization of military forces and infrastructure, and the use of naval forces to protect economic and strategic interests. The term reflects the transition from peaceful cooperation to politico-military rivalry in the region. The military presence of Arctic countries in the Arctic zone is increasing. Russia, the United States, Canada, Norway, and Denmark are actively building and modernizing military bases in the Arctic. For example, Russia is rebuilding Soviet infrastructure, including airfields and radar stations, and deploying surface-to-air missile systems (S-400, Pantsir-S1). The U.S. is strengthening its grouping in Alaska, rebuilding the Navy's Second Fleet, and conducting exercises in the North Atlantic. In addition, the military is being used to protect economic interests. For example, the Northern Sea Route (NSR) is becoming a key transportation artery, and Russia is stepping up its protection, fearing NATO interference. The U.S. and Canada and South Korea are developing icebreaker fleets to ensure control over the Arctic zones. There are now 50 NATO military facilities in the Arctic: 22 airfields, 23 naval bases, 4 radio navigation stations and bases. At present, there is a serious struggle between states for redistribution of territories for building military structures in the Arctic. This trend gives states the opportunity to place powerful weapons in a strategically favorable location.

Why is it called “militarization”?

The term emphasizes the transition from civilian development to military dominance - previously the Arctic was considered a zone of scientific and economic cooperation, but now the focus has shifted to security and control. An arms race is actively developing - countries are increasing their military budgets and buying Arctic equipment (icebreakers, air defense systems), which is reminiscent of the Cold War. And of course the main thing is the absence of legal restrictions – unlike Antarctica, where there is a demilitarization treaty, there are no international agreements prohibiting the deployment of troops in the Arctic.

Militarization is not war or military action itself. Militarization is also not demilitarization, which involves reducing military capabilities and abandoning militaristic policies. Furthermore, militarization differs from pacifism, which advocates peaceful resolution of conflicts without the use of force.

Pic.1. Distribution of Arctic territories among the Arctic countries



This graph shows the distribution of territory among the countries in the Arctic and the struggle among the member states of the Arctic Union.



Pic.2. Approximate territorial location of different countries' armaments in the Arctic region

This map shows the approximate location of the Arctic countries' military capabilities as well as their exercise areas.

Thus, we can conclude that the issue of militarization of the Arctic is becoming very acute in the modern world. A large number of military bases of Arctic countries are located in and around its territory. In addition to Arctic countries, non-Arctic countries are also interested in it for their own purposes. In addition, it should be noted that only militarization is taking place, which means that there is no open conflict between any countries.

ЛИТЕРАТУРА

1. Oxford learners dictionaries. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/militarization?q=militarisation>
2. Gordienko D.O. //Militarization of state – government and military in the new time: historiography and methodology of the problem - 2021 - Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev.

3. Tolochko A.V., Zaitseva I.A. // The Militarization of State as a Factor of Geopolitical Competition. Post-Soviet Issues. 2016;(4):43-68.

4. Oreshina M. // Towards the Militarization of the Arctic 2022 Topic: Security Region: Arctic, Europe, North America 2025 Russian International Affairs Council (RIAC).

5. Минина О.Г. Формирование навыков критического мышления магистрантов в процессе работы с дефинициями на английском языке // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2024. – № 7. – С. 3394.

УДК 811.111

*Э.М. Тимошкина
студентка 4 курса Сибайского института (филиала)
ФГБОУ ВО «УУНУТ» (г. Сибай)
Научный руководитель – З.Р. Ахметзадина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, башкирской и зарубежной филологии
Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО «УУНУТ»*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ РОЛИКАХ И СТРАТЕГИИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация: в статье исследуются стилистические особенности англоязычных рекламных видеороликов и проблемы их перевода на русский язык. Анализируются лексические и синтаксические стилистические приемы. Рассматриваются основные переводческие стратегии, такие как эквивалентность и адаптация, применительно к мультимедийному рекламному дискурсу. Делается вывод о необходимости применения гибких переводческих решений, ориентированных на сохранение прагматического эффекта оригинала в принимающей культуре.

Ключевые слова: стилистика, рекламный дискурс, мультимедийный перевод, лексические приемы, синтаксические приемы, межкультурная коммуникация.

*E.M. Timoshkina
4th year student of the Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology» (Sibai)
Scientific Advisor – Z.R. Akhmetzadina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»*

STYLISTIC TECHNIQUES IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING VIDEOS AND THEIR TRANSLATION STRATEGIES INTO RUSSIAN

Abstract. The article studies the stylistic features of English-language advertising videos and the problems of their translation into Russian. The lexical and syntactic stylistic

techniques are analysed. The main translation strategies, such as equivalence and adaptation, as applied to multimedia advertising discourse are considered. It is concluded that it is necessary to apply flexible translation solutions oriented towards preserving the pragmatic effect of the original in the host culture.

Keywords: stylistics, advertising discourse, multimedia translation, lexical techniques, syntactic techniques, intercultural communication.

Чтобы понять, как работает реклама и как воздействует на потенциального клиента, нам нужно обратиться к такому разделу науки языкознания как стилистика. Стилистика – раздел языкознания, который изучает как используется язык в тех или иных ситуациях, исследует выбор слов, построение предложений и различные языковые средства, а также то, как данный выбор может повлиять на смысл и восприятие потребляемой информации.

Стилистические приемы – это способы построения речи, которые делают нашу речь более выразительной и привлекательной. В эти специальные способы построения речи входят несколько групп, а именно: лексические приемы, например, метафора, эпитеты, сравнение, гипербола; синтаксические – инверсия, риторический вопрос, повторы, анафора; фонетические – работа со звуком и ритмом; графические – определенное оформление текста [1].

Данные стилистические приемы в рекламе используются целенаправленно, для того чтобы достичь определенных задач. Они помогают привлечь внимание потребителей среди большого количества других сообщений, сделать рекламу более убедительной и создать нужный образ товара или бренда для того, чтобы человек лучше его запомнил. Стилистические приемы в рекламе также передают определенные эмоции и формируют желаемый имидж бренда в глазах потенциального клиента.

Но современная реклама, которая преподносится только текстом – редкий случай. На данный момент мы чаще всего сталкиваемся с рекламным дискурсом, который является мультимедийным, то есть в такой рекламе комбинируются несколько видов информации: вербальные (текст и речь) и невербальные (изображение, звук, монтаж). Данный дискурс всегда лаконичен и ориентирован на конкретную целевую аудиторию. Для него характерна высокая креативность, позволяющая ему выделиться ради того, чтобы его цель, убедить потребителя совершить действие, была выполнена [4].

При такой сложной мультимедийной рекламе с ее стилистическими и культурными нюансами у переводчиков появляются особые задачи при ее переводе на другой язык. Эквивалентный перевод – это перевод близкий по смыслу тексту оригинала. Адекватность перевода подразумевает выполнение всех коммуникативных задач оригинала, но в новых условиях и для другой аудитории. Когда мы переводим рекламу, то здесь чаще применяется принцип адекватности для того, чтобы перевод выглядел

убедительнее, и убеждал новую целевую аудиторию, даже если он (перевод/адаптация) на оригинал не похож. Что касается эквивалентности, то существует модель уровней эквивалентности, которую предложил российский ученый В.Н. Комиссаров. Она показывает, что соответствие оригиналу может достигаться на разной глубине – от поверхностного уровня конкретных слов до глубокого уровня цели сообщения [2].

Исходя из этого, для переводчика реклам ключевым подходом становится скопос-теория, главная цель которой – убедить новую аудиторию, даже если формальная точность перевода рекламы полностью теряется. При этом требуется адаптация текста рекламы к культурным и языковым особенностям целевой аудитории [3].

Для того чтобы осуществить такую адаптацию, применяются различные переводческие трансформации: конкретизация, генерализация, модуляция, опущение, добавление и т.д.

Давайте рассмотрим, какие конкретные стилистические приемы используются в рекламе и какие методы применяются при их переводе на другой язык.

Так как лексические стилистические приемы играют основную роль в создании запоминающейся рекламы, их перевод требует особого внимания к сохранению не только смысла, но и к предполагаемому эмоциональному воздействию на потребителя, заложенного в тексте оригинала.

Например, в оригинальном рекламном слогане Red Bull: “Red Bull gives you wings”, о котором слышали практически все, используется метафора “wings”, которая символизирует подъем, энергию, преодоление ограничений и свободу, которую дает напиток. В переводе же на русский язык – «Red Bull окрыля-я-ет» применяется стратегия сохранения образа, благодаря чему сохраняется исходная метафора, с помощью грамматической адаптации к русскому языку (глагол «окрылять»). Также в аудиоверсии рекламы используется характерное протяжное произношение, что является элементом компенсации, усиливающим эмоциональный эффект и игривость, которые, возможно, были утрачены при прямом переводе короткого английского слогана.

Следующий лексический стилистический приём – метонимия. Она часто используется как часть брендинга, и в итоге, это может привести к тому, что название бренда становится синонимом целого класса продуктов. Например, оригинальный бренд “Хегох” стал именем нарицательным для копирования. В русском языке используются «Ксерокс» и «отксерить». В данном случае использовалась стратегия транскрипции/транслитерации названия бренда и его последующая адаптация к русской морфологической системе с целью образования глагола.

Еще один пример слогана в эмоциональном контексте – McDonald's: “I'm lovin' it.” Оригинал использует Continuous Tense (“lovin'”) вместо

Simple (“love”), что придает высказыванию динамичность, ощущение процесса, современность, а также неформальность за счет сокращения ‘g’. Перевод: «Вот что я люблю». В данном случае стратегией является создание функционального аналога или адаптации. Перевод полностью меняет грамматическую структуру. Вместо динамики процесса подчеркивается результат и констатация факта («вот что»). Несмотря на значительные структурные изменения, перевод считается удачным, так как он создает эквивалентный эмоциональный отклик у русскоязычной аудитории – позитивное утверждение привязанности к бренду.

В рекламе также очень важна синтаксическая структура, ведь и ритм, и длина предложений, и использование особых конструкций – все это влияет на восприятие и запоминаемость.

Рассмотрим параллельные конструкции и антитезу. Например реклама Maybelline: “Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline”. В оригинале использован синтаксический параллелизм (“Maybe... Maybe...”) в сочетании с риторическим вопросом/предположением и антитезой (природная красота vs. красота благодаря косметике). Структура создает интригу и предлагает ответ. Перевод (один из вариантов): «Все в восторге от тебя! А ты от Maybelline». В данном случае использовалась стратегия адаптации, которая заключалась в изменении синтаксической структуры оригинала с целью сохранения его основного рекламного посыла. Оригинальная параллельная структура полностью изменена. Риторический вопрос был заменен на восклицательное утверждение и противительную конструкцию «А ты от...».

Эллипсис часто используется для придания динамики. В слогане Snickers: “You're not you when you're hungry” часто сопровождается короткой фразой: “Snickers. Satisfies.” Оригинал второй части использует эллипсис, что делает фразу более резкой и динамичной. Перевод: «Ты – не ты, когда голоден.» и «Snickers. Утоляет голод.» (или более адаптированный: «Сникерс. Не тормози, сникерсни»). В данном случае используется стратегия сохранения приема эллипсиса в варианте «Утоляет голод» или функциональная замена с созданием неологизма «сникерсни». Эллипсис как прием для придания динамичности часто сохраняется или легко воспроизводится в целевом языке.

Проведенный анализ примеров позволяет выделить ряд системных трудностей и выявить доминирующие стратегии при переводе стилистических средств в рекламе. Основными трудностями являются: несовпадение коннотаций слов или образов в разных культурах; культурные различия, делающие юмор, аллюзии, реалии или ценности одной культуры непонятными в другой, непереводаемость игры слов, основанной на языковых особенностях оригинала и, конечно, ограничения, накладываемые неизменным видеорядом и четким таймингом ролика.

Но, несмотря на все эти сложности, анализ показывает, что при переводе стилистических приемов в рекламе преобладают стратегии, которые основаны на адекватности и функциональном подходе.

Таким образом, роль переводчика рекламных текстов выходит за рамки простого лингвиста. Он становится медиатором культур, адаптирующим сообщение так, чтобы оно было понятным и эффективным в новой среде. Мы можем даже сказать, что он выступает как со-автор рекламного текста на целевом языке, принимая творческие решения.

Оценка удачных и неудачных переводческих решений с точки зрения стилистического эффекта и прагматической цели базируется на том, насколько успешно переводчик решает поставленную перед ним задачу – убедить и привлечь новую аудиторию. Неудачным считается перевод, который звучит неестественно, теряет эффект или искажает цель рекламы. В целом, перевод стилистических средств в рекламе – это баланс между верностью оригиналу (где это возможно) и адаптацией к языку, культуре и ожиданиям целевой аудитории для достижения максимальной эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахьямова Г.И., Фатхулова Д.Р. Основные классификации стилистических приемов в теории и стилистике языка – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-klassifikatsii-stilisticheskikh-priemov-v-teorii-i-stilistike-yazyka/viewer> (дата обращения: 17.04.2025).
2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://chupin.ru/tm/Komissarov.V.N.-.Obschaya.teoriya.perevoda.\(2000\).htm](https://chupin.ru/tm/Komissarov.V.N.-.Obschaya.teoriya.perevoda.(2000).htm) (дата обращения: 17.04.2025).
3. Нестерова Н.М. Scopos theory (скопос-теория) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/skopos-theory-skopos-teoriya/viewer> (дата обращения: 17.04.2025).
4. Самедова С.Н.к., Пестова М.С. Понятие рекламного дискурса в современной лингвистике // Современные научные исследования и инновации. 2023. № 9 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2023/09/100687> (дата обращения: 17.04.2025).

УДК 81-139

А.Э. Тихомирова

*аспирант 1-го года обучения ФГБОУ «БГПУ им. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Т.А. Буркова
д-р филол. наук, заведующий кафедрой*

*романо-германской филологии и методики обучения иностранным
языкам ФГБОУ «БГПУ им. Акмуллы»*

ПУТИ ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В КОММУНИКАТИВНУЮ СИСТЕМУ БУНДЕСВЕРА И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В МЕДИА-ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: в статье рассматриваются три основных способа заимствования англоязычной лексики в немецкий язык, а именно калькирование, полукалькирование и полное заимствование. Особое внимание уделяется тому, как эти языковые процессы влияют на коммуникативную систему бундесвера. Приводятся актуальные примеры из немецких медиаисточников. Подчеркивается, что такие заимствования не только обогащают язык, но и содействуют интеграции бундесвера в международную оборонную систему и усиливают его видимость в медиапространстве.

Ключевые слова: бундесвер, калька, полукалька, полное заимствование, медиапространство.

A.E. Tikhomirova

*Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – T.A. Burkova

*Dr. Sci. (Philology), Head of the Romano-Germanic Philology and
Methods of Teaching Foreign Languages Department, Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

WAYS TO BORROWING ENGLISH VOCABULARY INTO THE COMMUNICATION SYSTEM OF THE OF THE BUNDESWEHR AND IT'S APPLICATION IN THE MEDIA SPACE

Abstract. The article discusses three main ways of borrowing English vocabulary into German, namely, calcification, semi-calcification and full borrowing. Special attention is paid to how these linguistic processes affect the communication system of the Bundeswehr. Current examples from German media sources are given. It is emphasized that such borrowings not only enrich the language, but also contribute to the integration of the Bundeswehr into the international defense system and enhance its visibility in the media space.

Keywords: Bundeswehr, calcification, semi-calcification, full borrowing, media space.

Заимствование лексики из одного языка в другой является важным

аспектом лингвистических изменений, отражающим социальные, культурные и политические процессы. В условиях глобализации и усиления взаимодействия между странами, использование англоязычной лексики, особенно в профессиональных сферах, таких как Вооруженные Силы Германии (бундесвер), становится все более заметным. В данной статье рассматриваются основные пути заимствования англоязычной лексики в коммуникацию бундесвера, включая полное заимствование, кальку и полукальку. Актуальность исследования обусловлена социокультурными изменениями и адаптацией к новым условиям. Изучение английских заимствований в бундесвере позволяет понять, как в условиях новых вызовов и угроз формируется военная идентичность и как это отражает более широкие социальные процессы.

Перед тем, как иностранное слово войдет в обиход речи другого языка, оно должно пройти процесс интеграции, усвоится и закрепится в сознании людей, для которых заимствование изначально «чуждо». Существует несколько способов усвоения иноязычных заимствований в языке-реципиенте. Рассмотрим их на примере языка бундесвера.

Л.П. Крысин [1], Д.С. Лотте [2] и некоторые другие лингвисты в своих работах выделили три способа усвоения заимствованного из иностранного языка материала:

1) *Калька*, т.е. заимствование иноязычной лексической единицы путем ее буквального перевода – структура, план содержания иноязычного термина сохраняется, но воплощаются средствами родного языка;

2) *Полукалька* или *полузаимствование*, когда происходит лишь частичная замена лексических элементов иноязычного термина на уровне плана выражения;

3) *Полное заимствование* – абсолютное заимствование плана выражения иноязычной лексики, т.е. она не проходит этап адаптации и при этом сохраняет оригинальный план содержания.

В немецком военном языке, в частности в языке бундесвера на просторах СМИ, встречаются примеры англицизмов, возникших всеми тремя вышеперечисленными способами заимствования.

1) Примеры заимствования способом «*калькирование*»:

die psychologische Kriegsführung (калька с англ. «*psychological warfare*» – психологическое ведение войны), *die Hochpräzisionswaffe* (калька с англ. «*high precision weapon*» – высокоточное оружие), *die Laserwaffe* (калька с англ. «*laser weapon*» – лазерное оружие), *die Einsatzgruppe* (калька с англ. «*task force*» – оперативная группа) и др.

Публицистика на военную тематику учитывает основные особенности военного дискурса и широко использует соответствующую терминологию, принятую в коммуникационной системе бундесвера.

Так, немецкие медиа-источники, повествующие о событиях в вооруженных силах Германии и других стран, о ведении боевых и учебных

действий, об армейском быте, реформации бундесвера и многом другом прибегают при написании своих статей и к заимствованиям, которые, как было выявлено ранее, в большой степени покрывают лексический пласт немецких военнослужащих. Приведем примеры из актуальных медиа-источников:

1. **Polizeikräfte** und Mitarbeiter der Jerusalemer Stadtverwaltung seien mit Gewalt in die Schulen eingedrungen... (<https://taz.de/Atomprogramm/!6078953/>)

Полиция и сотрудники муниципалитета Иерусалима силой вошли в школы.

2. ...waren bei den Luftschlägen mit zwei **ballistischen Raketen**...darunter zwei Kinder getötet sowie 119 Personen verletzt worden – davon viele schwer. (<https://taz.de/Krieg-in-der-Ukraine/!6079021/>)

В результате авиаударов двумя **баллистическими ракетами**... погибли и получили ранения 119 человек, в том числе двое детей, многие из них получили серьезные ранения.

3. Der 26-jährige Pawlo Iwanow sei am Samstag bei einem **F-16-Kampfeinsatz** gestorben, teilte die ukrainische Luftwaffe im Onlinedienst Telegram mit. (<https://taz.de/-Nachrichten-im-Ukraine-Krieg-/!6082418/>)

В субботу во время выполнения **боевого задания на истребителе F-16** погиб 26-летний Павел Иванов, сообщили Воздушные силы Украины в онлайн-сервисе Telegram.

Использование таких калек с английского языка как **Polizeikräfte**, **ballistische Raketen** способствует унификации терминологии и облегчает взаимопонимание в международных коалициях таких как НАТО, ООН и других, где англоязычные термины становятся стандартом для обозначения определенных понятий.

Боевое задание на истребителе F-16 американского производства означает следующее: – англ. *Fighting Falcon*, 84 – номер конструкции. То есть, аббревиатура в названии ракеты при переводе на иностранный язык аналогично сохраняет свой оригинальный вариант, а *Kampfeinsatz* дословно переводится как боевое задание.

2) Примеры заимствования способом «полукалька», «полузаимствование»:

Der ABM-Vertrag (англ. «*ABM (antiballistic missile) treaty*» – договор по ПРО), *die Base-Bleed-Munition* (англ. «*base-bleed munition*» – артиллерийские снаряды с уменьшенным донным подсосом «бейс-блид»), *die Break-Even-Bilanz* (англ. «*break-even balance*» – условие равновесия, т.е. условие равенства энергии термоядерного синтеза и подводной энергии) и др.

Большое количество медиа-средств, в которых присутствует информация о бундесвере, изобилует данным англицизмами в том числе:

1. Mehrere Stunden dauerten die Verhandlungen zwischen den Delegationen der USA und der Islamischen Republik Iran über einen erneuten **Atomdeal** am Samstag in Oman. (<https://taz.de/Atomprogramm/!6078953/>)

Несколько часов в субботу в Омане длились переговоры между делегациями США и Исламской Республики Иран **по новому ядерному соглашению** продолжались в субботу в Омане несколько часов.

2. Es handelt sich um den zweiten Tod eines ukrainischen F-16-Piloten seit der Auslieferung der in den USA hergestellten **Kampfjets** an die Ukraine im vergangenen Sommer. (<https://taz.de/-Nachrichten-im-Ukraine-Krieg-!6082418/>)

Это вторая гибель украинского пилота F-16 с тех пор, как прошлым летом **истребители** американского производства были поставлены на Украину.

3. Auch die Lackierung des **Air-Force-One-Modells** dürfte für Trump nur ein Traum bleiben. (<https://www.bild.de/politik/ausland-und-internationales/trump-protzt-mit-air-force-one-die-er-nie-fliegen-wird-68020b03564b8c044237c86b>)

Покраска **модели Air Force One**, скорее всего, так и останется для Трампа лишь мечтой.

Air-Force-One – это позывной любого самолёта ВВС США, на борту которого находится президент США. Тем самым, термин *Air-Force-One-Modell* представляет собой полукальку с английского языка, объединяющий название самолета с немецким словом *Modell*.

3) Примеры «полного, абсолютного заимствования»:

Die Intermediate Nuclear Forces (ядерные средства средней дальности), *der Jet* (реактивный самолет), *das Layout* (компоновка, построение, структура), *die Operational Command* (оперативное командование) и др.

Абсолютные заимствования отличаются тем, что изначальная структура лексической единицы сохраняется полностью, в том числе фонетическое произношение слова. Приведем примеры полных англоязычных заимствований, составляющих часть словарного состава бундесвера, которые встречаются в области средств массовой информации:

1. Guterres bezeichnet Gaza als «**Killing Field**». (<https://taz.de/-Krieg-in-Nahost-!6081239/>)

Гутерриш называет Газу «**полем смерти**».

2. Der **Jet** war laut **Insidern** auf Basis eines sogenannten «**Dry-Lease**» unterwegs – ohne **Crew**, **Pilot** oder Versicherung vom Eigentümer gestellt. (<https://www.bild.de/politik/ausland-und-internationales/ex-syrien-diktator-so-brachte-assad-sein-vermoegen-in-sicherheit-6800aa3cba5a92148b2e15a2>)

По словам **инсайдеров**, самолет эксплуатировался на условиях так называемой **«сухой аренды»** – предоставлялся владельцем без экипажа, пилота или страховки.

Jet, Insider, Crew, Pilot – примеры полного заимствования, сохранившие в языке бундесвера полностью оригинальный план содержания. Термин *Dry-Lease* – это специфический термин в авиационной отрасли, означающий аренду самолета без экипажа (лишь аренду самого самолета), который также взят напрямую из английского языка, так как в немецком языке аналогичного термина нет. Таким образом, второй пример предложения из немецкого журнала *das Bild* подчеркивает изобилие англицизмов в немецком военном языке, что отражает влияние английского языка на немецкий военный дискурс. В результате такие слова помогают более точно и эффективно передать специфические идеи и понятия, часто используемые в международной практике.

Так, анализ настоящего исследования показал, что заимствование лексики из английского языка в коммуникационную систему бундесвера демонстрирует не только глобализацию военной терминологии, но и активное включение германского языка в международный информационный поток. Рассмотренные виды заимствований – калька, полукалька и полное заимствование — иллюстрируют разнообразные способы адаптации англоязычных терминов в немецком языке.

Каждый из этих подходов вносит уникальный вклад в обогащение языка, создавая новые возможности для точного и современного описания военных понятий и процессов, а сам процесс заимствования не только насыщает немецкий язык, но и создает новый уровень взаимопонимания в международной среде, способствуя интеграции бундесвера в мировую оборонную систему и укрепляя его присутствие в медиа-пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крысин Л.П. О причинах лексического заимствования // Журнал «Русский язык в школе» / Выпуск 3. – М., 1965. – С. 45-49.
2. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М.: Наука, 1982. – С. 32-38.

УДК 821.133.1.05

А.С. Удина
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
(г. Барнаул)
Научный руководитель – С.В. Беляева
канд. пед. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии ФГБОУ ВО «АлтГПУ»

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА

Аннотация: в статье рассматривается визуальная литература и французский графический роман: их стадии развития, исторический контекст, персоналии и произведения, оказавшие влияние на жанр, а также отличия французской графической литературы и актуальные литературные тенденции и темы. Целью настоящей работы является выявление специфики жанра французского графического романа. Цель исследования определяет постановку следующих задач: проследить закономерности исторического развития романа в целом и графического романа в частности во французской литературе, проанализировать жанр визуального романа и его характеристик, выявить отличия французского графического романа от остальных видов визуальной литературы, дать характеристику популярных франкоязычных графических романов и проиллюстрировать выявленные особенности примерами. В результате исследования были выявлены основные культурные особенности французского графического романа и актуальность дальнейшего исследования в этой области.

Ключевые слова: графический роман, комиксы, креолизованный текст, литература, Франция.

A.S. Udina
4th year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Altai State Pedagogical University»
(Barnaul)
Scientific Advisor – S.V. Belyaeva
Cand. Sci. (Pedagogical), associate professor,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Altai State Pedagogical University»

LINGUISTIC AND STYLISTIC CHARACTERISTICS OF THE FRENCH GRAPHIC NOVEL

Abstract. The article examines visual literature and the French graphic novel: their stages of development, historical context, personalities and works that influenced the genre, as well as the differences in French graphic literature and current literary trends and themes. The purpose of this work is to identify the specifics of the genre of the French graphic novel. The purpose of the study determines the formulation of the following tasks: to trace the patterns of historical development of the novel in general and the graphic novel in particular in French literature, to analyze the genre of the visual novel and its characteristics, to identify the

differences between the French graphic novel and other types of visual literature, to characterize popular French-language graphic novels and illustrate the identified features with examples. As a result of the study, the main cultural features of the French graphic novel and the relevance of further research in this area were identified.

Keywords: comics, creolized text, France, graphic novel, literature.

Введение. Постановка проблемы

Французский графический роман («*bande dessinée*», или BD) представляет собой уникальный феномен визуальной литературы, который объединяет текст и изображение для создания мультимодального повествования.

Изучением французского графического романа занимались многие лингвисты, в их числе: Морис Хорн, Гилберт Адэр и Кен Кваттро

Актуальность исследования обусловлена растущей популярностью этого жанра, его влиянием на культуру и образование, а также недостаточной изученностью графического романа как мультимодального текста. Целью настоящего исследования является выявление лингвостилистических характеристик французского графического романа.

Материалом исследования послужили современные и классические произведения французской графической литературы, отобранных методом сплошной и целенаправленной выборки из 3 произведений, общий объем которых составил 800 страниц.

В ходе исследования мы проанализировали историю появления и развития жанра во французской литературе, начиная с рыцарских эпикей Средневековья и заканчивая психологическими романами XIX века и «новыми романами» XX века. Франция традиционно считается одним из лидеров в развитии этого жанра, поскольку графическая литература начала формироваться в эпоху Просвещения благодаря карикатурам и сатирическим рисункам в журналах [2].

Первым франкоязычным графическим романом считается «*Histoire de monsieur Jabot*» Рудольфа Тёпфера, опубликованный в 1833 году. Дальнейшее развитие жанр получил благодаря таким авторам, как Гюстав Доре и Энки Билаль. На современном этапе своего развития жанр охватывает широкий спектр тем – от исторических сюжетов до социальной сатиры и автобиографий, что делает её культурным феноменом Франции.

Проведенный анализ показывает, что французская графический роман обладает рядом уникальных характеристик, которые можно объединить в следующие группы:

1) Целевая аудитория: в отличие от традиционных комиксов, часто ориентированных на детей, BD адресована преимущественно взрослой аудитории.

2) Тематика: темы включают социальные, политические и философские аспекты, что поднимает BD на уровень литературного искусства.

3) Формат и качество: обычно это книги высокого качества с детализацией рисунков и сложными сюжетами [4; 37-40].

BD как «девятый вид искусства» получила официальное признание во Франции: проводятся фестивали, а в университетах читаются курсы, посвящённые её изучению [3].

К наиболее популярным темам, поднимаемым в BD, можно отнести исторические и мультикультурные сюжеты и автобиографии, кроме того, BD создается не только франкоязычными авторами, но и теми, кто выбирает в качестве своей основной аудитории французов. Примерами наиболее популярных произведений, отражающими актуальные тенденции развития и обладающими ключевыми характеристиками, являются «Астерикс и Обеликс» Альбера Удерзо и Рене Госсини, «Персеполис» Маржан Сатрапи и «Блэксэд» Хуано Диаса Каналеса и Хуанхо Гуарнидо.

Несмотря на то, что целевой аудиторией «Астерикс и Обеликс» являются дети и подростки, его все же относят к графическим романам, так как каждый альбом имеет законченную сюжетную линию и наполнен отсылками на исторические и политические события. К лингвостилистическим характеристикам «Астерикс и Обеликс» относят:

1) Комический стиль серии, который основан на использовании таких языковых явлений как: игра слов, неологизмы и оноματοпεία. Например, имена персонажей отражают их характер: Астерикс (*Astérix*, «звезда» и «царь») подчёркивает его героическую природу, Окейбос (*Okéibos*, «Да, босс») демонстрирует покорную и неамбициозную натуру персонажа, Абракурсикс (*Abraracourcix*, производное от выражения «*à bras raccourcis*», «с закатанными рукавами») для характеристики человека, всегда готового к труду и любящего покомандовать. Авторские неологизмы, такие как *Babarum* («ромовая баба») и *Petibonum* («забавный человечек») представляют собой пародию на латынь, но составленную из французских слов и выражений, что создает юмористический эффект. Использование оноματοпεία («bing», «clonk»), характерное для данного жанра, добавляет повествованию динамику.

2) На синтаксическом уровне характерны эллиптические конструкции (без использования глагольных форм?): например, «*Encore un sanglier?*» – «Опять кабан?», и вопросы без инверсии: «*Vous parlez tous avec cet accent?*» – «Вы все говорите с таким акцентом?» [1].

Автобиографический роман Маржан Сатрапи «Персеполис» является примером мультикультурализма во французской литературе, когда писательница рассматривает свой опыт жизни в Иране и сравнивает его с жизнью во французской культуре. Роман передаёт контрасты между детской невинностью и трагическими событиями Исламской революции. Простота иллюстраций подчёркивает напряжённость сюжета. К лингвостилистическим характеристикам этого графического романа

относят: использование заимствований из персидского («*chador*», «*ayatollah*»), а также политическая лексика («*impérialisme*», «*revolution*»).

Способы выражения эмоций персонажа варьируются от детских восклицаний («*C'est pas juste*» – «Это несправедливо») до риторических вопросов, отражающих глубокие размышления («*Que se passe-t-il dans les prisons politiques?*» – «Что происходит в тюрьмах?»). Роман создаёт мост между культурами, смешивая французские и иранские элементы.

Нуарный графический роман «Блэксэд» отличается мрачным стилем и глубоким символизмом. К его лингвостилистическим характеристикам можно отнести то, что антропоморфные персонажи отражают социальные стереотипы: полицейские изображены в виде собак, байкеры в виде овец, путешествующих стадами, а главный герой, детектив Джон Блэксэд, – хитрый и изворотливый кот [5].

Язык романа насыщен идиомами («*casser la tête*» – «ломать голову»), жаргонизмами («*flic*» – «коп») и различными формами выражения юмора, отражающего циничность главного персонажа («*Entre mon compte en banque et mon moral, c'était à qui toucherait le fond le premier*» – «Я задавался вопросом, что рухнет быстрее: мой счёт или моральный дух»). Это подчеркивает мрачную атмосферу происходящего и придаёт диалогам драматичность и экспрессию. Главный герой склонен к длинным философским монологам, создающим контраст с лаконичными фразами, которые чаще присутствуют во время динамичных сцен погонь, драк и споров.

В заключении следует отметить, что французский графический роман представляет собой уникальный жанр, который сочетает визуальное и текстовое повествование. Лингвостилистические особенности ВД – антропонимы, ономотопея, эллиптические предложения и богатый лексический диапазон – усиливают выразительность текста и делают его доступным для широкой аудитории. Исследование графического романа открывает перспективы для дальнейшего изучения его образовательного и культурного потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Резникова А.И. Структурные и лингвистические особенности французского комикса как креолизованного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – №11. – С. 165–168.
2. Роман // Фундаментальная электронная библиотека Русская литература и фольклор. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://feb-web.ru> (дата обращения: 20.11.2024).
3. Díaz Canales, J., Guarnido, J. Blacksad, tome 1 : Quelque part entre les ombres / Canales D., Guarnido J. – Paris: Dargaud, 2000. – 48 p.
4. Díaz Canales, J., Guarnido J. Blacksad, tome 2 : Arctic-Nation / Canales D., Guarnido J. – Paris: Dargaud, 2003. – 56 p.
5. Díaz Canales, J., Guarnido J. Blacksad – Tome 3 – Âme rouge / Canales D., Guarnido J. – Paris: Dargaud, 2005. – 56 p.

6. Díaz Canales, J., Guarnido J. Blacksad – Tome 4 – L'Enfer, le silence / Canales D., Guarnido J. – Paris: Dargaud, 2010. – 56 p.
7. Goscinny, R., Uderzo, A. Astérix et Latraviata / R. Goscinny, A. Uderzo. – Paris: Albert Rene, 2001. – 48 p.
8. Goscinny, R., Uderzo, A. Astérix et le chaudron / R. Goscinny, A. Uderzo. – Paris: Hachette, 2005. – 48 p.
9. Goscinny, R., Uderzo, A. La serpe d'or / R. Goscinny, A. Uderzo. – Paris: Hachette, 1997. – 48p.
10. Goscinny, R., Uderzo, A. Le bouclier arverne / R. Goscinny, A. Uderzo. – Paris: Hachette, 2004. – 48 p.
11. Satrapi, M. Persépolis, tome 1 / M. Satrapi. – Paris: L'Association, 2000. – 76 p.
12. Lacassin, Francis. Pour un neuvième art: La bande dessinée / Francis Lacassin. – Genève: Slatkine ressources, 1982. – 510 p.
13. Schneegans, Nicole. Les caractéristiques graphiques de la bande dessinée /Nicole Scheegans // Lidil – Revue de linguistique et de didactique des langues . – 1989. – №1. – P. 37-65.
14. Translating Blacksad: A Conversation with Editor and Translator Diana Schutz // ComicWatch. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://comic-watch.com> (дата обращения: 19.11.2024).

УДК 81'26

И.А. Федяева

студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – А.Г. Косов

канд. филол. наук, доцент кафедры

русского языка, теоретической и прикладной лингвистики

ФГБОУ ВО «БГПУ им М. Акмуллы»

КОНЦЕПТ «ПРЕДАННОСТЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация: статья посвящена анализу концепта «преданность» в русской языковой картине мира. Анализ производится с помощью классификации структурных элементов-признаков концепта: мотивирующий, понятийный, категориальные, образные, символические. Особое внимание уделяется этимологическим и семантическим особенностям концепта. Концепт преданность уходит корнями в древность, где оказывается включён в схему религиозно мотивированного обмена дарами. Такой обмен считался добровольным, но являлся обязательным. Семантика и современное понятийное содержание концепта основано на диалектических отношениях добровольный акт - обязанность.

Ключевые слова: анализ, языковая картина мира, концепт «преданность», признаки концепта.

I.A. Fedyaeva

*5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – A.G. Kosov

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

THE CONCEPT OF "DEVOTION" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW

Abstract. The article is devoted to the analysis of the concept of «devotion» in the Russian linguistic worldview. The analysis is carried out using a system of structural elements of the concept: motivating, notional, categorical, figurative, symbolic. Special attention is paid to the etymological and semantic features of the concept. The concept of devotion has its roots in ancient times, where it is included in the scheme of a religiously motivated exchange of gifts. Such an exchange was considered voluntary, but it was mandatory. The semantics and modern conceptual content of the concept are based on the dialectical relations of voluntary act and obligation.

Keywords: analysis, linguistic worldview, the concept of «devotion», attributes of the concept.

Социолингвистика, одним из объектов изучения которой является картина мира, является сравнительно молодой дисциплиной [1; 15]. Поэтому её понятийный аппарат и методология продолжают формироваться по сей день [2; 17], а возможности развития науки далеко не исчерпаны. Несмотря на неокончательную оформленность основ социолингвистики, можно говорить, что она базируется на двух дисциплинах: социологии и лингвистике [3; 8, 4; 12].

Одним из понятий, объединяющих две данные науки, и, следовательно, одним из основных понятий социолингвистики является понятие языковой картины мира. Под ней следует понимать «исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённую в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира. Считается, что каждому естественному языку соответствует уникальная языковая картина мира» [5; 11]. Важно, что языковая картина мира, отражая устоявшиеся, закреплённые в языковом сознании элементы, соответствует именно уровню языка, но не речи, употребление языковых единиц в которой при анализе языковой картины мира не может рассматриваться [6; 7906]. «Кроме того, основной объём содержания языковой картины мира закреплён в единицах лексического уровня языка» [6; 7907].

Таким образом, названная «совокупность представлений о мире» и является тем, что закрепляется в «единицах лексического уровня языка». В контексте социолингвистики такие единицы рассматриваются как

концепты – именно в них отражается языковая картина мира, а собственно лексема (наряду со словосочетаниями, предложениями, текстами и грамматическими характеристиками) квалифицируется как «репрезентант концепта» [7]. Следовательно, концепты можно определить как «ментальные сущности, которые имеют имя в языке и отражают культурно-национальные представления человека о мире» [8; 4].

В данной статье будет проанализирован концепт *преданность* в русской языковой картине мира. Методологически, анализ будет основан на классификации структурных элементов концепта, предложенной М.В. Пименовой [9; 10; 11]. Исследователь выделяет следующие конститутивные признаки концепта как такового:

- мотивирующий – «признак, который послужил основанием для именования некоего фрагмента мира, это внутренняя форма слова» [9; 119], состоит в этимологических особенностях лексемы (концепта).

- понятийный – признак, «актуализированный в словарных значениях лексемы – репрезентанта концепта – в виде семантических компонентов (сем)» [9; 119], понятийный признак может быть архаичным – если лексема имеет длинную этимологическую линию, уходя корнями в древность; такие признаки выражают «наивные, обыденные представления народа на природу и человека, которые не утрачены языком, но уже не осознаются носителями современного языка» [9; 119].

- категориальные признаки – делятся на функциональные и ценностно-оценочные. Первые обозначают «признаки тех функций, которые в сознании носителей языка закреплены за соответствующим референтом» [9; 120], например: референт – *самолёт*, функция – *летать*. Ценностно-оценочные признаки представлены соединением признаков оценки (утилитарной, рациональной, эстетической) и признаков ценности, которые «объединяют образные признаки материальных средств, ресурсов, драгоценностей» [9; 120].

- образные признаки – на их основе образуются концептуальные метафоры. «Концептуальная метафора – это способ думать об одной части мира через призму другой» [9; 120].

- символические признаки – «восходят к существующему или утраченному мифу или ритуалу и могут восприниматься в виде метафоры, аллегории или культурного знака» [9; 120].

Итак, в соответствии с представленной системой признаков проанализируем концепт *преданность*.

Слово *преданность* состоит из корня *-преда-* и суффиксов *-ни* и *-ость*. Однако исторически элемент *пре-* является приставкой, а историческому корню *-да-* соответствует современный *дать*. Обозначенный исторический корень восходит к праиндоевропейскому корню **do-*. Словокорень *дать* обнаруживает аналоги во всех славянских

языках, а также родственные единицы – в греческом, латинском, древнеиндийском, авестийском и др. [12; 485].

Собственно, уже сейчас можно говорить, что семантика корня *дать* обнаруживает себя в той или иной вариации во всех западноевропейских культурах, уходя корнями к праиндоевропейскому языку, т.е. в относительную древность. Это значит, что корень и его ядерная семантика, во-первых, выходят за пределы национальных особенностей, т.е. являются наднациональными, и, во-вторых, указывают на большую важность соответствующего – наднационального – концепта для различных культур и этносов.

Поэтому важно установить наднациональное значение корня и проследить рецепцию этого значения в русском языковом сознании, где на семантическое ядро наслаивается национальная специфика. Общую, проявляющуюся во всех названных языках, семантику корня **do-* составляют семы *давать/дать, позволить; дарить; выдавать замуж; продавать; приносить в жертву* [13; 89-90]. Н.В. Пятаева анализирует эту семантику и приходит к выводу, согласно которому одним из ядерных (и онтологически наиболее ценных в представлении общества) значений в этом семантическом поле является «семантический архетип “дар”» [13; 89].

Дар, в свою очередь, является одним из двух компонентов чрезвычайно важного для человека древности института обмена (дарами), где вторым компонентом выступает *принятие дара*. Обмен дарами имел ритуальный, религиозно мотивированный характер, дар служил средством «узаконения» брака между представителями разных племён, удачной деловой сделки; можно говорить, что институт обмена определял все экономические процессы общества, которые, как и любая другая сфера жизнедеятельности, были связаны в картине мира человека архаики со сферой религиозного, с космогонией и установлением порядка в целокупном космосе.

Включенность дара в схему религиозно мотивированного обмена подтверждается тем, что «в хеттском корень **dō-* имел значение ‘брат’», один из глагольных дериватов др.-инд. *dā – dāra* означал ‘брат в жены, жениться’, следовательно, с достаточной долей уверенности можно утверждать, что в праиндоевропейском языке значения ‘давать’ и ‘брат’ синкретично были соединены в одной словесной форме как универсальном обозначении обмена, занимающего важное место в праиндоевропейской картине мира» [13; 90].

Таково общее значение семемы *дар*, являющейся семантико-онтологическим центром семантического поля и этимологического гнезда *дать*. В праславянском языке *дать*, следуя описанной логике, приобретают «четыре семантико-словообразовательных центра: глагольный **dati* и три именных **danь, *darь и *datja*» [13;91]. На

материале праславянского языка глагольный центр **dati*, наследуя положению общей семантики, пересекается с этимологическим гнездом **jęti* (*братъ, принимать*) [13; 93].

Уточняя семантику каждого центра, Н.В. Пятаева предполагает, что глагольный **dati* имел в качестве ядерного значение *дать, отдавать*, именные: «**danь* – “дань, подать” (объект **обязательной** передачи в качестве выкупа, платы, налога), **darъ* – “дар, подарок” (объект **добровольной** передачи в качестве подарка, вознаграждения, милости), **datja* – *nomen actionis* “даяние, принесение в дар”» [13; 93].

Таким образом, устанавливается определённая оппозиция между *данью* как обязательством и *даром* как добровольным актом, при том что семантико-этимологическое ядро у них едино, как едина и их функция, т.е. соответствующая им практика дачи, дарения. В контексте социальных отношений это приводило к тому, что «устанавливалась тесная связь: на <...> дарующего налагались обязательства по отношению к <...> одариваемому, вследствие чего обмен дарами имел в глазах этих людей магическую силу» [13; 93-94]. Между тем, как было отмечено выше, религиозное измерение для человека имело всеобъемлющий масштаб, поэтому речь идёт не только о социальных отношениях, но и об отношениях между человеком и богами, духами, умершими предками и другими сверхъестественными агентами.

В частности, Н.В. Пятаева связывает описанное ядро семантического поля *дать* с именем древнерусского Дажьбога, т.е. бога дающего – солнце, огонь, урожай, плодovitость, жизненную и творческую силу. По некоторым источникам, Дажьбог также рассматривается как первопредок рода славян [13; 95].

Религиозная мотивировка концепта *преданность* также проявляется в синонимии между соответствующей лексемой и единицей *посвятить* (корень *-свят-*) в выражениях типа «посвятить себя кому-н.».

Итак, терминальной в рамках данного исследования точкой на описанной этимологической линии является лексема *преданность*, предполагающая, следовательно, всю выявленную семантику, однако ей не ограничивающуюся. Если, для цели данной статьи, значение обоих суффиксов лексемы «служебное» (*-nn-* – указывает на значение «характеризуемости действием, которое названо мотивирующим словом» [14; 48]; *-ость* – продуктивный суффикс, с помощью которого образуются существительные со значением отвлечённого признака, *преданность* относится к семантическому типу явления [15; 175-176]), то приставка *пре-* вносит существенный оттенок в семантику *дать*, а именно – значение полноты, наивысшей степени интенсивности проявления признака, обозначенного отвлечённым существительным *преданность*. Историческое значение старославянского *пре-*, как и исконно русского

аналога *пере-*, такое же, возможно, даже ещё более «радикальное» (*слишком много*) [16; 356-357].

В современном русском языке исторические *пре-* и *-да-* слились, что указывает на сравнительную древность и «прочность» *преданности* как концепта. При этом представляется достоверным, что слово *преданность* в обсуждаемом значении непосредственно произошло от прилагательного *преданный*. Семантика слова указывает на свойство возвратности, поскольку преданным можно быть кому-либо: *преданный* обозначает агента, который *предается кому-либо*. Современное значение слова определяется как «исполненный любви и верности к кому-чему-н.» [17; 869]. Соответственно, в понятийном признаке концепта можно выделить семы *любовь, верность, доверие, состояние, усилие, интенциональность, самоотдача, самопожертвование*. Архаичный понятийный признак был рассмотрен выше.

Функциональный признак проявляется в таких закреплённых за референтом *преданность* функциях, как: *верно служить, подчиняться, помогать, заботиться, быть честным, любить, уважать*. Ценностно-оценочный признак сообщает концепту свойства *выгодности/невыгодности* (утилитарный), *рациональной/иррациональной обусловленности* (рациональный), *красоты/безобразия* (эстетический), *блага/зла* (этический). Такая двойственность связана с тем, что концепт *преданность* по сути является этическим, т.е. последний названный признак является первичным по отношению к остальным. Этическим концепт является потому, что преданность предполагает осознанный выбор и определённое поведение, недопустимость определённых действий и т.д. Такое поведение и оценивается либо как выгодное (поскольку приносит пользу преданному), либо как невыгодное (поскольку вредит преданному); либо как обусловленное доводами разума (делая осознанный выбор, предающийся кому-либо руководствуется логикой и аргументами), либо как обусловленное чувствами (делая осознанный выбор, человек руководствуется «доводами сердца»); и т.д.

На уровне выражения ценности в признаках материальных объектов: такими объектами в случае с *преданностью* могут быть любые предметы, отдающиеся (дарующиеся) бескорыстно (из преданности).

Концептуальная метафора как признак концепта *преданность* обнаруживается в выражениях типа «предан без остатка». Преданность мыслится как отдача (принесение в дар, в жертву) себя – либо своей души, либо своего тела, либо, в пределе, и души и тела, т.е. отдача себя полностью, без остатка, диктуемая семантикой приставки *пре-* и семантико-этимологическим содержанием сем *дать, дар, дань*. В этом проявляются черты преданности как эксцесса, как жертвы (самопожертвования) во благо другого, несмотря на себя.

К описанным выше символическим признакам концепта *преданность* следует добавить символы голубя (двух голубей; горлицы) и собаки как символа абсолютной и при этом инстинктивной (неэтической) преданности. Последний символ представляется двойственным, преданность в данном случае мыслиться, с одной стороны, как благо, а с другой, как следствие глупости, неспособности осознать значение преданности.

Таким образом, концепт *преданность* уходит корнями в глубокую древность (как минимум – праиндоевропейская культура), где оказывается связан с религиозно детерминированным институтом взаимного обмена дарами (социального и между человеком и сверхъестественными агентами). Такой обмен выполнял функцию поддержания космического миропорядка.

Преданность предполагает полноценное (высшая степень интенсивности) «принесение себя в жертву» тому, кому ты предан; такая жертва требует взаимности, которая де-юре является добровольной (сема *дар*), а де-факто – обязательной (сема *дань*). Преданность обладает свойствами эксцесса, нарушения границ (преданный ставит благо того, кому он предан, выше своего блага и вообще себя).

Современное понимание преданности сохраняет связь с архаическим (семы *усилие*, *самоотдача*, *самопожертвование* сохраняются и отражаются в концептуальной метафоре «предан без остатка», а также в символе собаки как абсолютно преданного существа), но исключает из него эксцесс, переосмысляет изнутри ценностно-смысловой сферы, определённой христианской этикой. Это проявляется в семном составе современного понятийного значения лексемы *преданность*, а также в символических признаках концепта: два голубя (библейская горлица), два лебедя, собака как существо, преданное инстинктивно, т.е. без этического компонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтин Н.Б., Головкин Е.В. Социоллингвистика и социология языка : учеб. пособие. – СПб. : Изд. Центр "Гуманитар. Акад." : Европ. ун-т в СПб., 2004. – 335 с.
2. Крючкова Т.Б. Развитие отечественной социоллингвистики// Социоллингвистика вчера и сегодня. 2004. – № 2004. – С. 8-50.
3. Запорожец М.Н. Социоллингвистика: электронное учебное пособие [Электронный ресурс] / М.Н. Запорожец; М-во образования и науки Российской Федерации, Тольяттинский гос. ун-т, Гуманитарно-пед. ин-т, Каф. "Русский язык и литература". – Тольятти: ФГБОУ ВПО "ТГУ", сор. 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – 138 с.
4. Крысин Л.П. Очерки по социоллингвистике. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 360 с.
5. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в системе современного русского языка. Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 1993. – 147 с.

6. Вершинина Т.В. Языковая картина мира [Текст] // StudNet. 2022. №7. – С. 7904-7909.
7. Козько Н.А. К вопросу о средствах языковой репрезентации концепта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 2 (13). – С. 78-81.
8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие. Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
9. Пименова М.В. Концептуальные исследования. Введение: учебное пособие / М.В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – Москва: Флинта: Наука, 2011. – 174 с.
10. Пименова М.В. Типология структурных элементов концептов внутреннего мира (на примере эмоциональных концептов) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1. – С. 82-90.
11. Пименова М.В. Метод описания концептуальных структур (на примере концепта надежда) // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. 2011. №2. – С. 85-93.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / Макс Фасмер ; пер. с нем и доп. члена-корреспондента АН СССР О.Н. Трубачева ; под ред. и с предисл. проф. Б.А. Ларина. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Прогресс, 1986-1987. – Т. 1: (А - Д). Т. 1. – 1986. – 573 с.
13. Пятаева Н.В. Индоевропейский корень *do и праславянский теоним Дажьбог: этимология и семантика // Язык и культура. 2015. №2 (30). – С. 89-97.
14. Полякова И.М. О многозначности мотивированных прилагательных // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2008. №13. – С. 47-50.
15. Русская грамматика : [В 2-х т. / Редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. – М.: Наука, 1980-. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / [Н.С. Авилова, А.В. Бондаренко, Е.А. Брызгунова и др.]. – Москва : Наука, 1980. – 783 с.
16. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / Макс Фасмер ; пер. с нем и доп. члена-корреспондента АН СССР О.Н. Трубачева ; под ред. и с предисл. проф. Б.А. Ларина. – Изд. 2-е, стер. – Москва : Прогресс, 1986-1987. – Т. 3: (Муза-Сят). Т. 3. – 1987. – 830 с.
17. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование, 2019. – 1376 с.

УДК 308

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

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ИМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация: статья посвящена исследованию современного отношения россиян к выбору личного имени, восприятию новомодных тенденций. Цель исследования –

выявить основные тенденции и мотивы имянаречения, а также отношение носителей к своим именам. На основе анкетирования произведен анализ мотивов имянаречения, популярности традиционных и редких имен, а также связь имени с личностным самовыражением. Сделан вывод о том, что интерес к имени связан с интересом к национальной культуре и собственной идентичности.

Ключевые слова: имя, мода, идентичность, антропонимика, традиция.

A.A. Filimonova

*5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – A.G. Kosov

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

PECULIARITIES OF CHOOSING A NAME IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

Abstract. The article is devoted to the study of the modern attitude of Russians to the choice of a personal name, the perception of newfangled trends. The purpose of the study is to identify the main trends and motives of naming, as well as the attitude of native speakers to their names. Based on the survey, an analysis of the motives of naming, the popularity of traditional and rare names, as well as the relationship of the name with personal self-expression was carried out. It is concluded that the interest in the name is related to the interest in national culture and one's own identity.

Keywords: name, fashion, identity, anthroponymy, tradition.

В настоящее время основная масса имен в именослове имеет происхождение от древних языков: греческого, германского, египетского и многих других. Русский именной словарь насчитывает более 3000 мужских и женских имен, однако активно используется очень малая его часть.

По статистике, количество используемых имен на протяжении последних лет выросло почти в 3 раза, что свидетельствует о более индивидуальном подходе к выбору имени. Отмечено возвращение и широкое распространение забытых, исконно русских мужских и женских имен. Это свидетельствует о росте национального самосознания, возрождении народного интереса к своим корням, к отечественной истории.

Ольгой Владимировной Врублевской описаны результаты эксперимента, в нем приняли участие респонденты в возрасте от 18 до 85 лет, для которых русский язык и культура являются родными, представители разных профессий.

Из девяти мужских и семи женских имен, занимающих лидирующие позиции в рейтинге модных имен, составленном по результатам упомянутого эксперимента, все встречаются среди имен со статусом

модных в рейтинге студентов, причем в большинстве случаев также входят в число наиболее часто называемых. Это может говорить о том, что студентами в целом принимаются общие модные тенденции, влияющие на выбор имени, признается универсальность ряда имен.

Однако большое количество единично указанных имен, а также имен, упомянутых 2-3 раза, свидетельствует о желании предложить некую альтернативу этому «стандартному» выбору, о проявлении такого признака модного имени, как демонстративность.

Обращает на себя внимание, что многие указанные студентами имена имеют двойной статус. Так, практически все имена с большим количеством упоминаний в качестве модных встречаются и среди тех, которые опрошенные относят к немодным. На наш взгляд, это объясняется тем, что они обладают не всеми признаками модных имен: большинство этих имен в настоящее время не воспринимаются студентами как современные, их часто характеризуют как «традиционные» или «нейтральные».

Может показаться, что им не присущ и признак демонстративности, однако это не совсем так: выбор имен, которые не воспринимаются как современные, – это тоже своего рода демонстрация. Так, это может быть желанием продемонстрировать свое стремление следовать традиции и избегать модных веяний.

Можно говорить о том, что эти имена входят в состав модных за счет универсальности, а также двух сменяющих друг друга критериев – современности и демонстративности.

Интересно, что в качестве модных или немодных могут восприниматься как полные формы имен, так и сокращенные. Так, отдельные студенты могли в одном ряду модных имен указать: Мария, Анастасия, Ольга, Даша, Ксения; Матвей, Даня, Дима, Александр, Никита, Артём, Макар. Из комментариев студентов становится понятно, что речь не идет о наречении сокращенной формой имени. Имя приобретает свой статус благодаря статусу имени сокращенного, признакам модного имени, присущим отдельным формам. Некоторые студенты, называя модные имена, уточняли: Ангелина – Лина; Кристина – Крис. Несомненно, это обусловлено тем, что коммуникация студентов, как правило, носит неформальный характер, а следовательно, особое значение придается именно тем формам личного имени, которые часто используются в ситуациях неофициального общения.

Во многом именно с характером студенческой коммуникации связано и то, что лишь немногие опрошенные при выборе имени считают важным учитывать его сочетание с отчеством или с отчеством и фамилией (лишь 4 респондента). Кроме того, по мнению студентов, редкое или необычное имя реже требует дополнительной идентификации с помощью отчества и/или фамилии.

Ответы студентов на вопрос о факторах, определяющих выбор имени сегодня, показывают значение для опрошенных такого признака модного имени, о котором мы говорили ранее, как демонстративность: желание выделить ребенка с самого рождения; желание быть оригинальным; необычность имени и др. Даже в тех случаях, когда выбор останавливают на том или ином традиционном имени, стремление к самовыражению приводит к тому, что предпочтение отдается его менее распространенным или более современным с точки зрения студентов вариантам (Артемий, Юлиана, Софья). Например, выбор имени Мелана продиктован желанием назвать ребенка в честь любимой бабушки Меланьи.

Отметим, что лишь 22 респондента высказались за необходимость предоставления полной свободы в ситуации имянаречения, апеллируя к тому, что сегодня каждый человек может заменить имя официально и законно. Важно указать мнение тех студентов, которые сами являются носителями редких или необычных имен. Так студентка Июлина подчеркивает, что нельзя называть детей числами, днями недели, месяцами. Студент с именем Владлен также отмечает, что родителям не стоит перебарщивать, ведь ребенку носить свои всю жизнь, и оно не должно стеснять его перед обществом.

С одной стороны, студенты испытывают потребность в самовыражении при выборе имени, с другой – большинство отмечает необходимость ограничения свободы выбора имени для ребенка. Как правило, речь идет о рамках здравого смысла, о том, что имя должно быть адекватно времени, обществу и стране того, кто его носит.

В московском управлении ЗАГС рассказали о самых необычных именах, зарегистрированных в Москве с 1998 года. Так, мальчиков называли Дмитрий-Аметист, Матвей-Радуга, НиколайНикита-Нил, Граф, Дар, Иван-Коловрат, Меркурий, Кантогор-Егор, Март, Князь, Принц, Космос, Воля, Илья Богодар, Каспер Ненаглядный, Архип-Урал, Еремей Покровитель, Огнеслав, БуддаАлександр, Мир.

Девочкам давали следующие нетривиальные имена: Услава, Голуба, Вишня, Индия, Принцесса Даниэлла, Росияна, Заря-Заряница, Луналика, Принцесса Анжелина, Радость, АленаЦветочек, Дельфина, Лиса, Радостина, София-Солнышко.

Впрочем, психологи утверждают: дети с необычными именами могут иметь массу проблем во взрослом возрасте. Особенно если ассоциации, которые вызывает необычное имя у посторонних, не соответствуют личностным качествам ребенка. Ведь чем необычнее имя, тем сильнее оно привлекает внимание посторонних. Поэтому с детства такой ребенок будет ощущать свою необычность, отличие от других.

Интересно, что в науке принято отслеживать движение имен по семилетним циклам, складывающимся в 28-летия. Но даже в рамках этих

циклов носители одной культуры предпочитают ограничивать выбор имен 50-75 вариантами (из почти 5000 имен).

Отметим также, что лингвисты выделяют имена «фениксы» в нашем именнике, т.е. такие имена, популярность которых возвращается с завидным постоянством: Иван, Василий, Федор, Григорий, Михаил, Анна, Мария, Алексей, Александр.

История русских имен – захватывающая и интересная. В них – летопись нашей культуры и языка, особенности взаимодействия с миром и самими собой. Именник переживал те же сложности, что и страна в целом, принимая христианство, врываясь в революции и войны. К сожалению, современное молодое поколение принимает этот ресурс как данность. Наша задача – показать многогранность русского именника, его интересную историю и судьбу.

Для лучшего понимания современных тенденций в выборе личного имени было проведено анкетирование, в котором приняли участие представители различных возрастных групп. Возраст респондентов колебался от 16 до 80 лет, что позволило охватить широкий диапазон жизненного опыта и культурных ориентиров. Респонденты были распределены на четыре возрастные категории: от 16 до 22 лет, от 23 до 35, от 36 до 60 и от 61 года и старше.

Анализ показал, что 44% опрошенных точно знают, откуда произошло их имя, что уже является достаточно высоким показателем. Вместе с тем 40% респондентов уверены в своих знаниях, но, как выяснилось, ошибаются, и 16% вообще не имеют представления о происхождении своего имени.

На вопрос, связанный с тем, знаком ли респондентам перевод имени (его значение), мы получили примерно схожие с предыдущим ответом результаты. 48% респондентов знают о значении своего имени, 36% – не подозревают, 16% – ошибаются.

Когда речь зашла о значении имени, результаты оказались близкими: 48% опрошенных указали, что понимают смысл своего имени, 36% признались, что не знают его значения, а 16% дали неверный ответ.

На вопрос «Почему вас назвали именно так?» респонденты ответили следующим образом: 42% – потому что так решили родители; 30% – имя понравилось; 12% – в честь родственников; 14% – не знают причины; 2% – в честь известного человека. По поводу того, кто именно принимал решение о выборе имени, 17 человек указали родителей, 3 – братьев или сестер, и 1 – дедушку.

Значимым оказался и вопрос, касающийся осведомлённости о именинах. Только 30% опрошенных знали дату своих именин и могли связать своё имя с конкретным святым. Это можно рассматривать как показатель снижения религиозной составляющей в современном российском обществе. Хорошим показателем является то, что 96% не

изменили бы свое имя. Это значит, что человек гармонично воспринимает свое имя.

Особое внимание в исследовании было уделено лингвистической составляющей, связанной с происхождением имён. Анализ анкетных данных позволил выделить распределение по этимологии: 43% (17 имён: Александр, Алексей, Алена, Дмитрий, Евгений, Екатерина, Елена, Ирина, Ксения, Майя, Татьяна, Юлия) – имена греческого происхождения; 23% (9 имён: Борис, Вера, Добрыня, Надежда, Радмила, Ярослав) – славянского; 12% (5 имён: Давид, Даниил, Ева, Мария) – еврейского; 14% (6 имён: Глеб, Ольга) – скандинавского; 8% (3 имени: Марк, Максим, Наталья) – латинского происхождения. Это распределение совпадает с общими тенденциями, отмеченными в антропонимических исследованиях последних лет.

Подводя итоги анкетирования, мы выявили, что достаточно большой процент респондентов действительно интересуется своим именем. Важно добавить, что после опроса часть студентов нашей группы заинтересовались происхождением собственных имен, их историей. А это, на наш взгляд, самой ценное из того, что можно было бы получить, поскольку интерес к имени – это интерес к родной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Врублевская О.В. Никнеймы как отражение новых тенденций в антропонимии // Трубачёвская соборная встреча: Сб. материалов конф. – Вып. 3. – Волгоград: Олимпия, 2017. – С. 123–133.
2. Гродзинский Е. Очерк общей теории имён собственных. – М.: Наука, 1973. – 87 с.
3. Мартыненко Н.О., Вахрушева А.П. Кругозор россиян в области антропонимикона, или знаем ли мы происхождения собственных имен? // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Сб. материалов VIII Международной научно-методической конф. – Омск, 2022 – С. 29-35.
4. Суперанская А.В. Современный словарь личных имён: Сравнение. Происхождение. Написание. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 375 с.
5. Тихонов А.Н. Бояринова Л.З., Рыжкова А.Г. Словарь русских личных имен. М.: Школа-Пресс, 1995. – 733 с.

УДК 81.255.2

Н.М. Фозилова
аспирант 1-го года обучения
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

КИНОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье представлен структурно-семантический и лингвокультурологический анализ кинонимического пространства английского и русского языков. Рассматриваются понятие кинонима и его роль в межкультурной коммуникации. На примере сопоставительного анализа названий популярных фильмов и сериалов выявлены особенности структурно-семантических трансформаций при переводе, обусловленные культурными, историческими и маркетинговыми факторами. Внимание уделяется таким явлениям, как калькирование, транслитерация, культурная адаптация и проблема «ложных друзей переводчика». Отмечены трудности, возникающие в процессе перевода кинонимов из-за различий в менталитете и культурных кодах представителей русской и английской лингвокультур.

Ключевые слова: киноним, кинонимическое пространство, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, семантическое поле, синонимия, перевод названий фильмов, ложные друзья переводчика, структурно-семантический анализ.

N.M. Fozilova
Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

KINONYM SPACE IN ENGLISH AND RUSSIAN LINGUISTIC CULTURES: STRUCTURAL AND SEMANTIC ASPECTS

Abstract. The article presents a structural, semantic and linguocultural analysis of the synonymic space of the English and Russian languages. The concept of a synonym and its role in intercultural communication are considered. Using the example of a comparative analysis of the names of popular films and TV series, the features of structural and semantic transformations in translation due to cultural, historical and marketing factors are revealed. Attention is paid to such phenomena as calculus, transliteration, cultural adaptation, and the problem of "translator's false friends." The difficulties encountered in the process of translating synonyms due to differences in the mentality and cultural codes of representatives of the Russian and English linguistic cultures are noted.

Keywords: kinonym, synonymic space, linguoculturology, intercultural communication, semantic field, synonymy, translation of film titles, translator's false friends, structural and semantic analysis.

Актуальность исследования обусловлена усилением интереса современной лингвистики к кинотекстам как объектам междисциплинарных исследований. Кинотексты обладают высоким

потенциалом для лингвокультурологического анализа, поскольку позволяют изучать «взаимодействие языка с другими семиотическими системами» [1; 2]. Цель настоящей работы – выявить и описать особенности структурно-семантического оформления кинонимического пространства в русской и английской лингвокультурах, а также определить причины, обуславливающие сходства и различия кинонимов. Для достижения цели поставлены следующие задачи: уточнить понятие кинонимического пространства, проанализировать структурные и семантические характеристики кинонимов, провести сопоставительный анализ примеров русских и английских названий фильмов. Кинонимическое пространство рассматривается как особая область ономастики, изучающая названия фильмов (кинонимы), сериалов (сериалоонимы) и эпизодов (эпизодонимы). Согласно Киселёвой, центральным в лексическом изучении языка является понятие синонимии, поскольку «богатый разносторонне развитый словарный состав предполагает возможность отбора и взаимозаменяемости слов, т.е. синонимии» [2; 2].

Кинонимы как языковые единицы обладают значительным семантическим потенциалом, раскрывающим особенности культурной ментальности. В исследованиях также используется понятие «семантическое поле», представляющее собой «систему слов, связанных общностью значения» [4; 51]. В кинонимическом пространстве это поле формируется из названий фильмов, объединённых общей тематикой, жанром или культурными кодами.

Лингвокультурология как направление возникла на стыке лингвистики, культурологии и психологии. И.П. Лысакова указывает, что она занимается «изучением роли культуры в функционировании языка и становлении личности через языковое посредничество» [4; 50]. Ключевыми категориями лингвокультурологии являются концепт, картина мира, культурные коды, прецедентные тексты – все они актуальны в изучении кинотекста как культурного феномена.

Кинотекст, по мнению Г.Г. Слышкина, представляет собой «полимодальный текст, в котором вербальные, визуальные и звуковые знаковые системы взаимодействуют, формируя когнитивно насыщенное смысловое пространство» [5; 8].

Названия фильмов выполняют важную лингвокультурологическую функцию, отражая культурные, исторические и социальные реалии общества. Согласно Лысаковой, ключевыми понятиями лингвокультурологии являются «картина мира, концепт, прецедентные тексты и социокультурные коннотации» [4; 51]. Именно эти элементы активно используются в кинонимах, что делает их важными объектами лингвокультурного анализа.

Козлова отмечает, что «когниция всегда культурно обусловлена», и поэтому «большое внимание следует уделять роли этнокультурного фактора в языке и его учете при сопоставительном анализе языков» [3; 6]. Это утверждение особенно важно при изучении кинонимов, которые в значительной степени зависят от культурных ассоциаций и стереотипов. Например, название фильма «Meet Joe Black» («Знакомьтесь, Джо Блэк») иллюстрирует лингвокультурологические различия в персонификации смерти между русской и английской культурами [1; 3].

Сравнительный анализ кинонимов в английском и русском языках показывает наличие структурно-семантических различий и сходств, обусловленных культурно-историческими контекстами. Часто перевод кинонимов сопровождается семантическими трансформациями, в которых сохраняется лишь общая идея оригинала, но теряется культурно-специфическая коннотация. Так, название американского сериала «Lie to Me» в русском языке имеет два варианта перевода: близкий к оригиналу «Обмани меня» и трансформированный вариант «Теория лжи» [1; 3].

Кинонимы могут также выступать в роли «ложных друзей переводчика», когда сходные по звучанию названия фильмов в разных языках несут совершенно разное значение. Например, слово «Camera» на английском языке означает «фото-камера», а не «камера» (тюремная) как в русском языке [6].

При анализе кинонимов важно учитывать культурно-специфические факторы. Согласно исследованиям Козловой, именно такие факторы «способствуют повышению экспланаторного потенциала типологических исследований» и помогают понять «причины межъязыкового варьирования» [3; 7].

Таблица 1 – Сопоставительный анализ кинонимов в английской и русской лингвокультурах

Английский киноним	Русский киноним	Тип перевода / трансформации	Комментарий (лингвокультурный аспект)
Titanic	Титаник	Транслитерация	Интернациональный киноним, известен повсеместно
Lie to Me	Обмани меня / Теория лжи	Калькирование / адаптация	Семантическая адаптация с расширением значений в переводе
Die Hard	Крепкий орешек	Культурная адаптация	Акцент на героических качествах героя (маркетинговый приём)
Meet Joe Black	Знакомьтесь, Джо Блэк	Частичное калькирование	Потеря семантических коннотаций (гендерная специфика)
Some Like It Hot	В джазе только девушки	Полная адаптация	Полное изменение смысла для передачи комедийной составляющей
The Shawshank	Побег из	Семантическое	Акцент на сюжете (побеге)

Redemption	Шоушенка	смещение акцента	вместо искупления (Redemption)
Mental	Сознание	Семантическая адаптация	Перевод теряет исходные культурные коннотации
The Mentalist	Менталист	Транслитерация	Заимствование слова как безэквивалентной лексики
Catch Me If You Can	Поймай меня, если сможешь	Калькирование	Игра слов сохранена, смысл передан близко к оригиналу

Проведённое исследование позволило выявить значительные структурно-семантические различия и сходства в английском и русском кинонимическом пространстве. Эти особенности обусловлены культурно-специфическими факторами, историческими контекстами и спецификой менталитета носителей языков. Выявлено, что кинонимы не только отражают культурную идентичность, но и становятся важными инструментами межкультурной коммуникации.

Перспективы дальнейших исследований предполагают углублённый анализ прецедентных феноменов в кинонимах и расширение сопоставительного анализа за счёт включения новых лингвокультурных аспектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгунова В.В. Лингвокультурологический аспект в обучении английскому языку посредством использования англоязычных кинотекстов / В.В. Долгунова, Ш.Р. Ибрагимова // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). – Казань : Бук, 2017. – С. 1–4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/214/12285/> (дата обращения: 04.04.2025).
2. Киселёва С.В. К вопросу о синонимии // НИУ ВШЭ филиал Санкт-Петербурга. – СПб., 2020.
3. Козлова Л.А. Сравнительная типология английского и русского языко : учебное пособие / Л.А. Козлова ; науч. ред. И.Ю. Колесов. – Барнаул: АлтГПУ, 2019. – 180 с.
4. Лысакова И.П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: к вопросу о понятийном аппарате дисциплин // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – С. 50–51.
5. Султанов Т.Р. Сопоставительный анализ лексических единиц в русском и английском языках // МОАУ «Гимназия № 7». – 2025.

УДК 811.161.1'37

Д.С. Шевченко
аспирант 1 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СЕМАНТИКА И ФУНКЦИИ ЛИЧНЫХ И ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Аннотация: в статье представлен анализ семантики и функций личных и притяжательных местоимений, используемых в современной русской поэзии. В результате исследования автор приходит к выводу, что личные и притяжательные местоимения в современном русскоязычном поэтическом тексте не только выполняют грамматическую функцию, но и становятся важными элементами художественного выражения: организуют семантическое пространство текста, создают его внутреннюю динамику, эмоциональность, социальные и культурные акценты.

Ключевые слова: местоимение, семантика местоимений, функции местоимений, текст, современная русскоязычная поэзия.

D.S. Shevchenko
Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

SEMANTICS AND FUNCTIONS OF PERSONAL AND POSSESSIVE PRONOUNS IN MODERN RUSSIAN POETRY TEXT

Abstract. The article presents an analysis of the semantics and functions of personal and possessive pronouns used in modern Russian poetry. As a result of the study, the author comes to the conclusion that personal and possessive pronouns in modern Russian-language poetic texts not only perform a grammatical function, but also become important elements of artistic expression: they organize the semantic space of the text, create its internal dynamics, emotionality, social and cultural accents.

Keywords: pronoun, semantics of pronouns, functions of pronouns, text, modern Russian-language poetry.

Семантика и функции личных и притяжательных местоимений в современном русскоязычном поэтическом тексте представляют собой важную и актуальную область исследования, которая позволяет глубже

понять не только структуру языка, но и его эмоциональную и культурную составляющую. Местоимения как элементы языка играют ключевую роль в формировании смыслов и идентичностей, а их использование в поэзии открывает новые горизонты для анализа.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что местоимения, несмотря на свою кажущуюся простоту, обладают многогранной семантикой и могут выполнять различные функции в зависимости от контекста. В поэзии, где каждое слово имеет значение, местоимения становятся не просто указателями на участников коммуникации, но и важными элементами, которые помогают передать эмоциональную окраску, идентичность и даже философские идеи.

Семантика местоимений занимает важное место в понимании языка и его функционирования в разных формах художественной речи. Местоимения, будучи переменными единицами, способны менять свое значение в зависимости от контекста, в котором они используются, а также от эмоционального состояния автора и степени вовлеченности в описываемые события.

Личные местоимения в современном поэтическом тексте активно используются для передачи эмоциональных состояний, индивидуального восприятия и субъективной оценки. Они становятся средством авторского самовыражения и служат для создания многослойных смыслов. Личные местоимения помогают установить связь между поэтом и лирическим героем, а также между лирическим героем и читателем. В каждой строке, где присутствуют местоимения, закладываются отношения, а не просто обозначаются участники взаимодействия [2; 89].

Применение первого лица, как правило, акцентирует внимание на внутреннем мире поэта или лирического героя. Такой подход позволяет читателю глубже проникнуть в эмоции, переживания и размышления персонажа. Например, в текстах, насыщенных размышлениями о жизни и времени, местоимение «я» становится связующим звеном между личным опытом и коллективной памятью, создавая ощущение интимности и сопричастности. Поэты часто используют местоимения первого лица, чтобы придать своим чувствам универсальный характер [4;26].

Второе лицо, напротив, позволяет создать эффект обращенности. Сообщение может быть предназначено как конкретному адресату, так и общему образу «ты», что призывает читателя к участию в диалоге. Такие обращения формируют доверительное пространство, где собеседник оказывается не просто наблюдателем, а участником происходящего.

Третье лицо вносит элемент дистанцирования. Используя местоимения «он», «она», «они», поэты могут создавать образы, которые символизируют нечто большее – они часто уходят в социальные или культурные контексты. Это служит для обозначения общей проблемы, коллективного опыта или наблюдаемого явления. Такие местоимения

могут использоваться для обобщения и создания метафорических структур, углубляющих понимание событий и личностей, о которых идет речь [1; 120].

Кроме того, личные местоимения иногда играют роль в формировании образов противоречия. Поэт может, например, противопоставлять свое «я» резко отличающимся от него «ты», «он» или «она», демонстрируя внутренние конфликты и неразрешенные противоречия. Таким образом, местоименные конструкции усиливают драматическую напряженность, побуждая читателя к более глубокому анализу внутреннего мира лирического героя.

Важно отметить, что поэт может умело манипулировать расположением местоимений в строке, что дает возможность создать ритмические и интонационные акценты, вносит дополнительную смысловую нагрузку в текст.

Личные местоимения выполняют задачу обозначения субъектов, участвующих в действии, что важно для создания эмоционального фона произведения. Они могут служить для выделения как говорящего, так и слушающего, формируя динамику отношений между личностями, находящимися во взаимодействии [1; 118]. В случае употребления первого лица, автор может создавать ощущение интимности, вовлекая читателя в личные переживания. Второе лицо, напротив, предлагает более непосредственный контакт с читателем, создавая атмосферу диалога. Третье лицо, в свою очередь, позволяет дистанцироваться от субъекта, давая возможность рассматривать персонажей как самостоятельные единицы, а не в качестве расширения авторской личности [5; 41].

Притяжательные местоимения обогащают текст, указывая на принадлежность и родственные связи, что может подчеркнуть эмоциональную привязанность между персонажами или же создать контраст между их внутренним миром и внешними обстоятельствами [3; 75]. Употребление притяжательных местоимений невольно акцентирует внимание на отношениях, как личных, так и социально-классовых. Экспериментируя с использованием этих местоимений, поэты могут вызвать у читателя интерес и сопереживание, что усиливает восприятие текста.

Контекст речевых актов играет важную роль в формировании значений местоимений. Поэзия как специфический вид художественной речи использует местоимения для глубокого выражения внутренних конфликтов и размышлений. Местоимения становятся мостом между личным и универсальным, позволяя поэту выразить свои чувства и переживания в контексте человеческого опыта. Этот процесс делает прочтение поэзии более насыщенным и многообразным, предоставляя читателю возможность интерпретировать смысл каждого слова.

Современная русскоязычная поэзия предоставляет богатый материал для анализа семантики и функций личных и притяжательных местоимений. Они не только служат связующими элементами в тексте, но и наделяют его глубиной, эмоциональной насыщенностью и уникальными нюансами смыслового наполнения. Рассмотрим конкретные примеры из известных произведений, где эти местоимения играют особую роль.

В стихах Елены Шварц, например, местоимения «ты» и «мой» часто обретают чувственную окраску, отражая внутренние переживания лирической героини. В одном из стихотворений «Ангел-хранитель», местоимение «ты» не просто указывает на обращение к персонажу, но и выражает глубокую индивидуальность, центральную для понимания всей лирики поэтессы.

*Мук моих зритель,
Ангел-хранитель,
Ты ведь устал.
Сколько смятенья,
Сколько сомненья,
Слез наводнение –
Ты их считал (Е. Шварц)*

Елена Шварц использует местоимения для отображения тонких оттенков психоэмоционального состояния, формируя интимный диалог между притяжательным местоимением «мой» и «ты», что создает эффект близости и самораскрытия [7; 28].

В произведениях Иосифа Бродского местоимение «он» может выполнять разнообразные функции: передавать ощущение дистанции или подчеркивать наблюдательность. В его стихах сквозит тема одиночества, где «он» становится символом утраты и ожидания. Фраза «Он не знает, как мне жить» отражает не только неопределенность самого «он», но и безнадежность «мне», создавая сложную связь между лирическим героем и тем, кто не видит и не понимает его страдания.

Притяжательные местоимения также играют важную роль в поэзии. Притяжательные местоимения 1-го лица могут служить для обозначения автора или лирического героя.

*Мое созвездье – Близнецы,
Моя стихия – воздух (Ю. Мориц).*

В любовной лирике притяжательное местоимение «наш» может употребляться для обозначения тайны, сокровенности, призванной оберегать «наше» от равнодушного и враждебного мира.

*Наш ковёр – цветочная поляна,
Наши стены – сосны-великаны,
Наша крыша – небо голубое,
Наше счастье – жить такой судьбою (Ю. Энтин) [4;25].*

Анализ произведений современных авторов показывает, насколько богатым и вариативным может быть использование местоимений в различных контекстах. Изучение семантики личных и притяжательных местоимений становится одной из важных в исследовании поэтического языка, побуждая к глубокому пониманию авторских намерений и культурных смыслов. Понимание функций местоимений требует внимания ко всем нюансам, которые они несут, и к тому, как они взаимодействуют друг с другом в целостном тексте. Результаты этого анализа могут предложить новые перспективы для будущих исследований в области русскоязычной поэзии.

Личные и притяжательные местоимения в поэзии – это не только часть грамматической структуры текста, но и важные элементы, которые управляют динамикой текстов, строят эмоциональные связи и создают образы, способные захватить воображение читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадуллина Р.Г. Притяжательные местоимения в современной поэзии: стилистические аспекты // Вестник современной филологии. – 2022. – № 1. – С. 116-123.
2. Григорьева Л.С. Местоимения и их роль в построении поэтического текста // Вопросы языкознания. – 2021. – № 5. – С. 89-96.
3. Ковалёва Н.И. Притяжательные местоимения в русском языке: семантические особенности и функции // Язык и культура. – 2020. – № 4. – С. 75-82.
4. Петрова А.В. Местоименные конструкции в поэзии XXI века: современный взгляд // Филология и искусство. – 2022. – № 2. – С. 23-31.
5. Ромашова Т.В. Семантика местоимений в лирике современных российских поэтов // Поэтический дискурс. – 2019. – № 6. – С. 40-48.
6. Соловьёв М.А. Личные местоимения как средство выражения субъективности в современной поэзии // Вестник Linguistic. – 2021. – № 3. – С. 14-22.
7. Фёдоров Д.В. Функции личных местоимений в контексте поэтического высказывания // Литературный процесс. – 2020. – № 7. – С. 28-35.

УДК 81'25

В.С. Шишкова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»
(г. Уфа),
О.Г. Дудочкина
канд. филол. наук, доцент кафедры
межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

Аннотация: в статье рассматриваются имена собственные в качестве единиц перевода с русского языка на английский и с английского языка на русский. Изучаются способы и методы перевода имен собственных, в том числе имен собственных

прозвищного типа. Анализируются переводческие решения переводчиков на примере нескольких художественных произведений. Также в статье рассматриваются подходы к переводу на два языка, при этом выделяются различия в использованных методах при переводе.

Ключевые слова: лингвистика, перевод, имена собственные, имена собственные прозвищного типа, переводческие трансформации.

V.S. Shishkova

2nd year student of the Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla

(Ufa)

O.G. Dudochkina

Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla

(Ufa)

PROPER NAMES AS TRANSLATION UNITS

Abstract. The article examines proper names as units of translation from Russian into English and from English into Russian. The methods and means of translating proper names, including proper names of the nickname type, are being studied. The article analyzes the translation solutions of translators using the example of several works of fiction. The article also discusses approaches to translation into two languages, while highlighting differences in the methods used in translation.

Keywords: linguistics, translation, proper names, proper names of the nickname type, translation transformations.

Имя собственное представляет собой слово, основная функция которого заключается в «обозначении конкретных объектов внутри определенных категорий вещей» [1; 100]. Имена собственные составляют обширный и разнообразный слой лексики, что приводит к существованию множества различных классификаций онимов в теоретической ономастике. Наиболее распространенными в настоящее время являются предметно-номинативная и функционально-семантическая классификации, а также деление онимов на естественно возникшие и искусственно созданные.

А.В. Суперанская выделяет три ключевых признака, которые помогают различать имя собственное и имя нарицательное: 1) имя собственное присваивается индивидуальному объекту, а не классу объектов, обладающих общей характеристикой; 2) объект, обозначаваемый именем собственным, всегда четко определен и ограничен; 3) имя не связано напрямую с понятием и не имеет четкой и однозначной коннотации на уровне языка. Ономастическую метафору мы понимаем, как «сложное динамическое преобразование имени собственного, которое участвует во взаимодействии языка и культуры, служа регулярной моделью наделения смыслом и прагматическим средством выразительности». [7; 287]

На сегодняшний день основными методами перевода имен собственных считаются: 1) прямой перенос оригинального слова в текст перевода; 2) ономастическое соответствие – приближенное воспроизведение фонетической формы исходного слова в принимающем языке, включая: а) транскрипцию (фонетическое подобие); б) транслитерацию (графическое подобие); в) транспозицию (этимологическое соответствие); 3) комментирующий перевод – ономастическое соответствие с добавлением комментария в примечании или приложении; 4) уточняющий перевод – ономастическое соответствие с пояснением в самом тексте; 5) описательный перевод – передача значения имени с помощью нарицательного слова или словосочетания; 6) функциональная замена (преобразующий перевод) – использование другого имени, которое вызывает у читателя аналогичные ассоциации, как оригинал; 7) калькирование – дословный перевод. [8; 190]

В нашей статье мы бы хотели обратиться к примерам из различной художественной литературы. По нашим наблюдениям зачастую при переводе с русского языка на английский переводчики используют исключительно транслитерацию и транскрипцию в качестве способов перевода имен собственных, включая перевод так называемых «говорящих» фамилий, часто используемых классиками русской литературы, например, А.П. Чеховым и Н.В. Гоголем. При переводе имен собственных с английского языка на русский, наоборот, часто переводчики прибегают к другим методам и адаптируют имя собственное на русский язык, перенося также и значение того или иного имени.

Рассмотрим некоторые примеры. При переводе произведения «Гарри Поттер и философский камень» Дж. Роулинг с английского языка на русский Мария Спивак трансформирует практически все имена собственные, добавляя им свою окраску, для передачи значения имени. Например, «Professor Quirrell» [14] из оригинала переводчик адаптирует как «Профессор Белка» [6]. Конкретно в данном случае фамилия персонажа не является «говорящей», поэтому нам кажется, что такая трансформация излишня. Имя другого персонажа «Severus Snape» [14] переводчик переводит как «Злодеус Злей» [6]. Такое переводческое решение, несомненно, оригинально, однако в оригинальном произведении фамилия так же не «говорящая», имя персонажа не несет в себе большой информации о его характере или судьбе, заложенной автором.

Другим примером может стать персонаж произведения «Голодные игры» С. Коллинз. Ю. Моисеенко, переводившая книгу, адаптировала имя «Effie Trinket» [9] как «Эффи Бряк» [4]. В данном примере трансформация фамилии при переводе на русский язык обоснована, как нам кажется, во-первых, переводов слова «trinket» как имени нарицательного – «безделушка», во-вторых, схожестью семантики: звон, треск, брелчок.

С другой стороны, при переводе произведений с русского языка на английский, переводчики не прибегают к сильному изменению имен собственных, используя транскрипцию или транслитерацию. Так, в оригинале «Ревизора» Н.В. Гоголя [2] фамилии персонажей являются «говорящими», это выступает одной из ключевых особенностей самого произведения. В переводе на английский язык Артур Сайкс исключительно транслитерирует имена собственные: Khlestakov, Bobchinsky, Dobchinsky, Zemlyanika, Lyapkin-Tyapkin, Ukhovyortov [11]. Мы считаем, что, несомненно, при переводе теряется значение имен собственных, заложенное автором, что в данном произведении очень важно.

Также, в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» есть персонаж с «говорящей» фамилией Смердяков [3]. В адаптации на английский язык Констанс Гарнетт использует, таким же образом, транслитерацию: Smerdyakov [10]. При данном переводческом решении также теряется семантика негативной окраски персонажа Ф.М. Достоевским.

Однако, в переводе произведения «Дом, в котором...» Мариам Петросян (в оригинале на русском языке) Юрий Мачкасов прибегает к различным переводческим трансформациям при адаптации имен собственных, в частности потому, как мы считаем, что в романе используется имена собственные прозвищного типа. Так, персонаж «Слепой» [5] становится «Blind» [13]. Выбор именно этого варианта перевода вполне обуславливается наличием в английском языке эквивалента слову «слепой». Другими возможными вариантами, на наш взгляд, могли бы стать «Sightless» или «Eyeless». Также, возможно смысловое развитие в виде «Blind man/boy/human» или добавление артикля «the».

Итак, мы проанализировали перевод имен собственных с русского языка на английский и с английского языка на русский на примере нескольких произведений. Мы можем сделать вывод, что переводчики на русский язык используют более широкий спектр методов при адаптации имен собственных, принимая во внимание смыслы, заложенные автором при наименовании того или иного персонажа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Л.Н. Лингвистическая природа и стилистические функции «значащих» имен (антономасии) – М., 1965. – 194 с.
2. Гоголь Н.В. Ревизор – М.: Эксмо, 2024. – 192 с.
3. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы – М.: Эксмо, 2024. – 832 с.
4. Коллинз С. Голодные игры – М: АСТ, 2020. – 384 с.
5. Петросян М.С. Дом, в котором... – М.: Гаятри / Livebook, 2009. – 960 с.
6. Роулинг Дж.К. Гарри Поттер и философский камень – М: Махаон, 2021. – 432 с.

7. Суперанская Л.В. Структура имени собственного. Общая теория имени собственного – М.: Наука, 1973. – 207 с.
8. Чернобров А.А. Прагматические аспекты перевода апеллятивной и ономастической лексики // Многоязычие в образовательном пространстве, 2024. – № 16-3. – С. 286-293.
9. Collins Suzanne The Hunger Games – Scholastic, 2023 – 448 с.
10. Dostoevsky Fyodor The Karamazov Brothers – Wordsworth Classics, 2023 – 896 с.
11. Gogol Nikolai The Inspector-General - Good Press, 2021 – 117 с.
12. Oxford Learner's Dictionaries. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 10.04.2025.).
13. Petrosyan Mariam The Gray House - AmazonCrossing, 2017. – 732 с.
14. Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone – Bloomsbury Publishing, 2010 – 223 с.

УДК 811.111-26

Е.В. Яковлев
студент 2 курса РГПУ им. А.И. Герцена»
(г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – О.Г. Минина
канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
английского языка для профессиональной коммуникации
РГПУ им. А.И. Герцена

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация: в статье даны определения ключевым понятиям, используемым в исследовании, приведены релевантные классификации приемов и переводческих трансформаций. Сформулированы цели, задачи, методы и методологическая основа. В описании самого исследования рассматриваются переводческие трансформации и приемы, используемые при редакции машинного перевода общественно политического текста, и приводится их частотный анализ. Делается вывод о том, что самыми распространенными трансформациями являются лексико-семантическая замена, добавление и опущение лексических единиц, модуляция и членение.

Ключевые слова: общественно-политический текст, принципы перевода, переводческие трансформации, переводческий анализ текста, контент анализ.

E.V. Yakovlev

*2nd year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"*

(St. Petersburg)

Scientific Advisor – O.G. Minina

Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the English for

Professional Communication Department

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

"A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"

TRANSLATION STRATEGIES SOCIO-POLITICAL TEXT

Abstract. The article defines the key concepts used in the study and provides relevant classifications of techniques and translation transformations. The aims, objectives, methods, and methodological framework are formulated. In the description of the study itself, the translation transformations and techniques used in the editorial machine translation of a socio-political text are reviewed, and their frequency analysis is given. It is concluded that the most common transformations are lexical-semantic substitution, addition and omission of lexical units, modulation, and dichotomy.

Keywords: socio-political text, translation principles, translation transformations, translation analysis of the text, content analysis.

Современный мир, несмотря на тенденции деглобализации, сохраняет единое информационное пространство, в котором роль перевода играет огромную роль в межнациональной коммуникации. Наиболее сложным для перевода типом текста является общественно-политический текст. Это связано с тем, что политический текст несет в себе большой манипулятивный потенциал. И именно поэтому стратегии перевода, характерные для художественного, например, текста, могут быть неприменимы в политике.

Целью данного исследования был анализ особенностей перевода общественно-политического текста с английского языка на русский.

Задачи исследования:

- определить используемые понятия и классификационные принципы;
- произвести предпереводческий и переводческий анализ текста;
- произвести перевод текста с помощью онлайн переводчика (DeepL);
- отредактировать полученный перевод;
- выделить переводческие принципы и трансформации, используемые при редакции электронного перевода человеком.

Материалом исследования послужили тексты из журнала The Economist, в частности статья «Convenience v comfort » [7].

Методологической основой работы послужили труды Швейцера А.Д. [6] и Х.П. Крингса [1] по общей теории перевода, Мосягиной М.С. по переводческим трансформациям [5], Мининой О.Г. по анализу и интерпретации политического дискурса, транзакционному и контент анализу [2-4].

Методы исследования, используемые в работе: предпереводческий анализ, переводческий анализ, контент анализ, стилистический анализ, графическая репрезентация результатов исследования.

В ходе решения поставленных задач была осуществлена следующая исследовательская работа.

Общественно-политический текст рассматривался нами как текст, в котором адресант, адресат или контекст соотносятся со сферой политики [2]. Вслед за А.Д. Швейцером [6:75] перевод был определен нами как: однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному ("переводческому") анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде. Процесс, характеризуемый установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями.

Под стратегией перевода вслед за Хансом Петером Крингсом мы понимали «потенциально осознанный план переводчика, направленный на решение конкретной переводческой проблемы в рамках конкретной переводческой задачи» [1]. Х.П. Крингс также сформулировал этапы работы переводчика над текстом: проведение предпереводческого анализа; непосредственный перевод текста и постпереводческая обработка текста.

Вслед за М.С.Мосягиной [5] для анализа были выделены и использованы такие принципы перевода, как:

1. понимание;
2. выделение ключевых слов и участков речи;
3. сохранение общего смысла высказывания;
4. соответствие нормам языка перевода.

Был осуществлен предпереводческий и переводческий анализ общественно-политических текстов журнала The Economist и произведен перевод выбранного текста с помощью переводчика DeepL.

Было установлено, что при редакционном переводе политического текста нам потребуется коммуникативно-прагматический и семантический полный перевод. Под первым мы понимали тот вид перевода, который сохраняет коммуникативную цель исходного сообщения, однако выбор языковых средств может отличаться. А под вторым – вид перевода, который наиболее точно и полно отражает исходный текст при передаче важных сообщений. Целевая аудитория, как правило, заинтересована в

получении полной информации из оригинального текста с пояснениями, которые составляет переводчик и подбирает эквиваленты на языке перевода. Сложностью полного семантического перевода было то, что от переводчика потребовалось дополнительно искать информацию исторического и политического характера, которая не выводилась непосредственно из текста.

В процессе редакции полученного в результате машинного перевода были использованы такие переводческие приемы как: *перемещение, добавление, опущение, замена, генерализация, конкретизация, компенсация, экспликация, антонимический перевод*, и трансформации: транслитерация, транскрибирование, традиция в переводе, калькирование, лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция или смысловое развитие, целостное преобразование и контекстуальная замена или окказиональный перевод).

Некоторые примеры таких приемов и трансформаций могут быть проиллюстрированы в таблице:

Таблица 1. Примеры приемов и трансформаций, используемых при переводе и редакции общественно-политического текста.

Оригинал текста	Перевод с помощью DeepL	Отредактированный перевод	Прием/ трансформация
Convenience v comfort	Удобство против комфорта	Удобство или безопасность	замена
Why government ministers don't stick to the rules on technology	Почему министры правительства не придерживаются правил использования технологий	Почему члены правительства не придерживаются правил кибербезопасности	замена, модуляция
Conversation is the lifeblood of politics.	Разговор - это жизненная сила политики.	Диалог — это основа политики.	замена
Modern communication technologies make it easy to carry on multiple conversations. But convenience comes at a cost to cyber-security, as two recent episodes from the top of the British government show.	Современные коммуникационные технологии позволяют легко вести множество разговоров. Но за удобство приходится расплачиваться кибербезопасностью, как показывают два недавних эпизода, произошедших на вершине британского правительства.	Современные технологии позволяют вести несколько переговоров одновременно, но за удобство приходится платить безопасностью. Об этом свидетельствуют два недавних инцидента, произошедших в Британском правительстве.	объединение \ членение

The first involves Liz Truss.	Первый связан с Лиз Трасс.	Первый инцидент связан с Лиз Трасс.	добавление, традиция
On October 30th the Mail on Sunday reported that Ms Truss's personal phone had been hacked during her tenure as foreign secretary; it said that unknown attackers made off with up to a year's worth of messages, including discussions about arms for Ukraine and gossip about Boris Johnson.	30 октября газета Mail on Sunday сообщила, что личный телефон г-жи Трасс был взломан во время ее пребывания на посту министра иностранных дел; по ее данным, неизвестные злоумышленники унесли с собой до года сообщений, включая обсуждения вооружений для Украины и сплетни о Борисе Джонсоне.	Газета «Mail on Sunday» от 30 октября сообщила, что ее личный телефон был взломан, в тот момент она занимала пост министра иностранных дел. Согласно источнику, злоумышленники похитили всю переписку, которая длилась на протяжении года. Была похищена информация, которая включала в себя переговоры, связанные с поставкой вооружения для Украины, а также сплетни о Борисе Джонсоне.	перемещение, замена, членение, добавление
They come with long passwords that must be entered every time they are picked up; you cannot install apps you need to use without the permission of the IT department; their chat apps tend to be configured with tedious two-factor authentication.	Они снабжены длинными паролями, которые нужно вводить каждый раз, когда их берут в руки; вы не можете установить необходимые приложения без разрешения ИТ-отдела; их чат-приложения, как правило, настроены на утомительную двухфакторную аутентификацию.	К каждому такому телефону прилагаются длинные пароли, которые нужно вводить каждый раз, когда телефон может понадобится. Помимо этого, владелец такого девайса не может установить приложения, которые могут понадобится для работы без разрешения Айти отдела, а чтобы войти в какую-либо социальную сеть необходимо постоянно проходить двухступенчатую аутентификацию.	целостное преобразование и контекстуальная замена, модуляция
Ms Braverman is now back in the same job, reappointed by Rishi Sunak, and no less controversial.	Сейчас г-жа Браверман вернулась на ту же должность, вновь назначенная Риши Сунаком, и вызывает не меньше споров	Госпожа Браверман снова назначена на ту же должность Риши Сунаком, что вызывало немало вопросов у общественности	модуляция, добавление

The Americans coined the term "SCIF" (sensitive compartmented information facility) for rooms that are designed to be impenetrable to electronic snooping.	Американцы придумали термин "SCIF" (sensitive compartmented information facility) для обозначения помещений, которые спроектированы так, чтобы быть непроницаемыми для электронного шпионажа.	Американцы придумали термин "SCIF" (sensitive compartmented information facility) для обозначения помещений, которые спроектированы таким образом, что возможность утечки данных снижается в разы.	модуляция
Using their work phones for work is both the least and the most important thing that officials can do.	Использование рабочих телефонов для работы – это одновременно и самое незначительное, и самое важное, что могут сделать чиновники.	Использование рабочих телефонов для работы – это одновременно самое легкое и самое важное, что могут сделать чиновники.	модуляция

Частотность использования данных приемов и трансформаций отражена на приведенной ниже диаграмме:

Рис. 1. Доля переводческих приемов и трансформаций, используемых при переводе и редакции общественно-политического текста.



Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными переводческими приемами и трансформациями, используемыми при переводе общественно-политического текста, являются лексико-семантическая замена (чаще всего это выбор синонима или перифраз) – 33%, добавление лексической единицы (слова или словосочетания) – 22%, опускание лексической единицы как избыточной для понимания – 11%, и модуляция (или развитие смысла) – 11%. Достаточно часто используется членение – 8%. Остальные приемы и трансформации не так широко применимы, хотя периодически используются переводчиком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кафискина О.В. Стратегия перевода как термин переводоведения // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2017. – № 1. – С. 4-19.
2. Минина О.Г. Конфликтный политический дискурс в аспекте теории транзакций Эрика Берна // Актуальные проблемы педагогики и психологии (Самара). – 2022. – № 1(3). – С. 85-91.
3. Минина О.Г. Теория транзакций Э. Берна в обучении профессиональной коммуникации на английском языке // Вестник Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича. – 2019. – № 11. – С. 286-290.
4. Минина О.Г. Стратегия лжи в конфронтационном политическом дискурсе // Иностранные языки в диалоге культур: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Саранск, 08–10 декабря 2022 года. – Саранск: Мордовское книжное издательство, 2023. – С. 64-73.
5. Мосягина М.С. Переводческие трансформации при передаче текста рекламы как следствие избранной переводческой стратегии // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2016. – № 2 (23). – С. 130-133.
6. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М., 1988
7. Why government ministers don't stick to security rules // The Economist. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.economist.com/britain/2022/11/01/why-government-ministers-dont-stick-to-security-rules> (дата обращения: 24.03.2024).

УДК 811.161.1

Д.Э. Ямалтдинова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье рассматривается проблема семантической эволюции многозначных лексических единиц русского языка; описываются основные механизмы расширения семантической структуры слова. Внимание уделяется изучению процесса семантического сдвига, который может привести к существенной трансформации лексического значения слова. Отмечается, что социокультурные факторы во многом обуславливают процесс семантической эволюции многозначных языковых единиц и определяют особенности их функционирования в речевой практике говорящих.

Ключевые слова: полисемия, многозначные слова, семантическая эволюция, механизмы развития полисемии, семантический сдвиг, социокультурные факторы.

D.E. Yamaltdinova

*2th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – Y.S. Fomina

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

SEMANTIC EVOLUTION OF POLYSEMANTIC WORDS IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the problem of semantic evolution of polysemantic lexical units of the Russian language; describes the main mechanisms of expansion of the semantic structure of a word. Attention is paid to the study of the process of semantic shift, which can lead to a significant transformation of the lexical meaning of a word. It is noted that socio-cultural factors largely determine the process of semantic evolution of polysemantic linguistic units and determine the features of their functioning in the speech practice of speakers.

Keywords: polysemy, polysemantic words, semantic evolution, mechanisms of polysemy development, semantic shift, sociocultural factors.

Язык – это система, которая постоянно развивается и адаптируется к новым условиям социальной жизни. Одним из аспектов этого развития является семантическая эволюция слов, в том числе многозначных. Семантическая эволюция предполагает процесс изменения значений слов во времени, который отражает динамику развития языка и его адаптацию к меняющимся условиям общества, культуры и коммуникации.

Значение языковых единиц изучает раздел лингвистики – семантика. В рамках семантики исследуются значения слов, словосочетаний, предложений и текстов, а также способы их формирования, изменения и восприятия. В данной статье мы рассмотрим проблему полисемии и семантическую эволюцию многозначных слов русского языка.

Многозначность – явление, при котором одно слово имеет несколько значений, связанных между собой либо по смыслу, либо по происхождению. Теоретические основы изучения многозначности неиссякаемы. Многозначность как лингвистическое явление изучается давно. Основоположниками исследований в этой области считаются такие ученые, как И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба и В.В. Виноградов, которые рассматривали многозначность как естественный процесс. Современники данного подхода дополняют его, акцентируя внимание на социокультурных и прагматических аспектах семантической эволюции. В работах Ю.Д. Апресяна и Е.А. Земской подробно анализируются способы формирования новых значений слов [1, 2]. Ключевая роль в интерпретации многозначных слов отводится контексту.

Актуальные исследования в области семантической эволюции многозначных слов базируются на комплексном междисциплинарном подходе, объединяющем методы когнитивной лингвистики, социолингвистики и корпусной лингвистики. В частности, когнитивная парадигма позволяет определять многозначность как отражение концептуальных метафорических и метонимических моделей, которые формируют языковую картину мира (см.: [3]). Социолингвистический аспект изучения полисемии фокусируется на взаимодействии языка и общества, выявляя влияние культурных, социальных и технологических факторов на динамику значений слов. Корпусная лингвистика предоставляет инструментарий для количественного анализа частотности использования различных значений слова в конкретных контекстах, что особенно актуально в условиях цифровизации языка. Например, анализ больших текстовых корпусов, таких как Национальный корпус русского языка, демонстрирует, как новые значения слов постепенно закрепляются в устойчивых контекстах, становясь частью нормативного лексического состава. Профессиональное изучение семантической эволюции многозначных слов требует не только теоретического осмысления механизмов изменения значений, но и практического применения современных технологий обработки данных для верификации гипотез и выявления закономерностей.

Полисемия может быть как результатом внутреннего развития языка, так и внешних воздействий. Выделяется ряд основных механизмов расширения семантической структуры слов. Первый из них – метафоризация – это перенос значения слова на основе сходства. Так, слово *крыло* первоначально имело значение ‘часть тела птицы’, а позже стало также использоваться для обозначения части здания и политической партии. Второй механизм – метонимизация, когда значение слова расширяется за счет смежности понятий. Примером может служить семантическая структура слова *стакан*, включающая значения ‘сосуд’ и ‘его содержимое’. Третий механизм – гиперболизация, что предполагает усиление или ослабление значения. Слово *ужасный* в современном русском языке нередко выражает значения ‘очень плохой’ или ‘замечательный’ (ср.: *ужасно красивый!*). Названные механизмы развития полисемии актуализируются под влиянием различных факторов: появления новых технологий, в том числе коммуникационных, изменений, происходящих в науке, политике, образовании, массовой культуре.

В некоторых случаях расширение семантики обусловлено процессом семантического сдвига, при котором значение слова изменяется настолько, что может полностью утратить связь с исходным значением, отражая культурные и исторические изменения в обществе. Так, слово *декан*, первично используемое для обозначения лидера монашеской общины в средневековой Европе, со временем семантически трансформировалось и

стало применяться в качестве именованной должности – руководителя факультета в университете. Единица *предатель*, изначально связанная с указанием на лицо, передающее сообщение, и соотносимая с существительным *посол*, постепенно приобрела негативный оттенок ввиду изменений в восприятии носителями русского языка характера осуществления дипломатической деятельности со стороны представителей других государств. Следует отметить, что иногда семантический сдвиг оказывается настолько существенным, что некоторые семантические составляющие значения исходного слова полностью утрачиваются. Например, в древнерусском языке единица *зло* передавала значение ‘нечто плохое, неудачное, неудобное’, а в современном русском языке два последних семантических компонента не представлены.

Влияние социокультурных факторов на семантическую эволюцию языковых единиц огромно, они играют определяющую роль в данном процессе. Глобализация и цифровизация современного мира способствуют появлению и закреплению в языке новых значений слов, отражающих социальные изменения. Современная массовая культура, фильмы, книги, музыка, реклама, непосредственное и опосредованное взаимодействие представителей разных социальных групп создают различные контексты употребления слов, что приводит к появлению новых значений. Речевая практика носителей русского языка доказывает, что развитию полисемии способствуют заимствования из других языков в сфере молодежного и Интернет-жаргона. К примеру, слово *пост*, заимствованное из английского сленгового языка, первоначально обозначало сообщение на веб-сайтах [4], а позже стало использоваться для указания на любое действие, связанное с публичным размещением информации в сети «Интернет»; английское слово *краш* в первичном значении – ‘разрушение’, а в современном молодежном российском сленге обозначает объект романтического влечения. При этом важно сказать, что не все заимствованные единицы и значения становятся достоянием русского литературного языка. Семантическую эволюцию в этом плане регулирует языковая норма, устанавливающая границы допустимых значений слов и способствующая сохранению устойчивости лексико-семантической системы русского языка в целом. Социальная значимость полисемии бесспорна: многозначные слова способствуют созданию национально-культурной идентичности носителей русского языка. Русские пословицы и поговорки часто основаны на данном явлении, что делает их уникальными и непереводаемыми на другие языки без потери смысла и учета контекста.

Таким образом, семантическая эволюция полисемии в современном русском языке представляет собой сложный и многогранный процесс, который отражает динамику развития общества. Анализ механизмов расширения значений слов и влияния социокультурных факторов позволяет лучше понять природу языковых изменений и прогнозировать

тенденции развития языковой системы, функционирования полисемантических единиц в речи говорящих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Значение и употребление // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – С.3-22.
2. Земская Е.А. Язык как деятельность: монография. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 896 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Словарь современной лексики, жаргона и сленга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://argo.academic.ru> (дата обращения: 24.03.2025).

УДК 81.512.141

Г.Я. Яныбаева
канд. фил. наук, заместитель директора по УВР
МАОУ «Башкирская гимназия № 140 им. З. Бишшевой»
(г. Уфа)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В РУССКОМ, БАШКИРСКОМ, ТУРЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в статье рассмотрена возможность сопоставительного исследования профессионально-педагогических понятий в русском, башкирском, турецком, английском языках, проанализированы основные базовые понятия, характеризующие систему образования, их сходства и различия. Результаты исследования могут быть использованы в лексикографической практике при составлении ассоциативных словарей, а также в курсах когнитивной лингвистики, лингвокультурологии. Изучение профессионально-педагогических понятий помогает разработать теорию формирования компетентно развитой личности, обладающей профессиональными, общекультурными и иными компетенциями.

Ключевые слова: профессионально-педагогические понятия, образование, воспитание, базовые понятия, система образования, словарь основных понятий.

G.Y. Yanybayeva
Cand. Sci. (Philology), Deputy Director
MAOU "Bashkir gymnasium No. 140 named after Z.Biisheva" (Ufa)

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTS IN RUSSIAN, BASHKIR, TURKISH AND ENGLISH LANGUAGE

Abstract. The article considers the possibility of a comparative study of professional and pedagogical concepts in Russian, Bashkir, Turkish, and English, analyzes the main basic concepts characterizing the education system, their similarities and differences. The results of the research can be used in lexicographic practice in the compilation of associative dictionaries, as well as in courses of cognitive linguistics, linguoculturology. The study of

professional and pedagogical concepts helps to develop a theory of the formation of a competently developed personality with professional, cultural and other competencies.

Keywords: professional and pedagogical concepts, education, upbringing, basic concepts, education system, dictionary of basic concepts.

Педагогическая деятельность, как вид профессиональной деятельности, базируется на основных категориях. Таким образом, педагогические категории представляют собой систему понятий, характеризующих педагогическую науку [1; 1].

Актуальность исследования состоит в том, в современной полилингвальной, поликультурной среде есть необходимость сопоставительного изучения терминов сферы «образование», профессионально-педагогических понятий на нескольких языках. Международное сотрудничество педагогов, руководителей образовательных учреждений, чиновников, обмен педагогическим опытом в различных международных конгрессах, конференциях мотивирует нас изучать иностранные языки, чтобы уметь вести межкультурный диалог с коллегами.

Научная новизна исследования заключается в постановке проблемы когнитивной учебной лексикографии, позволяющей по-новому систематизировать профессионально-педагогические понятия на нескольких языках.

Профессионально-педагогические понятия – это **понятия и термины, связанные с начальным профессиональным, высшим и средним профессионально-педагогическим образованием.**

В результате интеграции наук профессионально-педагогическое образование обогатилось новыми понятиями, технологиями и средствами достижения образовательных и воспитательных целей [3,3].

Система образования в разных государствах может отличаться из-за культурных, исторических и экономических особенностей страны. Некоторые примеры систем образования в разных странах:

- **Китай.** Главным направлением обучения считается математика, а также большое внимание уделяется изучению различных философских концепций и логики.

- **Европейские страны.** В них стандартная практика — регулярные тесты, экзамены и прочие проверки знаний учащихся на протяжении всего обучения в школе. Многие школы делают упор на личностное развитие ученика, включая развитие его морально-этических норм и навыка самообразования.

- **Великобритания.** Британская система ратует за целостную среду обучения с бесплатными и смешанными школами, где ученики будут иметь равные условия для развития. Многие школы сами формируют образовательную программу.

• **Россия.** Система образования в России представляет собой многоуровневую структуру, включающую дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование, а также профессиональное и высшее образование.

В любом государстве есть **национальная доктрина образования**, которая устанавливает приоритет, стратегию и направленность системы образования в стране. Доктрина определяет основные цели, задачи воспитания и обучения, возможные пути их достижения, роль и место системы государственной политики в сфере образования, а также ожидаемые результаты образования на определённый период времени.

В каждом государстве есть основные базовые понятия, характеризующие систему образования. В данной статье проанализированы профессионально-педагогические понятия из российской образовательной системы (с переводом на башкирский, турецкий, английский языки).

Словарь основных понятий в русском, башкирском, турецком, английском языках: образование/мәғариф/eğitim/education; воспитание/тәрбиә/eğitim, terbiye/parenting, upbringing; обучение/уҡытыу/eğitim/training; развитие/үҫеш/gelişim, ilerleme, geliştirme/development; уровень образования/белем кимәле/eğitim düzeyi/education level; квалификация/квалификацияһы, кимәле/yeterlilik/qualification; образовательный стандарт/белем биреү стандарты/eğitim standardı/educational standard; образовательная программа/белем биреү программаһы/eğitim programı/educational program; учебный план/уҡыу планы/Eğitim planı/the curriculum, study plan; общее образование/дәйәм белем биреү genel eğitim/general education; профессиональное обучение/һөнәри белем биреү mesleki eğitim/professional training; профессиональное образование/һөнәри белем/mesleki eğitim/professional education; дополнительное образование/әстәмә белем биреү/ileri eğitim/additional education; обучающийся (ученик, учащийся)/уҡыусы öğrenci/student; обучающийся с ограниченными возможностями/мөмкинлектәре сикләнгән уҡыусы/engelli öğrenci/students with disabilities; образовательная деятельность/белем биреү эшмәкәрлеге/eğitim faaliyetleri/educational activities; образовательная организация (школа, образовательное учреждение) okul, mektep/educational organization, school; педагогический работник/pedagojik çalışan, öğretmen, hoca/teaching staff; индивидуальный учебный план/шәхси уҡыу планы/bireysel müfredat/individual curriculum; практика/практика, тәҗрибә туплау, pratik, tecrübe, uygulama/practice; направленность (профиль)/йүнәлеш (профиль)/yönlülük (profil)/orientation (profile); средства обучения и воспитания/уҡытыу һәм тәрбиә саралары/eğitim ve öğretim araçları/means of education and upbringing; инклюзивное образование/инклюзив белем биреү kapsayıcı eğitim/inclusive education; адаптированная образовательная программа/адаптацияланған

белем биреү программаһы/uyarlanmış eğitim programı/adapted educational program; качество образования/белем биреү сифаты/eğitimin kalitesi/quality of education; отношения в сфере образования/мәғариф өлкәһендәге мөнәсәбәттәр/eğitim ilişkileri/educational relations; участники образовательных отношений/белем биреү мөнәсәбәттәрендә катнашыусылар/eğitimsel ilişkilere katılanlar/participants in educational relations; присмотр и уход за детьми/балаларҙы карау һәм тәрбиәләү/çocuk bakımı/ child care and supervision; формы организации педагогического процесса/педагогик процесты ойоштороу формалары/pedagojik sürecin organizasyon biçimleri/forms of organization of the pedagogical process; гуманизация/гуманлаштырыу/insancıllaştırma/humanization; информатизация/информатизациялау/bilgilendirme/informatization; модернизация/модернизациялау/modernizasyon/Modernization; система оценивания знаний/ белемде баһалау системаһы/bilgi değerlendirme sistemi/knowledge assessment system.

Самые распространённые аббревиатуры российской системы образования (нет эквивалентов в английском и турецком языках):

ВПР (всероссийская проверочная работа/бөтә Рәсәй тикшеревү эше);

УУД (универсальные учебные действия/универсаль укыу эше һөҙөмтәләре);

ВСОКО (внутренняя система оценки качества образования/белем биревү сифатын баһалауҙың эске системаһы);

ВШК (внутришкольный контроль/мәктәп эсендәге контроль);

НИКО (национальное исследование качества образования/мәғариф сифатын милли тикшеревү);

ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт/федераль дәүләт белем биревү стандарты);

ФОП (федеральная образовательная программа/федераль белем биревү программаһы);

ГОП (график оценочных процедур/баһалау процедуралары графигы).

Примеры:

ЕГЭ по русскому языку остается обязательным для всех выпускников 11-х классов (из интервью Р.А. Дощинского об изменениях ЕГЭ по русскому языку). Министр просвещения РФ Сергей Кравцов в 2024 году на встрече президента с членами правительства заявил, что в 2025 году задания **ЕГЭ** начнут соответствовать школьным программам (bashinform.ru). Шулай итеп, сығарылыш сыныфы укыусыларының мәктәп хаҡимиәтенә бирелгән үз БДИ исемлеген үзгәртәргә һәм тулыландырырға мөмкинлеге бар әле (bashinform.ru). Бөгөн туғызынсы класс укыусылары йәмғиәтте өйрәнәү, география, химия, информатика һәм ИКТ буйынса **төп дәүләт имтиханын** яззы (bashinform.ru).

Экзамены, к которым, по мнению некоторых экспертов, ОГЭ в России близок по формату к международным, в частности к **Cambridge English: Key** (ранее KET) и **Cambridge English: Preliminary** (ранее PET).

Также в Великобритании есть система, которая отдалённо напоминает ОГЭ и ЕГЭ в России: два основных экзамена, которые школьники сдают в 16 и в 18 лет. Аббревиатура **GCSE** (General Certificate of Standard Education) расшифровывается как «общий сертификат среднего образования» и обозначает не только итоговый экзамен, но и двухлетнюю программу подготовки к нему.

В США для поступления в высшие учебные заведения школьники сдают один из двух тестов: **SAT** («Оценочный академический тест») или **ACT** («Американский тест для колледжей»).

В Турции используется **двухступенчатая система**. Сначала школьники сдают **выпускной тест YSG**, который включает 160 вопросов из разных областей. Среди них: 12 вопросов по географии, 14 – по физике, 15 – по истории, 8 – по философии, 13 – по биологии, 40 – по математике, 13 – по химии, 40 – по турецкому языку и 5 – по религии и морали.

Если абитуриент набирает минимальное количество баллов, он может поступать в университет. Для этого нужно сдать ещё один экзамен – **LYS** – в одной или нескольких предметных областях.

Изучение профессионально-педагогических понятий нужно для того, чтобы:

- познакомить с индивидуально-личностными концепциями профессионально-педагогической деятельности. Это поможет будущим педагогам профессионального обучения ориентироваться в этой сфере;
- дать представления о сущности, структуре и особенностях работы в организациях профессионального образования;
- способствовать непрерывному совершенствованию организаторских и коммуникативных способностей;
- формировать потребность в самоорганизации, стремление к непрерывному самообразованию и саморазвитию.

Изучение профессионально-педагогических понятий на нескольких языках влияет на личностный рост, расширяет наш кругозор, пополняет словарный запас, способствует развитию интеллекта, улучшает память и аналитические способности, повышает шансы на международное и межкультурное взаимодействие, на установление контактов с коллегами из других стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. – М., 2014. – 201 с.
2. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.

3. Гольдберг В.Б. Структурные связи в лексико-семантическом поле языка (на материале русского и английского лексико-фразеологического поля «Биологическое существование человека»). – М.: Изд-во Тамб. Ун-та, 2000. – 43 с.
4. Курдюмова И.М. Модернизация общего образования за рубежом. – М., 2006. – 69 с.
5. Kuper H. History in English Primary Schools. — Британия: история, культура, образование. Тезисы докладов международной научной конференции. Ярославль, 2008. –
6. Кодухов В.И. Общее языкознание. Учебник для студентов филол. специальностей. – М.: Высшая школа, 2004. – 302 с.
7. Профессионально-педагогические понятия: Слов./Сост. Г.М. Романцев и др. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2005. – 456 с.
8. Словарь российских образовательных терминов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://krippo.ru/files/slovo.pdf> (дата обращения: 26.02.2025).

ЧАСТЬ III

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 81'36

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

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ДРАМЕ И ПРОЗАИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Аннотация: в статье представлена диалогическая речь в драматическом произведении и прозе. Специфичность авторского ввода диалога в прозу имеет ряд принципиальных психолингвистических, литературоведческих и собственно лингвистических вопросов. Введение диалога в прозу связано прежде всего с его целостностью и разнонаправленностью, которые отличают его от диалогической речи. Это различие связано с фактом введения диалога прозы в контекст авторского повествования, хотя внешняя структура диалога прозы и драмы могут совпадать.

Ключевые слова: диалогическая конструкция в драме, диалог прозы, контекст авторского повествования, авторский ввод, чужая речь.

F.B. Amanaliev
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Zhusup Balasagyn Kyrgyz
National University
(Bishkek)

DIALOGICAL CONSTRUCTIONS IN DRAMA AND PROSE

Abstract. The article presents dialogic speech in drama and prose. The specificity of the author's introduction of dialogue into prose has a number of fundamental psycholinguistic, literary and linguistic issues. The introduction of dialogue into prose is primarily associated with its integrity and multidirectionality, which distinguish it from dialogic speech. This difference is associated with the fact of introducing prose dialogue into the context of the author's narration, although the external structure of the dialogue in prose and drama may coincide.

Keywords: dialogic construction in drama, prose dialogue, context of the author's narration, author's input, someone else's speech.

Диалог как художественная репрезентация диалогической речи занимает значительное место в прозаическом произведении и прежде всего реалистической направленности. Естественно, что введение диалога в прозу связано со многими из тех эстетических «прибавок», которые

отличают его от диалогической речи. Речь идет прежде всего о его целостности и разнонаправленности. Однако между названными презентациями диалогической речи в драме и прозе есть и глубокое различие. Это различие связано с фактом введения диалога прозы в контекст авторского повествования, хотя внешняя структура диалога прозы и драмы могут совпадать:

«– Да вы служите? – спросил меня Дубельт, пристально вглядываясь в пуговицы моего вицмундирного фрака.

– В канцелярии министерства внутренних дел.

– Давно ли?

– Месяцев шесть.

– И все время в Петербурге?

– Все время.

– Я понятия не имел.

– Видите, – сказал я, улыбаясь, – как я себя скромно вел...» (А.И. Герцен «Былое и думы»).

Специфичность авторского ввода диалога в прозу рождает ряд новых принципиальных вопросов – психолингвистических, литературоведческих и собственно лингвистических.

Психолингвистический смысл исследований данного факта определил М.М. Бахтин: «Мы, конечно, далеки от утверждения, что синтаксические формы, например, косвенной или прямой речи, прямо и непосредственно выражают тенденции и формы активного оценивающего восприятия чужого высказывания. Конечно, мы не воспринимаем прямо в формах косвенной или прямой речи. Они лишь устойчивые шаблоны передачи. Но, с одной стороны, эти шаблоны и их модификации могли возникнуть и сложиться лишь в направлении господствующих тенденций восприятия чужой речи, а с другой, – поскольку они сложились и наличны в языке, они оказывают регулирующее, стимулирующее или тормозящее влияние на развитие тенденций оценивающего восприятия, которые движутся в преднамеченном этими формами русле» [1; 127].

Завет М.М. Бахтина, насколько нам известно, полностью не оказался выполненным, поскольку мы не имеем фундаментального исследования, ставящего целью анализ «восприятия чужого высказывания». А между тем очевидно, что участник диалога действует не только словом и воспринимает тоже не только слово, но весь его психологический, локутивный и социальный контекст. Например, утреннее обращение матери к сыну: «Доброе утро» для воспринимающего не есть только смысл этих слов, но и тон, каким это сказано, мимика и жест (улыбка), а также сопровождающие действия. Это все фиксирует воспринимающим речь. Симптоматично, что эта совокупность фактов так или иначе отражается в художественной презентации диалога:

«Антон на цыпочках пробежал вперед и постучался в дверь.

– Ну, что там? – слышался резкий, неприятный голос.

– Гость, – отвечал Антон.

– Проси подождать, – и слышался отодвинутый стул. Пьер быстрыми шагами подошел к двери и столкнулся лицом к лицу с выходящим к нему, нахмуренным и постаревшим, князем Андреем». (Л.Н. Толстой «Война и мир»)

Возможность получить материал такого рода предвидел М.М. Бахтин, когда писал: «В контексте этой внутренней речи и совершается восприятие чужого высказывания, его понимание и оценка, то есть активная ориентация говорящего. Это активное, внутренне-речевое восприятие идет в двух направлениях: во-первых, чужое высказывание обрамляется реально-комментирующим контекстом (совпадающим частично с тем, что называют апперцептивным фоном слова), ситуацией (внутренней и внешней), зримой экспрессией и прочее; во-вторых, подготавливается реплика. И подготовка реплики – внутреннее реплицирование и реальное комментирование, конечно, органически слиты в единстве активного восприятия и выделяемы лишь абстрактно. Оба направления восприятия находят свое выражение, объективируются в окружающем чужую речь «авторском контексте» [1; 128]

Сравнивая два приведенных примера из одного и того же романа «Войны и мира», мы обнаруживаем заметное различие в авторском вводе. Если в первом случае представлена презентация диалога как бы в ее непосредственном виде и все авторское внимание сосредоточено на характере и обстановке ее появления, то во втором примере важно другое, а именно: авторский комментарий, в котором сопряжены не совместимые в морально-этическом отношении оценки – внешняя («равнодушным голосом сказал Илагин про свою краснопегую Ерзу») и внутренняя («за которую он год тому назад отдал соседу три семьи дворовых»).

«В середине степенного разговора об урожае нынешнего года, который завел Илагин, Николай указал ему на его краснопегую суку.

– Хороша у вас эта сучка! – сказал он небрежным тоном. – Резва?

– Эта? Да, эта – добрая собака, ловит, – равнодушным голосом сказал Илагин про свою краснопегую Ерзу, за которую он год тому назад отдал соседу три семьи дворовых. – Так и у вас, граф, умолотом не хвалятся? – продолжал он начатый разговор. И считая учтивы отплатить молодому графу тем же, Илагин осмотрел его собак и выбрал Милку, бросившуюся ему в глаза своей шириной.

– Хороша у вас эта чернопегая – ладна! – сказал он.

– Да, ничего, скачет, – отвечал Николай. "Вот только бы побежал в поле матерый русак, я бы тебе показал, какая эта собака!" подумал он, и обернувшись к стремянному сказал, что он дает рубль тому, кто подзрит, т.е. найдет лежачего зайца». (Л.Н. Толстой «Война и мир»)

Лингвистический смысл исследования авторского ввода диалога определяется спецификой соотнесенности компонентов «композиционно-стилевого двуязычия», а еще точнее, текстового поведения такого собственно лингвистического феномена, каким является конструкция с прямой речью, являющаяся ядерной при презентации диалога в художественной прозе. Вопрос этот в специальной литературе уже поднимался (М.К. Милых [4], Г.М. Чумаков [5] и др.). Однако остался открытым основной вопрос, связанный с установлением координации, существующей между структурой вводящей части (минимальной, расширенной, осложненной) и спецификой вводимой части.

Выделение двух типов диалога, нами предпринятое, имеет не только собственно грамматическое значение, но и стилистическое, поскольку представленная типология может быть использована в качестве инструментария при анализе специфики авторского ввода. Учет минимальной, расширенной и осложненной реализации диалога позволяет, с одной стороны, увидеть их функциональные различия в рамках одного произведения, а с другой стороны, заметить определенные пристрастия того или иного писателя к тем или иным способам авторского ввода.

Не имея в данном случае возможности дать сколько-нибудь полную картину реализации в русской художественной прозе названных ориентиров, представим наиболее общие наблюдения, связанные с определенным обобщением фактов использования диалогов в прозе Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского и А.П. Чехова, творчество которых прежде всего и предопределило природу реалистического романа.

При всей индивидуализации в использовании минимальной, расширенной и осложненной реализации диалога можно тем не менее установить определенные тенденции в предпочтительности выбора той или иной структуры в композиционно-текстовом построении реалистического романа. Предпочтительность выбора той или иной структуры каждый раз связана с комплексом факторов, но ведущим из них, на наш взгляд, являются два:

- 1) роль диалогического фрагмента в формировании текстовой категории информативности (И.Р. Гальперин) [2];
- 2) принадлежность к одному из типов диалога, отражающих специфику композиционно-синтаксических сцеплений реплик диалогической речи (С.Г. Ильенко) [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. – М.: Лабиринт, 1993. – 196 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. Ильенко С.Г. Синтаксические единицы в тексте. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 82 с.

4. Милых М.К. Прямая речь в художественной прозе. – Ростов: Кн. изд., 1958. – 240 с.
5. Чумаков Г.М. Синтаксис конструкций с чужой речью. – Киев: Вища школа, 1975. – 220 с.

УДК 821.161.1

К.В. Арзяева
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»
(г. Уфа),
Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

УРБАНИСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СТИХОТВОРЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «ПАРИЖ (РАЗГОВОРЧИКИ С ЭЙФЕЛЕВОЙ БАШНЕЙ)»

Аннотация: статья посвящена рассмотрению урбанистического пространства в стихотворении В. Маяковского «Париж (Разговорчики с Эйфелевой башней)». Её актуальность обусловлена тем, что многие литературоведы рассматривали художественное пространство только в ранних работах поэта. На основе анализа выделяются специфические черты, присущие изображению города в послеоктябрьской лирике В. Маяковского: оптимистический пафос неизбежного грядущего преобразования мира, победы нового мира над старым, масштабность охвата действительности, совмещение разных временных пластов (прошлого, настоящего и будущего), олицетворение отдельных пространственных элементов, которые перерастают в фантазмагорию, политизированная картина мира.

Ключевые слова: В.В. Маяковский, Париж, урбанизм, футуризм, художественное пространство.

K.V. Arzyaeva
1st year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Y.A. Shanina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the Russian Literature
Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

URBAN SPACE IN V. MAYAKOVSKY'S POEM PARIS (TALKS WITH EIFFEL TOWER)

Abstract. The article is devoted to the consideration of urban space in V. Mayakovsky's poem *Paris (Talks with Eiffel Tower)*. Its relevance is due to the fact that many literary critics considered the artistic space only in the poet's early works. Based on the analysis, specific features of the image of the city in V. Mayakovsky's post-October lyrics are highlighted: the optimistic pathos of an inevitable future transformation, the triumph of the

new over the old, the scale of the representation of reality, combining different time periods (past, present, and future), the dimensional elements that grow into a fantastical world, a politicalized picture of reality.

Keywords: V.V. Mayakovsky, Paris, urbanism, futurism, artistic space.

Владимира Владимировича Маяковского (1893-1930) называют поэтом-урбанистом, потому что в своих стихотворениях он обращался к образу города. Отметим, что обращение поэта к урбанистической тематике связано с его увлечением футуризмом. Как известно, для творчества будетлян (так называли себя русские футуристы) был характерен культ техники, принцип динамизма, поэтому главными героями футуристических произведений становились города и их жители. Темп городской жизни был быстрее, чем в сельской местности, в связи с этим город являлся фоном произведений у будетлян. По воспоминаниям современников, весь первый период творчества Маяковского прошел на улицах и бульварах, поэтому уже в его первых вещах мы видим урбанистические пейзажи («Уличное», 1913, «В авто», 1913, «Из улицы в улицу», 1913). Владимир Маяковский передавал ритм и движение города с помощью различных приемов: гиперболизации, «рванных строк», лесенки, цветописи, звукописи и других.

В современном литературоведении редко можно встретить точное определение понятия «художественное пространство». Это связано с тем, что литературоведы выделяют понятие хронотоп, которое является неделимым и, следовательно, художественное пространство является её частью. В связи с этим в некоторых словарях литературных терминов определения «пространства» вообще нет. Но все же ряд авторов, так или иначе, дают определение художественного пространства.

Вслед за Ю.М. Лотманом под художественным пространством мы подразумеваем «модель мира данного автора, выраженная на языке его пространственных представлений» [2; 252–253]. Под языком пространственных отношений понимается «некая абстрактная модель, включающая в себя в качестве подсистем как пространственные языки разных жанров и видов искусства, так и модели пространства разной степени абстрактности, создаваемые сознанием различных эпох» [2; 253].

Существует множество исследований, посвященных анализу художественного пространства в лирике Маяковского, однако они обращаются только к раннему творчеству поэта. Мы же будем рассматривать урбанистическое пространство в произведениях послеоктябрьского периода творчества поэта, в частности в стихотворении «Париж (Разговорчики с Эйфелевой башней)».

Первая поездка Маяковского в Париж состоялась в ноябре 1922 года. Он находился во французской столице неделю и за это время успел посетить театры, мастерские художников, встретиться с поэтами и побывать на заседании Палаты депутатов. Как отмечает Г.А. Антипова

«все это напоминало инспекцию левого искусства представителем революционной России» [1; 233]. Вернувшись в Москву, поэт выступил с докладом «Что делает Париж?» и выпустил серию очерков, в которых говорится о том, что во французской столице ничего нет нового. Стоит отметить, что это был первый визит поэта в столицу Франции. В дальнейшем Маяковский посетит Париж ещё пять раз и посвятит ему немало строк.

Стихотворение «Париж (Разговорчики с Эйфелевой башней)» можно композиционно разделить на три части. В первой части к лирическому герою из тумана выходит Эйфелева башня, с которой он ведет диалог. Во второй части описывается бунт вещей, предводителем которого становится башня. Третья часть является приглашением Эйфелевой башни в Москву. Таким образом, центральным образом стихотворения является башня, которая представляет собой как символический образ Парижа, так и суммарное достижение технического прогресса.

В первой части произведения Эйфелева башня представлена как достопримечательность Парижа, её главное сооружение. Поэт использует французские топонимы, описывая французскую столицу. Так, он упоминает центральную площадь Парижа – Площадь Согласия («*Я выхожу на Place de la Concorde*»), отметим, что её название Маяковский написал на французском языке, и фонтаны, которые там расположены («*из зверорыбьих морд свистит вода, фонтанясь*»). Отметим, что поэт использует неологизмы, когда описывает фонтаны: прилагательное «зверорыбьи морды», описывающее статуи в виде зверей и рыб и глагол «фонтанясь», характеризующий движение воды в фонтане.

Отметим, что слово «Эйфелева башня» впервые появилось на русском языке в 1907 году в «Полном словаре иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» М. Попова. Автор пишет о том, что Эйфелева башня – это сооружение «в Париже, железная башня, высотой в 140 саж., выстроенная к всемирной выставке 1889 г.; названа по имени строителя инженера Эйфеля». Инженерное сооружение настолько покорило воображение поэта, что он посвятил ему стихотворение. С Эйфелевой башней поэт ведет «разговорчики», назначает её вождем грядущего восстания вещей и приглашает в Москву, потому что таким сооружением должна обладать Страна Советов, а не устаревшая французская столица.

Поэт не дает описания Эйфелевой башни, однако отмечает, что на ней были установлены специальные антенны («*пришпилился в шепоте, ей в радиоухо*»), благодаря которым по Парижу началось широкое радиовещание. Так, башня в глазах лирического героя становится олицетворением суммарного образа технического прогресса, поэтому обращение к ней абстрактно и гиперболично. Отметим, что Эйфелева

башня *«на явку выходит из тумана»*, автор использует олицетворение, тем самым образ башни оживляется и пространство становится динамичным.

Таким образом, в первой части стихотворения представлено физическое пространство Парижа, упомянуты детали реальной топографии (Эйфелева башня, Площадь Согласия), поэт использует аллитерацию, чтобы передать шум города (*«обшаркан»*, *«исшелестен тыщей»*, *«борозжу»*, *«до жути»*).

Во второй части описывается восстание вещей, появляются новые образы сооружений (метро и мосты), пространство стихотворения изменяется.

Так, разговор лирического героя с Эйфелевой башней оборачивается технической революцией в Париже, сподвижником которой становится башня (*«Башня – хотите возглавить восстание? Башня – мы вас выбираем воздем!»*).

Затем пространство стихотворения расширяется, появляется обращение к историческому прошлому Франции:

*Не вам –
образцу машинного гения –
здесь
таять от аполлинеровских вири...*

Поэт указывает на то, что в Париж не достоин такого сооружения как Эйфелева башня, так как французская столица представляет собой хранилище старины, *«место гниения»*. Так, например, явления старого общественного строя Маяковский отождествляет со старой поэзией Г. Аполлинера (*«Не вам — образцу машинного гения — здесь таять от аполлинеровских вири»*). Поэт проводит параллель жизни и искусства, обращается к стихотворению Г. Аполлинера *«Зона»*, в котором есть строки про башню. Отметим, что в этой части поэт также приводит социальные детали современного Парижа, описывает жителей города (*«Париж проституток, поэтов, бирж»*).

Кроме башни участие в революции принимают метро (которого не было в РСФСР, поэтому оно является чем-то новым для советского поэта) и мосты (как напоминание о революции в Петрограде):

*Метро согласились,
метро со мною...
Мосты,
распалась от движения злого,
подымутся враз с парижских боков.
Мосты забунтуют...*

Французская техника отказывается служить буржуа и собирается отправиться в РСФР:

*Они убедились –
не ими литься*

вагонам богатых.

Они не рабы!

Здесь Маяковский обращается к традиционному для его творчества оксюморону – вещи восстают против людей, погрязших в быте, чтобы подчеркнуть очевидное.

Париж удивил Маяковского великолепием и богатством, о чем он пишет в стихотворении. Например, метро пользуются не пассажиры, а публика (*«из своих облицованных нутр публику выплюют»*), вместо революционных агитаций и рекламы у них развешаны *«плакаты духов и пудр»*, которые кровью смываются со стен. Маяковский обращается к цветописи, использует красный цвет, для передачи революционных настроений.

Затем лирический герой сравнивает богемный Париж с революционной Москвой и считает, что французские сооружения будут более уместны второй (*«Они убедились — им более к лицам наши афиши, плакаты борьбы...»*). Так, появляется новое пространство – пространство современной революционной Москвы.

Как уже отмечалось, во второй части стихотворения пространство современного Парижа расширяется. Если вначале произведения современный Париж был представлен Площадью Согласия, то во второй части действие перемещается в Рив-гош, район Парижа на левом берегу Сены (*«на помощь придет Рив-гош»*) и Монмартр, район с ночными увеселительными заведениями (*«вещи тут пойдут Монмартрами на ночи продаваться»*).

Таким образом, во второй части пространство стихотворения представлено многопланово: поэт изображает как современный, так и исторический Париж, а также революционную Москву. Появляется оппозиция Париж-Москва. Маяковский использует реальные названия районов французской столицы цветопись.

В третьей части стихотворения звучит приглашение Эйфелевой башни в Москву. В этой части оппозиция Париж-Москва, которая появилась во второй части, становится центральной.

Так, лирический герой на протяжении всего произведения уговаривает Эйфелеву башню отправиться в Москву. По его мнению, такое сооружение через *«пятнадцать лет или двадцать»* перестанет быть востребованным, у него *«одрябнет сталь»* и оно *«пойдет Монмартрами на ночи продаваться»*. Поэт использует такой прием, как цветопись, чтобы передать цвет башни – сталь, которая со временем, одрябнет. Лирический герой считает, что башня нужнее в Москве. В приглашении звучит желание Маяковского шагнуть в будущее, увидеть в России торжество индустрии.

Затем снова описывается пространство Москвы, лирический герой представляет, как бы башню встретили в Москве:

*В блеснены стали,
в дымах –
мы встретим вас.
Мы встретим вас нежней,
чем первые любимые любимых.
Идем в Москву!*

Отметим, что если в Париже сталь башни «одрябнет», то в Москве она заблестит.

Как уже говорилось, на протяжении всего произведения лирический герой сравнивает и противопоставляет две столицы (Париж и Москву). Пространство Москвы представлено шире («у нас в Москве простор»), чем пространство Парижа, которое ограничено несколькими районами (Ривгош и Монмартр).

Отметим, что величие Москвы также отмечено гиперболой. Лирический герой уверен, что в СССР башня будет «по улице иметь», её будут холить «раз сто за день» и «сталь и медь» расчистят «до солнц». В это время Париж, который лишился своего главного сооружения, будет ожидать то, что он «кончается один, в сплошной складбищась Лувр, в старье лесов Булонских и музеев». Здесь поэт снова обращается к французским топонимам, он упоминает крупнейший музей Франции – Лувр и Булонские леса – парк из остатков древнего дубового леса. Маяковский также упоминает и жителей Парижа: «франтихи и дуры», «бульварные ротозеи». Отметим, что здесь Маяковский снова обращается к антитезе – живая техника противопоставлена мертвым музеям. Такое неприятие музеев было традиционным для футуристов.

Таким образом, лирический герой не желает, чтобы башня стала музейным экспонатом, поэтому он призывает башню приехать в СССР, потому что там все будут восхищаться её мощью:

*Вперед!
Шагни четверкой мощных лап,
прибитых чертежами Эйфеля,
чтоб в нашем небе твой израдило лоб,
чтоб наши звезды пред тобою сдрейфили!*

Таким образом, урбанистическое пространство стихотворения «Париж (Разговорчики с Эйфелевой башней)» представлено многопланово: изображается прошлое, настоящее и будущее французской столицы, описывается пространство современной революционной Москвы. Поэт обращается к различным сферам искусства, чтобы передать художественное пространство стихотворения: изображение архитектурных сооружений (башня, фонтаны, метро, мосты), обращение к поэзии Г. Аполлинера, звукопись (передача шума города) и цветопись (красный цвет крови и цвет стали башни).

Эйфелева башня, как и все технические сооружения (метро, мосты), противопоставлена всем тем элементам художественного пространства, которые воплощают мир старого Парижа (фонтаны, Монмартр, поэзия Аполлинера, Рив-гош).

В произведении олицетворенная Эйфелева башня перерастает в обобщенный фантазмагорический образ, который служит устремлению в будущее, пафосу неизбежности преобразования и победы нового мира над старым. В воображении Маяковского разбиваются границы, в связи с чем в стихотворении представлен широкий охват пространственных элементов (от Парижа до Москвы).

Приглашение башни в Москву содержит политизированные, идеологизированные элементы. По мнению поэта, будущее за Москвой, с её социальными преобразованиями. Маяковский считает, что Советская Россия ушла далеко вперед, в отличие от Европы. Лирический герой воодушевлен этим, однако Советской России не хватает индустриального технического преобразования, поэтому его восхищает Эйфелева башня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова Г.А. Маяковский. Я еду удивлять! Марш поэта по стране и миру. – М.: Бослен, 2024. – 304 с.
2. Лотман М.Ю. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. – М.: Просвещение, 1988. – 352 с.
3. Михайлов А.А. Маяковский. – М.: Молодая гвардия, 1988 – 558 с.
4. Пономарев Е.Р. Травелоги Маяковского. Начало жанра // Вопросы литературы. – 2012. – №2. – С. 100-143.
5. Шевченко И.С. Пространство как категория художественного текста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – №3. – С. 193-201.

УДК 821.161.1

З.Р. Галиакбарова
аспирант 4-го года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – В.В. Борисова
д-р. филол. наук, профессор, главный научный сотрудник
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИЛЛЮСТРАЦИИ К ОЧЕРКУ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «СТОЛЕТНЯЯ»: ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: данная статья посвящена анализу иллюстраций к физиологическому очерку Ф.М. Достоевского «Столетняя», созданных Германом Мазуриным, Юрием Игнатьевым и Яковом Турлыгиным. Преимущественное внимание уделяется воспроизведению художниками внутреннего состояния героев и созданию эмоциональной атмосферы, которая помогает читателю глубже погрузиться в мир произведения.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Дневник Писателя», «Столетняя», иллюстрация, интерпретация, особенности стиля.

Z.R. Galiakbarova
Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – V.V. Borisova
Dr. Sci. (Philology), professor, Chief Scientific Officer
Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla

ILLUSTRATIONS TO F.M. DOSTOYEVSKY'S ESSAY THE HUNDRED-YEAR-OLD WOMAN: AN INTERPRETIVE ASPECT

Abstract. This article is devoted to the analysis of illustrations having being created by artists such as German Mazurin, Yuri Ignatyev, and Yakov Turlygin for F.M. Dostoyevsky's physiological sketch «The hundred-year-old woman». The primary focus is on presenting by artists the inner state of the characters and creating emotional atmosphere which helps the reader immerse deeper into the world of the work.

Keywords: F.M. Dostoevsky, «A Writer's Diary», «The hundred-year-old woman», illustration, interpretation, style features.

Наряду с великими романами малая проза Ф.М. Достоевского, включающая такие рассказы как «Мальчик у Христа на ёлке», «Мужик Марей», «Столетняя», представляют собой богатый материал для их изучения с точки зрения взаимодействия разных видов искусства. По мнению К.В. Пигарева, «художественная иллюстрация является одной из форм творческого содружества между «изобразительным искусством и литературой» [6; 88].

В небольшой публикации невозможно проанализировать иллюстрации всех произведений великого классика. Поэтому нами выбран физиологический очерк «Столетняя» и несколько ярких иллюстраций к нему. Стоит отметить, что научных исследований, посвященных иллюстративному материалу к этому очерку, практически нет, возникают сложности и с определением авторства некоторых работ (часть иллюстраций взяты с сайта ГОСКАТАЛОГ.РФ [2]).

Иллюстрация, прежде всего, предполагает наглядное отражение предметного содержания литературного произведения, однако иллюстратор имеет право отображать и свое субъективное видение. Так, О.Ю. Кошкина подчеркивает, что художественное слово служит исходной точкой для творческого процесса иллюстраторов, отмечая, что «текст всегда шире и полифоничнее его истолкования: для художника слово является отправной точкой творчества [4; 118]. Эту идею развивает и Н.Ф. Мусаева, утверждая, что рисунок в книге не существует автономно, а

подчиняется тексту, представляя его читателю через определенную призму восприятия [5; 128].

Для анализа особенностей художественного воплощения очерка «Столетняя» обратимся к ряду конкретных иллюстраций, созданных разными художниками. Важный элемент иллюстраций – портреты персонажей. Достоевский уделяет много внимания описанию внешности своих героев, что помогает лучше понять их характеры. Например, образ столетней старушки занимает центральное место в очерке писателя. Её портрет насыщен деталями, которые раскрывают не только её физическое состояние, но и внутреннюю сущность.

... и у самых ворот дома встречаю эту самую старушку, и такая она мне показалась старенькая, согнутая, с палочкой, только все же я не угадала ее лет; дошла она до ворот и тут в уголку у ворот присела на дворницкую скамеечку отдохнуть...

Старушка маленькая, чистенькая, одежда ветхая, должно быть из мещанства, с палочкой, лицо бледное, желтое, к костям присохшее, губы бесцветные, — мумия какая-то, а сидит — улыбается, солнышко прямо на нее светит...

Глаза тусклые, почти мертвые, а как будто луч какой-то из них светит теплый [3].



Рис. 1 – Герман Мазурин.

Из серии иллюстраций к изданию «Ф.М. Достоевский – детям». 1971.

Иллюстрация к очерку «Столетняя», созданная художником Германом Мазуриным, размещена в издании «Ф.М. Достоевский – детям». Мазурин сосредоточился на центральной фигуре – столетней старушке, выделив именно ее. Этот художественный прием позволяет зрителю сразу же обратить внимание на главную героиню. В её изображении важны такие детали как морщинистое лицо, усталый взгляд и согбенная фигура,

свидетельствующие о жизни, наполненной трудностями и переживаниями.

Легкими, едва заметными штрихами прорисованы остальные персонажи, что усиливает контраст между ними и центральной фигурой. Городская толпа словно растворяется в пространстве. Цветовую палитру отличают мягкие, приглушенные черно-белые тона.

В целом работа Германа Мазурина – яркий пример того, как искусство может дополнять и обогащать литературное произведение, помогая читателю глубже погрузиться в мир героев и событий.



Рис. 2 – Юрий Игнатьев.
Иллюстрация в книге «Ф.М. Достоевский.
Повести и рассказы». 1985.

Другая иллюстрация, размещенная на первой странице книги «Ф.М. Достоевский. Повести и рассказы», выполнена московским графиком, иллюстратором классических произведений мировой и русской художественной литературы Юрием Игнатьевым. Он также большое внимание уделяет деталям. Они тщательно

проработаны, что добавляет глубину и объем изображению. Силуэтные работы Мазурина проникнуты точным знанием эпохи, в которой живут и действуют герои. Стиль иллюстратора парадоксально динамичен. Персонажи и объекты на картинах Игнатьева словно находятся в движении. Динамичный эффект достигается благодаря умелому использованию графических линий и форм, передающих энергию и напряжение запечатленного момента.

На иллюстрации на переднем плане видим старушку, которая идет по городу, а за ней следом – дама (рис. 2). На заднем плане можно заметить другие здания и элементы городского ландшафта, придающие всей картинке глубину и объем. На фоне больших зданий старушка выглядит совсем маленькой. Не менее тщательно выписаны мельчайшие элементы архитектуры. Тонкая штриховка создает дополнительный эффект объема.

Интересен взгляд другого художника Якова Турлыгина на очерк «Столетняя». Его работы, выполненные карандашом, обладают особой утонченностью и выразительностью. Художник создал серию иллюстраций, каждая из которых посвящена ключевым эпизодам очерка. Рассматривая картинку за картинкой, читатель словно погружается в ход событий, переживая их вместе с героями.

Турлыгин уделяет большое внимание не только внешним характеристикам персонажей, но и их внутренним состояниям. Карандашные линии выразительно передают эмоциональную динамику происходящего. Иллюстрации этого художника, насыщенные конкретными деталями, делают каждую сцену живой и реалистичной.

Следующая иллюстрация (рис. 3) также выполнена в черно-белых тонах, на ней – два персонажа. Первый персонаж – сама столетняя старушка, которая «на выступе приютилась» [3; 76]. Она в платке, одета в длинное темное пальто, опирается на трость. Второй персонаж – женщина в шляпке, также одетая в длинное платье, на плечи накинут платок, она стоит чуть наклонившись над старушкой. Судя по позе и выражению лица, дама разговаривает со старушкой. Арка и вход в здание, составляющие

фон изображения, стилизованы под старину, передавая атмосферу прошлого времени, как и остальные детали.



Рис. 3, 4 – Яков Турлыгин.
1885-1890-е.

Тщательно выписанные складки одежды, выражения лиц позволяют наглядно представить рассказанную писателем историю

Все на нее смотрят; уж очень бледна она вдруг стала, губы совсем побелели. Она тоже всех оглядывает, но как-то тускло. <...>

Старушка еще как бы блее стала, а лицо как бы вдруг всё осунулось. Глаза остановились, улыбка застыла на губах; смотрит прямо, а как будто уж и не видит. <...>

...но бабушка неподвижна, только голова клонится набок; в правой руке, что на столе лежит, держит свой пяточок, а левая так и осталась на плече старшего правнучка Миши, мальчика лет шести. Он стоит не шелохнется и большими удивленными глазами разглядывает прабабушку [3].

Художник, вслед за писателем, постарался воспроизвести особенную позу умирающей старушки. Одна её рука лежит на столе, словно пытается удержать связь с жизнью, а другая – на плече мальчика (рис. 4). Этот символический жест символизирует одновременно и прощание, и благословение, заставляет задуматься о ценности человеческой жизни и преемственности поколений. В.В. Борисова, подробно рассмотрев эту сцену, обратила внимание на то, что поза Столетней напоминает здесь успение Богородицы: «она соединяет людей, своих и чужих: в правой руке продолжает держать пятак барыни, а левую оставляет на плече правнучка» [1; 25].

Таким образом, иллюстрации к произведениям малой прозы Достоевского являют собой важный способ художественной интерпретации литературного текста, открывая новые горизонты для взаимодействия литературы и визуального искусства, обогащая восприятие произведений великого писателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова В.В. Эмблематика Достоевского // Литературоведческий журнал. – 2002. – №. 16. – С. 21-26.
2. ГОСКАТАЛОГ.РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goskatalog.ru/portal/#/> (дата обращения: 10.04.2025).
3. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 22. – Л.: Наука, 1981. – С. 75-79.
4. Кошкина О.Ю. Иллюстрация: визуальное отражение основной идеи литературного произведения // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2014. – №. 5 (36). – С. 117-129.
5. Мусаева Н.Ф. Иллюстрации отечественных художников к роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Литературное обозрение: история и современность. – 2011. – №. 1. – С. 128-133.
6. Пигарев К.В. Русская литература и изобразительное искусство: Очерки о рус. нац. пейзаже середины XIX в. – Москва: Наука, 1972. – 123 с.

УДК 821.161.1

Л.Л. Гатауллина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, доцент,
заведующая кафедрой русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РОМАНА М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: статья посвящена анализу Интернет-ресурсов, посвященных интерпретации романа Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита». Проведена систематизация контента медиапространства, который включает профессиональные (образовательные), непрофессиональные (любительские) и образовательные (методические) Интернет-ресурсы, даны рекомендации по использованию их в школьном литературном образовании.

Ключевые слова: интерпретация, роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», современное медиапространство, контент, Интернет-источники.

L.L. Gataullina

5th year student of the Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla

(Ufa),

Y.A. Shanina

Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the Russian Literature

Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla

(Ufa)

INTERPRETATION OF MIKHAIL BULGAKOV'S NOVEL THE MASTER AND MARGARITA IN THE MODERN MEDIA SPACE

Abstract. The article is devoted to the development of a classification of Internet sources based on the interpretation of Mikhail Bulgakov's novel «The Master and Margarita». The content of the media space has been systematized, which includes professional (educational), non-professional (amateur) and educational (methodological) Online resources.

Keywords: interpretation, Mikhail Bulgakov's novel «The Master and Margarita», modern media space, content, Internet sources.

Художественный литературный текст в современную эпоху получает новые формы распространения и интерпретации посредством медиатехнологий. Посредством медиатехнологии художественный текст может стать основой создания визуальных образов (картин, портретов, иллюстраций и др.), аудиоконтента (музыкальных произведений, аудиофрагментов, литературных подкастов), аудиовизуальных произведений (кинофильмов, спектаклей), а также текстовых комментариев, пояснений. Несмотря на многообразие медиаконтента в сети Интернет, новые формы существования литературного текста, его интерпретации не всегда учитываются и осмысляются литературоведами, поэтому в исследовании осуществляется попытка систематизации и классификации Интернет-источников по изучению романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», представленных в медиaprостранстве.

Использование Интернет-источников, современного медиaprостранства в век цифровых технологий является весьма распространенным явлением. Сейчас нет ни одной области человеческой жизни, где цифровые технологии не нашли бы применения. Применение Интернет-ресурсов в образовательной и культурологической деятельности в нынешнее время является актуальным, это позволяет сделать потребителей того или иного контента активными участниками познавательной деятельности. Именно этому и содействует современное медиaprостранство со всевозможными ресурсами.

В нынешнее время термин «медиaprостранство» активно применяют представители теории и практики журналистики, коммуникативистики,

медиалогии, медиасферы, литературоведении и других социально-гуманитарных дисциплин. Существует множество трактовок термина «медиапространство». Ознакомимся с наиболее исчерпывающей классификацией подходов к пониманию медиапространства, которую предлагает кандидат социологических наук Е.Г. Ним в своей работе «Медиапространство: основные направления исследований» [10]:

1) текстоцентричный подход – медиапространство рассматривается как совокупность всех медийных текстов, «дискурсивное» пространство;

2) структурный подход – медиапространство понимается как институциональная сфера, социальное поле, система средств массовой коммуникации;

3) территориальный подход – медиапространство характеризуется как медийный рынок или информационное пространство региона (города, страны);

4) технологический подход – медиапространство наделяется особым статусом «виртуальной» реальности, поддерживаемой с помощью материальных технологий;

5) экологический подход – медиапространство мыслится как глобальная среда обитания, пронизывающая все сферы человеческой деятельности.

В нашей работе понятие медиапространства будет рассматриваться в значении, которое предлагает кандидат филологических наук Н.В. Крылова, в своей работе «Медиареальность, медиапространство, система российских СМИ: понятийный аспект»: «Медиапространство – это информационное пространство, это вид существования контента, одновременно отторгнутого от системы медиа и основанного на нем, способность иметь влияние на процессы, происходящие в его границах, и взаимодействовать с целевой аудиторией» [6; 67]. То есть, понимание медиапространства как Интернет-среды для создания, размещения, существования того или иного контента.

Одним из ярких примеров формирования медиаконтента на основе интерпретаций литературных текстов является смысловое поле, возникшее вокруг трактовок романа М.А. Булгакова (1891-1940) «Мастер и Маргарита» (1940). Наличие различных форм представления литературного текста в медиапространстве предполагает существование всевозможных Интернет-ресурсов с многообразием контента. Культурно-просветительские, образовательные Интернет-источники по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» представляют собой широкое многообразие онлайн-площадок. Они предназначены для формирования, сохранения, популяризации, распространения культурных ценностей и приобщения к ним не только обучающихся, но и различных слоев населения. Рассмотрим некоторые из интерпретаций романа

М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», которые находятся в активном использовании:

Профессиональные (культурно-просветительские проекты) Интернет-источники представляют собой просветительские, образовательные платформы и проекты, которые сосредоточены на просвещении потребителей контента в области науки, искусства и культуры. К таким онлайн-площадкам можно отнести: просветительский проект «Arzamas», образовательную платформу «ПостНаука», сайт «Михаил Булгаков», посвященный жизни и творчеству писателя, сайт «Дом Булгакова», который занимается продвижением творческого наследия автора и др. На данных онлайн-площадках работают профессиональные журналисты, писатели, исследователи и преподаватели, что гарантирует высокий уровень качества и достоверности информации. Представленные Интернет-ресурсы предлагают разнообразный контент, интерпретации литературного текста, включая статьи («8 ошибок в «Мастере и Маргарите» (Иван Назаров, кандидат филологических наук); «Рукописи не горят»: первый замысел «Мастера и Маргарита» (М. Чудакова, литературовед) («Arzamas»); аудиоподкасты, видеоматериалы (интервью с филологом Ильей Иткиным о лингвистических особенностях романа «Мастер и Маргарита», языковой игре и говорящих фамилиях («ПостНаука»); иллюстративные материалы разных художников (Сергея Адамского, Анатолия Алексева, Сергея Алимова, Александра Ботвинова и др.), касающихся романа «Мастер и Маргарита» («Михаил Булгаков»), просмотр выставок картин и онлайн/офлайн-экскурсии по литературным местам вслед за М.А. Булгаковым («Дом Булгакова») и т.д. Особенностью интерпретаций романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» профессиональными (образовательными) Интернет-источниками является их научность и достоверность, произведение осмысливается разнообразно и полно, начиная с истории создания, заканчивая разбором черновиков Михаила Булгакова. Отдельные фрагменты и цитаты из романа «Мастер и Маргарита», жилье писателя становятся самостоятельными арт-объектами (например, музей-театр «Булгаковский дом», знак с изображением персонажей из произведения и надписью: «Запрещено разговаривать с незнакомцами» на Патриарших прудах в Москве, «Лабиринты одного романа» Д. Воробьевой, где она в каждой из картин отражает одно из ключевых мест романа или значимое место для самого писателя, например, маршрут Маргариты и др.). В основном специфика интерпретаций романа профессиональными Интернет-ресурсами заключается в исследовании творческой лаборатории М.А. Булгакова, раскрываются интертекстуальные связи и культурные коды в произведении, лингвистические особенности текста, обсуждаются судьбы героев «Мастера и Маргариты», выявляются сатирические смыслы, особенности говорящих фамилий в романе и т.д. Ярким направлением

трактовки романа «Мастер и Маргарита» становится его философская и творческая стороны, вопросы добра и зла, веры и искупления, творчества и вдохновения. Таким образом, данные онлайн-площадки важны тем, что имеет своей целью научное образование, поэтому материалы по той или иной теме содержат научное обоснование, можно утверждать их достоверность, продуктивность и содержательность.

Непрофессиональные (любительские) Интернет-источники по изучению романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» созданы поклонниками творчества писателя и имеют своей целью популяризацию его наследия. К таким онлайн-площадкам можно отнести: сайты («Мастер и Маргарита»), онлайн-лекции (интервью) («Тайны романа Мастера и Маргариты» литературного исследователя Владимира Козаровецкого), графические романы по мотивам «Мастера и Маргариты» (роман-комикс Р. Танаева) и др. Представленные Интернет-ресурсы предлагают разнообразный контент, интерпретации литературного текста, включая сайты с многообразием разделов по той или иной теме, касающихся «Мастера и Маргариты» («Роман», где произведение можно прочесть в формате онлайн; «Персонажи», где дается краткая выжимка описания основных героев романа; «саундтреки», где собраны музыкальные саундтреки из экранизации В. Бортко 2005 г. («Мастер и Маргарита»); визуальные интерпретации: (интервью о тайнах «Мастера и Маргариты», рассуждения о главных героях произведения, философской стороне романа и т.д.); графический контент (роман-комикс по мотивам «Мастера и Маргариты») и т.д. Особенностью интерпретаций романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» непрофессиональными (любительскими) Интернет-источниками является индивидуальный взгляд на произведение. Рассматриваются культурно-просветительские стороны романа «Мастер и Маргарита», важным оказывается мистическая сторона произведения, в частности исследуется явление Воланда в Москву. Поклонники наследия писателя обсуждают тайны произведения, которые заложил в нем автор, говоря о том, что роман зашифрован. Интересными оказываются «мастероведческие» исследования, изучающие схожесть судьбы Мастера и самого Булгакова. Некоторые ценители творчества писателя применяют психоаналитические теории к роману, рассматривая персонажей через призму их внутренних конфликтов, желаний и страхов. Особенно интересным является анализ отношений между Мастером и Маргаритой, которые рассматриваются с точки зрения душевных переживаний, стремлений, истинной и ложной любви. В социальных сетях и форумах часто можно встретить личные отклики на роман, где пользователи делятся своими впечатлениями, ассоциациями, понимают произведение. Однако эти интерпретации очень разнообразны и субъективны, отражают индивидуальный взгляд создателя того или иного контента, поэтому они не могут использоваться в качестве основного образовательного

материала, а являются лишь поводом для размышления и дальнейшего обсуждения.

Отдельно в медиапространстве представлены Интернет-источники, относящиеся к образовательным и методическим ресурсам, то есть применяемые, по большей части, в школьной практике. Широкое многообразие образовательных Интернет-ресурсов по изучению романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» можно классифицировать по следующим критериям:

1. Урочные образовательные ресурсы (например, «Российская электронная школа», методический сайт «1 сентября», сервис «LearningApps» для создания проектных работ и др.).

2. Образовательные ресурсы, используемые при подготовке к итоговому сочинению в 11 классе (например, онлайн-лекции, вебинары: «Мастер и Маргарита» за 20 минут | Краткий пересказ | Аргументы для итогового сочинения»; вебинар «Мечта и реальность», «Куда приводят мечты?» «Мастер и Маргарита» Булгакова»; «Месть и великодушные», «Что толкает человека на месть?» по «Мастеру и Маргарите» и т.д.).

3. Образовательные ресурсы, используемые при подготовке к единому государственному экзамену (сайт «ФИПИ», онлайн школы: «Сотка», «Литература_100 ЕГЭ», «Умскул» и др.; RUTUBE-каналы: «Правое полушарие интроверта» и т.д.).

Способы и формы интерпретации романа образовательными ресурсами очень многообразны, они представлены вебинарами, онлайн-лекциями, разноуровневыми заданиями, рабочими листами по тем или иным темам, касающихся произведения и т.д. Спецификой интерпретации романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» данными Интернет-ресурсами является, прежде всего, их методический потенциал, возможность применять представленные на онлайн-площадках материалы в школьном литературном образовании [3; 19]. Яркой линией трактовки произведения методическими Интернет-источниками становится рассмотрение сложности восприятия текста обучающимися, комментируются отдельные сюжетные линии и диалоги произведения, дается разбор того, зачем был написан этот роман, почему он стал настолько культовым, проникающим в сознание множества поколений читателей. В анализе также представлены мнения литературоведов об этом тексте, обозначается место произведения в Мировой литературе, смысловые уровни романа, сюжет, спорный образ сатаны, связь Мастера и Маргариты и т.д. Таким образом, образовательные онлайн-ресурсы подразумевают широкий спектр медиапроектов, которые направлены на расширение кругозора, повышение уровня грамотности, развитие навыков критического, аналитического чтения, освоение прикладных навыков и умений в различных сферах человеческой деятельности, в частности в изучении романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Подводя итог, можно сказать, что роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в современном медиапространстве становится поводом для разнообразных интерпретаций. Все они взаимодополняют друг друга, расширяют представления о жизни и творчестве писателя, произведении «Мастер и Маргарита». Анализ различных трактовок и адаптаций, включая сайты, видео-лекции, вебинары, экранизации, иллюстрации, графические романы и т.д., позволяет понять, как произведение, написанное почти сто лет назад, продолжает оставаться актуальным и востребованным в условиях современной культуры. Интерпретации не только сохраняют основные темы, заявленные самим писателем, такие как борьба добра и зла, любовь и творчество, сатира, но и адаптируют их под вызовы и реалии нового времени. Работы современных исследователей, литературоведов, филологов, режиссеров, художников и писателей часто отвечают на насущные социальные и политические вопросы, находя параллели между булгаковскими образами и актуальными проблемами современной эпохи.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Булгаковский Дом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dombulgakova.ru/> (дата обращения: 10.10.2024).
2. Вебинар «Мечта и реальность», «Куда приводят мечты?» «Мастер и Маргарита» Булгакова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vkvideo.ru/video-138634773_456239098 (дата обращения: 30.11. 2024).
3. Гатаулина Л.Л., Шанина Ю.А. Современные Интернет-источники по подготовке к ЕГЭ по литературе // Система непрерывного филологического образования: школа - колледж - вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования: Сборник научных трудов по материалам XXIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Уфа, 24–26 апреля 2024 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2024. – С. 17-20.
4. Жизнь и творчество М.А. Булгакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://m-bulgakov.ru/> (дата обращения: 10.11.2024).
5. Козарец В. Видеолекция. Тайны романа «Мастера и Маргариты». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<https://rutube.ru/video/974ab83ee76277d42f16124553b3ada9/>) (дата обращения: 05.02.2025).
6. Крылова Н.В. Медиареальность, медиапространство, система российских СМИ: понятийный аспект // Креатив в коммуникациях: теория и практика: материалы науч.- практ. конф. / науч. ред.: О.А. Бударина. М.: 2017. – С. 66-70.
7. М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://masterimargo.ru/> (дата обращения: 09.02.2025).
8. Мастер и Маргарита» за 20 минут | Краткий пересказ | Аргументы для итогового сочинения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vkvideo.ru/video-55470063_456244307 (дата обращения: 24.11.2024).
9. «Мечь и великодушие», «Что толкает человека на мечь?» по «Мастеру и Маргарите» и т.д. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vkvideo.ru/video-138634773_456239106 (дата обращения: 11.03.2025).
10. Ним Е.Г. Медиапространство: основные направления исследований // Бизнес. Общество. Власть. 2013. №14. – С. 31-41.

11. Онлайн-школа по подготовке к ЕГЭ «Литература_100 ЕГЭ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/literatura_100 (дата обращения: 05.05.2025).
12. Онлайн-школа по подготовке к ЕГЭ «Сотка литература 2025» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/liter100ege> (дата обращения: 15.04.2025).
13. Просветительский, образовательный проект «ПостНаука» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://postnauka.org/> (дата обращения: 10.02.2025).
14. Просветительский проект, посвященный культуре «Arzamas» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arzamas.academy/> (дата обращения: 15. 02. 2025).
15. Российская электронная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://resh.edu.ru/> (дата обращения: 10.10.2024).
16. Сайт «1 сентября» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://1sept.ru/> (дата обращения: 04. 05. 2025).
17. Сервис «LearningApps» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 21.04.2025).
18. Танаев Р. Графический роман по мотиву «Мастера и Маргариты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vaesstudio.com/post/komiks-master-i-margarita-rodion-tanaev> (дата обращения: 10.03.2025).
19. «Федеральный институт педагогических измерений» (ФИПИ). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fipi.ru/>.
20. RUTUBE-канал «Правое полушарие интроверта» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rutube.ru/channel/28889122/> (дата обращения: 10.05.2025).

УДК 82-1

С.В. Григорьева
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
университет» (г. Воронеж)
Научный руководитель – Т.А. Тернова
д-р. филол. наук, доцент, профессор кафедры
русской литературы XX и XXI веков,
теории литературы и гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»

ОБРАЗ ГЕНИЯ В ПОЭМЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «НА КРАСНОМ КОНЕ»

Аннотация: цель данного исследования – определение специфики изображения образа Гения в поэме М. Цветаевой «На Красном коне», выявление характерных черт данного художественного образа и его связи со смежными категориями, такими, как поэт, божественный дар, Муза, избранничество, образы-символы огонь, пламя и т.п. Материалом исследования стал текст поэмы «На красном коне» и эссеистика М.И. Цветаевой.

Ключевые слова: Гений, двойственная природа, творец, дар, одержимость, избранничество, искусство.

S.V. Grigorieva
3rd year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "Voronezh State University"
(Voronezh)
Scientific Advisor – T.A. Ternova
Dr. Sci. (Philology), associate professor, professor, Federal State
Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Voronezh State University"

THE IMAGE OF GENIUS IN M. TSVETAEVA'S POEM ON A RED HORSE

Abstract. The purpose of this study is to determine the specifics of the depiction of the image of Genius in M. Tsvetaeva's poem "On a Red Horse", to identify the characteristic features of this artistic image and its connection with related categories such as poet, divine gift, Muse, chosen ones, symbolic images of fire, flame, etc. The research material is the text of the poem "On a red horse" and the essays of M.I. Tsvetaeva.

Keywords: Genius, dual nature, creator, gift, obsession, election, art.

Поэму «На Красном коне» М.И. Цветаева написала «на едином дыхании, в порыве острого счастья, забыв все на свете. Уже 4 января 1921 года поэма была завершена» [2; 202]. Многие исследователи отмечают значимый биографический сюжет, сопутствовавший созданию текста – знакомство с молодым литератором Евгением Ланном, повлекшее за собой один из первых эпистолярных романов Цветаевой (1920-1921 г.).

В образе всадника действительно можно угадать некоторые черты сходства с биографическими прототипами: Ланном или Ахматовой, которая указана в посвящении поэмы. Это приводит к выводу о том, что произведение возникло в результате множества событий, включая биографические, психологические, творческие и культурно-исторические.

Поэма «На Красном коне» относится к пореволюционному периоду творчества автора, который связан для Цветаевой не только с разрушением привычного быта, но и с переживанием творческого кризиса, что вызвало необходимость поиска новых тем и новой поэтики.

В поэме 1921 года впервые ярко предстаёт перед читателем образ Гения, осмысливаются категории дара, творчества, искусства, творца и т.д.

Обратимся к трактовке феномена творчества в эссеистике М.И. Цветаевой.

Творец – жертва демона, потусторонних стихий, стремящихся воплотиться через него, требующих от него полного подчинения, изнурения. В эссе «Искусство при свете совести» Цветаева утверждает, что «Двенадцать» Блока возникли «под чарой»: «Демон данного часа Революции... вселился в Блока и заставил его. <...> Блок «Двенадцать»

написал в одну ночь и встал в полном изнеможении, как человек, на котором катались» [4; 33].

Поэт для Цветаевой – пророк, провидец, избранник, а *творчество* – предстояние перед высшим началом, божественным или демоническим, и только оно вправе судить творца [6; 140]. Название ключевого для цветаевской концепции творчества эссе «Искусство при свете совести», по сути, заставляет воспринимать лексему «совесть» как одно из обозначений Бога.

Говоря о категории *искусства*, необходимо сослаться на важное определение из упомянутого эссе, в котором Цветаева обращает наше внимание на внутреннюю форму слова, говоря о том, что искусство с искусом, искушением имеют общий корень: «Искусство – искус, может быть самый последний, самый тонкий, самый неодолимый соблазн земли...» [4; 40]. Однако заметим, что всё же земли, не небес. Искусство трактуется поэтом как некий срединный мир между материей и духом. Анна Саакянц называла это «небом поэта». Как говорила сама Цветаева, это «третье царство, первое от земли небо, вторая земля, это чистилище, из которого никто не хочет в рай», «некий физический мир духовного» [4; 43].

Понимание искусства как искусства в художественном мире Цветаевой двояко. Искусство способно возвышать, просвещать и очищать. Однако оно же ввиду особенности своей природы может и обольщать: «А как часто в одной и той же вещи, на одной и той же странице, в одной и той же строке и отрешают и обольщают. То же сомнительное пойло, что в котле колдуньи: чего только не навалено и не наварено!» [4; 41].

Поэтический дар – способность слышать голоса тех сил (Гения), которые руководят творцом. Отсюда закономерность: чем сильнее человек способен слышать, тем труднее ему сопротивляться. Цветаева сравнивает это явление с положением Одиссея, вынужденного использовать верёвки и воск, чтобы проплыть мимо сирен. Однако такой способ спасения находит недостойным для творца: «Герой тот, кто и несвязанный устоит, и без воску в ушах устоит, поэт тот, кто и связанный бросится, кто и с воском в ушах услышит, то есть опять-таки бросится» [4; 45].

Способность к творчеству определяется у Цветаевой через антонимическую пару: дар и рок. Поэт обречён на вечную борьбу со стихией, с демоническими силами: им нельзя не уступить, но опасно полностью подчинить им собственную жизнь. В этой борьбе, во многом, заключена причина тотального одиночества творческой личности. По мнению В.К. Лосской, его трактовка «является одним из компонентов её присущего романтизма, заимствованного от гётевского и шиллеровского поклонения одинокому человеку и исключительному существу, а также ницшеанской концепции художника-сверхчеловека, стоящего выше нормального человечества» [1; 207].

Творческий процесс сравнивается с состоянием сновидения, когда спящий «вдруг, повинувшись неизвестной необходимости» [4; 44], совершает такие поступки, которых никогда не сделал бы в обыденной жизни, когда запреты, регулирующие реальную жизнь людей, больше не имеют необходимой для их выполнения силы.

Определив авторскую трактовку природы гения, мы можем обозначить специфические особенности изображения данного образа в поэме «На Красном Коне».

Воплощением гениальности в поэме становится образ красного всадника в пылающих доспехах. На протяжении всего текста лирическая героиня сталкивается с ним во снах, что отражено уже на уровне композиции. Поэму можно разделить на несколько условных частей: 1) пожар и первая встреча с всадником; 2) первый сон, о возлюбленном; 3) сон второй, о ребёнке; 4) «Сон во сне» и финальное сражение с Гением. Все сцены взаимодействия с Гением разворачиваются в плоскости подсознания.

Значимы для текста образы *пожара* и *огня*. В контексте творчества поэтессы они могут обозначать процесс разрушения, а также олицетворять проявление поэтического дара.

Всадник в поэме Цветаевой тесно связан со стихией огня. В эпизоде с пожаром он отождествляется с пламенем: «Встаёт, как сам Пожар» [5; 446], что знаменует начало внутренней трансформации героини. На мосту над морем он появляется «красным всплеща полымем», превращая воду в «огнь синий», и далее «встаёт, как сам Поток» [5; 446] — поток синего пламени.

Следующей важной особенностью в изображении всадника является его полная противопоставленность *Музе*. Трактовка образа Музы в творчестве М. Цветаевой отличается от традиционной. Ее Муза нередко мужественна, а ее дар, вдохновение, замешан на «лютой» страсти:

Не Муза, не Муза, – не бренные узы
Родства, – не твои путы, –
О Дружба! –
Не женской рукой, – лютой,
Затянут на мне –
Узел [5; 450].

Мотив *наваждения*, непреодолимой силы Гения над лирической героиней ярче всего отражён в кульминационной части поэмы: в сне-сражении. Она пробуждается ото сна внутри другого – теперь её сознание принадлежит миру сновидений. В этом сне она слышит ключевое откровение:

– Какой ж это сон мой? – А сон таков:
Твой Ангел тебя не любит [5; 449].

Это становится кульминацией отношений героини и Гения. Ответ героини – эмоциональный взрыв, переходящий в стремление к освобождению:

Не любит! – Так я на коня вздымусь!
Не любит! – Вздымусь – до неба! [5; 449].

Понимая, что не принадлежит миру Гения, героиня решается на бой. Но она обречена на поражение. Всадник побеждает, подчиняя её волю:

...И входит, и входит, стальным копьем
Под самую грудь – луч.
И шепот: Такой я тебя желал!...
Моя и ничья – до конца лет [5; 449].

Так совершается её переход в поэтический мир – под власть гения, в вечное противостояние ему. Как точно формулирует А. Саакянц, «отрекшаяся от земной любви женщина – воительница – амазонка с выжженным сердцем – Поэт, а не поэтесса» [3; 358].

В заключение отметим значимость особенно важного авторского *синонимического ряда*: Ангел – Демон – Гений, подчеркивающего его двойственную природу. Уже в портрете всадника заметны ангельские черты, а в третьем сне он прямо назван:

– Какой ж это сон мой? – А сон таков:
Твой Ангел тебя не любит [5; 449].

Этот оксюморон – Ангел, который «не любит» – усиливает внутреннее напряжение образа. Демоническое начало проявляется в жестокости гения: он заставляет героиню отказаться от всего земного и наносит ей смертельную рану:

...Такой я тебя желал!
...Такой я тебя избрал,
Дитя моей страсти – сестра – брат –
Невеста во льду – лат! [5; 450].

Он требует клятвы абсолютной верности:

Моя и ничья – до конца лет.
Я, руки воздев: Свет!
– Пребудешь? Не будешь ничья, – нет?
Я, рану зажав: Нет [5; 450].

Таким образом, гений – это пылающий образ, олицетворённый во всаднике в доспехах, что «горят, как солнце» [5; 449].

Итак, Гений в поэме Цветаевой воплощён в образе огненного всадника – мужского, страстного, демонически-пророческого воплощения Музы. Он представляет собой силу, стоящую между земным и небесным, обитающую в сфере искусства, не подчинённой законам морали.

Гений проникает в подсознание избранника, овладевает его волей через наваждение и внутреннее «воспламенение», ведущее к духовному перевоплощению. Поэт не может противостоять этой власти – только

подчиниться, навсегда попадая в конфликт с земной реальностью. Единственная награда – надежда обрести «небо поэта», пространство искусства, соединяющее два мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лосская В.К. Песни женщин: Анна Ахматова и Марина Цветаева в зеркале русской поэзии XX века. – Москва-Париж: Моск. журн. История государства Российского, 1999. – 319 с.
2. Павловский А. Куст рябины. О поэзии Марины Цветаевой. – Ленинград: Советский писатель, 1989 – 350 с.
3. Саакянц А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество. – Москва: Эллис Лак, 1999 – 816 с.
4. Цветаева М. Собр. соч.: в 7 т. / Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц, Л. Мнухина. – Москва: Эллис Лак, 1994 – Т. 5 – 375 с.
5. Цветаева М. На Красном коне // Цветаева М.И. Стихотворения. Поэмы / Вступ. ст., сост. и комм. Саакянц А.А. – Москва: Правда, 1991 – С. 445-450.
6. Цветкова М.В. Поэт, поэзия и творческий дар в художественном мире Марины Цветаевой // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 159. – Кн. 1. – С. 138-153.

УДК 82-32

Э.А. Евтушенко
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, зарубежной литературы и издательского дела
ФГБОУ ВО «УУНУТ» (г. Уфа),
Г.А. Ахметова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, зарубежной литературы и издательского дела
ФГБОУ ВО «УУНУТ» (г. Уфа)

ФОЛЬКЛОРНЫЙ ТЕКСТ В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «ЛИРНИК РОДИОН»

Аннотация: исследование проведено с целью осмысления роли фольклорного текста в рассказе И.А. Бунина «Лирник Родион». Авторы прослеживают формы обращения писателя к фольклорным источникам. Научная новизна заключается в том, что фольклорный текст в рассказе впервые рассмотрен как система: на пересечении автобиографического, национального, мифопоэтического и символического. Доказано, что сюжетобразующую роль в произведении играет «Стих о сироте», катарсически звучащий как извечная трагедия, осмысленная народом.

Ключевые слова: И.А. Бунин, рассказ, «Лирник Родион», фольклорный текст, символ, пасхальный архетип, духовный стих.

E.A. Yevtushenko

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology» (Ufa),
G.A. Akhmetova*

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology» (Ufa),*

FOLKLORE TEXT IN I.A. BUNIN'S SHORT STORY RODION THE LYRE PLAYER

Abstract. The study was conducted to understand the role of folklore text in the structure of I.A. Bunin's short story «Rodion the Lyre Player». The authors trace the forms of the writer's appeal to folklore sources. The scientific novelty lies in the fact that the folklore text in the short story is considered as a system for the first time: at the intersection of the autobiographical, national, mythopoetic and symbolic. It is proven that the plot-forming role in the work is played by the "Verse about the Orphan", cathartically sounding like an eternal tragedy, comprehended by the folk.

Keywords: I.A. Bunin, short story, «Rodion the Lyre Player», folklore text, symbol, Easter archetype, spiritual verse.

Рассказ И.А. Бунина «Лирник Родион» был написан пространственно далеко от его фольклорных корней – на Капри, в 1913 году. Он начинается с прямой отсылки к одному из народных источников, на который откликнулось чуткое к фольклору сердце писателя: «Рассказывал и пел этот «Стих о сироте» молодой лирник Родион, рябой слепец, без поводыря странствовавший куда бог на душу положит...» [1; 156]. Однако связь с фольклором не исчерпывается этим, она носит системный характер: хронотоп, пейзаж, портрет, мотивы Страшного суда, сиротства.

Без преувеличения жизненный опыт И.А. Бунина сосредоточен на фольклоре в разнообразных его формах: первые друзья – крестьянские ребята; песни и рассказы дворовых; деревенская «улица» с ее «страдательными» и «плясовыми», хождение по избам; в «орловский» период – длительная поездка по средней полосе России; странствия по Витебской губернии с ее сочным народным языком; во время жизни в Полтаве – путешествия по украинским селам, ярмаркам, записывание обрядов, песен, частушек, примет; знакомство с трудами отечественных фольклористов: изданиями П.В. Киреевского, «Историческими песнями малорусского народа» (изд. Вл. Антоновичем и М. Драгомановым), сборниками Е.В. Барсова, П.Н. Рыбникова [3; 4; 7]. Э.В. Померанцева отмечает: «Настойчиво и разнообразно вводил фольклор в свои произведения Бунин» [6; 139]. Прежде всего это происходило через исключительную достоверность и этнографическую точность в описаниях быта, обычаев, отдельных жанров, которые писатель прочувствовал и

осмыслял, однако он шел дальше: наполнял фольклорные образы высочайшим символическим содержанием.

Прозу И.А. Бунина можно назвать художественной энциклопедией русской-украинского фольклора, поскольку в ней отражено многообразие народным жанров от заговоров, обрядовых, календарных, свадебных, колыбельных, лирических, исторических песен, загадок, пословиц и поговорок, причитаний, былин-старин, сказок, частушек, примет. Авторитетные фольклористы не раз отмечали соответствие этих компонентов художественного мира писателя аутентичным источникам, записям экспедиций [6; 140].

Текст духовного стиха «Псальма про сироту», играющего сюжетообразующую роль в рассказе «Лирник Родион», был найден в бунинском архиве [6; 140–141]. Автор детально и живо описывает работу с информантом: «А записывал я стих про сироту в Никополе, в жаркий полдень, среди многолюдного базара, среди телег и волов, запаха их помета и сена, сидя вместе с Родионом прямо на земле. Диктовал Родион ласково и снисходительно, повторяя одно и то же по несколько раз, и порою останавливался, сдерживая легкую досаду, когда я ошибался» [1, с.162]. Известно, что И.А. Бунин хорошо знал по опыту, как записывать под диктовку, также ему было знакомо варьирование исполнителем текста «по своему вкусу».

Фольклорный текст, отражающийся в пении Родиона, настроении пейзажа, пасхальном хронотопе, звуковом сопровождении происходящего, в целом определяет систему образов рассказа «Лирник Родион», отдельные фрагменты и детали, символику ситуаций. Фольклор для И.А. Бунина – мощный источник художественности. Пасхальный хронотоп пронизывает повествование, заражает восприятие рассказчиком действительности. Действие происходит в послепасхальное время: «Из конца в конец Днепровья странствовал и я в ту весну. В Полтавщине она была прохладная. А на юге тополя уже оделись, зеленели и церковно благоухали... еще недавно смолк пасхальный звон, под ветряками и плетнями еще валялась скорлупа крашенных яиц» [1; 156]. Пасхальный звон не смолк духовно, вместе с Христом вновь народилась весна. Оба эти события опять принесли надежду в прекрасный и жестокий мир, изображенный в рассказе «Лирник Родион» фольклорными красками.

«Фольклорное» в рассказе резко контрастирует с «цивилизационным», механистичным. Повествователь продолжает: «На юг, в Никополь и дальше плыл я на этом «Олеге», очень грязном и ветхом; весь дрожа, все время дымя и поспешно шумя колесами, медленно тянулся он среди необозримых камышовых зарослей и полноводных затонов. В первом классе «Олега» никого не было, кроме какой-то девицы, знакомой капитана, державшейся особняком. Во втором было несколько евреев, с утра до ночи игравших в карты, да какой-то давно не бритый, нищий

актер» [1; 157]. Пароход грязный, ветхий, дрожащий; «люди города» (девица, актер) суетны, шумны. Но через бытовое, искусственное в пейзаже, сопровождающем повествование, все явственнее проступает у И.А. Бунина подлинное, символическое, навеянное народными песнями, мифопоэтическое: «За мягкой чернотой правобережья, его ветряков и косогоров, слившихся с затонами, с густыми камышами, медленно блекли в чем-то сумрачно-алом слабые очертания мутно-синих облаков. В вышине проступали мелкие, бледные звезды. "Олег", дымя, дрожал и однообразно шумел колесами... И вот, вполслуха, стройным хором, запели хохлушки, выпавшие за день» [1; 157]. Здесь народная песня не упоминание, а важная «звуковая деталь», которая не просто дополняет пейзаж, а создает особое лирическое настроение, ясную фольклорную краску. Об этом эффекте у И.А. Бунина образно пишет Э.В. Померанцева: «...фольклор и природа как бы сливаются воедино» [6; 196].

Рассказчик, тонко чувствующий свое духовное странствие как предназначение, признается: «Я в те годы был влюблен в Малороссию, в ее села и степи, жадно искал сближения с ее народом, жадно слушал песни, душу его. Пел он чаще всего меланхолически, как и подобает сыну степей; пел на церковный лад, как и должен петь тот, чье рождение, труд, любовь, семья, старость и смерть как бы служение; пел то гордо и строго, то с глубокой нежностью. С ярмарки на ярмарку, в передвижениях гуртами на работы часто сопровождали его бандуристы и лирники, наводившие мужчин на воспоминания о былой вольности, о казацких походах, а женщин на певучие думы о разлуках с сыновьями, с мужьями, с любимыми» [1; 157–158]. Из сонма странников в рассказе выступает молодой и безвестный, но, по словам автора, «поистине удивительный» Родион, который напоминает образы лирников, созданные В.А. Гиляровским («Люди театра»), А.И. Куприным («Олеся»), К.Г. Паустовским («Книга о жизни. Далекие годы»). Для И.А. Бунина это не один из многочисленных слепцов, несущих по дорогам жалостливые песнопения и просящих подаяние ради Бога, а истинный подвижник, которому суждено через фольклор выполнять свою миссию в мире. Именно поэтому писатель так говорит о Божественном воздаянии: «Если он еще жив, бог, верно, дал ему старость счастливую и отрадную за ту радость, что давал он людям» [1; 160].

Конец XIX – начало XX в. – этот период отмечен в России всплеском интереса к народной культуре, «хождением в народ». В отечественной фольклористике множатся материалы, рисующие носителей фольклора. Это сказочники, песенники, сказители, исполнители духовных стихов в трудах братьев Ю.М. и Б.М. Соколовых, Н.Е. Ончукова, Д.К. Зеленина, А.М. Смирнова-Кутаческого и др. Своими художественными образами обогащает этот ряд И.А. Бунин. Таков лирник Родион: «Бог благословил меня счастьем видеть и слышать многих из этих странников, вся жизнь

которых была мечтой и песней, душе которых были еще близки и дни Богдана, и дни Сечи, и даже те дни, за которыми уже проступает сказочная древнеславянская синь Карпатских высот» [1; 158].

Личность Родиона в рассказе такая же многомерная, как сам фольклор, вмещающий высокое и бытовое, божественное и земное: «Слепые – народ сложный, тяжелый. Родион не похож был на слепца. Простой, открытый, легкий, он совмещал в себе все: строгость и нежность, горячую веру и отсутствие показной набожности, серьезность и беззаботность. Он пел и «псалмы», и «думы», и любовное, и «про Хому», и про Почаевскую Божью Матерь, – и легкость, с которой он менялся, была очаровательна...» [1; 158]. Портретные детали воссоздают личность из народа: темные волосы «в кружок», рябое лицо, сермяжная свитка и огромные сапоги, отсутствие внешних черт яркой творческой индивидуальности и вместе с тем способность к удивительному преображению в пении.

Как прелюдия к исполнительскому искусству Родиона звучит казацкая песня женщин, грустная и протяжная, про сына и мать; затем они запевают визгливую мещанскую, но сразу же бросают. Родион начинает старинную «Край Дуная трава шумить», но тоже останавливается. Не того просит душа. А в вечернем пейзаже значимая деталь – отражение огня рыбака как «зажженная длинная восковая свеча» – уже предваряет разговор героев о народных святынях, о Страшном Суде: «Кто-то заговорил о Киеве. Может быть, глядя именно на это отражение, заговорили о Софиевском соборе...и стали...ужасаться картинам Страшного Суда, которыми славятся многие киевские церкви. Тогда, как бы продолжая их мерную речь, медленно и певуче заныла, заскрежетала и зажужжала старая лира Родиона» [1; 159].

Особенное значение мотива Страшного Суда Э.В. Померанцева связывает с нарастающими после 1905 года в рассказах И.А. Бунина элегическими настроениями, в результате становящимися доминирующими [6; 145]. Эта тема, проступившая в разговоре, готовит исполнение лириком именно «Псалмы о сироте», которое, по замыслу И.А. Бунина, предельно возвышает образ певца, перебирающего в памяти картины соборов, приделов, златоверхих колоколен и доходящего до «картин Судных». Отвечая Родиону, лира начинает жужжать и петь то смелее и тверже, то нежнее и тише: «И он еще усилил – и сквозь восточную, степную меланхолию мотива ясно проступило подобие органного хора» [1; 159]. В такой обстановке, которую нарисовал И.А. Бунин, должно было прозвучать только что-то особенное, катарсическое – «Стих о сироте».

Сиротская доля – одна из центральных тем славянского фольклора. Через вдохновенное пение Родиона в рассказ вводится мотив сиротства, занимающий в русско-украинском фольклоре центральное место.

С.Ю. Неклюдов анализирует спектр его значений в духовных стихах, народных сказках, балладах, былинах, песнях. Необыкновенно трепетное отношение сформировалось в народной культуре к детям-сиротам и перешло в литературу и живопись. Образы сирот ярко воплощены на полотнах В.Г. Перовым («Дети-сироты на кладбище»), А. Ржевской («Сироты»), В.Е. Маковским («Беспризорные дети»). Из описания пения Родиона встают детали трогательного лика «всем чужого, всем покорного ребенка, стриженной, босой, в грязной сорочке и старенькой плахте девочки. Она долго опускала заплаканные глазки, долго надеялась терпением и непосильным трудом снискать милость мачехи – но напрасно: даже родной отец, раб этой безжалостной, хозяйственной женщины, избегал глядеть на свою сироту, боялся хотя бы словом иступить за нее» [1; 160].

Родион, «сын народа, не отделяющего землю от неба» [1; 160] в светлые полевые дни рассказывает о встрече несчастного ребенка с воскресшим Господом Христом, сообщающим, где поится тело матери. Горькая «розмова» сироты с «янголем» (ангелом, который отзывается из могилы за умершую) передается лирником с великой нежностью и скорбью. Дитя мучается на земле подле злой «мачухи» и молит родную мать: «Ох, це я, матинко: Прийми мене к собі!» [1; 161]. В ответ на горькие выдохи женщин лирник радостно возвышает голос и сообщает о Христовом Суде: «Посилає Христос-бог Янголів от себе, – сказав он торжественно, чистим и звонким голосом. – Візьміть ту сірітку до ясного неба, посадить сірітку у світлому раю, у господа бога, у честі і славі!» [1; 161]. Кульминацией исполнения становится звенящий от радостного гнева плач Родиона под звуки скрежещущей и ноющей лиры: злая мачеха обречена сгинуть «у пекло глибоко» [1; 161]. Возмездие за зло неотвратимо.

Кульминация сопровождается изменениями в пейзаже, все больше наполняющемся символическим светом: «Всходила большая теплая луна... Тускло золотились под луной дальние чащи черных камышей. Широкий золотой столб погружался в зеркальную глубину между ними... Только крупные лучистые звезды остались в небе...» [1; 162]. Крещендо в звучании лиры спадает, катарсис совершается.

Слова И.А. Бунина в «Лирнике Родионе» о жадном искании сближения с народом означают, что вне зависимости от того, шел ли писатель от книги, точного цитирования фольклорного источника или от живого общения, впечатления, воспоминания, его осмысление и прочувствование фольклора имели системный характер. Из пересечения автобиографического, национального, мифопоэтического и символического в рассказе об одаренном певце вырос впечатляющий результат: по законам музыкальной композиции (от прелюдии через

крещендо к кульминации и лирическому разрешению) художник показал катарсический потенциал мощных произведений фольклора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунин И.А. Собрание сочинений. В 9-ти тт. – М.: Художественная литература, 1966. – Т.4. – 500 с.
2. Голубиная книга: Русские народные духовные стихи XI–XIX вв. / Сост., вступит. статья, примеч. Л.Ф. Солощенко, Ю.С. Прокошина. – М.: Моск. рабочий, 1991. – 351 с. (Из золотых кладовых мировой поэзии).
3. Летопись жизни и творчества И.А. Бунина / Составитель С.Н. Морозов. – М.: ИМЛИ РАН, 2011. – Т. 1. – 944 с.; Летопись жизни и творчества И.А. Бунина / Составитель С.Н. Морозов. – М.: ИМЛИ РАН, 2017. – Т. 2. – 1183 с.
4. Михайлов О.Н. Путь Бунина-художника // Иван Бунин. Книга первая / Главный редактор В.Р. Щербина. – М.: Наука, 1973. – Т. 84. – С. 7–58. – 696 с.
5. Нехлюдов С.Ю. Сирота в фольклоре// Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика. Лаборатория фольклористики РГГУ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20180814221226/https://www.ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/trofim2.htm> (дата обращения: 21.01.2025).
6. Померанцева Э.В. Фольклор в прозе Бунина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://old.old.imli.ru/litnasledstvo/Tom 84-2/LN84-2_5_Померанцева.pdf](http://old.old.imli.ru/litnasledstvo/Tom%2084-2/LN84-2_5_Померанцева.pdf)
7. Смирнова Л.А. Иван Алексеевич Бунин: Жизнь и творчество. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

УДК 398.86

А.С. Кобыскан
канд. филол. наук, старший научный сотрудник
Института стратегических исследований
ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан»
(г. Уфа)

СИМВОЛИКА ПРИРОДНЫХ ОБРАЗОВ В РУССКОМ НАРОДНОМ ПЕСЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА КРАСНЫЙ ЯР УФИМСКОГО РАЙОНА⁵

Аннотация: статья посвящена анализу природных символов в русском народном песенном творчестве села Красный Яр Уфимского района. На основе полевых исследований и семиотического подхода автором систематизированы ключевые образы (калина, малина, море, птицы, река, черныбыль), раскрыто их символическое значение в контексте традиционных представлений. Установлено, что природные элементы выступают как метафоры эмоций, социальных конфликтов и культурных архетипов, связывая личные переживания героев с коллективным опытом общины. Результаты исследования расширяют понимание региональных особенностей русской народной лирики и её роли в сохранении культурной памяти.

⁵ Публикация подготовлена в рамках госзадания ИСИ ГБНУ АН РБ в 2025 г.

Ключевые слова: природные символы, русский фольклор, село Красный Яр, семиотический анализ, культурная антропология, мифопоэтическая традиция, региональные особенности.

A.S. Kobyskan

Cand. Sci. (Philology), Senior Scientist at the Institute for Strategic Studies SBSI "Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan" (Ufa)

THE SYMBOLISM OF NATURAL IMAGES IN THE RUSSIAN FOLK SONG ART OF THE KRASNY YAR VILLAGE INHABITANTS IN THE UFA REGION

Abstract. The article is devoted to the analysis of natural symbols in the Russian folk song art of the village of Krasny Yar, Ufa region. Based on field research and a semiotic approach, the author systematized key images (viburnum, raspberry, sea, birds, river, Chernobyl), revealed their symbolic meaning in the context of traditional representations. It is established that natural elements act as metaphors of emotions, social conflicts and cultural archetypes, linking the personal experiences of the characters with the collective experience of the community. The results of the study expand the understanding of the regional features of Russian folk lyrics and its role in preserving cultural memory.

Keywords: natural symbols, Russian folklore, Krasny Yar village, semiotic analysis, cultural anthropology, mythopoeic tradition, regional peculiarities.

Изучение символики природных образов в народном песенном творчестве представляет собой важное направление исследований в области фольклористики и культурной антропологии. Природные символы, будучи неотъемлемой частью устной традиции, выполняют функцию культурного кода, через который передаются мировоззренческие установки, эмоциональные состояния и социальные нормы [7]. В контексте современного интереса к региональным особенностям фольклора [2] особую актуальность приобретает анализ локальных традиций, таких как песенное наследие села Красный Яр Уфимского района, сохранившего уникальные образцы русской народной лирики.

Научная литература, посвящённая символике природы в русском фольклоре, обширна. основополагающие работы В.Я. Проппа [5] и Б.Н. Путилова [6] раскрывают роль природных элементов в структуре мифа и обряда, подчёркивая их связь с архетипическими представлениями. Исследования Т.А. Бернштам [1] акцентируют внимание на региональной специфике природных символов, их адаптации к локальным культурным контекстам. Современные учёные, такие как А.Ф. Некрылова [3] и Е.С. Новик [4], анализируют фольклорные тексты через призму семиотики, выявляя многозначность образов в условиях трансформации традиционной культуры.

Цель исследования: систематизация и интерпретация природных символов в русских народных песнях села Красный Яр, а также определение их функций в контексте традиционных представлений. Исходя из обозначенной цели, были обозначены следующие задачи исследования:

- выделить ключевые природные образы в текстах песен;
- раскрыть их символическое значение через призму русской мифопоэтической традиции;
- проследить связь между природными символами и социально-культурным контекстом сельской общины.

При выполнении исследования был задействован следующий методический инструментарий: семиотический анализ текстов для декодирования символических значений, а также сравнительно-исторический метод, позволяющий сопоставить локальные символы с общефольклорными архетипами.

Научная новизна работы заключается в первой комплексной систематизации природных символов в песнях жителей села Красный Яр, а также в выявлении их языковой специфики, обусловленной взаимодействием русской и башкирской культурных традиций.

Материалом для исследования послужил сборник «В Красном Яре были мы», в который вошли материалы фольклорных экспедиций Народного русского фольклорного ансамбля «Таусень» Башкирского государственного университета и Аксаковского фонда в с. Красный Яр Уфимского района Башкортостана.

Русское народное песенное творчество, сохранившееся в селе Красный Яр Уфимского района, представляет собой уникальный пласт культурного наследия, где природные символы выступают не только как элементы пейзажа, но и как сложные метафоры, отражающие мировоззрение, эмоции и ценности сельской общины. Анализ текстов местных песен позволяет выделить ключевые природные образы, которые, переплетаясь с традиционными представлениями русского народа, формируют многогранную символическую систему.

В ходе исследования была выделена следующая классификация природных образов по следующим тематическим группам:

- состояния природы;
- водная среда;
- растительный мир;
- животные;
- птицы.

Образы состояния природы – «буря» и «заря» – в песнях выступают как маркеры эмоциональных состояний. Буря в «Разбушевалась погода» отражает внутренний хаос, тогда как заря в «На зоре, зоре» символизирует

надежду на обновление. Эти образы перекликаются с традиционным восприятием природных явлений как отражения душевных переживаний.

В группе «образы водной (и околотоводной) среды» отмечены четыре примера: «море» и «волны» в песне «Разбушевдалася погода» воплощают неконтролируемые эмоции – горе, отчаяние, безысходность. Бурлящая стихия здесь отражает внутреннее состояние героини, которая, оказавшись на грани жизни и смерти, решается на отчаянный шаг. В русском фольклоре море часто воспринимается как граница между мирами, а его необузданность – как символ рока, против которого человек бессилен. Волны, «разбушевавшиеся» подобно судьбе, подчёркивают трагизм положения героини, вынужденной бороться с непреодолимыми обстоятельствами. Встречающиеся в песнях образы «река» и «берег» в песнях села Красный Яр обретают двойственное значение. Река, как в «Я по бережку похаживала», символизирует течение жизни, необратимость времени и неизбежность перемен. Берег же становится рубежом, отделяющим привычный мир от опасной неизвестности. В «Разбушевдалася погода» героиня, стоя на берегу, решается на роковой шаг, что усиливает контраст между стабильностью суши и хаосом водной стихии.

Группа образов растительного мира – самая многочисленная, она включает в себя 6 единиц. Калина и малина, упоминаемые в одноимённой песне, становятся олицетворением юности, любви и связи с родной землёй. Калина, с её горьковатыми ягодами, в русской традиции часто ассоциируется с девичьей судьбой – яркой, но полной испытаний. Малина же, сладкая и ароматная, символизирует радость жизни, невинность и гармонию. В песне «Калина-малина» эти образы подчёркивают конфликт между материнской волей и дочерними чувствами, где природа становится фоном для драмы, а её дары – метафорой утраченной свободы. Травы чернотыль в песне «Я по бережку похаживала» приобретает значение скорби и горечи. Чернотыль, известный в народной медицине как «травы забвения», здесь метафорически связывается с печалью героини, которая «принаплакалась» в разлуке с милым. Этот образ отсылает к традиционным представлениям о травах как носителях магических свойств, способных как исцелить, так и навлечь беду. Цветы – роза и сирень – в песне «Как у нас под окном» становятся символами любви и утраченных надежд. Роза, расцветающая «душистая», олицетворяет страсть, которая увядает с приходом разлуки. Сирень же, связанная с весенним пробуждением, контрастирует с осенней тоской героини, подчёркивая цикличность природы и необратимость человеческих чувств. Берёза в представленных текстах упоминается и прямо («белой берёзыньки») и опосредованно – через упоминание «белой рыбы». В русской культуре берёза – символ чистоты, женственности и связи с предками. Её «слёзки», упомянутые в песне, могут трактоваться как метафора народной скорби, проливаемой по утраченным традициям.

Символика образов животных также играет значимую роль. Бобёр в «Молодке» олицетворяет как трудолюбие, так и жертвенность – его шкура становится метафорой материального благополучия, достигнутого ценой чьей-то жизни. Этот образ перекликается с темой социального неравенства, затронутой в песнях о «богатой» и «бедной» сестре. В песне «Молодка» упоминание «охотников, ищущих чёрна бобра», отсылает к мотиву судьбы: бобёр становится жертвой, чья гибель predetermined внешними силами.

Последняя группа образов – птицы. Входящие в неё гуси, соловьи, соколы выступают вестниками судьбы и посредниками между мирами. В песне «Я по бережку похаживала» гуси, согнанные с воды, становятся символом утраченной свободы и тоски по дому. Их образ перекликается с участием самой героини, вынужденной жить «на чужой сторонushке». Соловей, хотя и не упомянут напрямую в анализируемых текстах, в традиционной поэзии олицетворяет любовную муку, а его пение – голос души, стремящейся к соединению с возлюбленным.

Таким образом, выявленные в ходе анализа природные символы в песнях жителей села Красный Яр выполняют несколько функций: они кодируют эмоции, фиксируют культурные архетипы и служат инструментом передачи моральных установок. Через взаимодействие с природными образами – калиной, морем, птицами – песни обретают глубину, превращаясь не просто в повествование о судьбах героев, но в философское высказывание о месте человека в мире. Эти символы, укоренённые в традиционном сознании, позволяют сохранить преемственность между поколениями, выступая мостом между прошлым и настоящим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштам Т.А. Русская народная культура и народная религия. – СПб.: Европейский дом, 2005. – 312 с.
2. Неклюдов С.Ю. Современная фольклористика: проблемы и перспективы // Живая старина. – 2012. – № 4. – С. 3-7.
3. Некрылова А.Ф. Семиотика природных символов в русском фольклоре. – М.: Индрик, 2017. – 256 с.
4. Новик Е.С. Фольклор и обряд: Структура и семантика. – М.: РГГУ, 2019. – 408 с.
5. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 144 с.
6. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура. – СПб.: Наука, 2002. – 464 с.
7. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. – М.: Прогресс, 1995. – 624 с.
8. В Красном Яре были мы. Русские народные песни села Красный Яр Уфимского района Республики Башкортостан / Сборник фольклорного искусства. Материалы фольклорных экспедиций Народного русского фольклорного ансамбля «Таусень» Башкирского государственного университета и Аксаковского фонда в с. Красный Яр Уфимского района РБ / Составители: Е.В. Евдокимова, Т.В. Кругляк, А.А.

Мухутдинова, И.В. Чванова. Нотные расшифровки М. С. Середониной. Ответственный редактор: Е.В. Евдокимова – Уфа: КнигаПринт, 2021. – 44 с.

УДК 821.161.1

*Д.А. Краснопеева
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, заведующая кафедрой
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА И СИСТЕМА ОБРАЗОВ В ПОЭМЕ А.С. ПУШКИНА «РУСЛАН И ЛЮДМИЛА»

Аннотация: статья посвящена выявлению взаимосвязи системы образов в поэме А.С. Пушкина (1799-1837) «Руслан и Людмила» (1920) с особенностями художественного пространства. В статье затрагиваются вопросы определения места данной поэмы в литературном наследии, определения сказочных мотивов из разных культур, которые повлияли на сплетение мифов в одном произведении. Целью статьи является раскрытие связи между художественным пространством и системой образов. На основе проведенного анализа сделаны выводы о том, что А.С. Пушкин мастерски объединяет сказочные и мифологические элементы из различных культур (зарубежной, восточной и русской) в одном романтическом произведении. Окружающее героев пространство не только отражает их характер и роль в сказке, но и в некоторых случаях отсылает к определённым сказкам, что способствует более полному раскрытию авторской идеи. Несмотря на то, что писатель основывается на традиционной структуре русской народной сказки и использует персонажей с классическими ролями, он привносит в свое произведение нечто новое, что не встречалось у предшественников. Пушкин сочетает русскую сказочную традицию с элементами из других культур, объединяя героические и комические мотивы.

Ключевые слова: художественное пространство, поэма, художественный образ, мотив, сюжет, сказка, миф, фольклор.

*D.A. Krasnopeeva
3rd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – Y.A. Shanina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the Russian Literature
Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

CHARACTERISTICS OF THE ARTISTIC SPACE AND THE SYSTEM OF IMAGES IN A.S. PUSHKIN'S POEM RUSLAN AND LYUDMILA

Abstract. The article is devoted to the identification of the relationship between the system of images in the poem by A.S. Pushkin (1799-1837) "Ruslan and Lyudmila" (1920)

with the features of the artistic space. The article touches upon the issues of determining the place of this poem in the literary heritage, identifying fairy-tale motifs from different cultures that influenced the interweaving of myths in one work. The purpose of the article is to reveal the connection between the artistic space and the system of images. Based on the analysis, it is concluded that A.S. Pushkin masterfully combines fairy-tale and mythological elements from various cultures (foreign, eastern and Russian) in one romantic work. The space surrounding the characters not only reflects their character and role in the fairy tale, but also in some cases refers to certain fairy tales, which contributes to a more complete disclosure of the author's idea. Despite the fact that the writer is based on the traditional structure of the Russian folk tale and uses characters with classical roles, he brings something new to his work that was not found in his predecessors. Pushkin combines the Russian fairy tale tradition with elements from other cultures, combining heroic and comic motifs.

Keywords: artistic space, poem, artistic image, motif, plot, fairy tale, myth, folklore.

Поэма «Руслан и Людмила» относится к петербургскому периоду творчества А.С. Пушкина, который охватывает 1817–1820 годы. Поэма Пушкина стала знаковым произведением в развитии русской литературы, в период, когда жанр и стиль, сохраняя свою универсальную природу, начали отражать уникальность авторской индивидуальности. Совершенно очевидно для нас, что художественное пространство поэмы имеет прочную связь с эстетикой романтизма и строится в ее русле, так как Пушкин создает свое произведение в годы расцвета романтического жанра. Мы можем видеть мир, построенный по сказочным канонам, содержащий в себе мифологические образы. Фольклорные традиции также широко используются в поэме, что, несомненно, говорит о ней, как о произведении романтизма. Такие романтические мотивы как, мотив волшебства, колдовства, выбора пути, свободы, уносят читателя от привычного мира. Тяга к народным традициям заметна в выборе славянских божеств, имен главных героев, в восточнославянских поверьях (поверья, связанные с русалками), в элементах былины (легендарный князь Владимир-Солнце и певец Баян), также показывают романтический характер поэмы. Для романтиков подлинным была не историческая действительность, а историческое и поэтическое предание [6]. А.С. Пушкин писал в зачине поэмы: «Дела давно минувших дней, Преданья старины глубокой». Поэма достаточно изучена, но тем не менее существует ряд аспектов, которые еще не исследованы в должной степени. В.Г. Белинский писал, что в «Руслане и Людмиле» всё было ново: и стих, и поэзия, и шутка, и сказочный характер вместе с серьезными картинами. Ю.М. Лотман в «Анализе поэтического текста» показал, что в основе поэтики «Руслана и Людмилы» лежит столкновение двух моделей поэмы: «оссианической» и «сказочно-богатырской».

На основе анализа доступных нам источников можно сделать вывод о том, что отдельных научных исследований, посвященных анализу художественного пространства и действующих лиц поэмы «Руслан и Людмила», небольшое количество. Например, самой яркой работой по

анализу персонажей поэмы является статья Е.Л. Райхлиной и Е.В. Лобановой «Мотивы народных сказок в поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила». В статье рассмотрены мотивы народных сказок, представленные в поэме как совокупность эпизодов, из которых складывается сюжет, и раскрытые через образы (действующие лица, их качества, поступки) и предметы (атрибуты персонажей, волшебные вещи). Также есть работа Н.М. Лобиковой «Пушкин и Восток». В ней Н.М. Лобикова исследует ассоциации А.С. Пушкина с Востоком (в широком смысле), включая заимствование ряда сюжетов и мотивов, а также употребление отдельных реалий. Некоторые из этих научных исследований затрагивают тему художественного пространства и тему персонажей по их функциям отдельно друг от друга. Наше исследование посвящено раскрытию именно художественного пространства и связанных с ним действующих лиц в произведении. Определение художественного пространства, на которое я буду опираться было сформулировано М.М. Бахтиным. Понятие хронотопа Бахтин определяет как существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе. «Искусство и литература пронизаны хронотопическими ценностями разных степеней и объемов. Каждый мотив, каждый выделяемый момент художественного произведения является такой ценностью" – так М.М. Бахтин характеризует определение хронотопа.

В поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина мы можем видеть определенную систему образов, которая типична для русских народных сказок. Типичную систему образов для русской сказки определяет В.Я. Пропп в своей работе «Морфология сказки». Он выделил характерные для сказок действующие лица по их функциям [1; 73]. Также для каждого образа присущи пространственные особенности, которые выполняют функцию обрисовки образа и атмосферы.

Мы можем выделить два основных пространства, которые противопоставлены друг другу. Это привычный, обычный мир главных героев и персонажей, которые живут в нем (царь Владимир, искатели), и фантастический мир, который предстает перед героями после того, как они покинули дом. В каждом из этих миров есть представители добра и зла. В обыденном мире на стороне добра выступает Руслан, Людмила и царь Владимир, на стороне зла – Рогдай и Фарлаф, Ратмира же сложно назвать отрицательным персонажем, так как он никак не вредит главным героям. В фантастическом мире зло представлено в лице Черномора и Наины, добро в лице Финна. Все герои так или иначе соприкасаются с другим миром, но сохраняют свою роль в моральном плане. Основные образы сказки: отправитель, герой, искатели, появляются перед нами уже до завязки сюжета, то есть до похищения Людмилы.

Итак, начнем с пространства обыденного, лишенного фантастических явлений, то есть с Киева. Здесь перед нами появляется образ отправителя, а именно царя Владимира. Он в своей гриднице, где происходит пир по поводу свадьбы Руслана и Людмилы: «Они веселье в сердце лили,/Шипела пена по краям». Далее нам представляют трех искателей, которые противопоставляются герою Руслану: «Сидят три витязя молодые;/Безмолвны, за ковшом пустым» [3]. Из этого описания мы действительно видим, что они негативно настроены к общей радости и сразу для нас являются антиподом основного героя. В начале поэмы перед нами зарождающаяся счастливая семья, веселый пир, роскошная гридница царя. Такое описание характерно для начала многих русских сказок, так как оно необходимо для контраста между мирным пространством до появления вредителя и пространством, наполненным испытаниями, фантастическими явлениями после появления вредителя [1; 28]. Он «входит» в обыденное пространство, то есть фактически является чужаком. Черномор является вредителем, который похищает царевну:

Вдруг/Гром грянул, свет блеснул в тумане,
Лампада гаснет, дым бежит,
Кругом всё смеркло, всё дрожит...
Всё смолкло. В грозной тишине
Раздался дважды голос странный,
И кто-то в дымной глубине
Взвился чернее мглы туманной... [3; 1; 31].

Такое описание пространства говорит нам о скорой беде. Мы видим темноту, фантастические элементы такие, как гром, туман, дым, взявшиеся неизвестно откуда в комнате, которая пару мгновений назад была наполнена приятными чувствами: «И поцелуев сладкий звук,/И прерывающийся ропот». Таким образом, мы понимаем, что в сюжете появляется вредитель [7]. Отправитель Владимир спрашивает у витязей, кто вернет его дочь, и, как принято для отправителя, он обещает награду: Тому я дам ее в супруги/С полцарством прадедов моих» [3; 1, 36]. Искателями выступают Руслан, Фарлаф, Рогдай и Ратмир. У каждого из них будет свой определенный путь. Но только один из них является настоящим искателем, основным героем и это Руслан. Остальные трое искателей окажутся недостойными для этой роли. Как и принято в сказке, искатели расходятся в определенном месте, на пересечении дороги:

Широкий пересекался путь.
«Разъедемся, пора! – сказали,
–Безвестной вверимся судьбе» [3; 4].

С этого момента герой и остальные искатели вступают в чужой мир. Проследим путь героя Руслана. Для пространства фантастического характерны свои персонажи и присущие им места, в которых они живут. Руслан встречает помощника Финна на своем пути. Старец помогает герою

советом, раскрывает личность двух вредителей, Черномора и колдуньи Наины. Пространство помощника имеет свои особенности.

Но вдруг пред витязем пещера;
В пещере свет. Он прямо к ней
Идет под дремлющие своды,
Ровесники самой природы [3]

– пещера в фольклоре – это всегда место, где что-то скрыто от взглядов путников, от привычного нам мира [5]. «Свет» является ориентиром, на который идет главный герой. Читатель понимает, что «свет» предвещает добро. «...дремлющие своды,/ Ровесники самой природы» [3] – пещера и окружающая ее природа существуют с давних времен, с происхождения природы, то есть это является показателем доверия к месту, мудрости и знаний, накопленных природой, которая являлась свидетелем многого в мире. Далее идет описание самого старца. Он является умудренным жизнью старым человеком, обладающим тайными знаниями, и книга также свидетельствует о поиске скрытых смыслов персонажем. В сказке также есть образ дарителя. Пропп писал, что круг действий дарителя охватывает подготовку героя к получению дара и снабжение героя волшебным средством [1; 39]. В поэме происходит все по канону. Дарителем является мифическая говорящая голова богатыря. Руслан побеждает негативно настроенного дарителя, но в последний момент щадит его. В благодарность за это голова дает Руслану волшебный меч, который может отрезать бороду Черномору. Надо отметить, что даритель – это еще и помощник, так как голова объясняет, что Черномор имеет силу от своей бороды. Рассмотрим пространство, в котором Руслан встречается дарителя [7]. Дарителем в сказках обычно выступают мистические персонажи такие, как баба Яга, Змей Горыныч и т.д.

Померкла степь. Тропою темной
Задумчив едет наш Руслан
И видит: сквозь ночной туман
Вдали чернеет холм огромный,
И что-то страшное храпит [3].

Ночное время суток предвещает опасность. Природа также передает наступление ночи: «померкла степь», «дымятся синие туманы». И именно в это время Руслан встречается огромную голову богатыря. Для того, чтобы прийти к основному важному месту, Руслан пробирается тропой. «Тропа» также является пространством, через которое герой сказки попадает в место, скрытое от мира персонажа [4]. Темное, мрачное поле также играет на атмосферу встречи с головой.

В поэме «Руслан и Людмила» мы четко видим, что чужое пространство делится на безопасные места и на опасные. Выше было описано пространство Финна. Этот герой положительно настроен к герою, значит и само пространство безопасно. Голова была негативно настроена к

герою и о грядущей опасности Руслана предупреждало само место. Природа часто выступает в сказках как образ, который может предупреждать главного героя о грядущей опасности. Так, например, после победы над Черномором с помощью волшебного меча в сюжет вступает ложный герой, Фарлаф.

Луна чуть светит над горою;
Объяты рощи темнотою,
Долина в мертвой тишине...
Изменник едет на коне [3].

Пространство, окружающее героев, предвещает грядущее событие. Мы видим, что рощи и долина темны и не издают ни звука, в них не шелохнётся ни один стебель. Таким образом, природа передает приближение несчастья, а именно подлого Фарлафа, который ранит Руслана и украдет Людмилу.

Главным опасным местом в чужом мире является царство Черномора:

Всё мертво. Снежные равнины
Коврами яркими легли;
Стоят угрюмых гор вершины
В однообразной белизне
И дремлют в вечной тишине [3].

Данное описание мира Черномора передает атмосферу его мира и его характер. Из этого описания мы понимаем, что в мире Черномора печально, плохо и одиноко, что героиня Людмила там совсем одна и ей некому помочь. Также мы понимаем, что Черномор-отрицательный персонаж, который далек от привычного мира главного героя. Мы обнаруживаем это посредством описания пространства с помощью эпитетов: «угрюмых», «однообразной». Перед нами предстает снежная местность без единой живой души, в то время как в мире главных героев, то есть в добром мире, привычном для героев, время года теплое. Слова «Всё мёртво» очень хорошо передают атмосферу этого места.

Именно в описании пространственных характеристик и персонажей А.С. Пушкин проявляет новизну. Широко используя в поэме ещё с детства запомнившиеся сказочные образы и мотивы, поэт свободно и непринуждённо смешивает их и перемежает прочитанным, литературными реминисценциями. Царство Черномора тяготит к восточным традициям.

В кистях, в узорах дорогих;
Повсюду ткани парчевые;
Играют яхонты, как жар;
Кругом курильницы златые
Подъемлют ароматный пар;
Довольно... благо мне не надо
Описывать волшебный дом:

Уже давно Шехерезада
Меня предупредила в том [3].

Пушкин дает отсылку к собранию арабских сказок и новелл «Тысяча и одна ночь» [2: 20-21]. Даже сам образ Черномора схож с образом злого арабского духа, джина. Его первое появление в спальне схоже с появлением джина. Черный дым, туман и раскаты грома характерны для злого духа. Восточные мотивы также создают атмосферу романтического произведения, так как для романтизма характерно обращение к экзотической культуре других стран. Присутствует мотив греческий, например, прекрасный сад в царстве Черномора.

Бежит в серебряную дверь;
Она с музыкой отворилась,
И наша дева очутилась
В саду. Пленительный предел:
Прекраснее садов Армиды
И тех, которыми владел
Царь Соломон иль князь Тавриды... [3].

Мы видим схожесть события в поэме с древнегреческим сюжетом об Амуре и Психее. В мифе Психея была заточена по совету оракула во дворец, где живет ее будущий супруг, имеющий страшный вид. Попав туда, Психея обнаруживает прекрасные сады, охлаждающие ручьи, стены, покрытые драгоценными камнями. Так и в поэме Людмила обнаруживает в жилище Черномора неведомой красоты сад. Пушкин мастерски смешивает разные отсылки как к русским произведениям, так и к западным, восточным.

Таким образом, проанализировав художественное пространство и систему образов поэмы, я могу сделать вывод, что А.С. Пушкин искусно соединил сказочные и мифологические мотивы из разных культур (зарубежной, восточной, русской) в одном романтическом произведении. Пространство, которое окружает героев, описывает их характер, их функцию в сказке, в некоторых моментах является отсылкой к определенным сказкам, что также влияет на полноту передачи автором своей идеи. Например, жилище Черномора описано как место притягательное, в котором хочется остаться, но Людмила, будучи героиней романтической поэмы, следует своей любви к Руслану и ее не заманить роскошными убранствами. В данном случае пространство имеет цель соблазнить героиню. Пещера, в которой живет Финн, описывает его как хранителя тайн бытия. В случае с описанием поля, на котором находится говорящая голова, пространство предвещает опасность и имеет цель испугать Руслана. Несмотря на то, что писатель опирался на каноническое построение русской народной сказки и использовал персонажей, выполняющих классические функции в сказке, он вводит в произведение новое, то, что не делали до него другие писатели. Пушкин сплетает

русскую традицию сказки с мотивами из других культур, героическое и шутивное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Культура.РФ: официальный сайт. – Москва, 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/5061/ruslan-i-lyudmila-poema> (дата обращения: 15.11.2024).
2. Лобикова Н.М. Пушкин и Восток: Очерки / Н.М. Лобикова – АН СССР. Ин-т востоковедения. – Москва : Наука, 1974.
3. Маймин Е.А. О русском романтизме ; Русская философская поэзия ; Лев Толстой. Путь писателя ; Воспоминания ; Переписка / Е.А. Маймин ; под ред. Н.Л. Вершининой и Е.Е. Дмитриевой-Майминой ; подготовка текста писем и комментарии Е.Е. Дмитриевой-Майминой. – Псков, 2015. – 904 с.
4. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки/ В.Я. Пропп – Научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. — Издательство “Лабиринт”, М., 2001. - 192 с.
5. Райхлина Е.Л., Лобанова Е.В. Мотивы Народных сказок в поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»/Е. Л. Райхлина, Е. В. Лобанова. Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2019.
6. Топоров В.Н. Пространство/ В.Н. Топоров – Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1980. - Т. 2. - С.341-342.
7. Топоров В.Н. Путь/ В. Н. Топоров – Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1980. - Т. 2. - С.352-353.

УДК 821.161.1

В.Я. Петухова
ученица 11 Б класса МАОУ «Гимназия № 82 УГНТУ» (г. Уфа),
Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия № 82 УГНТУ»
(г. Уфа)

ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ М.А. КУЧЕРСКОЙ «ЧТЕНИЕ ДЛЯ ВПАВШИХ В УНЫНИЕ. СОВРЕМЕННЫЙ ПАТЕРИК»

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются христианские мотивы в 20 рассказах Майи Кучерской, объединённых сборником «Чтение для впавших в уныние. Современный патерик», как отражение религиозных основ её художественной прозы. Цель исследования - выявить и аналитически описать систему православных мотивов в рассказах писателя. В результате установлены и ранжированы 22 религиозных мотива, раскрыто их традиционное христианское содержание в индивидуально-авторском преломлении.

Ключевые слова: идиостиль Майи Кучерской, религиозные основы рассказов, система христианских / православных мотивов.

V.Y. Petukhova
11th grade student of MAEI "Gymnasium No. 82 of UGNTU" (Ufa),
L.N. Golaidenko
Cand. Sci. (Philology), teacher of Russian language and literature
MAEI "Gymnasium No. 82 of UGNTU" (Ufa)

**CHRISTIAN MOTIFS IN THE COLLECTION OF SHORT STORIES
READING FOR DESPONDENCY. MODERN PATERIKON
BY M.A. KUCHERSKAYA**

Abstract. This article examines Christian motives in 20 stories by Maya Kucherskaya united by the collection «Reading for the Despondent. Modern Patericon», as a reflection of the religious foundations of her fiction. The purpose of the study is to identify and analytically describe the system of Orthodox motives in the writer's stories. As a result, 22 religious motives were identified and ranked, their traditional Christian content was revealed in the individual author's interpretation.

Keywords: Maya Kucherskaya's idiosyncrasy, religious foundations of stories, system of Christian / Orthodox motives.

Одной из ярчайших фигур в современной русской литературе является Майя Александровна Кучерская, чьё творчество, несмотря на неоднозначные, часто полярные профессиональные и непрофессиональные критические оценки, вызывает неподдельный интерес и у читателей, и у исследователей-филологов. Это объясняется необычным стилем писателя (синтезом различных жанров, стилей и композиционно-речевых форм; фокусом на духовном измерении; особым вниманием к браку и женской судьбе; узнаваемостью и убедительностью персонажей; лирическим тоном художественного повествования; автобиографическими отсылками; стилистическими словами-маркерами) и глубоким погружением в духовно-нравственные проблемы российского социума.

Проза М. Кучерской характеризуется последовательным использованием христианских мотивов, которые органично вплетаются в сюжетные линии произведений и способствуют актуализации русского культурного – религиозного по своей сути – кода на фоне цивилизационного самоопределения нашей страны.

Значимость творчества М. Кучерской определяется отражением в нём двух противоположных социально-культурных тенденций: интериоризации, объективации глубинных духовных смыслов национального бытия и секуляризации российского общества. Автор, часто предлагая выбор, подчёркивает важность вечных христианских ориентиров, необходимость и возможность следовать им в рамках обычной жизни, повседневных забот.

Религиозные мотивы (в литературе: «Художественное отражение религиозных идей, верований, мифов, образов и символов в литературных произведениях. Они могут быть выражены как на уровне сюжета и персонажей, так и на уровне языка и художественных средств» [3; 3]) были предметом изучения на материале романов М. Кучерской и преимущественно женских образов в них. В настоящей же статье мы выявим и аналитически опишем христианские / православные мотивы в сборнике рассказов «Чтение для впавших в уныние. Современный патерик» (2004) [2], который включает 20 произведений. Выбор именно этой книги обуславливается тем, что она представляет собой литературный эксперимент, в рамках которого М. Кучерская соединяет традиционные религиозные темы с российскими реалиями, что позволяет увидеть индивидуально-авторский подход к способам и средствам реализации христианских мотивов в современной художественной прозе.

Используя православные догматы как точку отсчёта в своих произведениях, высвечивая автобиографическую связь с православием, М. Кучерская тщательно изучает проблемы смысла человеческой жизни, милосердия и сострадания, соотношения веры и сомнения, губительности искушений и очищающей силы покаяния. Поскольку в творчестве М. Кучерской очевидны традиционные христианские / православные основы, идиостиль («1. *спец.* Индивидуальный авторский стиль писателя или поэта; специфика речи художественных произведений; предмет изучения стилистики» [4]) писателя маркируется обращением к религиозной символике; библеизмам и церковнославянизмам; лексике, связанной с православным богослужением и церковными обрядами.

В сборнике рассказов «Чтение для впавших в уныние. Современный патерик» мы на первом этапе исследования выявили 22 христианских / православных мотива и ранжировали их по принципу от общих к частным: 1) мотив поиска смысла жизни и веры; 2) мотив соотношения земного и божественного; 3) мотив христианской простоты (детскости); 4) мотив осознания бренности земного мира; 5) мотив следования христианским традициям; 6) мотив любви к ближнему; 7) мотив веры как лекарства от душевной боли; 8) мотив духовного руководства / поиска духовного наставника; 9) мотив соотношения веры и сомнения; 10) мотив истинной и поверхностной / вынужденной веры; 11) мотив интеграции духовной жизни и повседневных дел; 12) мотив радости в простых вещах; 13) мотив смирения; 14) мотив послушания и самоограничения; 15) мотив борьбы со страстями; 16) мотив искушения; 17) мотив супружеской измены как нравственного индикатора; 18) мотив уныния; 19) мотив столкновения искусства и религии; 20) мотив опасности отрыва человека от духовных ценностей; 21) мотив разрыва между личными устремлениями человека и общественными ожиданиями; 22) мотив осознания творчества как формы духовного поиска. Рассмотрим некоторые из этих мотивов подробнее.

Уже в 1-м эпизоде 1-го цикла «Чтение в Рождественский пост» звучит мотив христианской простоты (детскости). Во время монастырской трапезы отец Феопрений залез под стол, стал дёргать всех братьев за рясы и на вопрос новонаначального инока о его странном поведении ответил, что хочет *быть как дитя*. Именно так часто ведут себя дети, пытаясь обратить на себя внимание взрослых, занятых разговорами о серьёзных, как им кажется, жизненных проблемах. Христианская вера учит, что нужно стремиться к детской непосредственности и простоте, чистоте и невинности. Это отражается в словах Иисуса Христа: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдёте в Царствие Небесное» [1].

В 4-й истории автор повествует об иноке, который никак не мог преодолеть уныние. Тогда братия подарила на именины глубоко тосковавшему иноку детскую заводную машинку. Реакция была по-детски искренней: – *Ух ты, машинка!* Состояние простоты и детскости при вечерней игре с машинкой, которая *едет по келье, сама поворачивает, мигает фарами и тихо библикает*, возвратила монаху радость бытия, навсегда избавив от уныния.

Очевидно, что любящие люди всегда пытаются помочь страждущему ближнему и найти самый верный путь для спасения его души. Именно поэтому одним из наиболее ярких в рассказах М. Кучерской является мотив духовного руководства / поиска духовного наставника. Православная традиция предполагает наличие у верующего человека духовного наставника – старца, который ведёт своих учеников к Богу. В «Чтении в Рождественский пост» наставниками выступают пожилые монахи, обладающие глубоким пониманием христианской веры и слабой, повреждённой человеческой природы.

Так, в 3-м фрагменте отец Стефан дернул брата за бороду, вызвав у того слёзы. Однако это не случайное насилие, а способ пробудить в иноке истинные чувства и мысли. Такими простыми и одновременно непростыми испытаниями старцы помогают своим ученикам понять их слабости и грехи.

6-й эпизод рассказывает о том, как отец Иегудил облился гороховым супом, чтобы научить недавно поступившего в монастырь послушника Васю не только стирать рясу, но и становиться настоящим послушником.

Весьма поучительно поведение старца в 11-м фрагменте: многоопытный монах *перевязал грязной и вонючей тряпичею глаза брату*, пришедшему жаловаться на согрешавшего инока, дабы тот лучше *созерцал и обонял* собственную душу. После такого назидания брат всегда *хранил при себе смердящую тряпку и немедленно приближал к лицу, видя кого согрешающим*. Духовный урок старца отсылает нас к последнему прошению в великопостной молитве преподобного Ефрема Сирина

«Господи и Владыко живота моего»: «Ей, Господи, Царю! / Даруй ми зрети моя прегрешения / И не осуждати брата моего» [6].

23-я история повествует о брате, жаловавшемся отцу Пахомию, что его каждую ночь мучают бесы, искушая образами скоромной пищи, вина и сигарет. Старец мудро ответил: – *Бесы мучили древних отцов, пустынников, праведников и преподобных. А мы... На нас ещё дьяволу тратить силы. Так что это не бесы. Это просто твои желания.* Главное, что необходимо для борьбы с желаниями, – сила воли, которую каждое утро необходимо закалять отжиманиями и обливанием холодной водой. Старый монах, с одной стороны, снизил «градус тщеславия» брата, с другой, – указал на важность самовоспитания – трезвления духа через трезвление тела, поскольку это требует терпения и упорства и защищает от мирских желаний.

Наставления отца Платона (эпизоды 24–28) учат нас смирению (признанию своей духовной расслабленности и немощи и пониманию Божией милости), любви к ближнему (старец советует новонаначальному иноку начать путь к спасению со звонка маме), принятию уже имеющихся в православии духовных практик (*Только не надо изобретать велосипеда.*), искренности и чистоте веры (*Нельзя верить сквозь зубы.*), которая обязательно будет заполнять повседневную жизнь.

Безусловно, актуальным в рассказах М. Кучерской является мотив послушания и самоограничения, связанный с предыдущим мотивом духовного руководства / поиска духовного наставника.

Из 33-й истории мы узнаём о послушнице Екатерине, получившей письмо от Дениса, который предлагал ей руку и сердце полгода назад. Затосковав по Денису, но всё же не открыв письмо, Екатерина пришла к старцу. Наставник тоже не открыл письмо, пообещав сделать это через год и сориентировав послушницу на старания для Господа через помощь к сёстрам, любовь к ним: *Тогда скука тебя оставит, а любовь к единственному Твоему Жениху начнёт расти.* Через год старец заболел и умер – письмо искать было нехоти, но Катя от знакомых узнала, что Денис уже женился. Послушание старцу помогло героине избежать брака с человеком, который хотел на ней жениться не по любви, а по какой-то другой причине: если бы он любил по-настоящему, то предпринял бы всё, чтобы узнать Катин ответ, и не женился бы через год на другой.

Удивительно сказочно воспринимается 36-й эпизод. Мать Феодосия ухаживала в монастыре за курами, ещё не умея делать это как следует. Однажды волк схватил курицу, которую игуменья велела принести обратно. *Феодосия бросилась за волком и Именем Господа* отбила птицу. К вечеру курица оправилась и наутро снесла золотое яйцо, которое игуменья назвала *плодом послушания*. С одной стороны, художественная небылица, но, с другой, – история, наполненная глубоким духовным смыслом: послушание в монастыре на вес золота, это главное, чему должен

научиться послушник / инок. Важно и то, что терпящим скорби, искренне верующим людям Господь всегда помогает, творя чудеса (*сёстры поместили яйцо в монастырский Музей Чудес*).

Смирение и самоограничение невозможны без постоянной и напряжённой борьбы с искушениями и страстями. Эти взаимосвязанные мотивы охватывают в рассказах М. Кучерской уныние, тщеславие, лень, чревоугодие, привязанность к материальному.

Уныние – одно из главных препятствий на пути к духовной жизни. Оно рассматривается как самая опасная страсть, которая может привести к отчаянию и потере веры. Неслучайно соответствующее слово вынесено в заголовок всего сборника, цель которого – искренняя беседа автора с читателями о настоящей вере и неверии как центральной проблеме современного российского общества, серьёзно больного секулярными идеями и практиками. В христианстве / православии уныние – состояние «неудовлетворённости и опустошения», внутреннего расслабления и нежелания «трудиться ради своего спасения в вечности»; нежелания или неспособности «заниматься самоуглублением и молитвой, делами, присущими духовной жизни». Главная причина уныния – «неверие в Промысел Божий, охлаждение веры, ослабление надежды» [5]. О борьбе с унынием мы непосредственно читаем в 4-м, 15-м и 19-м фрагментах. Победить его героям помогают старцы и монастырская братия.

Очень яркий пример борьбы с тщеславием находим в 14-й истории об отце Паисии, который убегал от своих духовных чад. На строгий укор игумена старец ответил, что бегал не от людей, но *от духа тщеславия*. Отец Паисий пытался так необычно бороться с соблазнами похвалы и признания, осознавая великую опасность ложного возвеличивания. Борьба с тщеславием – одна из основных задач христианского подвижника.

20-й эпизод посвящён теме борьбы с ленью и поиска внутреннего покоя. Брат жалуется авве Аверкию на свою лень и усталость от послушаний. Старец парадоксально предлагает ему не выполнять обязанности, а громко стенать в келье по поводу неспособности к самопринуждению. Горько плакать о своей страсти – для инока тяжёлый труд, в основе которого должно быть осознание своей духовной немощи.

О борьбе со страстью чревоугодия читаем в 12-м, 16-м, 17-м, 20-м, 23-м фрагментах. Отец Дормидонт объелся шоколада и попросил в итоге у иноков подсолённую воду как символ стремления к физическому и духовному очищению и покаянию. Отца Амвросия, съевшего в строгий пост несколько глазированных сырков, буквально вывернуло наизнанку от стыда и понимания своего греха. Это подчёркивает важность соблюдения религиозных предписаний и демонстрирует, насколько сильным может быть переживание вины за нарушение поста. Когда в монастырь заехали участники Всемирной конференции и стали угощать братию колбасой, монахи специально отворачивались, чтобы не впасть в соблазн. Один же

старец, напротив, с радостью поглотил *всю колбасу из Финляндии*. Очевидно, что он сознательно нарушил запрет, чтобы продемонстрировать братьям, как важно сохранять чувство меры и не впадать в крайности.

Причиной ссоры между двумя иноками стал видеомаягнитофон, который они никак не могли поделить при необходимости жить в разных кельях. Авва Михей, чтобы помирить братьев и оторвать их от земного, велел видеомаягнитофон и видеокассеты принести ему и сказал, что позовёт обоих монахов в гости, когда сам захочет что-нибудь посмотреть. *Но с тех пор старец так ни разу и не позвал их*. Автор показывает, что привязанность к материальному опасно мешает духовной жизни людей.

Отметим, что многие рассказы М. Кучерской в сборнике «Чтение для впавших в уныние. Современный патерик» пронизаны иронией, но и эта ирония – способ борьбы с унынием и другими страстями, убивающими человеческую душу.

Таким образом, рассмотренные нами религиозные мотивы помогают читателю глубже понять основные постулаты православной веры и её влияние на жизнь верующих людей. Дидактические истории М. Кучерской о старцах, монашестве и мирянах предлагают ненавязчивое рефлексивное погружение в христианское / православное мировоззрение, содействуют осознанию его непреходящего значения в современном, к сожалению, преимущественно секулярном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евангелие от Матфея. Глава 18, стих 3. Толкование стиха. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ekzeget.ru/bible/evangelie-ot-matfea/glava-18/stih-3/> (дата обращения: 15.01.2025).
2. Кучерская М.А. Чтение для впавших в уныние. Современный патерик. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://flibusta.su/book/55048-sovremennyiy-paterik-chtenie-dlya-vpavshih-v-unynie/read/> (дата обращения: 10.10.2024).
3. Полева Е.А., Макаренко Е.К., Бурмистрова С.В. Религиозные мотивы в литературе. Учебно-методическое пособие. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. – 112 с.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.slovari.ru/default.aspx?p=240> (дата обращения: 15.01.2025).
5. Уныние // Азбука веры. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/unynie> (дата обращения: 03.04.2025).
6. Шмеман А. Великопостная молитва святого Ефрема Сирина. Когда читают молитву Ефрема Сирина? Как следует молиться? // Правмир. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravmir.ru/velikopostnaya-molitva-svyatogo-efrema-sirina/> (дата обращения: 03.04.2025).

УДК 372.882

А.А. Икрянникова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «ОГПУ»
(г. Оренбург)
Научный руководитель – О.М. Скибина
д-р. филол. наук, профессор кафедры
литературы и методики преподавания литературы
ФГБОУ ВО «ОГПУ»

ВИРТУАЛЬНЫЙ ТУР ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ МУЗЕЮ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ

Аннотация: данная статья посвящена изучению потенциала виртуального тура по литературному музею как инновационного метода изучения биографии писателя. Анализируется возможность интерактивного погружения в жизненное пространство автора, изучения артефактов и документов, связанных с его жизнью и творчеством. Подчеркивается, что виртуальные туры способствуют формированию глубокого понимания личности писателя и стимулируют интерес к литературе. Предлагаются конкретные примеры использования виртуальных туров в образовательном процессе.

Ключевые слова: виртуальный тур, литературный музей, биография писателя, интерактивное обучение, образовательные технологии, литературное краеведение.

А.А. Ikriannikova
4th year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Orenburg State Pedagogical University»
(Orenburg)
Scientific Advisor – O.M. Skibina
Dr. Sci. (Philology), professor, Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education «Orenburg State Pedagogical University»

VIRTUAL TOUR OF THE LITERARY MUSEUM AS A WAY TO STUDY THE BIOGRAPHY OF THE WRITER

Abstract. This article is devoted to the study of the potential of a virtual tour of the literary museum as an innovative method of studying the biography of a writer. The article analyzes the possibility of interactive immersion into the author's living space, studying artifacts and documents related to his life and work. It is emphasized that virtual tours ensure the accessibility of museum exhibitions to a wide audience, contribute to the formation of a deep understanding of the writer's personality and stimulate interest in literature. Specific examples of the use of virtual tours in the educational process are offered.

Keywords: virtual tour, literary museum, biography of the writer, interactive learning, educational technologies, literary local history.

В эпоху цифровых технологий, когда доступ к информации становится все более простым и удобным, виртуальные туры по музеям представляют собой новаторский подход к образованию и культурному

просвещению. Изучение биографии писателя через призму виртуальной экспозиции литературного музея – это актуальный и перспективный метод, сочетающий в себе интерактивность, наглядность и глубокое погружение в контекст жизни и творчества автора.

Виртуальные туры позволяют преодолеть географические и временные ограничения, делая культурное наследие доступным для широкой аудитории. Они способствуют формированию более полного и эмоционального восприятия биографии писателя, предоставляя возможность детального изучения артефактов, рукописей и личных вещей, воссоздающих атмосферу его эпохи.

Внедрение виртуальных туров в образовательный процесс способствует повышению интереса к литературе, развитию аналитического мышления и формированию у обучающихся глубокого понимания взаимосвязи между жизнью писателя и его творчеством.

Актуальность данного исследования обусловлена возросшим интересом к использованию цифровых технологий в образовании, а также необходимостью поиска новых методик, способствующих эффективному усвоению учебного материала. Виртуальные туры позволяют не только увидеть экспонаты музеев, но и погрузиться в атмосферу эпохи, что делает изучение более увлекательным и доступным для широкого круга пользователей.

Виртуальный тур, он же виртуальная экскурсия – это новый метод отображения трёхмерного пространства на экране, которое сопровождается привязкой дополнительных мультимедийных информационных компонентов: 3D объекты, видео и фотогалерея, поясняющие надписи, всплывающие окна с дополнительной информацией, графически оформленные клавиши управления [1]. Это функция, которая позволяет ходить по виртуальному пространству от первого лица. Виртуальные туры могут быть представлены с помощью технологии 360 или 3D. Понятия «3D виртуальный тур» и «виртуальный тур 360» очень похожи, но они используют разные подходы, получают разные результаты и используются в разных областях.

Виртуальные туры становятся всё более популярным образовательным инструментом, особенно в изучении литературного наследия. С их помощью можно погрузиться в атмосферу эпох, которые создавали великие писатели, и лучше понять культурные и исторические контексты произведений. Виртуальные экскурсии по местам, связанным с жизнью и творчеством писателей, а также по литературным музеям и библиотекам, предлагают учащимся уникальный опыт взаимодействия с материалом, делая процесс обучения более живым и интерактивным [7].

Преимущества использования виртуальных туров в изучении литературы [6]:

- Доступность: Виртуальные туры позволяют преодолевать географические ограничения и дают доступ к мировым литературным памятникам, музейным коллекциям и архивам, даже если они находятся в других странах.

- Иммерсивность: Технологии виртуальной реальности и 3D позволяют студентам погружаться в атмосферу эпохи, знакомиться с интерьерами, улицами и домами, которые могли вдохновить писателя.

- Интерактивность и вовлеченность: Виртуальные туры дают возможность учащимся активно исследовать материал, что способствует лучшему запоминанию и пониманию информации. Некоторые туры сопровождаются текстовыми и аудиогuidaми, интерактивными задачами, что делает изучение увлекательным и многогранным.

- Эффективное использование мультимедиа: В виртуальные туры могут быть включены видеофрагменты, аудио-наррации, отрывки из произведений и пояснительные заметки, что помогает глубже осмыслить текст и связать его с историческим контекстом [8].

Эффективный виртуальный тур должен быть продуман до мелочей. Типичная структура может включать следующие элементы:

- Вступительная часть: Краткое знакомство с писателем, историей создания музея, основными экспозиционными залами.

- Панорамные обзоры: Виртуальный проход по музею с использованием панорамной съемки высокого разрешения, позволяющий осмотреть экспозицию "с высоты птичьего полета".

- Интерактивные элементы: Возможность "кликать" на экспонаты для получения подробной информации, просмотра фотографий или видео.

- Аудиогид: Запись с подробным описанием экспонатов, читающими отрывками из произведений, рассказами современников писателя.

- 3D-модели экспонатов: Возможность рассмотреть экспонаты со всех сторон, увеличить их, изучить мельчайшие детали.

- Хронологическая линия жизни писателя: Интерактивная временная шкала, отражающая ключевые события биографии автора и этапы его творчества.

- Викторина или тест: Проверка знаний, полученных во время тура.

- Дополнительные материалы: Ссылки на библиографию, цифровые копии рукописей, видеointервью с исследователями творчества писателя.

Виртуальные туры могут использоваться в школе и вузе в качестве дополнительного материала к урокам литературы. Они могут стать основой для самостоятельной работы, групповых проектов и презентаций.

Для создания образовательных виртуальных туров можно использовать технологии, такие как Google Arts & Culture, ThingLink, Roundme или платформа для создания виртуальной реальности Oculus VR. Эти инструменты поддерживают создание панорамных изображений, добавление интерактивных объектов и использование текста и аудио для создания комплексного образовательного ресурса.

Виртуальные туры можно применять на различных уроках, как фрагментарно, так и как серию уроков по определенной тематике. К примеру, учащимся гораздо интереснее было бы посетить музей А.С. Пушкина нежели прочесть о жизни и творчестве великого поэта в учебнике, или же просто услышав безусловно интересный рассказ учителя на уроке. Но виртуальная экскурсия позволяет погрузиться в изучение темы всецело, но много будет зависеть от мастерства и умений педагога, использующего данный метод на своих уроках. Виртуальные туры – понятие новое, в методическом плане инновационная форма обучения [2].

Рассмотрим на примере как можно использовать виртуальный тур при изучении произведений А.П. Чехова. Создание виртуального тура по литературному музею, посвящённому жизни и творчеству Антона Павловича Чехова, может быть отличным инструментом для изучения биографии писателя [1]. Основные музеи, которые могут быть включены в такой виртуальный тур, – это Дом-музей Чехова в Таганроге и музей-заповедник «Мелихово». Вот как можно построить этот тур:

1. *Дом-музей Чехова в Таганроге*

Экспозиции: В этом доме Антон Павлович родился и провёл детские годы. Виртуальный тур может включать знакомство с обстановкой, в которой рос писатель, а также с экспонатами, связанными с его семьёй и ранними произведениями. Через интерактивные элементы можно показать, как влияние семьи и детства отразилось в его творчестве.

Интерактивные элементы: Возможно добавить фотографии семьи Чехова, письма и заметки, а также аудиозаписи писем и воспоминаний, которые можно «открывать» и читать, погружаясь в атмосферу Таганрога конца XIX века.

2. *Музей-заповедник «Мелихово»*

Историческая обстановка: В Мелихове Чехов прожил несколько лет, здесь он написал такие знаменитые произведения, как «Чайка» и «Палата № 6». Тур может представить дом и сад, где писатель проводил время и работал, а также медицинский кабинет, так как Чехов здесь принимал пациентов как врач.

Ключевые экспонаты: Виртуальный тур может включать цифровые реконструкции его кабинета, комнаты, где он принимал пациентов, и сада. Через аудиогид посетитель может прослушать фрагменты из произведений, написанных в этом месте, а также выдержки из писем и дневников, отражающих его творческую и личную жизнь.

Писатель и врач: С особым вниманием можно отобразить роль Чехова как врача. В туре можно разместить копии его медицинских записей и оборудование, что поможет понять его гуманистическое отношение к людям и желание помогать им [7].

3. Взаимодействие с посетителями

Интерактивные задания: Для глубокой вовлечённости виртуальный тур может включать небольшие тесты и задания — например, разгадывание цитат Чехова, подбор произведений к историческим событиям в его жизни, или выбор предметов, характерных для того времени.

Аудио- и видеоматериалы: Музей может предложить включение видеозаписей, таких как чтение писем Чехова актёрами, воспоминания его современников, видеопрогулки по усадьбе Мелихово, и аудиозаписи о жизни и творчестве писателя.

В результате виртуальный тур по музеям Чехова позволит пользователю не только изучить биографию писателя, но и проникнуться духом времени и культурой, в которой жил и творил Чехов.

Анализ экспозиций музея-заповедника А.П. Чехова в Мелихове позволяет глубже понять контекст создания и смысловые слои его ключевых произведений, таких как «Чайка» и «Дядя Ваня». Эти экспозиции передают не только историческую атмосферу усадьбы, но и творческую и личную жизнь Чехова, что даёт основу для интерпретации его произведений. В Мелихове Чехов прожил с 1892 по 1899 годы – период, когда были написаны «Чайка» и «Дядя Ваня». Сама обстановка усадьбы, окруженной садами и природой, находящейся в сельской местности, послужила своеобразным фоном для создания атмосферы этих пьес.

В экспозиции музея представлен кабинет Чехова, где он часто работал. Простота, скромность обстановки и привязанность к повседневным вещам отражают его реализм и внимание к деталям, что проявляется и в бытовых сценах, и в фокусе на повседневной жизни его героев.

Конфликт творчества и жизни: В «Чайке» тема творчества, самоидентификации, любви и трагедии тесно переплетена с личными переживаниями Чехова. Экспозиции музея, особенно его библиотека, наполненная книгами, которыми он вдохновлялся, демонстрируют его интерес к искусству, театру и обществу.

Природа и символизм: Мелихово окружено прекрасной природой, что было важным источником вдохновения для Чехова. В пьесе образ чайки символизирует внутренний конфликт персонажей, который также отражает отношение Чехова к творчеству – свободному и одновременно уязвимому. Туристы могут увидеть виды и сады, возможно, вдохновившие

на создание этого символа, вызывающего ассоциации с мечтами и их крахом.

Социальные и личные разочарования: В «Дяде Ване» основной конфликт строится вокруг кризиса смысла жизни и неудовлетворённости героев. Посещение комнат музея и выставок, связанных с личной жизнью Чехова, помогает лучше понять его близость к этим темам – он был врачом и гуманистом, тесно связанным с проблемами общества и недовольством, которое испытывали люди вокруг.

Образ усадьбы и экология души: Центральное место действия пьесы – поместье, которому герои уделяют много времени, но которое в итоге разочаровывает их. Мелихово в этом смысле – символ упадка и заботы одновременно. В музее демонстрируются фотографии и документы, показывающие, как Чехов сам управлял поместьем, что отражает его восприятие труда и долгой заботы о земле, которое он передал своим героям.

Чехов был наблюдателем и гуманистом, видевшим в людях их противоречивые стремления, тоску и надежды. В «Чайке» и «Дяде Ване» герои постоянно колеблются между любовью, усталостью и желанием найти смысл. Это можно проследить и в музейных экспонатах, связанных с его медицинской деятельностью: ведь для Чехова врачевание стало не только профессиональным долгом, но и отражением его философии жизни.

Экспонаты с личными записями и письмами Чехова также дают понимание, как писатель воспринимал отношения между людьми, кризисные моменты и моменты надежды – всё то, что позже воплотилось в его пьесах. Экспозиция музея Мелихово создаёт цельный образ Чехова не только как писателя, но и как человека, увлечённого жизнью и окружающими его людьми. Этот опыт – прикосновение к реальной жизни автора – даёт возможность лучше интерпретировать его произведения, в частности, глубже понять внутреннюю борьбу и разочарования его героев, их надежды и реалистичный взгляд на жизнь.

Посещение музея-заповедника в Мелихове раскрывает не только внешний контекст произведений «Чайка» и «Дядя Ваня», но и внутренний мир их создателя. Личное пространство Чехова, показанное в экспозиции, помогает интерпретировать его произведения, раскрывая их многослойные смыслы и предоставляя возможность для более глубокого анализа и эмоционального восприятия.

Музей А.П. Чехова в Таганроге играет ключевую роль в изучении раннего творчества писателя, предоставляя контекст для понимания его первых рассказов и драматических произведений. Дом-музей, где Чехов родился и провел детские годы, помогает погрузиться в социальную и культурную среду, которая повлияла на его мировоззрение и художественное восприятие, а также отражает жизненные и бытовые обстоятельства, которые формировали его литературный стиль.

В музее Чехова в Таганроге представлена экспозиция, отражающая повседневную жизнь семьи Чеховых и местное общество, которое окружало юного Антона. Это помогает понять его ранние рассказы, многие из которых имеют бытовую и сатирическую окраску, высмеивают недостатки общества и чиновничества. Например, рассказы, как «Толстый и тонкий» или «Хамелеон», посвященные человеческим порокам, можно глубже воспринять, зная о ранних наблюдениях писателя за типажам и особенностями окружающих его людей [3].

Таким образом, виртуальные туры по литературным музеям – это эффективный и современный инструмент для изучения биографии писателя. Они позволяют сделать процесс обучения более интерактивным, захватывающим и доступным для широкой аудитории. Развитие технологий виртуальной реальности обещает дальнейшее совершенствование этого формата, открывая новые горизонты для исследователей и любителей литературы. Виртуальные туры по литературным музеям – эффективный и доступный способ изучения биографии и творчества писателей, особенно таких значимых для русской культуры, как А.П. Чехов. Виртуальные экскурсии по музеям Чехова в Мелихово и Таганроге позволяют студентам и школьникам погрузиться в атмосферу, которая окружала писателя, а также визуально ознакомиться с его окружением и условиями жизни. Это делает процесс изучения литературы более интерактивным и интересным, а также способствует лучшему восприятию материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева А.П. Виртуальная экскурсия "музей народной мудрости" // Сборник материалов экологического фестиваля, посвящённого 160-летию В.И. Вернадского. – Ульяновск: Областная государственная автономная нетиповая образовательная организация "Центр выявления и поддержки одарённых детей в Ульяновской области "Алые паруса", 2024. – С. 73-81.
2. Алсадаева Л.П. Виртуальные туры: структура и создание / Л.П. Алсадаева, И.Р. Шулунова // Образование и наука: Сборник статей национальной научно-практической конференции, Улан-Удэ, 13–17 апреля 2020 года / Ответственный редактор Л.А. Бохоева. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2020. – С. 213-218.
3. Заляева Р.К. Использование виртуальных экскурсий на уроках литературы / Р.К. Заляева, Р.А. Хакимова // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации образовательных и профессиональных стандартов, Москва, 10 апреля – 29 апреля 2020 года. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – С. 310-312.
4. Кокорина И.П. Использование виртуальных экскурсий на уроках мировой художественной культуры // Человек. Общество. Культура. Социализация : Материалы XVIII Международной молодёжной научно-практической конференции, Уфа, 21–22 апреля 2022 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 55-59.
5. Красносельская М.В. Использование виртуальных экскурсий на уроках литературы // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования :

материалы Международной научно-практической конференции, Астрахань, 27 февраля 2019 года / редактор-составитель И.А. Романовская, Е.А. Тарабановская. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2019. – С. 194-197.

6. Ксенафонтова О.Н. Виртуальная литературно-краеведческая экскурсия как эффективная форма изучения философской лирики М. Ю. Лермонтова в 9-10 классах с применением цифровых образовательных ресурсов (на базе музея-усадьбы «Тарханы») // Буслаевские чтения : Сборник научных статей X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Пенза, 14–21 апреля 2022 года / Под общей редакцией Л.П. Перепелкиной. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2022. – С. 112-114.

7. Устюжанина, Н.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. – 2017. – № 2. – С. 70-74. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29877029>. (дата обращения: 03.03.2025)

УДК 821.133.1.05 : 372.882

Е.И. Касатонова

студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – М.О. Кучумова

канд. филол. наук, доцент кафедры

русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАФИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

Аннотация: в данной статье рассматриваются методические рекомендации по использованию манги О. Тэдзуки и графического романа А. Акишина при изучении произведения Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», а также по использованию графической литературы в учебном процессе в целом. Описываются результаты изучения феномена переосмысления романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в манге О. Тэдзуки и графическом романе А. Акишина. Особое внимание уделяется методическому потенциалу средств переосмысления романа «Преступление и наказание» в манге и графическом романе.

Ключевые слова: методический потенциал, графический роман, манга, художественные особенности, модернизация, интертекстуальность.

E.I. Kasatonova

*5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – M.O. Kuchumova

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF GRAPHIC LITERATURE IN AN INTERPRETATION OF F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL CRIME AND PUNISHMENT

Abstract. This article discusses methodological recommendations on the use of O. Tezuka's manga and A. Akishin's graphic novel in the study of F.M. Dostoevsky's work "Crime and Punishment", as well as on the use of graphic literature in the educational process as a whole. The article describes the results of studying the phenomenon of reinterpretation of F.M. Dostoevsky's novel "Crime and Punishment" in the manga by O. Tezuka and the graphic novel by A. Akishin. Special attention is paid to the methodological potential of the means of rethinking the novel "Crime and Punishment" in manga and graphic novel.

Keywords: methodological potential, graphic novel, manga, artistic features, modernization, intertextuality.

Методический потенциал графической литературы в настоящее время активно обсуждается учёными. Выделяются такие её особенности, обуславливающие интерес школьника, как жанрово-видовое разнообразие, когнитивная доступность, уникальный стиль рисунка [3].

«Манга – один из способов привлечения молодого поколения к чтению. Манга формирует привычку читать, получать удовольствие от чтения <...> Комиксы в целом можно рассматривать как хорошее дополнение привычному тексту» [3].

В настоящем параграфе на основе проведённого сравнительного анализа будут разработаны методические рекомендации по использованию манги О. Тэдзуки и графического романа А. Акишина при изучении произведения Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», а также по использованию графической литературы в учебном процессе в целом.

Поскольку, как было выяснено, обе графические работы представляют из себя авторскую интерпретацию оригинального произведения, созданную принципиально отличным от традиционного языком, предполагающим двойную, креолизованную, природу, постольку они не могут рассматриваться как замена романа-первоисточника при изучении творчества Ф.М. Достоевского.

Следовательно мангу и графический роман рекомендуется использовать в качестве вспомогательных средств при изучении произведения Ф.М. Достоевского. И в таком качестве обращаться к графическим работам стоит после ознакомления с оригинальным текстом.

Все «инновации», привнесённые комиксистами, с наибольшей эффективностью проявят свой методический потенциал только при первичном знакомстве с первоисточником. Это связано с тем, что «инновации» – будут ли они осознаны или непосредственно восприняты на эмоциональном уровне – окажут «модернизирующее» воздействие на ученика только в том случае, если он будет разбираться в том, что, собственно, подверглось модернизации.

А будучи тем или иным образом «осовременены», темы, образы, герои, мотивы оригинального произведения с большей лёгкостью (и, вероятно, с большим удовольствием) будут восприняты и проанализированы учеником.

Например, выше отмечалось, что трансформация оригинального сеттинга, предложенная А. Акишиным, предполагает для персонажей романа две природы – кибернетическую и человеческую, а такое деление содержит очевидную символическую нагрузку, без труда считываемую школьником. Эта деталь может быть продуктивно использована при изучении характеристик персонажей. Так, получив представление и сформировав мнение о героях «Преступления и наказания» Достоевского, ученик будет способен сопоставить своё мнение с акишинским символизмом.

Кроме этого, нельзя не учитывать (малочисленные) недостатки графических интерпретаций – они способны исказить замысел писателя. Например, Санкт-Петербург в манге О. Тэдзуки изображён недостоверно, как отмечает Е.М. Олейник [4].

Обращаясь теперь к основным достоинствам манги «Преступление и наказание», необходимо указать на внушительный методический потенциал, раскрывающийся за счёт кинематографичности работы, за счёт кинометода Тэдзуки. Он предполагает динамичность и развлекательность, в манге отражённые адекватно.

Помимо этого, то, что можно назвать синкретизмом работы Тэдзуки, т.е. сочетание разнородных элементов (оригинального произведения и атрибутов массовой культуры), также обещает вызвать неподдельный интерес у современного школьника, «в большей степени адаптированного к нетекстовым визуальным медиа» [3], чем к текстовым.

Подобный синкретизм (интертекстуальность) свойственен и графическому роману Акишина, но проявляется там иным способом (например, заменой оригинальных фигур Наполеона и Ньютона в качестве представителей «право имеющих» на фигуры мегатрона и терминатора) и в меньшей степени, что, впрочем, не мешает его продуктивному использованию в учебном процессе.

Действительно, стоит широко применять свойственный комикс-культуре примат визуального компонента над вербальным. В этом случае полноценное изучение вербального компонента может основываться на

тексте-первоисточнике, а за ним может следовать столь же полноценное исследование визуальной интерпретации этого текста. Анализ отличий оригинала от интерпретации, выяснение причин введения различий авторами манги и графического романа позволят углубить понимание первоисточника и расширить запас знаний, связанных с романом Достоевского, с помощью вариаций романа.

Помимо этого, имеет смысл прибегать к работе с интерпретациями в случае необходимости изучения определённых особенностей оригинала. Например, было определено, что манга Тэдзуки с помощью кино-приёмов усиливает атмосферу ирреальности, создаваемую Достоевским. С целью подчеркнуть эту ирреальность романа для ученика рекомендуется обращаться к материалам манги, например, к начальной сцене, где Тэдзука применяет эффект Кулешова. Ещё более показателен пример визуализации мытарств души Раскольникова – в манге их изображению удаётся, в свойственной только Тэдзуки «кино-манере», передать нервность, суетливость, эмоциональную напряжённость героя после убийства. В эпизод мытарств включена также сцена с антропоморфными мышами, отсутствующая в романе-первоисточнике. Мы предположили, что сцена призвана подчеркнуть ирреальность происходящего и горячность состояния Раскольникова.

Напомним, что кинематографические приёмы в манге Тэдзуки в целом служат акцентированию и углублению чувств и эмоций персонажей, по мнению О. Ванюшкиной [2].

Интерес ученика может быть вызван и футуристическим сеттингом, в который А. Акишин помещает героев Ф.М. Достоевского. Как было выяснено, отечественный комиксист в большей степени, чем японский, следует оригиналу в том, что касается центральной сюжетной линии, событий романа, а также характеристик персонажей. Это также необходимо учитывать при использовании графических интерпретаций на уроке. Например, если трудности возникают с пониманием оригинального сюжета, то целесообразно предъявить упрощённую версию, к тому же – в декорациях фантастического будущего, которое люди населяют наряду с роботами (и не только).

Мангу О. Тэдзуки имеет смысл также рассматривать в ключе её ориентированности на подростковую аудиторию (японские юноши 12-18 лет). Это отразилось в минимизации сцен насилия и в общем «мультиашном» настроении манги.

Методический интерес представляет предложенная Тэдзукой визуализация теории Раскольникова. Было установлено, что мангака сменой изобразительного стиля стремился усилить эффект приёма мизанабима (фрагментарно присутствующий в романе-первоисточнике), т.е. «рассказа в рассказе», что графическая форма позволяет сделать с особой продуктивностью. В рамках учебного процесса можно

использовать данную иллюстрацию теории, усиливающую эстетическую (нарративную) функцию последней.

Вообще, к использованию в различных методических целях рекомендуются все найденные и проанализированные вербально-визуальные метафоры. К ним относятся:

- акишинский образ Алёны Ивановны – робота-банкомата;
- парные метафоры у Акишина: первая инициирует мытарства души и построена на образе столкновения двух кораблей, под которыми в забытии спит Раскольников, вторая – развивает мотив мытарств, в реалистическом стиле изображая пьяное видение, в котором герой заносит топор над головой процентщицы (реальный Раскольников при этом также спит на кровати);
- акишинский образ Сони, голова которой отчётливо напоминает пламя (о него «греется» Раскольников, слушая, как Соня читает притчу о Лазаре);
- предложенная Тэдзукой иллюстрация метафоры Порфирия Петровича, касающаяся бабочек перед керосиновой лампой.

Все вербально-визуальные метафоры могут применяться, например, при иллюстрации событий романа; при составлении задания, по которому ученику необходимо сопоставить иллюстрацию с отрывком из романа-первоисточника (или наоборот); и т.п.

При этом с целью «трансформированной иллюстрации» оригинальных событий могут быть привлечены и другие графические отрывки. Например, весьма эффективной в этом смысле представляется предложенная Тэдзукой визуализация встречи Сони и Раскольникова, заменяющая оригинальную сцену чтения Нового Завета. Мы отметили своеобразие изображения данного эпизода в манге, достигаемое за счёт совмещения приёмов игрового кино и мультипликации. С помощью такого сочетания изображается отражение лица Сони на капле (непонятно, дождевой или капле-слезинке), нарисованной крупным планом.

Исключительный методический потенциал представляет образ Свидригайлова в двух графических интерпретациях. Свидригайлова В трактовке Акишина рекомендуется использовать при изучении характеристики персонажа с целью подчеркнуть инаковость героя. Образ садового гнома в заострённом колпаке и с обычно скрещенными руками предполагает в этом контексте, во-первых, увлекательность в силу неожиданности и необычайности, и, во-вторых, большие возможности художественной интерпретации. Ученикам могут быть заданы вопросы типа: *Почему автор заселяет мир будущего роботами и людьми, но Свидригайлова изображает гномом, единственным в графическом романе? Что может означать природа гнома в соотношении с остальными биологическими (и кибернетическими) видами,*

представленными в комиксе? Какое символическое значение может иметь гном Свидригайлов? и т.д.

Свидригайлов в трактовке Тэдзуки позволяет ввести в учебный процесс темы, касающиеся истории России. Такого Свидригайлова рекомендуется напрямую сравнивать с оригинальным, выделяя общие черты и различия. И те, и другие являются конститутивными для образа героя.

Наконец, следует описать методический потенциал характерного для обеих графических интерпретаций приёма усиления комического, слабо выраженного в романе-первоисточнике. Во-первых, комизм вызывает интерес ученика, тем более в том случае, если привносится в уже изученное произведение, комизм в котором обнаружен не был. Это позволит рассмотреть знакомые ситуации под другим углом зрения. Не исключено также, что, например, фигуры мегатрона и терминатора окажутся более близки умонастроению ученика, чем оригинальные фигуры Наполеона и Ньютона. Значение последних, к тому же, может быть осознано с помощью привлечения первых.

Более того, у Тэдзуки комичность часто проявляется в тех местах, которым в оригинале соответствует категория трагичности. Роман целесообразно изучать и с помощью данной диалектической пары, не чуждой, в принципе, Ф.М. Достоевскому [1]. Например, трагикомичными можно назвать эпизод, в котором Раскольников безуспешно пытается спрятать украденное под половицей, а, спрятанное в итоге в другом месте, оно обнаруживается антропоморфными мышами, радостно примеряющими вещи Алёны Ивановны. Комизм здесь переплетается с атмосферой помешательства, бреда и горячки.

Таким образом, разработанные методические рекомендации имеют большой потенциал в использовании на уроках литературы в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 3-е изд. – Москва: Худож. лит., 1972. – 470 с.
2. Ванюшкина О. Кинематографическая экспрессия в манге Осаму Тэдзуки «Преступление и наказание» // EISCRT. 2022. №1 (1). – С. 46-75.
3. Лукьянова А.А. Манга как фактор приобщения молодежи к чтению // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2023. № 1 (19). – С. 178-181.
4. Олейник Е.М. Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в комиксах-адаптациях // Университет XXI века: научное измерение: Материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2018. – С. 169-173.

УДК 821.11

*А.А. Малкова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «МарГУ»
(г. Йошкар-Ола)
Научный руководитель – Е.А. Плотникова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, литературы и журналистики
ФГБОУ ВО «МарГУ»*

ПОСТМОДЕРНИСТКИЙ ДИСКУРС В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ»

Аннотация: в центре внимания данной статьи – дебютный, философско-психологический роман Д. Тартт «Тайная история» (*The Secret History*, 1992). В работе рассматривается влияние эстетики постмодернизма на творчество Донны Тартт на материале филологического романа «Тайная история» (*The Secret History*, 1992). Исследование характерных элементов романа, таких как: интертекстуальность, диалогичность, размывание границ между литературой и жизнью, позволяет определить степень принадлежности произведения к постмодернистскому дискурсу.

Ключевые слова: Донна Тартт, дебют, филологический роман, постмодернистский дискурс, аллюзии, интертекст.

*A.A. Malkova
2nd year Master's student of the Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education "Mari State University"
(Yoshkar-Ola)
Scientific Advisor – E.A. Plotnikova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
"Mari State University"*

POSTMODERN DISCOURSE IN DONNA TARTT'S NOVEL *THE SECRET HISTORY*

Abstract. The focus of this article is D. Tartt's debut philosophical and psychological novel *The Secret History* (1992). The paper examines the influence of the aesthetics of postmodernism on the work of Donna Tartt based on the material of the philological novel *The Secret History* (1992). The study of the novel's characteristic elements, such as intertextuality, dialogic character, blurring of the boundaries between literature and life, allows us to determine the degree to which the work belongs to postmodern discourse.

Keywords: Donna Tartt, debut, philological novel, postmodern discourse, allusions, intertext.

Донна Тартт – современная американская писательница – чьими романами «Тайная история», «Маленький друг», «Щегол» зачитывается весь мир. Интерес для нашей статьи представляет дебютный роман Д.

Тартт «Тайная история» (*The Secret History*, 1992). Произведение стало бестселлером и было переведено на двадцать четыре языка, включая русский. Об истории его создания О. Ю. Анцыферова пишет так: «основой романного мира дебютного произведения стал автобиографический опыт. Южанка Донна Тартт в 1981 г. поступила в университет Миссисипи, где зарекомендовала себя столь высоко, что ей посоветовали перевестись в престижный Беннингтонский колледж Вермонтского университета, который Тартт и закончила по специальности «Классическая филология» в 1986 г. Там, она познакомилась с автором «Американского психопата» Бретом Истоном Эллисом, которому посвящена “Тайная история”» [1; 22].

В 1984 году, будучи на втором курсе колледжа, Донна Тартт начала писать роман. Обстановка, в которой разворачивались события этого произведения, совпадала с окружающей девушку действительностью – колледж, студенты, изучающие античную культуру, тесный круг состоятельных, интеллектуальных и раскованных друзей-студентов. Как утверждает сама писательница: «с появлением «Тайной истории» связаны моя первая зима в Вермонте, древнегреческая философия и древнегреческая трагедия, а ещё убийство Леопольда и Лёба и загадочное исчезновение студентки Паулы Вельден в 1940-ых годах» [2]. Это роман о студентах-филологах, по своей сути его можно назвать филологическим романом.

При чтении романа отчетливо ощущается влияние на писательницу эстетики постмодернизма. Постмодернистская направленность романа ощущается уже с названия. Первоначально роман назывался «Бог иллюзий», однако, в конце концов, книга получила название «Тайная история» (*The Secret History*). Такое же название носит спорное историческое произведение Прокопия Кесарийского, написанное в 550-х годах, повествующее о Византийской империи эпохи её расцвета. Само название носит интертекстуальный характер, отсылающий читателя к событиям, описанным в «Тайной истории» Прокопия Кесарийского, о подлинности которого ученые не пришли к единому мнению. Помимо этого, вот что о характере названия пишет М. Х. Соблирова «Если поискать определение слова «история» по Оксфордскому словарю современного английского языка, то мы найдем, что это «сообщение о фактическом или вымышленном событии, или это ложь». Таким образом, следуя этому определению, читатель изначально не может знать, является ли эта история реалистичной или вымышленной» [5; 114].

Кризис истинности, а также кризис идентичности, характерный для постмодернизма проявляется и в характере главного героя-рассказчика – Ричарда. Его словам нельзя верить в полной мере, так как на страницах книги он показывает себя патологическим лжецом: при знакомстве с одноклассниками он представляется сыном владельца нефтяного бизнеса, хотя при этом его отец обычный заправщик. Как утверждает

М.Х. Соблирова «Для Ричарда внешнее и «кажущееся» становится выше настоящего и истинного» [5; 114]. Он в характерной для постмодернизма манере старается строить свою жизнь по эстетическим законам при этом абсолютно не осознавая собственной личности.

Постмодернистская направленность особенно проявляется в построении повествования. Во-первых, характерным порождением игрового принципа постмодернизма становится появление на страницах текста автора творца, непосредственно участвующего в событиях. Текст строится как рассказ Ричарда о главной истории в его жизни. Что характерно Ричард часто остается «за бортом» истории, так как в основном остается обособленным от главной пятерки героев: он не участвует в дионисийском ритуале и убийстве фермера, непосредственным соучастником убийства Банни он становится случайно. Во-вторых, диалогизм постмодернизма выражается в хронотопе и структуре повествования. Вот что пишет о композиции романа Н.С. Шалимова: «Для романа характерна аналитическая композиция (подобно трагедии «Царь Эдип» Софокла), где обращение к прошлому – это одновременно и композиционный прием, и культурно-ценностный ориентир героев, сознание которых обращено к прошлому». Роман состоит из двух частей, разделяющих историю на мир «до» и «после» [7; 346]. Повествование начинается с кульминационного события – убийства Банни, после чего рассказывается предыстория ситуации, и возвращение к ситуации, описанной в начале, происходит только к концу первой части. Сам же рассказчик записывает свою историю по прошествии многих лет, когда уже сам является преподавателем. Таким образом события происходят сразу в нескольких временных точках: читатель уже знает об убийстве Банни, застывает в этой точке, при этом находясь во времени осмысливания Ричардом этой истории, и время продвигается только после начала второй части. Таким образом снимается категория времени. В-третьих, в тексте явно ощущается размывание границ между литературой и жизнью. Первым ярким проявлением этого является сама попытка воссоздать дионисийский ритуал. «Студенты настолько увлечены мифами и языческими ритуалами, что пытаются воплотить их в жизнь» [1; 24] – пишет О.Ю. Анцыферова. Апогеем этого становится впадение студентов в паранормальное состояние исступления, когда грань между жизнью и мифом для них не просто истончается, а пропадает, сливаясь воедино. Герои живут мифом, это для них настоящее состояние. Второе яркое проявление – пересоздание образов героев в зависимости от их описания рассказчиком. Разные стороны характера персонажей воспринимаются по-разному в зависимости от точки зрения на них рассказчика. Так профессор Джулиан Мирроу – светило науки, который живет принципами эллинизма, оказывается трусом, отказывающимся воспринимать реальность, уходящим от неё. При этом поведение героя не меняется на протяжении

всей книги и эти черты проявлялись и раньше, просто не высвечивались в таком свете.

Немного останавлиюсь на интертекстуальности. По словам О.Ю. Анцыферовой: «Книга полна цитат и аллюзий. В первых же своих фразах Ричард, к примеру, между делом, цитирует Артюра Рембо, не называя автора и не переводя цитату» [1; 24]. Самыми частыми в романе являются отсылки к античной культуре, к которому восходит и сам дионисийский ритуал. Часто воспроизводятся греческие и латинские крылатые выражения, цитируются античные философы. Через обсуждение античности выражаются основные эстетические установки героев, это выражается и во втором эпиграфе к роману: «Так давай же уделим беседе добрую толику времени, и речь у нас пойдет о воспитании наших героев». «Подобно античной трагедии, в книге Тартт надо всем главенствует идея рока. Оглядываясь на свою жизнь, Ричард во всем находит следы предопределенности» [1; 23] – пишет О.Ю. Анцыферова.

Помимо этого, отчетливо просматривается влияние Ницшеанской философии, что подчеркивается вторым эпиграфом из «Мы, филологи (отрывки из ненаписанной книги)» Фридриха Ницше:

«И вот я задаюсь вопросом о том, кто и как становится филологом, и утверждаю:

1. В юности человек не имеет ни малейшего представления о древних греках и римлянах.

2. Он не знает, пригоден ли он к тому, чтобы сделать их предметом своего изучения».

Джулиан Морроу своими наставлениями по сути убеждает своих студентов в своей исключительности, что пагубно на них сказывается. Немаловажно отметить обращение на страницах текста к роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Это выражено как в прямом цитировании, фраза: «Это я убил тогда старуху-чиновницу и сестру её Лизавету топором и ограбил» [6] всплывает в голове у Ричарда при встрече с семьёй убитого. Вот как о влиянии Достоевского пишет Н.С. Ищенко: «Ее герои также студенты... Однако эти студенты не задаются вопросом, имеют ли они право на убийство, они заранее и полностью уверены, что уж они-то конечно право имеют... Перед нами коллективный антигерой Раскольников – студент, право имеющий. Этому коллективному антигерою удастся то, что не удалось Раскольникову: он не просто удачно совершает убийство, он еще и избегает разоблачения и признания вины.... Однако в результате все персонажи становятся на путь саморазрушения, ни одному из них не удастся наладить нормальные отношения с людьми и построить свою жизнь в структуру мироздания. Каждый из персонажей тем или иным способом уничтожает себя: самоубийство (Генри), попытка самоубийства (Френсис), алкоголь и наркотики вплоть до полной десоциализации (Чарльз), самонаказание в

виде отказа от радостей жизни и общения с людьми (Камилла), одиночество (Ричард). Таким образом, Донна Тартт доказывает от противного ту же идею, которую высказал Достоевский в своем православном романе: каждая жизнь бесценна, убийство разрушает человека и мир» [3; 147].

Таким образом, эстетика постмодернизма оказала большое влияние на писательницу. В ее дебютном романе отражаются все основные принципы постмодернизма, при этом данный текст нельзя назвать постмодернистским в полной мере. В данном случае скорее верно утверждение, что текст – это воплощение целого мира, с его культурой и историей, так же в данном произведении отражается концепция противоположная теории постмодернизма Ролана Барта. В романе Донны Тартт текст определяет восприятие читателем образов героев, в то время как у Барта читатель определяет текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова О.Ю. Античный код в университетском романе Донны Тартт «Тайная история» // Вестник ННГУ. – 2015. – № 2. – С. 22-27.
2. Грация д'Аннунцио Донна Тартт, жизнь писателя / пер. К.Мутолапова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://papawillcall.ru/donna-tartt-interview-2021> (дата обращения: 28.11.2024).
3. Ищенко Н.С. Студент, право имеющий: коллективный анти-раскольников в «Тайной истории» Донны Тартт // ДМКФ. – 2022. – № 3(19). – С. 147-158.
4. Назирова Э.И. Интертекстуальность романа Донны Тартт «Тайная история» // Язык. Культура. Коммуникации. – 2016. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/375/477> (дата обращения: 28.11.2024).
5. Соблирова М.Х. Особенности постмодернистской парадигмы произведений в современной зарубежной прозе (на материале романа Донны Тартт «Тайная история» // Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей Международной научной-практической конференции. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2022. – С. 113-115.
6. Тартт Д. Тайная история / пер. Д.В. Бородкин, Н.В. Ленцман. – М. CORPUS, 2015. – 592 с.
8. Шалимова Н.С. Рецепция античной культуры в романе Д. Тартт «Тайная история» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – №2. – С. 344-349.

УДК 821.19

С.Т. Минасян
магистрант 2 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)

ОБЗОР НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ПРОЗЕ Н. АБГАРЯН

Аннотация: в данной статье мы даём обзор литературно-критических и научных статей, связанных с особенностями прозы русскоязычного армянского автора Наринэ Абгарян. Опираясь на работы целого ряда исследователей, мы выявляем особенности идиостиля современного прозаика, которому удаётся в своих произведениях создать яркий орнаментальный мир, вобравшей в себя культурные традиции армянского народа.

Ключевые слова: женская проза, автобиографичность, магический реализм, ретро компонент, национальная картина мира.

S.T. Minasyan
2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)
I.O. Prokofieva
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)

REVIEW OF CRITICAL ARTICLES ON N. ABGARYAN'S PROSE

Abstract. This article examines the uniqueness of Narine Abgaryan's creative method, provides an analysis of critical articles on the features of the writer's work, and concludes what features are characteristic of the author's uniqueness. The article also describes the famous novel "People who are always with Me" which is defined as a family saga. This article describes the features of this work, among this is possible to note a special national flavor, autobiographical, the principle of complementing and creating a voluminous narrative etc.

Keywords: Narine Abgaryan, Armenian Russian-language literature, family saga, women's prose, autobiography edited.

Современная региональная русскоязычная литература в последнее время интенсивно развивается. Появляются писатели, которые воссоздают в своих произведениях события недавнего прошлого, историю своего края, затрагивая болевые вопросы локальных национальных конфликтов, острые социальные противоречия.

Безусловно, специального пристального внимания заслуживают и авторы-женщины, чья проза, конечно же, не только обладает особым мировосприятием, ракурсом изображения тех или иных жизненных

ситуаций, но и пронизана особым лиризмом и неразрывно связана с погружением читателя в мир живописных бытовых подробностей, которые может подметить только женский взгляд. Именно к таким прозаикам можно отнести армянского русскоязычного писателя Наринэ Абгарян, чьё имя уже прочно вошло в современный литературный процесс.

Наринэ Абгарян – яркая представительница современной российской литературы армянского происхождения, лауреат премии «Ясная Поляна» (2016) и номинант «Большой книги» (2011). Она автор целого ряда книг: «Манюня», «Тайна старого сундука», «Панаехавшая», «Семён Андреич. Летопись в каракулях», «С неба упали три яблока», «Счастье Муры», «Зулали», «Приводя дела в порядок», «Девять дней в июле», «Дальше жить», «Симон», «Мандарины – не главное», «Молчание цвета» и др. По произведениям Наринэ Абгарян ставятся спектакли в театрах разных городов России, книги прозаика активно экранизируются. В 2021–2023 годы были сняты 10-серийный сериал «Манюня» и фильмы «Манюня: Новогодние приключения» (режиссёр Арман Марутян), «Зулали» (режиссёр Айк Ордян), «Манюня. Приключения в Москве» (режиссёр Денис Гуляр). Произведения Наринэ Абгарян включены в список художественных текстов обязательных для чтения в школе.

Неподдельный интерес вызывает проза писателя и у исследователей. К анализу произведений талантливого российского автора обращаются методисты, лингвисты и литературоведы. Можно отметить такие работы, как: «Языковая реализация авторской модальности в серии романов Н. Абгарян «Манюня»» Е.О. Груниной; «Русская картина мира в современной русскоязычной армянской литературе о детях и подростках (на материале произведений Н. Абгарян и М. Петросян)» Е.Н. Денисенко и Л.Н. Дмитриевской; «Педагогический потенциал романа Наринэ Абгарян «Манюня»» П.Н. Зворыгиной; «Для массового читателя? Наринэ Абгарян» М.В. Кульгавчук; «Память, род, семья как базовые концепты современной прозы (на примере творчества Наринэ Абгарян)» Н.И. Павловой; «Женская русскоязычная проза XXI века» Л.В. Саргсян; «Концепция времени в романе Н.Ю. Абгарян «С неба упали три яблока»» А.О. Черноусовой; «Женские имена современной прозы. 2020» С. Чумаковой; «Языковые средства объективации национально-культурных реалий в романе Наринэ Абгарян «Люди, которые всегда со мной» А.Э. Швидченко»; «Не боевой гимн, но всепрощающий реквием» Г. Юзефович и др.

Так, писатель и публицист Алексей Варламов («Беседа с Наринэ Абгарян») отмечает простоту и легкость авторского стиля русскоязычного армянского писателя. Стиля, который вбирает в себе глубину, насыщенность и «плотность» содержания: «Иногда встречаются такие книги, погружаясь в которые, теряется ощущение реальности: забывается

всё... Остается лишь благодарность автору за возможность отправиться в этот удивительный, созданный им мир» [1].

Прозаик Людмила Улицкая, характеризуя творчество Наринэ Абгарян, выделяет такую черту её творчества, как бытоописательность и особое внимание автора к филигранно выписанным художественным деталям. Она пишет: «<...> Все произведения Наринэ Абгарян наполнены стойкостью, мудростью и точно выверенными деталями...» [7; 216]. Такие яркие бытовые детали погружают читателя в орнаментальный мир национальной культуры.

Литературный критик Галина Юзефович вслед за Людмилой Улицкой также выделяла в произведениях молодого писателя тщательно выстроенную национальную картину мира, через которую Н. Абгарян знакомит российского читателя с опозитизированной ею природой, бытом и культурой: «В её книгах читатель погружается в мир уютной деревенской жизни, полной теплых воспоминаний детства, семейных традиций и природных красот Армении» [9]. Далеко не каждый автор способен воссоздавать в своих произведениях такую искреннюю и доверительную атмосферу.

Лингвист Марина Кульгавчук, связывая романы Наринэ Абгарян с массовой литературой, отмечает, что писатель в своих произведениях «проявила себя как настоящий мастер диалога» [4; 67]. Учёный, рассматривая разные произведения Н. Абгарян, делает вывод о близости писательницы к направлению магического реализма, черты которого, как полагает исследователь, органично вплетены в реалистическую «картинку мира» рассматриваемого автора [4; 75]. Очевидно, что в романах и повестях писательницы умершие родственники словно участвуют в реальной жизни близких. Они помогают принимать важные решения, советуют, поддерживают в сложных ситуациях – одним словом, будто надежным куполом заботы оберегают своих близких в непростые для страны и людей времена. Такая связь поколений – ценный признак связи поколений в произведениях писательницы. Человек в ее текстах не одинок, он в семье, в кругу своих близких, которые берегут друг друга.

Елена Денисенко и Лидия Дмитриевская в статье «Феномен армяно-русской современной литературы о детях и подростках» отмечали, что одной из центральных тем в творчестве Н. Абгарян является тема детства. Анализируя трилогию «Манюня», они подчёркивают, что действительность, которую изображает армянский автор – это действительность советского времени. Поэтому ей присущи узнаваемые свойства и качества: многонациональность (в «Манюне» упомянуты герои, как минимум пяти национальностей, легко уживающиеся в едином советском пространстве); общие праздники советского времени, отмечающиеся всеми (например, «очередная годовщина Великой Октябрьской революции» или Первое мая); общая «культурно

обусловленная модель поведения» (советские дети кроме средней школы, чаще всего учились в художественной или музыкальной школе); общая модель воспитания, ведь воспитывают детей всем миром (в советское время практически не было взрослых людей равнодушных к тем или иным проступкам и шалостям своих и чужих детей) и многое другое. В «Манюне» критики подмечают «наличие общей исторической судьбы», которая воссоздаётся через хорошо узнаваемые черты советской эпохи [2]. И если бы Н. Абгарян написала свою трилогию на армянском языке, утверждают Елена Денисенко и Марина Дмитриевская, то при переводе текст её, безусловно, утратил бы свои основные особенности и многие шутки и юмористические ситуации, перестали бы быть понятными. Поэтому особую значимость в трилогии приобретает культурный контекст, погружающий читателя в советскую действительность [2].

О.Г. Сидорова в статье «Смеяться, право, не грешно...» рассуждает о том, что многие произведения писателя имеют автобиографический формат – это теплые и искренние воспоминания о детстве и взрослении юных героев [6]. Герои ее произведений искренне дружат, смело влюбляются и отважно переживают множество разных «важных» событий своей жизни.

И.В. Трофимова составитель библиографического обзора ««Женский почерк» в современной прозе», посвящённого пяти представительницам современной литературы (Абгарян, Петрушевской, Рубиной, Толстой, Улицкой), говорит о том, что читателю в книгах Н. Абгарян «открывается целый мир, мир армянской семьи с ее родовыми трагедиями», мир людей, которые, несмотря на все испытания, не утратили «доброту, человечность и любовь друг к другу». В связи с этим, считает И.В. Трофимова, все книги русскоязычного армянского автора, конечно же, «о красоте жизни» [3].

С. Чумакова, в свою очередь, отмечает в произведениях Н. Абгарян способность писателя показать окружающую действительность с женской точки зрения, «с учетом особенностей женской психологии» [8]. Такой гендерный подход делает произведения автора особенно близкими и понятными прекрасной половине человечества, способной улавливать тончайшие оттенки настроения.

О.В. Ретивкина в статье «Ретро как один из способов организации межкультурной коммуникации в творчестве Н. Абгарян» останавливается на особенностях языка писателя, который «отличается особой выразительностью за счет большого количества авторских сравнений, активного использования неологизмов, окказионализмов» [5; 293] и, конечно же, экзотизмов, передающий особый армянский колорит. Исследователь относит Н. Абгарян к типу «дискурсивной личности», а ее тексты к произведениям, способствующим формированию армянского «национально-культурного поля» [5; 295]. А это в свою очередь помогает объединить, уверена исследователь, в единое целое армянских персонажей

и русских читателей. Такая способность писателя изображать национальный колорит в своих произведениях – ценное качество, которое делает современного автора особенным представителем новейшей литературы. Заметим, что ещё одной значимой чертой прозы Н. Абгарян, по мнению О.В. Ретивкиной, является притчевый характер повествования произведений писателя: «В некоторых случаях автор прибегает к форме притчи для того, чтобы рассказать о реальных исторических событиях. Напомним, что притча – это один из древнейших жанров, в котором аккумулируются ценностные установки целого этноса» [4; 301].

Кроме своеобразия языка, национального колорита и притчевости произведений Н. Абгарян, исследователи часто обращают внимание и на специфику юмора (смешного, комического) в произведениях армянского автора.

Подводя итоги обзора далеко не всех литературно-критических исследований, отметим, что литературоведы, лингвисты, литературные критики выделяют следующие ведущие, доминирующие черты прозы Н. Абгарян. Это, прежде всего, автобиографичность, наличие «ретро компонента», погружающего читателя одновременно и в орнаментальный мир армянской культуры, и в эпоху советского времени, и в прошлое и настоящее Армении. Важными особенностями прозы русскоязычного армянского автора, считают исследователи, являются и обращение писателя к миру детства, психологизм и лиризм прозы автора; наличие черт «женской прозы», «магического реализма», бытописательность, создание локального мира (город, дом, двор), ярких комических ситуаций, проникнутых тонким и добрым юмором; использование армянской лексики, связанной с названиями армянской кухни, одежды, быта и многое, многое другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламов А. Беседа с Наринэ Абгарян // На «русских субботах». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litinstitut.ru/content/aleksey-varlamov-na-russkih-subbotah-beseda-s-narine-abgaryan> (дата обращения: 22.02.2025).
2. Денисенко Е.Н., Дмитриевская Л.Н. «Феномен армяно-русской современной литературы о детях и подростках» // Портале «Pechorin.net». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litinstitut.ru/content/lidiya-dmitrievskaya-narine-abgaryan-i-mariam-petrosyan-o-detyah-i-podrostkah> (дата обращения: 27.02.2025).
3. «Женский почерк» в современной прозе: библиогр. обзор /Амур. обл. науч. б-ка им. Н.Н. Муравьева-Амурского; сост. И.В. Трофимова. – Благовещенск, 2018. – 48 с.
4. Кульгавчук М.В. Для массового читателя? Наринэ Абгарян // Вопросы литературы. – 2018. – №2. – с.66-76. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [zhenskiy_pocherk_v_proze_0.pdf](#) (дата обращения: 26.02.2025).
5. Ретивкина О.М. Ретро как один из способов организации межкультурной коммуникации в творчестве Н. Абгарян //Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – №4. – С.293-302.

6. Сидорова О.Г. «Смеяться, право, не грешно...»: О комических романах мультикультурных авторов // Филология и культура. – 2015. – №2 (40). – с. 245–251.
7. Улицкая Л. Принимаю всё, что дается: интервью // Вопросы литературы. – 2015. – № 1. – с. 215-237.
8. Чумакова С. Женские имена современной прозы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/@bibliotekaastafieva> (дата обращения: 22.02.2025).
9. Юзефович Г. Не боевой гимн, но всепрощающий реквием. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://panarmenian.net/ru> (дата обращения: 12.02.2025).

УДК 821.161.1

М.А. Некрасов
аспирант 3-го года обучения ФГБОУ ВО
«Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»
(г. Архангельск)
Научный руководитель – М.Ю. Еленова
д-р. филол. наук, профессор кафедры
литературы ФГБОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный
университет имени М.В. Ломоносова»

ЕВРОПЕЙСКИЙ ДУХ НА РУССКОЙ ПОЧВЕ: ОБРАЗ НЕМЦЕВ В ПУБЛИЦИСТИКЕ И РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

Аннотация: статья посвящена изучению образа Германии и немцев в публицистическом очерке Ф.М. Достоевского «Зимние заметки о летних впечатлениях» и романе «Бесы». Предметом исследования выступают публицистическое и прозаическое наследие Ф.М. Достоевского, посвященное критическому анализу русским писателем ключевые особенностей европейского менталитета. Целью исследования является изучение особенностей немецкого менталитета и сопоставлении его с чертами русской ментальности с целью развенчания фантазийного отечественного стереотипа о благотворном вкладе немцев в формирование системы ценностей русского общества. Задачами данного исследования выступают: исследовать соотношение личных впечатлений писателя и их воплощение в художественном мире произведений; исследовать историю изучения данного вопроса исследователями в целях определения генезиса типов немецких персонажей в произведениях русского писателя.

Результатом данного исследования является вывод об обличении Ф.М. Достоевским негативных черт европейского менталитета и присущих ему буржуазных идеалов, деструктивных для традиционной системы ценностей русского человека

Ключевые слова: буржуазное мировоззрение, Ф.М. Достоевский, немецкий менталитет, православные принципы, фон Лембке.

M.A. Nekrasov

*Postgraduate student of the Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education "Northern (Arctic) Federal University
named after M.V. Lomonosov"
(Arkhangelsk)*

Scientific Advisor – M.Y. Yelepova

*Dr. Sci. (Philology), professor, Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education "Northern (Arctic) Federal University
named after M.V. Lomonosov"*

THE EUROPEAN SPIRIT IN RUSSIA: THE IMAGE OF THE GERMANS IN F.M. DOSTOEVSKY'S ESSAYS AND NOVEL *DEMONS*

Abstract. The article is devoted to the study of the image of Germany and Germans in the journalistic essay by F. M. Dostoevsky "Winter Notes on Summer Impressions" and the novel «Demons». The subject of the research is the journalistic and prose legacy of F. M. Dostoevsky, dedicated to the critical analysis by the Russian writer of the key features of the European mentality. The purpose of the study is to examine the characteristics of the German mentality and compare it with the features of the Russian mentality in order to debunk the imaginary domestic stereotype about the beneficial contribution of Germans to the formation of the value system of Russian society. The objectives of this study are to explore the relationship between the writer's personal impressions and their embodiment in the artistic world of works, to explore the history of the study of this issue by researchers in order to determine the genesis of the types of German characters in the works of the Russian writer

The result of this study is the conclusion that F. M. Dostoevsky exposed the negative features of the European mentality and the bourgeois ideals inherent in it, which are destructive for the traditional system of values of the Russian people.

Keywords: bourgeois worldview, F.M. Dostoevsky, German mentality, Orthodox principles, von Lembke.

Традиция сатирического изображения немцев в русской литературе имеет давнюю историю, своими корнями восходящую к историческому прошлому России. Начиная со времён Петра I, немцы играли значительную роль в политической и культурной жизни Российской империи, не только занимая видные должности среди военных и гражданских чинов, но и породив т.н. феномен «обрусевших немцев» - этнических германцев, вынужденных в силу различных обстоятельств проживать на территории Российской империи. Однако, по свидетельству русского поэта и публициста И.С. Аксакова: «немцы, преданные Русскому престолу... проповедуют в то же время бой на смерть Русской народности; верные слуги Русского государства, они знать не хотят Русской Земли...» [8; 48].

В 1862 году выходит в свет очерк «Зимние заметки о летних впечатлениях», где русский публицист делится впечатлениям о непосредственно наблюдаемой им специфике самосознания европейцев.

При этом исследователь Е.А. Волкова отмечает и давнишнюю мечту самого Ф.М. Достоевского о полноценном объединении сил двух стран: «России в союзе с Германией по силам решить многие международные проблемы» [2;178].

Однако, именно во время посещения Германии, Европа в глазах писателя лишается ранее восторженного ореола сакральности, уступая место критическому осмыслению нравственного падения «колыбели цивилизации». Несмотря на тесные исторические связи России с Германией Ф.М. Достоевский увидел в последней совершенно буржуазное государство, не только непохожее на Россию, но и обладающее абсолютно иной, капиталистической системой ценностей. С.В. Оболенская даже подмечает нравоучительную направленность позиции писателя, который: «Всматриваясь в немца, ищет в нем черты русского человека и с удовлетворением констатирует не только различия между немцами и русскими, но и превосходство последних» [9; 290-291].

Можно сказать, что в своём очерке Ф.М. Достоевский разрушает устоявшееся в русском обществе представление о духовном превосходстве немецкой нации, констатируя ее нравственный упадок и характеризуя немцев как последователей буржуазной идеологии, чьи мировоззренческие принципы основаны на стяжательстве, показной отчужденности и чувстве собственного превосходства.

В схожем ключе немецкий характер представлен в романе «Бесы» (1872), где образ губернатора Андрея Антоновича фон Лембке воплощает стереотипные представления о чрезмерной самоуверенности и тщеславии немецкого народа, упоминание которых встречается в письме Ф.М. Достоевского своему врачу С.Д. Янковскому: «...скажу только, что трудно найти где-нибудь, кроме Германии, такую глупость, такое надувательство и притом такое самодовольство» [5].

Непосредственно в самом романе обрусевший немец Андрей Антонович фон Лембке предстаёт безответственным и ограниченным человеком, занимающим важный пост на государственной службе только благодаря покровительству соотечественников и связям жены, что уже можно считать пародией на устоявшийся в русском обществе евроцентристский стереотип о необходимости иностранцев на службе.

Как становится известно в ходе событий романа, слабохарактерность немца, равно как и его неспособность самостоятельно принимать решения, заложили основы для наступления во вверенной ему губернии настоящего хаоса, вызванного революционной деятельностью «бесов». Ввиду своего инфантильного характера, фон Лембке фактически перекладывает все управленческие функции в руки своей властной, но бестолковой супруги, без благосклонности которой ведет себя еще более опрометчиво, часто идя на поводу собственных эмоций. Например, после ссоры с женой, взбудораженный Андрей Антонович приезжает к бастующим рабочим, и

вместо разумного и соответствующего его почетному статусу мирного урегулирования конфликта, прилюдно избивает одного из участников забастовочного движения, тем самым не только еще более усиливая народные волнения, но и дискредитируя себя в глазах властных органов. Стоит отметить, что несмотря на полную профессиональную некомпетентность, фон Лембке весьма гордится своим высоким статусом и завидным положением, что часто подчеркивается такими эпитетами как: «сановито осведомился» и «величаво заключил».

При этом, типично немецкое стремление персонажа выставлять на показ собственное превосходство часто играет с ним злую шутку, ставя в неловкое положение и создавая ряд комичных ситуаций. К примеру, практически сразу после окончания высшего учебного заведения и обретения приличной должности, фон Лембке случайно сталкивается на улице с бывшим сокурсником. Стремясь подчеркнуть высокий статус и светскость манер, одетый по последней моде немец передает бедствующему товарищу приглашение в гости, ожидая скорого визита. Однако, воочию увидев убогую квартиру и финансовые трудности немца, его бывший приятель лишь утверждает в мысли о нелепости претензий Лембке на успешность, и завуалированно потешается над его мнимым благополучием. Иллюстрацией немецкого фанфаронства является и полемика губернатора с прибывшим революционером и нигилистом Петром Степановичем Верховенским, решительно не признающим авторитет важного чиновника. Желая осадить молодого наглеца, а также подчеркнуть собственную исключительность, Антон Андреевич пытается репрезентовать себя перед ним в амплу властного и прогрессивного чиновника, не чуждого либеральным идеям. Увлечшись, губернатор не только показывает Верховенскому собственную коллекцию запрещенных прокламаций, но даже открыто выражает готовность к заговору: «мы, губернаторы, поглотим республику; да что республику: всё, что хотите, поглотим; я по крайней мере чувствую, что готов» [6: 289].

Однако, для искушённого психолога Верховенского не составило особого труда сразу определить тщеславную подоплёку губернаторского монолога, а потому молодой человек самым бесцеремонным образом иронизирует над тщеславными потугами губернатора, чем вызывает у последнего настоящий приступ ярости. По аналогии образом немцев в произведении «Преступление и наказание», роман «Бесы» также сардонически обыгрывает представление о вспыльчивости немецкого характера. Так, на протяжении всего произведения рассказчик всё чаще делает акцент на гневливости фон Лембке, отмечая ее постепенное, но неуклонное возрастание. Начинаясь с небольшой раздражительности, эмоциональная нестабильность персонажа со временем становится всё очевиднее, со временем перерастая в настоящие яростные припадки, постепенно сводящие немца с ума. Несдержанность персонажа вкупе с

душевным расстройством постепенно изгоняют из его характера вежливость и покладистость, взамен демонстрируя его грубую и капризную натуру. Аналогичные изменения наблюдаются и в жестикуляции Лембке, которая из сдержанной становится яростной и даже в высшей степени хаотичной. Эмоции персонажа буквально переменяются меж собой, свидетельствуя об иррациональности характера. Подобная амбивалентность не только сатирически обыгрывает известный стереотип о лабильности немецкого темперамента, но и представлена в соответствии с мироощущением самого Достоевского. Как сообщает М.М. Бахтин: «Ф.М. Достоевский обладал чуткостью к противоположностям. Там, где видели одну мысль, он умел найти и нащупать две мысли, раздвоение; там, где видели одно качество, он вскрывал в нем наличность и другого, противоположного качества» [1; 115].

Несмотря на мелочный и слабый характер, немец не лишен претензий на исключительность собственной натуры, выражающихся в занятии творчеством. Однако, даже в самовыражении фон Лембке заметна поверхностность его характера и леность ума. Создаваемые им литературные произведения несут на себе отпечаток примитивности и безвкусыя, что наглядно доказывает скептическое отношение к ним со стороны других персонажей. Например, у Юлии Михайловны, творческие порывы супруга вызывают презрение, а младший Верховенский и вовсе отличился тем, что: «выслушал, не скрывая скуки, невежливо зевал, ни разу не похвалил» [6; 287]

Между тем, даже желая задобрить фон Лембке, молодой бунтовщик не способен сказать ничего хорошего о творениях немца, в чем вполне можно усмотреть сатиру самого Ф.М. Достоевского, пародирующего вторичность немецких произведений: «Ведь вы что проводите? Ведь это то же прежнее обоготворение семейного счастья, приумножения детей, капиталов, стали жить-поживать да добра наживать, помилуйте!» [6; 318]. По мнению исследователя С.В. Белова, подобное положение немецкого искусства крайне огорчает писателя: «с юношества увлекавшегося произведениями Гофмана и Шиллера, обожавшего творчество Бетховена и восхищавшегося трудами Канта, он (Достоевский) сдержанно относился к современным немецким произведениям, находя их вторичными и малопривлекательными» [2; 38]. Стоит отметить, что несмотря на очевидную несостоятельность на литературном поприще, фон Лембке не оставляет попыток самовыражения, упорно пробуя себя не только в литературе, но и других отраслях. Характерное упорство немцев, их удивительная настойчивость даже перед лицом неудач также расцениваются Ф.М. Достоевским в качестве специфических черт немецкого менталитета, о чем сообщает «Дневник» за 1877 год: «Немец упорен уже по своей природе» [4; 183]. Несгибаемое упорство, вкупе с присущими немецкому народу аккуратностью и терпеливостью оказывают

Антону Андреевичу существенную помощь в изготовлении поражающих своей проработанностью бумажных миниатюр, вызывающих восторг у окружающих. Как замечает Е.Ю. Сафронова, произведения германских мастеровых всегда вызывали восхищение у Достоевского, отмечавшего недюжинный ремесленный потенциал немцев: «Германия – популярное место стажировок, повышения квалификации, особенно в области инженерных наук» [11; 117]. Совершенно очевидно, что немец фон Лембке обладает некоторым творческим потенциалом, однако ограниченность ума вкупе с инфантильностью не позволяют ему в полной мере раскрыть собственные возможности, в чём вполне усматривается критика Ф.М. Достоевским современной культурной жизни Германии, в которой он ныне наблюдает: «Отсутствие высоких идеалов, потерю старого национального духа» [10; 115]. Из всего вышеперечисленного следует, что благодаря карикатурному образу немецкого губернатора фон Лембке, Ф.М. Достоевский не только иронизирует над ничем не обоснованной немецкой презрительностью, грубостью и самоупоеанием, но констатирует духовное вырождение Германии, и даже её культурную стагнацию. Образ европейского чиновника наглядно демонстрирует авторскую сатиру феномена «обрусевших» немцев, находящихся на русской службе. Слабохарактерные, самодовольные и бесцеремонные, они смогли преуспеть на русской службе не благодаря выдающимся заслугам, но ввиду наличия связей и покровительства соотечественников. Не обладая достаточными компетенциями, немец фон Лембке оказался неспособен контролировать собственные порывы и принимать взвешенные решения, а потому оказывается совершенно неспособен что-либо противопоставить аморальной деятельности «бесов», в результате которой губерния погружается в хаос. Обличительную сущность романа подчеркивает и исследователь Н.М. Чирков, утверждающий: «Бесы», будучи обличительным романом и политическим памфлетом, одновременно заключает в себе острую сатиру на высшие круги и социально-политический строй царской России этого времени. Сатира же писателя неудержимо перерастает в повествование о трагических судьбах страны и ее народа» [12; 248]. В то же время Н.В. Буткова подмечает и распространённость создаваемых Достоевским образов:

«Образы иностранцев (в том числе образы немцев) в творчестве Достоевского являются национально типизированными. Автор акцентирует качества, черты характера, свойственные, по его мнению, многим представителям данной нации» [1], что только подчеркивает сатирическую сущность романа и его иронический контекст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. – М., Алконост, 1994. – 179 с.
2. Белов С.В. Достоевский и немецкая культура. – М, Наука, 2010. – 617 с.

3. Волкова Е.А. Внешняя политика России в публицистических произведениях Ф.М. Достоевского, 2017.
4. Достоевский Ф.М. Дневник писателя 1877// Собрание сочинений в 15 томах. – Т.14. СПб., Наука, 1995. – 784 с.
5. Достоевский Ф.М. Письмо к другу С.Д. Янковскому из Женевы 1867. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dostoevskiy-lit.ru/dostoevskiy/pisma-dostoevskogo/dostoevskij-yanovskomu-28-sentyabrya-1867.htm> (дата обращения: 04.08.2024).
6. Достоевский Ф.М. Бесы. – М, Эксмо, 2003. – 604 с.
7. Исаев С.А. Достоевский и лютеранство // Христианское чтение. 2021. – № 4. – 2021. – С. 44-49.
9. Любомудров М.Н. Русская триада//Вопросы национализма, 2014. – № 1. – С. 44-55.
10. Оболенская С.В. Русские и европейцы. Поиски русской национальной идентичности у Достоевского. – М., Наука, 1998. – 232 с.
11. Рябова Е.И., Терновая Л.О. Источники изучения истории повседневности: Европа глазами Ф.М. Достоевского//Власть истории-история власти, 2022. – С. 73-83
12. Сафронова Е.Ю. Образ Германии в сибирских произведениях Ф.М. Достоевского // Имагология и компаративистика. – № 12, 2019. – С. 113-141.
13. Чирков Н.М. О стиле Достоевского. – М., Наука, 1967. – 309 с.

УДК 81

М.А. Подгорнова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
И.В. Артюшков
д-р. филол. наук, профессор кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

РЕЛИГИОЗНАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»

Аннотация: в статье рассматриваются особенности использования религиозной лексики в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». В частности, рассматривается происхождение и значение слов, определяются способы образования исконно русских слов. Описываются тематические группы, отмечается их роль в создании образов героев и раскрытии идейного содержания произведения.

Ключевые слова: религиозная лексика, исконно русские и заимствованные слова, способы образования, тематические группы религиозной лексики.

M.A. Podgornova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa),
I.V. Artyushkov
Dr. Sci. (Philology), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)

RELIGIOUS VOCABULARY IN F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL THE BROTHERS KARAMAZOV

Abstract. The article examines the features of religious vocabulary usage in F.M. Dostoevsky's novel *The Brothers Karamazov*. Specifically, it explores the origin and meaning of words, identifies the methods of forming native Russian words, and describes thematic groups, highlighting their role in shaping character images and revealing the ideological content of the work.

Keywords: religious vocabulary, native Russian and borrowed words, word formation methods, thematic groups of religious vocabulary.

Вера в бога, исповедание библейских заповедей, следование православным традициям, участие в христианских обрядах и праздниках – в традиции в русского народа, ведь русские всегда считались людьми верующими. На протяжении многих веков в менталитете большей части россиян понятия «русский» и «верующий» были неразделимы.

После многих лет гонений и преследований русская православная церковь в начале 21 века восстановила свои позиции как институт общественной жизни и в настоящее время играет важную роль в духовном возрождении страны.

Именно вера спасает людей во времена тяжелых испытаний, дает им необходимую нравственную опору, позволяет ощутить себя частью единого народа.

Вопросы религии, веры в Бога всегда волновали русских писателей и поэтов. Во многих произведениях русской классической литературы герои находятся в поисках нравственных ориентиров, оказываются в ситуации нравственного выбора, размышляют о смысле жизни, о добре и зле, о спасении души.

Особое место религиозная тема занимает в творчестве Ф.М. Достоевского, для которого характерен взгляд на человека как на существо, способное к преображению через, веру в Бога, страдание и духовно очищение.

В романе «Братья Карамазовы» представлены типы героев, выражающие разное отношение к вере, к Богу. Иван Карамазов не принимает Бога из-за несправедливости в мире, Алёша воплощает чистую христианскую веру, Дмитрий через страдание идёт к очищению. Старец

Зосима учит, что спасение – в любви и всеобщей ответственности, а безверие ведёт к разрушению. Отсюда большое количество слов религиозной тематики в романе. Объектом анализа в данной статье является религиозная лексика в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» – всего 321 единица, в том числе 291 слово и 30 словосочетаний.

Религиозная лексика является одним из наиболее сложных и многослойных пластов русской лексики. Ее формирование представляет собой отражает не только изменения в культурной и духовной сферах в жизни русского общества, но и процессы межъязыкового взаимодействия на протяжении веков. Данная лексика включает исконно славянские термины, которые восходят к дохристианской эпохе, и многочисленные заимствования, проникшие в язык в результате распространения христианства, контактов с соседними народами и влияния богословской традиции.

Исследованием религиозной лексики в творчестве Достоевского занимались такие ученые, как Т.А. Касаткина, В.Н. Захаров, И. А. Есаулов, Б.Н. Тихомиров, А.Б. Криницын, В.В. Колесов, Л.И. Сазонова.

По своему происхождению религиозная лексика в романе делится на две большие группы: исконно-русская – 210 единиц и заимствованная – 95 единиц.

Слова с религиозной семантикой, заимствованные из других языков, представляют собой большой пласт русской лексики. В основном слова заимствовались из греческого, латинского, древнего еврейского языков.

В романе «Братья Карамазовы» выявлено 95 заимствованных слова, относящихся к религиозной лексике: 60 слов заимствовано из греческого языка, 20 слов – из древнееврейского, 9 – из латинского, 4 – из немецкого, 1 – из испанского, 1 – из итальянского языка.

Греческие заимствования (грецизмы). Наибольшее влияние на русскую религиозную лексику оказал греческий язык, что связано с византийским происхождением русского христианства. Основные пути проникновения грецизмов: через старославянские переводы Библии и богослужебных текстов; через непосредственные контакты с греческими миссионерами и богословами [8; 156]. Примеры грецизмов в романе «Братья Карамазовы»: *ангел* (греч. *ἄγγελος*), *Евангелие* (греч. *εὐαγγέλιον*), *икона* (греч. *εἰκών*), *литургия* (греч. *λειτουργία*), *игумен* (греч. *ἡγούμενος*).

Латинские заимствования (латинизмы) проникали в русский язык через западноевропейские языки (особенно в период культурных связей с Польшей и Германией) и через католическую богословскую традицию. Примеры латинизмов в произведении «Братья Карамазовы»: *религия* (лат. *religio*), *месса* (лат. *missa*), *сакральный* (лат. *sacralis*), *орден* (в значении монашеского объединения).

Древнееврейские заимствования. Большинство древнееврейских слов пришло в русский язык через греческий и старославянский посредничество. Примеры таких заимствований в романе: *аллилуйя* (др.-евр. לְלִלְיָהּ – *хвалите Господа*), *аминь* (др.-евр. אָמֵן), *Адам* (אָדָם), *Каин* (כַּיִן), *Пасха* (פֶּסַח), *сатана* (др.-евр. שָׂטָן – *противник*).

Немецкие заимствования (германизмы). Немецкий язык оказал значительное влияние на русский, особенно в XVIII–XIX веках, благодаря активным политическим, научным и культурным связям с Германией. Примеры германизмов в романе «Братья Карамазовы»: *гернгутер* (нем. Herrnhuter), *пастор* (нем. Pastor), *лютеранин* (нем. Lutheraner).

Испанские заимствования (испанизмы). Испанские слова проникали в русский язык преимущественно через литературу и искусство, а также благодаря культурному обмену в Новое время. В романе «Братья Карамазовы» встречается лишь один испанизм – *автодафе* (исп. auto da fè).

Итальянские заимствования (итальянизмы). Итальянский язык оказал влияние на русский в сферах религии, искусства, особенно в эпоху Возрождения и позднее через европейскую культуру. В романе «Братья Карамазовы» встречается лишь один итальянизм – *Мадонна* (итал. madonna).

Среди исконно-русских слов религиозной тематики в романе встречается 11 слов, составляющих древнейший слой религиозной лексики русского языка: *Бог*, *Господь*, *ад*, *рай*, *дух*, *грех*, *жертва*, *завет*, *молитва*, *небо*, *храм*. Рассмотрим их первоначальное значение.

Слово *бог* (общеслав. bogъ) изначально обозначало «*господин*», «*даритель*» [8; 87]), слово *господь* (общеслав. gospodъ) – «*владыка*», «*хозяин*» [8; 96], *ад* (общеслав. adъ) – «*подземное царство мертвых*», «*преисподняя*» [8; 15], *рай* (общеслав. rajъ) – «*место вечного блаженства*» [8; 213], *дух* (праслав. duxъ) – «*дыхание*», «*жизненная сила*» [1; 118]), *грех* (общеслав. grěxъ) – «*проступок*» [8; 112], «*ошибка*», «*нарушение божественных законов*», *жертва* (общеслав. žertva) – «*дар божеству*» [8; 132], *молитва* (общеслав. molitva) – «*обращение к божеству*», «*просьба*» [8; 186], *завет* (общеслав. zavěť) – «*договор*», «*соглашение*» [8; 128], *небо* (общеслав. nebo) – «*высшая сфера*» [8; 190], *храм* (общеслав. chorgъ) – «*священное место*», «*место поклонения*» [8; 302]. Эти слова отражают архаичные представления людей о сверхъестественном, высшем. Они изначально использовались для обозначения сакральных понятий в рамках политеистической картины мира. Сейчас данные слова не связаны с какой-либо отдельной конфессией: они употребляются в речи людей разного вероисповедания и являются общерелигиозными терминами.

Остальные исконно русские слова религиозной сферы были сформированы в древнерусский период с распространением христианства на Руси (конец X – XI вв.).

Со словообразовательной точки зрения все исконно-русские слова делятся на две большие группы: непроизводные – 24 единицы и производные – 186 единиц. В романе «Братья Карамазовы» производные слова образованы такими способами словообразования, как суффиксальный (122 слова), префиксальный (39 слов), префиксально-суффиксальный (8 слов), постфиксальный (8 слов), сложение основ (7 слов), транспозиция (2 слова).

В качестве примера слов, полученных суффиксальным способом, можно привести следующие: *грешник* (*грех* + *-ник-*), *молитвенный* (*молитв(а)* + *-енн-*), *обедня* (*обед* + *-н(-я)*).

У вас это огромная группа, а примеров и комментариев минимум! Остальные группы совсем небольшие, а число примеров такое же! Как это?

Примерами слов, образованных префиксальным способом, могут служить: *вымолить* (*вы-* + *молить*), *согрешить* (*со-* + *грешить*), *покаяться* (*по-* + *каяться*).

Примерами слов, возникших префиксально-суффиксальным способом, являются следующие слова: *безбожный* (*без-* + *бог* + *-н-*), *возвестить* (*воз-* + *весть* + *-и-* (*ть*)).

В качестве примера слов, образованных постфиксальным способом, можно привести: *исповедоваться* (*исповедовать* + *-ся*), *венчаться* (*венчать* + *-ся*), *возноситься* (*возноси(ть)* + постфикс *-ся*).

Примерами слов, полученных способом сложение основ, могут служить: *богочеловек* (*бог* + *человек*), *Богоматерь* (*бог* + *матерь*).

Словами, образованными таким способом, как транспозиция, являются следующие слова: *святой* (*святой* (прил.) → *святой* (сущ.)), *верующий* (*верующий* (прил.) → *верующий* (сущ.)).

Христианская религиозная лексика представляет собой сложную многоуровневую систему, отражающую основные концепты христианского вероучения [2; 45]. В зависимости от объекта называния религиозную лексику можно разделить на несколько тематических групп: 1) лексика христианской догматики, 2) богослужебная лексика, 3) лексика церковной иерархии, 4) лексика христианской литературы, 5) лексика христианской этики. 6) лексика церковной архитектуры, 7) названия церковной утвари, 8) имена библейских героев, 9) наименования церковных праздников, 10) лексика святости. Рассмотрим каждую группу подробнее.

Группа лексики христианской догматики включает термины, связанные с основными положениями христианского вероучения: *Бог*, *Троица*, *боговоплощение*, *благодать*, *спасение*, *искупление*, *Царствие Божие*. Слова данной группы представлена в ключевых сценах романа. Например, в главе «Бунт» Иван Карамазов говорит: «*Не Бога я не принимаю, Алеша, я только билет ему почтительнейшие возвращаю*» [6;

214]. Здесь слово *Бог* становится центром философской полемики. В противовес этому старец Зосима утверждает: «*Бог взял семена из иных миров и посеял на землю*» [6; 265], демонстрируя иное понимание Божественного промысла. Герой понимает Божий промысел как мудрый замысел, где даже страдания ведут к добру, а человек должен с любовью участвовать в этом замысле, сотрудничая с Богом. [15; 78].

Группа богослужебной лексики содержит названия церковных служб и таинств: *литургия, Крещение, венчание, исповедь, Причастие, отпевание, панихида* – или слова, обозначающие процессы, происходящие во время этих таинств: *крестить, венчать, исповедоваться, отпевать*. Слова данной группы активно используется в романе в кульминационных моментах повествования. Например, в сцене исповеди Дмитрия герой говорит: «*Я перед тобою, как перед Богом, **исповедуюсь**...*» [6; 418]. В другом эпизоде Федор Павлович практически кошунственно использует богослужебную лексику: «***Отпойте** меня, отцы, я ведь тоже скоро помру*» [6; 132], что подчеркивает разрыв между формальным и подлинно религиозным отношением к обрядам [8; 89].

Группа лексики церковной иерархии включает наименования духовных лиц и церковных структур: *патриарх, митрополит, игумен, диакон, послушник*. Слово *старец* в романе обозначает носителя духовного авторитета и относится к одному из важных героев романа (*старец Зосима*). Лексика церковной иерархии отражает важную для писателя тему взаимоотношений официальной церковности и народной веры. Старец Зосима подчеркивает: «*Я не священник, я только монах*» [6; 38], акцентируя свою особую, внеиерархическую позицию. В то же время Ракитин с едкой иронией замечает: «*Теперь у нас иеромонахи даже в цилиндрах ходят*» [6; 102], что, выражает критическое отношение к процессу обмирщения духовенства, столь болезненно воспринимаемому Достоевским [15; 145]. Автор вводит в роман фигуры разных представителей духовенства – от официального архимандрита до народного старца, создавая тем самым объемную картину русской церковной жизни.

Группа лексики христианской литературы содержит названия церковных книг разных жанров: *Библия, Евангелие, «Апостол», Псалтирь, Апокалипсис, житие*. Данная лексика выполняет важнейшую интертекстуальную функцию. Когда старец Зосима вручает Алеше Евангелие со словами: «*Читай его... особенно Иоанна*» [6; 25], это становится не просто эпизодом, но закладывает основу для всего духовного пути героя. В кризисный момент Алеша вспоминает: «*А книга-то у меня есть... Евангелие*» [6; 327], и это осознание становится поворотным в его судьбе. «*Для Алеши текст Писания перестает быть просто священной книгой – он становится живым собеседником, участником внутреннего диалога*» [9; 167]. Совершенно иную функцию

выполняет цитирование Апокалипсиса в поэме о Великом инквизиторе: «Он дал им свободу, но они принесли ее нам к ногам» [6; 232]. «Достоевский мастерски использует библейские цитаты как материал для создания сложной интертекстуальной игры, где сакральные тексты становятся ареной философской полемики» [12; 89].

Группа лексики христианской этики включает слова: *любовь, смирение, милосердие, покаяние, кротость, страстотерпение*. Она образует сложную систему нравственных координат романа. Дмитрий в момент прозрения восклицает: «*Я гад, я подлец, но... я люблю Бога!*» [6; 98], демонстрируя парадоксальное сочетание греховности и тяги к святости. Старец Зосима в своем центральном поучении провозглашает: «*Смирись, гордый человек*» [6; 289], формулируя, некий «этический императив, пронизывающий весь роман» [8; 203].

Группа лексики церковной архитектуры содержит наименования архитектурных элементов: *алтарь, престол, Иконостас, паперть, купол, крест*, создающие в романе особое сакральное пространство. Описание монастыря в начале романа включает тщательно выписанные детали: «*Старый деревянный храм... с темными иконами в тяжелых ризах*» [6; 31]. В сцене у гроба Зосимы появляется значимая деталь: «*Лампада теплилась перед образом Богородицы*» [6; 352]. Ф.М. Достоевский с удивительной точностью воспроизводит церковную обстановку, «превращая ее не просто в фон, но в активного участника действия» [9; 201].

Группа названий церковной утвари (*дароносица, потир, кадило, лампада, паникадило, риза, крест*) в романе «Братья Карамазовы» выполняет символическую, характеризующую и сюжетообразующую функции, подчеркивая религиозно-философские мотивы богочеловечества и человекобожества, противопоставленные друг другу, мотивы искупления (*крест, чаша*), веры и сомнения (*свет и угасание лампады*), соборности и лицемерия (*паникадило* символизирует единство, *риза* – фарисейство).

Группа имен библейских героев (*Адам, Авраам, Каин, Иов, Лазарь, Давид*) вводит в роман пласт библейских аллюзий. Иван проводит параллель: «*Я как Иов... только не смиряюсь*» [6; 220], что становится ключом к пониманию его трагедии. Алеша в момент духовного перелома вспоминает: «*Лазарь, друг Христов, воскрес*» [6; 339], и это воспоминание определяет его дальнейший путь. Библейские имена и события создают в романе второй смысловой план, где современные персонажи оказываются участниками «вечной драмы» [8; 234].

Группа наименований церковных праздников (*Пасха, Рождество, Благовещение, Преображение, Троица, Крещение, Пятидесятница*) структурирует временное пространство произведения. Роман начинается с точной временной привязки: «*В конце июня... перед Петровым постом*» [6; 7]. Кульминация суда над Дмитрием происходит в особый период – в

Страстную неделю. Ф.М. Достоевский выстраивает хронотоп романа в соответствии с литургическим календарем, что придает событиям особую символическую глубину. [8; 245]. Это особенно ярко проявляется в пасхальных мотивах, пронизывающих заключительные главы.

Группа лексики святости (*Преподобный, мученик, исповедник, пророк, Апостол, Божий человек*) представлена в романе в разных проявлениях. О Зосиме говорят: «Старец провидец», подчеркивая его духовные дары. Алеша после знаменательного видения называется «*ранним человеком Божиим*». «Достоевский предлагает своеобразную демократизацию понятия святости», которая особенно ярко проявляется в финальных сценах с мальчиками [12; 134]. При этом писатель избегает упрощенных решений – его «святые» остаются живыми, сложными людьми со своими сомнениями и борьбой.

Таким образом, религиозная лексика в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» позволяет лучше понять не только особенности языка и стиля писателя, но и глубинные основы православной веры русского человека, раскрыть сложные духовные поиски героев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин А.Е. Русский этимологический словарь. – М.: Ин-т русского языка РАН, 2007.
2. Баранов А.Н. Введение в христианскую терминологию. – М.: ПСТГУ, 2015. – 234 с.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963.
4. Виноградов В.В. Язык Достоевского // Виноградов В.В. Избранные труды. Поэтика русской литературы. – М.: Наука, 1976. – С. 236-287.
5. Дьяченко Г. Полный церковнославянский словарь. – М.: Изд-во Московской Патриархии, 1993.
6. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. – Л.: Наука, 1972-1990.
7. Есаулов И.А. Пасхальность русской словесности. – М.: Кругъ, 2004. – 560 с.
8. Захаров В.Н. Проблемы изучения Достоевского. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2018. – 432 с.
9. Касаткина Т.А. О творящей природе слова. – М.: ИМЛИ РАН, 2020. – 368 с.
10. Крысин Л.П. Религиозно-церковная лексика в современном русском языке // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 2. – С. 44-57.
11. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. – М.: Русский язык, 1989.
12. Петрухин П.В. Христологическая терминология в православной традиции. – СПб.: Изд-во СПбДА, 2018. – 178 с.
13. Тихомиров Б.Н. "Лазарь! гряди вон". – СПб.: Дмитрий Буланин, 2019. – 480 с.
14. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1985.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М.: Астрель, 2004.

16. Федорова М.В. Религиозная лексика в языке Ф.М. Достоевского // Вестник ПСТГУ. Серия III: Филология. – 2016. – № 4(49). – С. 22-35.
17. Частотный словарь романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» / Г.Ф. Кучина. – 2018.
18. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. – М., 1968.

УДК 372.882

*А.О. Саранова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

ОБРАЗ УТРА В СТИХОТВОРЕНИЯХ А.А. ФЕТА И А.П. ФИЛИПОВА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье проанализированы стихотворения А.А. Фета и А.П. Филиппова, в которых созданы образы утра. Автором представлен сопоставительный аспект творчества А.А. Фета, как певца природы и любви, и стихотворений А.П. Филиппова, которые представляют собой уникальное явление в литературе Башкортостана. Сопоставительный анализ проведен с точки зрения семантического, языкового и лингвокультурологического содержания поэтических текстов.

Ключевые слова: образ утра, сопоставительный анализ, региональная литература Башкортостана.

*A.O. Saranova
2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

THE IMAGE OF MORNING IN THE A.A. FET'S AND A.P. FILIPPOV'S POEMS: THE COMPARATIVE ASPECT

Abstract. The article analyzes the poems of A.A. Fet and A.P. Filippov, in which images of the morning are created. The author presents a comparative aspect of the work of A.A. Fet, as a singer of nature and love, and the poems of A.P. Filippov, which are a unique phenomenon in the literature of Bashkortostan. The comparative analysis is carried out from the point of view of the semantic, linguistic and linguocultural content of poetic texts.

Keywords: image of the morning, comparative analysis, regional literature of Bashkortostan.

Одна из приоритетных задач современного литературного образования – «научить школьников различным видам сопоставления (литература и литература, литература и другие виды искусства, литература и жизнь и др.) и на этой основе сформировать у них систематические и целостные представления о типичном и своеобразном в искусстве и действительности, о языковой и художественной картине мира» [3; 67].

Сопоставительный анализ развивает аналитические способности обучающихся, помогает им увидеть целостную картину литературного развития, общность утверждаемых в литературе и литературой нравственных ценностей; а благодаря сопоставительному анализу произведений русской и региональной литературы, обучающиеся имеют возможность выявить национальный колорит художественных произведений своего народа, увидеть в них отражение родной культуры.

В данной статье мы обратились к сопоставительному анализу образа утра в творчестве А.А. Фета и А.П. Филиппова, так как в литературе этот образ многогранен и может обозначать разные понятия, например, рассвет, пробуждение, юность, начало жизни и др.

Обратимся к творчеству А.А. Фета, с которым обучающиеся общеобразовательной школы знакомятся в 5-7 классах, когда изучают лирические стихотворения поэтов 19 века, воспевающие красоту природы.

Известно, что Фет был поклонником теории «чистого искусства». Поэтому его стихи – «результат озарений, вдохновений, восхищения окружающим миром. Он считал своим поэтическим долгом служение красоте и отображение её в творчестве. Для лирики Фета характерны ассоциативность, музыкальность, метафоричность. Поэт любил наблюдать и фиксировать малейшие изменения в природе, описывать конкретное время суток, сезонов года» [1].

Стихотворение «Это утро, радость эта...» относится к позднему творчеству поэта и представляет собой хронику одного дня, хотя заглавие нацеливает читателя на восприятие утреннего пейзажа. Стихотворение начинается с описания утра, а завершается сценой ночи, как бы напоминая о скоротечности жизни, о мимолетности и неповторимости каждого мгновения.

Хотя в тексте стихотворения лишь в конце упоминается время года, с первых строк читатель хорошо понимает, что поэт описывает весеннюю природу, ставит между словами «весна» и «утро» знак равенства, как обозначение нового этапа жизни всего живого. Пробуждение природы после весны вызывает у поэта невероятный всплеск радости. Каждое весеннее утро – это радость.

Начало нового дня, как возрождение жизни после сна, описывается с помощью метафоры «мощь и дня и света», наводя на раздумья о том, сколько силы – планов, возможностей, дел, открытий несет каждый новый день. У человека есть еще один шанс стать сильнее или светлее. Не забывает автор упомянуть и о красоте утреннего неба, освободившегося от ночной мглы и ставшего синим.

Особенность данного стихотворения заключается в том, что в нем нет ни одного глагола. Динамика утреннего часа передается автором с помощью существительного «вереница», которое создает образ живого, движущегося друг за другом, кишащего жизнью.

Утро у Фета – это пробуждение всего живого: птиц, мошек, пчел и деревьев (ивы и березы). Поэт предлагает читателю вслушаться в целую палитру звуков природы, которые по утрам особенно звонки – крик, зык, свист, говор, дробь и трель. С помощью метафоры «говор вод» автор передает самый таинственный и прекрасный звук – голос воды, которая является источником жизни.

В стихотворении нет эпитетов. Все, что поэт видит вокруг себя, он просто называет, выражая тем самым самодостаточность и уникальность всего, что создано Творцом: живой природы с одной стороны и воды, гор, долин, с другой. Единственное упоминание цветовой гаммы – это обращение к синему своду: невозможно остаться равнодушным к всеобъемлющему небу, которое весной особенно синее.

На первый взгляд может показаться, что в стихотворении повествование безличное, нет лирического героя, только образ природы. Однако внимательный читатель увидит, что слушает весеннюю природу и восхищается ее красотой чуткий и эмоциональный лирический герой, который сравнивает капли со слезами и не забывает передать свои наблюдения за жизнью ночного селенья.

Так, в лирическом стихотворении А.А. Фета «Это утро, радость эта...» автор передал не только свою радость от увиденного весенним утром, но и обратился к философским мотивам – размышлению об уникальности окружающей среды и скоротечности жизни.

Обратимся к анализу стихотворений региональных поэтов.

В литературе Башкортостана немало стихотворений, в которых поэты восхищаются родной природой, воспевают ее уникальность. Для сопоставительного анализа образа утра, так глубоко представленного в стихотворении А.А. Фета, мы обратились к поэзии А.П. Филиппова.

«Творчество Александра Филиппова – явление уникальное в литературном мире нашей республики, да и, наверное, всей России. Он олицетворял в себе многогранный талант русского, истинно народного поэта, творчество которого было проникнуто глубоким интернационализмом, искренней любовью и уважением ко всем башкортостанцам и россиянам. Он был смелым и принципиальным журналистом, пламенным публицистом, чьи откровенные слова всегда были обращены к людям и защищали интересы республики, интересы того уникального многонационального сообщества, которое за сотни лет создали многие поколения наших славных предков» [2].

Образ утра мы находим сразу в нескольких стихотворениях Александра Филиппова: «Утро», «Рассвет догорел...», «Подымается солнце» и «Доброе утро».

В стихотворении «Утро» автор описывает ранее утро, когда еще блещут тусклые звезды и виден горизонт зари. Он обращает внимание

читателей на особенно сочный воздух, который можно почувствовать только перед рассветом.

Горизонт зари он сравнивает с шатром, из которого, словно в сказке, должен появиться какой-то волшебный герой. Герой действительно, появляется, однако он не сказочный, а самый настоящий герой труда – машинист лафетной жатки.

Так, от описания утренней природы автор переходит к описанию образа советского хлебороба. А. Филиппов выделяет невероятное трудолюбие и старание машиниста, подчеркнув, что он «загорелый дочерна». Трудяга тянет руки к небу, смотрит на даль полей, как бы приветствуя новый день и «окунается в море хлеба вместе с жаткою своей».

Так, стихотворение «Утро» А.П. Филиппова описывает ранее утро, перед рассветом и рассматривает деятельность людей в утренний час.

В стихотворении «Рассвет догорел...» лирический герой А. Филиппова погружается в философские размышления о том, что нужно человеку, чтобы быть довольным судьбой. Он приходит к выводу, что мирный голубой рассвет и желанная дорога (жизненная дорога, судьба) – вот формула счастья. Его желание окунуть руку в зарю и потрогать ее краски свидетельствует о романтической натуре и умении ценить красоту природы. Лирическому герою нравится утро, оно его радует и восхищает.

Стихотворение «Подымается солнце» – это ода поэта родной земле. В завершающих строках он называет землю «моя золотая, обогретая солнцем...» и желает ей доброго утра.

Автор описывает осенний лес утром с золоченными ветками ольхи, шелестом берез и высокорослыми соснами. Каждое дерево – это отдельный образ, который оживает в воображении читателя благодаря точно подобранным эпитетам.

Капли росы как меркнущие искорки слез, осушаются активным утренним солнцем, заставляющим оживится и сизым беркутам, и коростелям. Величие утреннему пейзажу придает образ зеркальной Идели, к которой поклоняются даже «золоченные ветки ольхи».

Так, А. Филиппов создает утренний пейзаж и также, как А. Фет показывает постепенное пробуждение природы в лучах поднимающегося солнца.

Стихотворение «Доброе утро» посвящено описанию летнего теплого утра и деятельности людей в это время. Автор настроен позитивно и констатирует, что по дедовским приметам день, который начался с прохладной тени и без тумана, будет теплым. Как и в стихотворении «Утро» он снова обращается к образу сельских тружеников, которые на рассвете доят коров («в оцинкованные ведра бьются струи молока»).

В это доброе ранее утро уже проснулись утки и отходит паром, а лирическому герою остается только насладиться душистым парным

молоком, которое наполняет его силой родной земли – «терпким запахом над лугами и росой ведренного дня».

Таким образом, мы видим, что стихотворения А. Фета и А. Филиппова, в которых созданы образы утра, воспевают это время суток в разные времена года, но всегда наводят читателя на размышления о том, что утро – это пробуждение природы и возможность начать новый, непохожий на все другие, день.

Однако в стихотворениях поэтов есть и существенные отличия. Утро у Фета – это пробуждение природы, тогда как Филиппов едва ли не в каждом своем стихотворении обращается к образу человека – труженика, для которого утро – это еще и новый рабочий день. Утро – это радость от того, что судьба подарила тебе возможность еще раз увидеть рассвет, услышать звуки природы и поработать на славу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биография А.А. Фета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://foxford.ru/wiki/literatura/fet-afanasij-afanasevich?ysclid=m8l7miwouf537032048&utm_referrer=https%3A%2F%2Fya.ru%2F
2. Романов В. Александр Филиппов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kugkultura.ru/publ/biografii/gordost_rajona/aleksandr_filippov/23-1-0-129
3. Шуралёв А.М. Полифункциональность художественных концептов в литературном образовании: монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2020. – 162 с.

УДК 304

С.М. Шкица

*студент 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРЫ НА СОВРЕМЕННУЮ ЛИТЕРАТУРУ И СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема влияния интернет-культуры на современное общество. Отмечается, что контекст интернет-пространства приводит не только к появлению новых способов общения, но и к изменениям в области литературного процесса и читательских предпочтений. Особое внимание уделяется описанию комикса и фанфикшена как наиболее популярных среди молодежной аудитории жанров. Природа популярности фанфикшена раскрывается в возможности социализации подростков в условиях цифровой среды, а также их самовыражения посредством творческого процесса. Автор ставит цель развеять мнение об исключительно негативном влиянии интернет-культуры на современных подростков, привести аргументы в пользу положительной оценки цифрового формата

взаимодействия и творческой самореализации подрастающего поколения в интернет-сообществах.

Ключевые слова: интернет-культура, комикс, фанфикшен, сетевая литература, социализация подростков.

S.M. Shkitsa

*2nd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – Y.S. Fomina

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

THE INFLUENCE OF INTERNET CULTURE ON MODERN LITERATURE AND THE TEENAGERS SOCIALIZATION

Abstract. The article examines the problem of the influence of Internet culture on modern society. It is noted that the context of the Internet space leads not only to the emergence of new ways of communication, but also to changes in the literary process and reader preferences. Special attention is paid to the description of comics and fanfiction as the most popular genres among the youth audience. The nature of fanfiction's popularity is revealed in the possibility of teenagers' socialization in a digital environment, as well as their self-expression through the creative process. The author aims to dispel the opinion about the exclusively negative impact of Internet culture on modern teenagers, to provide arguments in favor of a positive assessment of the digital format of interaction and creative self-realization of the younger generation in online communities.

Keywords: internet culture, comics, fan fiction, online literature, teenage socialization.

Интернет является неотъемлемой частью современного общества, в котором происходит активная цифровизация различных аспектов жизни и деятельности. Данный процесс коснулся и сферы литературы: появляются новые жанры, развиваются различные способы приобретения, чтения, обсуждения произведений. Можно пойти в книжный магазин и выбрать книгу по вкусу или воспользоваться ресурсами онлайн-библиотеки, в последнее время также популярен аудио-формат книжных изданий. Складывается мнение, что молодые люди чаще отдают предпочтение электронным вариантам книг, однако согласно опросу, проведенному среди студентов разных стран, около 65% респондентов все еще выбирают печатные книги, 21% использует электронные варианты, а оставшиеся 14% – аудиокниги [4].

В плане развития жанрового многообразия особый интерес представляют комикс и фанфикшен как наиболее популярные среди подростков виды текстов. *Комикс* в той форме, к которой мы привыкли, зародился в 1920-х годах и представлял собой сатирические картинки, напечатанные в газетах. В 1929 году впервые был опубликован сборник лучших сатирических газетных комиксов, а в 1938 году издан первый

выпуск «Action Comics», который положил начало современному комиксу. В век развития технологий наблюдается рост популярности так называемых *веб-комиксов*, или *вебтунов* (от англ. *Web* – ‘сетевой’, *toon* – ‘рисунок’), которые изначально появились в Южной Корее, а затем получили широкое распространение по всему миру. Главное их отличие от классических комиксов – эпизодичность, а от японской манги – наличие цвета. Согласно статистике одного из самых крупных порталов *Naver Webtoon* ежемесячная аудитория данного сайта составляет 170 миллионов пользователей из 150 стран мира и содержит опубликованные работы более чем 24 миллионов авторов (см.: <https://t-j.ru/webtoon-phenomenon/#one>). Например, вебтун «Предания Олимпа» новозеландской художницы Рэйчел Смайт собрал более 1,4 миллиарда просмотров.

Не менее популярным жанром современной литературы является *фанфикшен* (от англ. *Fanfiction* – «фанатская проза»; другие названия – фанфик, фик) – это произведение, написанное фанатом того или иного фильма, сериала, другого произведения по его мотивам. Здесь автор продолжает действие оригинального сюжета, изменяет уже описанные события или помещает исходных персонажей в абсолютно иную вселенную. Обычно такие произведения размещаются авторами на соответствующих электронных ресурсах, и любой человек может прочитать их и оставить отзыв.

Современный фанфикшен часто относят к *сетературе* (сокращение от *сетевая литература*), то есть к произведениям, созданным в сети Интернет. Авторы фанфиков называют себя *фикрайтерами*, а фанатские пространства вокруг определенной франшизы – *фандомом* (от англ. *Fandom* – ‘сообщество фанатов’) [3]. Доподлинно неизвестно, как зародился фанфикшен, однако одним из первых произведений данного вида литературы считается «Завещание Крессиды» Роберта Генрисона, основанное на поэме «Троил и Крессида» Джеффри Чосера. «Завещание Крессиды» было написано с целью заполнить бреши в оригинальном произведении. Данный подход сохранился и в нынешнее время: многие авторы, будучи недовольными развитием событий, дописывают оригинальный сюжет или полностью меняют его. Вокруг фанфикшен много споров относительно того, следует ли его считать литературным жанром. Одно из распространенных мнений гласит, что данные произведения – наивная литература, не имеющая культурной ценности. С этим можно поспорить: есть немало примеров, когда издательства обращались к авторам с предложением о публикации их работы. Так, книга «Город костей» Кассандры Клэр ранее являлась фанфиком под названием «Трилогия Драко», основанном на популярной франшизе «Гарри Поттер», а позднее получила экранизацию.

Одним из главных аспектов популярности фанфикшен среди подростков является поиск единомышленников [2]. Вступление в группы

людей, объединенных любовью к определенной форме медиа, взаимодействие с ними создают основу для установления социальных связей, что особенно важно для скромных, неконтактных подростков. Общее увлечение становится платформой для начала диалога. Кроме того, подросток может быть вовлечен в участие в творческих групповых проектах, например, он становится соавтором фанфика, это дает ему опыт работы в команде, способствует развитию коммуникативных навыков, учит защищать и аргументировать свою точку зрения, адекватно принимать критику. И все же необходимо помнить, что в интернет-пространстве присутствуют люди, имеющие не самые лучшие побуждения. В таком случае родители подростков должны найти баланс между свободой выбора увлечений своего ребенка и обеспечением его безопасности. Во избежание сложных, конфликтных, критических ситуаций общения в сети Интернет родителям следует провести беседу с подростком о личных границах человека, правилах коммуникативной безопасности и механизмах защиты от негативных влияний.

Помимо выявления круга общения и социализации подростки находят в интернет-пространстве платформу для самовыражения. Нередко авторы текстов отражают в сюжете и любимых персонажах свои личные переживания. Отстраненный взгляд на внутренние проблемы, возникающие сомнения помогает подростку в поиске их решения и устранения, причем в более осмысленном и конструктивном виде. Подобная практика самовыражения существует не только в отрасли фанфикшена, но и у современных художников, и носит название *вент-арт* (от англ. *Vent* – ‘выразить сдержанные эмоции, выговориться’). В последние несколько лет набирает популярность термин *киннить* (от англ. *kin* – ‘родственник’), в данном контексте обозначающий ‘иметь большую схожесть с кем-то’ [1]. Ассоциирование себя с персонажами различных франшиз, затрагивающих личный опыт подростка, помогает ему чувствовать себя замеченными, дает понять, что любая проблема имеет положительное или нейтральное решение. Таким образом, даже находясь в критической ситуации, подростки могут найти поддержку и почувствовать себя комфортно не только в ходе общения со сверстниками в онлайн-пространстве, но и в среде вымышленных героев. Нередко встречаются случаи, когда любовь к персонажу подталкивает человека к новым начинаниям, придает ему сил для преодоления имеющихся препятствий. Однако стоит быть осторожнее, чтобы такая привязанность не переросла в нездоровую одержимость.

Интернет-культура в наше время приобретает большую значимость среди молодежи. Современные электронные ресурсы предоставляют людям больше свободы самовыражения, чем реальная действительность, что в том числе положительно сказывается на социализации и развитии подростков. Создание личных творческих проектов способствует

расширению кругозора взрослеющего ребенка и становится эффективным инструментом его самоопределения, поиска своего предназначения в жизни и окружающем мире. Безусловно, существуют и негативные аспекты интернет-коммуникации – критика, травля, столкновение с маргинальными индивидами, с которыми подросток не всегда в состоянии справиться самостоятельно ввиду отсутствия у него необходимого жизненного опыта. Оградить ребенка от подобных действий способны родители, находящиеся с ним в тесном контакте. И дело не в полном или частичном ограничении его онлайн-действий, а в оказании помощи в решении возникающих проблем. Родители зачастую являются самыми важными людьми в жизни подростка, его ролевой моделью, поэтому поддержка со стороны родителей – это ключ к самореализации ребенка, повышению его мотивационных познавательных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Е.М. Кинни-культура в современном фандомном пространстве. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://age-info.com/2022/12/кинни-культура-в-современном-фандом/>
2. Кашина М.А., Педченко А.А. Fanfiction как новое социальное медиа, или почему молодежь пишет и читает непрофессиональную литературу // Управленческое консультирование. – 2023. – №10(178) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fanfiction-kak-novoe-sotsialnoe-media-ili-pochemu-molodezh-pishet-i-chitaet-neprofessionalnuyu-literaturu>
3. Кургузова Н.В., Федорчук М.А. «Я – типичный фикрайтер»: фанфикшн как форма игровой деятельности современных школьников // Славянская традиционная культура и современный мир. – 2020. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-tipichnyy-fikrayter-fanfikshn-kak-forma-igrovoy-deyatelnosti-sovremennyh-shkolnikov>.
4. Two Sides. New survey shows readers overwhelmingly prefer physical books [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://twosidesna.org/new-survey-shows-readers-overwhelmingly-prefer-physical-books>.

УДК 821.161.10

Д.В. Шуравилин
студент 2 курса ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»
(г. Калуга)
Научный руководитель – О.Е. Похаленков
д-р. филол. наук, профессор кафедры
литературы ФГБОУ ВО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И АВТОБИОГРАФИЧНОЕ В «ЗАПИСКАХ КАВАЛЕРИСТА» НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА

Аннотация: в статье исследуется феномен сочетания художественности и автобиографичности в «Записках кавалериста» (1915-1916) Николая Гумилёва. Автор, непосредственно участвовавший в боях Первой мировой войны, передаёт личные переживания и объективную историческую действительность через призму поэтического воображения. Художественность воспринимается исследователями как образность, автобиографичность рассматривается категориями жанра Ф. Лежёна. Методология работы основана на текстологическом, сравнительном и культурно-историческом анализе, что позволяет выявить новые закономерности в восприятии и отображении военной реальности. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения его результатов для углублённого изучения жанров военной прозы и преподавания соответствующих дисциплин.

Ключевые слова: Первая мировая война, Николай Гумилёв, «Записки кавалериста», автобиография, художественная проза.

D.V. Shuravilin

*2th year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky»
(Kaluga)*

Scientific Advisor – O.E. Pokhalenkov

*Dr. Sci. (Philology), professor, Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education
«Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky»*

FICTION AND AUTOBIOGRAPHY IN NIKOLAI GUMILEV'S NOTES OF A CAVALRYMAN

Abstract. The article explores the phenomenon of a combination of artistry and autobiography in Nikolai Gumilev's «Notes of a Cavalryman» (1915-1916). The author, who directly participated in the battles of the First World War, conveys personal experiences and objective historical reality through the prism of poetic imagination. Artistry is perceived by researchers as imagery, autobiographical is considered by F. Lejeune's genre categories. The methodology of the work is based on textual, comparative, and cultural-historical analysis, which allows us to identify new patterns in the perception and representation of military reality. The practical value of the research lies in the possibility of applying its results to an in-depth study of wartime literature and teaching relevant disciplines.

Keywords: World War I, Nikolai Gumilev, «Notes of a cavalryman», autobiography, fiction.

Сараевский выстрел, поразивший 28 июня 1914 года эрцгерцога Франца Фердинанда, изменил мир на до и после, став поводом для начала Первой мировой войны, охватившей Европу в 1914 году. Российская империя вступила в нее 1 августа 1914 года на стороне военно-политического блока Антанты совместно с Францией и Великобританией. Для Российской империи война стала социальным, культурным, а впоследствии – политическим потрясением. Миллионы русских солдат были мобилизованы на фронт, где столкнулись с невиданными ранее масштабами разрушений, гибели и психологических травм. Война резко

изменила повседневную жизнь, усилила кризис самодержавия и подготовила почву для грядущих революционных событий. Рост революционных настроений, грядущая гражданская война вытеснили в российской литературной традиции такое течение, как «потерянное поколение», характерное для зарубежной литературы. К представителям «потерянного поколения» за рубежом относятся Эрнест Хемингуэй, Эрих Мария Ремарк, Ричард Олдингтон и многие другие. Их творчество изучали и продолжают изучать литературоведы. В России же в этот период получает большее распространение революционная литература, направленная на поддержку красного движения, изучение которой затмевает отечественную литературу Первой мировой войны, которой посвящены немногочисленные работы О. Цехновицера, В. Вильчинского, А. Иванова и некоторых других. В этом контексте творчество Николая Гумилёва (1886-1921), поэта-акмеиста и офицера, приобретает особую значимость. Николай Гумилев отправился на фронт вольноопределяющимся (добровольцем), хотя до этого и был освобождён от воинской повинности из-за астигматизма. Поэт заверил врача о том, что он прекрасный стрелок и вскоре был зачислен во 2-й маршевый эскадрон Лейб-Гвардии Уланского Ея Величества Государыни Императрицы Александры Феодоровны. Во время пребывания на фронте Николай Гумилёв не забыл о творчестве и вёл дневник. В этот период в «Биржевых ведомостях» публиковались «Записки кавалериста», всего последовало 17 публикаций, каждая из которых стала отдельной главой, рукописи не сохранились. Ярким примером фронтовой поэзии Н. Гумилёва, направленной на возвышение духа, патриотизм и восхваление русской армии стало стихотворение «Наступление» 1914 года.

Участие Николая Гумилёва в боевых действиях в составе Лейб-гвардии Уланского полка дало ему не только исторический, фактический, подлинный материал, на который он опирался при написании, но и немаловажный личный опыт, который он преломил через призму поэтического сознания, переосмысляя и философски рассуждая на тему войны. «Записки кавалериста» представляют собой не просто мемуарный, дневниковый текст, но и сложную художественную конструкцию, в которой автобиография переплетается с поэтическим воображением. Гумилёв, будучи ярким представителем акмеизма, стремился к точности и образности одновременно, что особенно проявляется в его описаниях боевых действий.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью переосмысления границ жанровых форм в военной прозе, где боевой (непосредственный) опыт часто растворяется в автобиографическом и философском дискурсе. Цель исследования – определить границы сосуществования и взаимодействие художественности и автобиографичности в «Записках кавалериста» Николая Гумилева.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

- 1) выявление особенностей автобиографического компонента в произведении и определение его границ;
- 2) анализ художественных приёмов, с помощью которых Гумилёв передаёт военные будни;
- 3) оценка роли личного восприятия войны в формировании литературного образа.

Методологической основой исследования стали методы сравнительного и культурно-исторического анализа, а также текстологического исследования.

Объектом исследования является текст «Записок кавалериста», а предметом – взаимодействие художественных и автобиографических элементов в его композиции. Практическая ценность работы заключается в возможности использования её результатов для углублённого изучения жанровых трансформаций в отечественной литературе военного периода, а также в перспективе применения выявленных методик анализа в преподавании курса истории русской литературы. Научная новизна исследования проявляется в синтезе методологических подходов к анализу автобиографических и художественных пластов текста, что позволяет по-новому осмыслить специфику литературного изображения Первой мировой войны в России.

Рассматривая жанр «Записок кавалериста», можно опираться на труды Е. Степанова, который писал: «Принято считать, что «Записки кавалериста» – это отдельные корреспонденции, описывающие разрозненные боевые эпизоды, в которых участвовал Гумилев. (некоторые публикации сопровождалось подзаголовком: «От нашего специального военного корреспондента»). Однако подробное изучение архивных материалов, связанных с боевыми действиями Л.-Гв. Уланского полка на протяжении 1914–1916 годов, позволяет сделать вывод, что «Записки кавалериста» с самого начала были задуманы автором как документальная повесть, рассказывающая обо всех главных событиях первого года его участия в войне. Фактически «Записки кавалериста» описывают весь период военной службы Гумилева в Лейб-Гвардии Уланском полку» [5; 63-64].

Художественный аспект «Записок кавалериста» будет рассмотрен с точки зрения образности, одной из специфик художественного текста, ярко и часто использующейся Гумилёвым в тексте. Автобиографичность будет анализироваться с опорой на позицию Ф. Лежёна, выделившего, что «одной из важнейших и наиболее чётко прослеживаемых характеристик автобиографии является триединство «я», составив следующие категории жанра автобиографии:

1. Языковая форма: а) рассказ; б) в прозе.

2. Рассматриваемая тема: индивидуальная жизнь, история личности.

3. Положение автора: тождество между автором (чьё имя указывает на некое реальное лицо) и рассказчиком

4. Позиция рассказчика: а) тождество между рассказчиком и главным героем; б) ретроспективное повествование» [6; 16].

О том, что текст относится к жанру автобиографии, мы обнаруживаем из того, что можем с уверенностью поставить знак тождества между автором, рассказчиком и главным героем, что отражается в тексте при помощи реальных фактов биографии Н. Гумилёва. Так в VII главе дважды упоминается его фамилия: «Гумилев, поезжайте посмотрите» [2; 77]. В V главе он рассказывает о своем поэтическом творчестве, которым занимался в мирное время: «“Вы вольноопределяющийся?” – “Доброволец”. – “Чем прежде занимались?” – “Был писателем”» [2; 62]. Также в тексте упоминается повышение в звании до унтер-офицера и присуждение Георгиевского креста, полученного за ночную разведку 24 декабря 1914 года: «Все же добытые нами сведениягодились, нас благодарили, и я получил за эту ночь Георгиевский крест» [2; 75]. Еще одним ярким примером автобиографичности «Записок кавалериста» можно считать датировку реального боя в самом начале XII главы: «Теперь я хочу рассказать о самом знаменательном дне моей жизни, о бое шестого июля 1915 г.» [2; 119]. Таким образом, все упомянутые в произведении события подтверждаются биографией автора, а следовательно триединство «я» сохраняется. Н. Гумилёв в данном случае подписывает автобиографический пакт.

Автобиографичность текста проявляется в личных, субъективных оценках войны автором, его чувствах во время боя. Ярко видно страх, присущий поэту во время вступления в бой. Здесь же, при помощи замалчивания, проявляется и художественность, усиливающая переживаемые главным героем эмоции: «Но вот наступила и моя очередь вступить в бой. Послышалась команда: “Ложись... прицел восемьсот... эскадрон, пли”, и я уже ни о чем не думал, а только стрелял и заряжал, стрелял и заряжал» [2; 40]. Явный выброс адреналина в кровь уже не дает отчетливо вспомнить о том, что происходило во время боя, Н. Гумилёв находится в забытьи, машинально выполняя действия, которым обучили до приезда на фронт. Средства художественной выразительности часто помогают автору чётко передать душевные переживания: «Во мне лишь одна мысль, живая и могучая, как страсть, как бешенство, как экстаз: я его или он меня!» – при помощи градации вновь прослеживается страх, нахождение героя в частичной осознанности, усиливающийся риторическим восклицанием, означаемым готовность противостоять роковой встрече [2; 42]. Николай Гумилёв также вставляет свои рассуждения о войне: «Я часто думал с тех пор о глубокой разнице между

завоевательным и оборонительным периодами войны» [2; 19]. Ю.В. Зобнин говорит о том, что Гумилёв «едва ли не единственный в истории русской литературы – пытается лирически осмыслить психологический опыт “функционального убийства”, – считая это основной проблематикой «Записок кавалериста» [3].

Ретроспективное повествование, являющееся одной из категорий жанра автобиографии, присутствует и в «Записках кавалериста». Ретроспекция тесно связана с памятью, которая является основой мыслительного процесса воспоминания. Воспоминания – это основа текста Гумилёва, который вёл дневниковые записи: «Особенно мне запомнился важный старый господин, сидевший перед раскрытым окном большого помещичьего дома» [2; 27], «И вот теперь я лишен возможности отблагодарить достопочтенного патера (не знаю его фамилии) из деревни (забыл ее название)» [2; 62].

Но мир произведения перестает быть полностью документальным, так как он создается автором сквозь призму реальности и творческого воображения. Н. Гумилёв в этом случае выступает сразу в двух временных пластах, осуществляя скачки из одного времени в другое, сталкиваясь с позицией того, «как я представлял войну» с тем «что я увидел». Здесь и начинается художественность текста.

Николай Гумилёв отходит от жанра автобиографии, переосмысляет его и вводит в него художественные элементы. Он не использует в тексте локусы, топонимы (названия водоемов, населенных пунктов), указывая только их начальные буквы: «Предприняли мы однажды разведывательное наступление, перешли на другой берег реки Ш.» [2; 24], «...я впервые услышал за редким перелеском нарастающий гул «ура», с которым был взят В.» [2; 18]. Также автор не указывает на имена сослуживцев и главнокомандующих, очевидно, имеющих реальные исторические прототипы: «Я участвовал в разезде, посланном, чтобы найти генерала М., к отряду которого мы должны были присоединиться» [2; 18]. Гумилев специально не дает реальных названий, сближая текст с художественным вымыслом. Здесь нельзя говорить о памяти и забывчивости, так как он отчетливо изображает характерные черты людей, местности, домов, «где на плите кипел кофе, на столе лежало начатое вязанье, открытая книга». Также детально изображены и образы врагов: «Моя лошадь сразу поднялась в галоп, и как последнее впечатление я запомнил крупную фигуру в черной шинели, с каской на голове, на четвереньках, с медвежьей ухваткой вылезавшую из соломы» [2; 21]. Интересно, что полное имя встречается в тексте лишь единожды в XIII главе: «Мирон, ты фланг-то загибай австрийцам!» [2; 127], – но произносит его не герой, а сослуживец с звонким и ярким голосом. Имя использовано с целью передачи речи солдат в боевых условиях. Говоря о живой речи, автор неоднократно приводит диалог с мирными жителями, проживающими на

оккупированных территориях, что придает тексту художественности: «Ой, паньчи, не езжайте туда, там вас забьют германи» [2; 45].

Художественность «Записок кавалериста» ярко проявляется в использовании различных языковых средств выразительности (метафора, персонификация, эпитет, сравнение) при описании боев и оружия. Например, при помощи олицетворения, персонификации вражеские орудия наделяются свойствами живого (харканье, свист, визг, лепет): «Уже совсем близко, словно большие кузнечные молоты, гремели германские пушки, и наши залпами ревели им в ответ. Где-то убедительно быстро на своем ребячьем и страшном языке пулемет лепетал непонятное» [2; 18]. Неоднократно Н. Гумилёв использует в качестве объекта сопоставления животных, например, сравнивая аэроплан с ястребом, который кружит над ними, как над перепелками, а врага с матёрым волком, который готов в любую секунду вступить в бой. Также нельзя не отметить с какой художественностью автор изображает картины природы, постоянно используя эпитеты: «Была глубокая осень, голубое холодное небо, на резко чернеющих ветках золотые обрывки парчи, но с моря дул пронзительный ветер» [2; 23], «Я видел, как Большая Медведица, опустив морду, принюхивается к чьему-то следу, как Скорпион шевелит хвостом, ища, кого ему ужалить» [2; 52].

Проведённый анализ «Записок кавалериста» демонстрирует, как Гумилёв искусно сочетает документальную точность с художественностью, создав произведение, в котором личное переживание войны сливается с объективной исторической реальностью. Автор, переживший Первую мировую войну на собственном опыте, использует богатый арсенал поэтических средств для передачи не только внешних событий, но и внутреннего мира, что позволяет читателю почувствовать всю глубину и трагизм военного времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альбрехт Т. Об отношении Николая Гумилева к войне и военной тематике в его творчестве // Николай Гумилев. Боевой путь поэта. Записки кавалериста. – М.: Родина, 2022. – с. 227-232.
2. Гумилев Н. Боевой путь поэта. Записки кавалериста. – М.: Родина, 2022. – 299 с.
3. Зобнин Ю. Стихи Гумилева, посвященные Мировой войне 1914–1918 годов (военный цикл) // Николай Гумилёв. Исследования. Материалы. Библиография. – СПб.: Наука, 1994. – С. 123–143.
4. Сапожникова Ю. Жанр автобиографии: Понятие и особенности // Ученые записки ЗабГГПУ, 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-avtobiografii-ponyatie-i-osobennosti/viewer> (дата обращения: 18.03.2025).
5. Степанов Е. «Поэт на войне. Николай Гумилев 1914-1918, М., Прогресс-Плеяда, 2014, 846с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

https://imwerden.de/pdf/stepanov_gumilev_na_voine_2014.pdf (дата обращения: 22.03.2025)

6. Lejeune Ph. Le pacte autobiographique / Philippe Lejeune. - Paris : Éd. du Seuil, 1975. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tuxdoc.com/queue/le-pacte-autobiographique-by-philippe-lejeune-lejeune-philippe_pdf?queue_id=644fd421e2b6f55876898c39 (дата обращения: 28.03.2025).

ЧАСТЬ IV

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 372.881.111.1

Т.В. Азнабаева

*магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – В.Ф. Аитов
д-р. пед. наук, профессор кафедры
романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

Аннотация: данная статья посвящена проблеме использования визуальных опор для формирования речевых иноязычных навыков студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов и колледжей. Как подчеркивают многие исследователи, визуальные опоры открывают широкие возможности для мотивации обучающихся к устным высказываниям на изучаемом языке. Это обеспечивает формирование речевых умений на более высоком уровне и способствует дальнейшему развитию межкультурной компетенции.

Ключевые слова: визуальные опоры, межкультурная компетенция, принцип наглядности.

T.V. Aznabayeva

*1st year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – V.F. Aitov
Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

THE USE OF VISUAL SUPPORTS IN THE PROCESS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SPEECH SKILLS

Abstract. This article is devoted to the problem of using visual supports to develop foreign language speech skills of students of art and graphic departments of pedagogical universities and colleges. As many researchers emphasize, visual supports open up wide opportunities for motivating students to make oral statements in the language being studied. This ensures the development of speech skills at a higher level and promotes the further development of intercultural competence.

Keywords: visual supports, criteria for selecting visual supports, speech skills, intercultural competence.

Изучение иностранных языков в современном обществе является важным элементом профессиональной подготовки специалистов в любой области. Качественная языковая подготовка, хороший уровень владения иностранным языком расширяет возможности профессионального роста специалиста и позволяют непосредственно общаться с зарубежными коллегами и партнерами, участвовать в международных проектах. Знание иностранного языка – это мощный инструмент межкультурной коммуникации, возможность приобщения к культурному наследию и духовным ценностям народов мира.

В Законе об образовании и материалах Федеральных государственных образовательных стандартов говорится о формировании дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, о формировании выраженной личностной позиции в восприятии мира, о необходимости развития национального самосознания. В современной научно-педагогической литературе подчеркивается, что современный выпускник «должен руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума» [3; 14]. Особое внимание уделяется формированию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции, а также формированию интереса к изучению второго, третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях. Это, в свою очередь, обуславливается тем фактом, что «сотрудничество в международных политических, экономических и профессиональных организациях, участие в международных форумах, конференциях, работа в многонациональных компаниях, обмен опытом в профессиональной сфере, обучение за рубежом – все эти и многие другие факторы подводят к необходимости изучения языка и иноязычной культуры для адекватного межкультурного общения» [7; 90].

Обучение иностранным языкам всегда основывалось на принципе наглядности. Применение наглядных средств обучения обусловлено дидактическим принципом наглядности, который обосновал в «Великой дидактике» Я.А. Коменский. Он рассматривал чувственный опыт как основу обучения и считал, что обучение следует начинать «не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними». Я.А. Коменский выдвинул «золотое правило дидактики»: «... Все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если

какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [5].

Этой проблемой также занимались многие известные ученые, например, К.Д. Ушинский, Ф. Дистервег, Л.В. Занков, В.А. Артемов, И.П. Подласый, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластёнин и многие другие. По мнению К.Д. Ушинского, наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа. Именно чувственный образ, сформированный на основе наглядного пособия, является главным в обучении, а не само наглядное пособие. В.А. Сластёнин и В.И. Загвязинский считают, что принцип наглядности – это одно из важнейших положений, которое лежит в основе организации процесса обучения.

В процессе обучения иностранным языкам Е.И. Пассов отводит особую роль использованию изобразительных смысловых опор. По его мнению, они способны «вызвать необходимые ассоциации между изображением (идеей, смыслом) и тем, что станет содержательным материалом высказывания», так как «к зрительному образу легко и прочно привязываются даже отвлеченные идеи».

В своей статье мы хотели бы рассмотреть визуальные или изобразительные опоры как средство активизации речевой деятельности на иностранном языке студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов и колледжей. Мы предполагаем, что наши исследования будут актуальными и для других учебных заведений, где основным направлением является изобразительное искусство и дизайн.

Актуальность использования визуальных опор на занятиях по иностранному языку обусловлена тем, что, как отмечает С.В. Нестерова, «на фоне снижения у обучаемых общего уровня культуры речи и чтения все реже на занятиях по иностранному языку в вузе создаются ситуации, требующие от студентов речевой активности» [6; 139]. Формирование межкультурной иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей является важным компонентом общей компетентности современного учителя.

В настоящее время термин «визуальные опоры» широко используется в педагогической литературе. Под ним понимают информацию, которая воспринимается с помощью зрения. Это графические изображения, жесты, мимика: все то, что помогает формировать речевые умения. На наш взгляд, визуальные опоры представляют собой метод обучения, своеобразный инструмент, в основе которого лежат принципы когнитивной психологии. Когнитивная психология исследует такие процессы, как внимание, память, воображение, восприятие, речь, логическое мышление, - все то, что помогает углубить восприятие, структурирование и воспроизведение информации.

Следует отметить, что визуальные опоры вызывают эмоциональную реакцию. Именно положительные эмоции усиливают эффективность учебного процесса. Вслед за иллюстрированием текстового высказывания, созданием эстетических образов графическими средствами, переплетением в сознании ученика образа и смысла происходит восприятие изображения и вербального текста как единого целого. Подсказки в виде визуальных опор на занятиях иностранным языком являются необходимыми, поскольку, как считает Н.Б. Антипова, «работа с разного рода наглядностью и, в частности, с визуальными опорами, является, несомненно, важным ресурсом в учебном процессе, в том числе и при обучении говорению» [1; 69]. В процессе обучения для введения новой лексики незнакомое эксплицируется через наглядное графическое изображение. Особенно значимым представляется здесь межкультурный когнитивный аспект, позволяющий провести параллели между явлениями в родной культуре и в культуре страны изучаемого языка, поскольку «в своей самой развитой форме межкультурное воспитание подразумевает культурный обмен и культурное обогащение двух культурно различных групп» [2; 16]. При использовании визуальных опор важно обращать внимание на то, чтобы текст и изображение соответствовали друг другу. Например, абстрактные картинки могут вызвать настороженность, но в комплексе с вербальной информацией они приобретают позитивное значение, что представляется особенно важным, поскольку, по мнению Е.М. Спириной, «у обучаемых прочно хранится в памяти только положительно воспринятый материал» [7; 12].

Визуальные опоры предлагают различные концептуальные решения в представлении информации. При анализе изображений в первую очередь, следует обращать внимание на следующие факторы:

- как изображение воздействует на органы чувств, (психологический фактор);
- какой смысл считывает ученик, (когнитивный фактор);
- прекрасно, ужасно (эстетический фактор);
- изображение помогает легче и быстрее запомнить (мемо-фактор).

Правильно подобранные визуальные опоры несут также смысловую нагрузку. Но их адекватное восприятие напрямую зависит от семиотического восприятия обучающихся. Семиотика – это, по Ю.М. Лотману, науку о коммуникативных системах и знаках, используемых в процессе общения. Иначе говоря, при подборе визуальных опор следует учитывать культурный код родного языка учащихся.

Как правильно выбрать эффективную визуальную опору для развития речевых умений и какие критерии должны приниматься при этом во внимание?

Композиция визуальных опор строится в соответствии с общими правилами композиции в изобразительном искусстве. Этот аспект

наиболее понятен студентам-художникам. Они «живут» в системе знаков и символов, которыми пропитано искусство.

Самый важный объект визуальных опор располагается в центре, оптический центр изображения находится немного выше, чем геометрический центр рисунка. В композиции визуальной опоры уравниваются соотношения «центра и периферии», «верха – низа», «светлого – темного», делается смысловой акцент, статичная картинка получает динамичный характер, создается впечатление трехмерности.

Метод использования визуальных опор описан в статье Бароненко Е.И. [2; 9-24]. Он использовался для развития речевых умений в процессе обучения иностранному языку в мультикультурных группах на факультете иностранных языков. «Самой элементарной формой работы с визуальными опорами является изображения по пройденной теме. Во время дискуссии по определенной теме все собранные аргументы могут быть сформированы в форме таблиц, графиков или схем. Таким образом, у обучающихся формируется визуальная компетенция – способность выделять аргументы, связывать их формально-логически и оформлять свои идеи визуально» [2; 32].

Профессор МГУ С.В. Титова говорит в своих исследованиях о том, что одной из характеристик визуальных опор может быть парадоксальность. А чем больше парадоксов, тем интенсивнее идет мыслительный процесс [8]. Вслед за С.В. Титовой в своем исследовании по созданию визуальных опор Е.В. Вульфович убедительно доказывает эффективность использования инфографики (графики, схемы, таблицы, карты, списки и т.д.) для активизации речевых иноязычных навыков. По мнению автора, «использование визуальных опор в начале работы с учебным материалом может обеспечить более быстрый переход к свободному говорению без опор» [4; 12]. Это обусловлено тем, что именно визуальные опоры помогают обучающимся сконцентрироваться на содержании высказывания.

Таким образом, использование визуальных опор в процессе формирования иноязычных разговорных навыков у студентов, как подчеркивают многие исследователи, открывает широкие возможности для мотивации обучающихся к устным высказываниям на изучаемом языке, что обеспечивает формирование речевых умений на более высоком уровне и способствует дальнейшему развитию межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова Н.Б. Роль визуальных опор в обучении говорению на начальном этапе в условиях зарубежного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 69–70.
2. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В. Межкультурное воспитание в условиях современной школы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 9–24.

3. Власенко О.Н. Толерантность как важная составляющая социокультурной компетенции студентов // Теоретические и прикладные аспекты лингво- образования. Кемерово: КузГТУ, 2017. – С. 14–17.
4. Вульфович Е.В. Обучение устной речи на занятиях английскому языку с использованием Интернет-сервисов для создания визуальных опор // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. – № 2 (36). – С. 11–15.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Книга по Требованию. 2012. Том 1. – 665 с.
6. Нестерова С.В. Способы оптимизации обучения устному иноязычному монологическому высказыванию в неязыковом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 2. – С. 136-147
7. Санникова С.В. Межкультурный компонент профессионально - ориентированного обучения гуманитариев // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 1. – С. 88–100.
8. Спирина Е.М., Чернякова Ю.С. Эффективные способы стимулирования познавательного интереса на уроках иностранного языка // Научно - методический электронный журнал Концепт. – 2019. – № 5. – С. 11–23.
9. Титова С.В. Проблема адекватной визуализации информации в преподавании иностранных языков // Вестник Московского университета. –2006. – № 3. – С. 14–23.

УДК 372.881.111.1

А.Р. Ариткулова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
З.Р. Киреева
канд. пед. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии и методики обучения иностранным
языкам ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИНТЕГРАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УРОКИ ТРУДА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация: в статье рассмотрено понятие полилингвальности и определены базовые принципы полилингвального образования. Дано определение терминов «интегрированный урок» и «интегрированный урок с английским языком». Рассмотрены цели и структура таких уроков, а также требования к их проведению, включая требования к педагогу для их подготовки. Описан практический опыт реализации серии интегрированных уроков английского языка и технологии, продемонстрировавший положительные результаты.

Ключевые слова: интегрированный урок, английский язык, труд (технология), полилингвальное образование, опытное обучение.

A.R. Aritkulova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa),
Z.R. Kireeva
Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)

INTEGRATION OF ENGLISH INTO DESIGN AND TECHNOLOGY LESSONS IN MULTILINGUAL SCHOOLS

Abstract. The article examines the concept of multilingualism and defines the basic principles of multilingual education. The terms “integrated lesson” and “integrated lesson with English” are defined. The goals and structure of such lessons, as well as the requirements for their implementation, including the requirements for the teacher to prepare them, are considered. The practical experience of implementing a series of integrated lessons of English and Design and Technology, which demonstrated positive results, is described.

Keywords: integrated lesson, English language, Design and Technology, multilingual education, experiential learning.

Каждый ребенок сегодня растет и развивается в поликультурном мире, что обязывает современную школу ориентироваться на актуальную концепцию полилингвального образования. Одним из наиболее эффективных средств реализации данной концепции становится именно иностранный язык как уникальный учебный предмет и учебное средство.

В первую очередь, необходимо отметить, что понятие «полилингвальность» следует рассматривать двояко: в узком понимании она представляет собой интегральное личностное новообразование, проявляющееся в способности человека общаться на родном и изучаемых языках и его готовности к реализации на данных языках диалога культур; в широкой же трактовке полилингвальность является тенденцией современной системы лингвистического образования к внедрению в учебный процесс полиязычия, что позволяет учащимся усваивать знания других языков и культурных ценностей [9].

Полилингвальное образование в настоящей статье рассматривается в широком смысле как специфический учебный процесс общеобразовательной школы, при протекании которого учащиеся изучают три и более языка, а также получают образование непосредственно на этих языках.

Важно также упомянуть и о базовых принципах полилингвального образования, в число которых включаются: обучение на родном языке, поэтапная реализация многоязычия, овладение тремя языками к моменту окончания школы, заимствование лингвистических средств языков,

развитие мышления в процессе изучения языков, а также принцип «от изучения языков – к взаимопониманию и согласию» [12; 13].

Процесс полилингвального обучения не представляется возможным без проведения интегрированных уроков, т.е. такой «межпредметной формы учебного процесса, которая основывается на теории познания» [1; 67] или такого «типа урока, в котором при рассмотрении конкретного понятия, явления или темы идет обращение к нескольким дисциплинам, изучаемым как единое целое» [4; 347]. При этом для данной статьи особенно важно понятие «интегрированный урок с английским языком» как метод обучения, заключающийся «в преподавании предметов на английском языке» [6; 163].

В полилингвальной школе любой интегрированный урок с английским языком подразумевает реализацию таких важных элементов предметно-языкового интегрированного обучения как *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), т.е. набор языковых навыков для коммуникации в повседневных социальных ситуациях, и *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*), т.е. набор языковых навыков для реализации академических целей, имеющий отношение к социальному образовательному контексту [11].

Основной целью проведения интегрированных уроков с английским языком в полилингвальной школе становится получение учащимися новой важной информации на английском языке и ее применение в реальной жизни при том, что педагоги «могут варьировать включение контента и языка в процесс обучения: учителя-предметники отдают предпочтение преподаваемому ими предмету, учителя английского языка – языку» [7; 68]. Важным здесь является не доминирование какого-либо предмета, а тот факт, что процесс изучения английского языка «интегрируется» с реальностью, а школьники «приобретают знания, используя самые простые вопросы как на обычном неязыковом предмете» [8; 29].

Структура интегрированных уроков с английским языком включает в себя шесть важных компонентов: повторение ранее изученного, определение необходимых для изучения нового материала языковых единиц и речевых конструкций, увеличение объема словарного запаса, закрепление нового материала, применение новых знаний на практике и самоанализ [8].

При проведении рассматриваемого типа уроков должны быть соблюдены следующие требования:

- сложность материала неязыковой дисциплины слегка уступает уровню знаний учащихся по этой дисциплине на родном языке;
- задания отражают особенности английского языка для отработки умения использовать правильные лингвистические формы;
- текстовый материал отбирается крайне тщательно в соответствии с темой и фактическим уровнем знаний учащихся;

- упражнения соответствуют изучаемой теме и содержат достаточное для усвоения количество информации [3].

Кроме того, процесс проведения интегрированных уроков с английским языком предъявляет определенные требования к учителю, в частности: полное владение содержанием преподаваемой дисциплины, хорошее знание содержания материала учебного предмета, с которым проводится интеграция, наличие «психологического контакта-взаимопонимания» между педагогами [2; 393], а также тщательный анализ учебных программ и методического обеспечения по двум интегрируемым дисциплинам, грамотный подбор темы и удачного для интеграции учебного материала, выявление преимуществ реализации интегрированного урока, формирование у учащихся новых связей между разными учебными дисциплинами [5].

С учетом изложенного выше теоретического материала нами была разработана серия из 5 интегрированных уроков английского языка и труда по общей теме *Food and Cooking* («Еда и приготовление»), составленных в соответствии с требованиями Федеральной рабочей программы основного общего образования «Труд (технология)» для 5-9 классов образовательных организаций [10] и учебного пособия Е.С. Глозман, О.А. Кожинной, Ю.Л. Хотунцева и др. «Технология. 5 класс». Созданные интегрированные уроки также отвечают тематике таких популярных УМК по английскому языку как *Spotlight 5* и *Starlight 5*.

Ведущая роль при разработке данных уроков отводилась дисциплине «Технология», в то время как предмет «Английский язык» выступал, скорее, в роли «вспомогательного» и был предназначен для углубления и расширения уже имеющихся к 5 классу знаний учащихся по теме *Food and Cooking* («Еда и приготовление»). Основной целью разработанной серии уроков стала демонстрация учащимся того, как они могут «вписать» уже имеющиеся у них знания и умения в предметную область, тесно связанную с повседневной жизнью, и в реальную коммуникативную практику.

В созданную серию вошли уроки по таким темам как:

- *Healthy Diet* («Здоровое питание») с основной практической целью научить учащихся составлять меню здорового сбалансированного завтрака;
- *Vegetable Dishes* («Блюда из овощей») с основной практической целью научить учащихся готовить салат из овощей;
- *Egg Dishes* («Блюда из яиц») с основной практической целью научить учащихся готовить омлет;
- *Cereals Dishes* («Блюда из круп») с основной практической целью научить учащихся готовить блюдо из крупы;
- *Ideal Kitchen* («Идеальная кухня») с основной практической целью научить учащихся составлять план-проект кухни.

Для оценки эффективности данной серии интегрированных уроков английского языка и труда было проведено опытное обучение, участие в котором приняли учащиеся 5 класса «Б» МАОУ «Школа № 104 им. М. Шаймуратова» г. Уфы в количестве 14 человек в возрасте 11 лет.

На первом занятии была проведена диагностика уровня знаний указанной темы у школьников, которым было предложено выполнить небольшую контрольную работу. Результаты первичной диагностики выявили, что ученики обладают недостаточно хорошим уровнем знаний по рассматриваемой теме, в связи с чем далее и было реализовано опытное обучение в течение 3 недель. После его завершения был проведен контрольный срез уровня знаний школьниками темы *Food and Cooking* («Еда и приготовление»), выявивший положительную динамику ее усвоения после реализации серии интегрированных уроков английского языка и технологии (см. Рисунок 1).



Рис. 1 – Результаты опытного обучения по теме *Food and Cooking*

Исходя из представленных на диаграмме данных, можно заключить, что после организации опытного обучения принимавшие в нем участие школьники обладают более высоким средним уровнем знаний по изучаемой теме. При этом также произошло возрастание среднего балла на 0,7 единиц, т.е. с 3,6 до 4,3, что подтверждает эффективность разработанной серии уроков и проведенного опытно-экспериментального обучения.

В целом же, можно сделать вывод о том, что интегрированные уроки английского языка и технологии как уникальное педагогическое средство направлены на формирование в сознании школьников более целостной и глубокой картины мира за счет осознания взаимосвязей разных учебных дисциплин. Проведение таких уроков, действительно, является важным в современном учебном процессе, т.к. позволяет развить у учащихся набор актуальных навыков и умений по работе с разноплановой информацией, а также способствует развитию у них разных видов компетенций: познавательной, коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной и общекультурной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулвахабова Л.Б. Интегрированный урок английского и немецкого языка как средство межкультурной коммуникации // Известия Чеченского государственного университета. – 2022. – № 2(26). – С. 67-72.
2. Арзамаскова Е.В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2023: материалы международной студенческой научно-практической конференции. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 391-394.
3. Верешкина Т.Г. Инновационные технологии в обучении на основе CLIL в средней школе [Электронный ресурс]: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2019/01/10/innovatsionnye-tehnologii-v-obuchenii> (дата обращения: 05.04.2025).
4. Воспинникова И.С., Разумова О.В., Садыкова Е.Р. Интегрированные уроки как средство достижения метапредметных результатов на уроках математики в основной школе // Трансформация информационно-коммуникативной среды общества в условиях вызовов современности: Материалы II Международной научно-практической конференции молодых ученых. – Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2023. – С. 346-349.
5. Грецкая А.Н., Бронникова Л.М. Интегрированный урок: особенности, подготовка, преимущества // Теория и практика современной науки и образования: российский и зарубежный опыт: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2019. – С. 139-144.
6. Калинина Е.А., Климченко Т.В. К вопросу о практическом применении метода предметно-языкового интегрирования // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2022. – С. 163-168.
7. Кочеткова Е.М. Инновационные технологии в обучении на основе CLIL в средней школе на уроках английского языка // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2022. – № 3(39). – С. 63-72.
8. Московская А.С. Особенности современной технологии CLIL // Жизненно важные навыки 21 века: новые подходы к иноязычному образованию и переводу: Материалы II международной научно-практической конференции. – Коломна: ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2020. – С. 27-30.
9. Садовая А.В. Полилингвальность как фактор современного образования // Полилингвальное образование в школах России: сборник материалов. – Саранск, 2021. – С. 202-205.
10. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Труд (технология) (для 5-9 классов образовательных организаций) – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. 144 с.
11. Федотова Н.Л., Ши Ц. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в методике преподавания иностранных языков // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 1(65). – С. 38-48.
12. Ялалов Ф.Г. Основы полилингвального образования: монография. – Казань: Институт Татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ, 2021. – 192 с.

13. Ялалов Ф.Г. Педагогика полилингвального образования // Научный Татарстан. – 2020. – № 2. – С. 58-71.

УДК 372.881.111.1

А.Р. Ахмадиева
ученица 8б класса МОБУ СОШ № 2 с. Старобалтачево
(с. Старобалтачево)
Научный руководитель – С.Р. Сафиуллина
учитель английского языка
МОБУ СОШ №2 с. Старобалтачево

НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: все сферы жизнедеятельности человека тесно связаны с английским языком, который занимает первое место по распространенности среди других иностранных языков. Любой образованный человек просто обязан владеть английским языком, если он хочет быть успешным по жизни. Цель данной работы заключается в том, чтобы доказать высокий уровень проникновения английского языка в разные сферы нашего общества и показать возможность его изучения нетрадиционными способами.

Ключевые слова: английский язык, обучение иностранному языку, нетрадиционные подходы к изучению иностранного языка, иноязычное образование.

A.R. Akhmadieva
8th grade student of MEBI Secondary school No. 2 S.Starobaltachevo
(Starobaltachevo)
Scientific Advisor – S.R. Safiullina
teacher of English language MEBI Secondary school № 2
s. Starobaltachevo

NON-TRADITIONAL WAYS OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE

Abstract. All areas of human activity are closely connected with English, which ranks first in terms of prevalence among other foreign languages. Any educated person simply has to speak English if he wants to be successful in life. The purpose of this work is to prove the high level of penetration of the English language into different areas of our society and to show the possibility of studying it in non-traditional ways.

Keywords: English, teaching a foreign language, non-traditional approaches to learning a foreign language, foreign language education.

В мире существует множество стран, а их жителей, говорящих на разных языках, еще больше. Чтобы люди во всем мире понимали друг друга, на помощь приходят международные языки. Одним из самых популярных международных языков признан английский язык. И по версии свободной энциклопедии Википедия, первое место в списке самых

распространенных языков в мире в 2025 году также занимал английский язык [3].

В целом, политическая, экономическая, научная, спортивная жизнь всего мира «протекает» на английском языке. Сложно представить хоть одну отрасль, где бы не нужен был этот язык. Английский является живым инструментом общения для врачей, ученых всего мира, которые совместно разрабатывают новые проекты, проводят уникальные операции, обмениваются опытом на международных конференциях. Значение английского языка в современном мире настолько велико, что подкрадывается мысль, что любой образованный человек просто обязан владеть английским языком, так как именно он является важной составляющей его дальнейшего самообразования и самосовершенствования [2].

Всё это привело к тому, что у людей начало появляться желание выучить английский язык, быть в «тренде», используя даже нетрадиционные способы изучения. Если нас окружает такое изобилие английских слов, почему бы не использовать эти слова для изучения английского языка? Как правило, нетрадиционные способы изучения языков пользуются большим успехом, нежели традиционные.

Мы часто встречаемся с объявлениями, вывесками в аэропорту, железнодорожном вокзале, в торговых центрах, в метро, которые представлены на английском языке: Exit (выход), Entrance (вход), No smoking (Курить запрещено), Fasten Seat Belts (Пристегните ремни безопасности) и др. На бытовой технике (на клавиатуре, на пультах от телевизора) надписи тоже часто на английском языке: power, source, zoom, volume, cancel, back, on, off, push, stop, low, high, delete, pause и т.д. [1; 185].

Также мы часто ходим по магазинам, где приобретаем продукты питания, одежду, обувь, парфюмерию, бытовую технику, канцелярские товары – одним словом всё то, в чем мы нуждаемся. В последнее время я начала интересоваться тем фактом, что на упаковках различных товаров, этикетках одежды большая часть информации пишется на английском. Для большинства людей это вызывает трудности: ведь нелегко прочесть состав продукта или из чего сшита эта одежда без знания иностранного языка. Анализ упаковок товаров способствовал выявлению двух основных способов понимания иностранных слов:

Перевод. Нередко английское название помещается рядом с русским, например, paper clips – скрепки, white glue – клей ПВА, coloured pencils – цветные карандаши.

Понимание-иллюстрация. Такие слова и выражения понятны для покупателя и без перевода на русский язык благодаря рисункам на упаковке. Например, на упаковке изображена бытовая техника, подписана как vacuum cleaner и рядом можно увидеть картинку пылесоса.

Еще одним популярным способом овладения английским языком является надписи на одежде. Можно констатировать, что большинство людей любят носить одежду с английскими надписями, но не все придают особое значение их переводам. Тем не менее, чтение и поиск перевода слов на одежде является замечательным способом обогащения лексики и усвоения некоторых грамматических правил при изучении английского языка.

Надписи на одежде можно разделить на несколько категорий:

«Надписи со смыслом»: такие надписи содержат изречения известных личностей, пословицы, поговорки, крылатые выражения. Например, *I love you not because of who you are, but because of who I am when I am with you.* – Я люблю тебя не потому, какой ты, а потому, какой я становлюсь с тобой.

«Надписи – девизы»: чаще всего такие надписи ограничиваются одним предложением или словосочетанием, призывающих молодежь к определённым действиям и содержат воодушевляющие фразы. Например, *Don't overthink it* – Не заморачивайся на этом! *Have a good day!* – Хорошего дня!

«Краткость – сестра таланта»: такие надписи часто ограничиваются набором букв или сокращений и их зачастую невозможно перевести со смыслом. Например, *Monochrome*, *OMG* и т.п. Или эта одежда связана со спортом, брендом или названием спортивных команд. Например, *Nike*, *Tennis ball* и мн. др.

Изучение любого языка – процесс долгий, кропотливый, требующий много усилий, выдержки. Следовательно, для изучения английского, помимо школьных занятий можно использовать и дополнительные источники знаний, которые зачастую окружают нас каждый день. Мы определили, что одним из самых популярных способов изучения языка является поход по магазинам, ведь на прилавках очень много товаров, содержащих информацию на английском.

Что касается еще одного популярного способа овладения английским языком, можно констатировать, что большинство учащихся любят носить одежду с английскими надписями, но не все придают особое значение надписям и их переводам. Тем не менее, я считаю, что чтение и поиск перевода слов на одежде является замечательным способом обогащения лексики и усвоения некоторых грамматических правил при изучении английского языка.

Таким образом, факты употребления английского языка в повседневной жизни существуют, я предлагаю использовать их в изучении английского языка. Это будет стимулировать интерес учащихся в изучении иностранного языка. Я убеждена в том, что иностранный язык стоит изучать не только для того, чтобы читать тексты в учебниках, но и для того, чтобы разбираться в окружающих надписях, названиях и рекламах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поддубная Е.В. Роль английского языка в различных сферах: торговле, экономике, индустрии, бизнесе, спорте / Е.В. Поддубная, А.С. Белоусова // Молодой ученый. – 2017. - №7 (141). – С. 585-587.
2. Значение английского языка в современном мире. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://engblog.ru/importance-of-english> (дата обращения: 25.12.2024).
3. Список языков по общему количеству носителей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.m.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_total_number_of_speakers (дата обращения: 3.12.2024).

УДК 376.2

*А.Б. Баграмова
старший преподаватель кафедры
английского языка для профессиональной коммуникации
РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт - Петербург)*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы инклюзивного образования студентов с ОВЗ при обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях. Рассмотрены разнообразные методы и подходы к созданию инклюзивной языковой среды. Описываются примеры обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья английскому языку в высшем учебном заведении, с рассмотрением преподавания отдельных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, иностранный язык, инклюзивная образовательная среда, индивидуальный подход.

*A.B. Bagramova
Senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg)*

FEATURES OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article discusses current issues of inclusive education for students with disabilities in teaching foreign languages in higher education institutions. Various methods and approaches to creating an inclusive language environment are considered. Examples of teaching English to students with disabilities in higher education institutions are described, with consideration of teaching certain types of speech activity.

Keywords: inclusive education, students with disabilities, foreign language, inclusive educational environment, individual approach.

Обеспечение доступной образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – одна из первостепенных задач высшего образования. Так как число школьников и студентов с индивидуальными потребностями возрастает, при том, что число лиц с ОВЗ (с нарушением слуха, зрения опорно – двигательного аппарата и др.) имеющих возможность получить высшее образование является незначительным. Таким образом, потребность в научном обосновании принципов построения инклюзивной языковой среды в вузе, не вызывает никаких сомнений. Не маловажным фактом является и то, что лица с ОВЗ обучаются совместно с остальными обучающимися и лишены возможности индивидуального подхода со стороны преподавателя. Вследствие этого необходимость развития и дальнейшего усовершенствования инклюзивного образования в целом и в частности в преподавании иностранных языков, как части обучающей программы, не вызывает никаких сомнений и имеет важное практическое значение для высшего образования в целом.

Анализ ситуации с образованием для людей с инвалидностью в России показал основную выявленную проблему, которая заключалась в том, что в России в 2011 г. не существовало единой системы образовательных и реабилитационных учреждений, работающих с незрячими детьми с момента их рождения и на протяжении всей жизни. С 2011 года ситуация не сильно изменилась, несмотря на поступательное развитие инклюзивного образования, программы «Доступная среда» и деятельность общественных фондов и организаций помощи людям с ОВЗ. И во многом эта деятельность и сейчас остается фрагментарной и ограничена предоставлением лишь определенного спектра услуг [1].

В сравнении с США, имеющих богатый опыт более пятидесяти лет по работе со студентами с ОВЗ, Россия внедряет опыт инклюзии на протяжении всего лишь последних пятнадцати лет. Но и этого срока является достаточным, чтобы говорить об определённых успехах в данной области.

Однако нельзя не сказать, что развитие инклюзивного образования сделало большой рывок вперед и отчасти благодаря совместному сотрудничеству с американскими коллегами и перениманию опыта работы с учениками с ОВЗ. В частности в 2015 году начался совместный международный проект, продлившийся в течение трёх лет «Равные возможности: обучение английскому языку слепых и слабо – видящих студентов в России». В рамках данного проекта были выделены четыре основные секции:

1. Ранний этап обучения и реабилитации детей с ограниченными возможностями;
2. Организационно – правовые основы работы с детьми с ограниченными возможностями;

3. Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями в российских и американских школах различных типов;

4. Технологии обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В данной программе приняли участие 88 студентов с ограниченными возможностями здоровья. Исследование включало в себя проведение круглых столов, лекции, практические занятия, консультации, тестирование и проведение интерактивных коллоквиумов.

В ходе тестирования курса была выявлена потребность в создании таких аспектов, как практические модели и технологии адаптации учебных материалов к конкретным патологиям и индивидуальным особенностям учащихся [2].

Преподавателям приходится внедрять разнообразные подходы, а так же использовать активные методы обучения исходя из потребностей учащихся таким образом, чтобы студенты были больше вовлечены в учебный процесс и имели меньше сложностей при освоении материала.

В инклюзивном обучении у преподавателей имеются следующие возможности:

1. Определять цель обучения и разрабатывать курс, исходя из неё.

2. Разнообразить предоставление информации. Использовать видео, аудио, графические материалы и делать акцент именно на том восприятии информации, который лучше всего усваивается учениками.

3. Разнообразить занятия, используя различные виды деятельности: презентации на определённые темы, мини – лекции, дебаты, тематические исследования и др.

4. Использовать в образовательном процессе специально разработанные электронные курсы, где студенты могли бы получать немедленную обратную связь и не были бы ограничены временными рамками в процессе усвоения материала, как, например, во время классического занятия в аудитории.

На базе Российского Государственного Университета имени А.И. Герцена силами преподавателей кафедры английского языка для профессиональной коммуникации был разработан специальный электронный учебный курс в рамках формирования условий инклюзивной образовательной среды для слепых и слабовидящих студентов, направленный на обучение бакалавров первого года обучения по дисциплине «Иностранный язык» и магистров первого года обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной коммуникации».

Разработка всех курсов РГПУ им. А.И. Герцена ведётся в системе дистанционного обучения на платформе Moodle. Выбор этой системы обусловлен тем, что данное программное обеспечение распространяется бесплатно, удобно в использовании, создаёт учебно – познавательную

среду, позволяет обеспечить различные формы подачи учебного материала, развивает самостоятельную деятельность студентов, а также обладает высоким уровнем доступности для студентов с ограниченными возможностями здоровья [3]. В ходе проведённых исследований было доказано, что лица с ограничениями по зрению, обучающиеся на электронном курсе смогли успешно освоить учебную программу дисциплины, не отставая от своих одноклассников, не имеющих ограничений по здоровью.

Не маловажной проблемой при обучении учащихся с ОВЗ является и тот факт, что многие из них психологически закрыты, им сложно идти на коммуникацию, боязнь коммуницировать с людьми и быть неправильно понятыми может в дальнейшем являться серьёзной проблемой при обучении. Однако, в таком случае возможно применение различных методик, одной из которых является ролевая игра, где студенты примеряют на себя маски различных персонажей, таким образом, действуя уже как бы не от своего лица, а от выдуманного героя. Подобные техники способствуют раскрепощению и помогают более скованным учащимся почувствовать себя увереннее при общении на иностранном языке [4].

При обучении учащихся с ОВЗ так же необходимо уделять достаточное внимание изучению грамматики языка, так как без этого невозможно овладение продуктивными видами речевой деятельности, делает невозможным аудирование, чтение и письмо. Умение правильно строить предложение и сочетать слова является одним из основных условий успешного усвоения языка [5].

При обучении грамматике студентов с ОВЗ необходимо понимать специфические особенности, которыми могут обладать такие ученики. К ним можно отнести: повышенную возбудимость, рассеянность, чрезмерную двигательную активность, возможные проблемы с вербальной коммуникацией и ограниченный запас информации об окружающем их мире.

Для повышения мотивации подобных студентов новую информацию для них лучше преподносить в виде игры. Вводить новый материал поступательно, идти от более легкого к сложному, желательно чтобы у студентов активизировалась умственная деятельность, то есть необходимо ставить проблемные задачи. Задания должны быть разнообразны и в то же время носить познавательный характер.

В заключение мы можем сказать, что инклюзивное образование имеет свои определенные сложности, но их преодоление не является большой проблемой при использовании всех доступных современных технологий. Прежде всего, преподавателям необходимо ориентироваться на потребности студентов и пытаться найти индивидуальный подход. Немаловажным фактором является и создание дружелюбной, позитивной среды, в которой учащиеся могли бы чувствовать себя комфортно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минина О.Г. Международное российско-американское сотрудничество в сфере социального проектирования (на примере международного российско-американского проекта "равные возможности: обучение незрячих и слабовидящих английскому языку") // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12-3(62). – С. 98-100.
2. Minina O. Designing A Russian – American Teachers' Training Program In The Field Of Inclusion / O. Minina, I. Minin // Man. Society. Communication, Veliky Novgorod, 23–24 апреля 2020 года. – ISO London Limited: ISO London Limited – European Publisher, 2021. – P. 1554-1562.
3. Разработка адаптированных электронных учебных курсов по иностранному языку для слепых и слабовидящих студентов педагогического вуза / Л.И. Агафонова, М.С. Хахалина, А.А. Лагутина, О.Н. Павлова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 479. – С. 189-198.
4. Лапшина Н.Э. Ролевая игра как метод преодоления страха коммуникации // Актуальные проблемы современной лингвистики: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2015. – С. 112-114.
5. Глушкова А.Л. Отбор грамматического материала для обучения английскому языку как дополнительной специальности на неязыковых факультетах // Современные тенденции в обучении иностранным языкам: материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 13–15 мая 1999 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999. – С. 112-116.

УДК 372.881.111.1

И.А. Иванова

студентка 2 курса магистратуры,

Елабужский институт (филиал) «ФГАОУ ВО КФУ»

(г. Елабуга)

Научный руководитель – М.Р. Шаймарданова

доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации,

Елабужский институт (филиал) «ФГАОУ ВО КФУ»

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ CLIL

Аннотация: данная статья посвящена технологии CLIL. Цель – определить разные методы развития коммуникативных навыков на уроках математики. В статье рассмотрены разные источники, которые можно использовать для подбора материала к уроку. В результате был сделан вывод, что технология CLIL является наиболее эффективной.

Ключевые слова: математика, английский язык, коммуникативные навыки, технология CLIL, наглядность.

I.A. Ivanova

*2nd year Master's student of the Yelabuga Institute (branch) of the
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Kazan (Volga Region) Federal University"
(Yelabuga)*

Scientific Advisor – M.R. Shaimardanova

*Associate professor, Yelabuga Institute (branch) of the Federal State
Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Kazan (Volga Region) Federal University"*

IMPROVING COMMUNICATIVE SKILLS IN MATHEMATICS LESSONS BY USING CLIL TECHNOLOGY

Abstract. This article is devoted to CLIL technology. The aim is to define different ways of improving communicative skills. In the article different resources are analyzed that can be used for preparing to the lesson. The result is that CLIL technology is the most effective.

Keywords: mathematics, English, communication skills, CLIL technology, visibility.

В наше время просто необходимо воспитывать разносторонних личностей. Технология CLIL является наиболее эффективной для обучения. Именно поэтому развитие коммуникативных навыков на уроках математики с применением данного метода является очень актуальным.

Цель – показать различные способы развития коммуникативных навыков на уроках математики.

Применяя технологию CLIL на уроке математики, важно помнить о 4 элементах:

1. Content (содержание)

На данном этапе определяется тема урока (Linear graphs, Comparison of decimals).

2. Communication (коммуникация)

Учитель подбирает лексику, которую учащиеся должны усвоить на уроке (fraction, denominator, numerator).

3. Cognition (познание)

Во время выполнения заданий задействованы разные мыслительные процессы (define the type of a triangle).

4. Culture (культура)

Необходимо стремиться, чтобы на каждом уроке присутствовал культурный элемент (Учащиеся разных стран делят столбиком по-разному: оформление отличается).

Существует мнение, что все 4 элемента равнозначны. В наше время коммуникация занимает первое место. Очень важно, чтобы учащиеся могли грамотно выразить свою мысль и правильно донести идею до своего собеседника.

Лексику, используемую учителем и учащимися на уроке математики, можно выделить два вида:

1. лексика, которая непосредственно относится к предмету (content-obligatory language);
2. лексика, которая не связана с предметом (content-compatible language). Данную лексику учащиеся изучают не на уроке математики, а на уроке английского языка.

Вот лишь некоторые примеры:

content-obligatory language	content-compatible language
Scalene triangle, decimal, right angle, percent, ratio	Different, the same, numbers, means, equal

Чтобы учащиеся усвоили новую лексику, учителю следует обратить внимание на следующее:

1. Нельзя полностью отказаться от родного языка. Необходимо изначально выяснить, что учащиеся уже знают по новой теме урока на русском языке, и только после этого вводить новые термины на английском языке.
2. В каком формате будет представлена новая информация на уроке: устно, на бумажном носителе, на экране и т.д.
3. Когда урок проходит на родном языке, материал усваивается быстрее. Если учитель задает вопрос на английском, то учащимся нужно дать больше времени.
4. Наглядный материал помогает школьникам лучше воспринимать и запоминать новый материал. Когда дети отвечают на английском языке, можно записать предложение-опору (scaffolding) на доске или вывести на экран.

При подготовке к уроку математики на английском языке можно использовать следующие источники:

1. сайт Twinkl

На сайте можно найти очень много качественного и аутентичного материала: презентации, раздаточный материал (flashcards, worksheet), видео и игры-бродилки.

2. сайт WordWall

Сайт подходит для закрепления уже пройденного материала. Благодаря наглядности учащиеся лучше запоминают математические термины и решают задачи. Еще можно найти задания на логику, квизы и игры.

3. образовательные видео

В интернете есть большое количество образовательных видео, которые можно скачать в свободном доступе и применять их на уроке для введения нового материала.

4. учебник California Mathematics (Macmillan)

У учебника довольно много достоинств: материал объясняется понятно, достаточно много упражнений для закрепления и сам учебник очень яркий и красочный.

5. учебник Macmillan Math

В данный УМК входят учебник, рабочая тетрадь, интерактив. Все темы преподносятся учащимся доступно, задания довольно необычные, оригинальные, детям нескучно их решать.

На примере конкретных заданий показано, как они развивают коммуникативные навыки у учащихся.

Fraction	Decimal	Percentage
1 $\frac{1}{100}$	1	100%
2 $\frac{1}{50}$	0.4	40%
3 $\frac{1}{10}$	0.1	
4 $\frac{1}{20}$	0.27	27%
5 $\frac{1}{100}$		30%
6 $\frac{3}{100}$	0.03	
7 $\frac{10}{100}$	0.9	
8 $\frac{1}{20}$	0.56	56%
9 $\frac{21}{100}$		21%
10 $\frac{2}{100}$		2%
11 $\frac{1}{100}$	0.82	82%
12 $\frac{50}{100}$		50%
13 $\frac{14}{100}$	0.14	
14 $\frac{70}{100}$	0.7	
15 $\frac{20}{100}$		20%

Fraction	Decimal	Percentage
1 $\frac{1}{2}$		
2 $\frac{1}{5}$		
3 $\frac{1}{4}$		
4 $\frac{1}{20}$		
5 $\frac{1}{10}$		
6 $\frac{5}{100}$		
7 $\frac{2}{5}$		
8 $\frac{1}{10}$		
9 $\frac{3}{4}$		
10 $\frac{1}{50}$		
11 $\frac{1}{25}$		
12 $\frac{5}{20}$		
13 $\frac{1}{25}$		
14 $\frac{1}{5}$		
15 $\frac{2}{100}$		

Now try these! Write by converting them to either one 100

Divide the numerator by the denominator

Multiply by 100

рис.1 [1]

Школьники учатся называть дроби, десятичные числа и проценты на английском языке. Учащиеся переводят дробь в десятичное число, а затем в проценты. Ожидается, что учитель предоставит речевое клише.

Beat the clock! 10 and 100 Times Tables Challenge

Time taken to complete:

Score:

5	1	8	10	3	12	4	11	9	7	6	2
2											
4											
8											
10											
5											
1											
12											
3											
7											
11											
9											
6											

Page 2 of 3

рис. 2 [2]

Учащиеся повторяют умножение. Задание сначала выполняется письменно на скорость. Затем перед школьниками стоит задача – проговорить пример на английском языке устно.

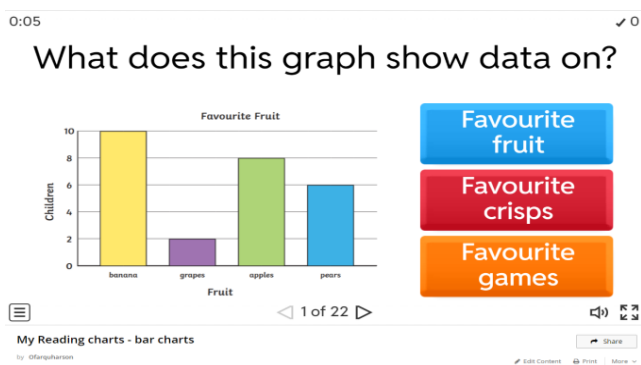


рис.3 [3]

Работа с графиками также развивает речь учащихся. Их задача – понять вопрос и дать правильный ответ на него. Можно дать задание – составить математический квиз в паре.



рис. 4 [4]

Учащиеся запоминают названия фигур на английском языке. Усложняем задание – описать фигуры: цвет, сколько углов, сторон, размер. Также школьники могут сравнивать две фигуры. Важно, чтобы учитель предоставил речевое клише.

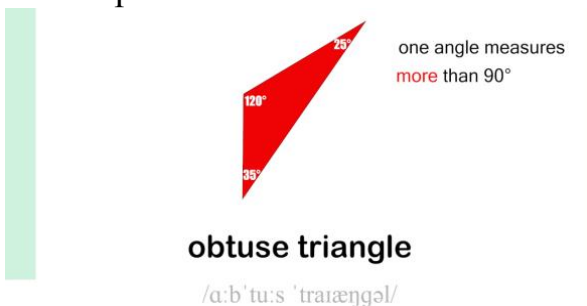


рис. 5 [5]

Просмотр видео является одним из самых эффективных способов изучения и запоминания новых терминов на английском языке. Это очень увлекательно для учащихся. Задание – во время просмотра соединить название треугольника и его определение.

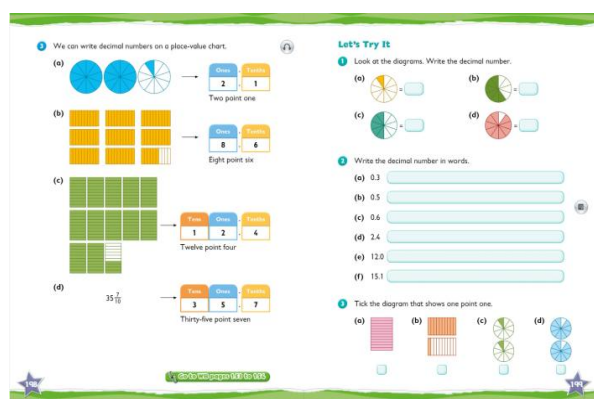


рис. 6 [7]

Учащиеся знакомятся с понятием дроби, и учатся называть дробь на английском языке. Также школьникам необходимо отличать числитель и знаменатель и называть их.

Таким образом, цель достигнута. В данной статье

1. описаны этапы подготовки к урокам математики на английском языке;
2. освещены источники, которые можно использовать для подготовки;
3. на примерах показано, как упражнения развивают у учащихся английскую речь, коммуникативные навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twinkl.com/resource/converting-fractions-decimals-and-percentages-ks2-t-par-1671385116>.
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twinkl.com/resource/beat-the-clock-mixed-times-table-challenge-ks2-t-par-1650438840>.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wordwall.net/resource/39675333/reading-charts-bar-charts-pictograms-tally-charts>
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wordwall.net/resource/85585922/math/tk-shape-match>.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rutube.ru/video/ce260f93c135a04afc55f2628ecd98f6/>.
6. Max Math Primary – A Singapore Approach: Digital Student Book .
7. California Mathematics: Concepts, Skills and Problem Solving. Macmillan McGraw-Hill.

УДК 378.147

Е.А. Изилыева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Н.В. Семенова
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБРАЗНОЕ СРАВНЕНИЕ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИКОВ В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается потенциал образных сравнений в выступлениях англоязычных политиков в образовательном процессе для старшеклассников. Образные сравнения играют важную роль в политической риторике, помогая политикам донести сложные идеи до широкой аудитории и сделать их более доступными. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития критического мышления и навыков анализа текстов у молодежи. Цель исследования – определить обучающий потенциал образных сравнений на материале выступлений англоязычных политиков.

Ключевые слова: комплекс упражнений, образное сравнение, обучение английскому языку, политический дискурс, сравнение.

E.A. Izilyaeva
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – N.V. Semenova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

FIGURATIVE COMPARISONS IN THE SPEECHES OF ENGLISH-SPEAKING POLITICIANS ARE ITS' USED IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. This article examines the potential of figurative comparisons in speeches of English-speaking politicians in the educational process for high school students. Figurative comparisons play an important role in political rhetoric, helping politicians to convey complex ideas to a wide audience and make them more accessible. The relevance of the study is due to the need to develop critical thinking and text analysis skills in young people. The aim of the study is to determine the educational potential of figurative comparisons based on speeches by English-speaking politicians.

Keywords: figurative comparison, political discourse, set of exercises, simile, teaching English.

Политическая жизнь общества играет большую роль в нашей жизни. Политическое взаимодействие внутри страны и между разными странами

активно обсуждается в обществе. Кроме того, в современном мире политические выступления играют ключевую роль в формировании общественного мнения и влиянии на политические процессы.

При изучении тем политического характера использование текстов политического дискурса является очень полезным средством. Это знакомит учащихся с примерами реальной речи политиков и позволяет расширить свой словарный запас, знакомит с актуальными политическими событиями. Поэтому использование материалов политического дискурса очень полезно при изучении иностранных языков. Мы разделяем точку зрения В.А. Масловой и вслед за ней трактуем политический дискурс как «вербальную коммуникацию в определенном социально-психологическом контексте, в которой отправитель и получатель наделяются определенными социальными ролями согласно их участию в политической жизни, которая и является предметом коммуникации» [1; 43].

Политический дискурс предназначен для политической коммуникации, для влияния на граждан страны в целях побуждения к политическим действиям. Главной особенностью политического дискурса является факт использования в речи приемов воздействия на сознание электората и оппонентов. К одним из таких влиятельных приемов относится сравнение.

Сравнения являются мощными риторическими инструментами, которые помогают политикам донести свои идеи до широкой аудитории, сделать сложные концепции более доступными и запоминающимися. В условиях глобализации и информационного перенасыщения умение эффективно использовать язык становится особенно важным, как для политиков, так и для их слушателей.

Сравнение понимается как сопоставление одного предмета или явления с другим предметом или явлением, при этом первое описывается через признаки второго. Т.В. Матвеева в своём словаре даёт сравнению следующее определение: «Сравнение – грамматически оформленное образное сопоставление двух явлений, целью которого является выделение важного для говорящего признака объекта речи» [2; 454].

Проблема интегрирования политического дискурса в обучение английскому языку встречалась в трудах исследователя Н.П. Федорчук.

Федорчук изучала особенности употребления сравнительных конструкций учащимися старших классов на примере немецкого политического дискурса [3; 1]. Федорчук исследовала языковой аспект применения сравнений в немецком политическом дискурсе в обучении старшеклассников и в своей работе уделила внимание вопросу изучения сравнительных конструкций с союзами *wie* 'как' и *als* 'чем' учащимися старших классов, «так как данные конструкции являются наиболее распространенными средствами выражения сравнения в немецком политическом дискурсе средств массовой информации».

Изучение сравнений в политическом дискурсе в старшей школе имеет несколько важных преимуществ. Занятие, построенное на этой теме, будет развивать не только языковые, но и аналитические навыки школьников. Использование образных сравнений из выступлений англоязычных политиков в обучении старшеклассников способствует повышению уровня языковой компетенции, развитию навыков критического мышления и пониманию политического дискурса. В современном мире, где мы каждый день воспринимаем информацию из множества источников, умение анализировать и критически относиться к ней является важным навыком. Исходя из этого, мы разработали комплекс упражнений, направленный как на развитие языковой компетенции, так и на развитие навыков критического мышления, анализа и интерпретации политических текстов.

При составлении дидактических материалов мы использовали примеры употребления образных сравнений из выступлений американских политиков Джозефа Байдена и Дональда Трампа [4-11].

В результате нами были разработаны различные упражнения на материале политического дискурса. Эти упражнения нацелены на развитие навыков анализа, понимания и использования образных сравнений, а также на расширение словарного запаса и улучшение навыков чтения и восприятия английской речи на слух.

Анализ и распознавание образного сравнения

1. Listen and read the extract from the speech by Donald Trump. Find and write down all examples of similes. Explain what is being compared and what the purpose of this comparison is.

«Like those brave Americans before us, we are meeting this challenge... They never even mentioned it during their entire convention. Never once mentioned. Now, they are starting to mention it because their poll numbers are going down like a rock in water»

2. Read the extracts from the speech by J. Biden and identify a vehicle (средство сравнения) and a tenor (то, что сравнивается).

«They can't just treat your child like a piece of luggage».

«I know speaking of unity can sound to some like a foolish fantasy these days».

3. Match the sentences with and without a simile depending on their meaning.

1	The reforms are slow.	a	They're like a vacuum cleaner.
2	His son and his other brother are getting rich. They still can't get enough.	b	They are moving at a snail's pace
3	New York is empty.	c	We're workin' like hell on it
4	We are working hard on this.	d	People have been treated like they're invisible
5	Politicians don't notice them	e	This city is almost like a ghost town.

Интерпретация и понимание смысла

1. Rephrase the sentence that contains the comparison using simpler words. Compare how the meaning has changed.

«I know speaking of unity can sound to some like a foolish fantasy these days»

"The economy is a rollercoaster."

Which of the expressions has a stronger impact on the listener?

2. Find the simile. Explain what it means and what additional meaning it gives to the statement. Discuss in groups.

«But for too many of our citizens, a different reality exists: mothers and children trapped in poverty in our inner cities; rusted out factories scattered like tombstones across the landscape of our nation; an education system flush with cash, but which leaves our young and beautiful students deprived of all knowledge; and the crime and the gangs and the drugs that have stolen too many lives and robbed our country of so much unrealized potential»

Analyze the context in which the comparison was used. How does it affect the audience's perception of the message?

Создание собственных образных сравнений

1. Complete the sentence using an appropriate comparison.

"His argument was as weak as..."

a) ...a house of cards

b) ...a wet noodle

c) ...a paper tiger

Творческие задания

1. Write a political speech. Use similes for a better effect.

Таким образом, мы видим, что при обучении английскому языку можно использовать не только материалы учебника, но и аутентичные источники получения информации. Выступления англоязычных политиков представляют собой хороший материал, так как они содержат аутентичную речь, а также служат ярким примером использования различных языковых ситуаций в речи. При изучении особенностей употребления сравнительных конструкций тексты англоязычного политического дискурса являются очень хорошим дидактическим материалом. Кроме того, использование такого рода текста способствует обогащению кругозора учащихся, а также содействует поддержанию интереса к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? Политическая лингвистика. – Вып. 1(24). – Екатеринбург, 2008. – С. 43-48.

2. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов: Словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 562 с.

3. Федорчук Н.П. Изучение особенностей употребления сравнительных конструкций учащимися старших классов на примере немецкого политического дискурса // Альтернант - 2018 : материалы VIII Междунар. науч.-практ. Интернет-конф.

молодых исследователей, Гродно, май 2018 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://conf.grsu.by/alternant2018/федорчук-н-п-изучение-особенностей-уп/>.

4. Biden State Of the Union 2023 Speech. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thepavlovictoday.com/full-text-biden-state-of-the-union-2023-speech-transcript/>.

5. Donald Trump's Full Inauguration Speech. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://study-english.info/trump-inauguration-2017.php>.

6. Donald Trump's Presidential Announcement Speech. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://time.com/3923128/donald-trump-announcement-speech/>.

7. Joe Biden's inauguration speech. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://readable.com/blog/joe-bidens-inauguration-speech-full-transcript-and-analysis/>.

8. President Joe Biden: The 2023 60 Minutes interview transcript. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cbsnews.com/news/president-joe-biden-2023-60-minutes-transcript/>.

9. President Trump's Republican National Convention Speech. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nytimes.com/2020/08/28/us/politics/trump-rnc-speech-transcript.html>.

10. The first presidential debate between Donald Trump and Joe Biden, moderated by Chris Wallace of Fox News. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-8788571/Full-transcript-Donald-Trump-Joe-Biden-debate.html>

11. Trump, Biden final presidential debate moderated by Kristen Welker. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.usatoday.com/story/news/politics/elections/2020/10/23/debate-transcript-trump-biden-final-presidential-debate-nashville/3740152001/>.

УДК 378.147

*А.Д. Каменева
ассистент кафедры английского языка для профессиональной
коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ MOODLE МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

Аннотация: данная статья посвящена исследованию, целью которого является анализ и обобщение опыта реализации курса «Академическое письмо и деловая коммуникация на иностранном языке» для магистрантов неязыковых направлений на платформе Moodle. В качестве задач выступают описание содержания курса, методических приёмов и форматов взаимодействия со студентами. В работе акцент сделан на развитие академических, коммуникативных и переводческих компетенций с использованием мультимедийных и интерактивных элементов. В результате показана высокая эффективность курса и подтверждена актуальность цифрового формата обучения в образовательной среде.

Ключевые слова: иностранный язык, цифровизация образования, электронная платформа MOODLE, академическое письмо, деловая коммуникация.

A.D. Kameneva

*Assistant of the Department, Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical
University" (St. Petersburg)*

ORGANIZATION OF WORK IN THE MOODLE SYSTEM FOR MASTERS OF NON-LINGUISTIC AREAS OF A.I. HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. This article highlights a study aimed at analyzing and summarizing the experience of implementing the course "Academic Writing and Business Communication in a foreign language" for undergraduates in non-linguistic fields on the Moodle platform. The objectives are to describe the course content, methodological techniques, and formats of interaction with students. The work focuses on the development of academic, communicative and translation competencies using multimedia and interactive elements. As a result, the high efficiency of the course is shown and the relevance of the digital learning format in the educational environment is confirmed.

Keywords: foreign language, digitalization of education, e-learning, academic writing, business communication

Введение

В последние годы вектор развития российского высшего образования всё более уверенно смещается в сторону цифровизации. Интеграция электронных образовательных ресурсов, гибридных форматов и дистанционного обучения стала неотъемлемой частью учебного процесса. РГПУ им. А.И. Герцена, как один из ведущих педагогических вузов страны, активно следует данному тренду, развивая собственные цифровые решения и создавая качественные электронные курсы на платформе Moodle.

Система Moodle предоставляет широкие возможности для реализации дистанционного и смешанного обучения, что особенно актуально в условиях гибкого графика магистратуры. Особое внимание в университете уделяется обучению иностранному языку студентов неязыковых направлений, где важно не только формирование лексико-грамматической базы, но и развитие академической и профессиональной коммуникативной компетенции.

Опыт кафедры

Кафедра английского языка для профессиональной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена последовательно разрабатывает и внедряет курсы, ориентированные на интеграцию языковой подготовки в профессиональный контекст. Основной методологический подход – сочетание когнитивной, коммуникативной и профессионально-ориентированной парадигм, при котором иноязычные знания и навыки формируются в тесной связи с профильной деятельностью обучающихся.

Цифровизация образовательной среды, в частности переход к дистанционному или смешанному формату, открывает новые возможности для дифференцированного и автономного обучения. Тем не менее, в этом формате особенно остро встают вопросы мотивации, адаптации материалов и организации интерактивной среды. Как подчеркивают Л.В. Тарамжина и И.Г. Василькова, «мотивация студентов неязыковых специальностей существенно возрастает, если содержание курса связано с их профессиональной сферой и предполагает практико-ориентированные задачи» [6; 2965].

С другой стороны, дистанционный формат предъявляет особые требования к структуре курса, стилю подачи материала и организации обратной связи. В статье М.С. Хахалиной, А.А. Лагутиной и соавторов подчёркивается, что «при недостаточном уровне цифровой педагогической подготовки преподавателя и отсутствии чётко выстроенной методики эффективность онлайн-курсов снижается, а уровень вовлечённости студентов может падать» [7; 123]. Следовательно, разработка курса требует не только методической проработки содержания, но и продуманной архитектуры цифровой среды обучения.

Критическое мышление также является важной компетенцией, которая развивается в процессе обучения, в том числе через цифровые инструменты, такие как Moodle. В условиях информационной перегрузки и необходимости оценивать различные источники информации студенты должны научиться фильтровать, анализировать и оценивать данные. О.Г. Минина отмечает, что критическое мышление является универсальной компетенцией, необходимой для успешной профессиональной деятельности и академической работы [4]. В связи с этим, курс «Академическое письмо и деловая коммуникация на иностранном языке» не только развивает языковые навыки, но и помогает студентам формировать критический подход к научным текстам и учебным материалам, что особенно важно в контексте глобализированной образовательной среды.

Таким образом, оптимальным решением для составления и разработки новых курсов является **комплексный подход**, включающий интерактивные задания, визуальные и мультимедийные элементы, адаптацию содержания под цели и потребности обучающихся, а также наличие постоянной поддержки со стороны преподавателя. Данные принципы были положены в основу курса «Академическое письмо и деловая коммуникация на иностранном языке», который стал результатом системной работы кафедры и отражением актуальных педагогических трендов.

Практическая реализация курса в системе Moodle

Разработка и реализация курса «Академическое письмо и деловая коммуникация на иностранном языке» в системе Moodle стала логичным

продолжением теоретических и методологических изысканий, проводимых кафедрой. Цель курса – сформировать у студентов магистратуры неязыковых направлений навыки письменной и устной академической коммуникации на иностранном языке, а также подготовить их к участию в научных мероприятиях и публикационной деятельности.

Программа курса была выстроена с учётом этапов создания научного текста и особенностей академической риторики. В неё вошли как теоретические модули, так и практические блоки. Курс включал следующие тематические разделы (модули):

1. Self-presentation
2. Special Competencies and Values in Academic Communication
3. Academic Communication: Aims and Genres
4. Writing: Introduction, Theory and Methods, Results, Discussion, Conclusion, Acknowledgements and References
5. Public Speaking in the Academic Setting

Особое внимание уделялось развитию письменной речи и работе над структурой научного текста. Студенты последовательно осваивали основные элементы академического письма, а также учились правильно и логично выстраивать аргументацию в соответствии с международными академическими стандартами.

Одним из важных компонентов курса стал модуль, посвящённый переводу собственных научных текстов на иностранный язык, в том числе аннотаций, тезисов и статей. Данный блок был основан на рекомендациях, изложенных в работе Л.Б. Алексеевой, А.А. Лагутиной и Н.В. Нечаевой, в которой рассматриваются эффективные приёмы использования информационных технологий при обучении переводу специализированных текстов магистрантов [1]. Практические задания в этом разделе способствовали развитию навыков межкультурной трансформации научного текста.

Для повышения эффективности восприятия информации в курсе использовались креолизованные тексты – сочетание вербальных и визуальных компонентов, которые способствуют лучшему запоминанию и вовлечению обучающихся. А.Д. Каменева подчёркивает значимость использования такого рода материалов в образовательной среде, особенно в условиях цифрового формата [3].

Кроме того, часть заданий была организована в форме веб-квестов, направленных на развитие навыков самостоятельного поиска, анализа и презентации информации на иностранном языке. Как показано в исследовании А.А. Москалевой и Г.Н. Кулиш, веб-квесты позволяют стимулировать самостоятельную познавательную деятельность студентов и расширить границы учебной среды [5].

Дополнительную поддержку студентам обеспечивала система групповых консультаций с преподавателем, проводимых в онлайн-формате

с использованием платформы Zoom. Такая форма взаимодействия позволяла уточнять сложные моменты, разбирать типичные ошибки и повышать уровень языковой уверенности студентов. Эффективность этого подхода подчёркивается в работе А.Б. Баграмовой, где рассматриваются способы организации иноязычного обучения в Zoom на непрофильных факультетах [2].

Таким образом, курс представлял собой **целостную многоуровневую систему**, направленную на формирование у студентов ключевых академических компетенций с применением современных цифровых инструментов.

Вывод

Реализация курса «Академическое письмо и деловая коммуникация на иностранном языке» в системе Moodle подтвердила высокую эффективность цифрового формата обучения в магистратуре для студентов неязыковых направлений.

За два года существования курс показал **устойчивые результаты**, которые были выявлены на научно-практической методической конференции, посвященной вопросам обучения английскому языку в магистратуре «Актуальные вопросы преподавания английского языка в магистратуре» в 2024 году и международной научно-практической конференции «Герценовская наука сегодня и завтра. Исследования молодых ученых на английском языке» в 2025 году, где студенты, обучающиеся по данному курсу, выступали со своими докладами на английском языке.

Основные результаты:

1. возрос уровень вовлечённости обучающихся,
2. улучшились навыки академического письма и публичной речи,
3. повысилась языковая и профессиональная уверенность студентов.

Сочетание теоретического и практического контента способствовало созданию гибкой образовательной среды, адаптированной под реальные потребности обучающихся. Moodle, как платформа, доказала свою функциональность и пригодность для реализации сложных учебных задач, обеспечивая структурированность курса, разнообразие форматов заданий и возможность постоянной обратной связи.

Полученный опыт позволяет утверждать, что будущее иноязычного образования в магистратуре – за симбиозом очных и дистанционных форм обучения. Цифровая образовательная среда не противопоставляется традиционной, а органично её дополняет, расширяя педагогический инструментарий и возможности индивидуализации процесса. Курсы подобного типа, разработанные на платформе Moodle, представляют собой эффективную модель цифрового обучения, которая может быть масштабирована и адаптирована к различным профессиональным направлениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Б., Лагутина А.А., Нечаева Н.В. Применение современных информационных технологий для оптимизации процесса перевода специализированных текстов магистрами неязыковых специальностей // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сб. науч. статей, Санкт-Петербург, 12–13 апреля 2018 г. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – С. 302–303.
2. Баграмова А.Б. Некоторые способы обучения иностранному языку на непрофильных факультетах на основе платформы Zoom // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: Сб. науч. трудов. – СПб.: СПбПУ Петра Великого, 2020. – С. 193–198.
3. Каменева А.Д. Креолизированный текст в образовательной среде // Язык текущего момента: Материалы IV междунар. студенч. науч.-практ. конф., Москва, 20 апреля 2021 г. – Москва: Книгодел, 2021. – С. 104–105.
4. Минина О.Г. Критическое мышление как универсальная компетенция в программе подготовки магистрантов: определение понятия // Двадцать восьмая годовая сессия Ученого совета Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, 10 февраля – 12 февраля 2021 года. – Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, 2021. – С. 545–549.
5. Москалева А.А., Кулиш Г.Н. К вопросу о применении веб-квест технологии в самостоятельной работе студентов по иностранному языку // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сб. науч. трудов. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – С. 617–619.
6. Тарамжина Л.В., Василькова И.Г. К вопросу о мотивации изучения английского языка студентами естественно-научных направлений // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2021. – № 7. – С. 2965.
7. Хахалина М.С., Лагутина А.А., Щерба О.Ю., Порязь Н.В. Проблемы дистанционного формата преподавания иностранного языка в вузе // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 120–139.

УДК 37.0

О.В. Киреева
кандидат культурологии, доцент
института международных образовательных программ
Санкт-Петербургского государственного
химико-фармацевтического университета
(г. Санкт-Петербург)

ПРЕПОДАВАНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК У СТУДЕНТОВ-ФРАНКОФОНОВ ИЗ СТРАН АФРИКИ

Аннотация: в статье представлен опыт преподавания гуманитарных наук, таких как «История России», «Основы российской государственности», «Философия» и др. на французском языке у студентов-франкофонов из африканских стран. А также приведены результаты исследования адаптации студентов первого года обучения к системе высшего образования в России. Дается описание методик, применяемых в рамках реализации дисциплин гуманитарного цикла.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, французский язык, преподавание гуманитарных наук, основы российской государственности, история России, философия.

O.V. Kireyeva
Cand. Sci. (Cultural), associate professor, Saint-Petersburg State
Chemical and Pharmaceutical University (St. Petersburg)

TEACHING TO FRENCH-SPEAKING STUDENTS FROM AFRICAN COUNTRIES IN THE FIELD OF HUMANITIES

Abstract. The article presents the experience of teaching in French to francophone students from African countries in the humanities, such as "History of Russia", "Fundamentals of Russian Statehood", "Philosophy", etc. The article also presents the results of a study on the adaptation of first-year students to the higher education system in Russia. The description of the methods used in the framework of the implementation of the disciplines of the humanities cycle is given.

Keywords: teaching foreign students, French, teaching humanities, fundamentals of Russian statehood, history of Russia, philosophy.

Санкт-Петербург, будучи культурной столицей России, ежегодно принимает иностранных студентов для обучения на международных образовательных программах. В последние 15 лет заметное количество среди них составляют студенты из африканских стран. По данным Минобрнауки, в России обучается более 34.000 студентов из Африки [1], более 2000 из них учатся в петербургских ВУЗах [2]. Преимущественно эти студенты обучаются по российским ФГОС, а это значит, что в их курс гуманитарной подготовки входят те же дисциплины, которые предусмотрены для отечественных студентов: История России (4 з.е.), Основы российской государственности (3 з.е.), Философия (2 з.е.), Культурология (2 з.е.), Экономика и другие. Специфику составляет изучение русского языка как иностранного (вместо английского).

В большинстве петербургских ВУЗов реализуется интегративная программа приема иностранных студентов. Они учатся в течение одного учебного года на подготовительном факультете, где активно изучают русский язык и дисциплины подготовительного цикла: обществознание, история и другие. Затем иностранные абитуриенты зачисляются в русскоязычные группы на 1 курс наравне с отечественными студентами. Наш опыт показывает как положительные, так и отрицательные стороны данного подхода. Среди положительных можно отметить: вливание в русскоязычную студенческую среду, участие в культурных мероприятиях ВУЗа, совместное проживание в общежитии с русскоговорящими студентами, что, безусловно, способствует культурно-языковой адаптации. Отрицательными сторонами данного подхода является, во-первых, очень низкий спрос на образование по данной программе (большинство абитуриентов-иностранцев боится трудностей языка, климата, культурных

особенностей и др.), таким образом, в русскоязычной группе технического ВУЗа обучается в среднем 1-2 студента из Африки. Группа далеко не всегда принимает его, что тормозит процесс адаптации. Кроме того, даже к старшим курсам уровень владения русским языком зачастую оказывается недостаточным для полноценного восприятия информации по предметам, особенно профессионального цикла.

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет стал инновационной площадкой, на которой с 2011 года успешно реализуется кардинально другой подход к обучению иностранных студентов. В рамках данного подхода студенты из франкофонных стран Африки приезжают учиться без знания русского языка и первые 2 года учатся только на французском языке. Таким образом, вся программа первых двух лет обучения в университете преподается на французском языке, включая такие предметы, как История России, ОРГ, Экономика, Латинский язык, Философия, Математика, Введение в специальность и другие. В этот период они активно изучают русский язык, успешно адаптируются, общаются не только среди студентов-франкофонов, но и активно вовлекаются в общеуниверситетские и внешние мероприятия. Этот подход вполне успешно себя зарекомендовал: абитуриенты из Африки ежегодно поступают на франкофонную программу обучения. Данные опроса студентов первого курса 2024 года набора показывают, что именно рекомендации знакомых, которые уже отучились в СПХФУ на данной программе, служат решающей мотивацией для выбора ВУЗа.

С целью реализации международных образовательных программ в структуре ФГБОУ ВО СПХФУ Минздрава РФ Приказом ректора ФГБОУ ВО СПХФУ Минздрава России от 01.02.2022 №35 был учрежден Институт международных образовательных программ (ИМОП), ранее – Факультет иностранных студентов.

Институт осуществляет подготовку учащихся-иностранцев граждан по основным образовательным программам, реализуемым в СПХФУ, программам академической мобильности; координирует работу с иностранными абитуриентами, иностранными обучающимися и работниками Университета по организации и проведению учебного процесса.

В рамках общегуманитарного цикла дисциплин студенты 1-2 курса слушают на французском языке такие предметы, как История России, Латинский язык, Русский язык, Философия, Основы российской государственности и многие другие. Остановимся на особенностях преподавания некоторых из них.

«Основы российской государственности» – предмет, предназначенный в первую очередь для отечественных студентов, призванный помочь ответить на вопросы: что такое Россия, что мы можем

назвать традиционными российскими ценностями, в чем есть основа российской цивилизации, миссия России и многие другие. Однако в призме работы с иностранными студентами этот предмет приобретает страноведческий характер и способствует глубокому погружению в социально-культурные реалии современной России

Таким образом, работа с иностранными студентами на курсе «Основы российской государственности» носит совершенно иной характер, нежели с русскоязычной аудиторией. Они (иностранцы) – зеркало и мерило нашей культуры. Иностранные студенты помогают нам посмотреть на себя со стороны. Это первый семестр первого курса, они только приехали, горят интересом к новой стране и им крайне нравится слушать и обсуждать особенности языка, природы, географии, политического устройства, городов и регионов, мировоззрения, кино, музыки, литературы, науки и т.д. В рамках курса мы познакомились также с праздниками в России. Студенты поучаствовали в новогодней викторине, встречали Деда Мороза и Снегурочку, подписывали на русском новогодние открытки. В ответ они с удовольствием рассказали о праздниках своих стран.

Студенты узнали и об истории культуры Петербурга, города, в котором им предстоит жить и учиться 5 лет, о его современных реалиях, о памятной дате 27 января – Дне снятия блокады Ленинграда.

В рамках темы «Политическое устройство России» мы сравнивали систему политической власти в России и Марокко, Тунисе, Алжире, Бенине. А также играли в игру «Создай идеальное государство», в рамках которой группа делилась на команды, им предлагалось выбрать президента и министров и написать проект развития государства, в котором будет царить благоденствие, а социальные вопросы будут составлять основу политики. Студентам очень понравился игровой характер практического занятия, а соревновательный характер придал игре реалистичные формы политических дебатов.

Говоря о традиционных ценностях России, таких как крепкая семья, достоинство, патриотизм, приоритет духовного над материальным и др., мы обсуждали, а так ли разнятся наши ценности от общечеловеческих, от тех, которые признаются в родных странах наших студентов. И пришли к выводу, что какую страну ни возьми, эти ценности будут составлять зерно культуры.

В курсе «История России», который читается в достаточно большом объеме (4 з.е.) и включает в себя общемировой контекст развития истории, также есть нюансы преподавания. Во-первых, нами не было найдено ни одного учебника «Истории России» на французском языке, что представляет для нас интересный фронт работ на будущее. Лекции, вспомогательные материалы, презентации, с которыми мы работаем, в своем роде уникальны. Они, с одной стороны, основаны на утвержденной

Министерством науки и высшего образования программе, а, с другой стороны, переведены и адаптированы под франкофонную африканскую аудиторию. Особый интерес представляет перевод названий исторических событий и персоналий, не имеющих аналогов во французском языке. Например, «татаро-монгольское иго» словари переводят как «*joug tatar-mongol*», однако, студенты не знают слова «*joug*» («иго»), и мы объясняем данный период через слово «зависимость», выражения «платить дань», «получать разрешение на правление».

Курс истории традиционно начинается с общенаучных вопросов, и разговаривая о методах исторической науки, мы стараемся выявлять кросскультурные параллели и в данной области. Например, задание на первую практику звучит так: найдите информацию, какие археологические открытия были сделаны на территории вашей страны, о чем они позволяют судить. Учитывая профиль подготовки наших студентов – Фармацевтику, мы делаем акцент и на химических методах исторического изучения: разбираем суть радиоуглеродного анализа, генетического метода и др. Таким образом, «История России», благодаря общемировому контексту изучения и сравнительно-историческому методу, также представляет интерес для наших студентов. Они уже спокойно могут ответить, кто такой Рюрик и почему норманская теория несостоятельна, кто крестил Русь, как продолжилась европейская ветвь Рюриковичей, благодаря Анне Ярославовне, и на многие другие вопросы. Русские названия для франкофонов достаточно сложные, поэтому материал дается небольшими порциями с обязательным включением интересной информации, отсылкам к современности, дискуссиям и повторением изученного в начале каждого практического занятия.

Следует отметить, что большинство студентов имеет хорошую гуманитарную подготовку, полученную в школах и лицеях африканских стран.

Так, например, почти половина студентов уже изучала философию и историю. Однако наш подход к преподаванию данных дисциплин кардинально отличается от принятого в странах Магриба, что вполне объяснимо. Европейский подход к преподаванию философии, который принят в нашей высшей школе, кажется студентам непривычным и странным. Адаптация курса философии под менталитет наших студентов, преимущественно мусульман с восточным типом мировоззрения, открывает перед нами еще одно поле для исследования, требует погружения в учебный материал по философии, утвержденный в родных странах наших студентов. Очень интересны студентам дискуссионные темы, в рамках которых они могут выразить свою точку зрения: что такое душа, любовь, время, материя, пространство и др. На одном из первых практических занятий мы разбиваемся на группы, каждой группе дается одна философская категория и за 20 минут группа должна обсудить и дать

определение, что это такое, а также примеры использования данной категории в речи, искусстве. Так в мозговом штурме происходит командная работа среди студентов, а для многих и возможность лучше узнать друг о друге.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что при работе с иностранными студентами по гуманитарным дисциплинам необходимо:

- учитывать их собственный культурный багаж и особенности мировосприятия;
- работать крайне осторожно: не обидеть, не задеть, не нивелировать значение их собственной культуры, религии, показать уважение к их странам, партнерство, гостеприимство;
- проводить параллели с их родной культурой, имеющей также сильную коллективную базу, нравственно-религиозную основу и др.

Чувствуя уважение к себе как к самостоятельной личности, к традициям их стран, а также интерес самого педагога к работе с ними и к своим предметам, студенты-франкофоны из стран Африки проявляют в свою очередь доверие, уважение и заинтересованность в учебе. Более того, гуманитарные предметы, особенно на первом курсе, служат платформой для их успешной адаптации к жизни и учебе в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Константин Могилевский: Африканский континент был и остается важнейшим партнером России в области науки и образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/91293/?sphrase_id=8390127 (дата обращения: 05.02.2025)
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gov.spb.ru/press/governor/263936/> (дата обращения: 05.02.2025)

УДК 372.881.1

М.В. Киселева

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации института иностранных языков
ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена
(г. Санкт-Петербург),
А.В. Царев
студент 4 курса ФГБОУ ВО СПбГУ (г. Санкт-Петербург)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ КАК ЧАСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО КУРСА, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос определения содержания обучения на языковом курсе, нацеленного на формирование навыков профессиональной коммуникации, подчеркивается важность их формирования, как для образовательных

достижений, так и для непрерывного личностного роста и профессиональной адаптации молодых специалистов, что обеспечивает устойчивое развитие современной социальной личности, но и способствует формированию человеческого капитала, который является основой для развития государственных учреждений и бизнес-корпораций, реализует устойчивое развитие на уровне государства.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, профессиональная коммуникация, человеческий капитал, оценка устойчивого развития, личностное развитие.

M.V. Kiselyova

*Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor,
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg),*

A.V. Tsarev

*4th year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "St. Petersburg State University"
(St. Petersburg)*

PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS AS A PART OF THE LANGUAGE COURSE CONTENT CRUCIAL FOR SUSTAINABLE PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract. The article examines the issue of determining the content of training in a language course aimed at developing professional communication skills, emphasizing the importance of their formation for both educational achievements and sustainable personal growth and professional adaptation of young specialists. The role of the formation of professional communication skills is extremely important as a factor ensuring the sustainable development of a modern social personality, but also contributing to the formation of human capital, which is the basis for the development of government agencies and business corporations, implementing sustainable development at the state level.

Keywords: communication skills, professional communication, human capital, sustainable development assessment, personal development.

In the modern world, where information technology and globalization are changing economic and social realities, professional communication skills have become an integral part of the formation of high-quality human capitalization. This is especially true for young university graduates who are entering professional life. Having developed communication skills not only contributes to their individual success but also serves as a basis for the formation of sustainable development of social institutions, including government agencies and business corporations.

Currently, higher education in the Russian Federation is in the process of defining the foundations for building its sovereign system. This process cannot be fleeting, it must be rational, scientifically sound, based on accumulated experience and traditions. It is during this period of the formation of a new system of higher education that it seems appropriate and timely to raise the issue

of including in the mandatory part of higher education programs competencies which are the necessary tools for implementing successful research activities and a professional career. The modern world requires from a graduate not only deep scientific knowledge, the ability to conduct research, cognition, analysis, but also the ability to effectively and clearly describe and present the course and results - namely, communication skills in professional activities. In accordance with the Federal State Educational Standard, the module "Communicative" (the academic disciplines of which, as a rule, are language courses) is included in the mandatory part of the curricula of all university areas of study. The question of what and how to teach during the mastering of the discipline continues to be relevant for educational departments and teaching staff of Russian universities, a search for optimal teaching methods is underway and a careful selection of the content of language courses is carried out – after all, a language course in non-linguistic areas of study is quite short [1].

The role of developing professional communication skills is not only important for educational achievements, but also a serious aspect in the personal development of a young citizen of a modern state. Professional communication skills contribute to personal growth and self-realization, seriously affect education first, and then career development and adaptation of the individual in the professional environment. The training of a modern young scientist implies functional literacy and the presence of communication skills regardless of the subject content, from a specific area of study, that is, such skills should be universal, cross-cutting, applicable in all areas: both social and professional, and not be associated with one specific area. In this regard, it is necessary to implement a transdisciplinary approach to the selection of training content - so that the academic disciplines of the "Communicative" module are aimed at developing professional communication skills in any professional field [2; 93]. For classes within the framework of language courses, it is necessary to choose a practice-oriented teaching method that dictates a kind of principle: what is required in the practice of professional activity, that is what needs to be taught. Using this principle, you can create a universal curriculum for all areas. What communication skills are common to all areas and professions? – the skills to correctly (grammatically correct), clearly and succinctly express your thoughts, ideas, judgments - after all, this is the main goal of training in a language course. This requires practicing the linguistic aspects of the language material: grammar rules, syntax, phonetic skills and vocabulary. Of course, a close connection with the area of study is necessary for selecting the lexical material for a language course, but the principle of selecting the lexical material for the course is the same: practice-oriented, allowing you to study professional terms that are widely used in this area.

In relation to the communicative situations that underline the thematic plan of the course, it is also possible to form universal content suitable for all professional fields. Oral professional speech: presentation, report presentation,

pitching, providing arguments/pros and cons in a conversation, polemic. Written speech: preparing reports, maintaining documentation, writing texts of articles, releases that require compliance with a certain structure, format and standard. Having studied the programs of academic disciplines of language courses of modern universities in Russia, we can come to the conclusion that this is the result that the methodological and teaching staff of educational departments has achieved. In fact, today's university graduate is able to competently analyze professional and scientific text, give a report at a conference, participate in round tables and seminars, work with texts of scientific and professional literature, publish articles that meet the structural and substantive requirements of publishers [3; 78].

In turn, the emergence of such young specialists in various professional fields is reflected in the general trend of assessing the human capital of both government agencies and business corporations. Social aspects of assessing such a parameter as sustainable development of companies are an important element of corporate strategy. Human capital is a key resource for the development of both individual organizations and the state as a whole. Professional communication skills help to increase the efficiency of employees, improve teamwork and create a favorable working climate. This, in turn, leads to increased labor productivity and competitiveness of organizations in the market. Government agencies and business corporations that invest in the development of human capital receive significant benefits in the form of more qualified and motivated employees. Professional communication skills of employees play a key role in the efficiency of both government agencies and business corporations. Also, increasing the competitiveness of a company is directly related to the level of professional communication of its employees. Companies in which employees have high communication skills are able to quickly adapt to changes in the market, introduce innovations and effectively solve emerging problems. Thus, successful professional communication is a strategic priority for organizations striving for long-term success and sustainable development [4].

Sustainable development implies a balance between the economic, social and environmental needs of society. In this context, professional communication becomes an important tool for achieving sustainable development in the following areas:

1. Social responsibility: Communication skills help to form a culture of social responsibility among employees, which in turn contributes to the sustainable development of communities.
2. Innovation and partnership: Effective communication between different sectors (public, private and non-governmental) stimulates innovation and partnerships to solve social problems.
3. Education and training: The ability to share knowledge and experience between generations of employees contributes to continuous learning and development [5].

To achieve sustainable development, it is necessary to ensure the integration of professional communication skills into educational programs, allowing young professionals to develop these competencies before entering the labor market.

Thus, the professional communication skills formed in a young university graduate are a universal competence necessary for the lifelong continuous sustainable development of a modern social personality. They contribute to the formation of human capital, which is the basis for the development of state institutions and business corporations, and also play an important role in achieving sustainable development at the state level. Investments in the development of these skills are a strategically important direction for ensuring long-term prosperity and stability of society.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершова Н.Б. Технология модульного обучения английскому академическому письму в высшей школе = Modular Technology of Teaching English Academic Writing in Higher School // Письма в Эмиссия.Оффлайн = The Emissia.Offline Letters. – 2024. – N 1. – Article 3338. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2024/3338.htm>.

2. Киселева М.В. Академическое письмо на русском и английском языке в парадигме современного высшего образования России.= Academic writing in Russian and English in the paradigm of contemporary higher education in Russia // Alma mater. Вестник высшей школы. – Выпуск №3 (март) 2025. – С. 92-104.

3. Аленькина Т.Б. Жанр заявки на грант в современном образовательном контексте: перспективы и вызовы // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – No 6. – С. 76-92.

4. Kiseleva M., Larchenko L., et al 2019 Industrial Innovation Clusters of Saint-Petersburg : Problems and Development Prospects // International Scientific Conference on Innovations in Digital Economy 2019 (SPBPU IDE '19): Saint Petersburg, 24-25 October, 2019 / Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Article 3374655.

5. Кондратьева Е.В. ESG-рейтинг, как фактор устойчивого развития компании / Е. В. Кондратьева // Техника и технология транспорта. – 2024. – Т. 34, № 3. – С.1-3.

УДК 378

*Г.Н. Кулиш
ст. преподаватель кафедры английского языка
для профессиональной коммуникации
РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)*

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (на опыте кафедры английского языка для профессиональной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена)

Аннотация: статья посвящена проблеме разработки учебных пособий по английскому языку для студентов нелингвистических специальностей с разным

уровнем языковой компетенции. Цель исследования состоит в выявлении основных принципов составления пособий, формирующих устную и письменную иноязычную коммуникацию у обучающихся. В статье дается анализ учебных пособий кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, выпущенных в 2023 году, которые могут успешно применяться для обучения студентов, изучающих социальные науки.

Ключевые слова: учебное пособие, языковая компетенция, исследование, иноязычная коммуникация, социальные науки.

G.N. Kulish

*Senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg)*

REGARDING THE DEVELOPING TEXTBOOKS FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

**(based on the experience of the department of English for professional
communication of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University)**

Abstract. The article is devoted to the problem of developing English language textbooks for non-linguistic students with different levels of language competence. The purpose of the study is to identify the main principles of compiling textbooks that form oral and written foreign language communication in students. The article presents the analysis of the textbooks issued in 2023 by the Department of English for Professional Communication which can be successfully applied for students studying social sciences.

Keywords: textbook, language competence, study, foreign language communication, social sciences.

Современная цель обучения иностранным языкам заключается в формировании профессионально-направленной социокультурной коммуникативной компетенции. Для эффективности развития данной компетенции используются аутентичные тексты с профессиональными терминами, творческие задания, повышающие мотивацию студентов в изучении языка, предполагающие коллективные формы работы и сотрудничество между преподавателем и студентами. При разработке пособий необходимо уделять большое внимание отбору лексики и учебных материалов, основанных на таких критериях, как аутентичность, информативность, междисциплинарная обусловленность, учет профессионально-ориентированных ожиданий студентов и уровня владения иностранным языком. Содержание пособия должно соответствовать учебной программе. Важно соблюдать последовательность, логичность и поэтапность в представлении учебного материала, разбивать его по логически завершенным темам и разделам для закрепления полученных знаний и их применения, умения решать конкретные задачи. Учебное пособие помогает студентам синтезировать и

суммировать информацию, которую нужно изучить как в аудиторной, так и самостоятельной работе обучающихся.

На начальном этапе студенты знакомятся с новой информацией, представленной различными видами аутентичных текстов и работой со словарем, и изучают профессионально-ориентированную лексику с помощью тренировочных упражнений на отработку и закрепление изучаемой лексики, используемой в текстах, и необходимого грамматического материала [1].

В соответствии с учебной программой в условиях оптимизации учебного процесса и с особенностями нового поколения обучающихся возникла потребность в создании пособий по английскому языку. Для оказания методической и практической помощи преподавателям и студентам кафедрой английского языка для профессиональной коммуникации было разработано несколько пособий для разного направления подготовки: для сферы IT и программистов [9], исторического [5], культурологического [6], педагогического профиля для создания общепрофессиональных базовых знаний как первого этапа подготовки обучающихся [8], а также пособие для следующего уровня обучения, целью которого является овладение профессиональной компетенцией [7].

Рассмотрим на конкретных примерах созданных пособий реализацию задач и целей, направленных на овладение профессионально-ориентированным языком, усвоение лексико-грамматического материала и формирование языковой, речевой, культурологической и профессиональной компетенции.

Уже на начальном этапе обучения студентов обеспечивается развитие социокультурной коммуникативной компетенции, в котором используются разного рода деловые и ролевые игры, дискуссии, презентации, видеоролики и др. Проблемные задания, предлагаемые преподавателем, стимулируют творческую, поисковую и мыслительную деятельность обучающихся и умение приводить доказательства и отстаивать собственную точку зрения.

На 1 курсе студенты, обучающиеся на историческом, культурологическом, педагогическом и прочих направлениях, начинают активно изучать общепрофессиональную лексику, которую применяют при чтении литературы в своей предметной области. Используются оригинальные тексты, обеспечивающие приобщение к культуре и истории страны изучаемого языка, что соответствует профессиональным интересам студентов. Имеющийся у первокурсников словарный запас значительно облегчает обучение чтению [4], [3].

Каждое пособие проходит апробирование в течение 2-3 лет. Вносятся коррективы с учетом особенности и уровня подготовки студентов, поскольку пособия рассчитаны для работы с обучающимися

разного уровня владения языком. Имеется возможность дифференцировать уровень сложности материала для повышения вовлеченности студентов в обучение и правильной организации индивидуальной и групповой работы студентов в аудитории. Опытный преподаватель может использовать материал пособий в зависимости от количества часов, отведенных на изучение иностранного языка, вырабатывая стратегии обучения студентов в зависимости от их языковой подготовки. Если уровень обучающихся высокий, приходится, соответственно, больший объем материала.

Для изучения профессионально-ориентированной лексики, которая представлена в аутентичных текстах, на первом этапе рекомендуется аналитическое, изучающее чтение с проработкой лексических и грамматических особенностей текста [4], [3]. Изучение грамматики иностранного языка развивает логику, память, способность к анализу и обобщению, что соответствует развивающим, образовательным и воспитательным целям обучения. Ее целью является точная передача смысла высказывания со всеми эмоциональными оттенками и подтекстами [1], [2]. Сложные тексты подлежат адаптации на самих занятиях, вовлекая в работу студентов, что повышает мотивацию студентов в изучении языка и сотрудничество между преподавателем и студентами. Это необходимо для обсуждения темы в виде вопросно-ответной формы работы, дискуссий и выстраивания монологического высказывания обучающегося.

Среди пособий, разработанных кафедрой в 2023 году, необходимо представить учебное пособие *The Middle Ages* [5], которое предназначено для студентов 1 курса исторического направления и для смежных направлений гуманитарных факультетов, а также для более широкой аудитории, заинтересованной данной тематикой. Его можно использовать для работы на аудиторных занятиях и самостоятельного изучения обучающимися.

Целью пособия является ознакомление с профессиональной терминологией и формирование навыков работы с профессионально-ориентированными текстами, а также совершенствование умений обучающихся осуществлять иноязычную коммуникацию в таких видах речевой деятельности как чтение, говорение и аудирование и выработка творческого подхода к выполнению заданий и овладению материалом.

Основная задача пособия – совершенствование навыков работы с профессионально-ориентированными текстами, пополнение словарного запаса и активация тематической лексики. Пособие рекомендовано студентам со средним и продвинутым уровнем владения языком (B1, B2).

Пособие состоит из 10 разделов (Units). Каждый раздел/юнит начинается с аутентичного научно-образовательного текста, дающего многогранную характеристику средневековья, в котором освещаются его отдельные периоды и учитываются исторические, религиозные, экономические и этические аспекты. (e.g. *The Middle Ages / Social structure*

of the Middle Ages / Economics and Society in medieval Europe / Medieval knights / Religion in the Middle Ages / Art and Architecture). Послетекстовые задания представляют собой систему тренировочных упражнений на отработку и закрепление лексико-грамматических структур, использованных в тексте, и необходимых для развития навыков чтения, перевода и говорения [4], [3]. Они призваны обеспечить контроль понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации в соответствии с вопросами и заданиями, сформулированными в упражнениях. (Read the text and fill in each gap with the appropriate word from the list / Complete the text with one phrase that best fits into each gap / Organize the sentences in proper order to create a text) Упражнения включают в себя прямой и обратный переводы (e.g. Give the appropriate Russian variant of the words and expressions given below / Read and translate the sentences from English into Russian / Translate the text from Russian into English), лексико-грамматические задания (e.g. Fill in proper prepositions / Complete gaps with correct derivative of each word in capitals / Find the proper prepositions in the text to fill in the gaps), дефиниции профессиональных терминов (e.g. Match the words on the left to their definitions on the right), упражнения на использование синонимов и антонимов (e.g. Give / find the synonym from the text / Match synonyms). В некоторых юнитах даются игровые упражнения – кроссворды, сканворды (e.g. Fill in the proper words / Fill in the blanks with appropriate words derived from the ones given in brackets / Match the beginning with the ending to create a text / Find the odd word out / Match the parts of the sentences to create the text / Fill in the blanks with the words from the box below / Take a ten question quiz / Fill in the crossword / Combine the letters into 12 words covering the text / Make a table of characteristic features of Romanesque and Gothic architecture), что вносит оживление в проведении занятия и поддерживает позитивный настрой студентов в процессе обучения, усиливая их мотивацию. В конце каждого юнита дается аутентичный профессионально-ориентированный текст (Additional Reading), который можно использовать для дополнительной работы со студентами.

В конце пособия даются ключи к упражнениям, с помощью которых студенты могут проверить правильность выполнения заданий, поэтому некоторые тренировочные упражнения могут использоваться для самостоятельной работы студентов.

Учебное пособие English for the humanities [6] разработано для студентов гуманитарного профиля с целью формирования необходимых компетенций коммуникации на английском языке. В нем представлены оригинальные тексты и задания по основным видам речевой деятельности – чтению, говорению, аудированию и письму для обучения студентов осуществлять межкультурную иноязычную коммуникацию в рамках пройденных тем, сформировать умение работать с докладами,

презентациями и написанием эссе по изученным темам и вести дискуссию на английском языке.

Пособие состоит из 4 тематических модулей: Module 1 Happy lifestyle, Module 2 Education, Module 3 My university and Faculty, Module 4 Careers. Каждый модуль содержит вопросы для обсуждения, упражнения для освоения лексики по теме модуля и сами тексты с послетекстовыми заданиями для отработки лексико-грамматических умений. Упражнения на аудирование и говорение нацелены на пополнение словарного запаса студентов и формирование умения правильного понимания иноязычной речи. Авторы учебного пособия предлагают трансформационные упражнения для овладения основными приемами двустороннего перевода. Каждый из 4 модулей состоит из нескольких этапов: Starting up, Vocabulary, Listening, Reading, Discussion, Grammar, Writing. Starting up содержит вопросы для обсуждения темы каждого модуля. (e.g. Task 1. Discuss the questions / Task 2. Listen to people talking about what makes them happy. Match speakers 1-6 with photos A-F)

В Разделе Vocabulary представлена лексика необходимая для обогащения словарного запаса обучающихся и лексические упражнения для ее закрепления (e.g. Characterize yourself / your mother / your sister from the point of view of character traits. Use the words from the table / Match the words in the box with the descriptions. Use each word only once / Choose the most suitable word or phrase / Match the words to the correct meaning / Complete the sentences using the active vocabulary of the unit / Complete the sentences using one or more than one word / Learn and remember how to use words in English and translate some sentences from English into Russian – to be sorry for/about, it takes, to leave/to forget, to say/to speak/ to tell/ to talk).

Раздел Listening предлагает послушать текст и выполнить задания по полученной информации. (e.g. Listen and answer the questions / Listen again and complete the sentences with the exact words / Listen to a radio programme about languages and how to learn a language. Complete the notes in the table) Тексты для аудирования соответствуют теме модуля, а упражнения способствуют закреплению изученной лексики.

Текст модуля содержится в разделе Reading. Его предваряет лексическое задание (e.g. Match the words in the first column with their Russian translations in the second column). Темы текстов совпадают с названиями модулей (1. Happy lifestyle. Modern people's lifestyle. 2. Education. Landmarks of science. 3. My university and faculty. Herzen university. 4. Careers). Работа над текстом завершается обсуждением изученной темы. Вопросы для беседы по теме даны в разделе Discussion.

Формирование грамматического навыка — это сложный процесс, поэтому авторами пособия подобран такой подход и система упражнений, которые максимально быстро и эффективно помогают обучаемым овладеть определенным грамматическим материалом для правильного

понимания и формирования иноязычной речи [2]. В связи с этим большое место в каждом модуле отводится лексико-грамматическим упражнениям в разделе Grammar.

В разделе Writing дается эссе по теме модуля для обсуждения на занятиях и предлагается каждому студенту проявить свои творческие способности и написать собственное эссе.

В пособии имеются дополнительные тексты Reading bank к каждому из 4 модулей, которые могут использоваться для работы со студентами с более высоким уровнем владения английским языком. Данное пособие предназначено для работы со студентами на аудиторных занятиях.

Таким образом, созданные пособия учитывают все аспекты учебной деятельности, которые способствуют совершенствованию и систематизации умений обучающихся осуществлять иноязычную коммуникацию.

Опыт работы с пособиями доказывает, что необходимо варьировать объем материала пособия с учетом конкретного уровня подготовки обучающихся, их способностей и возможностей усваивать материал, что способствует правильной организации учебного процесса и успешному овладению необходимыми компетенциями и развитию личностных качеств обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушкова А.Л. Отбор грамматического материала для обучения английскому языку как дополнительной специальности на неязыковых факультетах // Современные тенденции в обучении иностранным языкам: материалы Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 13-15 мая 1999 года - Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 1999. – С. 112-116.
2. Голякова О.А., Слипенко Е.Г. К вопросу об обучении грамматическому аспекту на неязыковых факультетах вуза // Иностранные языки: Герценовские чтения: сборник научных трудов Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 14-15 апреля 2022 г.) / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 473-476.
3. Голякова О.А., Слипенко Е.Г. К вопросу о работе с текстом при обучении иноязычному чтению на неязыковых факультетах // Иностранные языки: Герценовские чтения: сборник научных статей Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 13-14 апреля 2023 г.) / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 413-369.
4. Ершова Н.Б., Кулиш Г.Н. К проблеме продуктивного чтения в высшей школе // Иностранные языки: Герценовские чтения: сборник научных трудов / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2020. – С. 563-565.
5. Ершова Н.Б., Коханова А.В., Кулиш Г.Н. The Middle Ages: учебное пособие – Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2023. – 90 с.
6. Ершова Н.Б., Мирон О.Л. English for the Humanities. Английский язык для бакалавров гуманитарного профиля: учебное пособие – Санкт-Петербург: Издательство

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2023. – 83 с.

7. Минина О.Г. Английский в профессиональной и академической среде – Москва: Директ-Медиа, 2021. – 84с.

8. Минина О.Г. Базовый профессиональный английский язык – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 160 с.

9. Хахалина М.С. Английский язык для сферы IT и программистов: учебное пособие – Москва: Проспект, 2024. – 112 с.

УДК 378.147

*А.А. Лагутина
канд. пед. наук, доцент кафедры
английского языка для профессиональной коммуникации
РГПУ им. А. И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные проблемы формирования иноязычной компетенции академического письма у молодых ученых в условиях современных образовательных и технологических вызовов. Особое внимание уделяется неязыковым специальностям, где обучение письменной научной речи сопряжено также с лингвистическими и психолого-педагогическими трудностями. Анализируются причины недостаточной подготовки студентов, низкой мотивации и растущей зависимости от инструментов искусственного интеллекта. Подчеркивается необходимость разработки методики, адаптирующей к особенностям современного высшего образования.

Ключевые слова: академическое письмо, магистратура, неязыковые специальности, иноязычная компетенция, искусственный интеллект.

*A.A. Lagutina
Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
"A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg)*

TEACHING ACADEMIC WRITING TO YOUNG SCIENTISTS: TRENDS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article discusses the current problems of the formation of foreign language competence of academic writing among young scientists in the context of modern educational and technological challenges. Special attention is paid to non-linguistic specialties, where teaching to written scientific speech is also fraught with linguistic and psychological-pedagogical difficulties. The reasons for the insufficient training of students, low motivation and growing dependence on artificial intelligence tools are analyzed. The need

to develop a methodology that adapts to the peculiarities of modern higher education is emphasized.

Keywords: academic writing, master's degree, non-linguistic specialties, foreign language competence, artificial intelligence.

Государственный образовательный стандарт сегодня определяет научно-исследовательскую деятельность и межкультурную научную коммуникацию приоритетными в процессе обучения молодых ученых. Необходимость развивать навыки такой деятельности возникает на первых этапах реальной исследовательской работы в вузе, т.е. на этапе обучения в магистратуре. Требования по повышению публикационной активности молодых ученых не только в отечественных, но и ведущих зарубежных изданиях, приводят к внедрению в образовательный маршрут компонентов способствующих успешной интеграции молодых специалистов в международную научную среду. Обучение культуре письменной научной речи является сейчас неотъемлемой составляющей учебных курсов, связанных с исследовательской деятельностью всех уровней. В связи с этим формирование иноязычной компетенции академического письма приобретает особую актуальность во всех областях научных знаний. Особое внимание при этом необходимо уделить неязыковым специальностям [2; 3338]. Реализация процесса обучения актуальной академической письменной речи здесь связана с рядом как лингвистических, так и психолого-педагогических особенностей, а нередко и сложностей.

Формирование навыков письменной речи на иностранном языке должно осуществляться на всех ступенях образования в системе школа-вуз. Однако образовавшиеся за школьный курс пробелы непросто ликвидировать в полной мере в практическом курсе иностранного языка как в связи с ограниченностью аудиторных часов, выделяемых на весь курс, так и в связи с неоднородностью уровней знаний иностранного языка у студентов неязыковых специальностей одной академической группы. Отсутствие систематического обучения академическому письму на предыдущей ступени образования (бакалавриат) приводит к несформированности базы для развития иноязычной письменной коммуникации на более высоком, свойственном молодому исследователю, уровне критического мышления и самостоятельности (магистратура), подразумевающим умение создавать тексты в разных академических жанрах: эссе, реферат, аннотация, доклад, научная статья, заявка на грант, резюме и пр. Помимо низкого языкового уровня наблюдаются и недостаточные знания о категориях текста, таких как логичность, связность, информативность, модальность, завершенность и пр.

В дополнение к языковым возникают и психолого-педагогические трудности в обучении академическому письму. Помимо результатов

применения коммуникативного подхода при обучении иностранному языку, который мало ориентирован на развитие письменной речи, являющейся средством организации мысли и межкультурного профессионального взаимодействия, нередко наблюдается снижение или полное отсутствие мотивации как к изучению иностранного языка в целом [3; 355], [7], так и к анализу, логической организации, структуре иноязычной информации в частности. В результате многие студенты воспринимают обучение академическому письму в курсе магистратуры как формальное требование, а не как полезный навык для будущей карьеры.

Отсутствие понимания практической ценности обучению академическому письму также возникает, как это ни странно, «благодаря» развитию информационных технологий и все большему распространению применения инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе (ChatGPT, DeepSeek, Grammarly, QuillBot и др.).

Международное исследование [1], представило результаты опроса студентов из разных стран об их отношении к использованию ИИ в академическом письме. Так, например, студенты из стран, для которых английский – не родной язык, чаще применяют ИИ в процессе обучения для преодоления языкового барьера (до 80% в некоторых выборках). Такой высокий процент говорит о том, что ИИ стал неотъемлемой частью образовательного процесса. Студенты все чаще используют эти инструменты для написания академических текстов, предполагая, что это избавляет их от рутинной работы при представлении результатов научной деятельности [6; 179]. Студенты в основном ценят ИИ за техническую поддержку (грамматика, скорость), но, однако, не видят в нем эффективный инструмент для генерации идей и структурирования текста.

Бесконтрольное использование инструментов ИИ в учебном процессе все чаще вызывает беспокойство не только по поводу этических проблем, включая плагиат, снижение самостоятельности и искажения авторского голоса, но и прежде всего по вопросу ослабления собственных навыков академического письма. Осознавая эти риски, молодые исследователи все же продолжают ими пользоваться из-за практических преимуществ. **Таким образом, надо признать, что ИИ широко интегрирован в процесс обучения академическому письму, осуществляет техническую помощь, но пока не является полной заменой интеллектуального труда.**

Таким образом, осознавая современные реалии необходимо разработать методику формирования иноязычной компетенции академического письма молодых ученых с учетом изменений общественной и технологической жизни [4]. Основными элементами данной концепции должны стать:

1. Организация преемственности в изучении различных языковых аспектов в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура».

2. Снятие сложностей, связанных с написание академических текстов:

- когнитивными (организация и структурирование текста в соответствии с нормами и требованиями; анализ информации, выделение основной информации;
- лексическо-грамматическими (использование лексико-грамматических и синтаксических средств для написания связного текста; подбор лексических единиц в соответствии с академическим контекстом).

3. Увеличение количества аудиторных часов курса иностранного языка в магистратуре для более гармоничного развития всех необходимых молодому исследователю языковых навыков.

4. Дифференциация студентов по уровню владения иностранным языком для более эффективного обучения академическому письму.

5. Разработка **четких академических руководств по использованию ИИ** (например, можно его использовать для корректуры, но не для генерации целых работ), при этом в связи со стремительным развитием технологий, создаваемые правила должны быть **гибкими и адекватными реальности**.

6. Внедрение в **образовательные программы** элементов, которые учат:

- как критически оценивать тексты, сгенерированные ИИ;
- как правильно интегрировать ИИ в процесс написания, не теряя авторского индивидуальности.

7. **Смещение акцента на процесс, а не только на результат при обучении академическому письму:** преподаватели должны оценивать **не только финальный текст**, но и черновики, конспекты [8], логику аргументации, умение студента объяснить свою работу и т.д.

8. **Поощрение критического мышления и креативности** [5]: задания должны быть **менее шаблонными**, чтобы ИИ не мог легко их выполнить (личные эссе, анализ уникальных кейсов).

Таким образом, необходима адаптация **образовательной системы** к изменяющимся мировым тенденциям. **Решения неизбежно должны быть комплексными** (правила + обучение + технологии) и соответствовать **глобальным стандартам**.

ЛИТЕРАТУРА

1. Egunjobi, Joyzy Pius. (2024). Artificial Intelligence and Academic Writing: A Global Exploration of Students Perceptions and Attitudes. – P. 125-144.
2. Ершова Н.Б. Технология модульного обучения английскому академическому письму в высшей школе // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2024. – № 1. – С. 3338.
3. Каменева А.Д. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием квест-технологии // Научные междисциплинарные исследования: сборник статей XVI Международной научно-практической

конференции, Саратов, 30 июня 2021 года. – Саратов: НОО «Цифровая наука», 2021. – С. 354-358.

4. Меркулова Э.Н. Академическое письмо на английском языке в российском вузе: проблемы и решения // Научный журнал КубГАУ. 2016. №123. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskoe-pismo-na-angliyskom-yazyke-v-rossiyskom-vuze-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 08.04.2025).

5. Минина О.Г. Формирование навыков критического мышления магистрантов в процессе работы с дефинициями на английском языке // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2024. – № 7. – С. 3394.

6. Потемкина В.А. Особенности проведения онлайн занятий при обучении английскому как второму иностранному (ESOL) студентов из стран Восточной и Юго-Восточной Азии // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы: Сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Нижний Новгород, 13–14 апреля 2021 года / Отв. редактор А.С. Шимичев. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. – С. 177-182.

7. Тарамжина Л.В., Василькова И.Г. К вопросу о мотивации изучения английского языка студентами естественно-научных направлений // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2021. – № 7. – С. 2965.

8. Хахалина М.С., Каменева А.Д. Студенческий конспект как средство активизации учебной деятельности студентов неязыковых направлений при обучении английскому языку // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 3. – С. 57-67.

УДК 378.147, 371.398

Н.Э. Лапина
старший преподаватель кафедры
английского языка для профессиональной коммуникации института
иностранных языков РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР И СОВРЕМЕННЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

Аннотация: в статье рассматривается проблема низкой мотивации студентов неязыковых направлений к изучению иностранного языка. Представлена комплексная методика, интегрирующая компьютерные игры и дистанционные технологии в обучение. Практическое применение методики показало значительное повышение эффективности обучения. Ключевые условия успеха: разнообразие и динамика учебного процесса. Статья адресована преподавателям иностранных языков и специалистам в области образовательных технологий.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, инновационные методы обучения, геймификация, интерактивные технологии, интеграция компьютерных игр в обучение.

N.E. Lapshina

*Senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg)*

THE EXPERIENCE OF INTEGRATING COMPUTER GAMES AND MODERN DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC AREAS OF THE A.I. HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article examines the problem of low motivation of non-linguistic students to learn a foreign language. A comprehensive methodology is presented that integrates computer games and distance learning technologies into the educational process. Practical application of the methodology has shown a significant increase in learning efficiency. Key success conditions include variety and dynamism of the educational process. The article is intended for foreign language teachers and specialists in educational technologies.

Keywords: foreign language teaching, innovative teaching methods, gamification, interactive technologies, integration of computer games in education.

Введение

В современном образовательном процессе существует актуальная проблема недостаточной мотивации студентов к практическому использованию иностранного языка во время аудиторных занятий и внеаудиторной работы. Традиционные методы взаимодействия с преподавателем и одногруппниками часто не вызывают должного энтузиазма у учащихся, особенно когда речь идет о студентах неязыковых направлений, для которых изучение языка не является конечной целью. Упомянутый образ взаимодействия для них настолько привычен, что не вызывает желания участвовать в нем, не инициирует интереса оттачивать приобретенные навыки подобным методом. Существующая проблема усугубляется дополнительными факторами, поскольку, с одной стороны, современная высшая школа ставит приоритетной задачей подготовку специалистов, которые свободно владеют иностранным языком, умеют работать с информацией и могут решать профессиональные задачи на этом языке, а с другой – на практике преподаватели, особенно, работающие с обучающимися неязыковых специальностей, сталкиваются с проблемой нехватки аудиторных часов на выполнение поставленной задачи [6; 618]. Исследователи отмечают, что существует проблема выбора технологий обучения иностранному языку, которые бы вовлекали обучающихся в активную мыслительную деятельность с использованием иностранного языка [2; 354].

В реалиях современного мира на первый план выходит многозадачность и владение “мягкими навыками” (soft skills) – от

специалистов, соответствующих зову времени, требуют комбинирования навыков и способности быстро переключаться и решать задачи широкого спектра.

В данной статье мы представим авторскую методику, призванную решить описанную проблему.

Комплексная методика интеграции компьютерных игр и современных дистанционных технологий в обучение

Автором разработана комплексная методика, основанная на использовании компьютерных игр и современных дистанционных технологий. Значимость применения в современной школе электронных ресурсов подчеркивается многими исследователями: так, А.А. Москалева и Г.Н. Кулиш отмечают такие преимущества их применения, как развитие критического и творческого мышления, повышение мотивации к выполнению заданий и гибкость использования в междисциплинарном контексте [6; 619]; А.Д. Каменева выявляет, что применяемые в процессе обучения технологии способствуют развитию универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных [2; 358]; И.В. Комарова отмечает, что эффективность применения подобных технологий обеспечивается их интегрированным характером: они объединяют в себе использование информационно-коммуникационных технологий и основные положения проектного, проблемного, интерактивного, игрового обучения [3; 80].

Далее нами приводится список инструментов, которые автор использовал в образовательной деятельности на своих занятиях:

1) Игра The Sims 4 (требуется покупки, демоверсия с редактором персонажа - бесплатно). Данная игра является одним из первых и самым известным примером игр в жанре “симуляция жизни”, поэтому она идеально подходит для актуализации знаний по лексическим темам, которые проходят на начальных стадиях изучения языка: рассказ о себе, своей семье и внешности, рассказ о своих хобби и описание ежедневной рутины.

Работа со студентами велась следующим образом: случайным образом (или, если выбирать режим создания истории в редакторе персонажа, то можно попросить студентов заранее написать последовательность цифр от 1 до 3 и выбирать ответы в соответствии с ними - так студент чувствует большую связь со своим персонажем, поскольку ощущает, что его действия и выборы повлияли на него). Каждый студент получает сгенерированного для него персонажа и задание - описать его внешность, одежду, характер и род деятельности на английском языке. Если есть возможность (при массовом потоке студентов она предоставляется редко, но если это индивидуальное задание, то вполне реализуемо), то студенты могут сами пройти викторину и сгенерировать

себе персонажа прямо в игре.

Это вариант дистанционной работы с предварительной подготовкой. Этап подготовки очень важен, чтобы студенты могли оперировать известными им словами и терминами (необходимо познакомить студентов с ключевой лексикой (key words), а также предложить разговорные формулы для участия в дискуссии и дискурсные маркеры (discourse markers) [1; 36]). Существует также вариация демонстрации игры непосредственно в аудитории, где преподаватель совместно со студентами создает персонажа, предоставляя каждому право высказаться и добавить что-то в его внешность или характер.

Дальнейшая деятельность может разниться в зависимости от цели. Например, если необходимо закрепить устные навыки общения и потренировать умение задавать вопросы и давать ответы на вопросы о себе, можно провести со студентами быструю игру Blind Date, в которой они, отыгрывая роль получившегося персонажа, должны за ограниченное количество времени опросить как можно большее количество других студентов и найти своему персонажу подходящего друга или вторую половинку.

На втором этапе деятельности можно потренировать лексические темы касательно описания ежедневной рутины, а также грамматику употребления времен группы Present. Учащиеся сначала описывают то, что делает персонаж на экране (персонаж может направляться преподавателем), а затем сами предлагают, какую команду отдать персонажу и какое действие попросить его выполнить.

2) Сайт Character AI (бесплатно при регистрации). Данный сайт при условии регистрации на нем позволяет общаться с виртуальными ботами, копирующими поведенческие и речевые паттерны реально существующей или воображаемой личности, по образцу которой они были созданы. В качестве задания, общение с электронным собеседником позволяет практиковать диалогическую речь и помогает преодолевать психологический барьер в общении на иностранном языке, поскольку отсутствие живого собеседника может снять часть напряжения и создать комфортную атмосферу для языковой практики. Чаще всего эту деятельность я выдаю в качестве домашнего задания, по завершении которого студенты должны прикрепить скриншоты диалога в электронной системе Moodle. Мотивация студентов в данном случае повышается тем, что они могут общаться с интересным им персонажем; кроме того, неординарность задания и свобода выбора темы для диалога зажигает в них искру любопытства и творчества.

3) Сайт Quizizz (бесплатно до 10 уроков при регистрации). Во многих образовательных организациях система blended learning осуществляется при помощи введения платформы Moodle, помогающей организовать дистанционную работу учащихся. Преподаватели, активно

пользующиеся этой платформой, при всех ее плюсах и разнообразии инструментов для обучения, отмечают некоторые недостатки: например, несогласованность действий участников и инертность преподавателей и студентов. [4; 135]. Эту проблему прекрасно решает онлайн-платформа Quizizz, позволяющая создавать викторины и тесты для прохождения их обучающимися в интерактивной форме прямо во время занятия.

Данная платформа комбинирует элементы геймификации и образовательного процесса в развлекательной форме. Сайт позволяет создать виртуальное пространство, к которому могут подключиться все студенты, находящиеся в аудитории. Вместе с преподавателем они видят результаты друг друга: таким образом, интерактивные викторины в соревновательном формате, проецируемые на общий экран, значительно повышают вовлеченность студентов. За правильные ответы, высокую точность и непрерывную серию правильных ответов студенты, по завершении теста, получают виртуальные монеты, которые они могут потратить на кастомизацию своего аватара.

Платформа обладает широким набором инструментов для реализации тестов (тесты с выбором правильного ответа, заполнение пробелов, на соответствие, выбор ответа из выпадающего списка, распределение по категориям и соотнесение с пунктом на картинке), возможностью импортировать тесты, а также встроенным искусственным интеллектом, который можно использовать для генерации и добавления похожих вопросов по тематике викторины или же автоматической проверки теста на грамматические ошибки. Помимо стандартных структур, присутствуют также задания с открытым ответом, который можно представить в виде видео-ответа, аудио-ответа, эссе, рисунка. Интересной возможностью является именно сбор ответов и представление их в режиме реального времени на общей виртуальной доске (похожие возможности предоставляет, например, электронная доска Jamboard, которая, согласно исследованию Хахалиной М.С., повышает вовлеченность студентов при подходе, когда результаты каждой группы отображаются на отдельной странице, что способствуют более активному отношению к заданию [5]). Платформа позволяет мгновенно собрать результаты опроса и представить их на экране, или же спроецировать облако слов для наглядности ответов (данная возможность идеально подходит для этапа warm up на занятии).

Бесплатный тариф предоставляет возможность создать 10 проектов. Кроме того для запуска доступны тесты, опубликованные на сайте другими преподавателями.

Мотивация к прохождению тестов поднимается благодаря элементам геймификации: например, при начале тестирования предоставляется выбор режима, в котором это тестирование будет проходить. Одним из самых интересных для обучающихся является режим восхождения на гору. В нем студенты имеют возможность соревноваться друг с другом (аватары

участников отображаются на общем экране, процесс восхождения на гору визуализируется) и собирать бонусы, которые могут помочь им самим с ответами на вопросы, или же помешать другим студентам - задержать их прохождение путем блокировки экрана телефона. Даже обычный режим викторины предоставляет небольшую возможность для усиления соревновательного элемента: учащиеся могут “нападать” или “защищаться” и, таким образом, влиять на процесс прохождения друг друга.

4) **Игра Kind Words (требуется покупка)** была избрана мной для тренировки навыков письменной речи взамен приложению Slowly (позволяющему писать письма людям по всему миру) из-за текущей неблагоприятной внешнеполитической обстановки. Данная игра имеет определенные преимущества в виде анонимности и созданной сообществом атмосферы комфорта. В ней пользователь может описать в анонимном письме свою проблему, а другой пользователь, получивший письмо – постараться его поддержать и помочь. Часто я беру её для целей актуализации лексики и общей проверки навыков студентов. Задание выглядит следующим образом: я отбираю среди общих писем проблему, которую мы будем обсуждать со студентами. Лучше брать темы отношений, общения с друзьями, одиночества - то, что будет им близко и избегать тем, касающихся решений серьезных проблем со здоровьем и психических заболеваний. Студенты читают письмо, пытаются его перевести и выделить проблему, которую нужно будет обсудить. Вместе с ними мы в виде диалога обсуждаем методы решения этой проблемы и пишем ответное письмо, которое тут же отправляем. Реакция студентов подтверждает выдвинутую нами в начале гипотезу - они привыкли к тому, что использование языка не служит никакой цели, что конечного результата никогда нет и “на том конце трубки - всегда молчание” – любая группа, для которой автором проводилась данная практика, всегда удивлялась тому, что они составляют настоящее письмо, которое получит и прочитает настоящий человек. Узнав это, студенты начинают прилагать больше усилий, и стараются сильнее, чем если бы они просто выполняли задание, которое в итоге предстанет лишь глазам преподавателя.

5) **Интерактивные квесты по типу “The Life and Suffering of Sir Brante”, “The Yawhg” (требуют покупки)**

Как отмечается исследователями, квесты помогают формировать у учащихся навыки обработки, анализа и систематизации информации на иностранном языке [6; 619]. Квест предоставляет возможность выбора, а это элемент интерактивности, который увеличивает заинтересованность студентов.

1) **The Life and Suffering of Sir Brante** – история повествует о сэре Бранте, описывает его путь от рождения до смерти. Игроку предлагается делать выборы, открывающие одни двери для персонажа и закрывающие

другие. В данный момент игра находится на “испытательном сроке” в исследовательский деятельности автора и даётся студентам в качестве дополнительного задания: желающие следят за квестом на иностранном языке в телеграмм-канале и отмечают желаемый выбор путем постановки эмодзи к посту. Пока, по наблюдениям, в квесте принимают участие около 22 процентов от общего количества моих студентов.

2) The Yawhg – игра в жанре интерактивного приключения, преимуществом которой является малое время на её прохождение (15-20 минут), что позволяет вписать её во время занятий. Одновременно играть могут от 2 до 4 персонажей, поэтому сообразно разделить студентов на группы, каждая из которых будет принимать решения за одного из персонажей. Помимо тренировки понимания текста существует возможность также подключить речевую практику – например, попросить студентов придумать и описать характер их персонажа, и подключить обсуждение сюжетного выбора на иностранном языке.

6) **Wordle, Quick draw!, Strands, Spelling Bee (бесплатно)** – бесплатные браузерные игры со словами, которые можно представлять как дополнительную деятельность – в начале занятия для warm up или же в небольших перерывах между сменой деятельности. К сожалению, данные словесные упражнения не поддаются настройке по темам, поэтому могут быть использованы только как дополнительный инструмент проверки общих лексических знаний по иностранному языку.

A. Wordle – обновляемая каждый день игра, в которой дается 5 попыток на то, чтобы отгадать слово из 5 букв. Правила игры аналогичны правилам в “быки и коровы” – вы пишете любое слово из 5 букв, и если буква в нем стоит на том же месте, что и в искомом слове, то она подсвечивается зеленым, если буква присутствует, но стоит не на своем месте - система выделяет ее желтым;

B. Quick, draw! – игра предлагает нарисовать предмет за 20 секунд так, чтобы его распознала нейронная сеть. Язык игры подстраивается под язык браузера, поэтому перед игрой необходимо сменить язык на английский;

C. Strands – игра, требующая широкого словарного запаса, поэтому больше подходит под уровни B2, C1-C2. Необходимо найти указанное количество слов на заданную тему.

D. Spelling Bee – игра просит написать как можно большее количество слов, которые можно составить из выданных ей букв. Желтым цветом выделяется “обязательная” буква, которая должна присутствовать в каждом слове. Данную деятельность можно представить в виде соревнования между студентами в парах или же соревнования с преподавателем (студенты пытаются найти больше слов, чем нашёл преподаватель).

7) **Murdle (бесплатно)** – логическая загадка, напоминающая загадку Эйнштейна, в которой необходимо разгадать преступление и выяснить три неизвестные переменные: кто был преступником, каким оружием было совершено преступление и в каком месте оно произошло. Существуют электронная и бумажная версия данной игры – автор брал электронную версию на сайте Murdle и переводил её в бумажную для занятия. В качестве эксперимента загадка выдавалась в конце занятия в качестве поощрения за активную работу. Студенты решали её в группах по три человека, горячо обсуждая свои предположения и логические цепочки. Для игры необходим этап предварительной работы со словарем для разъяснения студентам незнакомой лексики.

Заключение

Внедрение описанной методики показало значительное повышение эффективности обучения и рост мотивации студентов к изучению английского языка. Игровые приемы позволили создать естественную среду для языковой практики, где обучающиеся становились активными участниками образовательного процесса, а не пассивными наблюдателями.

Однако важно помнить, что геймификация может обеспечить краткосрочное повышение мотивации к учебе, а добиться долгосрочных положительных эффектов получается не у всех. Это происходит из-за спада интереса к игре [7; 191]. Условиями эффективного применения этой методики являются разнообразие и динамика; выстраивание учебного процесса с условием этих требований требует широкой апробации и экспериментального изучения, относящегося к перспективам исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баграмова А.Б. Использование интернет-ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экологов в формате дистанционного обучения / А.Б. Баграмова, О.Н. Павлова, О.Ю. Щерба // Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов: сборник статей XX Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию кафедры методики обучения биологии и экологии РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 05–07 декабря 2022 года / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, факультет биологии, кафедра методики обучения биологии и экологии. Том Выпуск 20. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2022. – С. 35-42.
2. Каменева А.Д. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием квест-технологии // Научные междисциплинарные исследования : сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, Саратов, 30 июня 2021 года. – Саратов: НОО «Цифровая наука», 2021. – С. 354-358.
3. Комарова И.В. Технология проектно-исследовательской деятельности в рамках ФГОС. – СПб.: КАРО, 2015. – 128 с.
4. Кутузов А.А. Возможности организации самостоятельной работы студентов с использованием системы Moodle // Дистанционное обучение в высшем

образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 19 апреля 2023 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2023. – С. 133-136.

5. Лагутина А.А., Хахалина М.С., Пути повышения активности учащихся на занятиях английского языка в онлайн-формате // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. № 7 (июль). ART 3094. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2022/3094.htm>

6. Москалева А.А. К вопросу о применении веб-квест технологии в самостоятельной работе студентов по иностранному языку / А.А. Москалева, Г.Н. Кулиш // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. – С. 617-619.

7. Юрченко О.В. Геймификация учебного процесса: какими современными образовательными технологиями должен владеть педагог / О.В. Юрченко, Г.С. Купалов // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года / Московский городской педагогический университет. Том 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 188-192.

УДК 811.111-26

В.В. Лебедев

*студент 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

*Научный руководитель – О.Г. Минина
канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой
английского языка для профессиональной коммуникации
РГПУ им. А.И. Герцена*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ЛОББИРОВАНИЕ» И ЕГО СОСТАВНЫХ ЧАСТЕЙ

Аннотация: в статье исследуется понятие лоббирования как важного элемента современного политического процесса, кратко рассматриваются различные подходы и мнения ученых по данному вопросу. В статье приводится пример Национальной стрелковой ассоциации (NRA), иллюстрирующий практику лоббирования в США, а также инвестиции ассоциации в лоббистскую схему. В заключение статьи отмечается существование лоббизма в России, несмотря на отсутствие четкого законодательного определения.

Ключевые слова: термин лоббирование, политика, политология, продвижение интересов.

V.V. Lebedev

*1st year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"*

(St. Petersburg)

Scientific Advisor – O.G. Minina

Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the English for

Professional Communication Department

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

"A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"

DEFINING THE TERM LOBBYING AND ITS CONSTITUENT PARTS

Abstract. The article explores the concept of lobbying as an important element of the modern political process, analyzing various approaches and opinions of scientists on this issue. The article provides an example of the National Rifle Association (NRA), illustrating the practice of lobbying in the United States, as well as the association's investment in a lobbying scheme. In conclusion, the article notes the existence of lobbying in Russia, despite the lack of a clear legislative definition.

Keywords: term lobbying, politics, political science, promotion of interests.

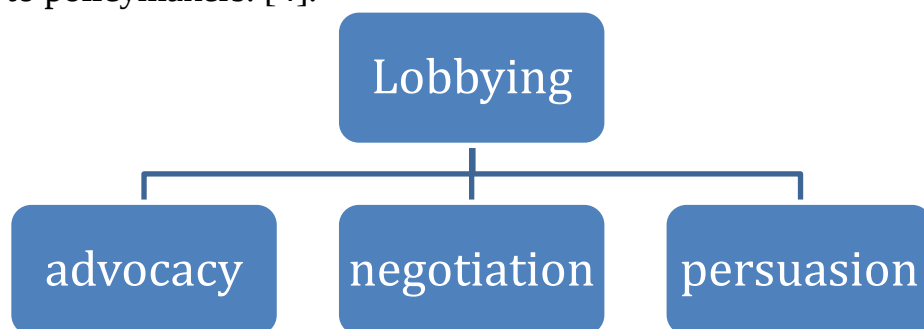
The problem of lobbying has an enduring interest among modern political scientists because the objective reality forces to revisit this concept. Some researchers believe that lobbying is a wonderful invention for controlling the rule of law in government circles, while others, on the contrary, see it as undisguised corruption.

The purpose of this study was to try to define the concept of lobbying taking into account the modern political and historical context.

The methodological basis of the paper was the work by Akimov N.P. and Gimazova Y.V. "Problems and trends in the development of lobbying technologies in Russia" [1]. Research methods used: analysis, synthesis, content analysis and structural method of definitions [2].

First, let's turn to the concept of lobbying and define what it means. Lobbying is a political activity in which individuals, often representing special interest groups or organizations, attempt to influence the decisions and actions of government officials, particularly legislators. The word "lobbying" is derived from the noun "lobby," which originally referred to a waiting room or corridor in a building, particularly in hotels or legislative buildings. The term "lobby" itself comes from the Middle English "lobbie," which may be related to the Old English "lobi," meaning "a shelter" or "a porch" [3]. The connection of the term to political advocacy emerged in the mid-19th century. It is believed to be linked to the practice of individuals or groups seeking to influence legislators and decision-makers from these lobby areas adjacent to legislative chambers. The act of trying to persuade lawmakers became known as "lobbying."

As for the lobbying structure, lobbying consists of several components, including: advocacy, negotiation, and persuasion. It often involves informal meetings, formal presentations, and the dissemination of information and materials to policymakers. [4].



Pic. 1. Lobbying structure

It is also very important to understand that lobbying is not the act of simply voicing opinions; it requires targeted efforts, organized campaigns, and often financial resources to influence specific legislative outcomes.

Many scientists have applied to the study of lobbying, among them:

A. Bentley. He first introduced the mechanism of political lobbying through the prism of the activities of interest groups in 1908 in his work "The Management Process". [5].

P. Ierring. He developed the theory of the "group basis in politics." [6].

D. Truman. He substantiated the basic theoretical provisions of the concept of group participation. [7].

P. Williamson and F. Th. Schmitter. Since the early 1970s, they have been researching the prospects for the development of lobbying and the interaction of neo-corporatist models with democracy. [8].

As for Russia, the study of lobbying as a phenomenon of political life and an important factor in government decision-making began to be carried out after 1991, in the context of democratization.

For example Russian political scientists S.P. Peregudov and A.E. Binetsky in their works identified the main models of lobbying, the peculiarities of Russian and international interest groups, the evolution of relations between society, the state, and corporate interest groups. [6].

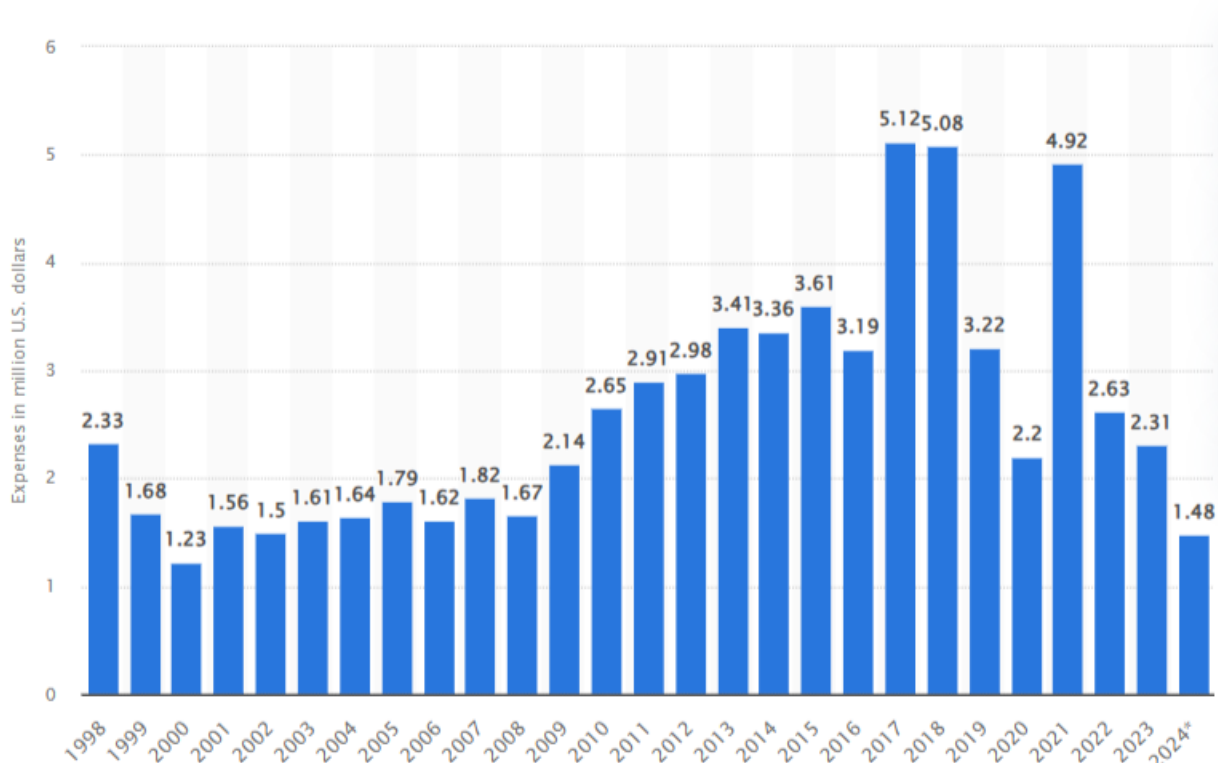
It may seem that lobbying and international promotion of interests are two similar phenomena. However, despite the fact that these are all approaches to influencing political processes and decision-making, they have their own unique characteristics and contexts. In terms of the scope of influence, lobbying tends to be limited to a specific country or region, while international advocacy encompasses a global or multilateral context. Also, lobbying mainly involves private companies and pressure groups, whereas international advocacy involves states and international organizations.

In order to visually see how the lobbying process works, one can attend congressional hearings or a legislative session. You will see the activity of

lobbyists, the moment when representatives of various organizations try to convince legislators to adopt or promote a particular project.

One of the most striking examples of lobbying is conducted by the National Rifle Association (NRA), which actively engages with legislators to influence gun policy and legislation. [10]:

Pic. 2. Lobbying expenditure of the National Rifle Association (NRA) in the United States from 1998 to 2024(in million U.S. dollars)



After years of litigation, internal strife, and declining revenue, the National Rifle Association said it spent 1.48 million dollars on federal lobbying - the least amount of money the group had spent at the start of the year since 2009, according to lobbying disclosures reviewed by OpenSecrets. in 2023 the preeminent gun rights group spent \$2.3 million, a near-record low.

In February, a New York jury found former NRA CEO Wayne LaPierre liable in a civil trial for misusing millions of dollars of the organization's money to pay for his lavish lifestyle, including exotic getaways and trips on private planes. LaPierre resigned as executive vice president and CEO on the eve of the trial.

Six years ago, the New York State Attorney General's office launched a probe into the nonprofit after an investigation by The Trace, a newsroom that reports on gun issues, exposed self-dealing at the organization.

As the NRA's legal troubles mounted, NRA revenue fell 40% from \$352.6 million in 2018 to \$211.3 million in 2022, the lowest in ten years, tax

records show. At the same time, the organization nearly doubled the amount of money it spent on legal expenses.

The NRA's federal lobbying spending peaked at \$5.1 million in 2017 but then dropped off to \$2.2 million in 2020, a 10-year low as the COVID-19 pandemic brought Washington to a standstill. When President Joe Biden entered office in 2021, the NRA ramped up spending to \$4.9 million but quickly cut back to \$2.6 million in 2022. [11].

As for the practice of lobbying, it has existed since the establishment of representative governance and became more formalized in the 20th century, particularly as regulations surrounding campaign financing and political influence evolved.

If we consider Russian politics, lobbying does exist in Russia despite the fact that there is no clear definition of this concept in the legislation and it is not regulated. Therefore, the legal basis of lobbying is actually the norms of the Constitution of the Russian Federation: paragraph 1 of Article 30 ("everyone has the right to unite, including the right to form trade unions to protect their interests. At the regional level, the concept of "lobbying" is present in the law "On Lawmaking and Regulatory Legal Acts of the Krasnodar Territory," which defines lobbying as "the activity of specially authorized persons for informational interaction with the law-making body of the region in order to express the interests of relevant organizations in regional law-making." Lobbying as a practice of influencing decision-making in the authorities takes place in various forms and at various levels. Some public organizations that unite entrepreneurs or lobby firms that promote the interests of industries, as well as large domestic and international businesses on a commercial basis, are engaged in lobbying. An example of such a company is Baikal Communications Group, founded in 2015 by Eduard Voitenko. [12]. However the presence of lobbying, it is not always perceived positively. Public opinion can be negative towards informal methods of influence, especially if they lead to corruption or biased decisions.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов Н.П., Гимазова Ю.В. Проблемы и тенденции развития технологий лоббизма в России // Nauka-rastudent.ru. – 2015. – № 10 (22). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-rastudent.ru/2> (дата обращения: 06.04.2025).
2. Большая Российская Энциклопедия (в 30 т.). – Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2010. – Т. 17. Лас-Тунас - Ломонос. – С. 714. – 782 с.
3. Жданов С.П. К вопросу о лоббизме и лоббистской деятельности / С.П. Жданов, Н.В. Кузнецова // Вестник Костромского государственного университета. – Кострома, 2016. – Вып. 2 – С. 273
4. Лоббизм : курс лекций: [учеб. пособие] / Н.Н. Меньшенина, М.В. Пантелеева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 136 с.

5. Лоббизм в США. Как осуществляется лоббизм в США и что можно позаимствовать для России. – М.: ИСЭПИ, 2013. – С. 13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.politanalitika.ru/upload/iblock/5f4/5f4353e989c6fe783a3e0d846d73c6f4.pdf> (дата обращения: 06.04.2025).
6. Минина О.Г. Формирование навыков критического мышления магистрантов в процессе работы с дефинициями на английском языке // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2024. – № 7. – С. 3394.
7. Пантелеева М.В. Лоббизм в органах государственной власти: дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / Пантелеева Марина Васильевна ; ГОУ ВПО «Тихоокеанский государственный экономический университет» - Чита, 2009. – 171 с.
8. b-c-g.ru : сайт. – Москва, 2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://b-c-g.ru/> (дата обращения: 06.04.2025)
9. britannica.com: сайт. – Чикаго, 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.britannica.com/topic/advocacy-network> (дата обращения: 06.04.2025).
10. National Rifle Association lobbying expenditure U.S. 2024 | Statista : сайт. – Гамбург, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.statista.com/statistics/249398/lobbying-expenditures-of-the-national-rifle-association-in-the-united-states/> (дата обращения: 06.04.2025)
11. Oboloo.com: сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://oboloo.com/understanding-lobbying-the-basics-you-need-to-know/> (дата обращения: 06.04.2025)
12. The NRA is lobbying and the gun companies are paying the bills in 2024 - Financesonline.com : сайт. – Бостон, 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://financesonline.com/the-nra-is-lobbying-and-the-gun-companies-are-paying-the-bills/> (дата обращения: 06.04.2025)
13. www.nicbar.ru : сайт. – Санкт-Петербург, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nicbar.ru/politology/study/kurs-politicheskaya-sotsiologiya/lektsiya-10-gruppy-interesov-i-lobbizm-v-politike> (дата обращения: 06.04.2025)

УДК 372.881.1

О.В. Лыткина
студентка 2 курса магистратуры
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО КФУ
(г. Елабуга)
Научный руководитель – Л.А. Ахметова
канд. филол. наук, доцент кафедры
английской филологии и межкультурной коммуникации
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО КФУ

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕДИАГРАМОТНОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается применение компьютерных игр как интерактивного метода для повышения медиаграмотности учащихся на уроках

английского языка. Анализируются ключевые аспекты медиаграмотности и связь игровых навыков с критическим мышлением. Представлены примеры использования игр для развития навыков идентификации источников, оценки достоверности и понимания скрытых мотивов в медиа. Статья предлагает практические рекомендации по интеграции игр в учебный процесс и демонстрирует эффективность данного метода.

Ключевые слова и фразы: медиаграмотность, интерактивные технологии, критическое мышление; иноязычная коммуникативная компетенция; интерактивные технологии, интерактивные методы, информационные технологии.

O.V. Lytkina

*2nd year Master's student of the Yelabuga Institute (branch) of the
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Kazan
(Volga Region) Federal University"
(Yelabuga)*

Scientific Advisor – L.A. Akhmetova

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Yelabuga Institute (branch) of
the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Kazan (Volga Region) Federal University"*

INTEGRATION OF COMPUTER GAMES INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING: FORMATION OF MEDIA LITERACY

Abstract. This article explores the use of computer games as an interactive method to enhance students' media literacy in English language lessons. It analyzes key aspects of media literacy and the link between gaming skills and critical thinking. Examples of using games to develop source identification, credibility assessment, and understanding of hidden media motives are presented. The article offers practical recommendations for integrating games into the learning process and demonstrates the effectiveness of this approach.

Keywords: media literacy, interactive technologies, critical thinking, foreign language communicative competence, interactive technologies, interactive methods, information technology.

Современный образовательный процесс требует переосмысления роли интернет-ресурсов, переходя от восприятия их как источника отвлечения к признанию их потенциала как мощного инструмента обучения и профессионального развития. Формирование позитивного отношения к интернет-ресурсам требует комплексного подхода, включающего развитие критического мышления, навыков информационного поиска и оценки достоверности информации. Современные технологии радикально меняют подход к обучению. В частности, интерактивные элементы обучения английскому языку в старших классах становятся всё более популярными. Учителя и разработчики активно ищут инновационные решения, которые помогут усовершенствовать процесс обучения, сделав его более интересным и эффективным.

Одним из таких решений является использование средств массовой информации (СМИ), поскольку они играют важную роль в жизни людей: предоставляют информацию, развлекают, формируют общественное мнение. Молодежь, которая наиболее активно использует СМИ, особенно уязвима к их влиянию. Поэтому важно, чтобы молодые люди были медиаграмотными, то есть умели критически оценивать информацию, получаемую из СМИ. Медиаграмотность становится неотъемлемой частью образования, особенно в изучении иностранных языков. Для старшеклассников, осваивающих английский, она открывает новые возможности для погружения в языковую среду, понимания культуры и развития критического мышления. Культурно-языковой аспект медиаграмотности играет ключевую роль в формировании полноценной коммуникативной компетенции.

Интерактивные технологии в обучении английскому языку

Эффективность интерактивного обучения напрямую зависит от дидактической адаптации инструментов к конкретным образовательным целям. Использование геймифицированных элементов, таких как интерактивные квесты и виртуальные дебаты, повышает вовлеченность и мотивацию учащихся, что подтверждается исследованиями Malone (1981) о внутренней мотивации в играх и обучении. Однако необходимо учитывать когнитивную нагрузку (*cognitive load*) и обеспечивать постепенное усложнение задач для поддержания оптимального уровня сложности.

Интеграция социокультурного анализа и игровых технологий представляет собой эффективную стратегию в обучении иностранным языкам. Адаптация учебного материала к культурному контексту ребенка повышает его вовлеченность и понимание, создавая более значимый опыт обучения. Использование аутентичных материалов, отражающих реалии жизни обучающихся, способствует развитию межкультурной компетенции и формированию позитивного отношения к изучаемому языку и культуре.

Влияние игровых технологий на процесс обучения подтверждается нейробиологическими исследованиями. Установлено, что игровая деятельность активизирует зоны мозга, отвечающие за обучение и память, что способствует лучшему усвоению материала [3]. Применение игровых механик, таких как соревнования и вознаграждения, стимулирует выработку дофамина, нейромедиатора, связанного с удовольствием и мотивацией, что создает благоприятные условия для обучения.

Таким образом, синергия социокультурного подхода и игровых технологий позволяет создать стимулирующую и релевантную учебную среду, способствующую повышению эффективности обучения иностранным языкам.

Компьютерные игры

Компьютерные игры, вопреки распространенному мнению, представляют собой сложное явление, выходящее далеко за рамки простого механического взаимодействия. Разнообразие жанров демонстрирует глубокую связь с культурными и языковыми аспектами. Role-Playing Games (RPG), зачастую имитирующие кинематографический опыт, предлагают комплексные нарративы, персонажей и разветвленные диалоги, где выбор игрока напрямую влияет на развитие сюжета.

Длинные описания, предыстории персонажей и мира, а также монологи, требующие активного участия игрока в формировании ответов, являются неотъемлемой частью RPG. Эти элементы способствуют формированию иммерсивного опыта, вовлекая игрока в виртуальную реальность и требуя аналитических навыков для принятия стратегических решений. Таким образом, компьютерные игры, особенно RPG, могут служить инструментом культурного обмена и развития языковых навыков.

Рассматриваемый подход к созданию образовательного контента предполагает интеграцию интерактивного повествования с ролевыми элементами в рамках онлайн-платформ, в частности, игровых. Ключевые аспекты включают:

1. Эпистолярный квест: Формирование сюжетной линии через обмен электронными письмами, где каждое сообщение предоставляет информацию, продвигающую квест и требующую ответа от участника.

2. Множественность концовок: Диверсификация нарратива за счет вариативности исходов, обусловленных действиями игрока, что повышает вовлеченность и реиграбельность [4].

3. Ролевое взаимодействие: Имитация коммуникации в заданных ролях, способствующая развитию навыков социального взаимодействия и критического мышления [5].

4. Интеграция с игровыми платформами: Использование существующих игровых сред для создания онлайн-классов, что предоставляет доступ к инструментам для управления прогрессом, оценки и коммуникации, а также повышает мотивацию обучающихся [8].

Наибольшую опасность создают не сами игры, а их маркетинговые стратегии, которые зачастую направлены на привлечение стопроцентного внимания и дальнейшие финансовые вложения. Неокрепшее сознание детей и подростков очень легко подвержено подобному влиянию. Но ввиду того, что полностью изолировать детей от этого невозможно, крайне важным становится подготовить их к ним путем ознакомления с миром игр, спецификой работы с ними. А также можно научить извлекать максимум пользы даже из такого противоречивого занятия.

Рекомендации по использованию компьютерных игр в обучении английскому языку

Современный образовательный процесс требует переосмысления роли интернет-ресурсов, переходя от восприятия их как источника

отвлечения к признанию их потенциала как мощного инструмента обучения и профессионального развития. Формирование позитивного отношения к интернет-ресурсам требует комплексного подхода, включающего развитие критического мышления, навыков информационного поиска и оценки достоверности информации.

Интеграция компьютерных игр в уроки английского языка предоставляет уникальные возможности для реализации этого подхода. Примеры интерактивных заданий:

Ролевые игры: Разработка сценария интервью с NPC (Non-Player Character) в игре, требующего применения грамматических конструкций и активного словарного запаса.

Квесты: Создание квеста, требующего поиска информации в англоязычных интернет-источниках для решения головоломок.

Совместное строительство: Использование платформ типа Minecraft для командной работы над проектом, требующим коммуникации на английском языке и поиска инструкций в интернете.

Использование игровых технологий повышает мотивацию учащихся, способствует развитию коммуникативных навыков и формирует осознанное и ответственное отношение к использованию интернет-ресурсов в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Медиаграмотность

Понимание механизмов игровой индустрии, в частности, принципов монетизации и психологического воздействия, является ключевым элементом медиаграмотности. Согласно исследованиям, дети, обладающие развитой критической оценкой медиаконтента, менее подвержены манипуляциям. Формирование навыков анализа игрового контента, идентификации скрытых рекламных сообщений и осознания возможных финансовых рисков позволяет минимизировать негативное влияние игр. Интеграция образовательных элементов в игровой процесс также способствует развитию когнитивных функций и стимулирует интерес к обучению.

Регулярное обсуждение с детьми и подростками их игрового опыта, включая анализ положительных и отрицательных сторон, способствует формированию осознанного отношения к играм. Совместная разработка правил использования игровых устройств и лимитов на внутриигровые покупки может укрепить взаимопонимание и предотвратить финансовые злоупотребления.

Медиаграмотность – это способность критически оценивать информацию, получаемую из СМИ.

Она включает в себя следующие навыки:

– Понимание – умение понимать структуру и содержание медиатекстов, их цели и задачи.

- Анализ – умение выявлять и оценивать факты, мнения, аргументы, используемые в медиатекстах.
- Синтез – умение составлять собственное мнение на основе информации из различных источников.
- Креативность – умение создавать собственные медиатексты.

Вывод

Анализ результатов применения интерактивных методов демонстрирует значительное улучшение навыков аудирования и говорения. В частности, использование платформ для видеоконференций способствует развитию коммуникативной компетенции и преодолению языкового барьера. Тем не менее, существенным является разработка четких критериев оценки результатов обучения, включающих как количественные показатели (например, лексический запас и грамматическая точность), так и качественные (например, беглость речи и умение аргументировать свою точку зрения).

Внедрение новых методик требует профессиональной переподготовки преподавателей, направленной на освоение технических навыков и принципов педагогического дизайна. Важно обеспечить доступ к ресурсам и инструментам, необходимым для разработки и реализации интерактивных учебных материалов. Необходима разработка соответствующих обучающих программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова В.В. (2001). Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – Москва: Еврошкола.
2. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. В кн.: Образовательные технологии XXI века / Ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, С.51–71.
3. Clevedon: Multilingual Matters. Medina, J. (2008). Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school. Seattle, WA: Pear Press
4. Crawford C. Chris Crawford on interactive storytelling. New Riders. – 2012.
5. Gee J.P. What video games have to teach us about learning and literacy. Palgrave Macmillan. – 2007.
6. Griffiths M.D. Video games and health. BMJ, 331(7529). – 2005. – p. 122-123.
7. Jenkins H. Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press. – 2006.
8. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons. – 2012.
9. Prensky M. Digital natives, digital immigrants Part 1. On the Horizon, 9(5). – 2001. – p. 1-6.
10. Schwartz B.M., & Rubinstein-Salzedo, D. The epistolary novel in Europe, 1500-1850. Cambridge University Press. – 2015.
11. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1978.

УДК 811.133.1

Т.А. Матвеева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «Пензенский государственный
университет» (г. Пенза)
Научный руководитель – Е.А. Шибанова
канд. фил. наук, доцент кафедры
иностраннных языков и методики преподавания иностраннных языков
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

«ЯЗЫК УМА»: РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ЛЕКСИКУ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования лингвокультурной компетенции при изучении французского языка через освоение лексики, описывающей интеллектуальные способности. Анализируются значения и культурные коннотации слов и фразеологизмов, связанных с умственными качествами, а также проводится сопоставление французских и русских выражений и выявляются различия в значениях. Делается вывод о важности включения подобных лексических единиц в образовательный процесс для развития межкультурной компетентности и более глубокого понимания менталитета носителя языка.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, когнитивные способности, французский язык, фразеологизмы, межкультурные различия, менталитет, креативность.

T.A. Matveeva
5th year student of the Federal state Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Penza state University»
(Penza)
Scientific Advisor – E.A. Shibanova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal state Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Penza state University»

"THE LANGUAGE OF MIND": DEVELOPMENT OF LINGUOCULTURAL COMPETENCE THROUGH VOCABULARY AND INTELLECTUAL ABILITIES IN THE FRENCH LANGUAGE

Abstract. The article explores the development of linguocultural competence in the process of learning French through the study of vocabulary related to intellectual abilities. It analyzes the meanings and cultural connotations of words and idiomatic expressions that describe cognitive qualities, as well as compares French and Russian phraseological units. The study reveals cultural differences in the perception of intelligence: French culture tends to emphasize creativity and subtlety of thought, while Russian culture values pragmatism and analytical skills. The article concludes that incorporating such lexical items into language

education contributes to the formation of intercultural competence and a deeper understanding of the native speakers' mentality.

Keywords: linguocultural competence, cognitive abilities, French language, idioms, intercultural differences, mentality, creativity.

В современном мире, где границы между странами становятся всё более прозрачными, а общение с представителями других культур – обыденным явлением, преподавание иностранных языков приобретает новые черты.

Теперь акцент делается на развитие лингвокультурной компетенции учащихся. Ведь для полноценного владения языком недостаточно просто знать грамматику и лексику. Необходимо понимать культурный контекст, в котором этот язык функционирует [5].

В эпоху глобализации, когда межкультурные взаимодействия становятся неотъемлемой частью жизни, изучения языка без погружения в культуру его носителей теряет свою эффективность [1].

Французский язык, с его богатой историей и многовековыми традициями, является ярким примером того, как лексика отражает менталитет нации, и её представления об интеллектуальных качествах. В этом контексте особую значимость приобретает освоение слов и выражений, обозначающих интеллектуальные способности. Они позволяют глубже понять культурные ценности французского общества [9].

Термины, связанные с умом, мудростью, креативностью и эрудицией, не просто обогащают словарный запас учащихся. Они помогают им понять, как в данной культуре воспринимаются и оцениваются когнитивные способности человека.

В контексте когнитивного подхода представляется важным уточнение, предложенное З.Д. Поповой и И.А. Стерниным: «Таким образом, можно выстроить следующую триаду понятий: сознание – как феномен, как высшая форма отражения действительности, мышление – как процесс сознательного отражения действительности, интеллект – как умственная способность» [3].

Таким образом, изучение этой лексики становится не только лингвистической, но и культурологической задачей. Оно способствует формированию межкультурной компетентности учащихся.

Лингвокультурная компетенция представляет собой объединение языковых знаний с аспектами культуры, охватывая разнообразные элементы: от символов и традиций до норм поведения и ценностей, характерных для определённой нации [2]. Она, подразумевая не только способность понимать и использовать иностранный язык, но и умение интерпретировать его в культурном контексте, адаптируясь к особенностям менталитета носителей.

Формирование этой компетенции в школьном образовании становится всё более важным, поскольку оно готовит учащихся к эффективному межкультурному взаимодействию. Чем глубже ученики понимают культурные коды, закодированные в языке, тем легче им устанавливать взаимопонимание с представителями других стран [6].

Одним из ключевых направлений в развитии лингвокультурной компетенции является изучения лексики, связанной с интеллектуальными способностями. Эти слова и выражения не только расширяют словарный запас учащихся, но и способствует осознанию того, какие качества высоко ценятся во французской культуре.

Например, такие понятия как *intelligence* (интеллект), *sagesse* (мудрость), *ingéniosité* (изобретательность) и *esprit* (остроумие, ум), демонстрируют многогранное восприятие интеллектуальных способностей во Франции. Французы высоко ценят аналитический ум, оригинальность мышления и способность к нестандартным решениям, что находит отражение в языке и культуре.

Анализ таких лексических единиц позволяет учащимся не только лучше освоить французский язык, но и глубже проникнуть в систему ценностей, которой руководствуются носители языка. Попова З.Д. и Стернин И.А. отмечают, что «...через изучение семантики языковых знаков можно проникать в концептосферу людей, можно выяснять, что было важно для того или иного народа в разные периоды его истории, а что оставалось вне поля его зрения. [...] Анализ языковых средств позволяет наиболее простым и эффективным способом выявить признаки концептов и моделировать концепт» [3]. Таким образом, фразеологизмы, обозначающие интеллектуальные способности, становятся не просто элементом лексики, а культурным ключом к пониманию менталитета французского общества.

Фразеологизмы являются неотъемлемой частью языка, передавая его живость, образность и национальную специфику [4]. Они не просто украшают речь, но и помогают глубже понять мировосприятие носителей языка, их ценностей и представление об окружающем мире. Особенно интересно рассматривать фразеологизмы, связанные с интеллектом, поскольку они показывают, какие качества ума высоко ценятся во французском языке.

Французский язык богат выражениями, описывающими разум, находчивость и интеллектуальные способности. Рассмотрим, например, такие фразеологизмы:

Avoir la tête sur les épaules – «иметь голову на плечах», то есть быть здравомыслящим и рассудительным, умеющим принимать взвешенные решения.

Ne pas avoir inventé l'eau chaude – «не изобрести горячую воду», что с долей иронии обозначает человека, который не отличается особой сообразительностью.

Avoir un esprit vif – «иметь живой ум», говорится о тех, кто быстро схватывает суть и мгновенно реагирует на ситуацию.

Être une lumière – «быть светилом», означает выдающийся интеллект и глубокие знания.

Se creuser la tête – «рыться в голове», применимо к человеку, который напряженно размышляет над сложной задачей.

Avoir du génie – «иметь гениальность», то есть быть гением, выражает признание особого таланта и нестандартного мышления.

Фразеологизмы, связанные с когнитивными способностями, играют значительную роль в языковой системе и их изучение способствует пониманию того, как различные культурные сообщества интерпретируют интеллект, мышление и умственные качества. Эти выражения не только описывают когнитивные процессы, но и демонстрируют ценностные установки, которые общество приписывает умственным характеристикам. Сравнительный анализ французских и русских фразеологизмов позволяет выявить как схожие, так и отличительные культурные акценты в восприятии интеллекта, образа разума и тех качеств, которые считаются высоко ценными в человеке [8].

Одним из показательных примеров является французское выражение «avoir la tête sur les épaules», что буквально переводится как «иметь голову на плечах». В русском языке существует аналогичное выражение. Оба этих фразеологизма используются для описания индивидов, обладающих рациональным мышлением, способностью к логическим рассуждениям и умением принимать взвешенные решения в сложных ситуациях. Следует подчеркнуть, что во французском языке данное выражение часто акцентирует внимание на способности человека адекватно оценивать обстоятельства и применять рациональный подход к решению проблем, что может быть связано с концепцией прагматизма. В русском контексте этот фразеологизм может также подразумевать умение контролировать свои эмоции и избегать излишней вспыльчивости.

Таким образом, несмотря на схожесть буквального значения, в каждом языке данное выражение приобретает свои уникальные коннотации, обусловленные культурными представлениями о должном поведении.

Другое французское выражение «être une lumière» переводится как «быть светилом» и в русском языке может быть интерпретировано как «обладать выдающимися интеллектуальными способностями» или «быть светом науки». В обоих языках данное выражение подчёркивает высокий уровень интеллекта, мудрости и глубоких знаний. Однако во французском языке такой термин носит более общий характер, не ограничиваясь

конкретной сферой деятельности или типом интеллектуальных достижений. В русском языке фраза «светило науки» имеет более узкую семантику и акцентирует внимание на академических успехах.

Фразеологизм «*se creuser la tête*» во французском языке обозначает процесс интенсивного размышления или поиска сложных решений. В русском языке существует аналогичное выражение «ломать голову», которое также передаёт суть напряжённого мыслительного процесса, связанного с решением проблемы. Однако в русском языке эта фраза чаще употребляется с оттенком юмора или иронии, когда человек пытается решить вполне простую задачу, тем самым показывает более лёгкое и менее серьёзное восприятие процесса размышления. Во французском языке данное выражение, наоборот, указывает на более глубокий интеллектуальный труд [7].

Тем не менее, существуют и выражения, которые не имеют прямых аналогов в русском языке. Например, французская идиома «*ne pas avoir inventé l'eau chaude*» буквально переводится как «не изобрести горячую воду». Эта фраза используется для характеристики человека, не проявляющего оригинальности или креативности, не предлагающего новых и значимых идей. В русском языке подобные выражения, такое как «не блещущий умом», более мягко указывают на посредственность мышления, не акцентируя внимание на отсутствии оригинальности. Такие различия отражают культурные особенности восприятия интеллекта: во французской культуре ценятся инновационные и креативные подходы, в то время как в русском языке акцент делается на широкий спектр умственных способностей, включая общую эрудированность и практическое мышление.

Кроме того, в русском языке существуют фразеологизмы, которые фокусируются на более конкретных, приземленных аспектах когнитивных процессов по сравнению с французским. Например, выражение «голова забита» в русском контексте указывает на перенасыщение информации и неспособность концентрации. Это понятие не всегда имеет точный эквивалент во французском языке. Хотя во французском языке существует аналогичное выражение «*avoir la tête pleine*», оно также обозначает перегруженность мыслями, однако не акцентирует внимания на негативных последствиях этого состояния, как это делает русская идиома.

Также стоит отметить, что во французском языке существует больше выражений, описывающих интеллект, как нечто «невидимое» и «утонченное». Например, выражение «*Avoir un esprit vif*» акцентирует внимание не только на высоком уровне интеллекта, но и на способности к глубокому, интуитивному пониманию явлений, что может быть менее характерно для русской культуры, где интеллект чаще ассоциируется с практическими и измеримыми результатами. В русском языке чаще используется выражение, такие как «проницательный ум» или «острый

ум», которые подчеркивают способность к логическому мышлению и анализу, направленному на выявление сути ситуации [10].

Таким образом, несмотря на наличие большого количества сходных лексических единиц в русском и французском языках, фразеологизмы, связанные с понятием интеллекта, имеют уникальные культурные коннотации. Французские выражения часто акцентируют внимание на оригинальности, креативности и утонченности мышления, тогда как в русском языке подчеркивается значимость как практических, так и аналитических способностей, что делает фразеологизмы более адаптивными к повседневным задачам. Исследование лексики, связанной с интеллектуальными способностями, не только расширяет словарный запас, но и углубляет понимание культурных ценностей французского общества. Сравнительный анализ французских и русских фразеологизмов позволяет выявить как общие взгляды на разум и интеллект, так и специфические культурные особенности их восприятия. Это подчеркивает важность развития лингвокультурной компетенции в процессе изучения иностранных языков и ее ключевую роль в межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 512 с.
2. Долгова И.А. Лингвокультурная компетенция как составляющая профессиональной подготовки специалистов по межкультурным коммуникациям // Вестник МГЛУ. – 2018. – №3. – С. 45–56.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2007. – 250 с.
4. Хаймович Б.Л., Роговская Б.И. Семантика и прагматика фразеологизмов в английском и французском языках. – М.: Высшая школа, 2003. – 304 с.
5. Corbin D. Morphologie et sémantique: études de linguistique française. – Paris: CNRS Éditions, 2021. – 300 p.
6. Cuq J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. – Paris: CLE International, 2003. – 512 p.
7. Martin R. Linguistique de l'énonciation. – Paris: Armand Colin, 2017. – 272 p.
8. Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. Grammaire méthodique du français. – Paris: Presses Universitaires de France, 2020. – 960 p.
9. Statista. La place du français dans le monde en 2024. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.statista.com> (дата обращения: 02.04.2025).
10. Telmon T. Le français et ses variétés linguistiques. – Paris: Presses Universitaires de France, 2015. – 198 p.

УДК 811.111-26

*О.Г. Минина
канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой
английского языка для профессиональной коммуникации
РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

**ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА
(ОПЫТ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА)**

Аннотация: в статье приведена краткая история кафедры английского языка для профессиональной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена и описана структура ее деятельности в свете современных задач и приоритетов образования. Сформулированы основные технологии и методики, используемые в работе кафедры, а также рассмотрены основные направления научно-методической деятельности, разрабатываемые последние 7 лет. Особое внимание уделено руководству научно-исследовательскими проектами магистрантов в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности». Приведен краткий статистический анализ публикационной активности магистрантов на английском языке в РИНЦ и распределение по тематике исследований. Делается вывод о том, что перспективным направлением работы в области преподавания английского языка в вузе является дальнейшее развитие цифровой образовательной среды с участием искусственного интеллекта и индивидуализация профессионально-ориентированного образования.

Ключевые слова: английский язык в профессиональной коммуникации, магистратура, неязыковые направления вуза, методика преподавания английского языка, инновационные технологии.

*O.G. Minina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, head of the English for
Professional Communication Department
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"*

**TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC AREAS
OF HIGHER EDUCATION
(EXPERIENCE OF THE DEPARTMENT OF ENGLISH IN THE FIELD
OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF A.I. HERZEN RUSSIAN
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)**

Abstract. The article gives a brief history of the Department of English for Professional Communication of Herzen State Pedagogical University and describes the structure of its activity due to modern objectives and education priorities. The article

formulates and considers the main technologies and methods used in the work of the department, and the main fields of scientific and methodological activities, developed over the last 7 years. Particular attention is paid to managing undergraduates' research projects within the framework of teaching the discipline 'Foreign Language in Professional Activities'. The author gives a brief statistical analysis of Master students' publication activity in English and their research topics titles. The article concludes with the statement, that the further development of digital education environment and using artificial intelligence with individual approach to professionally oriented education is a promising trend in the field of English language teaching at university.

Keywords: English language in professional communication, Master's degree, non-linguistic areas of higher education, English language teaching methodology, innovative technologies.

Преподавание английского языка студентам неязыковых факультетов в РГПУ им. А.И. Герцена всегда привлекало особое внимание, как одна из наиболее сложных задач. Поэтому ещё в Ленинградском государственном педагогическом институте (ЛГПИ) им. А.И. Герцена на межфакультетской кафедре английского языка стало формироваться отдельное научно-методическое направление – преподавание английского языка в сфере профессиональной коммуникации.

В конце 90-х гг. XX века произошло объединение всех межфакультетских кафедр РГПУ в Лингвистический центр под руководством профессора Н.В. Баграмовой. В 2014 году в результате слияния факультета иностранных языков и Лингвистического центра был создан институт иностранных языков, в составе которого снова была организована кафедра английского языка в сфере профессиональной коммуникации. В свете расширяющихся международных контактов ей была поставлена задача сформировать у студентов неязыковых направлений такие компетенции, которые позволили бы им успешно взаимодействовать с коллегами в международном англоязычном пространстве.

Сегодня кафедра английского языка в сфере профессиональной коммуникации участвует в реализации различных программ бакалавриата и магистратуры на всех неязыковых гуманитарных и естественнонаучных направлениях подготовки, формируя высокопрофессиональных специалистов нового поколения. Цели и специфика деятельности кафедры обуславливают наличие в штате уникальных специалистов – химиков, физиков, славистов по базовому и преподавателей английского языка по второму высшему образованию.

В основе подготовки бакалавров лежит разработанная кафедрой в 2019-2020 годах универсальная программа по английскому языку для всех направлений, включающая в себя видеолекции по межкультурной коммуникации, базовый грамматический материал, общие академические темы, позволяющие студентам представлять себя в международной среде и будущему работодателю, проходить собеседование и писать резюме,

представлять свой университет и общаться на общеразговорные темы. Обучение, организуемое кафедрой, строится как смешанное, с большой долей дистанционной поддержки на площадке Moodle, а также включает в себя работу в дистанционных средах MOOC (Massive Open Online Courses: Coursera, Alison, EdX, Future Learn и т.д.) и в формате видеоконференций. Наряду с традиционными методами работы, используются инновационные и интерактивные методы: викторины и экскурсии, моделирование реальной профессиональной среды (конференции, Модели, дебаты, воркшопы, круглые столы) и разнообразные онлайн инструменты.

На кафедре широко используются проектные методики. Большими проектами, способствующими овладению английским языком на высоком профессиональном уровне, стали: Герценовская олимпиада для студентов неязыковых направлений, конкурс видеороликов “English Shorts”, учебные научные конференции для магистрантов и бакалавров на английском языке, международный песенный конкурс российских и иностранных студентов с международным судейством, деловые игры на английском языке (UNESCO Model, BRICS Model), серия воркшопов «Школа лидерства». Во всех этих мероприятиях участвуют разновозрастные студенты различных институтов и факультетов РГПУ, а также школьники и студенты других вузов и средних специальных учебных заведений.

В то же время, обучение студентов неязыковых направлений английскому языку неразрывно связано с особенностями их будущей профессиональной деятельности, что, в свою очередь, обуславливает адаптацию существующей универсальной программы к конкретному направлению подготовки. Это осуществляется за счет разработки новых учебных материалов - профильных учебников и учебных пособий для существующих программ обучения, а также за счет модификации электронных курсов в системе Moodle.

Все используемые технологии и методики находят свое теоретическое обоснование в научных трудах преподавателей. Основные направления научно-методической деятельности кафедры, разрабатываемые последние 7 лет включают в себя:

- особенности преподавания английского языка студентам гуманитарных и естественнонаучных направлений (Н.Б. Ершова, Л.В. Тарамжина, Л.И. Агафонова, М.С. Хахалина, А.А. Лагутина) [1, 2];
- специфику преподавания академического английского магистрантам гуманитарных и естественнонаучных направлений (М.В. Киселева, О.Г. Минина) [3,4];
- технологии преподавания английского языка студентам с ОВЗ (М.С. Хахалина) [5];
- особенности преподавания английского языка иностранцам (В.А. Потемкина) [6, 7];

– дистанционные технологии преподавания английского языка в вузе и смешанное обучение (М.С. Хахалина, А.А. Лагутина) [8,9];

– инновационные технологии преподавания английского языка в вузе, такие как, например, технологии развития критического мышления на английском языке [10], модульное обучение [11], игровые методики [12], коммуникативные технологии и машинный перевод [13].

Наряду с собственной научной деятельностью кафедра ведет большую работу по руководству научно-исследовательскими проектами магистрантов в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», о чём свидетельствуют многочисленные публикации магистрантов на английском языке. Количество публикаций магистрантов существенно выросло за последние 2 года, о чём можно судить по приведенной ниже диаграмме:

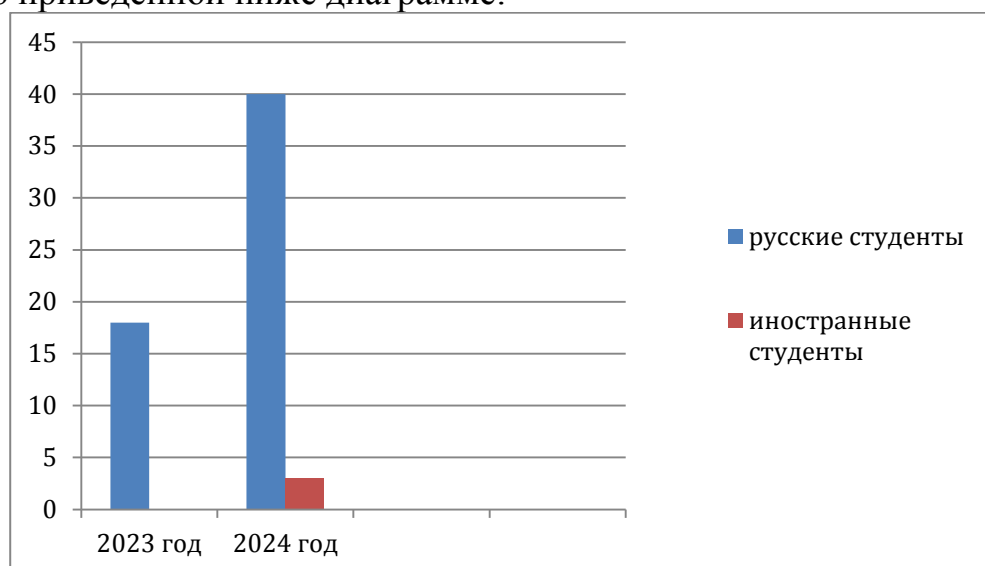


Рис. 1. Количество публикаций магистрантов в РИНЦ.

Такому росту публикационной активности магистрантов способствуют ежегодные научные конференции, проводимые в декабре и мае (руководитель проекта – доц. М.В.Киселева), которые стимулируют бакалавров и магистрантов представлять свои исследования на английском языке.

Распределение по тематике исследований магистрантов в 2025г. может быть представлено в следующей диаграмме:



Рис. 2. Тематика публикаций магистрантов.

Как можно заметить из диаграммы, педагогическое направление исследований превалирует, что вполне обоснованно для педагогического вуза. Примерно равные позиции занимают социальные науки, языкознание и литература, музыка и другие искусства. Однако естественнонаучные направления исследований представлены еще слабо, что и предопределяет перспективы развития кафедры в плане организации научной работы с магистрантами.

Другими перспективами обучения студентов неязыковых направлений английскому языку является дальнейшее развитие и интеграция в образовательный процесс цифровых ресурсов, без которой невозможна деятельность ни преподавателя, ни студента, совершенствование электронных образовательных сред и использование нейросетей. В настоящее время и преподаватели, и студенты имеют дело с совершенно новым типом учебного текста – электронным креолизированным или поликодовым текстом, понятие которого было подробно раскрыто в одной из наших статей [14]. Его характеризует большая вариативность не только по форме и содержанию, но и с точки зрения цифровой подачи информации и когнитивного взаимодействия с человеком-реципиентом. В итоге у студентов, неизбежно идущих по разным траекториям, формируется свой индивидуальный образовательный текст, не заданный изначально преподавателем. А современный педагог, работающий в электронной образовательной среде, и уже не являющийся единственным источником информации, приобретает новый функционал: он становится проектировщиком инвариантных и индивидуальных траекторий обучения для своих студентов, тьютором и консультантом-экспертом. С одной стороны, это вызов современной системе образования, с другой – несомненные перспективы развития и интересная задача, которая, безусловно, будет решена в недалеком будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершова Н.Б. English for the Humanities. Английский язык для бакалавров гуманитарного профиля: учебное пособие / Н.Б. Ершова, О.Л. МIRON // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – 84 с.
2. Тарамжина Л.В. К вопросу о мотивации изучения английского языка студентами естественно-научных направлений / Л.В. Тарамжина, И.Г. Василькова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2021. – № 7. – С. 2965.
3. Минина О.Г. Английский в профессиональной и академической среде. – Москва: Директ-Медиа, 2021. – 84 с.
4. Киселева М.В. Международные сетевые образовательные программы: модели реализации и принципы сотрудничества / М.В. Киселева, В.А. Погосян // Научное мнение. – 2017. – № 1. – С. 72-77.
5. Разработка адаптированных электронных учебных курсов по иностранному языку для слепых и слабовидящих студентов педагогического вуза / Л.И. Агафонова, М.С. Хахалина, А.А. Лагутина, О.Н. Павлова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 479. – С. 189-198.
6. Потемкина В.А. Особенности проведения онлайн занятий при обучении английскому как второму иностранному (ESOL) студентов из стран Восточной и Юго-Восточной Азии // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы: Сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Нижний Новгород, 13–14 апреля 2021 года / Отв. редактор А.С. Шимичев. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2021. – С. 177-182.
7. Потемкина В.А. Социокультурная компетенция в контексте методики преподавания английского языка как второго иностранного // Традиционное и новое: цифровое пространство лингвистических исследований: Сборник статей по материалам III конференции молодых и начинающих исследователей, Санкт-Петербург, 14–15 февраля 2022 года. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2022. – С. 124-131.
8. Проблемы дистанционного формата преподавания иностранного языка в вузе / М.С. Хахалина, А.А. Лагутина, О.Ю. Щерба, Н.В. Порязь // Философия образования. – 2021. – Т. 21, № 2. – С. 120-139.
9. Баграмова А.Б. Использование интернет-ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экологов в формате дистанционного обучения / А.Б. Баграмова, О.Н. Павлова, О.Ю. Щерба // Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов: сборник статей XX Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию кафедры методики обучения биологии и экологии РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 05–07 декабря 2022 года / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, факультет биологии, кафедра методики обучения биологии и экологии. Том Выпуск 20. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2022. – С. 35-42.
10. Минина О.Г. Системное и критическое мышление как компетенция современного образования // Профильная школа. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 41-45.
11. Ершова Н.Б. Технология модульного обучения английскому академическому письму в высшей школе // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2024. – № 1. – С. 3338.

12. Тарамжина Л.В. Использование элементов игровых методик со студентами бакалавриата (профиль «Географическое образование») / Л.В. Тарамжина, М.С. Хахалина, И.Г. Василькова // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие: Коллективная монография по материалам X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 27-28 октября 2021 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российский государственный гидрометеорологический университет. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 261-263.

13. Филясова Ю.А. Коммуникативные неудачи при машинном переводе информационных пресс-релизов с английского на русский язык / Ю.А. Филясова, А.А. Чернявская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 12. – С. 4429-4434.

14. Минина О.Г. Цифровой креолизированный образовательный текст и новые требования к участникам процесса обучения // Профессиональное образование в условиях глобальных вызовов: сборник материалов международной научно-практической конференции, Минск, 01 января – 31 2023 года. – МИНСК: РИПО, 2023. – С. 399-405.

УДК 372.881.111.1

*А.Р. Нафикова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – З.Р. Киреева
канд. пед. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии и методики обучения
иностранным языкам
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

НЕСПЛОШНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются понятия функциональной грамотности, его компонентов и несплошного текста. Аргументирован выбор современного старшеклассника в пользу несплошных текстов. Авторы приводят примеры из комплекса упражнений на формирование функциональной грамотности на основе несплошных текстов. Представлены результаты апробации приведенных упражнений в образовательном процессе в 10-11 классах.

Ключевые слова: функциональная грамотность, несплошной текст, урок английского языка, комплекс упражнений.

A.R. Nafikova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – Z.R. Kireeva
Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)

NON-CONTINUOUS TEXTS AS A MEANS OF FORMING FUNCTIONAL LITERACY IN THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION PROCESS IN SENIOR CLASSES

Abstract. This article discusses the concepts of functional literacy, its components, and non-continuous text. The choice of a modern high school student in favor of non-continuous texts is reasoned. The authors give examples from a set of exercises for the formation of functional literacy based on non-continuous texts. The results of the approbation of these exercises in the educational process in grades 10-11 are presented.

Keywords: functional literacy, non-continuous text, English lesson, a set of exercises.

Функциональная грамотность рассматривается как одно из ключевых понятий в современном образовательном процессе. На основе анализа различных подходов к определению функциональной грамотности исследователи З.И. Лаврентьева и Л.А. Калугина рассматривают данное понятие в качестве способности человека «эффективно применять знания, умения и навыки, необходимые для выполнения повседневных и профессиональных задач, обеспечения социальной адаптации и развития, а также для активного участия в экономической, политической, общественной и культурной жизни» [3; 171]. На уроках английского языка формируются все компоненты функциональной грамотности: читательская, математическая, естественнонаучная, финансовая грамотность, креативное мышление и глобальные компетенции [1]. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка является возможным с использованием несплошных текстов. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и Федеральной рабочей программе среднего общего образования обучающийся должен уметь «читать про себя несплошные тексты (таблицы, диаграммы, графики, схемы, инфографика) и понимать представленную в них информацию» [6; 39]. Старшеклассники должны уметь составлять «...письменное высказывание с элементами рассуждения на основе таблицы, графика, диаграммы» [6; 12]. Задание №38 Единого государственного экзамена предполагает проверку навыков письма на основе несплошного текста.

Кроме этого, для современного подростка характерно клиповое мышление: он отдает предпочтение ярким образам и тексту меньшего

объема, быстро переключается между фрагментами информации, ему сложно концентрироваться на одной активности долгое время [5]. Именно поэтому обучающимся интереснее работать с несплошными текстами, под которыми понимают визуально неоднородный текст, включающий в себя изображения, графики, блок-схемы, графические элементы, карты, диаграммы и т.д.[4].

Исходя из вышесказанного, нами была предпринята попытка анализа одного из широкоиспользуемых учебно-методических комплексов “Spotlight” («Английский в фокусе») для старших классов на наличие несплошных текстов для формирования функциональной грамотности. Анализ выявил, что меньшее количество текстов отводится на формирование финансовой грамотности.

Нами был создан комплекс упражнений на формирование функциональной грамотности на основе несплошных текстов для старшеклассников. Общей темой в комплексе упражнений стали финансы. Выбранная тема не исключает наличие тем про экологию, современные гаджеты, компьютерные игры и т.д. Приведем несколько примеров упражнений, которые были апробированы в МАОУ "Аксаковская гимназия № 11" г. Уфа Республики Башкортостан во время педагогической практики по английскому языку.

Задание с графиком стоимости акций СберБанка (см. рис.1) не вызвало особых трудностей при выполнении. По условию упражнения необходимо дорисовать график по приведенным в тексте данным. При необходимости старшеклассникам с базовым и низким уровнем владения языком было предложено воспользоваться толковыми и англо-русскими словарями соответственно. Тем не менее, работа с графиком отмечена обучающимися как упражнение с повышенной сложностью.

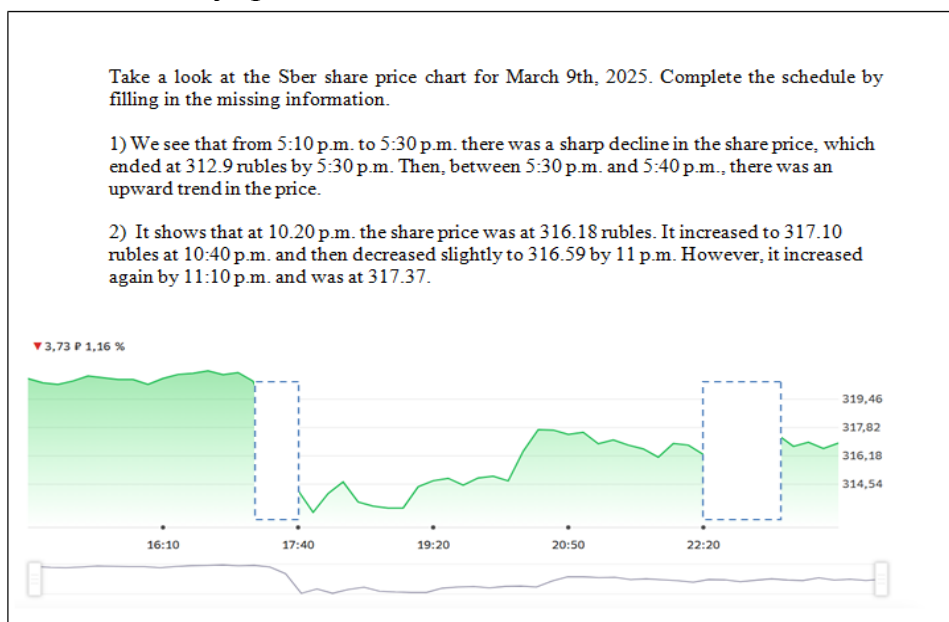


Рис.1[2]График изменения цены акции 09.03.25

Упражнение с созданием плана ежемесячных расходов направлено на развитие умения распределять свои финансы в рамках определенной суммы: *Imagine that you live alone and your monthly income is 50,000 rubles. Create a plan for your expenses for the next month, taking into account obligatory, optional, seasonal, and unexpected expenses. Compare the answers in pairs and discuss the questions:*

- 1) *What expenses does each of you have in the chart?*
- 2) *What do you spend the most money on?*
- 3) *Do you think you spend money rationally? Is there anything you'd like to spend more or less on?*

Оно обеспечивает выход в речь, поскольку предложены вопросы для обсуждения в паре. При создании плана и обсуждении у старшеклассников вопросов не возникло.

Упражнение с примерами стартапов заинтересовало обучающихся больше всего: *Study the work of Russian startups Umnaya SREDA, Botanita, Golodny`jleshij, Greenwise, Greenbar, EcoPlatform, Biomikrogeli, and Success Rockets. Choose one startup in a group of 3-4 people and arrange the basic information in the form of a booklet.*

Don't forget to mention the following:

- *the purpose of the startup*
- *originality and novelty*
- *necessary resources*
- *expected costs*

Discuss in pairs which startup you would like to finance and why.

В качестве домашнего задания обучающиеся изучили информацию об одном стартапе из списка и оформили собранную информацию в виде буклета. Стартапы связаны с производством «растительной» кожи для производства сумок, созданием «растительного» мяса, производством уходовой косметики без животного происхождения, разработкой малых космических аппаратов для мониторинга выброса парниковых газов из космоса и др. На уроке группа, опираясь на буклет, представила свой выбор в устной форме. После выступлений всех обучающихся ребята в парах обсудили, какой стартап они хотели бы профинансировать и почему. Благодаря упражнению старшеклассники учатся превращать сплошной текст в несплошной, извлекая из нее лишь необходимую информацию; составлять устное высказывание на основе несплошного текста.

Упражнения предлагались обучающимся с 3 по 17 марта 2025 года. Наблюдалась положительная тенденция в результатах обучающихся. Упражнения охарактеризованы самими старшеклассниками как интересные и познавательные. Во время рефлексии в ответах обучающихся отмечались положительные отзывы: они утверждали, что задумались над распределением своего бюджета, над способами сохранить окружающую среду и др. Помимо этого, наблюдается совершенствование

навыков говорения, работы с текстами и замечен творческий подход при выполнении заданий. Можем сделать вывод, что составленный нами комплекс упражнений является эффективным средством формирования функциональной грамотности он логично вписывается в материалы УМК “Spotlight” («Английский в фокусе»). Упражнения отлично подходят для этапа warm-up при условии наличия вопросов для обсуждения.

Отметим, что предлагаемые нами упражнения, в первую очередь, направлены на формирование финансовой грамотности на материале английского языка, их не стоит рассматривать как задания для контрольной работы для оценки уровня знаний и выставления отметок.

На уроках английского языка формируются все компоненты функциональной грамотности. Выполнение приведенных примеров упражнений тесно связано с другими компонентами функциональной грамотности: читательской, математической и естественнонаучной грамотностью, глобальными компетенциями и креативным мышлением. Выбор финансовой грамотности в качестве объединяющей в комплексе упражнений аргументировано нехваткой упражнений на основе несплошных текстов в УМК “Spotlight” («Английский в фокусе») для 10-11 классов. Приведенные нами образцы упражнений на основе приоритетного на сегодняшний день несплошного текста направлены для достижения поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашина И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-методическое пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев; под редакцией И.Ю. Алексашиной. – Санкт-Петербург: КАРО, 2023. – 160 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/423905> (дата обращения: 09.04.2025).
2. Купить акции СберБанка. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sberbank.ru/ru/person/investments/stocks/sber#graph> (дата обращения: 08.03.2025).
3. Лаврентьева З.И. Понятие функциональной грамотности в педагогическом исследовании / З.И. Лаврентьева, Л.А. Калугина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 4(56). – С. 167-172.
4. Макоивец Е.А. Работа с нелинейным текстом на уроках английского языка как способ формирования читательской грамотности // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2022. – № 16. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49891693> (дата обращения: 06.04.2025).
5. Спирина Т.П. Особенности чтения лекции с учетом клипового мышления обучающихся / Т.П. Спирина, А.П. Спирин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13, № 7. – С. 45-48. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38048720> (дата обращения: 06.04.2025).
6. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный (английский) язык (углублённый уровень) для 10–11 классов образовательных организаций. – М.: ФГБНУ Институт стратегии развития образования,

2023. – 124 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/05_frp-angl-yaz_10-11-klassy_uql.pdf (дата обращения: 06.04.2025).

УДК 372.881.1+372.881.161.2

О.В. Никитина
студентка 3 курса Стерлитамакского филиала «УУНУТ»
(г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Р.Х. Каримова
канд. филол. наук, доцент кафедры германских языков
Стерлитамакского филиала «УУНУТ»

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются методы активизации речевой деятельности на уроках английского и чувашского языков в условиях школьного образования. Анализируются подходы, применяемые в обучении каждому из языков, выявляются общие принципы речевой стимуляции, а также специфические приёмы, обусловленные статусом языка, культурным контекстом и мотивацией учащихся. Отражены особенности организации речевого пространства на уроках, показано, как различия в целях обучения формируют разные педагогические интонации.

Ключевые слова: речевая деятельность, английский язык, чувашский язык, активизация речи, билингвальное обучение, мотивация, педагогические подходы.

O.V. Nikitina
3rd year student of the Sterlitamak Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Sterlitamak)
Scientific Advisor – R.H. Karimova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Sterlitamak Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»

METHODS OF REVITALIZATION SPEECH ACTIVITY IN ENGLISH AND CHUVASH LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article discusses methods of activating speech activity in English and Chuvash language lessons in school education. The approaches used in teaching each of the languages are analyzed, the general principles of speech stimulation are identified, as well as specific techniques determined by the status of the language, cultural context and motivation of students. The peculiarities of the organization of speech space in the classroom are reflected, and it is shown how differences in learning goals form different pedagogical intonations.

Keywords: speech activity, English, Chuvash language, speech activation, bilingual education, motivation, pedagogical approaches.

Современный школьник сталкивается с необходимостью свободно выражать мысли на нескольких языках – русском, иностранном, родном. В этой многоязычной среде уроки английского и чувашского языков становятся не только пространством для освоения грамматических правил, но и полем для тренировки речевой гибкости, умения слушать, отвечать, уточнять, спорить, аргументировать.

Методическая основа таких уроков требует пересмотра подходов, где основное внимание сосредоточено не на объеме изученного материала, а на том, насколько ученик может использовать язык в действии. Возникает необходимость в практиках, стимулирующих не повторение чужих текстов, а создание собственных. Предполагается подбор задач, при которых говорение становится не формальностью, а живым процессом взаимодействия.

Английский и чувашский языки в этом смысле развивают речь в разных условиях: один – как глобальный инструмент общения, другой – как часть культурной и личной идентичности. Оба нуждаются в особых способах мотивации и включения учащихся в речевую практику. Сравнение этих методов позволяет глубже понять, как строится обучение, когда язык перестаёт быть учебным объектом и превращается в средство для осмысления мира и общения с ним.

Речевая деятельность в контексте школьного языкового образования представляет собой процесс порождения и восприятия высказываний, тесно связанный с мыслительной активностью учащихся. Ее развитие опирается на взаимодействие когнитивных и коммуникативных механизмов, где каждый акт говорения или понимания речи сопровождается осмыслением, выбором языковых средств и стремлением к точной передаче смысла.

При обучении английскому и чувашскому языкам речевая активность формируется в условиях различного уровня владения языковой системой. Для английского языка характерно усвоение в неродной среде, что требует создания искусственных коммуникативных ситуаций. В случае с чувашским наблюдается двойственная картина: в ряде регионов он выступает как родной, в других – как второй, с ослабленной речевой практикой вне школы.

Эффективность формирования речевых умений зависит от степени включенности ученика в речевую практику и уровня мотивации к использованию изучаемого языка в реальных или смоделированных ситуациях. В процессе усвоения язык перестает быть предметом и становится средством взаимодействия, особенно если речевые задания сопряжены с личностным смыслом для учащегося. Преобразование

требует от педагога гибкого подхода к организации урока и осознания особенностей психолингвистического восприятия каждого языка [2, с.88].

Наблюдение за речевым поведением школьников позволяет выделить закономерности в развитии продуктивных и рецептивных навыков. Там, где учащийся активно вовлекается в процесс говорения, наблюдается рост уверенности в выражении мысли, расширение лексического запаса и формирование навыков самокоррекции. Поэтому акцент в методике постепенно смещается с заучивания грамматических структур к созданию условий для спонтанного речевого самовыражения.

Уроки английского языка в современной школе всё чаще выстраиваются вокруг задачи вовлечения учащихся в реальные речевые ситуации. Вместо изолированной тренировки грамматических форм внимание смещается на создание контекста, в котором ученик ощущает необходимость высказаться. Переход от модели «учитель говорит – ученик повторяет» к диалогу требует изменения не только форм подачи материала, но и позиции самого педагога, который больше не выступает источником знания, а становится организатором речевого пространства [4; 25-29].

Коммуникация на английском языке становится продуктивной, когда ученик чувствует, что высказанное им имеет значение, что достигается через погружение в ситуации, близкие к повседневным, эмоционально окрашенные, порождающие реакцию. В таких условиях учащиеся перестают бояться ошибиться, потому что цель смещается с идеальной формы высказывания на сам факт взаимодействия.

Использование художественного слова, элементов драмы, тематических обсуждений и воображаемых ролей открывает возможность для спонтанности. При этом речевая активность становится не задачей, а следствием внутренней потребности выразить мнение или поделиться опытом. Такое обучение не требует жёсткой привязки к учебнику: материал отбирается по принципу его способности запустить речь, вызвать интерес, втянуть в диалог.

Положительная динамика в развитии устной речи особенно заметна при переходе от имитации к созданию. Ученики, которым дают возможность самим конструировать ситуации, моделировать диалоги, создавать тексты, постепенно начинают воспринимать язык как средство действия. Не теория определяет результат, а сама практика говорения, происходящая в непринуждённой и поддерживающей среде.

Обучение чувашскому языку часто строится в условиях, где язык утрачен как повседневное средство общения. Педагогу приходится не просто развивать речевые навыки, а преодолевать молчание, формировавшееся годами. Поэтому работа на уроке напоминает не столько передачу знаний, сколько медленное возвращение речи в привычную среду

ученика. Чтобы ученик захотел говорить, сначала нужно, чтобы он услышал в языке что-то своё – узнаваемое, близкое, живое [5; 54-59].

Педагог находит точки входа через образы, эмоциональные состояния, культурные коды. Не учебный текст запускает речь, а запах родной земли, ритм песни, узнаваемость выражений, в которых звучит не чужой, а свой голос. Устная речь пробуждается в момент, когда ученик не повторяет, а пересказывает по-своему, когда в интонации появляется личное. Такая работа требует времени и терпения – нельзя заставить заговорить, но можно создать ситуацию, где молчание перестаёт быть удобным.

В классе язык возвращается через игру, сцену, обряд, песню, но не как традиция, а как живая ткань общения. Ученик, который вовлечён в коллективное действие, начинает говорить не из долга, а из желания быть услышанным. Речевая активность рождается в пространстве соучастия: в инсценировке, рассказе, диалоге, где язык звучит не отстранённо, а по-настоящему.

Учебные задачи, построенные вокруг знакомых жизненных ситуаций, приобретают новый смысл. Учащиеся начинают осваивать язык не как набор слов и правил, а как способ выразить отношение к себе, к миру, к прошлому своей семьи. Там, где появляется личная интонация, возникает и устойчивое стремление продолжать говорить, развивать речь, осваивать новые выражения, уточнять смысл. Не внешняя мотивация, а внутренняя потребность становится движущей силой в обучении родному языку.

Несмотря на различия в статусе языков и в окружении, где они осваиваются, подходы к обучению английскому и чувашскому языкам всё чаще сближаются. В обоих случаях успех приходит там, где педагог перестаёт быть носителем готовых формул и превращается в собеседника, партнёра по диалогу. Урок больше не укладывается в строгие рамки объяснения и закрепления. Он живёт по законам общения – с паузами, репликами, ошибками, вопросами и неожиданными ответами.

Речь появляется тогда, когда ученик чувствует, что его слушают, когда заданный вопрос не требует «правильного» ответа, а приглашает к рассуждению, наблюдению, переживанию. Независимо от языка, такая ситуация требует подлинной включенности – и со стороны учителя, и со стороны ученика. В обоих случаях активизация речи начинается не с теории, а с живого контакта [1; 56].

Методика опирается на одно общее наблюдение: ребёнок лучше всего говорит тогда, когда ему действительно есть что сказать. Поэтому даже простые задания становятся поводом для настоящего разговора, если они касаются опыта ученика, его чувств, впечатлений. Форма в таких случаях постепенно подстраивается под содержание, а не наоборот.

В классе, где ученик ощущает свободу говорить по-своему, язык начинает работать как инструмент выражения, а не как предмет контроля. Это наблюдение применимо и к урокам английского, и к занятиям по чувашскому. Общая педагогическая интонация – неформальная, доверительная, побуждающая к самостоятельному высказыванию – оказывается важнее различий между методами и программами. Не язык делает урок живым, а способ, которым к нему прикасаются.

Обучение английскому языку строится на ожидании, что ученик будет использовать его за пределами школы. Каждый урок как бы приоткрывает окно в иной мир – с другими традициями, интонациями, культурными нормами. Отсюда – постоянный акцент на актуальности, универсальности, на темах, которые могут пригодиться в поездке, переписке, просмотре фильмов или участии в международных проектах. Язык воспринимается как инструмент, который нужно освоить ради будущей коммуникации.

В случае с чувашским картина иная. Ученик редко сталкивается с ним вне школьных стен. Чаще – только в виде надписей, фрагментов фольклора, речей старших поколений. Поэтому на уроках возникает другая задача – не только научить говорить, но и убедить, что язык не потерял живое звучание. Здесь важно не просто выучить, а почувствовать, что чувашская речь может быть современной, насыщенной, способной на тонкость и выразительность.

Если английский ведёт к внешнему миру, то чувашский обращает внутрь – к памяти, к истории, к корням. Вопрос мотивации решается по-разному: английский обещает возможности, чувашский – принадлежность. Методы преподавания подстраиваются под эту разницу. Для английского характерна симуляция реальных ситуаций, создание условий для общения с «иным». Для чувашского – оживление утраченной среды, поиск форм, в которых язык становится частью сегодняшнего опыта.

Один язык учится с ощущением перспективы, другой – с интонацией сохранения. Один требует скорости, гибкости, готовности к переменам. Другой – бережности, соучастия, доверия. Отсюда различие в интонации урока, в выборе тем, в подходе к ошибке, в реакциях на молчание. Каждый язык требует своей меры педагогического такта, своей логики вовлечения, своего пути к речевому пробуждению [3; 87].

Когда речь звучит свободно, язык перестаёт быть просто учебной дисциплиной. Он становится частью жизни – пусть сначала только в пределах класса, но уже с возможностью выйти за его пределы. Урок превращается в пространство, где можно думать вслух, ошибаться, переспрашивать, спорить – на английском или на чувашском, в зависимости от того, к какому миру ученик в этот момент обращается.

В заключение отметим, что сравнение методов преподавания двух языков показывает: несмотря на разную историю, статус, окружение, цель

остаётся общей – научить человека говорить не по шаблону, а от себя. Путь к этой цели различен. Один ведёт через расширение горизонтов, другой – через возвращение к истокам. Но в обоих случаях речь оживает только там, где есть доверие, интерес, желание быть услышанным.

Настоящее обучение начинается не с правил, а с паузы перед первым словом, с взгляда, с внутреннего согласия вступить в диалог. Там, где педагог чувствует это напряжение и умеет его поддерживать, язык становится живым. А значит – остаётся. В памяти, в голосе, в интонации. И это уже не просто результат, а знак того, что усилия имели смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения английскому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 2004. – 207 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Максимов Л.А. Методика преподавания родного языка: Чувашский язык. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2012. – 168 с.
4. Прошкина З.В. Активизация речевой деятельности учащихся на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 9. – С. 25-29.
5. Семёнова А.Н. Использование этнокультурного компонента на уроках чувашского языка как средство развития устной речи // Проблемы преподавания родных языков. – 2020. – № 2. – С. 54-59.

УДК 372.881.1

М.В. Петрова
старший преподаватель английского языка РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация: в работе рассматривается важный аспект обучения иностранному языку в неязыковых вузах – применение коммуникативных стратегий для эффективного речевого взаимодействия. Данные стратегии выполняют компенсаторную функцию, позволяя студентам преодолевать трудности, вызванные недостаточным уровнем языковой подготовки. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью практического владения иностранным языком среди выпускников в контексте глобализации профессионального сообщества. В статье анализируются различные виды коммуникативных стратегий, а также их роль в формировании коммуникативной компетенции. Предлагаются практические рекомендации по интеграции данных стратегий в учебный процесс для повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, профессиональная коммуникация, осознанное использование.

M.V. Petrova

*Senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg)*

COMMUNICATIONS STRATEGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITY

Abstract. The paper examines an important aspect of teaching a foreign language in non-linguistic universities, namely the use of communication strategies for effective speech interaction. These strategies serve a compensatory function enabling students to overcome the difficulties associated with a low level of foreign language proficiency. The relevance of this study is determined by the increasing role of practical knowledge of a foreign language among graduates in the context of the professional community globalization. The article analyzes various types of communication strategies and their role in the development of communication competence. Some practical recommendations are offered to integrate these strategies into the educational process to improve the efficiency of teaching.

Keywords: communication strategies, professional communication, conscious use.

Современный миропорядок предъявляет высокие требования к выпускникам высших учебных заведений. Одним из них является умение осуществлять успешную коммуникацию на иностранном языке. Однако, как показывают исследования, традиционные методы обучения могут оказаться малоэффективными и привести к потере мотивации при изучении иностранного языка, несмотря на изначальный энтузиазм студентов [1; 2].

В связи с этим особую актуальность в настоящее время приобретают методологические исследования, направленные на поиск путей оптимизации учебного процесса, внедрения новых подходов и совершенствования традиционных методик [3]. Это в первую очередь важно для неязыковых факультетов вузов, студенты которых часто испытывают трудности при решении учебных задач из-за недостаточного уровня языковой подготовки. В подобных условиях грамотное применение коммуникативных стратегий в обучении может стать эффективным инструментом развития языковых навыков и повышения внутренней мотивации студентов.

Термин «коммуникативная стратегия» был введен в категориальный аппарат методики относительно недавно, но уже получил много трактовок и определений [2; 155]. Несмотря на различие формулировок, все авторы сходятся в главном: коммуникативная стратегия – это продуманная последовательность речевых действий, которая способствует достижению коммуникативной цели. Чаще всего такие стратегии используются в качестве компенсаторных механизмов, помогающих преодолеть языковые трудности. Коммуникативные стратегии являются ключевым компонентом

коммуникативной компетенции, так как дают возможность говорящим адаптироваться к условиям общения.

Изучающие иностранный язык используют коммуникативные стратегии намного чаще, чем носители языка. В попытке осуществить коммуникацию (как реальную, так и воображаемую) участники общения выбирают речевое поведение с учетом внешних и внутренних факторов. Если у студентов невысокий уровень владения иностранным языком, то они интуитивно выбирают простейшие стратегии для того, чтобы компенсировать нехватку языковых средств. К таким приемам можно отнести:

- 1) невербальные средства общения (мимика, жесты и т.д.);
- 2) переключение языка (включение слов родного языка в иноязычное высказывание) [4; 148].

Несмотря на то, что подобные коммуникативные стратегии позволяют говорящим не хранить молчание, их использование довольно ограничено и иногда может мешать общению. Поэтому одной из задач преподавателя является познакомить студентов с разнообразием коммуникативных стратегий и тренировать их осознанное применение в смоделированных ситуациях общения. Это, в частности, необходимо для учащихся неязыковых вузов, которые нередко обладают ограниченным словарным запасом при общении на профессиональные темы.

Примерами осознанных коммуникативных стратегий являются:

- 1) перифраз (использование лексической единицы, близкой по значению к требуемому элементу);
- 2) описание (изложение смысла слова, не называя его. Эта стратегия часто применяется для объяснения терминов.);
- 3) переспрос или уточнение информации;
- 4) использование языковой догадки.

Это далеко не весь список коммуникативных стратегий, которые можно использовать при обучении студентов иностранному языку. Применение коммуникативных стратегий позволит говорящему развить уверенность в употреблении языковых единиц, снизить коммуникативные барьеры, повысить внутреннюю мотивацию и сделать коммуникацию более гибкой и успешной. Если образовательный процесс будет включать тренировку стратегий, например, через ролевые игры или анализ аутентичных диалогов, учащиеся будут применять их осознанно, подбирая стратегию под конкретную ситуацию.

Таким образом, формирование навыков использования коммуникативных стратегий должно стать неотъемлемой частью обучения иностранному языку, особенно в неязыковых вузах. Данные стратегии будут служить своеобразными когнитивными инструментами, которые студенты могут применять для успешной коммуникации в условиях языкового дефицита.

ЛИТЕРАТУРА

1. Potemkina V.A., Sharshavina SG. Motivation: Up and Down: Implementation of a Motivational Model and Assessing the Results // Language Testing in Focus: An International Journal. – 2021. – Vol. 3. – P. 1-16.
2. Журина А.С., Слободская Ю.В. К вопросу об определении понятий «коммуникативная стратегия» и «коммуникативная тактика» в методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №3. – С. 155-157.
3. Минина О.Г. Теория транзакций Э. Берна в обучении профессиональной коммуникации на английском языке // Вестник Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного университета телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича. – 2019. – № 11. – С. 286-290.
4. Рузанова В.М. Использование коммуникативных стратегий в изучении иностранного языка студентами неязыкового вуза // Иностранный язык в профессиональной сфере: педагогика, лингвистика, межкультурная коммуникация. Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции. – Москва, 2022. – С. 147-150.

УДК 811.133.1

А.Д. Петрунина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «ПГУ»
(г. Пенза)

Научный руководитель – Е. А. Шибанова
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностраннных языков и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «ПГУ»

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТОВ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация: в данной статье анализируется образовательная ценность медиатекстов для формирования языковых и социокультурных компетенций учащихся. На примере аутентичных материалов (газетные статьи, подкасты, видеоконтент) демонстрируется, как вербальные, визуальные и аудиальные элементы, способствуют усвоению новой лексики, грамматических конструкций и культурных аспектов. Особое внимание уделено образовательным платформам таким как «ljourlactu» и «France Culture», предлагающим аутентичные материалы для детей и подростков. Результаты исследования подтверждают, что использование медиатекстов повышает мотивацию учащихся и развивает навыки аудирования, чтения и анализа в контексте современных требований ФГОС.

Ключевые слова: лингводидактический потенциал, медиатекст, аутентичные материалы, подкаст.

A.D. Petrunina

*5th year student of the Federal state Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Penza state University»
(Penza)*

Scientific Advisor – E.A. Shibanova

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal state Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Penza state University»*

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MEDIA TEXTS (FRENCH LANGUAGE)

Abstract. This article analyzes the educational value of media texts for developing students' linguistic and sociocultural competencies. Using authentic materials (newspaper articles, podcasts, video content) as examples, it demonstrates how verbal, visual, and auditory elements facilitate the acquisition of new vocabulary, grammatical structures, and cultural aspects. Special attention is given to educational platforms such as "1jour1actu" and "France Culture" that provide authentic materials for children and adolescents. The research results confirm that using media texts enhances student motivation and develops listening, reading, and analytical skills in the context of modern educational standards.

Keywords: linguodidactic potential, media text, authentic materials, podcast.

Лингводидактический подход, применяемый к медиатекстам, позволяет раскрыть их образовательную ценность в формировании языковых и социокультурных компетенций учащихся. Термин «медиатекст» был введен в широкое употребление Т.Г. Добросклонской, которая в своих работах определяла медиатекст как публицистический текст, газетный текст, радио- и телетекст, сетевой текст, гипертекст, рекламный текст и т. п. Генезис слова «медиа» (от лат. «media», «medium» – средство, способ, посредник) позволяет называть медиатекстом любой носитель информации, в том числе традиционные книги, произведения искусства или современные феномены технического прогресса. Медиатексты обладают поликодовой структурой и сочетают вербальные, визуальные и аудиальные элементы, что способствует усвоению лексики, грамматических конструкций и культурных моментов [1].

Современные медиатексты играют ключевую роль в процессе обучения. Они способствуют формированию комплексных навыков, связанных с освоением языковых и культурных особенностей. По мнению Ю.В. Финагиной, знакомство с жанрово-стилистическим разнообразием медиаконтента позволяет не только углубить лексико-страноведческие знания, но и развить лингвокультурологическое понимание, необходимое для адекватной интерпретации социокультурных контекстов [2]. Более того, медиатексты насыщены актуальными языковыми явлениями, включая образные средства выразительности. Например, анализ статей из газеты Le Monde или телепередач France 24 позволяет учащимся:

- Изучать культурные реалии: например, «les jours fériés» (национальные праздники), отражающие уникальные аспекты французской идентичности.
- Осваивать актуальную лексику: термины из сферы экологии («transition écologique», «développement durable», «déforestation»), цифровизации («cybersécurité», «cracker», «webtoon», «infobésite») и тд.
- Анализировать языковую игру и стилистические приёмы: каламбуры в заголовках или метафоры в рекламе («Réveille le tigre qui est en toi!»).

Использование медиатекстов в практике преподавания служит эффективным инструментом для активизации речевой деятельности: работа с новостными статьями или репортажами мотивирует обучающихся к участию в дискуссиях, написанию эссе или созданию презентаций. Например, анализ материалов, посвященных экологическим инициативам, позволяет освоить специализированную лексику («carbone», «énergies renouvelables», «villes vertes», «zéro déchet») и организовать дебаты, диалоги на важную социальную тему. Такие задания поощряют творческий подход к обучению.

Ярким примером портала с медиатекстами, адаптированными под интересы и навыки детей и подростков, служит образовательный портал «1jour1actu». Статьи, такие как «C'est quoi, le château de Versailles?», сопровождаются аудиозаписями, видеороликами и текстовыми расшифровками, что позволяет учащимся средних школ не только изучать язык, но и погружаться в культуру страны изучаемого языка. Например, в данной статье через простые объяснения и инфографику раскрывается история Версаля, а также вводятся такие термины как «la Galerie des Glaces» (зеркальный зал) или «les jardins à la française» (французские сады), что помогает усвоить новую лексику и ознакомиться с культурно значимыми моментами. В то время как аудио и видеоматериалы позволяют отрабатывать произношение и облегчают запоминание слов и грамматических конструкций [3].

Для нашего лингводидактического исследования мы взяли эпизод французского подкаста «L'absorption cognitive dans les jeux vidéo», который расположен на платформе «France Culture» [4]. Анализ подобных медиатекстов открывает новые возможности для изучения французского языка через призму научных рассуждений, а использование платформ с медиатекстами – уникальная возможность для интеграции аутентичных материалов в обучение французскому языку. Такие тексты сочетают в себе научную терминологию, разговорные элементы и актуальную тематику, что позволяет развивать языковые компетенции учащихся в соответствии с требованиями ФГОС.

В анализируемом нами подкасте профессор повествует о феномене flow (потока) во время игрового процесса, которое обозначает состояние

полного погружения в деятельность, когда время и самоосознание утрачиваются, а концентрация достигает пика. Подкаст ориентирован на подростковый возраст и соответствует их интересам. На сайте присутствует как аудиоформат, так и транскрипция для упрощения восприятия. Такой формат (аудио+текст) позволяет комбинировать задания на аудирование, чтение и анализ. Ведущие используют специализированную лексику: «*état attentionnel*» (состояние внимания), «*résistance aux distractions*» (устойчивость к отвлечениям), которая будет полезна для учащихся старших классов. Также, в этом медиатексте находятся культурные отсылки. Например, сравнение видеоигр с традиционными видами искусства, что отражает их восприятие во франкоязычном обществе. Учитель также может обратить внимание учеников на метафоры, используемые в тексте, например, «*fonctionner au maximum de ses capacités*» («работать на пределе возможностей»).

Основное понятие подкаста – *flow*, которое раскрывается через призму видеоигр, спорта и искусства. Через подобные медиатексты учащиеся учатся работать с терминами в разных контекстах. Например, многозначный глагол *immerger* в научном контексте (*le cerveau s'immerge dans la tâche*) требует иного толкования, чем в бытовом (*immerger un objet dans l'eau*).

При работе с медиатекстом на уроке начальным этапом может стать активация фоновых знаний: обсуждение вопросов о роли видеоигр в современном обществе и о концентрации. Учащимся может быть предложен формат работы с заголовком подкаста: прогнозирование содержания на основе слов «*absorption cognitive*», «*jeux vidéo*», «*conscience modifiée*». Основные понятия должны при этом вводиться постепенно.

На основном этапе прослушивание подкаста может сопровождаться заданиями на заполнение пропусков в тексте, что поспособствует развитию лингвистического прогнозирования и детальному пониманию контекста. К тому же, учебный процесс может быть дополнен упражнениями на запоминание новых слов, например, с помощью цифровых платформ таких как Quizlet, которые закрепляют лексику через повторение. Кроме того, могут быть применены разные формы работы с медиатекстами: групповая или парная. Ученики, разделенные по группам, могут получить разные части подкаста (например, введение с вопросом о *flow* и аргументы о его пользе). После прослушивания они обмениваются информацией, восстанавливая логику всего материала.

На заключительном этапе – закрепление материала можно дать ученикам творческое задание, например, эссе по теме подкаста. Это разовьет их письменную речь. Очень важно использование новых слов при выполнении задания. Также, для молодого поколения будут особенно актуальны и интересны такие виды работ как создание своего мини-подкаста в стиле «France Culture», где ученики описывают свои увлечения,

используя структуру «введение – аргументы – вывод». Такой вид задания может быть представлен на следующем уроке в форме диалогического высказывания в парах. Проанализированный нами подкаст прекрасно впишется в уроки про досуг и увлечения/хобби.

Может показаться, что работа с медиатекстом не отличается от работы с обычными текстовыми или аудиоматериалами. Однако трудности возникают у учителя на этапе подготовки. Отличие работы с медиатекстами от работы с текстами, представленных в школьных учебниках, заключается в более тщательной подготовке учителя к использованию материала на уроке: подбор аудио, видео или текстовых материалов, а так же их адаптация для учащихся и их дидактизации. Необходимо не только уметь оперировать большим количеством аудио, видео и текстовыми материалами, но и отобрать нужный и подходящий для использования в учебном процессе, чтобы он соответствовал теме образовательной программы или адаптировать найденный материал самостоятельно, что занимает немало усилий и времени. К счастью, существуют платформы, которые помогают в поиске. Например, на сайте «TV5Monde» можно найти большое количество уже готовых методических разработок по различным медиатекстам.

Проведённое нами исследование подтверждает, что медиатексты, такие как подкаст «France Culture», служат эффективным инструментом в изучении французского языка. Они сочетают научную терминологию с разговорными элементами, что позволяет учащимся легче осваивать языковые конструкции. Работа с подобными материалами особенно хорошо развивает аудирование и чтение, а также погружает в реалии франкоязычного мира. Интеграция в уроки медиатекстов способствует повышению мотивации учащихся, ведь использование аудио, текстовых расшифровок и визуальных элементов создаёт эффект полного погружения, делая обучение информативным и эмоционально значимым. Таким образом, мы можем сказать, что медиатексты являются отличным инструментом для получения знаний и развития множества компетенций у школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2008. – 264 с.
2. Финагина Ю.В. Язык средств массовой информации на занятиях по РКИ как важный фактор формирования лингвострановедческой компетенции при обучении студентов-иностранцев экономического профиля // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2014. – № 3. – С. 585-589.
3. 1jourlactu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.1jourlactu.com/france/versailles> (дата обращения: 20.03.2025).
4. France Culture [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/votre-cerveau/quand-vous-etes-absorbe-dans-les-jeux-video-addiction-ou-flow-3453626> (дата обращения: 20.03.2025).

УДК 81'373.611:81'366

Е.В. Победаш
канд. пед. наук, преподаватель кафедры
сопоставительного изучения языков
ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИСТАВОЧНЫМ ГЛАГОЛАМ СО ЗНАЧЕНИЕМ НЕПОЛНОТЫ ДЕЙСТВИЯ

Аннотация: статья посвящена решению актуальной методической задачи – обучению иностранных студентов корректному употреблению, пониманию и использованию в речи глаголов с приставками. Предлагается комплексный подход к подбору упражнений и заданий, направленный на изучение глагола как лексической единицы. Разработанная система заданий способствует отработке навыка выражения значения неполноты действия при помощи глаголов с префиксами при-, недо-, над-.

Ключевые слова: неполнота действия, приставочный глагол, семантизация, упражнение, задание, префикс.

E.V. Pobedash
Cand. Sci. (Pedagogy), lecturer of the department,
Lomonosov Moscow State University (Moscow)

TEACHING FOREIGN STUDENTS PREFIXED VERBS WITH THE MEANING OF INCOMPLETENESS OF ACTION

Abstract. The article is devoted to the solution of an urgent methodological problem - teaching foreign students to correctly use, understand and use verbs with prefixes in speech. A comprehensive approach to the selection of exercises and tasks aimed at studying the verb as a lexical unit is proposed. The developed system of exercises helps to develop the skill of expressing the meaning of incompleteness of action with the help of verbs with prefixes pri-, nedo-, nad-.

Keywords: incompleteness of action, prefix verb, semanticisation, exercise, task, prefix.

Обучение иностранных учащихся приставочным глаголам в русском языке является многоступенчатой задачей, связанной в первую очередь с семантическим значением, которое префикс способен добавлять глаголу, а также с многозначностью большинства приставок.

Как отмечает О.И. Дмитриева, «Префиксальный глагол может рассматриваться как внутренняя синтагма, состоящая из двух структурных компонентов: производящей основы и словообразующего форманта – и связанная с двумя понятийными рядами одновременно – по семантике префикса и по семантике мотивирующего глагола» [6; 80]. Необходимость словообразовательного анализа и понимания семантики сразу двух частей в составе приставочного глагола для иностранных учащихся часто

становится причиной неправильного толкования при рецептивных видах учебной деятельности и ошибок – при продуктивных.

При обучении приставочных глаголов иностранцев, на наш взгляд, следует больше внимания уделять значению глагола как лексической единицы и навыкам использования его в своей речевой деятельности. Н. Войтович подчеркивает, что «им [иностранцам] приходится выстраивать структуру изучаемого языка по частям. Поэтому работы, рассчитанные на иностранцев, должны служить средством познания этих частей» [2; 172]. Познание в данном случае связано с изучением смысловой нагрузки, которую префикс добавляет глаголу.

Однако изучение значений приставок в отдельности от мотивирующих глаголов, к которым они присоединяются, представляется неэффективным, так как мало знать семантику приставки и глагола, важно уметь передавать нужное глагольное значение при построении речевых актов (говорение и письмо) и понимать его при чтении и аудировании. «Словари и учебники приводят описание значений приставок, однако это не помогает иностранным учащимся установить значение приставочного глагола путем сложения значений приставки и производящей основы. В связи с этим правильная презентация значений приставок в практике преподавания русского языка как иностранного приобретает особую важность» [10]. Существует много учебников и учебных пособий, посвященных обучению иностранцев правильному использованию приставочных глаголов, в большинстве из них рассматриваются глаголы движения, так как они представляют особую важность ввиду частотности использования и вхождения в лексические минимумы [3–5, 8, 12]. Но есть и учебные пособия, посвященные приставкам, меняющим лексическое значение других глаголов: так, в учебном пособии «Изучаем глагольные приставки» (авторы Барыкина А.Н., Добровольская В.В.) представлено значение 21 префикса [1]. В учебно-методическом пособии «Глагольные приставки» Карамышевой Л.М., Мирошниковой М.Г. [7] рассматриваются наиболее употребительные глагольные приставки, указаны их значения и особенности употребления, а также некоторые глагольные приставки, имеющие общее значение (начало действия, характеристика действия по протеканию во времени, неполнота действия, ошибочность действия, углубление в действие).

Считаем, что обучение приставочным глаголам следует вести не с углубленного анализа каждого значения приставки, а с того способа глагольного действия, которое, как правило, передает группа глаголов с разными приставками. Так, к примеру, для выражения начала действия в русском языке используются глаголы движения с приставками по- и за- (пойти, поехать, запеть, затанцевать и др.), для выражения значения ошибочного совершения действия – глаголы с приставками про-, про- + -

ся, о- + -ся (прослушать, пропустить, проговориться, проиграться, описаться, ослышаться и др.) и пр.

В данной статье представлены методические разработки для усвоения и закрепления иностранными студентами значения неполноты действия, выраженного мотивирующими глаголами с приставками недо- (недоедать, недосыпать, недоучить, недосолить), при- (присесть, прилечь, приподняться) и над- (надкусить, надпилить, надрезать). В пособии «Глагольные приставки» [7] также рассматривается значение неполноты действия, передающиеся глаголами с приставками при- и недо- и предлагаются задание на употребление данных единиц в речи, мы решили углубить знания учащихся и добавить знакомство с глаголами с префиксом над-, который добавляет значение недоведения действия до конца, в Русской грамматике-80 представлено такое толкование: глаголы со знач. «распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на небольшую часть поверхности предмета»: надпилить, надгрызть, надпороть, надрезать [11; 360].

Были разработаны языковые упражнения и коммуникативные задания, направленные на развитие навыков использования данных лексических единиц в речи. В качестве материала для упражнений были отобраны в том числе художественные тексты из Национального корпуса русского языка (рекомендованный уровень знания языка для выполнения данного типа упражнений – В2 и выше).

Найдите предложения, в которых глаголы с приставкой при- имеют значение неполноты действия:

1. Приходило время обеда, из окон высовывались мамы и бабушки и звали детей.
2. И слезы, и злость выветрились. Таня присела у стены сарая. Рядом трое мальчишек лет семи играли в карты.
3. Много дежурств. А тебе надо прилечь, отдохнуть. Умоешься – и сразу ложишься.
4. Свет в зале притушили, и началось лазерное шоу.
5. Ему стало плохо. Я посоветовала ему принять холодный душ.
6. Он пригляделся и увидел, что дети несут тоже ребенка, они несут его за руки и за ноги.
7. Начиналась весна, и старый столяр (его звали дед Иван) даже иногда приоткрывал окошко, особенно когда варил клей.
8. Да ничего. Юноша разочарованно приподнял брови: Совсем ничего?
9. Официант принес графинчик, бутылку и две конфеты.
10. Я зашел в хозяйственную лавку. Приобрел конверт с изображением Магеллана.

Составьте высказывания на основе предложенных ситуаций, используя глаголы со значением неполноты действия из слов для справок.

1. Вы устали за день и хотите недолго полежать. –
2. В квартире душно, и вы хотите немного открыть окно. –
3. Для того чтобы почистить обувь, вам нужно сесть на корточки.

—

4. Сестра сегодня чувствует себя неважно: у нее болит голова и начался насморк. –

5. Дети шумели, поэтому мама ушла к себе в комнату и закрыла дверь не до конца, чтобы немного отдохнуть. –

Слова для справок: приболеть; прилечь; приоткрыть; присесть; прикрыть.

Попросите о помощи, используйте глаголы со значением неполноты действия форме повелительного наклонения:

1. Слава, пожалуйста, _____ окно: на улице начинается гроза!

2. Мама, _____, пожалуйста, свет, у меня очень устали глаза.

3. Сынок, _____, пожалуйста, и помоги мне выполнить это упражнение.

4. Катя, _____, пожалуйста, форточку, очень жарко!

5. _____, на минутку, кажется, ты лежишь на моем телефоне.

Слова для справок: прикрыть, приглушить, привстать, приоткрыть, присесть.

Используя глаголы с приставкой над- со значением неполноты действия, выразите следующие значения:

1. Я откусил часть булки =

2. Мальчик откусил от каждого яблока по небольшому куску =

3. Она сделала небольшие надрезы в пакете =

4. Чтобы добыть березовый сок, он при помощи ножа сделал неглубокий надрез на стволе =

Проанализируйте примеры из русской литературы. Какое значение в представленных предложениях имеют глаголы и причастия с приставкой над-?

1. На столе у Морской Девушки – открытые консервы, хлеб, *надкусанный* огурец.

2. Он поспешно взял яблоко из рук тети Кати и крепко *надкусил* его в знак того, что он с удовольствием ест в доме дяди Сандро.

3. Мясо *надрезать* таким образом, чтобы, разложив, получить один большой кусок.

4. Работа, дом, вечная нехватка времени — скольких женщин они *надломали*, преждевременно состарили!

5. Я куснул яблоко и услышал невдалеке – скрлллл... – так скрипит *надломленное* дерево – скрлллл...

6. Сорванный цветок, *надпиленное* дерево, растоптанная букашка тоже страдают и умирают, но только мы не слышим их и не понимаем.

7. Также Том понял: если украсть и *надгрызть* палку колбасы, то ее отберут.

8. Как легко иногда *надломить* самые дружеские отношения и как трудно (а иногда уже и невозможно) бывает восстановить их!

Дополните предложения, подходящими по смыслу глаголами:

1. Марк _____ огромный кусок бутерброда и с удовольствием его съел. Нина только _____ яблоко и убрала его в сторону: оно оказалось кислым (откусить-надкусить).

2. Для того чтобы сделать бутерброд, нужно _____ кусок хлеба, намазать на него сливочное масло, а сверху положить сыр или колбасу. Чтобы мясо получилось сочным и вкусным, _____ его в нескольких местах и добавьте соль, лимон и сметану (отрезать-надрезать).

3. Чтобы достать письмо, нужно _____ конверт. Иван прочитал письмо, разозлился и _____ его на маленькие кусочки (надорвать-порвать).

Выразите значение неполноты действия с использованием глаголов и причастий с приставкой недо- в следующих ситуациях:

1. Во время сессии и подготовки к экзаменам студенты часто спят недостаточно =

2. Американские ученые установили, что люди спят меньше нормы на 1 час =

3. В некоторых странах Африки люди едят недостаточно =

4. Вчера школьник учил правило, но смог выучить только его часть =

5. На столе стояла кружка, в которой был холодный чай: кто-то пил чай, но не выпил его полностью = кружка с _____ чаем. Рядом лежала половина бутерброда: кто-то ел бутерброд, но не съел его полностью = _____ бутерброд.

6. На лекции он не всё понял (понял меньше нормы) =

7. Павел много работает и хорошо знает свое дело, но начальник не замечает этого и не повышает ему зарплату =

Слова для справок: недоедать, недоеденный, недопитый, недосыпать, недооценивать, недопонять, недоучить.

Проанализируйте примеры из русской литературы. Какое значение в представленных предложениях имеют глаголы и причастия с приставкой недо-?

1. И эту жизнь надо прожить достойно, потому что обещали тем, кто *недомечтал, недочитал, недоучил*, не дожил.
2. Им самим в детстве *недочитали* сказок родители.
3. Какой есть, такой и медик, – враждебно отозвался Скрылев. – Не виноват же я, что *недоучился*. – Не виноват ты, что на свет родился, – сказал Быков.
4. Как будто мы с ним о чем-то *недоговорили*...
5. *Недоесть* рис – неуважительно по отношению как к самому рису, так и к хозяину стола.
6. Он корил себя за то, что *недопонял*, не сумел ничего предпринять.
7. Газеты наши, конечно, много путают и *недоговаривают*.
8. Мерзнуть от холода, *недоедать* – разве ради этого ушли они в плавание?
9. Закусил мамкиными грибочками – хороши! Хотя вроде слегка *недосолила*? Пресновато.

Прочитайте предложения. Какая приставка является антонимом приставки недо-? Какое значение она добавляет глаголу?

1. Каждый человек может думать о себе как угодно и что угодно – переоценивать себя или недооценивать, но объективно всякий из нас таков, каким он видится со стороны другими людьми.
2. Ты, братец, местами недопонял, местами перепонял. Никто не просил тебя выбрасывать себя за борт парохода.
3. Но в этом случае лучше, пожалуй, немного пересолить, чем недосолить.

Прочитайте текст. Заполните пропуски подходящими по смыслу и форме глаголами и причастиями из слов для справок.

Как обычно неожиданно, в январе наступила сессия. Студент второго курса Паша Сидоров был не готов к экзаменам, потому что часто пропускал занятия, опаздывал на лекции, не повторял дома правила. Ему все было лень. Придет домой – и _____ на диван, _____ глаза и лежит мечтает о дальних странах. Только иногда _____ и крикнет сестру: Светка! _____ окно – мне жарко! Светка! _____, поговори со мной – мне скучно! Светка! Свари суп! Фу, опять _____! Невкусно! Так и прошел первый семестр.

На последнем занятии преподаватель истории сказал Паше:

– Мне кажется, вы чего-то _____: вы пришли сюда учиться, поэтому нужно ходить на лекции и дома заниматься дополнительно.

Паша ужасно расстроился, пришел домой и жалуется: «Меня все _____! Профессор сказал, что я _____ в этом семестре! Это несправедливо. Я хорошо подготовлюсь к экзаменам и вот тогда все увидят, какой я умный!»

Всю неделю перед экзаменами Паша _____, _____ – пытался успеть все пропущенные темы выучить. Аппетит совсем пропал – возьмет бутерброд, надкусит его – и бросит. Нальет чая, сделает пару глотков – и отставит в сторону. Так вся комната заполнилась кружками с _____ чаем и тарелками с _____ бутербродами.

Ночь перед экзаменом по истории Паша решил не спать, учил билеты. К утру _____ на часик вздремнуть – и проспал! Прибежал на экзамен последним, извинился за опоздание, получил билет и сел готовиться. Посмотрел на вопросы и понял: _____, _____! Ответ на первый вопрос знает, а второй – плохо, невнимательно читал, не успел, не понял.

В итоге получил Паша свою тройку до истории, расстроился, конечно, но не очень. Он понял, что переоценил свои способности: невозможно за неделю такой объем информации освоить, и решил, что в следующем семестре непременно будет учиться лучше.

Слова для справок: недоучить, недочитать, надкусанный, недопитый, прилечь, недооценивать, недопонять, недоработать, присесть, приоткрыть, недосолить, прикрыть, приподняться.

Усвоение и понимание выражения неполноты глагольного действия способствует формированию языковой и речевой компетенций иностранных учащихся, при этом студенты формируют навык выражения данного глагольного значения при говорении и письме. Данный комплекс упражнений прошел апробацию на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова при обучении иностранных студентов специальности «Лингвистика (русский язык и английский язык)» 3 курса в рамках спецсеминара «Семантизация приставочных глаголов», учащиеся успешно освоили эту тему, продемонстрировали понимание механизмов передачи значения неполноты действия в русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Изучаем глагольные приставки. – СПб.: Златоуст, 2009. – 252 с.
2. Войтович Н.В. Глагольные приставки в практике преподавания РКИ // Национально-культурный компонент в тексте и языке: сборник научных статей. – Минск: МГЛУ, 2019. – С. 150-153.
3. Глагольные приставки: методические указания по русскому языку для иностранных студентов III курса / авт. А.В. Назарова. – М.: МГСУ, 2013. – 70 с.
4. Гордиенко Н.Ф. Учебно-методический комплекс дисциплины "Русские глаголы движения с приставками". – Екатеринбург, 2008. – 162 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1744/1/1334883_schoolbook.pdf (дата обращения: 01.03.2023)
5. Грушевская Л.Ю., Битехтина Н.Б. Живая грамматика русского языка (для говорящих на русском языке). Ч. 3. Продвинутый этап. – М: КРЭФ-Р, 2009. – 150 с.

6. Дмитриева О.И. Развитие идей Н.В. Крушевского в области префиксального глагольного словообразования // Николай Крушевский: научное наследие и современность: материалы Междунар. науч. конф. «Бодуэновские чтения». Казань: Новое знание, 2002. – С. 79-83
7. Карамышева Л.М., Мирошникова М.Г. Глагольные приставки: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. – 96 с.
8. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. – 2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2008. – 336 с.
9. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/>
10. Подшибякина Н.А., Скрипкина Н.Ф. Семантика и презентация глагольных приставок в практике преподавания русского языка как иностранного // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – №5(10). – 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://grani.vspu.ru/files/publics/238_st.pdf (дата обращения: 10.03.2025)
11. Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980. – 783 с.
12. Эндрюс Э.Н. Русские глагольные приставки: Практикум. – М.: Русский язык, 2009. – 128 с.

УДК 372.881.111.1

В.А. Потемкина
канд. пед. наук, доцент РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург),
С.Г. Шаршавина
старший преподаватель РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)

КРАТКИЙ АНАЛИЗ РАБОТ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОНЛАЙН, С ПРАКТИЧЕСКИМИ ВЫВОДАМИ

Аннотация: в статье представлен краткий обзор и анализ публикаций, посвященных преподаванию второго иностранного языка в онлайн-формате. Рассматриваются статьи, размещенные исключительно на платформе e-Library. Обзор структурирован по четырем основным темам, после каждой из которых предлагаются практические рекомендации, направленные на более глубокое понимание проблемы. Авторы полагают, что изложенный материал будет особенно полезен молодым преподавателям.

Ключевые слова: второй иностранный язык, обучение онлайн, анализ, сайт e-Library.

V.A. Potemkina
*Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education "A.I. Herzen Russian State
Pedagogical University"*
(St. Petersburg)?
S.G. Sharshavina
*Senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"*
(St. Petersburg)

A BRIEF ANALYSIS OF PUBLICATIONS ON THE WORKS OF TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE ONLINE WITH PRACTICAL CONCLUSIONS

Abstract. The article presents a brief review and analysis of publications on the topic of teaching a second foreign language online. The reviewed articles were selected exclusively from the e-Library platform. The analysis is structured into four main themes, each followed by practical recommendations aimed at fostering a deeper understanding of the issue. The authors believe that the information provided in the article will be particularly beneficial by young teachers.

Keywords: second foreign language, online education, review, e-Library website.

В области методики обучения второму иностранному языку уже много сказано о такой актуальной теме, как онлайн-обучение. В условиях, возникших в период COVID-19, мы все, в той или иной степени, столкнулись с различными формами дистанционного обучения. В результате среди практиков и теоретиков методики преподавания иностранных языков образовались два противоположных лагеря: одни выступают «за» дистанционное обучение, а другие – «против».

Целью нашей работы не является привлечение приверженцев одного лагеря в стан другого или попытка объединить всех вместе и создать что-то идеальное. Напротив, мы хотим показать то, о чем умалчивают одни и то, что слишком критикуют другие, а именно – проанализировать наиболее типичные тренды, которые возможны в процессе обучения иностранному языку онлайн.

Начать нам бы хотелось с краткого анализа самых последних работ на тему обучения второго иностранного языка онлайн в целом. Большая часть работ посвящена какой-то отдельной онлайн платформе или приложению, или же сравнительному анализу нескольких из них, так например, в своей работе «Проблемы дистанционного формата преподавания иностранного языка в вузе», Хахалина М.С., Лагутина А.А., Щерба О.Ю. и Порязь Н.В. [1; 126] рассматривали эффективность и

недостатки работы на платформе Moodle, Гуреева А.В., Валяева Е.Ф. работали с практической стороной применения платформы Zoom [2; 49], Логинова М.С. прекрасно раскрыла возможности виртуальной доски Miro, и изложила плюсы и минусы дистанционного образования.[3; 81]

Даже молодое поколение преподавателей иностранного языка, озабочилось данной проблемой, так в статье Сакс А.А. можно найти отличный разбор онлайн-платформы Nearpod [4; 307], Логина Ю.Э. пошла дальше и раскрыла в своей работе возможности таких интернет ресурсов, как Joyteka, Classcraft, Progressme. [5; 139] Не обойдены вниманием даже YouTube и Ted Talks (Девдариани Н.В., Рубцова Е.В.) [6; 51]. Сами авторы не избежали этой темы и сделали краткий обзор интернет приложений и платформ для преподавания английского как иностранного китайским студентам [7; 179].

Есть большое количество цитируемых и популярных работ, но еще больше статей на эту же тему не имеющих такой широкой известности, так в библиотеке e-Library существует более 2500 работ на тему обучения иностранному языку онлайн и это только за последние 5 лет с 2020 по 2025. Анализ данных работ показывает, что в условиях постоянных изменений в образовательной среде важно оставаться открытым к новым идеям и методам. Принятие онлайн-обучения как неотъемлемой части образовательного процесса может значительно повысить качество преподавания и сделать его более эффективным. Наши выводы и рекомендации могут стать отличной основой для начинающих преподавателей, стремящихся освоить дистанционное образование.

Проанализировав большую часть наиболее цитируемых работ, мы пришли к очевидному выводу: необходимо смириться с изменениями. Ничего не будет, как раньше и вернуться в прошлое, где главной опорой были магнитофонные записи и напечатанные книги, невозможно. Соответственно, можно сформулировать первый совет-вывод:

I. Принять онлайн обучение и выбрать онлайн-платформу, которая наилучшим образом соответствует вашим потребностям как преподавателя. Важно, чтобы она облегчала процесс подготовки уроков, а не усложняла его. Убедитесь, что выбранная платформа интуитивно понятна вашей группе обучающихся, учитывая их возраст, уровень технической подготовки и дальность нахождения.

После того, как решение использовать онлайн платформу принято, можно переходить к основным моментам обучения второму иностранному языку онлайн. Здесь на первое место выходит работа с произносительной стороной иностранного языка, а также с аудированием. Технические возможности нашего времени велики, но не безграничны, то есть, скорость интернета, техническое оснащение преподавателя и, что не маловажно, техническое оснащение обучаемых, влияют на передачу и восприятие аудиоречи.

Работ на эту тему уже гораздо меньше, e-Library подбирает всего 135 работ с небольшим количеством цитирования, и большая их часть направлена, и небезосновательно, на трудности и их преодоление при использовании аудио или видео в процессе обучения иностранному языку онлайн. Нашим фаворитом является работа Садыковой Р.Ф., в которой не только анализируется данная проблема, но и предлагаются, как сравнительный анализ нескольких платформ, так и апробированные практические задания к ним [8; 49].

Если же преподаватель озабочен фонетической стороной обучения иностранному языку и ему не посчастливилось делать это исключительно онлайн, то выбор из работ теоретиков и практиков будет еще меньше, чем при обучении аудированию, всего 35 работ с максимальным цитированием «3».

Соответственно, мы снова можем сделать вывод, что данная проблема, а именно, обучение фонетике иностранного языка онлайн, является перспективной темой для дальнейших исследований или же большинство практиков не видят её идеального решения. И здесь, мы позволим себе сформулировать второй совет, вернее не один совет, а блок советов по данной проблеме:

II.

1. Снизить ожидания и критерии оценивания произносительной стороны речи обучающихся;
2. Снизить темп собственной речи и демонстрировать более четкое, артикуляционно-выверенное произношение;
3. При отборе аудио и видеоматериалов отдавать предпочтение коротким и не социомаркированным;
4. Использовать различные опоры при просмотре или прослушивании материала (подстрочник, субтитры);
5. Уделить больше внимания, чем на обычном уроке, фонетической зарядке и подготовительным упражнениям при говорении и аудировании;
6. Применять при аудировании не групповой метод, а индивидуальный. (по возможности, давать обучающимся слушать или смотреть материал с их собственных устройств);

Это, всего лишь, несколько практических советов при обучении аудированию и фонетике онлайн. Их разнообразие и количество может быть увеличено, в зависимости от целей и задач обучения и личных предпочтений каждого конкретного преподавателя.

На втором и третьем местах - работа с лексикой и грамматикой онлайн. Теоретическая база e-Library предлагает 228 и 132 соответственно. Все эти работы, к сожалению, не имеют чрезмерного цитирования, хотя многие из них предлагают различные подходы к решению проблем и сравнительный анализ различных приложений и платформ. При анализе

предложенных e-Library статей, мы смогли найти у них общую идею, а именно – большинство онлайн платформ и, тем более, мобильных приложений, разрабатывались основываясь именно на эти два аспекта обучения, что позволило не только устранить большое количество трудностей, которые возникают в процессе обучения лексической и грамматической стороне иностранного языка, но и сделать процесс обучения более интересным и «живым». В связи с этим, мы можем сформулировать наш 3 совет или, вернее, констатировать факт.

III. По возможности и по потребности используйте весь потенциал онлайн платформ и мобильных приложений при обучении грамматической и лексической сторонам иностранного языка, особенно на этапах введения новой лексики и отработки грамматики.

Одним из ключевых аспектов успешного обучения второму иностранному языку в онлайн-среде является мотивация. Она играет важную роль в поддержании интереса студентов и их стремлении к изучению языка. В этом контексте электронные библиотеки (e-Library) являются настоящим кладом информации и ресурсов. Присутствует мотивация через конкретные методы, например, через профильные викторины (Тарамжена Л.В., Василькова И.Г.) [9; 34], через конкретные гаджеты, такие как телефон (Безгодова С.А., Микляева А.В., Юмкина Е.А.) [10; 88], через виртуальную реальность и искусственный интеллект. Рассматриваются различные виды мотивации: академическая, личная, социальная и лингвопознавательная. Не обойден стороной и психологический аспект мотивации, как для обучающихся, так и для преподавателей (Гейжан Н.Ф. Симакова Т.А.) [11; 230], и еще много аспектов обучения иностранному языку онлайн, через призму мотивации.

Сами авторы давно выразили свое отношение к мотивации при обучении второму иностранному языку, в работе «Motivation Up and Down» [12; 10], где представлены три основных этапа мотивационной модели на основе теории Золтана Дернеу [13;189], и продолжают придерживаться данной стратегии, считая, что она может быть рабочей, независимо от способа обучения – онлайн или офлайн. По нашему мнению, основа мотивации на занятиях напрямую зависит от вовлеченности и заинтересованности непосредственно самого преподавателя, его умения «заразить» обучающихся своим энтузиазмом и любовью к своему предмету. Мотивация обучению второму иностранному языку не зависит от способа проведения занятий, в дистанте ли или непосредственно на уроке. Скорей всего речь должна идти об отвлекающих факторах при работе с онлайн платформами и мобильными гаджетами.

Суммируя все вышесказанное, мы можем предложить последний, на данный момент, практический совет:

IV. Полагаясь на собственные педагогические умения и навыки, личный опыт и черты характера, используйте уникальные и подходящие исключительно Вашей личности как педагога приемы для мотивации обучающихся.

Авторы отдают себе отчет в том, что, проводя данный анализ, выражают исключительно индивидуальное мнение, и ни в коем случае не претендуют на истину в последней инстанции. Предлагая краткий анализ работ по данной теме, мы не пытались охватить весь материал представленный в e-Library за последний пятилетний период, к тому же, отбор приведенных в статье работ, основывался исключительно на личных предпочтениях авторов и не всегда совпадал с работами, имеющими самый высокий уровень цитирования.

Выводы, или советы, приводимые в данной статье, имеют исключительно рекомендательный характер, и позволяют авторам работы надеяться, на то, они окажутся полезными, как и на то, что данная статья поможет хоть немного сориентироваться в огромном количестве уже опубликованных работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. М.С. Хахалина, А.А. Лагутина, О.Ю. Щерба, Н.В. Порязь Проблемы дистанционного формата преподавания иностранного языка в вузе – М.: Философия образования, 2021. – Т. 21, № 2. – С. 120-139.
2. Гуреева А.В. Практика применения Zoom в процессе дистанционного обучения иностранному языку – Современное педагогическое образование, 2020. – № 6. – С. 47-50.
3. Логинова М.С. Использование доски Migo при обучении русскому языку как иностранному – СПб.: Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – № 200. – С. 77-86
4. Сакс А.А. Формирование аудитивных умений посредством использования образовательной онлайн-платформы NearPod – Уфа.: БГПУ им. М. Акмуллы, 2022 – С. 305-308
5. Логина Ю.Е. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся основной школы посредством использования интернет-ресурсов Joyteka, Classcraft, Progressme - Нижний Новгород: Сборник научных статей, 2023 – С.137-143
6. Девдариани Н.В. Обзор онлайн-ресурсов TED TALKS и YouTube с позиции их методического потенциала в обучении иностранному языку - Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 50-52.
7. Потемкина В.А. Особенности проведения онлайн занятий при обучении английскому как второму иностранному (ESOL) студентов из стран Восточной и Юго-Восточной Азии - Нижний Новгород.: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2021. – С. 177-182.
8. Садыкова Р.Х. Дистанционное обучение студентов: реалии и опыт / Электронный журнал «Концепт», 2020. - № 9. – С. 41-56
9. Тарамжина Л.В., Василькова И.Г. К вопросу о мотивации изучения английского языка студентами естественно-научных направлений - СПб.: Письма в Эмиссия. Оффлайн, 2021. – № 7. – С. 29-65.
10. Безгодова С.А., Микляева А.В., Юмкина Е.А. Смартфон как инструмент обучения: психологический анализ – СПб.: Журнал Герценовские чтения, 2020 - № 3 – С.81-91

11. Гейжан Н.Ф., Симакова Т.А. Дистанционное обучение в аспекте психологии труда преподавателей и обучающихся – СПб.: Вестник С-Петербургского Университете MBA России – 2020 - № 3 – С.227-233
12. Potemkina V.A., Sharshavina S.G. Motivation: Up and Down: Implementation of a Motivational Model and Assessing the Results - Language Testing in Focus: An International Journal, 2021. – Vol. 3. – P. 1-16.
13. Zoltán Dörnyei. Motivational strategy in the language classroom. Cambridge Language teachers' library. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 274

УДК 378.147

М.Р. Саодатов
студент 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель - В.Ф. Аитов
д-р. пед. наук, профессор кафедры
романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРЕВЁРНУТОГО КЛАССА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается применение технологии перевёрнутого класса (flipped classroom) в обучении английскому языку в условиях средней школы. Анализируются особенности методики, её преимущества и ограничения. Отмечается значительный потенциал данной технологии в повышении мотивации учащихся, развитии навыков самостоятельной работы и коммуникативной компетенции. Приводятся рекомендации по внедрению перевёрнутого класса в школьную практику.

Ключевые слова: перевёрнутый класс, английский язык, средняя школа, цифровые технологии, обучение, мотивация.

M.R. Saodatov
2nd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – V.F. Aitov
Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGY IN TEACHING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract. This article examines the application of the flipped classroom technology in teaching English in secondary school settings. The paper analyzes the methodological features, advantages, and limitations of this approach. It highlights the significant potential of the flipped classroom to increase student motivation, develop independent learning skills, and

enhance communicative competence. The article also provides recommendations for implementing this model in school practice.

Keywords: flipped classroom, English language, secondary school, digital technologies, teaching, motivation.

Введение

Современная образовательная парадигма требует переосмысления традиционных методов преподавания. Одним из инновационных подходов, получивших широкое распространение в последние годы, является технология перевёрнутого класса. В условиях стремительного развития цифровых технологий и возрастающей роли самостоятельного обучения перевёрнутый класс представляет собой эффективную модель организации учебного процесса, особенно в сфере обучения иностранным языкам.

Модель flipped classroom предполагает, что учащиеся изучают новый материал самостоятельно вне урока (чаще всего с помощью видеоуроков, презентаций и интерактивных заданий), а время на уроке отводится на практику, обсуждение, выполнение заданий и развитие речевых навыков.

Ключевые принципы перевёрнутого класса:

- активное вовлечение учащихся в образовательный процесс;
- использование цифровых образовательных ресурсов;
- развитие критического мышления и навыков сотрудничества;
- смена ролей: учитель становится наставником и модератором;
- ориентация на индивидуальные образовательные траектории.

Исторически данная модель начала активно применяться с начала 2010-х годов благодаря развитию онлайн-платформ и видеоконтента. Метод получил поддержку как в США, так и в европейских странах. Сегодня перевёрнутый класс рассматривается не как альтернатива традиционному уроку, а как его органичное расширение, ориентированное на современного учащегося.

Технология перевёрнутого класса особенно эффективна в обучении английскому языку, поскольку позволяет:

- организовать эффективную аудиторную практику (говорение, аудирование);
- освободить время урока от объяснения грамматики и лексики;
- индивидуализировать обучение с учётом уровня и стиля восприятия учащихся;
- повысить мотивацию за счёт использования интерактивных и мультимедийных материалов;
- способствовать межпредметной интеграции, например, при выполнении проектных заданий, связанных с культурологической или исторической тематикой.

Кроме того, обучение в рамках перевёрнутого класса даёт учащимся возможность повторно обращаться к обучающим материалам в удобное для них время, что значительно повышает качество усвоения материала.

Это особенно важно для тех учеников, кто нуждается в большем времени для понимания или обладает низким уровнем базовой подготовки.

Для внедрения перевёрнутого класса в условиях школы необходима предварительная подготовка:

1. подбор качественного контента (видеоуроки, упражнения, приложения);
2. обучение учащихся работе с платформами (например, Google Classroom, Edpuzzle);
3. обеспечение технической доступности материалов дома;
4. методическая подготовка учителя к смене учебной стратегии;
5. обеспечение обратной связи и регулярного контроля самостоятельной работы.

Пример структуры урока:

Дома: просмотр видео с объяснением новой грамматической темы, выполнение базовых упражнений.

В классе: работа в парах и группах, использование новой лексики в устной речи, ролевые игры, мини-проекты.

Важно также учитывать возрастные особенности учащихся. В средней школе большое значение имеет визуализация материала и включение игровых элементов. Использование платформ, таких как Quizlet, Kahoot, Wordwall, позволяет превратить процесс закрепления знаний в увлекательную деятельность.

Преимущества и трудности реализации технологии “перевёрнутого класса”.

Преимущества:

- повышение автономности учащихся;
- эффективное использование времени урока;
- развитие навыков самоорганизации и цифровой грамотности;
- улучшение учебных результатов;
- усиление сотрудничества между учащимися.

Трудности:

- неравный доступ к интернету и технике;
- низкая мотивация некоторых учащихся к самостоятельной работе;
- необходимость изменения роли учителя и перестройки урока;
- необходимость системной поддержки со стороны администрации и родителей.

В условиях цифровой трансформации образования перевёрнутый класс становится неотъемлемой частью гибкого и персонализированного обучения. Внедрение гибридных форматов, смешанного обучения (blended learning), интеграция элементов геймификации и виртуальной реальности открывают новые горизонты для развития данной технологии.

Для эффективного внедрения перевёрнутого класса в масштабах школы необходимо:

1. создание банка готовых методических материалов;
2. разработка системы мониторинга и оценки результатов;
3. проведение регулярного повышения квалификации педагогов;
4. формирование цифровой культуры среди всех участников образовательного процесса.

Заключение

Технология перевёрнутого класса открывает новые возможности для преподавания английского языка в школе. При грамотной организации процесса она способствует развитию ключевых компетенций, формированию устойчивого интереса к предмету и повышению качества образования. Несмотря на определённые сложности, потенциал данной методики делает её перспективным направлением современной педагогики. Будущее образования всё больше связано с индивидуализацией и гибкостью, а перевёрнутый класс – одна из практик, способных эти принципы реализовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережнова М.А. Современные технологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2020.
2. Громова Т.Н. Использование ИКТ в обучении иностранным языкам. – СПб.: Лань, 2019.
3. Ларина И.В. Перевёрнутый класс как педагогическая технология // Педагогика. – 2021. – №4. – С. 45-50.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2020.
5. Тарнавская Е.А. Технология перевёрнутого обучения: возможности и ограничения // Современное образование. – 2022. – №2.
6. Чернышов М.Ю. Интерактивные методы обучения иностранным языкам. – М.: Юрайт, 2021.
7. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. – International Society for Technology in Education, 2012.
8. Johnson G.B. Student-Centered Learning with the Flipped Classroom. // Journal of Instructional Pedagogies. – 2013.

УДК 8.1751

Ю.А. Федькина
преподаватель иностранного языка Брянковского колледжа
(филиала) ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический
университет» (г. Брянск)

ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в работе описана лингводидактика как дисциплина исследующая последовательность обучения языку. Раскрыты функции и способы обучения иностранного языка с помощью лингводидактических методов. Направления лингводидактических данных на усиление теоретической базы методики преподавания. Определены лингводидактические закономерности, относящиеся к работе механизмов индивидуума изучающего иностранный язык и способов их формирования.

Ключевые слова: методические формы, иностранный язык, лингводидактика, лингводидактический подход, исследования, методология, коммуникация, компетенция.

Yu.A. Fedkina
teacher of a foreign language at Bryankovsky College (branch) of
Lugansk State Pedagogical University (Bryansk)

LINGUODIDACTICS AS A FUNDAMENTAL METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The paper describes linguodidactics as a discipline exploring the sequence of language learning. The functions and methods of teaching foreign language using linguodidactic methods are revealed. Directions are of linguodidactic data to strengthen the theoretical basis of teaching methods. The linguodidactic patterns related to the work of the mechanisms of an individual learning foreign language and the ways of their formation are determined.

Keywords: methodological forms, foreign language, linguodidactics, linguodidactic approach, research, methodology, communication, competence.

Обучение иностранному языку и в общем контексте образование сопутствует сохранению и изменению социума. Модернизации форм и методов взаимоотношения индивидуумов. На сегодняшний день вопрос образования толерантной подсознательности и коммуникации как компетентной формы общения человека особенно актуальна. Разрешение этой парадигмы становится сегодня настоящей целью педагогической практики и науки.

Обновленная форма обучения английскому языку обуславливается тем, что практическое владение иностранным языком стало сегодняшней потребностью в экономических и политических реалиях общества.

Современный контент образования открывает благоприятные условия для реализации дифференциации обучения иностранному языку.

Плюрализм разновидностей обучения и обучающих форм затребовало новые вызовы и императива к профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков. Преподавателю в измененных реалиях необходимо уметь оперировать не просто по написанному плану, а в соответствии с личным осознанным выбором из множества возможных методических форм и методов.

В этой связи выступает лингводидактика. Термин "лингводидактика" можно интерпретировать как прикладную лингвистическую дисциплину. Дисциплину, которая объясняет как обучение иностранному языку, так и усвоение иностранного языка на уровне носителя. Лингводидактика рассматривает базовые закономерности обучения языкам, разрабатывает методы и средства обучения изучаемого языка в зависимости от дидактических целей. Анализирует влияние билингвизма или монолингвизма, т.е. одноязычия соответственно, на усвоение языка и решает целый ряд смежных задач [1; 98].

Фокусируя общее внимание в сфере научных областей, которые в свою очередь являются основой теории обучения иностранному языку, нужно акцентировать внимание, что специфика объединена с разным направлением к каждой из этих областей. Такая теория обучения направлена к первоначальным основам речевого коммуницирования. Соответственно, лингводидактика исследует вопросы, связанные с управлением и моделированием процессов овладения языком. Имеется в виду о характеристике и интерпретации систем и внутренних структурно-образующих процессов овладения языком, как родным, так и иностранным. В специфике обучения иностранному языку нельзя не учесть разносторонность и многоаспектность процесса обучения дисциплине. Межпредметный лингводидактический подход к решению указанных проблем основывается на данных психологии, философии языка, лингвистики, теории межкультурной коммуникации, психолингвистики и других. Вместе с тем лингводидактика не есть объяснение той или иной сепаратной языковой методики. Лингводидактика выступает в качестве методологического аспекта теории обучения. Лингводидактика, являясь одной из разделов методической науки, которая аргументирует включающие составные ее части образования и обучения. Определяет сущность речевых действий, в фундаменте которых основываются структура социального взаимодействия индивидов. Это означает, что данная наука направлена разрабатывать фундамент методологии обучения иностранным языкам применительно к коммуникативным целям данного процесса (общаться устно и письменно на иностранном языке). Она позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель

обучения иностранным языкам, в центре которой находится личность, овладевшая двумя языковыми системами и усвоившая вместе с языками две национальные культуры и языковая личность обучающегося. Лингводидактика как наука призвана растолковать и дать объяснение лингвокогнитивной структуре языковой личности. А также разъяснить факторы и закономерности ее развития как ожидаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка. В частности изучить особенность как объекта преподавания языка, носителя изучаемого языка, так и взаимодействия всех субъектов этого процесса. Природу ошибок как языковых, культурологических лингвострановедческих и грамматических и механизмов их устранения.

Отечественные лингводидактические практики на протяжении долгих лет были базовыми ориентирами в языковой подготовке студентов. И технологии обучения иностранным языкам как специальности. Тем не менее, современное среднее профессиональное высшее образование требует преобразования в языковой подготовке обучающихся как в методике, средствах обучения, так и в его содержании. Обучающиеся не в полной мере могут применять, различные штаммы речевой цепочки коммуникации на иностранном языке. Чаще всего допускаются ошибки в несоответствии лексического и синтаксического аспектах речи обучающихся. Неправильная трактовка перевода фразеологизмов и клише разговорного английского языка.

В процессе обучения усваивается не только язык, но и культурный код изучаемого языка, формирования индивидуальных качеств обучающегося. Такие аспекты заставляют многих ученых в последние годы говорить о «методологической комплексности» современной методической науки. Правильно будет включать в нее такие научные области, как лингводидактику и методику обучения иностранным языкам.

Говоря иными словами, в зарубежной и отечественной методической науке отмечается общая тенденция на усиление ее теоретической базы за счет лингводидактических данных, позволяющих ориентироваться в многообразии методических мнений и подходов, имеющих подчас противоречивый характер и нередко недостаточно разъясненных в теоретическом плане.

На самом деле, процесс овладения языком в образовательных условиях является предметом исследования и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. В то же время выбрать подход к осмыслению этого процесса лишь с одного аспекта той или иной отдельной дисциплины значит не получить полной картины, показывающей механизм усвоения языка в учебных целях. Выполнить это поможет лингводидактика, так как она, является интегративной наукой. В конце концов, концепция лингводидактики призвана дать как описание

механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в образовательных условиях.

В основе этой концепции положена идея о существовании трех самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин, составляющих теорию обучения иностранным языкам. К первой можно отнести теорию овладения языком. Ко второй относится дидактика иностранного языка. Третьей – частная и общая теория методики обучения конкретному языку [7; 36].

В Брянковском колледже (филиале) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» применяются методы и формы работы для обучающихся иностранному языку, основанных на образовательных технологиях как практические занятия, самостоятельная работа обучающихся. При проведении занятий используются интерактивные формы занятий (он-лайн тестирование, деловые игры, проектные методики). Все специальности колледжа являются неязыковыми, поэтому наглядные пособия и подготовка фрагментов лекции с компьютерной презентацией, обучение в сотрудничестве, существенно достигает целей поставленных задач перед дисциплиной иностранной язык.

Подводя итог вышесказанному, наука лингводидактика демонстрирует общие закономерности, относящиеся к работе структуры способностей индивидуума к англоязычному общению. Способствует формированию коммуникативных компетенций и способов их формирования. Методика использует лингводидактические закономерности, разделяет их на составные части с точки зрения педагогических уставов и реализует их в специальных пособиях, комплексах упражнений, средствах обучения, в учебном процессе [2; 4-5]. Не случайно много ученых описывает лингводидактику общей отправной точкой в теории овладения языком в условиях обучения.

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей основной цели сформулировать вторичную языковую личность [4; 45] Распознается это как совокупность компетенций обучающегося к созданию вербальных поступков в условиях соответствующих оригиналу общения с резидентами других культур. Данная система коммуникаций и является целью, и результатом овладения английским языком. По этой причине лингводидактика как феномен и концепция методики имеет существенное значение и для современной методики обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов – М.: Комкнига, 2005. – 195 с.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика: Учебное пособие – Калинин: КГУ, 2009.- 61 с

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. 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. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 81 с.
5. Кашкин В.Б.: Языковые контрасты в истории лингвистики. – Воронеж: Наука-Юнипресс, 2011. – 125 с.
6. М-во образования и науки РФ, Уральский гос. пед. ун-т, Институт иностранных языков; отв. ред. В.И. Томашпольский: Актуальные проблемы лингвистики и терминоведения: международный сборник научных трудов, посвященный юбилею З.И. Комаровой. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2007. – 56 с.

УДК 372.881.111.1

С.А. Хазиахметова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Д.Р. Фатхулова
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация: в данной статье рассматривается сущность технологии логико-смыслового моделирования и сферы применения данных технологий в преподавании английского языка в университете, В статье также представлен пример логико-смысловой модели на тему «Жизнь с родителями или в одиночку» на русском, английском и немецком языках, которая может быть использована при обучении студентов.

Ключевые слова: логико-смысловая модель, университет, студенты, язык, говорение, технология.

S.A. Khaziakhmetova
2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – D.R. Fatkhulova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THE USE OF LOGICAL AND SEMANTIC MODELING IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE AT THE UNIVERSITY

Abstract. This article examines the essence of the technology of logical and semantic modeling and the scope of application of these technologies in teaching English in the

university. The article also provides an example of a logical and semantic model "Living with parents or alone" in Russian, English and German, which can be used for university students.

Keywords: logical and semantic model, middle stage of learning, language, speaking, technology.

Логико-смысловое моделирование знаний – это способ описания анализа рассматриваемого объекта или процесса, представленного на языке обучения, представленного с помощью пакета универсальных учебных действий аналитического характера и размещение результатов анализа на опорно-узловой системе координат [5; 19].

В семантической сети логико-смысловых моделей роль вершин выполняют понятия базы знаний, а координатные лучи задают отношения между ними. Объектами логико-смысловой модели могут быть понятия, события, свойства, процессы, а также лексические единицы. Обладая универсальностью, наглядностью и соотносясь с семантической структурой фраз, логико-смысловая модель отражает предметную область в виде понятий и отношений, при этом, соответствуя организации долговременной памяти человека [5; 171].

Технология логико-смыслового моделирования знаний была разработана и описана профессором Башкирского государственного педагогического университета В.Э. Штейнбергом.

Эта технология успешно применяется при обучении иностранному языку в средних общеобразовательных школах. ЛСМ могут использоваться для разных целей в учебном процессе. Вот некоторые из них.

- помогают активизировать словарный запас по теме;
- позволяют группировать слова по смысловым блокам (синонимы, антонимы, тематические группы);
- дают опору для построения высказывания (отдельные элементы модели превращаются в предложения и текст);
- учат логично выстраивать повествование (введение, основная часть, заключение);
- модель служит планом для устного или письменного рассказа;
- может использоваться для дискуссий (учащиеся дополняют или оспаривают элементы схемы);
- позволяют выделить тезисы и доказательства;
- учат выстраивать причинно-следственные связи.

Во время прохождения практики нами была разработаны ЛСМ на английском, немецком и русском.

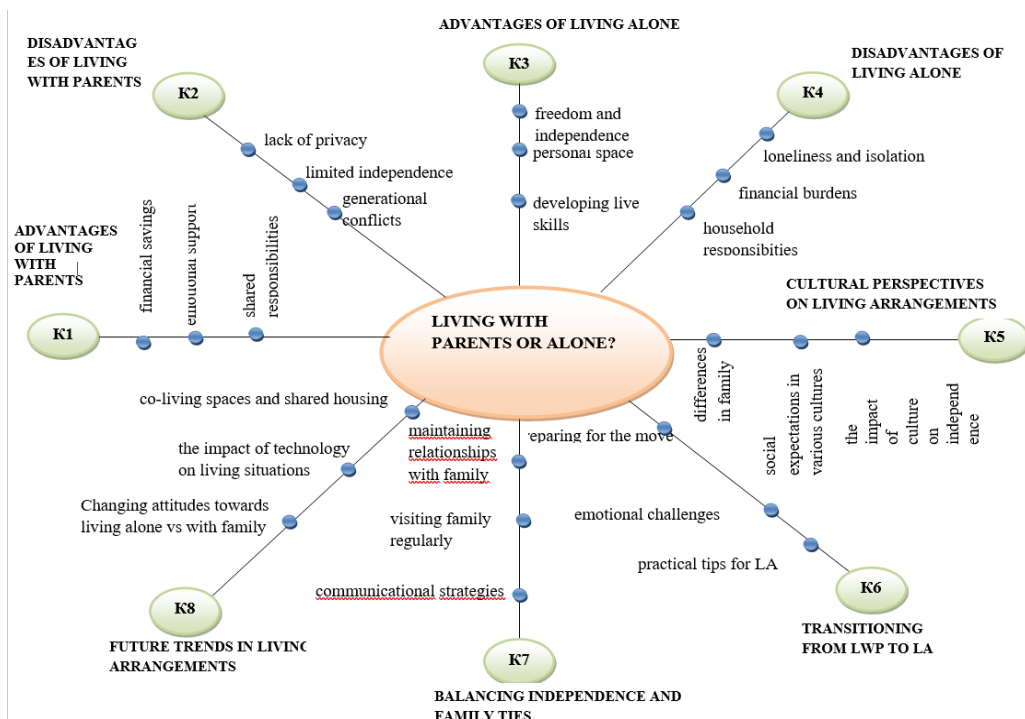


Рис.1 Living with parents or alone?

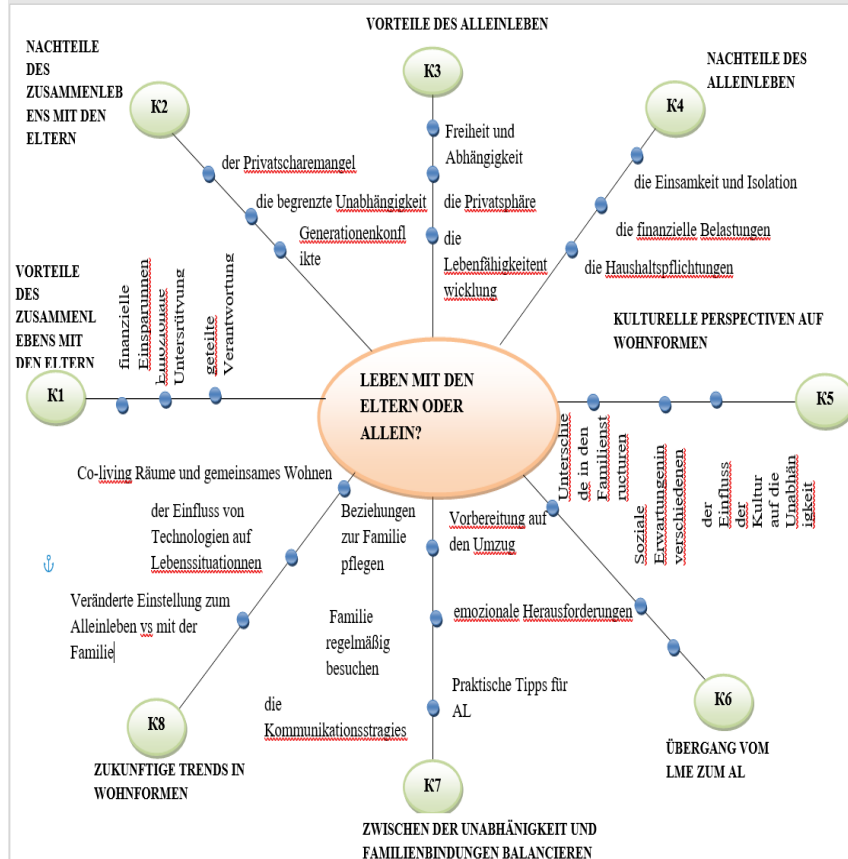


Рис.2 Leben mit den Eltern oder allein?

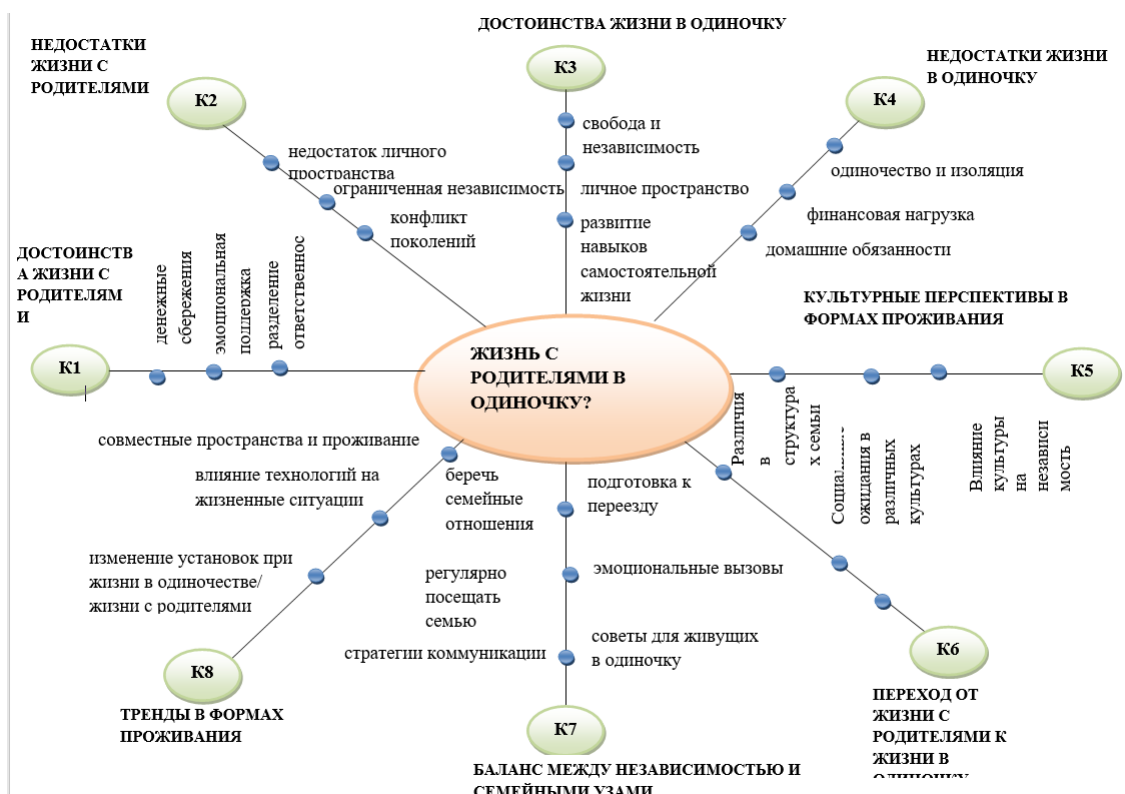


Рис 3 ЛСМ «Жизнь с родителями или в одиночку»

Далее представлены некоторые задания для развития навыков говорения у студентов, с использованием данной ЛСМ.

Обсуждение в парах или небольших группах:

Каковы преимущества и недостатки жизни с родителями?

Каковы плюсы и минусы жизни в одиночестве?

В каком возрасте, по-вашему, люди должны переезжать? Почему?

Вы бы предпочли жить один или с соседями по комнате? Почему?

2. Ролевая игра: "Важное решение"

Ситуация: Молодой человек решает, переехать ли ему из дома или остаться с родителями.

Студент А: Вы хотите переехать (назовите причины: независимость, личная жизнь и т.д.).

Студент Б: Вы считаете, что лучше остаться с родителями (назовите причины: деньги, помощь, время, проведенное с семьей).

Студенты спорят и пытаются убедить друг друга.

3. Письменное задание: "Письмо с советом"

Друг подумывает о переезде, но не уверен. Напишите ему письмо (120-150 слов) с советом.

План

Ваше мнение (живете один или с родителями?)

По крайней мере, 3 причины для вашего выбора

Предложение (например, "Может быть, вы могли бы попробовать пожить в одиночестве несколько месяцев")

4. Опрос и отчет: "Мнения класса"

Учащиеся спрашивают 3-х одноклассников:

Вы живете с родителями или один?

Что вам в этом нравится/не нравится?

Хотели бы вы изменить свою ситуацию?

Затем они подводят итоги в виде краткой презентации или письменного отчета.

5. Таблица "За" и "против" (групповая работа)

В группах учащиеся составляют таблицу, сравнивающую проживание в одиночку и с родителями. Затем они представляют свои идеи классу.

6. Обсудите: "Что лучше?"

Разделите класс на две команды:

Команда 1: "Молодым людям лучше жить с родителями".

Команда 2: "Жить в одиночестве лучше для личностного роста".

Каждая команда готовит аргументы, затем проводит дебаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г Азимов, А.М. Щукин – М.:ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Вербицкий А.А. Логико-смысловые модели как средство организации учебного процесса // Педагогика. — 2006. — № 5. — С. 12–18.
3. Гаврилова Т.А., Инженерия знаний. Модели и методы: учебник для вузов. / Т. А. Гаврилова, Д.В Кудрявцев, Д.И Муромцев – СПб: Лань, 2016. – 324 с.
4. Современные методы обучения иностранным языкам: учебное пособие / Е.И. Воробьева, Ю.А. Макковеева, Н.Л. Ушакова, О.А. Щукина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2019. – 110 с.
5. Штейнберг В.Э. Современный дидактический регулятив: теория и технология / В.Э Штейнберг, Н.Н. Манько – Отечественная и зарубежная педагогика, 2019. – Т. 1, № 5 (62). – С.160–183.
6. Штейнберг В.Э. Современный дидактический регулятив в образовательном процессе сельской школы: Научно-методическое пособие – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Феникс", 2022. – 80 с.

УДК 378

М.С. Хахалина
доцент кафедры английского языка для профессиональной
коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург),
О.Н. Павлова
старший преподаватель кафедры английского языка для
профессиональной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)

ИНСТРУМЕНТ «ПООЩРИТЕЛЬНЫЕ ЗНАЧКИ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация: основной целью данной статьи является описание практического опыта применения цифрового инструмента «поощрительные значки» в качестве элемента геймификации для повышения мотивации и образовательной автономии студентов неязыковых направлений, изучающих дисциплину «Иностранный язык». Дается обзор литературы по проблеме геймификации в целом и ее внедрению в преподавание иностранного языка. Приводится статистический анализ по результатам внедрения поощрительных значков в учебный электронный курс на базе LMS Moodle, подтверждающий благотворное влияние данного инструмента на вовлеченность учащихся в учебный процесс.

Ключевые слова: преподавание английского языка, геймификация, цифровизация, мотивации, значки.

M.S. Khakhalina
Associate professor, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg)
O.N. Pavlova
Senior lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "A.I. Herzen Russian State Pedagogical University"
(St. Petersburg)

THE USE OF "BADGES" AS A TOOL TO INCREASE MOTIVATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Abstract. This article aims to describe the case of using ‘badges’ gamification tool in order to increase the motivation and educational autonomy of students learning foreign languages. The literature on the problem of gamification in foreign languages is reviewed. The statistical analysis of incorporating badges into a digital course based on LMS Moodle which demonstrates the beneficial effect of this tool on students involvement is provided.

Keywords: English language teaching and learning, gamification, digital education, motivation, badges.

Повышение активности и мотивации студентов при обучении иностранным языкам является одной из основных проблем современного высшего образования в особенности на неязыковых направлениях [2; 13; 15; 19]. При этом к уровню владения иностранным языком предъявляются достаточно высокие требования. Проблема также осложняется снижающимся количеством часов на аудиторную работу и высокой наполняемостью учебных групп. В качестве решения традиционно предлагается оптимизация учебного процесса с использованием информационно-образовательных технологий [1; 5; 6; 9; 12]. Данная статья посвящена рассмотрению практического опыта внедрения в учебный процесс элементов геймификации, а именно поощрительных значков, с целью повышения активности и вовлеченности студентов при выполнении заданий по иностранному языку на базе LMS Moodle.

Геймификация, т.е. процесс разработки и активного внедрения игр на различных этапах образовательного процесса, в последние годы привлекает все больший интерес в психолого-педагогической среде как способ решить проблему снижения мотивации, поскольку основным отличием использования игровых платформ от традиционного формата обучения является активное участие обучаемых, так как знания при этом не транслируются, а приобретаются самостоятельно в игровой форме [3].

Применение геймификации в образовательном процессе направлено на реализацию различных образовательных целей, развитие социальных навыков обучения и повышение мотивации к обучению [4, 16]. Использование данного инструмента в качестве элемента электронного обучения широко рассматривается целым рядом авторов. Отмечаются дидактические возможности применения элементов геймификации в образовательном процессе для усвоения и закрепления учебного материала в игровой форме [10], а также описываются различные способы реализации игровых технологий в образовательном процессе [14].

В работе [18] описана методика обучения, согласно которой студентов разделяют на 4 кластера в зависимости от их успеваемости и рассматривают влияние элементов геймификации на каждый кластер и развитие особенностей студентов.

В исследовании [7] перечислен ряд условий успешного внедрения игровых инструментов в учебный процесс. К ним относятся:

- наличие четких правил;
- динамический компонент: сюжетная линия игры;
- внешние атрибуты: баллы, очки, награды и т.д.

Автор также отмечает ряд преимуществ геймификации по сравнению с традиционными методами обучения: развитие внешней и внутренней мотивации студентов, наглядность в освоении учебной программы и дальнейшее самообразование.

Популярная образовательная платформа LMS Moodle позволяет вводить элементы геймификации в содержание для мониторинга, контроля и дальнейшей познавательной активности студентов [17], что помогает преподавателю организовать обучение в группах с большим количеством обучающихся. LMS Moodle обладает обширным арсеналом разнообразных инструментов для отслеживания, контроля и повышения мотивации обучаемых, позволяет раскрыть творческие способности, способствует развитию навыков самообразования и критического мышления [11].

Одним из наиболее простых в использовании инструментов повышения мотивации на платформе LMS Moodle являются поощрительные значки, которые дают возможность задействовать элементы геймификации с установкой четких сроков по выполнению того или иного задания и, в конечном счете, повышать познавательную активность студентов и дальнейшую мотивацию к изучению иностранного языка. Так, в работе [8] описан положительный опыт использования данного инструмента при работе со студентами педагогического вуза. В рамках описанного исследования учащиеся получали разные типы поощрительных значков за такие достижения, как:

- помощь преподавателю в наполнении электронного курса («ассистент»)
- получение высокого балла за тестовые работы («лидер»),
- своевременное выполнение заданий («тайм-менеджмент»),
- оценивание работ других студентов («эксперт») и т.д.

Автор отмечает, что в результате активность студентов значительно возросла по всем затронутым в исследовании аспектам.

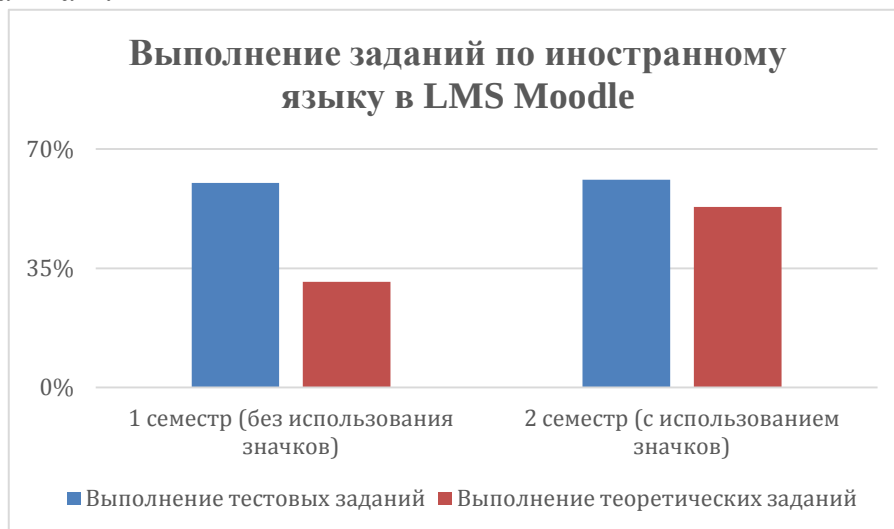
В настоящей статье целью было сравнить эффективность поощрительных значков с обычными дедлайнами для выполнения учебных заданий по иностранному языку, а также рассмотреть их потенциал для повышения вовлеченности учащихся в учебный процесс и дальнейшей мотивации к изучению иностранного языка.

Практический опыт применения поощрительных значков рассматривается на примере обучения студентов неязыковых специальностей дисциплине «Иностранный язык» на первом курсе РГПУ им. Герцена по стандартной программе (2 академических часа в неделю). Выборка включает в себя студентов факультетов биологии, дефектологического образования и информационных технологий общей численностью 80 человек.

Каждый тематический раздел (спорт, образование, культура, наука и т.д.) дисциплины «Иностранный язык», размещенный на платформе LMS Moodle, содержал теоретические материалы для ознакомления, практические задания в тестовой форме и глоссарий с ключевой лексикой по данной теме. В течение первого семестра элементы геймификации не использовались, и в качестве напоминания о выполнении заданий имелись

только дедлайны для тестов, в то время как необходимость читать теоретический материал и глоссарий студентам озвучивалась, однако технические инструменты для оценивания своевременного выполнения данного типа заданий отсутствовали. Во втором семестре за освоение каждой последующей темы студентам начали присваиваться значки при условии выполнения всех трех аспектов – тестов, ознакомление с теорией и с глоссариями. В конце первого и второго семестра был выполнен подсчет процента выполненных студентами заданий.

Диаграмма 1.



Результаты обоих семестров отражены на диаграмме 1, где можно видеть, что процент выполнения практических тестовых заданий приблизительно одинаков как при обычных дедлайнах (наблюдается увеличение на 1%, с 60 до 61%), так и с использованием значков, в то время как процент просмотра ознакомительных материалов и глоссариев значительно увеличился - от 31 до 53%. Таким образом, можно сделать вывод, что использование поощрительных значков для активизации работы учащихся на базе платформы MOODLE по эффективности сопоставимо с использованием дедлайнов, а при выполнении просмотревых заданий увеличивает вовлеченность в учебный процесс более чем на 20%. Кроме того, следует отметить, что данный инструмент достаточно прост и удобен в использовании, легко может быть интегрирован в учебный курс и автоматизирован, не требует больших затрат времени и сложного дизайна - создание и автоматизация значков может осуществляться педагогом или инициативной группой студентов, что также способствует развитию самоорганизации и учебной автономии.

Таким образом, использование поощрительных значков является целесообразным и перспективным при обучении иностранных языкам в формате смешанного обучения для повышения активности и мотивации учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Б. Применение современных информационных технологий для оптимизации процесса перевода специализированных текстов магистрами неязыковых специальностей = Application of modern information technologies to optimize specialized texts translation process by non-linguistic specialties masters / Алексеева Л.Б., Лагутина А.А., Нечаева Н.В. // Иностранные языки: Герценовские чтения: сборник научных статей / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 302-303.
2. Баграмова А.Б. Мотивация как способ повышения эффективности процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов = Motivation as a way to increase the efficiency of the process of teaching a foreign language to students of nonlinguistic departments / Баграмова А. Б., Павлова О. Н., Щерба О. Ю. // Иностранные языки: Герценовские чтения, 75: сборник научных трудов Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 14-15 апреля 2022 г.) / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2022. — С. 465-469.
3. Бахметьева И.А. Игрофикация в образовании / И.А. Бахметьева, Р.Н. Яйлаева // Colloquium-Journal. – 2019. – № 21-3(45). – С. 10-12.
4. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. – Т. 6. – № 6-2. – С. 314-317.
5. Ершова Н.Б. Обучение студентов неязыковых факультетов с использованием современных информационных технологий // Пути совершенствования учебного процесса по иностранным языкам в средней школе и вузе: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., г. Бирск, Респ. Башкортостан, 24-25 мая 2013 г. – Бирск ; СПб., 2013. – С. 85-86.
6. Жеребина Е.А. Актуальные проблемы использования электронных образовательных ресурсов при обучении иностранному языку в сборнике: проблемы современной филологии и лингводидактики. Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 119-125.
7. Карманова Е.В. Особенности реализации смешанного обучения с использованием среды Moodle // Информатика и образование. – 2018. – № 8(297). – С. 43-50.
8. Корнилов Ю.В. Применение значков в LMS MOODLE как элемент геймификации в смешанном обучении // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 108-112.
9. Лагутина А.А. Современные информационные технологии для оптимизации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей // Иностранные языки: Герценовские чтения : сборник научных трудов / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 308-310.
10. Лапшина Н.Э. Ролевая игра как метод преодоления страха коммуникации / В сборнике: Актуальные проблемы современной лингвистики сборник научных статей. – Санкт-Петербург, 2015. –С. 112-114.
11. Минина О.Г. Формирование навыков критического мышления магистрантов в процессе работы с дефинициями на английском языке = Developing master degree students' critical thinking skills while working with definitions in English // Письма в Эмиссия.Оффлайн = The Emissia.Offline Letters. — 2024. — N 7. - Article 3394.
12. Потёмкина В.А. Особенности проведения онлайн занятий при обучении английскому как второму иностранному (esol) студентов из стран восточной и юго-

восточной азии / В сборнике: Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы. Сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Отв. редактор. – Нижний Новгород, 2021. – С. 177-182.

13. Тарамжина Л.В., Василькова И.Г. К вопросу о мотивации изучения английского языка студентами естественно-научных направлений / Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2021. – № 7. – С. 2965.

14. Тарамжина Л.В. Использование инструментов геймификации для повышения эффективности освоения профессионально-ориентированной лексики при обучении иностранному языку = Using the Tools of Gamification to Improve the Efficiency of Mastering Professionally-Oriented Vocabulary when Teaching a Foreign Language / Тарамжина Л.В., Хахалина М.С., Василькова И.Г. // Письма в Эмиссия.Оффлайн = The Emissia.Offline Letters. — 2022. — N 8. - Art. 3102.

15. Хахалина М.С. Студенческий конспект как средство активизации учебной деятельности студентов неязыковых направлений при обучении английскому языку / Хахалина М.С., Каменева А.Д. // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. — 2024. — N 3. – С. 57-67.

16. Холод Н.И. Применение геймификации для повышения мотивации к изучению иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 376-378.

17. Щербак В.В. Использование элементов геймификации в системе управления контентом Moodle // Инновационные образовательные технологии в системе "Школа-вуз" : Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Орехово-Зуево, 21–22 октября 2016 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 75-77.

18. Якунин Ю.Ю. Анализ обратной связи в персональной образовательной среде / Ю.Ю. Якунин, А.К. Погребников // Информатика и образование. – 2018. – № 10(299). – С. 36-41.

19. Potemkina Victoria A. Motivation: Up and Down: Implementation of a Motivational Model and Assessing the Results / Potemkina Victoria A., Sharshavina Svetlana G. // Language Testing in Focus : An International Journal. — 2021. — Volume 3. – P. 1-16.

УДК 372.881.1

В.В. Хисматуллина

*магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

Научный руководитель – Т.А. Буркова

*д-р. филол. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии и методики обучения иностранным
языкам ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ТОПОНИМОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Аннотация: в данной статье рассматривается методика обучения немецкому языку на основе изучения топонимов на среднем этапе обучения. Исследование

направлено на выявление ключевых преимуществ и методов использования топонимов в образовательном процессе, а также на разработку практических заданий для учащихся. Статья подчеркивает значимость активного обучения и взаимодействия с языковым контекстом, что способствует развитию языковых навыков и культурной осведомленности.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, топонимы, средний этап обучения, методика, образовательный процесс, практические задания, языковые навыки.

V.V. Khismatullina

*2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – T.A. Burkova

*Dr. Sci. (Philology), Head of the Romano-Germanic Philology and
Methods of Teaching Foreign Languages Department, Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE BASED ON THE STUDY OF TOPONYMS AT THE MIDDLE STAGE

Abstract. This article examines the methodology of teaching German based on the study of toponyms at the middle stage of education. The research aims to identify the key advantages and methods of using toponyms in the educational process, as well as to develop practical tasks for students. The article highlights the importance of active learning and interaction with the linguistic context, which contributes to the development of language skills and cultural awareness.

Keywords: foreign language teaching, toponyms, middle stage of education, methodology, educational process, practical tasks, language skills.

Изучение иностранного языка на среднем этапе представляет собой важный период в образовательном процессе, когда учащиеся уже имеют базовые знания и могут двигаться к более сложным языковым конструкциям. Использование топонимов как образовательного инструмента может значительно повысить уровень интереса к языку, а также углубить понимание культурного контекста изучаемого языка. Топонимия, как наиболее древняя и устойчивая часть ономастического лексического фонда любой страны, выступает хранителем уникальной информации об истории народа, культуре, его мировоззрении, системе ценностей [2; 64]. Топонимы содержат в своих основах значительную и значимую информацию из самых разных информационных сфер: лингвистическую, историческую, социальную, культурологическую, психологическую, этнографическую и др. Именно объемность лингвистической и экстралингвистической информации и позволяет им быть единицами, репрезентирующими связь с культурно-историческими и

национально-специфическими особенностями того или иного народа в контексте определенного времени [4; 262].

Топонимы обладают высокой национально-культурной маркированностью и воспринимаются на фоне определенных ассоциаций, основанных на некоторых признаках обозначаемого ими объекта. Очевидно, что объем фоновых знаний и форма их существования зависит от известности самого объекта. Чем известнее географический объект, тем больше связано с ним различных ассоциаций, тем большим набором коннотативных признаков обладает его имя [1; 685]. Топонимы могут быть связаны с историческими событиями, культурными особенностями и национальной идентичностью, они часто встречаются в текстах, рассказах и новостях, что делает их естественной частью языка. Изучение топонимов может помочь учащимся:

1. углубить знания о культуре и истории, благодаря топонимам можно узнать о значимых исторических событиях конкретной страны;
2. расширить горизонты знаний, поскольку изучение топонимов способствует междисциплинарному подходу;
3. расширить словарный запас, т.к. знакомство с топонимами позволяет изучать новые слова и выражения, связанные с географией и культурой.

Для эффективного обучения иностранному языку на основе топонимов чаще всего используются следующие методы:

1. групповые проекты. Учащиеся могут работать в группах над проектами, связанными с изучением определенных топонимов, проводя исследования и представляя свои результаты.
2. проектная деятельность. Учащиеся могут создавать карты, на которых обозначают важные топонимы и придумывают собственные рассказы о них.
3. Игры и ролевые задания, связанные с интерактивным использованием топонимов, могут сделать обучение более увлекательным и запоминающимся.

Мы предлагаем следующие практические задания, которые можно использовать на уроках немецкого языка:

1. Класс среднего звена разделяется на группы по 3-4 человека. Каждая группа выбирает определенный регион (например, Бавария, Баден-Вюртемберг или Нижняя Саксония) и исследует топонимы этого региона. Учащиеся должны: а) Найти 5-10 интересных топонимов (городов, рек, гор и др.). б) Изучить их происхождение и значение. в) Подготовить презентацию с картами и изображениями, а также интересными фактами о каждом топониме.

2. Класс среднего звена разделяется на группы по 4-5 человек. Учащиеся создают путеводитель по известным городам Германии, который включает: а) Описание культурных и исторических особенностей

каждого места. б) Топонимы, связанные с конкретными историческими событиями или личностями. в) Советы для туристов (рекомендации о том, что стоит посмотреть в каждом городе).

3. Группы исследуют использование топонимов в литературе, живописи или музыке. Учащиеся выбирают произведения, которые содержат важные топонимы, и должны: а) объяснить, как топонимы влияют на смысл произведения, б) создать краткое резюме каждой работы и подготовить визуальные материалы или отрывки, проиллюстрирующие их выводы.

4. Ученик средней школы находит себе пару, они вместе выбирают конкретный топоним Германии и исследует его культурное значение. Учащимся нужно: а) изучить, как топоним связан с местной историей или легендами, б) подготовить мультимедийную презентацию, которая включает в себя исследование.

5. Каждый ученик создает онлайн-карту, используя современные информационно-коммуникационные технологии, на которую добавляет понравившиеся фотографии известных и интересных мест Германии с кратким описанием.

6. Учитель предоставляет классу пустую карту Германии с обозначенными границами регионов. Учащиеся должны называть топонимы, которые находятся в каждом регионе.

7. Каждый ученик получает карточку с названием топонима (например, Берлин, Рейн, Альпы и т.д.). Учащийся должен задавать вопросы своим одноклассникам, чтобы выяснить, кто он. Другие могут отвечать только «да» или «нет». Например: «Я столица?», «Я река?».

8. . Учащиеся разбиваются на пары, где один – турист, а другой – гид. Роль гида: должен описать место (города, районы, реки) с использованием топонимов. Роль туриста: задавать вопросы о местности, например: «Какие достопримечательности стоит посетить в ...?».

9. Учащиеся делятся на группы и получают карточки с маршрутами, где указаны топонимы и расстояния между ними. Участники используют карту (физическую или цифровую), чтобы «путешествовать» от одного топонима к другому и описывать свой маршрут на немецком языке.

10. Учитель создает викторину, с помощью которой проверяет, насколько ученики знают материал по топонимам Германии. Примеры вопросов:

1. Was ist der höchste Berg in Deutschland?
2. Welches Gebirge erstreckt sich entlang der Grenze zu Tschechien?
3. Welche Gebirge gehören zur Mittelgebirgskette in Deutschland?
4. In welcher Stadt findet man das berühmte Brandenburger Tor?
5. In welcher Region Deutschlands befindet sich das Werratal?

Изучение топонимов представляет собой мощное средство для обучения иностранному языку на среднем этапе. Оно не только делает изучение языка более интересным и разнообразным, но и способствует более глубокому пониманию культуры, что является важным аспектом в изучении любой иностранной культуры. Использование топонимов в учебном процессе помогает учащимся развивать языковые навыки и обогащать их знания о мире. Проектная деятельность в обучении иностранным языкам может позволить использовать страноведческий потенциал топонимов, с целью формирования у школьников соответствующей компетенции [3; 43].

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев А.Н. Немецкие топонимы как порождение и отражение культуры // Вестник Башкирск. ун-та. – 2016. – №3. – С. 683-690. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/nemetskie-toponimy-kak-porozhdenie-i-otrazhenie-kultury> (дата обращения: 10.04.2025).
2. Буркова Т.А. Официальные вторичные номинации в современном топонимиконе Германии / Т.А. Буркова, Г.А. Дистанова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 1. – С. 61-70.
3. Давыдова К.В. Топонимы как ресурс для формирования страноведческой компетенции школьников на уроках английского языка / К.В. Давыдова, А.В. Полякова // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. – 2017. – № 2(7). – С. 40-44.
4. Королёва И.А. Языковые и культурные контакты в русско-белорусском приграничье // Актуальные проблемы приграничных районов Беларуси и Российской Федерации. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2011. – С. 261-264.

УДК 81`243:378

О.О. Холбобоев
магистрант 2 курса. ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарской филологии и культуры ФГБОУ ВО «УУНУТ»

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье исследуется значение коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку в современных образовательных контекстах. Выделяются ключевые компоненты этого понятия, включая лингвистические, социолингвистические, дискурсивные, стратегические и межкультурные элементы. Особое внимание уделяется эффективным учебным стратегиям, теоретическим моделям и практическим задачам в развитии

коммуникативных навыков учащихся. В исследовании, основанном на российских и международных педагогических подходах, подчеркивается роль коммуникации как центральной цели обучения иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, обучение иностранному языку, методы преподавания языка, коммуникативный подход, общение в классе, овладение языком, межкультурная компетентность, мотивация, стратегии обучения.

O.O. Kholboboiev

*2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – A.G. Khaliullina

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»*

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE MAIN GOAL OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. This article examines the importance of communicative competence in teaching a foreign language in modern educational contexts. The key components of this concept are highlighted, including linguistic, sociolinguistic, discursive, strategic and intercultural elements. Special attention is paid to effective learning strategies, theoretical models and practical tasks in developing students' communication skills. The study, based on Russian and international pedagogical approaches, highlights the role of communication as the central goal of teaching a foreign language.

Keywords: communicative competence, foreign language education, language teaching methods, communicative approach, classroom communication, language acquisition, intercultural competence, motivation, teaching strategies

В контексте глобальной интеграции и расширения межкультурной коммуникации роль обучения иностранным языкам претерпела значительные изменения. Сегодня изучение иностранных языков больше не ограничивается запоминанием лексики и правил грамматики; вместо этого оно направлено на подготовку учащихся к участию в реальном общении в различных социальных и культурных условиях. Этот сдвиг в образовательных приоритетах выдвигает на первый план коммуникативную компетентность как центральную и наиболее важную цель современного обучения иностранному языку.

Понятие коммуникативной компетентности было введено в 1970-х годах социалингвистом Деллом Хаймсом, который утверждал, что знание языка подразумевает нечто большее, чем просто грамматическую точность – оно включает в себя способность надлежащим образом использовать язык в различных социальных контекстах [9; 87]. Эта точка зрения получила дальнейшее развитие у таких лингвистов, как Майкл Коннелли и Меррилл Суэйн, которые предложили модель коммуникативной

компетенции, включающую грамматический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический компоненты [6; 123].

В российской и постсоветской методологии коммуникативная компетентность также признается основой эффективного языкового образования. Е.И. Пассов подчеркивает, что студента следует рассматривать не просто как получателя лингвистических знаний, но и как участника осмысленной речевой деятельности [3; 55]. По мнению же И.Н. Бима, коммуникативную компетенцию следует развивать посредством комплексного взаимодействия языкового материала, активной речевой практики и реальных заданий, имитирующих аутентичное общение [1; 120].

Компоненты коммуникативной компетенции

Большинство моделей сходятся во мнении, что коммуникативная компетенция многогранна. Согласно Цельче-Мурсия, она включает в себя:

- Лингвистическую компетенцию – знание лексики, синтаксиса, фонологии.
- Социолингвистическую компетенцию – способность выбирать языковые формы, соответствующие социальному контексту.
- Дискурсивная компетентность – способность создавать связные тексты.
- Стратегическая компетентность – способность компенсировать сбои в общении с помощью перефразирования, жестикуляции и других средств.
- Межкультурная компетентность – понимание культурных норм и ценностей, лежащих в основе использования языка [7; 65].

Эти компоненты отражают понимание того, что язык – это не изолированная система, а инструмент социального действия.

Традиционные методы перевода грамматики ориентированы на пассивное знание языка, делая упор на чтение и письмо и пренебрегая разговорной речью и аудированием. В результате многие учащиеся закончили годы обучения, так и не сумев свободно или спонтанно выражать свои мысли. «Использование языковых средств, необходимых для отображения своих чувств, мыслей, мотивов – это обязательное условие развития коммуникативных способностей учащихся. Решению данной проблемы способствует работа со словом на каждом уроке» [4; 76].

В отличие от этого, коммуникативный подход фокусируется на реальном использовании языка. Учащихся поощряют говорить с самого начала, даже если их речь неидеальна. Цель – не безупречная грамматика, а успешное общение. Как утверждает А.Н. Щукин, «формирование коммуникативной компетенции предполагает активизацию всех лингвистических и психологических механизмов речи» [5; 128].

Кроме того, коммуникативная компетентность способствует развитию самостоятельности, мотивации и уверенности в себе. Учащиеся,

вовлеченные в содержательную беседу, с большей вероятностью будут развивать позитивное отношение к языку и упорствовать в своих занятиях. Как отмечает З. Дерней, мотивация тесно связана с осознаваемой учащимися способностью участвовать в реальном общении [8; 38].

Стратегии развития коммуникативной компетентности в классе.

Эффективные методы формирования коммуникативной компетентности включают:

1. Обучение, основанное на задачах, при котором учащиеся выполняют значимые задачи, такие как планирование поездки или решение проблемы на изучаемом языке.

2. Ролевые игры и симуляции, которые воссоздают реальные ситуации, такие как заказ еды, поступление на работу или выяснение дороги.

3. Проектная работа и групповые обсуждения, способствующие сотрудничеству и аутентичному взаимодействию.

4. Использование аутентичных материалов, таких как видеоклипы, песни, газетные статьи и материалы социальных сетей, которые знакомят учащихся с реальным использованием языка.

В российской педагогике многие из этих практик активно поддерживаются. Например, И.В. Костина подчеркивает ценность коммуникативных игр и диалогических упражнений для стимулирования активного участия учащихся [2; 111].

Более того, мы скажем, что интеграция цифровых инструментов (онлайн-платформы, языковые приложения, виртуальные программы) открывает новые возможности для общения с носителями языка и сверстниками по всему миру. Это способствует формированию цифровой грамотности наряду с коммуникативной компетентностью.

Проблемы в развитии коммуникативной компетенции

Несмотря на теоретические и практические преимущества коммуникативной компетентности как центральной цели языкового образования, ее реализации в школьных и университетских аудиториях часто препятствует множество факторов.

Одним из основных препятствий является преобладание обучения, ориентированного на экзамены. Во многих учебных заведениях учителя вынуждены готовить учащихся к стандартизированным экзаменам, в которых грамматическая точность и понимание прочитанного ставятся во главу угла выше беглости речи или прагматических навыков. В результате коммуникативные задачи часто отодвигаются на второй план или сводятся к кратким разминочным занятиям. Такой подход препятствует спонтанному использованию языка и ограничивает возможности учащихся развивать навыки взаимодействия в реальном времени.

Другой распространенной проблемой является нехватка учебных и методических ресурсов. Не все учителя прошли специальное обучение по

коммуникативной методологии, особенно те, чье образование основывалось на более традиционных подходах, ориентированных на учителя. Это приводит к несоответствию между желаемыми результатами и реальной практикой в классе. По мнению И.Н. Бима, методологическая последовательность и осведомленность учителя являются ключом к успешной реализации коммуникативного обучения [1; 132]. Кроме того, некоторым преподавателям может быть трудно адаптировать существующие материалы к более интерактивному формату, особенно когда учебники или учебные программы не соответствуют коммуникативным принципам.

Занятия в классе также сопряжены с трудностями. Большой размер класса, неоднородные способности учащихся и ограниченное время урока затрудняют организацию регулярной практики устной речи для всех учащихся. Учителям часто приходится сталкиваться с трудностями при привлечении более тихих учеников или тех, у кого уровень владения языком ниже. Более того, некоторые учащиеся испытывают тревогу или смущение, выступая перед другими, особенно когда они боятся совершить ошибку. Как подчеркивает З. Дернеи, эмоциональные факторы учащихся, такие как мотивация и тревожность, играют решающую роль в их готовности к общению [8; 48]. Получается, что эмоциональный климат в классе и способность учителя создать благоприятную обстановку необходимы для поощрения устного участия.

Технические ограничения также могут повлиять на применение коммуникативных методов. В школах с недостаточным доступом к технологиям становится все труднее использовать аутентичные материалы, такие как видео, интерактивные игры или виртуальные обмены. Более того, даже при наличии технологии ее использование требует от преподавателя педагогической компетентности и временных затрат, что не всегда может быть осуществимо в рамках учебной программы.

Оценка коммуникативной компетентности сама по себе является сложной задачей. В отличие от грамматики или словарного запаса, которые можно проверить объективно, коммуникация включает в себя такие субъективные элементы, как уместность, беглость, согласованность и социокультурная осведомленность. Преподавателям нужны надежные инструменты и четкие критерии для справедливой и конструктивной оценки учащихся [7; 211]. Разработка и внедрение эффективных оценочных рубрик, стратегий обратной связи с коллегами и формирующих моделей оценивания остаются ключевыми задачами в практическом обучении иностранному языку через коммуникативный подход.

Практическое значение и выводы.

Чтобы решить вышеупомянутые проблемы и сделать коммуникативную компетентность достижимой целью в реальных

аудиториях, можно предпринять ряд шагов:

– При корректировке учебного плана следует уделять приоритетное внимание целям общения в реальной жизни, а не заучиванию наизусть. Языковые программы должны четко включать коммуникативные цели на всех уровнях образования.

– В программах повышения квалификации учителей особое внимание должно уделяться обучению коммуникативным методам, включая стратегии управления классом при выполнении интерактивных заданий, методы борьбы с речевым беспокойством и использование цифровых инструментов для языковой практики.

– Планирование урока должно включать разнообразные коммуникативные мероприятия, адаптированные к различным уровням владения языком. Обучение на основе заданий, работа в парах, групповые дискуссии и проекты могут вовлечь всех учащихся и развить несколько компонентов коммуникативной компетентности одновременно.

– Инструменты оценки должны быть пересмотрены, чтобы отразить многокомпонентную природу коммуникации. Рубрики и взаимная самооценка могут использоваться наряду с традиционным оцениванием для поощрения размышлений и роста.

– Административная и институциональная поддержка имеет решающее значение. Школы и университеты должны предоставлять ресурсы, гибкость и признание учителям, внедряющим коммуникативные практики.

Подводя итоги нашего исследования, можно сказать, что коммуникативная компетентность представляет собой не только педагогическую цель, но и более широкий образовательный идеал, который подготавливает учащихся к эффективному функционированию в глобализированной, мультикультурной и многоязычной среде. Ставя коммуникацию в центр языкового образования, мы даем обучающимся возможность не просто изучать язык, но и использовать его как значимый инструмент для личного и профессионального взаимодействия.

Развитие коммуникативной компетентности – это длительный процесс, требующий постоянной практики, благоприятной среды обучения и осознанного выбора методик. Как показывают исследования и опыт, когда студентам предоставляется возможность участвовать в аутентичном, целенаправленном общении, они добиваются ощутимого прогресса – не только в знании языка, но и в уверенности в себе, критическом мышлении и межкультурной осведомленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения английскому языку в средней школе. – М.: Русское слово, 2009. – 175 с.
2. Костина И.В. Современные технологии обучения иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2012. – 190 с.

3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
4. Халиуллина А.Г., Курбанова Г.Б. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в условиях полилингвального образования // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 3. – С. 75-77.
5. Щукин А.Н. Современные подходы к обучению иностранным языкам. – М.: Филология, 2015. – 248 с.
6. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1, No. 1. – P. 1–47.
7. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching // Intercultural Language Use and Language Learning. – Springer, 2007. – P. 41–57.
8. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. – 270 p.
9. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin Books, 1972. – P. 269–293.
10. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014. – 328 p.

УДК 372.881.111.1

Н.Р. Шайхнурова

студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им М. Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – В.Ф. Аитов

*д-р. пед. наук, профессор кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: статья посвящена вопросам оптимизации процесса формирования навыков говорения у детей дошкольного возраста на занятиях по английскому языку. Обосновано использование таких нетрадиционных методик обучения как применение аутентичного песенного материала и метода полного физического реагирования (Total Physical Response, TPR). Выделены основные принципы обучения речевым навыкам, с акцентом на стратегии раннего освоения иностранного языка через ритмико-интонационные упражнения. Также обоснована целесообразность применения указанных методов, учитывающих психологические и возрастные особенности детей данной возрастной группы.

Ключевые слова: речевая деятельность, говорение, аудирование, нетрадиционные методики обучения, аутентичный песенный материал, метод полного физического реагирования (Total Physical Response, TPR).

N.R. Shaykhnurova

2nd year student of the Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla

(Ufa)

Scientific Advisor – V.F. Aitov

Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla

ON THE QUESTION OF TEACHING PRE-SCHOOL CHILDREN TO SPEAK IN ENGLISH LESSONS

Abstract: This article addresses the optimization of the process of developing speaking skills in preschool children during English language classes. The use of non-traditional teaching methods is justified, including the application of authentic song materials and the Total Physical Response (TPR) method. The key principles of teaching speech skills are highlighted, with an emphasis on strategies for early foreign language acquisition through rhythmic and intonational exercises. The appropriateness of using these methods is also justified, taking into account the psychological and age-related characteristics of this age group of children.

Keywords: speech activity, speaking, listening, non-traditional teaching methods, authentic song material, Total Physical Response (TPR).

В современном образовательном процессе важное место занимает обучение иностранным языкам, особенно в раннем возрасте. Исследования показывают, что именно дошкольный период является наиболее благоприятным для освоения языков, когда дети способны легко воспринимать новую информацию и создают основы для дальнейшего обучения. Однако эффективность обучения зависит не только от содержания, но и от методов, которые используются в процессе. В данной статье рассматриваются не только теоретические аспекты оптимизации процесса формирования навыков говорения у детей дошкольного возраста, но и практические методики, которые могут быть применены на занятиях по английскому языку.

Для успешного обучения детей можно применять различные нетрадиционные методики, которые делают процесс более увлекательным и интерактивным. Одной из таких методик является использование аутентичного песенного материала. Песни являются естественным способом погружения в язык, что способствует развитию слухового восприятия, навыков речи и усвоения лексики. Исполнение песен позволяет детям не только сосредоточиться на произношении и интонациях, но и развивает чувство ритма и мелодии, что также положительно сказывается на их общей языковой компетенции [11].

Метод полного физического реагирования (TPR) – еще одна эффективная методика, которая ориентирована на сочетание движений и языка. Суть метода заключается в том, что дети выполняют физические

действия в ответ на аудиокоманды или инструкции на иностранном языке. Это позволяет учащимся запоминать новые слова и фразы через кинестетическое обучение (kinesthetic learning), что значительно увеличивает уровень вовлеченности и способствует лучше запоминанию материала.

При работе с дошкольниками важно основываться на некоторых ключевых принципах обучения говорению. Во-первых, обучение должно быть игровым и веселым, что позволяет детям учиться без стресса и давления. Игровые элементы могут проявляться через ролевые игры, театрализованные представления и музыкально-двигательные игры, что обеспечивает высокий уровень мотивации и заинтересованности. Во-вторых, обучение должно быть многослойным, то есть включать различные виды деятельности: слушание, повторение, выполнение команд и активное участие в играх. Это позволит детям получать разнообразный опыт взаимодействия с языком и формировать навыки говорения. В-третьих, учитель должен учитывать психолого-педагогические особенности детей. Индивидуальный подход и адаптация учебного материала под уровень развития каждого ребенка позволит создать комфортную и защищенную образовательную среду. А.А. Хрулёва выделяет следующие общие принципы обучения иностранному языку детей дошкольного возраста:

- учет речевого развития детей;
- учет преобладания у детей самопроизвольной памяти и внимания над произвольной;
- учет ведущего характера игровой деятельности по сравнению с другими видами деятельности;
- заинтересованность и сознательность;
- использование родного языка;
- рече-мыслительная активность;
- использование ролевых игр, моделирование ситуаций общения;
- интерактивность (обязательного участия двух человек), коллективного характера общения;
- принцип наглядности;
- принцип индивидуализации;
- принцип развивающего обучения;
- неразрывное единство обучения, развития и воспитания [12].

В рамках формирования иноязычных речевых навыков дети 4 лет должны в рамках аудирования: понимать и реагировать на адресованные приветствия, обращения, команды, просьбы; распознавать наиболее употребляемые слова; понимать и реагировать на вопросы, которые требуют ответа «да/нет» или других простых ответов; понимать песни и стихи. В рамках монологической речи дошкольники 4 лет должны уметь:

называть себя, выражать просьбу, называть и демонстрировать предмет, воспроизводить выученные короткие стихи и песни, в рамках диалогической речи: обращаться, отвечать на адресованные приветствия, прощания, реагировать на команду, просьбу, кратко отвечать на вопрос [12].

Поэтому можно использовать следующие ритмико - интонационные упражнения (основанные на аутентичном песенном материале):

Good morning, good morning,
How are you, how are you?
I'm fine, I'm fine,
Thank you, thank you!

Hello, hello, can you clap your hands?
Hello, hello, can you stomp your feet?
Hello, hello, can you turn around?
Hello, hello, can you shout hooray?

Stand up, stand up, turn around,
Sit down, sit down, touch the ground.
Stand up, stand up, jump up high,
Now sit down and wave goodbye.

If you're happy and you know it, say "hello!"
(Children respond: "Hello!")
If you're happy and you know it, clap your hands,
If you're happy and you know it, stomp your feet...

Sit down, please, in a circle,
Let's all have some fun.
Good morning, good morning,
Let's start our day, everyone!

Работа с песнями включает не только сам процесс пения, но и использование движений, что синхронизирует язык и действие. Например, дети могут танцевать, хлопать в ладоши или выполнять другие физические действия в соответствии с текстом песни. Это делает уроки динамичными и интерактивными, а также способствует улучшению памяти и восприятия. [9]. Использование мною комбинированного метода TPR и аутентичных песен можно наглядно продемонстрировать на примере песни «Snowflake», при изучении детьми темы «Body parts», где дети поют песню, сопровождая её движениями под музыку:

Snowflake, snowflake, little snowflake

Little snowflake
Falling from the sky
Snowflake, snowflake, little snowflake
Falling, falling, falling, falling, falling
Falling, falling, falling, falling
Falling on my head

(дети руками делают плавные движения сверху вниз, изображая падение снежинок и на слове «head», они касаются руками головы)

Snowflake, snowflake, little snowflake
Little snowflake
Falling from the sky
Snowflake, snowflake, little snowflake
Falling, falling, falling, falling, falling
Falling, falling, falling, falling
Falling on my nose

(после плавных движений руками, на слове «nose», дети касаются руками носа).

Ещё одна аутентичная песня «Jonny works with hammer», успешно применяется при обучении детей дошкольного возраста счёту. При использовании этой песни применяются элементы пальчиковой гимнастики: дети стучат по ладони сначала одним пальцем, затем двумя и далее по тексту песни:

Johnny works with one hammer,
One hammer, one hammer,
Johnny works with one hammer,
Then he works with two.

Johnny works with two hammers,
Tne hammers, one hammers,
Johnny works with two hammers,
Then he works with three.

Johnny works with three hammers,
Three hammers, three hammers,
Johnny works with three hammers,
Then he works with four.

Johnny works with four hammers,
Four hammers, four hammers,
Johnny works with four hammers,
Then he works with five.

Johnny works with five hammers,

Five hammers, five hammers,
Johnny works with five hammers,
Then he goes to sleep.

Разработка собственной методики, сочетающей элементы метода Total Physical Response и использование аутентичных песен, предоставляет ряд значительных преимуществ в обучении английскому языку дошкольников. Этот комбинированный подход способствует более глубокому усвоению языка и создает эффективную среду для развития речи, памяти и когнитивных навыков у детей.

Таким образом, оптимизация процесса формирования навыков говорения у детей дошкольного возраста возможна через внедрение нетрадиционных методов обучения, таких как использование аутентичного песенного материала и метода полного физического реагирования. Данные подходы делают изучение языка более увлекательным и эффективным, учитывают возрастные и психологические особенности детей, а также способствуют гармоничному развитию их речевых навыков. Использование игровых элементов и ритмико-интонационных упражнений создает благоприятную атмосферу для обучения и позволяет preschool children легко и с удовольствием овладевать английским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуразакова Ш. Особенности обучения английскому языку детей дошкольного возраста / Ш. Абдуразакова, Н. Абдуразакова // Мировая наука. – 2020. – № 12(45). – С. 12-14.
2. Барышников Н.В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1 (838). – С. 63-74.
3. Книга для учителя к учебнику английского языка для начальной школы "Enjoy English 1" / М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Е.А. Ленская, М.З. Биболетова ; М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Е.А. Ленская. – Москва : Титул, 2006. – 78 с.
4. Вронская И.В. Методика раннего обучения английскому языку / И.В. Вронская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015 – 336 с.
5. Захарова К.А., Везилов Т.Г. Применение аутентичных песен для совершенствования навыков аудирования // Педагогический журнал. 2020. – Т. 10. № 5А. – С. 165-172.
6. Ленская Е.А. Современные тенденции образовательных реформ в странах мира / Е. А. Ленская // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка : XX Международные Лихачевские научные чтения, Санкт-Петербург, 09–10 июня 2022 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2022. – С. 508-510.
7. Михеева Е.В. Особенности изучения английского языка детьми дошкольного возраста // Инновационная наука. 2019. №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izucheniya-angliyskogo-yazyka-detmi-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.11.2024).
8. Мазунова Л.К. Научная методическая школа России: вклад уфимской школы / Л.К. Мазунова // Языки в диалоге культур: проблемы многоязычия в

полиэтническом пространстве : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 85-летию ФРГФ, Уфа, 20 октября 2023 года. – Уфа: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Уфимский университет науки и технологий", 2023. – С. 210-219.

9. Никитенко З.Н. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе / З. Никитенко, В.Ф. Аитов, В.М. Аитова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 14.

10. М. Родина, Е.Ю. Протасова. «Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие».

11. Саакян С.А. Использование песенного материала при обучении младших школьников иностранному языку // Начальное образование. 2013. №. 6. С. 23-26. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.12737/1748> (дата обращения: 15.11.2024).

12. Хрулева А.А. Формирование иноязычных речевых навыков в раннем возрасте // Педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoyazychnyh-rechevyh-navykov-v-rannem-vozhraze/viewer> (дата обращения: 10.04.2025).

УДК 372.881.111.1

А.Д. Шибанова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «ПГУ»
(г. Пенза)

Научный руководитель – Е.А. Шибанова
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностраннных языков и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «ПГУ»

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье анализируются особенности использования аудиовизуального метода при обучении студентов иностранному языку, показывается специфика использования аудиовизуального метода на занятиях в процессе обучения для формирования лингвострановедческой компетенции. В работе представлены апробированные дидактические материалы по использованию аудиовизуального метода при преподавании иностранного языка, а также приведен пример системы упражнений с использованием аудиовизуального метода на основе видеосюжета интервью. В статье акцентируется внимание на особенностях аудиовизуального метода как средства совершенствования языковых навыков и умений. Результаты проведенного исследования доказывают, что использование аудиовизуальных материалов совместно с аудиотекстами способствуют процессу более глубокого усвоения живой речи при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: аудиовизуальный метод лингвострановедческая компетенция, социокультурные знания.

A.D. Shibanova

*4th year student of the Federal state Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Penza state University»
(Penza)*

Scientific Advisor – E.A. Shibanova

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal state Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Penza state University»*

THE FEATURES OF USING THE AUDIOVISUAL METHOD IN TEACHING FRENCH

Abstract. The article analyzes the features of using the audiovisual method in teaching students a foreign language, shows the specifics of using the audiovisual method in the classroom in the learning process for the formation of linguistic competence. The paper presents proven didactic materials on the use of the audiovisual method in teaching a foreign language, as well as an example of a system of exercises using the audiovisual method based on a video interview. The article focuses on the features of the audiovisual method as a means of improving language skills and abilities. The results of the conducted research prove that the use of audiovisual materials together with audio texts contribute to the process of deeper assimilation of live speech when learning a foreign language.

Keywords: audiovisual method, linguistic competence, socio-cultural knowledge.

В современной методической науке одним из основных тезисов является утверждение о том, что применение аудиовизуального метода в обучении французскому языку может стать именно тем педагогическим инструментом, который представляет учащимся реальную картину мира страны изучаемого языка, позволяет сопоставлять её с реалиями своей культуры, а значит обогащать культурные познания о своей стране. Лингвострановедческая направленность становится неотъемлемой частью обучения иностранным языкам, так как в настоящее время особенно отчетливо ощущается необходимость обучать не только языковым навыкам, но и культуре страны изучаемого языка [2]. Сущность решения такой задачи обусловлена тем, что знание иностранного языка предполагает не только способность грамотно говорить, но и овладение определенными культурными стереотипами, что достигается на основе работы с правильно подобранными лингвострановедческими аудиовизуальными материалами [1]. К тому же, изучение языка посредством его отождествления с культурой, прививает учащимся достоверные и прочные языковые и социокультурные знания, что способствует формированию лингвострановедческой компетенции учащихся. В конечном счёте, форма работы на уроках с использованием наглядных и звуковых материалов служит средством снятия языкового барьера и стимулирует процесс обучения, делая его активным, плодотворным и приближенным к естественному процессу межкультурной

коммуникации [3].

В результате изучения и анализа роли аудиовизуального метода в процессе обучения французскому языку, различных способов и приемов работы с аудиовизуальным материалом, критериев его отбора и основных принципов работы с ним мы пришли к следующим выводам:

- аудиовизуальные материалы отражают существующую картину мира носителей языка, они наглядным образом раскрывают их проблемы, радости, ценности, размышления, мнения, поэтому подобные документы позволяют глубже постигнуть культуру страны изучаемого языка;
- с помощью аудиовизуальных ресурсов учащиеся осознают, что у каждой культуры есть свои отличительные черты, особенности, что представители различных культур могут видеть одинаковые вещи совершенно по-разному, а также замечать культурные расхождения, находящие своё отражение в языке, иными словами, у обучающихся формируется лингвострановедческая компетенция;
- согласно аудиовизуальному методу, для плодотворной работы с аудиовизуальными документами учителю необходимо соблюдать правила их отбора: соответствие содержания возрасту учащихся, уровню владения языком, присутствие лингвострановедческого компонента;
- использование аудиовизуального метода на уроках французского языка в старших классах, где учащиеся, зачастую, утрачивают интерес к предмету, повышает их мотивацию к изучению иностранного языка, создает положительный настрой, а также духовно развивает их;
- регулярное применение аудиовизуального метода на уроках иностранно языка способствует формированию у учащихся лингвострановедческой компетенции, что и является одной из главных целей изучения иностранного языка.

Для того чтобы продемонстрировать эффективность применения аудиовизуального метода как приёма формирования лингвострановедческой компетенции, нами был разработан дидактический материал, который отражает межкультурные связи России и Франции.

Тема нашей методической разработки – «Иван Тургенев – посол русской литературы во Франции». В качестве аутентичного аудиовизуального документа мы выбрали видеосюжет «Découverte des Frênes» – интервью, представляющее один из эпизодов истории открытия музея Ивана Сергеевича Тургенева в Буживале. Данное интервью названо «отец-сын», так как Марк Звигильский, директор музея Тургенева в Буживале, берёт интервью у своего отца, Александра Звигильского, преподавателя Сорбонны, одного из лучшего специалиста в области литературы.

В девятнадцатом веке И.С. Тургенев находился в центре французской культуры и оказывал огромное влияние на умы. Он привнес французскую литературу в Россию и русскую литературу во Францию. В течение всей своей жизни он испытывал большую любовь к Полине Виардо. В Буживале Тургенев писал как произведения в прозе, так и стихи к оперным романсам П. Виардо. Интервью «Découverte des Frênes» позволяет нам не только узнать некоторые страницы из биографии И.С. Тургенева, но также осознать всю необходимость сохранения культурного наследия. Это видео демонстрирует действия равнодушных людей, возрождающих имение великого писателя, который внёс бесценный вклад в развитие франко-русской культуры. К тому же это интервью представляет учащимся богатую, аутентичную картину внешнего мира, даёт возможность выстроить правильное языковое поведение, которое будет свидетельствовать о сформированности аспектов лингвострановедческой компетенции.

Составленная нами разработка опирается на основную цель – формирование лингвострановедческой компетенции учащихся, а именно:

- привить учащимся знания, связанные с иностранной культурой;
- сформировать у учащегося осознание собственной культуры и её связи с культурой Франции.

В качестве лингвистических целей мы выделяем следующие:

- расширение словарного запаса учащихся;
- привитие умения аргументированного высказывания;
- формирование умения высказывать личное мнение, опираясь на аргументы.

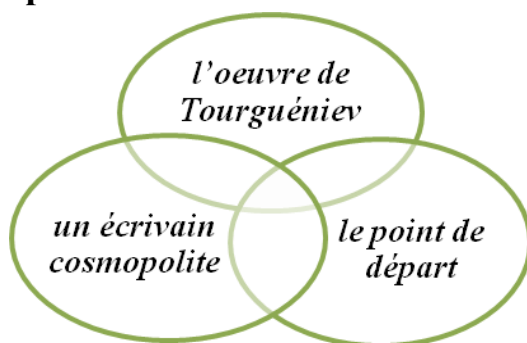
Задания адресованы ученикам старших классов средней общеобразовательной школы, изучающим французский язык и желающим развить как лингвистическую, так и лингвострановедческую компетенцию и усовершенствовать их с коммуникативной точки зрения.

Работа с данным аудиовизуальным документом была разделена на фазы. Первая фаза – фаза формулировки гипотезы. Изначально данная стадия опирается на просмотр первой части видео без звука, что позволяет ввести учащихся в ситуацию и подготовить к восприятию последующей информации. К примеру, учащиеся называют предметы, увиденные в первой части видео без звука и затем строят высказывания-предположения, описывающие место, где разворачивается действие видеосюжета, тем самым совершая первые шаги к знакомству с музеем великого писателя и постижению великого франко-русского культурного наследия.

После этого, учащиеся смотрят эту же часть видео со звуком и находят её ключевое словосочетание, которое им предлагается объяснить, прибегая к своим фоновым знаниям.

Individuel ou par groupe de deux

Parmi les groupes de mots proposés choisissez le groupe de mots-clé de la première partie de vidéo:



Expliquez ce groupe de mots à partir de vos connaissances personnelles ou par déduction.

Вторая фаза – фаза полноценного просмотра видео. Она переориентирует учащегося на детальное понимание аудиовизуального материала и включает в себя задания на понимание услышанного. Например, расставить фразы в хронологической последовательности и сконцентрировать внимание на высказываниях главных героев сюжета.

Visionner l'interview dans sa totalité pour remettre dans le bon ordre les différents faits abordés par Alexandre Zvigilsky. Faites des pauses s'il est nécessaire. Travaillez individuellement.

Il est venu en 1956 rendre visite à Debbie Morley qui était une très grande comédienne française, et il a pu voir ce domaine.
Alexandre Zvigilsky avait entendu dire que Tourguéniev était, semble-t-il, un des représentants le plus marquant du cosmopolitisme russe.
En 1968 l'état du chalet de Tourguéniev et de la villa Viardot était pitoyable.
C'était une passion pour le cosmopolitisme qui l'avait motivé à s'intéresser à Tourguéniev.
Tamara et Alexandre, ils ont vécu sur le balcon de cette datcha pour essayer de préserver la maison.
C'était un peu idéaliste, mais qui visait à montrer qu'ils étaient des défenseurs de ce domaine historique.
La maison principale a été habitée par monsieur Sabatier. Deux maisons ont fait une très mauvaise impression à Alexandre Zvigilsky.

Visionner l'interview dans sa totalité. Concentrez-vous sur les propos de Marc et d'Alexandre Zvigilskys. Parmi ces propos il y en a un qui ne correspond pas à l'interview. (Travaillez individuellement).

1. «C'est une passion que j'avais pour Tourguéniev».		
2. «Des squatters vivaient dans le chalet de Tourguéniev et la maison principale était habitée par ce monsieur Sabatier, elle était tombée en ruine»		

3. «Qu'est-ce qui t'a motivé à t'intéresser à la vie et à l'oeuvre d'Ivan Tourguéniev?»		
4. «J'étais charmé par cette idée comme aujourd'hui on parle beaucoup des droits de l'homme»		
5. «C'est ensuite avec Tamara en 1968 que tu a revisité le domaine – «Les Frênes»		
6. «Tu as employé le mot juste. C'est un véritable combat»		
7. «Quel était l'état du domaine?»		
8. «C'était une situation étonnante parce que pour nous il était difficile de défendre le domaine des squatteurs»		
9. «...le chalet de Tourguéniev converti en squat.»		
10. «Ne s'agissait-il pas à l'époque de vos premiers combats pour préserver la maison Tourguéniev?»		

Данная фаза также включает в себя задания на понимание прочитанного и предлагает учащимся работу с транскрипцией, которая служит графической опорой аудиовизуального текста.

Выполнение ниже представленного упражнения помогает учащимся узнать разницу между словами, обозначающими виды жилища, распространёнными во Франции, и провести аналогию с теми же наименованиями на русском языке.

Recommandation à un enseignant: distribuez la transcription

Travaillez sur le lexique à partir de la transcription. Expliquez cinq mots soulignés dans leur contexte.

(Travaillez individuellement).

1. *Moi, je suis venu pour la première fois à Bougival voir cette propriété...*

2. *Et je suis venu en 1956 lui rendre visite et j'ai pu voir donc ce domaine extraordinaire – «Des Frênes»...*

3. *Des squatters vivaient dans le chalet de Tourguéniev...*

4. *Nous avons vécu sur le balcon de cette datcha...*

5. *Défendre la maison d'un illustre écrivain...*

Следующее упражнение знакомит учащихся со словами и выражениями, так или иначе отражающими социокультурные реалии. Знание этих понятий позволяет учащимся осознанно применять их в речи, говоря великом русском писателе.

Lisez la transcription. Expliquez les expressions en gras et rédigez un exemple personnel pour chacune de celles-ci.

(Travaillez individuellement).

1. *Comme aujourd'hui on parle beaucoup **des droits de l'homme**, de ces questions-là...*_____

2. *J'avais entendu dire que Tourguéniev était, semble-t-il, un des représentants le plus marquant de ce **cosmopolitisme** russe...*_____

3. *Je lisais d'autres auteurs, mais déjà, je crois que **le point de départ**, c'est cela...*_____

4. *Bien, l'état était **pitoyable**...*_____

5. *Elle avait quitté le domaine, et il était à **l'abandon**...*_____

6. *La maison principale était habitée par ce monsieur Sabatier. **Elle était tombée en ruine** également...*_____

7. *...le chalet Tourguéniev, **converti** en squat...*_____

8. *...vos premiers combats pour **préserver la maison Tourguéniev**...*_____

Следующее задание является переходным между второй и третьей фазой, так как оно учит учащихся понимать разницу между французскими словами-связками, которые являются неотъемлемой составляющей при построении устного и письменного высказывания.

Compléter les phrases avec le connecteur qui convient.

1) *Alexandre Zvigilsky s'est intéressé à la vie et à l'oeuvre d'Ivan Tourguéniev **comme/donc/ d'ailleurs** il avait une passion pour le cosmopolitisme.*

2) *Il est venu rendre visite à Debbie Morley et, **deuxièmement/ d'une part/en premier lieu**, il a pu voir **encore/de surcroît/ donc** ce domaine extraordinaire – «Des Frênes», **ainsi /en effet/c'est à dire**, voir la maison de Tourguéniev.*

3) ***C'est ensuite/ ainsi /finalement** qu'avec Tamara qu'il a revisité le chalet de Tourguéniev et la villa Viardot.*

4) *Deux maisons ont fait une très mauvaise impression à Alexandre Zvigilsky. **Par exemple / pourtant /effectivement**, il a été content de voir **quand même /par conséquent /notamment** le parc et de voir la maison.*

Вторая фаза сопряжена с третьей – фазой «продолжения», которая предлагает дополнительные источники информации (resources pour aller plus loin), дающие учащимся возможность расширить их лингвострановедческие знания по теме видеосюжета и в дальнейшем успешно написать эссе и составить высказывание по теме.

Après avoir consulté les sites Internet rédigez un essai argumenté sur la création du Musée Tourguéniev à Bougival. (150-180 mots environ). Imaginez-vous que vous êtes invité à une grande réunion consacrée à la patrimoine franco-russe où vous présenterez ce musée. Votre exposé doit

contenir l'idée qui vous a incité à créer ce musée, la description de l'état primordial du domaine et votre entreprise.

Resources pour aller plus loin

Sites Internet

Le blog du musée Tourguéniev: www.tourgueniev.fr

Encyclopédie Larousse «Ivan Sergueïevitch Tourguéniev»:
www.larousse.fr/encyclopedia

Ouvrages

L'article «Ivan Tourguéniev et la France», Colette Weibel

Работа над заданиями первой и второй фазы может быть выполнена в течение одного школьного урока. При этом предполагается, что работа с материалами третьей фазы осуществляется учащимися вне урока, но на последующем итоговом уроке по данной теме учащиеся представляют свои эссе вниманию одноклассников, обмениваются мнениями по данной теме, отвечают на вопросы.

Наблюдая за учащимися в ходе выполнения заданий, мы пришли к выводу, что включение аудиовизуальных материалов в учебный процесс эффективно влияет на учащихся. Во-первых, наглядный видеоматериал и предложенные к нему упражнения, способствуют неоднократному повторению и воспроизведению, а значит, и закреплению грамматических структур и лексических единиц. Во-вторых, прибегая к использованию аудиовизуального метода на уроках французского языка, в частности, в старшей школе, мы не просто организуем работу на занятии в совершенно новом ключе, но и даём учащимся возможность погрузиться в среду страны изучаемого языка, познать её культурные особенности и реалии, что является неотъемлемой составляющей формирования лингвострановедческой компетенции учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Лингвокультурная личность как ценность профессионального педагогического образования. – М.: МПГУ, 2020. – С. 12-23.
2. Давыдова Е.Е., Гальскова Н.Д. Методические подходы и технологии обучения иностранному языку, основанные на взаимосвязи языка и культуры // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: Материалы VIII Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных. – М.: ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», 2023. – С. 90-94.
3. Чернышов С.В., Шамов А.Н. Теория и методика обучения иностранным языкам. – М.: КноРус, 2024. – 441 с.

УДК 371.39

Р.А. Якупова

*студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

Научный руководитель – В.Ф. Аитов

*д-р. пед. наук, профессор кафедры
романо-германской филологии и методики обучения иностранным
языкам ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСЛОВНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье мы рассмотрим роль условно-речевых ситуаций в развитии речевых умений, их влияние на обучение и коммуникацию. Также будут рассмотрены методы введения условно-речевых ситуаций в процесс обучения, вид условно-речевых ситуаций с примерами.

Ключевые слова: речевые навыки, урок иностранного языка, условно-речевые ситуации.

R.A. Yakupova

*2nd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – V.F. Aitov

*Dr. Sci. (Pedagogy), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

USING CONDITIONAL SPEECH SITUATIONS IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Abstract. In this article, we consider the role of conditional speech situations in the development of speech skills, their impact on learning and communication. Methods of introducing conditional speech situations into the learning process, types of conditional speech situations followed by examples.

Keywords: speech skills, foreign language lesson, conditional speech situations.

В современном образовательном процессе изучение иностранного языка становится все более актуальным. Однако просто знание грамматики и лексики недостаточно для успешного общения. В этом контексте важным аспектом является ситуативность на уроках иностранного языка. Но что же это такое и зачем она нужна?

Ситуативность подразумевает создание условий, приближенных к реальным жизненным ситуациям. Это позволяет учащимся не только запоминать слова и фразы, но и учиться применять их в конкретных контекстах. Более того, когда уроки строятся на основе реальных

ситуаций, обучающиеся становятся более вовлеченными в процесс обучения. Они видят практическую ценность изучаемого материала и понимают, как он может быть применен в их жизни [1].

Для реализации ситуативности мы применяем различные формы организации общения на иностранном языке. Одной из таких форм являются условно-речевые ситуации (УРС). УРС представляют собой специфическую организацию речевой деятельности учащихся на уроке, основанную на моделировании предполагаемых реальных жизненных ситуаций общения [3].

Методист В.Л. Скалкин выделяет дополняемые, проблемные, воображаемые и ролевые учебно-речевые ситуации [2].

Дополняемые учебно-речевые ситуации предполагают добавление новой информации, завершение описания или формулирование вывода. Например, после просмотра видеоролика о различных странах учащиеся должны подвести итог, основываясь на том, что они увидели и услышали.

Проблемная учебно-речевая ситуация включает в себя определенную задачу, не связанную с речью; анализируя проблему, учащиеся обсуждают возможные пути ее решения. Рассмотрим примеры таких ситуаций на уроке английского языка:

Тема: Экология

Учитель показывает фотографии загрязненных рек и лесов. Вопрос: «Как мы можем помочь улучшить экологическую ситуацию в нашем городе? Какие меры можно предпринять? Обсудите возможные решения и выберите одно, которое вы считаете наиболее эффективным».

Тема: Здоровый образ жизни

Учитель делит класс на группы и предлагает обсудить проблему ожирения среди подростков. Вопрос: «Что, по вашему мнению, является основной причиной этой проблемы? Какие шаги можно предпринять, чтобы изменить ситуацию?»

Тема: Путешествия

Учитель предлагает учащимся представить, что они планируют поездку в другую страну. Вопрос: «Какие трудности могут возникнуть при подготовке к поездке? Как вы можете их преодолеть?»

Тема: Технологии

Учитель задает вопрос о влиянии технологий на общение между людьми. Вопрос: «Как технологии изменили наше общение? Есть ли у этого негативные последствия? Обсудите плюсы и минусы использования технологий в повседневной жизни».

Тема: Культура

Учитель показывает видео о различных культурных традициях мира. Вопрос: «Какие культурные различия могут вызвать недопонимание между людьми из разных стран? Как можно избежать таких недоразумений?»

Воображаемые ситуации обращаются к фантазии участников речевого общения. Они могут включать споры, дискуссии или отстаивание своей точки зрения. В 5 классе, в завершение темы «Животные и их среда обитания», детям предлагается представить себя исследователями дикой природы и придумать новый вид животного, описать его особенности и обсудить с одноклассниками, как оно будет выживать в своей естественной среде.

Ролевые учебно-речевые ситуации предполагают обозначение социальных ролей участников. Также могут быть указаны некоторые детали разговора. Задача участников – «войти» в соответствующий образ и самостоятельно определить тему беседы. Пример ролевой ситуации можно проиллюстрировать игрой «Кафе»: задание первому партнеру: Вы официант в кафе. Спросите клиента, что он хочет заказать на завтрак. Задание второму партнеру: Вы клиент. Закажите блюдо и расскажите о своих предпочтениях. Обсудите с партнером, что вам больше всего нравится есть на завтрак.

Таким образом, условно-речевые ситуации являются важным компонентом современного обучения иностранным языкам, способствующим не только языковому развитию, но и формированию социальных навыков и критического мышления у учащихся. Их использование на уроках позволяет создать динамичную и интерактивную образовательную среду, где каждый ученик может активно участвовать в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашова А.И., Ермолова Н.А., Потылицына А.Ф. К вопросу о развитии универсальных учебных действий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 69–73.
2. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке.- М.: Просвещение, 1983.
3. Соболева А.В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. — 2009. — № 11 (11). — С. 320-323. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/11/789/> (дата обращения: 13.04.2024).

УДК 372.881.111.1

*И.И. Янбердина
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – С.М. Давлетишина
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии и методики обучения иностранным
языкам ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: данная статья посвящена изучению специфики формирования лексических навыков у младших школьников в процессе освоения иностранного языка. Авторами рассматриваются актуальные методики, включая предметно-языковую интеграцию (CLIL), применение визуальных словарей, использование дидактических и интерактивных игр, метод полного физического реагирования, а также внедрение цифровых образовательных ресурсов. В статье приведены практические рекомендации по организации учебной деятельности, направленной на эффективное усвоение лексического материала.

Ключевые слова: лексический навык, младшие школьники, иностранный язык, CLIL, TPR, компьютерные технологии, методика обучения иностранным языкам.

*I.I. Yanberdina
1st year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – S.M. Davletshina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

CONSIDERATION OF AGE-RELATED FEATURES IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the study of the specifics of forming lexical skills in elementary school students during the process of learning a foreign language. The authors examine current methodologies, including content and language integrated learning (CLIL), the use of visual dictionaries, the application of didactic and interactive games, the total physical response method, as well as the integration of digital educational resources. The article provides practical recommendations for organizing educational activities aimed at the effective acquisition of lexical material.

Keywords: lexical skills, elementary school students, foreign language, CLIL, TPR, computer technologies, foreign languages teaching methods.

Развитие лексических навыков представляет собой одну из важнейших задач в процессе обучения иностранному языку. Наиболее целесообразно начинать формирование этих навыков с младшего школьного возраста, когда дети обладают высокой восприимчивостью к новому языковому материалу и способностью к подражанию. Настоящая статья направлена на анализ специфики формирования лексических умений у младших школьников, а также на выявление эффективных методов и подходов к обучению иностранной лексики.

Лексический навык представляет собой умение употреблять слова и словосочетания в устной и письменной речи с соблюдением языковых норм. У младших школьников данный навык развивается преимущественно с опорой на игровые и наглядные методы, что связано с их возрастными и психологическими особенностями. В силу преобладания наглядно-образного мышления в этом возрасте, эффективное усвоение лексики требует активного вовлечения зрительного, слухового и тактильного восприятия в процесс обучения.

При выборе методов преподавания необходимо ключевую роль играют особенности психофизиологического развития современных учеников младших классов. Согласно исследованиям Л.С. Выготского, развитие высших психических функций у детей проходит через игру, которая в свою очередь является ведущим типом их деятельности [3; 512]. Современные школьники характеризуются повышенной отвлекаемостью, короткой памятью, склонностью к гиперактивности и высокой потребностью в смене видов деятельности. Задача педагога заключается в использовании разнообразных заданий с высокой степенью наглядности и интерактивности.

Как отмечают В.И. Зобков, Е.В. Пронина, дети младшего школьного возраста отличаются эмоциональностью, яркой реакцией на похвалу и мотивацией к успеху, что требует особого внимания к обратной связи и стимулированию [4; 302]. Кроме того, по мнению А.С. Обухова, Н.Н. Васильевой, у детей 6-10 лет процессы произвольного внимания и памяти до конца не сформированы, следовательно, ключевое значение имеют игровые формы обучения, способствующие произвольному запоминанию информации [5; 462].

Согласно исследованиям Л.А. Цветковой, устойчивое формирование лексических навыков у младших школьников возможно при условии многоканального восприятия учебного материала, включающего зрительные, слуховые и кинестетические компоненты [8; 23].

Одним из эффективных приемов на младшем этапе обучения признан метод полного физического реагирования (TPR), который предполагает выполнение движений в ответ на словесные команды, тем самым формируя прочную связь между словом и действием. Данный метод чаще всего применяют для введения новой лексики на уроках для детей

младшего школьного возраста. Это объясняется тем, что у этой возрастной группы преобладает наглядно-образное мышление, им пока трудно проводить параллели между русским и английским, тем более переводить. Еще в 60-70х годах прошлого века профессор Джеймс Ашер [9; 3-17], наблюдая за малышами, которые осваивали свой первый язык, заметил, что вначале дети выполняют команды взрослых, а потом уже начинают говорить. Он пришел к заключению, что лучше всего новые слова и фразы можно запомнить, если подкреплять знания действиями.

Одним из результативных подходов к формированию лексических навыков является предметно-языковая интеграция (метод CLIL), при которой усвоение лексики происходит в контексте изучения других учебных дисциплин. Преподаватели английского языка часто прибегают к методу soft CLIL, что подразумевает изучение иностранного языка с использованием тем и материалов других учебных дисциплин. Такой подход делает процесс запоминания слов более осознанным и мотивирующим для учащихся. С.А. Парфёнова подчёркивает, что метод CLIL особенно эффективен в начальной школе, так как позволяет обеспечить функциональность и коммуникативную направленность усвоения лексики [6; 55].

Широкое распространение получили визуальные словари и карточки, обеспечивающие ассоциацию между словом и его изображением, что значительно повышает прочность запоминания. Визуальные словари играют ключевую роль в развитии лексической компетенции, так как обеспечивают прочную ассоциативную связь между словом и образом [1; 1077-1083].

Дополнительные возможности предоставляет использование компьютерных программ и мобильных приложений, которые позволяют организовать индивидуализированный и визуально насыщенный процесс обучения. В исследовании Л.А. Цветковой отмечается, что использование компьютерных программ стимулирует индивидуальную познавательную активность и обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка [8; 23].

Интерактивные программы для обучения лексике активизируют логическую память, развивают воображение вследствие эмоционального восприятия и таким образом стимулируют развитие речемыслительной активности обучающихся, ассоциативного мышления, творческих способностей и интеллекта в целом. Они способствуют непроизвольному запоминанию информации, поскольку при индивидуальной работе с программой даже нерадивый студент вынужден рассчитывать только на себя [7; 307-311].

Организация учебного процесса должна способствовать активному использованию новой лексики в устной речи, в игровой деятельности и творческих упражнениях. Эффективное формирование лексических навыков требует разработки заданий, обеспечивающих многократное

использование лексических единиц в различных речевых ситуациях. К таким заданиям относятся упражнения на группировку слов, установление соответствий, составление предложений и разыгрывание мини-диалогов.

Активизировать использование лексики помогают интерактивные игры, такие как «*Memory*», «*Bingo*», «*What's missing?*», которые делают учебный процесс более живым и увлекательным. Интерактивные формы работы, такие как игры и компьютерные программы, позволяют не только закреплять лексику, но и делают обучение более увлекательным и доступным, особенно для младшего школьного возраста [6; 55].

Н.Т. Хуен, К.Т. Нга и А. Уberman единогласно заявляют: игры создают веселую и непринужденную атмосферу, в которой младшие школьники могут быстро учиться и лучше запоминать слова [10; 9-15; 11; 36].

В.А. Беляев отмечает, что дидактические игры стимулируют речевую активность учащихся, создавая благоприятную среду для многократного использования новой лексики в разнообразных контекстах [2; 81].

Включение творческих заданий, таких, как составление рассказов и инсценировок, позволяет учащимся осваивать лексику в ситуациях, приближенных к реальной коммуникации.

Итак, развитие лексических навыков у младших школьников предполагает обязательный учет их возрастных особенностей, таких, как: когнитивное развитие, эмоциональные и социальные особенности, возможности памяти, моторные навыки, интерес к исследованию, способности к изучению языка.

Младшие школьники лучше усваивают материал через конкретные примеры, игры и визуальные средства. Короткая концентрация внимания и ограниченная память делают необходимым использование повторений, ритма и интерактивных заданий. Элементы движения и практические упражнения помогают закрепить знания, а любопытство детей способствует эффективному применению игр, историй и реальных ситуаций. Высокая восприимчивость к звукам позволяет активно работать над произношением и аудированием. Учет этих факторов помогает сделать обучение более эффективным и увлекательным.

Активное использование наглядных средств, игровых методик и современных цифровых инструментов, визуальных словарей и электронных ресурсов, а также применение методов CLIL и TPR способствуют повышению эффективности обучения иноязычной лексике. Современные исследования подтверждают эффективность комплексного подхода, сочетающего традиционные и цифровые методики при обучении младших школьников иностранной лексике. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией указанных методик к индивидуальным особенностям учащихся, а также с разработкой цифровых платформ, направленных на формирование и укрепление лексической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркова А.Ф., Понагушина А.Э. Формирование иноязычных лексических навыков младших школьников с помощью визуального словаря (Picture Dictionary). – Педагогика. – 2023– С. 1077-1083.
2. Беляев В.А. Интерактивные игры как средство формирования лексических навыков младших школьников на уроках английского языка. – РГППУ, 2020. – 81 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека: избранные психологические исследования – М.: Педагогика, 1983. – 512 с.
4. Зобков В.И., Пронина Е.В. Педагогическая психология: учебное пособие для СПО. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 302 с.
5. Обухов А.С., Васильева Н.Н., Вачков И.В., Казанская В.Б., Мякишева Н.П., Айгумова З.З., Зуев К.В., Фоминова А.В., Феоктистова С.А., Швецова М.А. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. – 462 с.
6. Парфёнова С.А. Формирование иноязычных лексических навыков младших школьников средствами методики CLIL. – ТюмГУ, 2020. – 55 с.
7. Ханжина В.Е. Мультимедийные технологии в обучении иноязычной лексике. – Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации, 2020. – С. 307-311.
8. Цветкова Л.А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы. – НЭБ, 2021. – 23 с.
9. Asher, J.J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. – Modern Language Journal, 1969. – С. 3-17.
10. Huyen, N.T., Nga K.T. Learning Vocabulary through games. – Asian EFL Journal, 2003. – С. 9-15.
11. Uberman, A. The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision. – Forum, 1998. – 36 с.

ЧАСТЬ V

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 372.882

*Д.М. Абдуллина
канд. филол. наук, ведущий
научный сотрудник отдела национального
образования Института языка, литературы и искусства
им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан
(г. Казань)*

ТУГАН (ТАТАР) ТЕЛЕНДӘГЕ ӘДӘБИЯТ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ БӨЕК БАТАН СУГЫШЫ БЕЛӘН БӘЙЛЕ ӘСӘРЛӘРГӘ НИГЕЗЛӘНЕП ЯШЬ БУЫНГА ТӘРБИЯ БИРҮ МӨМКИНЛЕКЛӘРЕ

Аннотация: в статье исследуются перспективы формирования нравственных качеств у подрастающего поколения при изучении литературных произведений о Великой Отечественной войне, созданных в XX–XXI веках и включённых в федеральные образовательные программы, соответствующие требованиям обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов. Проводится анализ воспитательного потенциала литературных произведений, представленных в учебно-методических комплектах нового поколения по родной (татарской) литературе.

Ключевые слова: Федеральные образовательные программы, произведения о Великой Отечественной войне, родная татарская литература, воспитательный потенциал.

*D.M. Abdullina
Cand. Sci. (Philology), Senior Scientist at the G. Ibragimov Institute
of Language, Literature and Art of the Academy of Sciences
of the Republic of Tatarstan
(Kazan)*

THE POSSIBILITIES OF EDUCATING THE YOUNGER GENERATION IN LITERATURE LESSONS IN THEIR NATIVE (TATAR) LANGUAGE BASED ON WORKS RELATED TO THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. The article examines the prospects for the formation of moral qualities among the younger generation through the prism of literary works about the Great Patriotic War, created in the XX–XXI centuries and included in federal educational programs that meet the requirements of updated federal state educational standards. The analysis of the educational potential of literary works presented in the educational and methodological kits of the new generation on native (Tatar) literature is carried out.

Keywords: Federal educational programs, works about the Great Patriotic War, native Tatar literature, educational potential.

Кешелекне тәрбияләү һәр чорда сүз сәнгатенә беренче вазифасы булып торган һәм һәр дәвердә аннан мөмкин кадәр кинчәк, үтемлерәк файдалануны максат итеп куйганнар. Сүз сәнгатенә төп нигезе булган әдәби әсәрләр бу уңайдан иң зур игътибар бирелә торган өлкә. Әдәби әсәр белән танышу укучыны автор тудырган тормыш модели белән генә таныштырып калмый, ул аның хисләренә тәэсир итеп, хыял дөньясын эшкә жигә, әсәрдә сөйләнгән вакыйгаларны үз тормыш тәҗрибәсе, хыял, фараз мөмкинлекләре белән баеп кабул итә. Үзен андагы геройлар белән янәшә куя, чагыштыра, геройларга һәм үзенә бәя бирә. Әсәргә укыганда хисләр дулкынында яши, хис-кичерешләренә төрлесе, хәтта бер хиснең төрле төсмерләре аның рухи дөньясында өзлексез агым тәшкил итә. Укучы беркайчан да уку эшчәнлегенә белән генә чикләнми, аның аңы, хисләре тутасыз хәрәкәт итә: анализлый, бәяли, фаразлый, нәтиҗә ясый. Әлеге аң, хисләр хәрәкәтен әдәби әсәрдәге вакыйгалар, авторның аларны укучыга тәкъдим итү осталыгы тудыра. Авторның әсәргә оештыру үзенчәлеген, әдәби алымнар, сәнгати чаралар шуңа хезмәт итә.

Белем һәм тәрбия бирү эшчәнлегендә әдәби әсәрләргә файдалану яш буынны тормышка әзерләүдә, акыл эшчәнлеген үстерүдә һәм рухын баеп төп чыганагы булып тора. Шуны истә тотып, әдәбият дәрәҗәсендәге әсәрләр генә түгел, мәктәп дәрәҗәсендә урын алган һәр текст әлеге максатны күздә тотарга тиеш. Бу уңайдан, «Туган (татар) телдәге әдәбият» предметыннан яңартылган федераль дүрләт белем бирү стандартларына нигезләнгән федераль белем бирү программаларына кертелгән әдәби әсәрләр дә зур мөмкинлекләргә ия.

Тарихта Икенче бөтендөнья сугыш буларак каралган, безнең илебез өчен Бөек Ватан сугышы булган олы афәтнең тәмамлануына да 80 ел вакыт узган. Бер гасырга якын вакыт булса да, аның яралары төзәлеп бетмәгән, сабаклары да онытылырлык түгел. Турыдан-туры бу сугышта катнашкан әдипләребезнең ут эчендә туган әсәрләргә генә түгел, сугыш бетеп озак еллар узгандан соң да язучыларының кешелекне тетрәндергән бу афәтне тасвирлауға кабат-кабат әйләнеп кайтуы әлеге теманың никадәр әһәмиятле икәнлеген дәлилли. Бөек Ватан сугышы елларын сурәтләгән әсәрләрдә дошманның явызлыгы, туган җиребезне харабәгә калдырган җимергеч көч белән беррәттән, халкыбыз күңеленә, һәр гаиләгә китергән жуелмас хәсрәт, ытимлек, төзәлмәслек күңел яралары да тасвирлана. Әсәрләргә укыганда гап-гади кешеләр иңенә төшкән бәхетсезлектән туган күңел әрнүе һәм аларның туган илгә булган чиксез мәхәббәте, тиңсез батырлыгыннан горурлану янәшә яши. Әлеге әсәрләр яш буынга патриотик, интернациональ, әхлакый тәрбия бирүнең алыштыргысыз чыганагы булып тора.

Шуны истә тотып федераль белем бирү программаларында бу юнәлешкә мөһим урын бирелә.

Башлангыч сыйныфта, укучының яшь үзенчәлеген истә алып, төрле буын язучылар иҗат итән әсәрләр тәкъдим ителә. Мәсәлән, 4 нче сыйныфта К. Нәжми, Ф. Хәсни, Ф. Садриев, М. Маликоваларның проза әсәрләреннән өзеңкләр һәм Р. Харисның «Сугыш турында сөйләшә картлар», Э. Мөминованың «Моңсу бәйрәм», В. Хәйруллинаның «Билгесез солдат», Р. Корбанның «Жиңү бәйрәме», Р. Миңнуллинның «Май килә» шигырьләре укучыга тарих битләрендәгә әлегә үзе өчен бик аз таныш булган яңа сәхифәне тирәнрәк ачарга ярдәм итә. Илебездә тарихында зур вакыйга булган Бөек Ватан сугышына мөнәсәбәтле төрле язучылар иҗат иткән әсәрләр белән танышу дәрестә тәрбия бирүгә мөмкинлекләрне киңәйтә. Мәсәлән, Ф. Садриевның «Тургай» дилогиясеннән алынган «Бабам сугышта булган» өзеге туган илебездә фашист илбасарларыннан саклап калган, бүгенге мул, имин тормышны безгә яулап алган батырларның безнең бабаларыбыз икәнлеген аңларга юл ача. Әсәрнең герое Исламның дәү әнисе һәм дәү әтисе белән әңгәмәсә дошманның явызлыгын, сугышны кичкән батырларның ни кадәр тыйнак булуларын күрсәтә. Р. Харисның «Сугыш турында сөйләшә картлар» шигыре дә шул теманы дәвам итә.

М. Маликованың «Һәйкәл янында» хикәясә, В. Хәйруллинаның «Билгесез солдат», Э. Мөминованың «Моңсу бәйрәм» шигырьләре Ватаныбызны явыз дошманнан саклап калган батырларның исеме мәңгелек хөрмәткә лаек икәнлеген дәлилли. Кечкенә авылларда да, зур шәһәрләрдә дә батырлар истәлегә мәңгеләштерелгән, туган жиребезгә әйләнеп кайтмаган солдатларга һәркайда, һәркем тарафыннан олы хөрмәт күрсәтелә. Ил азатлыгын яклап шәһит киткәннәрне, иле гаеми белән яшәгәннәрне халык онытмый һәм онытмаска тиеш тә. Димәк, укучылар да үзләренең бу изге бурычларын күңелләренә беркетеп куярга тиеш була. Әлегә теманы өйрәнү барышында укучылар Бөек Ватан сугышы турында кыска һәм аңлаешлы мәгълүмат ала. Мәскәү Кремле дивары янындагы Билгесез солдат каберен, илебездә 2014 елдан 3 декабрь Билгесез солдат көне буларак билгеләп үтелүен белә. Татарстанда бу сугышта һәлак булган якташларыбыз турында 28 томлы «Хәтер китабы» белән дә, «мәңгелек ут», «бер минут тынлык» төшенчәләренең мәгънәсә белән тирәнрәк таныша. Болар һәммәсә дә укучыларны алдагы сыйныфларда әлегә сугыш турындагы сөйләшүләргә эзерли һәм аларның гражданлык хисләрен баата.

Бөек Ватан сугышы турындагы әсәрләр урта һәм югары сыйныфлар өчен булган программаларда да урын ала. 5 нче сыйныфта М. Жәлилнең «Кызыл ромашка» шигыре, 6 нчы сыйныфта «Сандугач һәм чишмә» балладасы өйрәнелә. Әлегә әсәрләренең сәнгати камиллеге, укучы өчен бик аңлаешлы һәм гади тел белән язылган булуы да бик әһәмиятле. Шуңа ук вакытта әлегә шигырьләр укучыга туган илнең бөтенлеген аңларга ярдәм

итә. Ил күгендәге якты кояш барыбызны бердәй жылыткан кебек, туган илебезгә килгән авырлык та кешегә генә түгел, хәтта һәр чәчәк, һәр кош, ягъни бөтен тереклек өчен бердәй кайгы китерә. Чукларында батыр укчының канын саклаган ромашканың төнгә көрәш турында никадәр горурланып сөйләве, үз тажларындагы алсу канны көрәшченең истәлеге буларак саклавы да шуны дәлилли.

«Сандугач һәм чишмә» балладасында халык ижатында сафлык, мәхәббәт символы булган Чишмә һәм Сандугач образлары ярдәмендә яхшылык һәм явызлык көрәше гәүдәләндерелә. Ил батырын үлемнән саклап калу өчен Сандугач үз гомерен дә кызганмый.

Бу эсәрләрдә М. Жәлил явызлыкка жирдәге бөтен тереклек, табигатьнең дә каршы торуын күрсәтә. Табигать, тереклек дөньясының туган илен явызлардан саклаучы туган ил солдатының чын дустаны, көрәштәшенә әверелүе табигый яшәеш фәлсәфәсен ача: явызлыкка Жирдә урын булмаска тиеш. Димәк, яшәүнең асылы яхшылыкка нигезләнә, ә яман гамәллә затлар үз вакытында җәзасын алырга, ә кешеләр явызлыкка битараф булмаска, аның артуына, үсүенә юл куймаска тиеш.

Нәтижә ясаганда укучылар жиңүнең жиңел генә бирелмәгәнлеген, анда һәркем мәкинлегеннән чыгып өлеш кертергә тиешлеген аңлый. Бөек Ватан сугышындагы жиңү төрле милләт халыкларының батырлыгы, тыл да калган хатын-кызлар, сабийларның тырышлыгы белән яулана. Әлегә эсәрләр туган жиребездә бәхетле яшәү өчен бердәмлек, аны ярату һәм саклау кирәклеген аңларга ярдәм итә.

Муса Жәлилнең «Моабит дәфтәрләре» циклы (9 нчы сыйныф) тормышны, яшәүне чиксез ярату белән яраткан, дөнья матурлыгын, сафлыгын бөтен жаны белән тойган, туган жиренә, туган иленә, халкына һәм якыннарына олы мәхәббәт саклаган, аларның азатлыгы һәм бәхете өчен гомерен дә кызганмаган лирик герой хисләрен сөйли. Әмма, ул – тоткын, фашизм коллыгында. Ул бары уй-хисләрен, теләкләрен сүзләре аша гына җиткерә ала. Үзенең туган иленә кайтуына ышанмаса да, жиңүгә, якты киләчәккә ышана, аны якынайту өчен көрәшә, башкалар күңелендә шуңа ышаныч уята.

Үзенең тоткынлык хәлен, көрәш сафында була алмавын уйлап әрни, ирекле көннәрен, бәхетле мизгелләрен сагына, сагышка бирелә, ләкин горурлыгын югалтмый, тоткын хәлендә дә хөр йөрәкле, туган иленә ихлас тугрылыклы булып кала.

«Моабит дәфтәрләре» циклы укучыда патриотик хисләр, ихтыяр көче, туган илгә тугрылык тәрбияли. Дөньяның матурлыгын күрә белергә, тормышны яратырга, ирек кадерен белергә өйрәтә.

Программада урын алган Ф. Кәримнең «Сибәли дә, сибәли» Л. Леронның «Фашист очып үттә» (6 нчы сыйныф), М. Мәһдиевнең «Без - кырык беренче ел балалары» (7 нче сыйныф) Х. Туфаннең «Каеннар сары иде» (8 нчы сыйныф) эсәрләре сугышның кешеләр язмышына алып килгән

кайгы-хәсрәтен тирәнрәк аңларга, башкаларның кичерешләрен үзе аша кичереп кабул итәргә, фашизмның явызлыгын тирәнрәк төшенергә ярдәм итә. Укучыларда рухи ныклык, ихтыяр көче тәрбияләрگә мөкинлек тудыра. Фашистларның әле тормышның ямен тоярга да өлгөрмәгән сабыйларны да аямавы (Х. Туфанның «Каеннар сары иде», Л. Леронның «Фашист очып үттә» Роб. Әхмәтҗанов «Гомер китабы») үзләренәң яшәтешләре булган балаларның үлеме, йөзләренәң сәңгән хәсрәте укучыларның хисләренә тирәнрәк үтеп керә, уйландыра. Бу сугыш афәтен ачык күзалларга һәм бүгенге тормышыбызның нинди авырлыклар аша үтеп яуланганын аңлап, аның кадерен белергә, бабаларыбыз яулап алган бу тыныч тормышка лаек булып, матур гамәлләр кылып яшәргә дә өйрәтә.

Ә. Еники «Кем җырлады» (8 нчы сыйныф) хикәясә сугыш китергән фаҗигага нигезләнеп, кешенең күңел дөньясын, психологик кичерешләрен, аның үз милли яшәеше белән никадәр тирән бәйләнгән булуын ача. Сугыш кырына китеп баручы Таһирә туган җиренә, сөйгәнәң булган чиксез мәхәббәтен дә, сагыну-сагышларын да, күңелен телгәләп торган билгесезлек, үлем белән йөзгә-йөз өчрашуның хәвефлелегендә җырына салып җырлый. Ә янәшә эшелонда үлем газабы белән тартышып яткан яшь лейтенантка – кызының сөйгәнәң – туган ил җыры, сөйгәнәң җыры гомеренәң соңгы газаллы минутларны җиңеләйтә. Ул җыр канатында, хыялында туган йортына кайта, сөйгәнәң белән янәшә атлый, үз аяклары белән туган җирнең кояш җылыткан йомшак, дымлы туфрагына басып атлый.

Хикәядә туган җир, әни, туган йорт, якин һәм кадерле кешеләр, туган телендә җырланган җыр кеше өчен никадәр олы мәгънәгә, үлем газанын җиңеләйтә алырлык көчкә ия икәнлегә ачыла.

Г. Кутуйның «Сагыну» нәсере (7 нче сыйныф) әлегә теманы давам итә, тагын да киңәйтә. Туган җир төшенчәсә тагын дә үстерелеп, зур туган илебез киңлекләре булып ачыла, кеше өчен Туган иленнән дә кадерлерәк, аннан да якин һәм газизрәк җир юк дигән нәтиҗә ясала.

Ә. Еникинең «Ана һәм кыз» (10 нчы сыйныф), М. Мәһдиевнең «Без – кырык беренче ел балалары» (6 нчы сыйныф), «Кеше китә – җыры кала» (11 нчы сыйныф) әсәрләрендә фронт сызыгынан еракта булган гади кешеләр язмышына сугыш китергән авырлыктар, кайгы-хәсрәт һәм шушы гади кешеләрнең рухи ныклыгы, үзара ярдәмчеллеге, сабырлыгы, үзләре турында түгел, ә ил язмышы турында борчылулары, җиңүгә үз өлешләрен кертүләре сөйләнә. Тормыш авырлыгы да, югалтулар да җиңү хакына бирелгән корбаннар буларак кабул ителә. Әсәрләрдә туган ил язмышы, халык язмышы хәл ителгәндә бер кеше дә читтә кала алмый, бу шартларда кеше үз мәнфәгатьләрен кайгыртуны читкә куярга тиешлеге раслана.

Мәктәп программасында Бөек Ватан сугышы темасы белән бәйле ике дистәгә якин авторның утызлап әсәре урын алган. Әлегә әсәрләр укучыга гражданлык, патриотик, интернациональ һәм әхлакий тәрбия бирүнең

әһәмиятле чыганагы булып тора. Бөөк Ватан сугышындагы жиңу илебездәге төрле милләт халыкларының бердәмлеге, батырлыгы, фидакярлеге, туган илгә чиксез мәхәббәте нәтижәсендә яуланган. Заман укучысының әсәрләрдән укып шул хакыйкәтне аңлавы бик тә мөһим. Шуның нигезендә ул күп милләтле илебездә һәр халыкка хөрмәт белән карарга, бердәмлекнең асылын аңларга өйрәнә. Туган ил киләчәген яклап көрәшүчеләрнең халык хәтерендә яшәвен күрә, алар данын үзе дә күнелендә саклай.

Яшь буында ихтыяр көче, тырышлык, сабырлык, тәвәккәллек, хөрмәт, башкалар кичерешен үз хисләрен аша үткәреп кабул итү, теләктәш һәм ярдәмчел булу кебек сыйфатлар тәрбияли торган бу әсәрләр үткәнгә, тарихыбызга якынайта, тормыш кадерен белергә өйрәтә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>
2. Примерные образовательные программы по родному (татарскому языку) и родной (татарской) литературе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mon.tatarstan.ru/primernye_rabochie_programmy.htm

УДК 81`243

Э.И. Акиенцева

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

*Научный руководитель – И.С. Насипов
д-р. филол. наук, профессор кафедры
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассматривается влияние образовательной среды на развитие языковой компетенции у билингвов. Анализируются условия, в которых второй язык активно используется и развивается, а также ситуации, при которых он переходит на пассивный уровень. Приводятся примеры из очного и дистанционного обучения. Отдельное внимание уделяется различиям между естественным и искусственным билингвизмом, а также влиянию учебной среды на уверенность и практическое применение языка. Подчеркивается значимость создания таких условий, при которых билингв может использовать оба языка не только в учебных целях, но и в реальном общении.

Ключевые слова: билингвизм, языковая компетенция, образовательная среда, искусственный билингвизм, естественный билингвизм, дистанционное обучение, билингвальная личность

E.I. Akshentseva
2nd year Master's student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – I.S. Nasipov
Dr. Sci. (Philology), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE AMONG BILINGUALS IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the influence of the educational environment on the development of language competence in bilinguals. It analyzes the conditions in which the second language is actively used and developed, as well as the situations in which it moves to a passive level. Examples from full-time and distance learning are given. Particular attention is paid to the differences between natural and artificial bilingualism, as well as the influence of the educational environment on confidence and practical use of the language. The importance of creating conditions in which a bilingual can use both languages not only for educational purposes, but also in real communication is emphasized.

Keywords: bilingualism, language competence, educational environment, artificial bilingualism, natural bilingualism, distance learning, bilingual personality

Знание двух языков часто кажется чем-то необычным и интересным. Но во время обучения, особенно в школе или же вузе, становится ясно: без среды, где свободно можешь применять оба языка знания быстро «теряются». Некоторые дети, растущие в семьях, где разговаривают сразу на двух языках, и школа для них – не просто место, где учат грамматику. Она будет являться для них той самой средой, где это будет им на пользу, либо же наоборот – помешает.

Про билингвизм написано огромное количество трудов. Но сейчас эта тема стала еще более актуальной. Потому что количество людей, которые с самого детства слышат два языка, растет. А вот подходы в образовании меняются не так быстро. И получается, что реальность уже другая, а система пока еще старая.

В этой статье мы хотим разобраться в том, может ли образовательная среда действительно помочь таким ученикам вырасти с нормальной, хорошей языковой компетенцией, либо же с этим будут возникать проблемы. Цель – понять, какие условия в школе, вузе, онлайн-обучении или даже за пределами учебных занятий действительно влияют на развитие двуязычия. Объектом будет выступать сама языковая компетенция билингва. Предмет – влияние среды: все, что окружает человека в процессе учебы, что на него влияет прямо или косвенно.

В качестве метода исследования мы будем применять сравнительный анализ. Выводы в нашей статье будут делаться из практики, либо же из

наблюдений работ других исследователей. Также будет представлен опыт из исследований, где наблюдения и опросы были уже проведены.

В работах такого исследователя как Гранкина говорится, что язык – это не только средство общения, но и способ формирования личности. Если среда, окружающая билингва не будет его поддерживать, то он не сможет раскрыть свои способности к двуязычию в полной мере [1; 287]. Куламанова же рассматривает случай, когда обучение происходит дистанционно, и доказывает, что даже при таких условиях можно свободно развить коммуникативную компетенцию – если правильно выстроить весь процесс [2; 166]. А уже Легостаева, в свою очередь, обращает внимание на среду – не на уроки, а на все, что вокруг них: атмосфера, общение и т.д. [3; 288].

В работе Поздняковой билингвизм представлен как что-то большее, чем просто знание двух языков. В ее работе подчеркивается, что это особый тип мышления, где язык тесно связан с культурой и восприятием мира [4]. А Тюрина смотрит на билингвизм уже со стороны профподготовки. Она считает, что, если использовать второй язык в профессиональном контексте, это будет другой уровень, и подход к обучению должен быть более практическим [5].

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что мнения у всех разные, но все сходятся в одном: среда, в которой учится человек, играет огромную роль. Без нее языковая компетенция не сформируется сама по себе. А значит, ее нужно учитывать не как фон, а как один из главных факторов в обучении билингвов.

Говоря о билингвизме, сразу представляется человек, который одинаково хорошо говорит на двух языках. Но на деле все, конечно, не так легко. Иногда один язык родной, а второй на уровне обычного понимания сказанного. Есть и случаи, когда оба языка – практически родные, но человек в них путается. Поэтому, билингвизм – это не просто способность разговаривать на двух языках, а целая история.

Некоторые ученые считают, что билингвизм – это скорее про то, как человек живет в языке, чем про то, сколько слов он знает. Например, в статье Гранкиной подчеркивается, что билингвальная личность формируется не просто из-за того, что у нее два словаря в голове, а потому что она учится переключаться между разными культурами и логикой мышления [1; 288]. То есть билингвизм – это еще и про восприятие мира.

Если думать, что билингв – это только тот, кто родился в семье с двумя языками, – это тоже не совсем правильно. Бывает, что второй язык «набирается» позже, например, через школу, друзей или интернет. Тюрина говорит про такую форму билингвизма, где человек изучает второй язык по необходимости – чтобы работать, учиться, сдавать экзамены. И это называется искусственным билингвизмом [5]. Он отличается от «домашнего» тем, что мозг по-другому воспринимает второй язык.

Рассмотрим подробнее языковую компетенцию. С этим тоже не все так просто, как может показаться на первый взгляд. Языковая компетенция – это не только знать правила и уметь читать тексты, но это еще и то, когда человек может взять язык и использовать его: поговорить, что-то написать, понять собеседника. Легостаева в своей работе упоминает, что именно через живую языковую среду ученик осваивает навык применять язык, а не просто заучивать [3; 289].

Интересно, что у разных авторов есть свои взгляды на то, что входит в эту компетенцию. Кто-то считает, что важнее всего – грамматика и лексика. А кто-то уверен, что важнее всего – умение подстроиться под ситуацию, понять, как говорить с разными людьми в разных местах. Позднякова, например, подчеркивает, что билингвизм тесно связан с социокультурным контекстом, и без этого компонента язык не будет «живым» [4].

Иногда можно услышать, что другие думают, что билингвы – это такие «универсальные» люди, которые легко могут говорить в любой ситуации. Но на самом деле, если в их обучении не было нормальной среды, если не было возможности говорить на двух языках регулярно – все это знание может так и остаться в учебниках. Куламанова пишет, что студенты-билингвы, которые учатся дистанционно, часто не получают нужного уровня языкового общения, без создания специальных условий [2; 165].

Сложнее всего, похоже, с теми, у кого один язык – явно доминирующий. Такие билингвы, как говорят, «с перекосом»: один язык у них активный, второй – пассивный. И если не помогать им развивать второй язык специально, то этот дисбаланс может только расти. Получается, билингвизм есть, а вот полноценной компетенции – нет.

Сложнее обстоят дела у тех, у кого один язык – доминирующий, а второй – пассивный. Если им не помогать им развивать второй язык, то этот дисбаланс может только расти. В таком случае получится, что билингвизм есть, а полноценной компетенции – нет.

Все это показывает, что понятие языковой компетенции и билингвизма – это не «прямолинейные» вещи. У каждого билингва все складывается по-разному. Один и тот же подход может сработать для одного ученика и не подойти другому. Поэтому их обсуждение не должно строиться с позиции «как должно быть», а с учетом реальных условий, в которых они учатся и живут.

В случае с естественным билингвизмом язык как бы сам впитывается. Человек с малых лет знает, когда и где какой язык использовать. У него это на автомате. И если еще в школе или в вузе есть поддержка, то развивается все без особых усилий. Но, если школа делает упор только на один язык, то второй может ослабеть. Куламанова

отмечает, что даже у билингвов «с рождения» может начаться спад, если второй язык не подпитывается извне [2; 165].

С искусственным все наоборот – без усилий результата не будет. Нужно обращать внимание и на слова, и на грамматику, а также правила общения. И чаще всего такая компетенция развивается медленнее. Потому что нет среды, где можно просто «наслушаться» языка. Тюрина пишет, что в этом случае помогает только постоянная практика и включение языка в профессиональные или учебные задачи [5].

Бывают случаи, что человек и билингв, но стесняется говорить. Это происходит, когда второй язык появился позже и не успел «встроиться» в повседневную речь. В этом случае даже при хорошем словарном запасе он не чувствует уверенности. Гранкина подчеркивает, что билингвальная личность не формируется изолированно – нужен опыт, нужен контекст, нужно окружение [1; 289].

Можно заметить, что в условиях естественного билингвизма человек чаще использует оба языка как инструменты. А при искусственном – больше как учебный материал. И именно тут и появляется разница в компетенции. Первый просто говорит, второй – сначала думает, как правильно, а потом уже говорит. И это влияет на скорость и уверенность.

Но и при искусственном билингвизме при правильно выстроенной среде, если есть поддержка и возможность тренироваться без боязни совершить ошибку – результат может быть не хуже. Главное – чтобы язык был не только в учебниках и тетради, но и в жизни. Тогда компетенция будет развиваться не как «на уроке», а как навык, нужный каждый день.

Ранее, при существовании только очной формы обучения казалось, что это самая подходящая среда для обучения. Когда преподаватель рядом, можно было спросить и услышать, как говорят другие. Но с приходом дистанционного обучения все поменялось. Кому-то она пошла на пользу, а кто-то начал отставать. Особенно это почувствовали билингвы, которым нужно было не просто выучить язык, а использовать его на постоянной основе.

У Куламановой в статье как раз разбирается, как заочное обучение влияет на студентов-билингвов. Там говорится, что при правильной организации занятий можно добиться хороших результатов и при дистанционном обучении [2; 165]. Главное – чтобы были не только лекции, но и задания, где обучающемуся нужно не только прочитать, а, к примеру, записать голосовое, пообщаться в чате, послушать живую речь.

Но все же не всем было удобно учиться через экран. У кого-то могли возникнуть проблемы с интернетом, у кого-то мог не работать микрофон. Но при этом те, кто все же «втянулся», отмечали, что при дистанционном обучении появляется чуть больше свободы – не так страшно ошибиться, потому что никто не смотрит прямо в глаза. Отметим, что, это помогает

тем, кто стесняется говорить вживую. И в особенности тем, у кого второй язык слабее, как мы уже говорили ранее.

В университетах ситуация бывает разная. Иногда на парах практически никто не говорит – все слушают и записывают. А бывает, что преподаватель вовлекает всех в диалог, где билингв может проявить себя. Но если все сводится к заучиванию и тестам – никакой компетенции там особо не разовьется. Легостаева в своей работе подчеркивает, что без общения среда остается пустой, даже если учебники – отличные [3; 290].

Некоторые вузы сейчас начали делать «погружение». Например, проводят часть занятий на одном языке, часть – на другом. Это помогает билингвам не терять оба языка. Но таких вузов сегодня не очень много. В основном все строится вокруг экзаменов, а не вокруг реального общения.

Порой поддержка приходит не от преподавателя, а от группы. Если в группе есть ребята, которые говорят на том же языке, что и ученик, либо же студент, – появляется свой «уголок», где можно переспрашивать, уточнять и просто поболтать. Это тоже часть среды. У Гранкиной упоминается, что билингвальная среда – это не всегда формальное обучение. Это и мелкие разговоры, и общие проекты, и любое взаимодействие, где язык будет работать [1; 288].

Дистанционное обучение тоже бывает разным. Есть курсы, где предлагается только читать и сдавать тесты. Есть и такие, где создаются настоящие языковые сообщества, где люди общаются не по заданию, а потому что им интересно. Это уже ближе к живой практике. И именно такая практика и нужна билингвам, особенно тем, кто осваивает язык позже, не с детства. Как отмечает Тюрина, искусственный билингвизм требует больше тренировок, и онлайн-платформы могут помочь, если их использовать грамотно [5].

Получается, что и при очном, и при заочном формах обучения билингв может развиваться, но только при условии, что среда вокруг не только «дает задания», но и создает ситуации, где язык становится способом общения.

Исходя из упомянутого ранее получается, что билингв – это даже не про идеальное знание двух языков, а часто даже наоборот. Можно знать, но не использовать, либо же использовать, но не всегда правильно. Все это зависит не от таланта, а от того, в какой оказался среде оказался билингв. Если вокруг никто не говорит, не спрашивает, не отвечает, то язык не будет развиваться, а хуже всего – будет забыт.

Из того, что уже было сказано, становится понятно: образовательная среда – это не просто фон, а мощное средство, которое может поддержать билингва в большинстве случаев. Если все организовано по шаблону, где ученик молчит и только записывает, то о развитии языковой компетенции говорить в данном случае сложно, но когда вокруг есть движение, общение, возможность попробовать – вот тогда все меняется.

Говоря о дальнейшем исследовании данной темы, то можно понаблюдать, как билингвы учатся в разных странах, как влияют мобильные приложения, как действует общение в соцсетях. Ведь все это – тоже среда, просто не совсем формальная. Было бы интересно изучить, как именно она влияет на языковую уверенность и в особенности у тех, кто получил второй язык не с рождения, а через учебу.

Стоит сказать, что исследования надо продолжать, так как ситуация постоянно меняется – появляется больше онлайн-школ, больше международного общения, новые форматы преподавания и т.д.. И все это в огромной степени влияет на билингвов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гранкина Л.А. Билингвальное языковое образование в аспекте формирования языковой личности билингвов и инофонов // Проблемы совр. пед. образования. – 2023. – № 80-2. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvalnoe-yazykovoe-obrazovanie-v-aspekte-formirovaniya-yazykovoy-lichnosti-bilingvov-i-inofonov> (дата обращения: 17.04.2025).
2. Куламанова З.А. О формировании языковой и коммуникативной компетенции студентов-билингвов в системе дистанционного обучения // Междунар. журн. прикл. и фунд. исслед. – 2015. – № 4-1. – С. 164–167. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6608> (дата обращения: 17.04.2025).
3. Легостаева О.В. Билингвальная образовательная среда как эффективное средство развития билингвальной компетенции обучающихся // Ученые записки Орлов. гос. ун-та. Сер. Гуманит. и соц. науки. – 2020. – С. 286–291.
4. Позднякова А.А. Билингвизм и билингвальное образование // Наука и школа. – 2012. – № 4. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-bilingvalnoe-obrazovanie> (дата обращения: 17.04.2025).
5. Тюрина С.Ю. Обучение профессионально ориентированному общению в условиях искусственного билингвизма // Соврем. пробл. науки и образования. – 2012. – № 4. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6671> (дата обращения: 17.04.2025).

УДК 8.81.373.2

Ш.А. Ахметджанова
студентка 2 курса Стерлитамакского филиала «УУНУТ»
(г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Р.Х. Каримова
канд. филол. наук, доцент кафедры германских языков
Стерлитамакского филиала «УУНУТ»

СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТУРКМЕНСКИХ ИМЁН

Аннотация: статья посвящена структурной характеристике туркменских мужских имен, которые представляет собой уникальное сочетание лингвистических и культурных традиций. Туркменские имена часто состоят из нескольких компонентов, каждый из которых несет определенное значение. В статье анализируются различные типы туркменских имен, такие как те, которые связаны с природными явлениями или пожеланиями родителей. Статья предлагает детальный обзор структурных особенностей туркменских мужских имен и их культурного контекста.

Ключевые слова: антропоним, компонент, структура, семантика, значение.

S.A. Akhmetdzhanova
2nd year student of the Sterlitamak Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Sterlitamak)
Scientific Advisor – R.H. Karimova
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Sterlitamak Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»

STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF TURKMEN NAMES

Abstract. The article is devoted to the structural characteristics of Turkmen male names, which represent a unique combination of linguistic and cultural traditions. Turkmen names often consist of several components, each of which carries a specific meaning. The article analyzes various types of Turkmen names, such as those associated with natural phenomena or parental wishes. The article offers a detailed overview of the structural features of Turkmen male names and their cultural context.

Keywords: anthroponym, component, structure, semantics, meaning.

Антропоним – это имя собственное (или набор имен, включая все возможные варианты), официально присвоенное отдельному человеку и как его опознавательный знак. Антропонимы могут быть индивидуальными, т.е. выделяют личность из коллектива, или групповыми, т.е. обозначать коллективы людей [1; 173-180].

Антропонимика – это раздел ономастики, изучающий антропонимы. К антропонимам относятся личные имена, отчества, фамилии, прозвища и псевдонимы.

А.В. Суперанская внесла значительный вклад в эту область, предложив классификацию антропонимов, которая включает:

- «1. Имена, сложившиеся естественным путем.
2. Искусственно созданные имена, которые делятся на:
 - Имена, употребляющие в реальной действительности,
 - Книжные имена, с подгруппами:
 - Имена, не сообщающие о чертах характера или внешности.
 - Имена с экспрессивно-оценочной функцией» [2; 23].

«Среди множества наук антропонимика (от древнегреческого антропос – «человек» и онома – «имя»), – пожалуй, одна из наиболее интересных. Ибо антропонимия, то есть собрание личных мужских и женских имен того или иного народа – это яркое отражение многих сторон его истории и быта, особенностей национальной психологии и контактов с иноязычной средой, природных явлений местной флоры и фауны» [3].

«Несмотря на то, что антропонимы относятся к именованию людей и только людей, этот единственный объект дает чрезвычайно сложный спектр категорий имен, что связано с историей культуры, особенностями психологии людей, с традициями и многим другим» [1; 174].

Туркменская антропонимия – собрание личных имен туркмен – для исследователя также представляет собой неисчерпаемый источник изучения их далекого и недавнего прошлого.

В структурном отношении имена можно разделить на простые, производные и сложные. Простые мужские имена составляют в нашем исследовании 51 единиц, приведем примеры: Ахмет, Бегенч, Сапар, Сердар, Ровшен, Умид, Тимур, Хан, Ыхлас, Эзиз. Значение представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Значение простых туркменских мужских имен

№	Имена	значение
1	Азат	свободный
2	Аман	здоровый
3	Арслан	лев, храбрый человек
4	Ахмет	самый прославленный
5	Бегенч	счастье, радость
6	Вели	защитник, друг
7	Вепа	верный, преданный
8	Гадам	шаг, поступь
9	Гадыр	почтение, уважение
10	Гайрат	старание, усердие
11	Говшут	здоровый ребенок
12	Гуванч	радость, веселье
13	Гунеш	солнце

14	Гылыч	меч, сабля
15	Даянч	опора
16	Джора	друг, товарищ
17	Джума	родившийся в пятницу
18	Довлет	государство, состояние
19	Довран	повелитель своего времени
20	Зафар	победитель
21	Икрам	почет, уважение
22	Кадыр	всемогущий
23	Керим	великодушный, благородный
24	Максат	желание, намерение, цель
25	Мансур	победоносный
26	Мекан	отечество, страна
27	Муса	один из 28 пророков Аллаха
28	Новруз	молодой, свежий
29	Нуры	свет, луч, сияние
30	Перхат	радостный, счастливый
31	Перман	приказ, указ
32	Рахман	милостивый, одно из имен Аллаха
33	Рахым	милосердный
34	Реджеп	рожденный в месяце Раджаб
35	Ресул	посланник Аллаха
36	Решит	разумный
37	Ровшен	светлый, чистый
38	Сапар	путешествие, поездка
39	Сердар	военачальник, командир
40	Сохбет	духовная беседа, разговор
41	Солтан	правитель, царь
42	Тахыр	чистый
43	Тимур	железный
44	Умид	надежда, мечта
45	Иса	один из 28 пророков Аллаха
46	Хан	правитель
47	Шатлык	радость
48	Шохрат	славный
49	Ыхлас	искренность
50	Эзиз	душевно дорогой
51	Ягмыр	мальчик, который родился в дождливую погоду

Как видно из проведенной таблицы, различаются:

1. Имена, обозначающие положительные качества и стремления: Аман, Азат, Вепа, Керим, Зафар, Кадыр. Мансур, Рахман и др.;
2. Имена, символизирующие силу и мужество: Арслан, Даянч, Тимур, Сердар, Солтан, Гылыч и др.;
3. Имена, символизирующие культурные и религиозные значения: Ахмет, Муса, Мухаммед, Ресул и др.;
4. Имена, связанные с временем и праздником: Новруз, Джума, Реджеп и др.;

5. Имена, обозначающие эмоции и состояния: Бегенч, Гуванч, Перхат, Шатлык и др.

«Традиционные мужские имена туркменов образовывались под влиянием мировоззрения народа и его отношения к окружающей среде. Считалось, что человек тайно связан с природой и ее стихиями, которые могут влиять на его судьбу. Поэтому туркмены подбирали новорожденным имена из природного мира. Сыновей называли в честь растений, животных и птиц, символизирующих силу, мощь, ловкость (Сазак – «саксаул», Арслан – «лев»))» [4].

Часто в семантике имени отражались обстоятельства рождения ребенка. Так, мальчику, родившемуся во время бурного наводнения, могли дать имя Сильгельды (ливень пришел), во время дождя – Ягмыр (дождь), а если рождение пришлось на время столкновений с врагами, то сыновей, как будущих воинов, называли Гылыч (мечь), Дженг (сражение). Мальчик, рожденный весной, получал имя Яз (весна), Язберды (весна дала) и др. [4]

«Имя могло указывать на внешние особенности новорожденного: цвет волос, кожи (Гара – «черный»). В многодетных семьях родители давали сыновьям имена, означающие очередность появления на свет: (Чары – «четвертый»), а имя Экиз, переводящееся как «двойня» указывает на то, что его владелец имеет близнеца» [4].

«В 6 веке в Туркмению впервые приходит ислам, а к 11 столетию окончательно утверждается в качестве основной религии. Туркмены перенимают мусульманские имена различного происхождения: тюркские, арабские, иранские» [4].

Под влиянием религиозных традиций формируются новые имена. Например, соблюдение пятницы, как дня отдыха и молитвы, нашло отражение в именах у мальчиков, рожденных в этот день. Такие имена, как Аннадурды (что переводится как «пятница пришла»), Аннанепес («пятничный вздох»), Аннагулы («слуга пятницы»), свидетельствуют о важности этого дня для местной культуры. Кроме того, имена стали возникать на основе названий месяцев исламского лунного календаря, и мальчиков часто называют по названию месяца, в которой они появились на свет, например, Ашир, Сапар, Реджеп, Мерет, Ораз, Гурбан.

Мужские имена туркменов несут в себе скрытый смысл: пожелание владельцу светлого будущего, счастья, силы, мужества и отваги. Это своеобразные имена-обереги, призванные наделить ребенка желаемыми качествами (Аман, Эсен – «здоровый, благополучный», Довлет – «богатство»). Также родители, желая приманить удачу, давали сыновьям звучные имена, образованные от названий правителей, богатых и знатных людей (Бек, Хан, Солтан – «владыка»).

В многодетных семьях имена часто использовались для обозначения порядкового номера ребенка среди братьев. Например, стали популярны имена Чары (четвертый), Бяшим (пятый), Алты (шестой). Также иногда

встречаются имена Еди, обозначающее седьмого ребенка, и Он для десятого. Кроме того, имя Экиз, что означает «двойня», вероятно, принадлежало одному из близнецов.



Рис. 1.

Рис. 1. Структура туркменских мужских имен.

В таблице представлена структура и значение сложных туркменских имён. (Табл.2)

Таблица 2.

Сложные туркменские мужские имена.

№	Имена	Структура	Значение
1	Агаберди	ага (старший брат, первый сын) + берди (данный, подаренный Аллахом)	подаренный Аллахом первый сын, пусть у него будет светлое будущее
2	Агабек	ага (старший брат, первый сын) + бек (господин, эмир)	старший Бек, выдающийся лидер
3	Агагелди	ага (старший брат, первый сын) + гелди (пришел, родился)	первый родившийся сын пусть у него будет светлое будущее
4	Агаджан	ага (старший брат, первый сын) + джан (душа, дорогой, любимый)	долгожданный мальчик, названный в честь брата
5	Агамырат	ага (старший брат, первый сын) + мырат (желание, цель, мечта)	первый сын пусть у него сбудутся все его мечты
6	Агахан	ага (старший брат, первый сын) + хан (правитель)	главный правитель; пусть мальчик достигнет больших высот
7	Айбек	ай (луна) + бек (господин, эмир)	правитель луны
8	Айдогды	ай (луна) + догды (рожденный)	ребенок, рожденный в новолунии
9	Адылбек	адыл (справедливый) + бек (господин, эмир)	справедливый Бек; пусть мальчик будет правильно действующим, справедливым и достигнет больших высот
10	Аймырат	ай (луна) + мырат (мечта)	ребенок, рожденный в полнолунии пусть все его мечты сбудутся
11	Айхан	ай (луна) + хан (правитель)	лунный хан; хан луны
12	Акмухаммет	ак (белый, светлый,	пусть будет достоин лучшей

		благородный) + Мухаммет (самый Прославленный, тот кто достоин похвалы)	похвалы; Благородный Мухаммет
13	Акмамет	ак (белый, светлый, благородный) + мамет (самый Прославленный)	благородный Мухаммад
14	Акмырат	ак (белый, светлый, благородный) + мырат (желание, мечта)	чистое желание, светлое мечта
15	Алибек	али (высочайший, тот у кого нет равных/соперников) + бек (господин, эмир)	знатный лидер, величественный господин
16	Аллаберди	Алла (Аллах, Бог) + берди (данный, подаренный)	ребенок, подаренный Аллахом
17	Алланазар	Алла (Аллах, Бог) + назар (взор)	ребенок, на которого обращен взор Бога
18	Алланур	Алла (Аллах, Бог) + нур (свет, луч)	ребенок, рожденный в свете Бога
19	Аллаяр	Алла (Аллах, Бог) + яр (друг, помощь; возлюбленный, любимый)	пусть ребенок проживет долгую жизнь, пусть Бог ему всегда будет помогать
20	Аннагулы	анна (пятница, священный праздничный день) + гулы (раб, слуга, служитель)	ребенок – слуга Божий, рожденный в пятницу – священный день
21	Арсланбек	арслан (лев, храбрый человек) + бек (господин, эмир)	владыка, подобный льву
22	Атабек	ата (отец) + бек (господин, эмир)	дословно: отец-правитель; глава воинов
23	Атаджан	ата (отец) + джан (душа)	любимый, дорогой, драгоценный сын душа отца
24	Бабагелди	баба (ребенок названный в честь дедушки) + гелди (пришел)	ребенок рожденный на место дедушки
25	Бабаджан	баба (ребенок названный в честь дедушки) + джан (душа)	душа дедушки
26	Бабахан	баба (ребенок названный в честь дедушки) + хан (правитель)	дедушкин хан
27	Баймырат	бай (дворянин, хозяин, князь; богатый) + мырат (желание, цель, мечта)	пусть мальчик станет состоятельным и достигнет всех своих целей
28	Довлетмырат	довлет (государство, состояние, богатство) + мырат (желание, мечта)	пусть мальчик станет богатым, состоятельным и достигнет всех своих целей
29	Какагелди	кака (названный в честь отца) + гелди (пришел, родился)	мальчик, названный в честь отца

30	Какаджан	кака (названны в честь отца) + джан (душа)	душа отца
31	Магтымгулы	магтым (неизбежный) + гул (раб, слуга)	слуга неизбежного; имя знаменитого туркменского поэта Махтумкули
32	Мухаммедали	Мухаммет (самый прославленный) + али (высочайший, тот у кого нет равных/соперников)	восхваляемый и знатный; величественный Мухаммет
33	Нургелди	нур (свет) + гелди (пришел, родился)	лучезарный мальчик озаривший своим светом
34	Нурягды	нур (свет) + ягды	свет сошел в лице младенца
35	Овезалы	овез (возмещение, компенсация) + алы (высочайший, тот у кого нет равных/соперников)	пусть мальчик станет таким же доблесным как Али
36	Овлюягулы	овлия (святой, блаженный, чудотворец) + гул (раб, слуга)	мальчик, рожденный благодаря молитве Овлиа
37	Оразбек	ораз (рожденный в месяце Рамадан) + бек (господин, эмир)	владыка, связанный с чистотой и святостью
38	Сапаргелди	сапар (мальчик родившийся в месяце Сапар; путешествие, поездка) + гелди (пришел, родился)	мальчик дарованный Аллахом в месяц Сапар
39	Сапармырат	сапар (мальчик родившийся в месяце Сапар; путешествие, поездка) + мырат (желание, мечта)	мальчик дарованный Аллахом в месяц Сапар пусть все его мечты сбудутся
40	Сейитназар	сейит (господин, лидет) + назар (взор, взгляд/желание Аллаха)	пусть мальчик станет достойным человеком и достигнет высокого уровня
41	Тоймырат	той (праздник, свадьба) + мырат (желание, мечта)	пусть ребенок будет счастливым и оптимистичным, всегда находя радость в каждом дне
42	Ресулбек	ресул (посланник Аллаха) + бек (господин, эмир)	пусть ребенок будет сильным духом и уверенным в себе способным преодолевать трудности
43	Шагелди	ша (царь, правитель) + гелди (пришл, родился)	родился мальчик правитель
44	Щирмухаммет	щир (лев) + Мухаммет (самый прославленный)	пусть мальчик станет смелым и сильным
45	Эмирхан	эмир (повелитель) + хан (вождь, правитель)	царь царей; пусть мальчик станет человеком высокого уровня и достатка
46	Ыхласбек	ыхлас (искренность) + бек (господин, эмир)	пусть ребенок будет искренним и добрым

47	Ягшимырат	ягши (хороший, лучший) + мырат (желание, мечта)	хороший мальчик пусть все его мечты сбудутся
48	Язмырат	яз (весна) + мырат (желание, мечта)	долгожданный мальчик рожденный весной

Семантика I компонента представлены следующими словами: ага, ай, алла, ата, баба, кака, нур, сапар и прочие. (Рис.2)

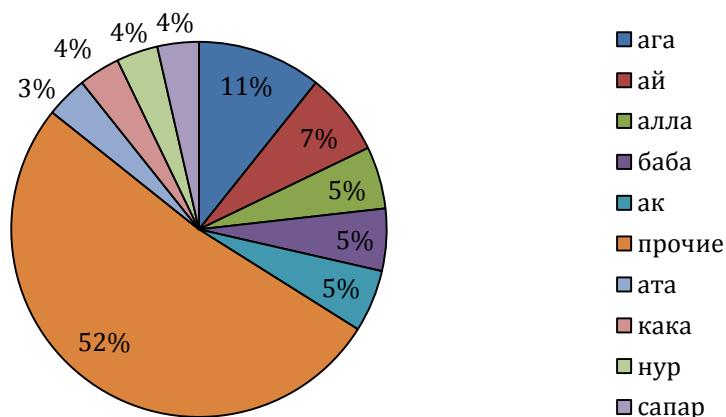


Рис.2. Семантика I компонентов сложных имен

Структура II компонента представлена следующими словами: берди, гелди, джан, бек, хан, мырат, мухаммет, назар, гулы и прочие. Частотными оказались следующие компоненты: гелди, бек, мырат. (Рис.3)

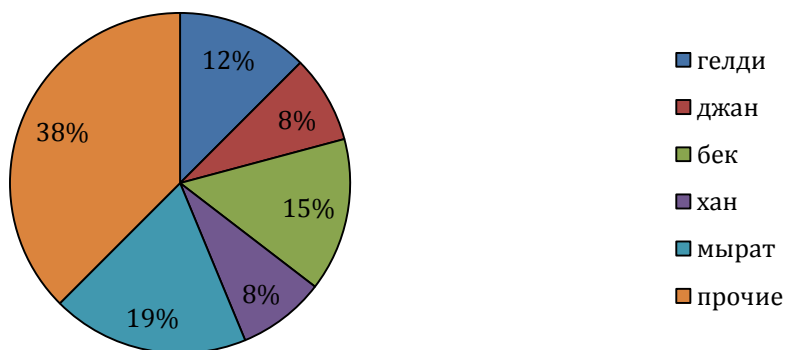


Рис.3. Семантика второго компонента

В ходе анализа мужских имен, созданных посредством словосложения, были выделены следующие ключевые элементы:

1. Названия небесных тел: имена, такие как Айбек, Айдогды и Айхан содержит первую составляющую, связанную с лунной тематикой, встречается в составе 3 имен.

2. Цветокомпоненты: Акмухаммед, Акмамет. Акмырат., также встречается в составе 3 имен.

3. Названия родственников: Агаберди, Агабек, Атабек, Агагелди, Агаджан, Агамырат, Агахан, Атаджан, Бабагелди, Бабаджан, Бабахан, Какагелди, Какаджан. Встречается в составе 13 имен.

4. Теонические антропимы, происходящие от религиозных терминов и названий: такие имена, как: Аллаберди, Алланазар, Алланур, Аллаяр, Аннагулы, Мухаммедали, встречается в составе 6 имен.

5. Антропимы, основанные на понятиях физического и социокультурного уровня: к этой категории относятся имена с компонентом «бек», среди которых Агабек, Айбек, Адылбек, Алибек, Арсланбек, Атабек, Оразбек, Ресулбек, Ыхласбек, Эмирхан, встречается в составе 10 имен.

Родители близнецов стремятся выбрать такие имена, которые не только хорошо звучат вместе, но и имеют общее значение или тематику, подчеркивающую их близость. Некоторые родители могут выбрать имена по алфавиту, чтобы они были похожи. Например, имена, начинающиеся на одну и ту же букву: Омар-Осман, Максат-Мырат, Касым-Кайыс, Солтан-Санджар и др. Другие, наоборот, предпочитают выбрать имена с разными начальными буквами, но в одном стилевом направлении: Иса-Муса, Абыл-Кабыл, Ширмырат-Бегмырат, Ширалы-Нуралы и др.

Среди туркменских имен есть имена, которые могут быть использованы как для мужчин, так и для женщин. Например: Максат, Арзув, Гунеш, Нур, Абадан, Джейхун, Байрам и др.

В результате проведенного исследования структурной характеристики туркменских мужских имен было установлено, что они представляет собой сложные языковые конструкции, состоящие из нескольких компонентов. Анализ имен показал их связь с природой, историческими и мифологическими аспектами, что свидетельствует о глубоком уважении к культурному наследию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Изд-во «Наука», 1973. – 360 с.
2. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. Изд. 2., 2007. – 366 с.
3. Туркменские имена [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://turkmenhistory.narod.ru/turkmennames.html>.
4. Туркменские мужские имена [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://statusname.ru/catalog/men-name-mir/turkmenskoe-muzhskoe-imya9281/>.

УДК 821.512.145

Л.А. Баймухаметова
студент 1 курса ФГБОУ ВО «УУНУТ»
(г. Уфа)

Научный руководитель – А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарской филологии и культуры ФГБОУ ВО «УУНУТ»

Г. ТУКАЙ ШИГЫРЬЛӘРЕНДӘ ЖИЛ ОБРАЗЫ

Аннотация: статья посвящена исследованию образа «жил» (ветер) в поэзии Габдуллы Тукая. Автор приходит к выводу, что в стихотворениях поэта данный образ как природное явление обладает характерными чертами, но имеет разные символические значения. Ветер выступает в роли вестника, разрушителя, показывает непредсказуемость, мимолетность и быстротечность жизни, ассоциируется с изменчивостью, динамикой, переходом от старого к новому, а также раскрывает эмоциональный фон событий.

Ключевые слова: образ ветра, символ, Тукай, поэтический образ, природа.

L.A. Baymukhametova
1st year student of the Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education «Ufa University of Science and Technology»
(Ufa)

Scientific Advisor – A.G. Khaliullina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»

THE IMAGE OF THE WIND IN G. TUKAI'S POEMS

Abstract. The article is devoted to the study of the image of «жил» (wind) in the poetry of Gabdulla Tukai. The author comes to the conclusion that in the poet's poems, this image as a natural phenomenon has characteristic features, but has different symbolic meanings. The wind acts as a messenger, a destroyer, shows the unpredictability, fleetness and transience of life, is associated with variability, dynamics, transition from the old to the new, and also reveals the emotional background of events.

Keywords: wind image, symbol, Tukai, poetic image, nature.

Татар әдәбияты классигы Габдулла Тукайның (1886-1913) ижади мирасы бай һәм күпкырлы. Әдипнең шигырьләрен галимнәр пейзаж, гражданлык, күнел, сәяси, фәлсәфи лирика төрләренә бүлөп карыйлар. Бу бүленешнең шактый шартлы һәм якынча булуы аңлашылып тора. Шагыйрьнең әсәрләрендә табигать күренешләре, аның да фон өчен генә тудырылган сурәте түгел, ә аерым бер көчкә ия берәмлек икәнлеген күрсәтеп торучы очраклары бирелә. Табигать стихиясен тасвирлауда

Г. Тукай ассоциатив сурәтләү чараларын мул куллана. Бу әсәрнең телен аһәңле итеп кенә калмый, ә авторга төп идея-теманы ачарга ярдәм итә. Шигырьләрендә чагылдырылган җил образын барлау актуальлеге шагыйрь ижатындагы пейзаж лирикасын бар тулылыгында ачарга омтылу белән аңлатыла.

Тәкъдим ителгән мәкаләнең төп максаты булып Габдулла Тукай шигырьләрендә китерелгән җил образының идея-эстетик мөмкинлеген ачу тора. Максатка ярашлы түбәндәге бурычларны хәл итү каралды:

- Г.Тукайның шигырьләрендә җил образын барлау;
- шигырьләрдә бирелгән җил образында салынган мәгънәләрне ачыклау;
- җил образының мәгънәләрен классификацияләү һәм төп нәтижеләр чыгару.

Татар әдәбият белемендә Габдулла Тукай ижаты төрле елларда М.Н. Фәйзуллина, И.З. Нуруллин, Р.Ш. Башкуров, Г.С. Амиров тарафыннан диссертацион хезмәтләр буларак өйрәнелгән. Шулай ук Габдулла Тукай шигъриятен өйрәнүгә, аның тормыш сәхифәләрен ачыклауга Х.Г. Госман, Г.М. Халит, Н.Г. Юзиев, Т.Н. Галиуллин, Р.И. Нәфыйгов, Р.Г. ьГайнанов, Р.Н. Даутов, З.З. Рәмиев кебек галимнәр аеруча зур өлеш кертә. Соңгы елларда ике басмада нәшер ителгән «Татар әдәбияты тарихы»ның 4 томында Л.Р.Надыршина тарафыннан Габдулла Тукай ижатына тулы күзәтү бирелә. Әмма тикшеренү предметы итеп билгеләнелгән җил образы әлегәчә аерым галимнәр тарафыннан махсус каралмаган. К.А. Габбасованың «Изображение природы в поэзии Габдуллы Тукая» (2009) кандидатлык диссертациясендә әлегә мәсьәлә гомум планда гына карала.

Татар теленең аңлатмалы сүзлегендә җил сүзенә шундый аңлатма бирелә:

«1) Атмосфера басымы үзгәрү нәтижәсендә, җир өстендә барлыкка килгән һава агымы хәрәкәте.

2) Нәрсәнең дә булса тиз хәрәкәте белән барлыкка килгән һава дулкыннары.

3) күч. Нинди дә булса берәр хәл яки вакыйганың башлангыч билгеләре; үзгәреш.

4) күч. Нинди дә булса эш, хәл, вакыйганың барышы.

5) күч. Нәрсәнең дә булса көчле тәэсире, шаукымы» [6].

Г.Жамалетдинова, М.Саттарова билгеләвенчә “җил” тәңречелек чорыннан башлап Җил иясе, Җил анасы, Җил Алласы (Ибне Фазлан язмасында) рәвешендә [8; 66] халык аңында формалаша башлый. Җил, традицион образ буларак, Г. Тукай лирикасында да еш очрый. «Яз галәмәтләре», «Көз», «Теләнче», «Яз», «Пар ат», «Ай һәм Кояш», «Кышкы кич», «Җәйге таң хатирәсе», «Көзгә җилләр» шигырьләрендә табигатьнең эчке һәм тышкы стихиясе ачык күренә. Шуны да ассызыкларга кирәк,

Г. Тукай лирикасында милли табигать төп урынны алып тора. М.Н. Эпштейн билгеләвенчә, «Милли пейзаж ул – туган табигатенең гомуми образы» [4; 130].

Жил образы, мәгълүм булуынча, халык авыз ижатыннан ук килә. Кешеләр аны элек-электән үк жанландырып, әлеге табигать күренешенә кеше сыйфатлары биреп тасвирлаганнар. Жил, нигездә, хәбәрче ролен үтәгән. А.А. Горелов кешелекнең табигать күренешләрендә үз сыйфатларын күрү хакында түбәндәгеләрне әйтә: «В своем мифологическом мышлении человек воспринимал природу как живое существо, одушевлял и одухотворял её» [3; 12].

Пушкиннан тәржемә ителгән «Жил» шигырендә «Ирекле син, *исәр жыл*, әйдә ис, ис!» юллары белән жылнең ирекне, азатлыкны символлаштыруын күрәбез. Жилне ул «батыр», «көчле» дип атый, аның дөнъяны кузгатырлык, диңгезне болгатырлык көчкә ия булуын ассызыклай.

Г. Тукайда йомшак саба жиле («Яз галәмәтләре») эпитеты яз килүен хәбәр итүче булып тора. Яз килә, ягъни жир жылына, бөтен дөнъя терелә, хәрәкәт итә башлай. Шушы үзгәрешләргә калку күрсәтер өчен автор *йомшак саба жыл* эпитетын кертәп жибәрә. «Эпитет – әдәби ачыклау ярдәмендә образ тудыручы сурәтләр чарасы» [2; 193]. Саба жиле образы Кол Галинең «Кыйссаи Йосыф» поэмасында да очратабыз.

Жил образының башкачарак мәгънәдә кулланылуын да күрәбез. «Көз» шигырендә дә жил сүзе белән шагыйрь тагын та чагурак бизәк тудыра:

*“Колакны шаулата инде суык жыл,
Тулып эчкә, өрә, мисле куык, жыл”* [7; 21].

Биредә *суык жыл колакны шаулата, эчкә тулып, өрә* сынландыруы ярдәмендә автор ижтимагый мәсьәләләргә күтәрә. Контекстта карасак, суык жылнең гади табигать күренеше генә булмавын да сиземләп була. Жил – кара көч, шомлы хәбәр. «Сынландыру яки прозопопея (грек. *prosopeia* – бит, *poieo* – ясыйм) – жансыз предметны, күренешне жанлы итеп күрсәтү» [2; 193].

«Теләнче» шигырендә шулай ук сынландыруны бүлөп чыгарып була:

“...Жил куа карны, һаман да кар төшәм дип тартыша.

Сызгыра жыл, ыжгыра, тик кар буранын арттыра;” [7; 56]

Биредә жылнең эш-гамәлләре бар: ул, нәкъ кешеләрчә, сызгыра. Сызгыру фигыле шулай ук күңелгә шом өсти, кышкы урамда басып торган теләнченең хәле начар булуын ассызыклай. Жил – рәхимсез көч, ул теләнчене кызганмый, хәтта аңа үлем алып килергә дә мөмкинлегә игътибардан читтә калмый.

«Пар ат» шигырендә дә жил белән бәйлә сынландыру уңышлы бирелгән:

“...Искән әкрән жыл белән яфрак, агачлар калтырый” [7; 65].

Бу очракта *экрен жыл* лирик геройның күңел тынычлыгын, өметен чагылдыра. Ләкин шулай да зур очрашу алдыннан булган билгесезлек лирик геройны бераз дулкынланьрга мәжбүр итә. *Жил белән яфрак, агачлар калтырый*. Бу сүзләр аша без лирик геройның бәйрәм алдыннан гына була торган халәтен күзәтәбез. Йөрәк яхшы тормышны өмет итеп тибә. Казан белән беренче очрашуын Г. Тукайның лирик герое менә шундый якты төсләр белән сурәтли. Аның бу рухи халәте лирик геройның үз уй-фикерләре белән серләшү, хәсрәт эчендә янган йөрәк, эч пошу, чишмә төсле аккан күз яшьләре, таштай катып киткән баш кебек тасвир-сурәтләр ярдәмендә бирелә. Моңсу эчке кичерешләре нурлар чәчеп ялтыраучы ай, искән экрен *жыл* белән калтыраучы яфраклар һәм агачлар, яп-ят кыр кебек табигать күренешләре белән янәшә кую, туганнарсыз торуны кояш-айсыз яшәүгә тиңләү – болар барысы да романтик шигърият өчен хас сыйфатлар.

«Ай һәм Кояш» шигырендә без персонификацияне күзәтәбез. «Персонификация (persona – маска, facio – ясыйм) – сынландыруның бер төре, бөтенләе белән кешеләштерү» [2; 193]. Жил биредә эш-гамәлләр күрсәтеп кенә калмый, ә телгә килә, кеше кебек сөйләшә башлый:

“Йокысыннан Кояш ничек уяндисә,

Жил шул вакыт *жилбер-жилбер* итеп исә;

Исә-исә бөтен дөнья буе китә:

– *Торыгыз! – ди, – уянырга вакыт җитә!*” [7; 170]

Әйтелгәнчә, *жил* – хәбәр итүче, яңалык алып килүче. Шигырьдә исә ул бөтен дөнъяны уятучы, Кояшның чыгуы хақында тереклек дөнъясына житкерүче. Бу әсәр балалар өчен язылса да, бер эчке мәгънәгә ия, дип әйтергә нигез бар. Жилнең «Торыгыз, уянырга вакыт җитә!» чакыруы XX йөз башында илдә барган прогрессив үзгәрешләре кабул итмәүчеләргә тәнкыйть рәвешендә әйтелгән сүзләргә охшый.

«Кышкы кич» шигырендә шулай ук ассоциатив сурәтләү чарасын бүлөп чыгарып була:

«...Тышта иссен *ачы жыллар*, тузсын карлар... » [7; 176] *Ачы жыллар* эпитеты Г.Тукай тарафыннан уңышлы кулланылган. Шигырь өйдә, жылыда утырган балаларга мөрәҗәгать кебек язылган. Автор өйсез, карусыз балаларның хәлен никадәр авыр булуын кырыс табигать ярдәмендә сурәтли. Ягъни бу лирик әсәрдә дә иҗтимагый мәсьәлә күтәрелә. *Ачы жыллар* эпитеты әсәрне тәэссирлерәк итә, аһәң өсти.

Халык темасы, ягъни халыкның авыр, газаплы яшәеше чагылыш тапкан «Көзгә жыллар» шигырендә *жыл җылый* сынландыруы игътибарга лаек:

«Көзгә төн, ямьсез, караңгы... Өй түрендә *жыл җылый*,

Жил – хәбәр ул: ач үлемнең куркусыннан ил жылый!» [7; 211].

Шагыйрьнең бәгъре ачлыктан иң күп интегүче хезмәт кешесе өчен көенә. Ачлыкны автор зур фажига итеп сурәтли. Һәм эмоциональлеккә

ирешү өчен Г.Тукайның тәэссирле теле, ассоциатив сүз-бизәкләре ярдәм итә. «Мужик йокысы» шигырендә дә жил жир кешесенә авыр хәлен чагылдыра.

Йомгаклап шуны әйтергә була, Г.Тукай шигырьләрендә жил образы түбәндәге мәгънәләрдә кулланыла:

– жил хәбәр, нинди дә булса яңа мәгълүмат алып килүче буларак бирелә («Жил – хәбәр ул: ач үлемнең куркусыннан ил жылый» һ.б.). Бу мәгънәдә жил образы халык авыз ижатыннан башлап яшәп килә, төрле шагыйрьләр-язучылар тарафыннан баетыла;

– жил авыр тормыш шартларына, хәерчелеккә, ачлыкка ишарә ясый (Тышта иссен *ачы жыллар*, тузсын карлар; Өй түрендә *жил жылый*; һ.б.).

– жил тормышны хәрәкәткә китерүче, аның яшәшенә ритм бирүче күренеш (Искән әкрән жил белән яфрак, агачлар калтырый; һ.б.);

– жил азатлык, ирек, якты киләчәккә өмет символы («Ирекле син, *исәр жил*, әйдә ис, ис!»).

Шулай итеп, Г.Тукай табигать стихиясен бирүдә ассоциатив сурәтләү чараларын уңышлы кулланган дип әйтергә нигез бар. «Шагыйрь традицион образ-детальләренә, мотивларны яңа яссылыкта ача...» [5; 294]. Алар лирик әсәрләрдә бизәк сүз генә булып калмыйлар, ә катлаулы чорның бәла-казаларын, ижтимагый мәсьәләләрен, кешеләрнең яхшы тормышка өметен тасвирлауда мөһим роль уйныйлар. Шагыйрь ижатында жил образы елдан-ел катлаулана бара, гади табигать сурәте булып кына калмый, тирән фәлсәфи гомумиләштерүләргә дә китерә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхлавова И. Х. Образы природы в лирике Бадрутдина Магомедова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16, № 9. – С. 2882-2887.
2. Әдәбият белеме: Терминнар һәм төшенчәләр сүзлеге. – Казан: Мәгариф, 2007. – 22 б.
3. Горелов А.А. Человек – Гармония – Природа. – Москва: Наука, 1990. – 207 б.
4. Замалетдинова Г.Ф., Саттарова М.Р. Жил ('ветер') как лингвокультурный символ в татарском языковом сознании (на материале паремий) // Филология и культура. Philology and Culture. – 2024. – С. 64-69.
5. Надыршина Л. Габдулла Тукай // Татар әдәбияты тарихы: сигез томда. 4 том.: XX гасыр башы. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2023. – Б. 264-301.
6. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://suzlek.antat.ru/fullart.php?id=323752> (дата обращения 01.04.2025)
7. Тукай Г. Сайланма әсәрләр: 2 томда – Казан: Татар. кит. нәшр., 2006. – 271 б.
8. Эпштейн М.Н. Природа, мир, тайник вселенной. – Москва: Высшая школа, 1990. – 302 с.

УДК 372.881:512.145

*Э.С. Бакирова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – И.С. Насипов
д-р. филол. наук, профессор кафедры
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТАТАР ТЕЛЕН УКЫТУДА ХАЛЫК ЖЫРЛАРЫ ОНОМАСТИКОНЫННАН ФАЙДАЛАНУ

Аннотация: использование фольклорного материала в обучении языкам преследует воспитательные, обучающие и культурно-развивающие цели. В данной статье раскрывается лингводидактический потенциал народных песен в плане обучения языковым средствам родного языка. На примере анализа ономастикона – имен собственных и географических названий, содержащихся в текстах песенного наследия татарского народа, доказывается важная их роль в формировании лингвокультурных компетенций.

Ключевые слова: Татарский язык, фольклор, народная песня, обучение, ономастикон.

*E.S. Bakirova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – I.S. Nasipov
Dr. Sci. (Philology), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

THE USE OF THE ONOMASTICON OF FOLK SONGS IN TEACHING THE TATAR LANGUAGE

Abstract. The use of folklore material in language teaching pursues educational, educational and cultural-developing goals. This article reveals the linguistic and didactic potential of folk songs in terms of teaching the linguistic means of the native language. Using the example of the analysis of onomastics – proper names and geographical names contained in the texts of the song heritage of the Tatar people, their important role in the formation of linguistic and cultural competencies is proved.

Keywords: Tatar language, folklore, folk song, education, onomasticon.

Кереш. Халык авыз ижаты эсэрләренең педагогик мөмкинлеген төрле максатларда файдалану телгә өйрәтү методикасында күптәннән нәтижәле кулланыла. Фәнни-методик әдәбиятта аның түбәндәге максатларын күрсәтәләр: тәрбияви, белем бирү һәм мәдәни-үсеш. Тәрбияви аспектының бурычлары: 1) эхлакый-этик сыйфатларны тәрбияли;

2) музыкаль зэвыкны үстерә; 3) физик сәламәтлекне ныгыта; 4) хезмәт сөючәнлекне, үзаллылыкны булдыра. Белем бирү аспекты: 1) авазларны дөрес әйтергә өйрәтә; 2) барлык төр сөйләмне (диалогик, монологик, язма, аудио) үстерә; 3) сүзлек запасын баета; 4) дөрес грамматик сөйләм булдыра. Мәдәни-үсеш аспекты: 1) халыкның тарихи һәм мәдәни мирасы, милли горейф-гадәтләре һәм традицияләре белән таныштыра; 2) дөньяга карашны киңәйтә; 3) шәхеснең психик сыйфатларын үстерә [5; 81-82]; 4) жәмгыятьтә үзкыйммәтен ныгыта.

Жыр текстларын чит телләргә (шулай ук туган телгә дә) өйрәтүдә үтемле материал итеп файдалануда бурычларны икенче чыганаclarда башкачарак та күрсәләр: 1) сөйләмне ишетү һәм хәтерне үстерү (укучыларда жыр текстларын ишетеп кабул итүдә һәм эчтәлеген аңлауда игътибарны ныклы жәлеп итүне сорый); 2) дөрес әйтү күнекмәләрен камилләштерү (катлаулы булмаган кыска жыр текстларын даими ятлау һәм башкару авазларның дөрес әйтелешен һәм фраза басымын үзләштерергә ярдәм итә); 3) лексик запасны баету (жырларда я сүзләр һәм әйтемнәр очырый, таныш сүзләр яңа контекста кулланыла, онытылган сүзләр искә төшә); 4) социомәдәни компетенцияләр формалаша (жырларда өйрәнелә торган тел кулланылучы чит илнең реалийләре, тарихи геройларның исемнәре, поэтик гыйбарәләр, географик атамалар һ.б. очрый); 5) актив уку атмосферасы булдыра (жыр текстларын тыңлау рәсми булмаган шартлар тудырып, укучыларда белем алуга теләкне арттыра); 6) коммуникатив компетенцияләрен үстерә (төп фольклор жанрлары чит телдә сөйләшүчеләрнең аңында булган лингвомәдәни кыйммәтләрнең асылын дөрес аңларга ярдәм итә) [2].

Халык авыз ижаты әсәрләренең педагогик мөмкинлеген телгә өйрәтүдә төрле максатларда файдалануның төп эчтәлеге – туган телгә һәм чит телләргә өйрәтүдә югары нәтижәлеккә ирешү. Бу үз чиратында белем бирүдә кайсы максатка өстенлекле карашка бәйле, һәм шулай ук укытучының үз алдына куйган бурычларына кайтып кала. Хәзерге чорда татар теленә өйрәтүнең дә үзенчәлекләре бар. Төп проблема – балаларның туган телне белү дәрәжәсенең түбән булуында. Укучыларның сүзлек запасы ярлылыгы да зур борчуга сала. Шуңа күрә укытучы коммуникатив технологияләрен куллануга өстенлекле игътибар бирә. Укытучы кызыктырак тел һәм сөйләм материалын сайларга омтыла, дәресе мавыктыргыч итеп оештырырга тырыша. Бу яктан халык жырларына мөрәжәгать итү дә отышлы алымнарның берсе санала.

Бу язмада югарыда баян ителгәннәрдән белем бирү максатына тукталып, татар теле дәрәсләрендә халык жырлары материалын укучыларның сүзлек запасын баетуда үтемле булуына игътибар итәбез. Максатка ярашлы төрле халык жырларынан текст өзекләрен сайлап, алар нигезендә сүзлек эшчәнлегенә бәйле күнегүләр төзү бурычын куйдык. Мондый төрдәге күнегүләрнең татар теле укытуда яңалык булмавына

басым ясап, һәм татар теле дәреслекләрендә аларның билгеле санда кулланылуын да танып, үз тәҗрибәбездән чыгып эш итәбез.

Татар халык җырлары текстлары төрле тематик төркемнәрдә махсус тупланган [3], һәм алар югары фәнни дәрәжәдә өйрәнелгән [1]. Без шул чыганаclarга таянабыз. Текстларны сайлап алу, текстны укып анализлау, сүзгә лексик тикшерү һәм сүзлек белән эшләү, текстларны яңгыратып тыңлау, лексик берәмлекләргә санау, чагыштыру һ.б.ш. метод һәм эш алымнар кулланыла. Аерым очракларда лексик берәмлекләр генетик (килеп чыгышы, кулланылыш сферасы, активлык дәрҗәсе һ.б.) аспектта да каралды.

Татар халык җырларының лексик составы шул чаклы бай һәм кызыклы – ул бер мавыктыргыч сүз дөньясы буларак укучыны үзенә тартып алып кереп китә. Чөнки җырларда татар теленң сүз байлыгы киң чагылыш тапкан, аларда «барлыгы 45455 сүз-форма (ягъни сүз һәм аның грамматик формалары) кулланылган: йола җырларында – 5652, уен җырларында – 4150, тирихи җырларда – 4475, борынгы лирик җырларда – 7903, совет чоры лирик җырларында – 2082, кыска җырларда – 15006 һәм автор җырларында – 6187 сүз-форма теркәлгән» [1; 307]. Лингвостатик яктан җыр текстларында урын алган аерым сүз төркемнәренә (алмашлыкларның, кисәкчәләренә) һәм аерым сүзләрнең активлыгы күләме дә билгеле [1; 308].

Әйтик, җырларда ономастик берәмлекләр еш очрый. Шулардан кеше исемнәренә мөрәҗғәгать итик. Алар арасында татарларда бик актив кулланылышта булган ир-ат һәм хатын-кыз исемнәре дә бар (*Кәрим, Таһир, Әминә, Әнисә, Зөһрә, Зөләйха, Сания* һ.б.), бүгенгә көндә сирәк кулланыла торганнар (тарихи булганнар) да очрый (*Айнук, Сәйфелмөлек, Бәдриҗамал, Хәйрелбанат, Гөлбостан* һ.б.). Җыр текстларында кулланылган бу кеше исемнәренә саны, нинди төр җырларда кайсылары урын алуы да галимнәр тарафыннан якынча билгеләнгән [1; 325-327]. Кыскасы, җырларда без татар антропонимиконның ачык күзаллы алабыз. Бу материалны күнегүләрдә уңышлы файдаланып була. Аларның бирем эчтәлекләре төрле була ала. Мәсәлән, сыйныфтагы укучыларның исемнәре урын алган җыр текстларынан өзекләргә сайлап, тикшертеп була.

Татар халык җырларында урын алган топонимик берәмлекләр шулай ук үзенчәлекле. Алар арасында без нинди генә географик атамаларны алсак та, татар халкының жир шарының киңлекләренә чәчелеп яшәү тарихын күзәтә алабыз. Шунысы кызыклы, җырларның төрләренә карап аларның составы да, саны да, аваз-яңгырашы да төрлечә. Әйтик, тарихи җырларда *Пенза, Жәек, Себер, Сембер, Харкау, Хвалын, Гинд, Ыранбур* атамалары теркәлсә, борынгы җырларда *Мисыр, Рәсәй, Төмән*, автор җырларында *Урал, Тбилиси, Полтава, Казагыстан, Фирганә* һ.б. очырый. Кыска җырларга, гадәттәгечә, төрлелек хас – бер төркем исемнәр әдәби, ә кайберләргә сөйләм теленә хас вариантларда кулланылган: *Аршау* –

Варшава, Эстерхан, Одес – Одесса, Донбасс, Кавказ, Карпат, Катеринбург – Екатеринбург, Ленинград, Омски, Оренбург, Петербург, Сарапул, Свердлов, Ташкент, Томск, Урал, Чита һ.б. Хәзерге Башкортостан белән бәйле атамалар да бар: *Уфа, Жаек, Бәләбәй, Бирски* һ.б. Ә инде *Сембер, Самар, Сарман, Бәләбәй, Биләр, Кукмара, Себер, Шөгәр, Минзәлә* һ.б.ш. төрле жыр текстларда очратып була. Бу атамаларда Дөнья картасы күз алдына баса: *Рәсәй, Алман, Мисыр, Кытай* һ.б. [1; 362-364]. Бу атамалар урын алган жыр текстларын төрле максатларда күнегүләр төзүдә файдаланып була.

Йомгаклап шуны әйтеп була, татар халык жырларының сүзлек составы бик киң һәм төрле. Анда татар теленең сүз байлыгы чагылыш таба. Югарыда каралган татар халык жырлары ономастиконының ике төре – кеше исемнәре һәм географик атамалар гына да моның ачык мисалы. Ә лексик берәмлекләргә килеп чыгышы, кулланылыш сферасы, кулланылыш ешлыгы һәм лексик-тематик яктан да карап булыр иде. Шуңа күрә халык жырлары текстлары туган тел өйрәнүдә үтемле лингвистик һәм мавыктыргыч материал буларак күнегүләрдә файдаланылырга тиеш.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миннуллин К.М. Песня как искусство слова: дисс. ... доктора филол.наук. – Казань, 2001. – 439 с.
2. Попова Е.О. Лингво-дидактический потенциал песенно-фольклорного материала на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://file.mgou.ru/draft/20170623/statia_NEMETSKIY_POPOVA.1.pdf (дата обращения: 09.04.2025)
3. Татар халык ыжаты. Йола һәм уен жырлары / Төз. И. Надиров. – Казан: Татар.кит.нәшр., 1980. – 319 б.; Татар халык ыжаты. Кыска жырлар / Төз. И. Надиров. – Казан: Татар.кит.нәшр., 1976. – 392 б.; Татар халык ыжаты. Тарихи һәм лирик жырлар / Төз. И. Надиров. – Казан: Татар.кит.нәшр., 1988. – 488 б.
4. Чумарова Л.Г., Беяева Е.А. Народные песни в обучении языкам // Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – Т. 2. – № 5 (8). – С. 79-82.

УДК 811.512.145

*А.А. Гандалипова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, заведующая кафедрой
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ПЕЧЬ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: данная статья посвящена исследованию печи как ключевого концепта в татарском языке и культуре, рассматривая её как отражение традиционного быта, мировоззрения и системы ценностей татарского народа. В статье анализируются особенности происхождения и семантики лексики, связанной с печью, её роль в фольклоре, обрядах и повседневной жизни. Исследование раскрывает связь печи с языковыми особенностями татарской культуры, её значение как символа дома, семьи и связи поколений.

Ключевые слова: печь, значение, концепт, лексическая система, семантика, лингвокультурология, татарский язык.

*A.A. Gandalipova
2nd year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – N.U. Khaliullina
Cand. Sci. (Philology), Head of the Tatar Language and Literature
Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

THE OVEN AS A LINGUOCULTURAL UNIT IN TATAR LANGUAGE

Abstract. This article is dedicated to the study of the oven as a central concept in Tatar language and culture. It explores how the oven reflects the traditional way of life, worldview, and values of the Tatar people by analyzing its associated vocabulary and its role in folklore, rituals, and daily life. The research reveals the oven's connection to Tatar cultural identity and its significance as a symbol of home, family, and intergenerational ties.

Keywords: oven, meaning, concept, lexical system, semantics, cultural linguistics, Tatar language.

В условиях глобализации, выявление и описание лингвокультурологического значения печи, как ключевого символа татарского дома и культуры, связанного с семьей, родиной и традициями, особенно актуально для понимания и сохранения национальной идентичности и культурной самобытности татарского народа.

Целью данной статьи является выявление и описание лингвокультурологического значения концепта «печь» в татарском языке и культуре. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: определить место и роль печи в традиционном татарском быту и хозяйстве, проанализировать лексико-семантическое поле, связанное с концептом «печь» в татарском языке, рассмотреть образ печи в татарском фольклоре, охарактеризовать символическое значение печи в татарской культуре.

Со времён Волжской Булгарии традиционным для татарского народа являлся срубной дом прямоугольной или квадратной формы, возведенный из лиственных и хвойных пород дерева [2; 83].

Исконным способом отопления татарского жилища являлась большая хлебопекарная печь – «мич», «пич», конструктивно схожая с печами, распространенными у русских и финно-угорских народов. Располагалась она справа или слева от входа, в зависимости от ориентации глухой стены [1; 36].

Во второй половине XIX – начале XX веков печи изготавливали из сырцового кирпича, а ранее – из глины. Средние размеры печи составляли 2 х 1,5-1,7 метра. Однако татарская печь обладала рядом специфических особенностей: она устанавливалась на небольшое деревянное основание – «мич казасы», и, в отличие от печей других народов, имела низкое отверстие шестка и трубу-дымоход – «моржа», обеспечивающий отопление «по-белому» [1; 36].

На печи устраивался небольшой выступ – «мич башы», используемый для сушки одежды и хранения домашней утвари – самовара, посуды, кумганов. В углу печи делалась небольшая ниша для керосиновой лампы, освещавшей обе половины избы. В домах зажиточных селян хлебопекарные печи зачастую имели два котла: для варки пищи и кипячения воды [1; 36].

Внутри печи находился «мич ташы» – камень, на котором пекли хлеб. Отверстие печи закрывалось «мич капкачы» – дверцей печи.

В «утлык» – топку складывали дрова – «утын». Иногда могли использовать «кумер» – уголь. Для перемешивания углей и дров использовали «кисәү агач» – кочергу. В результате горения дров оставалась «көл» – зола, которую собирали в «көллек» – зольник и использовали для удобрения огорода. Выгребали золу с помощью совка – «соскы». Пекли также «көл көлчә» – лепешки на золе.

Сбоку печи, со стороны глухой стены, примерно на высоте 1 метра делался дополнительный очаг – «казан каты», куда встраивали один или два чугунных котла – «казана», которые обычно закрывались деревянной крышкой. «Казан» являлся основной посудой для приготовления пищи, топка производилась со стороны шестка. По мнению Н.И. Воробьева, «татарская печь представляла собой удачную комбинацию «русской»

хлебопекарной печи, характерной для оседлого населения, и кочевнического котла» [2; 93].

В домах зажиточных хозяев печь имела более сложную конструкцию: с кухонной стороны она выполняла функции обычной печи для приготовления пищи, а в жилой половине достигала почти потолка и по облицовке напоминала печь-голландку. Зачастую верх такой печи украшался карнизом – «моржа сыры», а на поверхности создавались рельефные украшения в виде колонн, арок, ниш и выступов, особенно характерные для печей в домах Заказанья [1; 36].

Характерной особенностью татарского дома было расположение хлебопекарной печи на некотором расстоянии от стены, которое называлось «кабартке». Эта особенность отмечалась многими исследователями: «древний болгарский дом – это сруб или глинобитное сооружение в плане, близкое к квадрату, с глинобитной печью, поставленной внутри дома на некотором расстоянии от стены» [2; 88].

Такая конструкция позволяла дому равномерно прогреваться, благодаря чему «татарские избы всегда были теплее русских» [2; 88]. Кроме того, отступ от стены имел мировоззренческо-конфессиональное значение, обеспечивая женщинам возможность свободно и незаметно перемещаться по дому.

Фактически, печь разделяла жилище на две функционально различные зоны: кухонное пространство, традиционно считавшееся женским, и парадно-гостевую часть, предназначенную для мужчин. Это четкое разделение пространства являлось «отличительной чертой татарского дома, нехарактерной ни для русских изб, ни для тюркских юрт» [2; 88]. Такое разделение пространства отражало гендерное разделение труда в доме. Женщина отвечала за ведение хозяйства: уход за очагом, приготовление пищи, обустройство жилища, воспитание детей, в то время как мужчина отдыхал, так как его деятельность протекала вне дома.

Этнический стиль проявлялся в обеих частях дома: «во внутренних покоях преобладал азиатский вкус с его низкими диванами вдоль стен, где татарки сидели, поджав ноги» [2; 90]. Таким образом, благодаря печи, татарский дом отражал двойственность мироздания, воплощая универсальное деление на сакральное и обыденное, мужское и женское, внутреннее и внешнее, чистое и нечистое, старшее и младшее.

Несмотря на сходство конструкции татарской печи с печами финно-угорских и русского народов, она имела свои особенности: небольшой деревянный постамент, низкое отверстие шестка и дымоход, обеспечивающий отопление избы «по-белому». И. Гмелин отмечал, что «у татар нет черных изб, но в каждой комнате имеется два очага: один для приготовления пищи, другой для отопления» [2; 92]. Эта система отопления берет свои корни во времена Волжской Булгарии, где были обнаружены остатки печей с дымоходами и даже элементы подпольного

отопления. Традиция отопления «по-белому» сохранилась и в период Казанского ханства, а после его падения городское население, выселенное из Казани, обосновалось в Закамье, продолжив использовать этот способ отопления [1; 38].

Сбоку печи часто сооружали дополнительный очаг для одного или двух казанов, в которых варили супы и жарили перемячи. Также хозяйки использовали глиняные горшки, чугуны и большие, глубокие сковороды – «таба» [2; 92].

Хлебопекарная печь в татарском доме выполняла множество функций. Помимо обогрева жилища, в ней готовили пищу, выпекали хлеб и пироги, нагревали воду. Также в ней хранили кухонную утварь, сушили дрова и одежду, а для освещения в ниши ставили керосиновые лампы. Верхняя часть печи служила местом для сна, а под ней устраивали спуск в подпол. [2; 93].

К. Фукс так описывал пространство возле печи: «справа от двери в горницу стоит большая печь, рядом с ней небольшой котел, в котором готовится пища. На печи стоят два медных луженных кувшина – один для мужа, другой для жены, поскольку по их обычаю им нельзя умываться из одного кувшина. За печью в углу находится большой медный таз для умывания, над которым висят два полотенца – одно для лица и рук, другое для обтирания ног» [2; 93-94].

В зажиточных домах печь, подобно другим элементам интерьера подвергалась декоративному оформлению – покраске, резьбе, оклейке обоями, что являлось отражением развития мануфактурного производства. Окраска отличалась многоцветностью и включала в себя неожиданные комбинации желтого, синего, голубого, зеленого, белого и красного, демонстрируя так называемый «татарский вкус», сформировавшийся под влиянием турецкого востока. Наиболее популярными были сочетания белого с зеленым, белого с голубым, белого с желтым, синего с красным и желтым. Яркий, красочно оформленный дом являлся предметом гордости хозяина, который охотно демонстрировал его гостям.

Печь в татарском доме требовала постоянного внимания и ухода, и с ней было связано множество действий. Прежде всего, её необходимо было регулярно топить – «ягарга». Например, «Мичне ягарга кирәк» («Нужно топить печь»). Когда же в тепле не было необходимости, печь нужно было гасить – «сүндерергә»: «Мичне сүндерергә вакыт» («Пора гасить печь»). Основной функцией печи было обогревать дом – «жылытырга»: «Мич өйне жылыта» («Печь обогревает дом»).

Но не менее важной функцией было приготовление пищи. Одним из основных действий было печь – «пешерергә»: «Мичтә ипи пешерү тәмлерәк» («В печи хлеб вкуснее»), и жарить различные продукты – «кыздырырга», например: «Мичтә барәңге кыздырырга була» («В печи можно жарить картошку»). Иногда случалось, что печь начинала дымить –

төтенлэргә: «*Мич төтенли*» («Печь дымит»). И, конечно же, для поддержания огня необходимо было регулярно складывать дрова возле печи – «*утын өяргә*»: «*Мич янына утын өяргә кирәк*» («Возле печи нужно сложить дрова»).

Особое отношение к печи отражено в пословицах, например: «*Мич янында җылы, өй янында игелек*» (У печи тепло, возле дома – добро), что подчеркивает её важность для создания уютной семейной атмосферы. А также пословица «*Мич башында көле дә кадерле*» (На печной лежанке даже зола ценна), говорящая о ценности всего, что связано с теплом домашнего очага. Эти пословицы демонстрируют не только практическую значимость печи как источника тепла, но и её глубокий символический смысл в татарской культуре, связанный с благополучием, семьей и родным домом.

Печь также воспринималась как посредник между мирами живых и умерших. У татар-мишарей, при заселении в новый дом, зажигали огонь и приносили духам дома и предкам жертву – зарезанного петуха, выпуская его кровь в устье печи [2; 92]. В свадебных обрядах татар-мишарей невесту просили поцеловать печь в доме мужа, символизируя её принятие в новый род. Печь в татарской культуре традиционно ассоциируется с женским началом и семейным очагом. Потому и погасший огонь в печи считается плохой приметой, предвещающей несчастья [2; 92].

Это представление отразилось в татарских загадках, где печь олицетворяется женщиной: «*Өй почмагында озын хатын утыра*» («В углу дома сидит длинная женщина»), «*Ак бия, башы түшәмгә тия*» («Белая кобыла, голова достает до потолка») или, как записал К. Насыри: «*Ак күлмәк кигән, башы белән түшәмгә тигән*» («Белое платье надела, головой потолок задела»). Впоследствии женщина, как хранительница очага, сама стала символизировать управление домом. Это не случайно: именно женщина следила за печью, поддерживала в ней огонь, несколько раз в год белила её и заботилась о чистоте [2; 92].

В устройстве печи проявляется бинарная оппозиция мироздания, где печь – женщина, а огонь в ней – мужчина: «*Анасы калын – өйдә утыра, атасы озын – урамда йөри, кызы-гүзәл – кунакка ашарга йөри*» («Мать толстая – дома сидит, отец длинный – на улице ходит, дочь-красавица – в гости кушать ходит»). Союз мужского и женского, как огня и печи, символизирует семью, её благополучие и продолжение рода [2; 92].

Значение печи в татарском жилище сложно переоценить. Татарская мудрость гласит: «*Мичсез өй – мисез баш*» («Дом без печи – как голова без мозгов»), подчеркивая, что печь – это «сердце дома, его неотъемлемая часть» [2; 92].

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что печь, будучи неотъемлемой частью татарского быта на протяжении многих веков, оказала значительное влияние на формирование татарской языковой

картины мира. Лексика, окружающая печь, отражает ее важное значение в жизни людей: от обеспечения теплом и приготовления пищи до выполнения ритуальных и символических ролей. Анализ пословиц, загадок и обрядов, связанных с печью, демонстрирует ее глубокую связь с основными ценностями татарской культуры, такими как семья, дом, плодородие и почитание предков. Исследование печи как лингвокультурологической единицы не только расширяет наше понимание традиционной татарской культуры, но и подчеркивает важность сохранения и популяризации этого уникального наследия для будущих поколений, способствуя укреплению национальной идентичности и культурной памяти. Ведь в каждом слове, связанном с печью, заложена частица истории и души татарского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сулейманова Д.Н. Внутренняя планировка жилища волга - уральских татар в IXI - начале XX вв, печь и сяке. / Д.Н. Сулейманова // Интерьер татарского дома: истоки и развитие. – Казань, 2010 – С. 29-44
2. Яковлева, Е.Л. Возвращение к истокам: Каюм Насыри в оптике современности: философский триптих о татарском Леонардо да Винчи. – Казань Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016. – 158 с.

УДК 811.222.8

Ш.Т. Джусраева

*аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – И.С. Насипов
д-р. филол. наук, профессор кафедры
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ДЕМОНИМЫ И КАТОЙКОНИМЫ В РОМАНЕ «ВОСЭ» САТЫМА УЛУГ-ЗОДЫ

Аннотация: в статье исследуются названия племен и жителей использованных в романе таджикского классика Сатыма Улуг-зоды «Восэ», с целью раскрытия этнического и социального многообразия Бухарского ханства. Анализ лексем показывает, как автор с помощью демонимов и катойконимов создаёт целостную, этнографически и исторически значимую картину региона. Эти лексические единицы являются безэквивалентными, лишённым прямых аналогов в русском языке, и они создают уникальность культурного фона Средней Азии.

Ключевые слова: Таджикский язык, Сатым Улуг-зода, демоним, катойконим, безэквивалентная лексика, Бухарское ханство.

Sh.T. Juraeva
Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – I.S. Nasipov
Dr. Sci. (Philology), professor, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

DEMONYMS AND CHORONYMS IN THE NOVEL VOSE BY SATIM ULUGH-ZODA

Abstract. The article examines the names of tribes and inhabitants used in the novel by the Tajik classic Satim Ulugh-zoda "Vose" in order to reveal the ethnic and social diversity of the Bukhara Khanate. The analysis of lexemes shows how the author, with the help of demonyms and katoikonoms, creates a holistic, ethnographically and historically significant picture of the region. These lexical units are non-equivalent, devoid of direct analogues in the Russian language, and they create the uniqueness of the cultural background of Central Asia.

Keywords: Tajik language, Satim Ulugh-zoda, demonym, choronym, untranslatable lexicon, Bukhara Khanate.

Творчество Сатыма Улуг-зода занимает особое место в истории как таджикской литературы, так и таджикской филологии. Он известен нам как классик таджикской литературы – автор таких шедевров художественной литературы, обогативших мировую литературу и вошедших в достижения мировой культуры, как исторических романов «Восэ» и «Фирдоуси», повестей «Возвращение» и «Согдийская легенда», рассказа «Смерть Хафиза» и др. Мы знаем Сатыма Улуг-зода как ученого-филолога, литературоведа – действительного члена Академии наук Таджикской ССР в качестве члена-корреспондента. Мы знаем его как переводчика на таджикский язык как социально-политических и идеологических произведений В.И. Ленина, так и литературных произведений М. Горького, А. Островского, У. Шекспира, Э. Войнич и др. Он был и руководителем Союза писателей Таджикской ССР. Также очень примечательно – он участник Великой Отечественной войны.

Республика Таджикистан активно развивает многосторонние прямые связи с другими государствами, включая Российскую Федерацию, что обуславливает растущую потребность в профессиональных переводчиках произведений национальной литературы на русский язык. Актуальность углубленных научных исследований, направленных на совершенствование переводческой деятельности, диктуется современными реалиями. В контексте данной проблемы особое значение приобретает изучение безэквивалентной лексики, поскольку они создают значительные сложности при переводе. Именно эта специфика вызывает потребность в дальнейшем исследовании вопросов перевода безэквивалентных слов.

Один из самых видных исследователей «безэквивалентной» проблематики в лингвистике В.Н. Комиссаров определил безэквивалентными «единицы исходного языка, которые не имеют регулярных соответствий в языке перевода». В их составе он рассматривает неологизмы и национальные реалии, малоизвестные имена и названия, для которых приходится создавать окказиональные соответствия в переводных текстах оригиналов [3; 147-148].

Целью настоящей работы является изучение демонимов – названий племен и катойконимов – названий жителей конкретных местности, зафиксированных в историческом романе «Восе» Сатыма Улуг-зоды как важного средства раскрытия этнокультурной идентичности, а также их роли в создании социальной и исторической атмосферы художественного произведения. Для реализации этой цели были поставлена задача анализ ономастического романа «Восэ» и выявления среди них демонимов и катойконимов с целью изучения их лингвокультурного содержания

В статье были применены сравнительно-исторический метод – направленный на выявление связи между ономастическими элементами романа и реальными историко-культурными явлениями, контекстуальный анализ и метод интертекстуального анализа для сопоставления упомянутых в романе терминов с историческими и этнографическими данными. Также в качестве приёмов были использованы следующие прикладные приёмы: классификация ономастической лексики романа по тематическим группам (названия племен, народов, географических объектов) и выявление художественно-изобразительных функций безэквивалентной лексики в тексте романа.

В романе Восе Сатыма Улугзоды «Восе» представлены многочисленные этно-социальные группы, племена и жители разных территорий. Автор, используя данные термины, создает яркую этнографическую картину региона на фоне исторических реалий и социального устройства эпохи. Данная часть текста передает мозаичность, сложность и многогранность Бухарского ханства, демонстрируя его этническое и культурное разнообразие. Каждое из упомянутых слов имеет глубокий смысл и указывает на определенные этнические, географические или социальные особенности, которые играли важную роль в описываемых событиях.

Нами в произведении выявлены и проанализированы следующие лексемы.

Адирий – слово происходит из персидского *адир* «горный хребет, возвышенность» или «отдаленное место». Значение слова *адирий* связано с географической местностью и образом жизни. Обитатели горных склонов, которых автор называет *адирий*, представляют собой людей, ведущих изолированную жизнь в горах, вдали от крупных поселений. Их называют

отшельниками, что добавляет особую мистику их образу. Горные жители исторически считались хранителями своих обычаев и традиций.

Бальджуанцы – жители Гиджуванского бекства Бухарского ханства. *Бальдж* происходит от древнеиранского слова, обозначающего «воду» или «болото», а *джуан* может быть производным от персидского слово *джаван* «молодой». Бальджуан входит в число территорий, представляющих Бухарское ханство. Его жители, бальджуанцы, вероятно, описаны как представители небольшой, но уникальной культурной группы. Географическая отдалённость и единство этой группы могли определять их особые культурные и экономические особенности, что подчеркивает богатство разнообразия населения ханства.

Гиждуванцы – жители Гиджуванского бекства Бухарского ханства. Слово *гиждуван* имеет иранское или согдийское происхождение: *гиж* «земля» или «плодородие», а *дуван / дун* «место». Гиждуван занимает важное место в культурной и экономической истории Центральной Азии. Гиждуванцы были известны ремесленными традициями, развитием земледелия и торговли. В романе этот термин может использоваться, чтобы обратить внимание на важность данного города и его вклада в экономическую структуру ханства.

Дарвазцы – жители Дарвазкого бекства Бухарского ханства. Персидское слово *дарваз* (دروازه) «врата» или «ворота». Дарваз – удалённый горный регион, жители которого назывались дарвазцами. Этот народ известен своей независимостью и уникальной культурой. Географическое расположение региона на южных границах ханства влияло на их образ жизни. Дарвазцы, занимающиеся земледелием, скотоводством и травесной торговлей, олицетворяют стойкость и самобытность.

Каратегинцы – жители Каратегинского бекства Бухарского ханства. Тюркские слова *кара* «черный» и *тегин* «принц» или «молодой господин». Однако в данном случае *тегин* считается искажением локальных наименований, связанное с географической характеристикой. Каратегинцы представляют собой уникальную группу горных жителей. Каратегин был известен своими плодородными долинами и прочной связью с окружающими регионами. Эта группа людей в романе может символизировать трудолюбие и умение адаптироваться к суровому климату гор.

Кулябцы – жители Кулябского бекства Бухарского ханства. Слово *куляб* (перс. کولاب) состоит из двух частей: *кул* / *кул* «озеро» и *аб* «вода». Таким образом, Куляб можно перевести как «водное озеро» или «место с водой». Кулябцы – представители одного из самых значимых культурных и экономических центров ханства. Куляб, благодаря своей плодородной земле, был известен сельским хозяйством и торговлей. Упоминание кулябцев показывает их важность в контексте экономики и культуры ханства.

Муминабадцы – жители Муминабада Бухарского ханства. Лексема *муминабад* состоит из двух частей: *мумин* (مؤمن) – арабское слово, означающее «верующий», «правоверный» и *абад* персидское слово «место» или «город». Муминабадцы – жители небольшого региона ханства, вероятно, упомянутые для акцентирования разнообразия населения. Их включение подчеркивает важность описания различных групп, вносящих свой вклад в политическую и культурную картину региона.

Кёнагасы – узбекский род, откуда вышли правители Шахрисабза и Китаба Бухарского ханства. Кёнагасы представляют собой знатный узбекский род, связанный с политической властью и правящими династиями. Они олицетворяют устойчивость родовой структуры, которая была основой управления в Бухарском ханстве. Их упоминание подчеркивает глубокую привязку к исторической элите региона.

Локайцы – древнейшее многочисленное воинственное узбекское племя кипчакского (тюркского) происхождения в Таджикистане. Локайцы занимают в романе особое место. Они представляют собой гордое и воинственное тюркское племя, прославившееся своей исторической значимостью. Это племя, известное своими войнами и набегами, играет роль силы и власти в структуре ханства. Их история перекликается с борьбой за ресурсы и выживание в суровых условиях региона.

Мангыт – кочевое узбекское племя, откуда вышел эмир Бухарского ханства Музаффар. Тюркское слово *мангыт* может означать «богатый» или «состоятельный». Мангытиды представляют собой одну из центральных властных групп ханства. Выходцы из этого племени занимали значительное место в правящей элите региона, что делает упоминание о них важным с историко-политической точки зрения.

Марка – кочевая узбекская племя, которую ограбили локайцы. В персидское слово *марка* может означать «особенность» или «холм». Это небольшое кочевое племя служит примером внутренней борьбы и конкуренции среди народов ханства. Их упоминание в романе отражает сложные отношения между племенами и борьбу за ресурсы региона.

Катойконимы и демонимы в романе «Восе» Сатыма Улуг-зоды играют ключевую роль в создании многослойного и реалистичного художественного изображения общественной жизни Бухары XIX века. Они служат не только средством пространственной и этнической идентификации героев, но и важным компонентом, раскрывающим культурное, этническое и социальное многообразие региона. Через катойконимы автор подчеркивает связь героев с их родным краем, формируя местную идентичность. Демонимы же помогают выявить особенности взаимоотношений различных народов на фоне политических и социальных изменений эпохи. В целом, эти элементы лексического

состава текста отражают авторский замысел подчеркнуть богатство культурной и этнической палитры Средней Азии.

Таким образом, значение каждого слова выходит далеко за рамки простого обозначения географического или этнического происхождения. В данной статье мы использовали и раскрывали значение катойконимов и демонимов из романа «Восэ» Сатыма Улуг-зода. Эти термины несут в себе целую этнографическую и социально-историческую концепцию, раскрывающую жизнь, борьбу, традиции и взаимосвязи различных народов на фоне событий, описывающихся в романе. Сатым Улуг-зода через художественную интерпретацию этно-социальных реалий Бухарского ханства демонстрирует уникальность и богатство таджикской культуры. Использование безэквивалентной лексики подчеркивает сложность перевода национальных концептов и акцентирует их значимость для сохранения исторической эдентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галеева Н.Л. Параметры художественного текста и перевод. – Тверь: Изд-во Твер. гос.ун-та, 1999.
2. Сатым Улуг-Зода. Восэ: роман; пер. с тадж. А. Комаров. – М.: Советский писатель, 1980. – 430 с.
3. Текст и перевод / В.Н. Комиссаров, Л.А. Черняховская, Л.К. Латышев и др. – М.: Наука, 1988. – 164 с.
4. Теория и практика перевода: учебно-метод. пособие / Авт.-сост.: Э.Ф. Нагуманова. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2008. – 51 с.
5. Улугзода С. Учитель, наставник, друг // Единение: Избр. статьи и очерки. – Душанбе: Таджикгосиздат, 1963. – С. 73-77.
6. Улуг-зода С. Пьесы: Великий исцелитель; Ученый Адхам; Восэ; Краснопалочки; Лучистый жемчуг / Авториз. пер. с тадж. – М.: Советский писатель, 1988. – 251 с.

УДК 811.512.145

О.Р. Мирзозода
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
А.Г. Халиуллина.
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарской филологии и культуры ФГБОУ ВО «УУНУТ»
(г. Уфа)

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ
ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(на примере произведений «Шурале» Г. Тукая и «Таинственный сад»
Ф.Х. Бернетт)**

Аннотация: статья посвящена возможностям культурологического анализа произведений в общеобразовательной школе. Для примера взяты поэма «Шурале» Г. Тукая и роман «Таинственный сад» Ф.Х. Бернетт. Автором подчеркивается мысль, что литература как зеркало культурного многообразия дает возможность окунуться в культурное многообразие, понять социально-исторические предпосылки описываемых в произведении событий и развитию коммуникативных компетенций учащихся.

Ключевые слова: культурологический подход, татарская литература в школе, английская литература в школе, методы преподавания литературы, культурное многообразие.

O.R. Mirzozoda
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – A.G. Khaliullina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»

**CULTURAL APPROACH TO TEACHING LITERATURE
IN SECONDARY SCHOOLS
(ON THE EXAMPLE OF SHURALE BY G. TUKAI AND
THE MYSTERIOUS GARDEN BY F. H. BURNETT)**

Abstract. The article is devoted to the possibilities of cultural analysis of works in secondary schools. For example, the poem «Shurale» by G. Tukai and the novel «The Mysterious Garden» by F.H. Burnett are taken. The author emphasizes the idea that literature as a mirror of cultural diversity provides an opportunity to plunge into cultural diversity, understand the socio-historical background of the events described in the work and the development of students' communicative competencies.

Keywords: cultural approach, Tatar literature at school, English literature at school, methods of teaching literature, cultural diversity.

В условиях интеграция и переменчивости современного мира выполняется непрерывный поиск новых методов и подходов в обучении подрастающего поколения, готовых дать последним возможность многомерного представление о мире и успешной адаптации молодых людей в меняющемся социуме. В современной педагогической теории в настоящий момент становится перспектива реализации новых форм организации учебной деятельности с учетом требований новых федеральных образовательных стандартов. Формулируются всё более строгие критерии оценки качества образования, его границы становятся всё шире, разрабатываются современные подходы к более полному и глубокому овладению учащимися школьной программы через активные методы обучения и техники, через мотивацию на самообразование и саморазвитие для формирующейся личности.

Наиболее интересным и востребованным на сегодняшний день является культурологический подход. Это обусловлено тем, что одним из ключевых аспектов образовательного процесса становится его культурологизация, а принцип культуросообразности становится одним из ведущих принципов образования. Культурологический подход в педагогике был объектом научного исследования таких ученых как: С.Н. Токарев, Л.Н. Якина, Г.К. Абдрахман, Е.Д. Жукова, Т.И. Шалавина, О.М. Артюхова, С.И. Тарасова и др. Справедливым является утверждение, что педагогика и культура – два неотделимых друг от друга понятия, образование есть часть культуры, а система образования один из институтов воспроизведения культуры. Культурология как наука имеет широкий спектр направлений и проникает во все сферы человеческой жизни. В исследовании А.М. Шуралева (2013) культурологический подход реализуется через концептологический анализ художественного текста на уроках литературы [1; 31].

Сегодня юный пользователь Интернета – человек преимущественно визуальный, игровой, активный участник всего того, что происходит вокруг него» [1; 5]. С уверенностью можно утверждать, что дальнейшее направление разработки культурологического подхода постепенно переносится в функциональное поле цифровой действительности.

В данной статье рассмотрим два широко известных произведения – «Шурале» Г. Тукая и «Таинственный сад» Фрэнсиса Ходжсон Бернетт.

«Шурале» Габдуллы Тукая – данное произведение представляет собой поэму, написанное татарским поэтом в 1907 году по мотивам народного мифа. В литературном произведении представлено описание мифического существа – шурале, обитающее в лесах и является символом загадочной и таинственной природы. В поэме много разных деталей фольклора и народных верований, которые отражают глубокую связь Г. Тукая с татарским культурным наследием.

Главный герой, молодой человек, оказывается в непростой ситуации,

сталкивается с Шурале, который на первый взгляд кажется благонамеренным, но в действительности представляет собой угрозу. В этом произведении автор обращается к темам любви, ужаса и противостояния человека и силы природы. Г. Тукай мастерски использует фольклорные мотивы и образы, создавая впечатляющую и запоминающуюся картину. Поэма «Шурале» не только стала важной частью литературного наследия татарского народа, но и внесла значительный вклад в русскую и татарскую культуру, оставив глубокий след в сердцах читателей.

В поэме «Шурале» Габдуллы Тукая можно выделить несколько культурологических подходов и методов анализа:

1. **Фольклористический подход.** Поэма Г. Тукая «Шурале» основана на народных сказаниях и легендах, что позволяет исследовать элементы традиционной татарской культуры, мифологии и фольклора.

2. **Историко-культурный подход.** В произведении «Шурале» отражаются социальные и исторические реалии своего времени, содержавшие проблемные вопросы идентичности и взаимодействия различных культур. Анализируя текст, можно рассмотреть, как исторические события и культурные перемены влияют на персонажей и их мировосприятие.

3. **Символический и мифологический анализ.** В произведении «Шурале» герои и образы могут быть рассмотрены через призму символизма и мифологии. Шурале, как мифическое существо, представляет собой воплощение различных аспектов человеческой психологии, конфликтов и стремлений.

4. **Социокультурный контекст.** Необходимо принимать во внимание социокультурные нормы и обычаи татарского общества, которые оказывают влияние на героев и развитие сюжета. Изучение социального положения, функций и взаимодействий между героями помогает глубже понять общую идею произведения.

5. **Литературный и стилистический анализ.** Анализ языковых средств, метафор и структуры произведения может помочь понять, как Г. Тукай применяет литературные приёмы для выражения культурных и социальных концепций. В поэме ярко выражена интертекстуальная связь с мифом, что является отражением «культурной памяти» народа. Как верно утверждают исследователи А.Б. Гареева, А.Г. Халиуллина: «Все окружающие человека события пронизаны интертекстом, который можно считать универсальным механизмом культурной памяти» [2; 177]. Если говорить и о других произведениях Г. Тукая, то многие из них сами являются «проводниками» между текстами прошлого и будущего, которые «основаны на социокультурных предпосылках эпохи и приобретают смысловую многомерность» [7; 177]. Память о Шурале в сознании татарского народа сохраняется и по сей день, проявляя себя в виде

художественных образов в литературе, театре, кинематографии, живописи и архитектуре.

Вышеперечисленные методы анализа художественного произведения раскрывают связь произведения с татарской культурой, историческим контекстом, мифологическими мотивами и социальными нормами, а также позволяют оценить мастерство Г. Тукая в использовании литературных приемов для выражения культурных и социальных концепций. Таким образом, комплексный анализ, основанный на этих подходах, обогащает понимание поэмы «Шурале» как значимого произведения татарской литературы.

«Таинственный сад» – это роман Фрэнсис Ходжсон Бёрнетт, написанный в 1911 году. В центре повествования – девочка по имени Мэри Леннон, в результате утраты родителей она была вынуждена переехать к своему дяде, проживающему в отдаленном английском поместье. В один прекрасный день она обнаружила заброшенный сад, который ранее был закрыт на замок и оставался недоступным.

В романе прослеживается идея о том, что исцеление может прийти через общение с природой и поддержку друзей. В конце произведения таинственный сад становится символом нового начала для всех персонажей. В книге поднимаются важные темы личностного роста, преобразующей силы любви и значимости общения с окружающим миром.

А также при исследовании произведения «Таинственный сад» Ф.Х. Бернетт можно выделить несколько культурологических подходов и методов анализа:

1. **Социокультурный контекст.** Важно учитывать исторический и социокультурный фон, в котором написано произведение. В конце XIX века, когда происходит действие романа, существовали определённые представления о здоровье, воспитании детей и роли природы в жизни человека. Эти аспекты влияют на характеры и их развитие.

2. **Экологический подход.** В литературном произведении природа выполняет центральную функцию. Таинственный сад выступает в качестве пространства, способствующего исцелению и трансформации персонажей. Анализ взаимодействия между человеком и окружающей средой позволяет глубже исследовать механизмы влияния природных факторов на эмоциональное и психическое состояние персонажей.

3. **Психоаналитический подход.** Если рассматривать внутренние конфликты персонажей через призму психоанализа, то можно увидеть, что проблемы, с которыми сталкиваются Мэри, Фрэнк и Колин, являются проявлениями глубоких психологических травм. Например, изоляция и утрата могут травмировать персонажей, и процесс исцеления происходит через взаимодействие друг с другом и с природой.

4. **Культурная идентичность.** В этом произведении искусства мы видим, как семейные и культурные традиции влияют на становление

личности каждого из героев. Изучение их взаимодействия может дать нам ценную информацию о том, как культурные особенности формируют идентичность.

5. **Фольклорные и мифологические элементы.** Роман «Таинственный сад», созданный Ф.Э. Бернетт, включает элементы, присущие народному фольклору. Эти элементы можно проанализировать через призму мифологии и образов, ассоциированных с природой и исцеления.

При проведении анализа произведения «Таинственный сад» с применением методологических подходов можно достичь более глубокого понимания его многослойной структуры и актуальности в современном контексте.

Таким образом, исследуя творчество Г. Тукая и Ф.Х. Бернетт, мы видим, насколько глубоки и многогранны эти произведения. Рассматривая «Шурале» Г. Тукая и «Таинственный сад» Ф.Х. Бернетт, мы обращаем внимание на их культурную значимость и сложность. Анализируя эти произведения с разных точек зрения (фольклористической, историко-культурной, экологической, психоаналитической и других), мы видим, как тесно они связаны с культурным, историческим и социальным контекстом своего времени. В результате такого комплексного анализа мы лучше понимаем эти произведения и видим их актуальность в современном мире.

Таким образом, сравнительный анализ произведений татарской и английской литературы показывает, что каждая из них имеет свои уникальные цели, методы, формы учебной деятельности и подходы к оценке результатов обучения [4; 62]. Татарская литература ориентирована на формирование культурной идентичности и понимание богатого наследия татарского народа. Она использует методы обсуждения традиций и современности и интегрируется с другими дисциплинами, что способствует более глубокому пониманию культурного контекста. Учитель в этом процессе выступает как исследователь и модератор, способствующий диалогу о культуре. В то же время, английская литература способствует развитию глобального мышления и критического анализа, используя разнообразные литературные тексты и методы, такие как дискуссии и игровые приемы. Она связывается с философией, социологией и историей и оценивает результаты через эссе и интеллектуальные обсуждения. Однако обе системы обучения сталкиваются с вызовами, такими как доступность образовательных материалов и сложность понимания культурных различий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Burnett F. H. The secret garden. – New York: SCHOLASTIC INC, 1999. –298 p.
2. Гареева А.Б., Халиуллина А.Г. Интертекстуальность как проявление художественной коммуникации в поликультурной среде // XVII Акмуллинские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 02-03 декабря

2022 года. Том II. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – С. 176-177.

3. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе: дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2000. – 403 с.

4. Ибрагимов Д.Д. Сравнительно-типологический и методический аспекты изучения литературного произведения в общеобразовательной школе // Опыт составления учебных программ и учебных пособий по родному языку, обеспечивающих учет региональных и этнокультурных особенностей субъектов Российской Федерации: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 25-27 марта 2021 года. – Уфа: ПЕЧАТНЫЙ ДОМЪ, 2021. – С. 62-65.

5. Сосновская И.В., Малышева Е.Н., Арсентьева И.Г. Школьное литературное образование: современные практики и технологии: моногр. / под научн. ред. И.В. Сосновской. – Иркутск: Аспринт, 2023. – 234 с.

6. Тукай Г. Шурале: сказка-поэма / Габдулла Тукай; сост.: Ф. Ахметова-Урманче, Р. Корбан. – Казан: ТКИ, 2006. – 100 с.

7. Халиуллина А.Г. Коллаж как постмодернистский эксперимент в литературе // Национальные литературы Поволжья и Приуралья: исследовательские парадигмы и практики: материалы Всероссийского научно-практического семинара, Казань, 24-25 апреля 2024 года. – Казань: Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова АН РТ, 2024. – С. 198-204.

8. Шуралёв А.М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 362 с.

УДК 821.512.145

*Мотыйгуллина Ә.Р.,
фил.фән. канд., доцент; Идел буе дәүләт физик
тәрбия, спорт һәм туризм университеты
Казан ш.*

ХӘБИР ИБРАҺИМНЫҢ “КЫРГЫЙ АЛМАГАЧ” ӘСӘРЕНЕҢ МИЛЛИ-МӘДӘНИ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Аннотация: произведение "Дикая яблоня" татарского писателя Хабира Ибрагима представляет собой глубокое исследование национально-культурологических аспектов, отражающих богатство и многогранность культуры и быта народа в советское время. В центре сюжета находится история молодого человека, стремящегося найти свое место в противоречивом мире. Автор с помощью ярких образов и символов, таких как дикая яблоня, передает идеи о связи человека с природой, традициями и историей своего народа. Через внутренние конфликты главного героя, его размышления о жизни, семье и культурной идентичности, читатели погружаются в уникальный мир татарской культуры, где традиции сталкиваются с реалиями жизни.

Ключевые слова: национально-культурологический аспект, проблемы, система образов, символы, конфликт, личность.

A.R. Motigullina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education «Volga Region State University
of Physical Culture, Sports and Tourism»
(Kazan)

NATIONAL-CULTURAL FEATURES OF KHABIR IBRAGIMOV'S WORK "THE WILD APPLE TREE"

Abstract. The work "Wild Apple Tree" by the Tatar writer Khabir Ibrahim is a profound study of national and cultural aspects reflecting the richness and diversity of the culture and life of the people in Soviet times. The plot centers on the story of a young man seeking to find his place in a contradictory world. The author, with the help of vivid images and symbols, such as a wild apple tree, conveys ideas about the connection of man with nature, traditions and the history of his people. Through the internal conflicts of the protagonist, his reflections on life, family and cultural identity, readers are immersed in the unique world of Tatar culture, where traditions collide with the realities of life.

Keywords: national-cultural aspect, problems, system of images, symbols, conflict, personality.

Актуальлеге. Х. Ибраһимның “Кыргый алмагач” әсәре әдәбият галимнәре тарафыннан аз өйрәнелгән. Аның нигезенә салынган проблемалар XX гасырның урталарынан башланып киткән мәдәни, сәяси, ижтимагый юнәлешләрне иңли. Шуңа күрә аны татар халкының тарихи үткәне, рухи-мәдәни кыйммәтләренң, традицияләренң югала баруы фонунда өйрәнү үзен аклый.

Мәкаләнең максаты әсәрнең сюжет-композиция үзенчәлекләренә бәйләп, татар әдәбияты казанышлары яктылыгында аңа салынган символик мәгънәне һәм милли-мәдәни асылын ачу.

Тикшеренү нәтижәләре һәм алар турында фикер алышу. Хәбир Ибраһимның “Кыргый алмагач” бәянының төп каһарманы тормышта үз урынын эзләүче, татар халкының традицияләре, милли-мәдәни асылы нигезендә яктыртылган. Ул тематик яктан авторның моңа кадәр дөнья күргән “Бәхетсез жаннар” романының темасын дәвам итә.

Әсәрнең “Кыргый алмагач” дип аталуы үзәк геройны әсәрнең идея-тематик нигезе белән бәйли. Жиде бүлектән (“Ялгызак”, “Тәнзилә”, “Туй алдыннан”, “Туй”, “Гобәй”, “Ана хәсрәте”, “Үзгәреш жилләре”) торган әсәрдә тулы бер буын язмышы ачыла. Илкүләм булган каршылыктар, мохтажлык, авыр тормыш шартлары кешеләр арасындагы көнчелек хисләрен көчәйтә. Әсәрнең жиде бүлектән торучы аерым игътибарга лаек. Жиде санының фәлсәфи асылын Рафаэль Сибат “Ялгызак” романында ача. Х. Ибраһим да әсәренәң төп герое язмышын “Ялгызак” бүлегендә тасвирлый башлай. Заһидулла белән Фатыйх арасында уртак сыйфат буларак кыргыйлыкны күрсәтеп була. Әмма Р. Сибат бу якны калкытып куймый [4].

“Ялгызак” бүлегендә төп герой Фатыйхның язмышы белән таныша башлыйбыз. Яшьлеге сугыштан соңгы елларга туры килгән Фатыйхның язмышы аянычлы була: әтисе Гаяз ачылыктан үлә; кибетче булып эшләгән әнисе улына жиңелрәк булсын дип, кырык кап тәмәке биреп жибергәннен белеп, авыл куштаны Хөснүлла егетнең сумкасын ақтарта. Шулай итеп аны ун елга ирегәннән мәүрүм итәләр, әнисенен күкрәк баласын балалар йотына тапшыртып, үзен төрмәгә утырталар. Әлеге вакыйгалар Фатыйхның рухи яктан сындыра, милли хисләрен томалый, киләчәккә ышанычын бетерә. Бибисара белән тормышлары тигез генә бармый. Алар әле аерым яшиләр, әле кушылалар. Кайсы чорда яшәсә дә, герой шикләнеп үзен чолгап алган тирәлеккә шикләнеп карый: “Заманга ышанма син, Бибисара, беркайчан да ышанма. Тарих ул ыс...пираль сыман”, - ди [3; 103].

Һәр бүлектә Фатыйхның язмышы, көнкүреше, яшәү фәлсәфәсе яңа яктан ачылып барыла. “Туй алдыннан”, “Туй”, “Гобәй”, “Ана хәсрәте”, “Үзгәреш жилләре” бүлекләрендә Фатыйх белән беррәттән балалар йортында тәрбияләнеп үскән сеңлесе Люция язмышы ачыла. Ул тормышта үз урынын эзли, ирдән бәхетә булмый, Абрек исемле баласын тәрбияләп үстерә. Бердәнбер ышанычлы таянычы абыйсы гына. Шуңа күрә гаилә әгъзалары һәрвакыт Фатыйх йортында очрашалар.

Әсәр ахырында Фатыйх үзе үткән юлга нәтижә ясый. Яр кырыендагы кыргый алмагачны үзе белән чагыштыра. Гомере буге бәхетә булмый. Башта төрмәдә утыра, заман үзгәрүдән курыккан герой бала тууга да каршы була. Сеңлесе Люция дә бәхетсез. Улы Абрек кайчандыр гаиләне “саткан кеше” Хөснүлла нәселе белән туганлаша.

Әсәрнең исеменә салынган мәгънә Фатыйх язмышы белән бәйле. Кыргый алмагач ул кешеләрдән, жәмгыятьтән читләшкән кеше образын символлаштыра. “Космическое древо жизни соединяло подземный мир и небесным и олицетворяло бесконечный жизненный круговорот. Здесь важно подчеркнуть структуры дерева: ветки, крона, ствол и корни. Каждая часть дерева связывает его с определенной сферой мирового пространства. Дерево может иметь временной смысл – корни связывают дерево с землей (прошлое), давая жизнь новым поколениям и поддерживая жизнь ствола (настоящее). Дерево связано также с циклическим течением жизни природы: оно расцветает, желтеет и опадает. И каждый из таких циклов может иметь сходство с определенной стадией человеческой жизни [2; 258]. Өзектән күренгәнчә, агач тамырдан, кәүсәдән, ботаклардан тора. Алмагач тамыры Фатыйх язмышы белән бәйле. Аның үткәне авыр, газаллы хатирәләр буларак сурәтләнә. Агачның хәзергесе сеңлесе Люция, аның ире Гобәй, улы Абрек һәм аның хатыны Тәнзилә белән бәйле. Агачның чәчәк атуы, саргаюы һәм яфрак коюы әсәр геройлары тормышындагы үзгәрешләргә, кабатланып торучы вакыйгаларны күрсәтә. Автор аны символик образлы фикер аша житкәрә: “Алмагачларның берсе яр кырында, хәтәр урында үсеп утыра. Убылу галәмәте аркасында яр кыры шактый

ишелгән, алмагачның бөгәрләнеп үскән катмарлы тамыры яртылаш тышка чыгып тора. Берәр елдан соң, әгәр ярны ныгытмасалар, бу бәхетсез алмагач текә яр астына, тирән чокырга мәтәлергә мөмкин» [3; 189]. Алмагачның үсүе Фатыйх язмышы белән тәңгәлләштерелә. Агач тамырына куркыныч яный. Әгәр аңа вакытында ярдәм кулы сузучы булмаса, аның язмышы аянычлы булачак. Фатыйх та ярдәмгә мохтаж герой, әмма ул нәселен дә, жәмгыятьтәге каршылыкларны да үзе генә хәл итеп бара.

Алмагач язмышына битараф булмаган Фатыйх нәселенең дәвамын күрергә тели. Әмма агач тасвирына караганда, анда зур өметләре бик чикле: «Ак чәчәккә күмелгән алмагачның инде күптән үсүдән туктаган яфраклары вак-вак, чәчәкләре дә нәни баланың бармак башы хәтле генә. Көзгә аның ботакларында ямь-яшел вак алмалар барлыкка килер, тик аларны беркем дә жыймас, чөнки алар ачы, тәмсез, шуңа күрә аларга беркем дә кагылмас. Бар ул алмагач, бар, ләкин аннан беркемгә дә файда юк, һәм ул беркемгә дә дәва бирә алмый [3; 189]. Бу өзектә Фатыйхның көткән өметләрен акламаган, һич уйламыйча “сатлык” оныгы белән тормыш корган Абрек һәм хатыны Тәнзиләнең киләчәген символлаштыру күзәтелә. Яфракларның ваклыгы, чәчәкләрнең кечкенәлеге, ачы алмаларга кешеләр якын килмәячәк, алардан файдасын күрмәсләр, дигән пессимистик нәтижәгә киләбез.

Татар шигърияте мисалында тикшеренүләр алып барган Шаряфетдинов Р.Х., Трубина Л.А. ясаган нәтижәләр дә татар әдәбиятында агач образларының символик мәгънәсен өйрәнү ягыннан әһәмиятле. «Таким образом мифологический мотив Древа с центральными значениями Мирового Древа, Древа Жизни, Древа Рода в общем и изображение различных видов деревьев (Дуб, Тополь, Ива, Липа, Лиственница, Береза и др.) наделены в национальной литературе особой поэтической и мировоззренческой силой и являются традиционными в классической татарской литературы и произведениях современности. Художественное отображение различных видов деревьев обнаруживает как общую между собой символику (родной земли и дома, рода и жизни/смерти, нации и исторической памяти, красоты природы и человека), так и частные значения: рябина - прародитель, ива и береза - грусть и печаль, сосна - хозяин края, опора земли, дуб - здоровье и возраст человека и др.» [7; 38]. Бу нисбәттән Х. Ибраһимның алмагачы жимешле булуы белән аерылып тора. Ләкин ул күләме ягыннан кимегән, шуңа күрә көткән өметләргә акламый.

Моннан тыш рус әдәбияты мисалында агач образының асылын әдәбият галиме В.Н. Топоров дөнья агачы буларак өйрәнә, тормыш корылышының моделенә бәйләп карый: «Древо мировое («космическое древо»), характерный для мифопоэтического сознания образ, воплощает универсальную концепцию мира. Образ Древа мирового засвидетельствован практически повсеместно или в чистом виде, или в

вариантах – «древо жизни», «древо плодородия», «мистическое древо», «древо познания» и т.п.; более редкие варианты: «древо смерти», «древо зла», «древо нисхождения» [6; 398]. Күрәбез, мифопоэтикада агач гомуми планда өйрәнелә. Мондый мисалларны рус әдәбиятында А.П.Чеховның “Скрипка Ротшильда”, “Степь”, “Вишневый сад”, И.Бунинның “Антоновские яблоки”, татар әдәбиятында А.Гыйләжевның “Балта кем кулында?”, Ә.Еникинең “Рәшә”, М.Юнысның “Безнең өй өянкеләр астында иде”, Р.Кутуй әсәрләре мисалында өйрәнергә була [1], [5]. Әмма тикшеренүләр арасында алмагач турында мәгълүмат бик аз. Гәрчә әсәр исеменә чыгарылса да, ул барлык үткән вакыйгаларны туплап, нәтижә ясау өчен генә әсәр кысасына кертеп жибәрелә. Алмагач образын Х.Ибраһим әсәр ахырында нәтижә ясау өчен генә файдалана. Ул геройның тормыш агачын символлаштыра.

Шулай итеп, Х.Ибраһим әсәрендә бер гаилә кешеләренә язмышлары аша чор һәм кеше, чор һәм шәхес, милли асылга кайту, рухи һәм әхлакий үзенчәлекләрен ачарга омтыла.

Әдип кыргый алмагач символик мәгънәсенә бәйләп үзәк геройның тормыш фәлсәфәсен, шәхси сыйфатларын, яшә чорында ясалган йогынтының рухи-мәдәни яктан сындыруын яза.

Совет чорының катлаулы, каршылыклы, үзгәрүчән шартлары геройларга тынычлык бирми, киләчәккә өметләрен акламый. Шулар рәвешле, әсәр исеменә чыгарылган кыргый алмагач символы үзәк каһарман язмышы белән бәйләп чишелештә ачыла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андропова Д.В. Лингвокультурологический анализ концепта «дерево» (на материале рассказа «Скрипка Ротшильда» и повести «Степь» А.П. Чехова) // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(28). [Электронный документ]. – Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/1\(28\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf) (дата обращения: 10.04.2025)
2. Варламова В.Н. Архетипический образ дерева в художественном тексте. Санкт-Петербург: Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. – С. 256-260.
3. Ибраһим Х. К. Ышанма күз яшьләренә: роман, бәяннар, хикәяләр (кереш сүз авт. Ә. Мотыйгуллина) / Хәбир Ибраһим – Казан: Татар. кит. нәшр., 2022. – 335 б.
4. Мотыйгуллина Ә.Р. Рафаэль Сибатның “Ялгызак” романының милли-мәдәни асылы В сборнике: Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества. Материалы XI международной научно-практической конференции. – Казань, 2024. – С. 87-90.
5. Небольсина М.В. Традиции мотива священного дерева в литературе и его отражение в творчестве Рустема Кутуя. - Научный Татарстан 2014, №3. – С. 120-128.
6. Топоров В.Н. Древо мировое // Мифы народов мира: Энциклопедия. Т.1. М. – 1995. – С. 389-406.
7. Шаряфетдинов Р. Х., Трубина Л. А. Мифологема «Древо» и ее образное воплощение в татарской литературе // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 30-38.

УДК 801.52

А.А. Нигаматов
студент 4 курса Сибайского института (филиала) ФГБОУ ВО
«Уфимский университет науки и технологий»
(г. Сибай)
Научный руководитель – З.Р. Ахметзадина
канд. филол. наук, доцент
Сибайского института (филиала)
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»

ФИТОНИМЫ В МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация: в исследовании проведён анализ фитонимов в мифологической картине мира английского и башкирского языков. В данной статье показывается связь названий растений с мифологическими представлениями, анализируются примеры из фольклора, выявляются общие и специфические черты в восприятии растений в культуре двух народов.

Ключевые слова: фитоним, мифология, картина мира, английский язык, башкирский язык, фольклор, обряды, символика растений.

A.A. Nigamatov
4th year student of the Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Sibai)
Scientific Advisor – Z.R. Akhmetzadina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Sibai Institute (branch)
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»

PHYTONYMS IN THE MYTHOLOGICAL WORLDVIEW (BASED ON MATERIALS FROM ENGLISH AND BASHKIR LANGUAGES)

Abstract. The article is devoted to the study of phytonyms in the mythological worldview of the English and Bashkir languages. The connection between plant names and mythological concepts is examined, examples from folklore are analyzed, and common and specific features in the perception of plants by the two nations are revealed.

Keywords: phytonym, mythology, worldview, the English language, the Bashkir language, folklore, rituals, plant symbolism

Фитонимы, или названия растений, представляют собой обширный пласт лексики любого языка, тесно связанный с культурой, историей и, конечно же, мифологией народа. Анализ фитонимов показывает глубины

мифологического сознания, восприятие древними народами окружающего мира, какие силы природы обожествлялись, а каких опасались. Фитонимия, как совокупность названий растений, отражает не только ботаническое разнообразие, но и богатейший спектр верований, обрядов и мифологических сюжетов [3; 25].

В мифологической картине мира двух народов растения часто наделялись особыми, сверхъестественными свойствами, выступали в роли посредников между миром людей и миром духов, служили символами жизни, смерти, плодородия, мудрости.

В английской и башкирской культурах связь фитонимов с мифологией прослеживается особенно ярко. Народы, несмотря на географическую удаленность и различие исторических путей, имеют богатые традиции почитания растений, что нашло отражение в языке и фольклоре. Для башкир, как и для многих тюркских народов, культ дерева, леса является одним из древнейших реликтов, уходящих корнями в доисламские верования [1; 112]. Лес воспринимался как живое существо, обладающее душой, а отдельные деревья могли считаться священными существами, обителью духов или божеств. В башкиро-казахской мифологии можно встретить священное дерево *Байтирек*. В английском фольклоре также встречаются упоминания о священных рощах и деревьях, связанных с миром фей и эльфов. Например, в одной из баллад рассказывается о Тэм Лине, юноше, которого похитила Королева Фей и удерживала в волшебном лесу. Дабы спастись, ему пришлось пройти ряд испытаний, связанных с деревьями и растениями [4; 87].

Изучим английские фитонимы, имеющие мифологическую подоплеку. *Willow (Ива)* – дерево, овеянное мрачными легендами. В некоторых графствах Англии иву называли «деревом смерти», считалось, что она притягивает несчастья и болезни. Её плакучие ветви ассоциировались со скорбью и печалью.

В противоположность иве, *Ash (Ясень)* считался деревом, обладающим защитной силой. Верили, что ветки ясеня над дверью отгоняют ведьм и злых эльфов. *Elder (Бузина)* имела двойственную репутацию. В одних регионах Великобритании её считали ведьминым деревом, способным навлечь беду, в других – обиталищем добрых эльфов, которые могли помочь человеку в трудную минуту. Эта амбивалентность отражает сложность и противоречивость мифологического мышления.

Hawthorn (Орешник) в Ирландии почитался как древо мудрости, а в Англии был связан с плодородием. Существовал даже обычай собирать орехи в день Всех Святых, чтобы обеспечить хороший урожай в следующем году. Маленький, но яркий *Bluebell (Колокольчик)* был окружен ореолом таинственности. Как верил древний народ, лесные феи используют колокольчики, чтобы заманивать маленьких детей в чашу, а взрослым появление этого цветка предвещало скорую смерть.

Four-leaf clover (Четырёхлистный клевер), напротив, считался талисманом, приносящим удачу и защищающим от злых чар. *Forget-me-nots* (Незабудки) использовались в колдовстве, например, для поиска кладов, что говорит об их связи с потусторонним миром.

В башкирской мифопоэтической картине мира дерево также играло ключевую роль, являясь символом жизни, мироздания, связи поколений [2, 43]. Около почитаемых деревьев совершались важнейшие обряды, призванные обеспечить благополучие как отдельного человека, так и всего рода. Например, во время обрядового праздника "*Карға буткаһы*" ("Воронья каша") обрядовую кашу оставляли для ворон под деревьями, что символизировало единение мира предков с природой. Лексема *ағас* (дерево) является одной из наиболее частотных встречаемых единиц в фольклорных текстах и имеет множество культурных коннотаций.

Башкиры наделяли магическими свойствами многие растения. *Береза* (кайын), *дуб* (имән), *можжевельник* (артыш), *рябина* (миләш), *ольха* (езағас) и другие растения использовались в качестве оберегов. Ими окуривали больных, а сухие ветки служили средством против сглаза, порчи и злых духов.

Особое значение придавалось весенним травам. С появлением первой зелени проводился обряд "выхода на первую зелень", подразумевавший сбор дикого лука (*кыр һуганы*), щавеля (*кузгалак*), кислицы (*куян кузгалагы*). Эти растения считались не только источником витаминов, но и обладали очищающей силой. Лексема *тамыр* (корень) в башкирском языке имеет несколько значений, что отражает глубину и многогранность восприятия этого элемента растения. *Тамыр* – это не только 'корень' (*ағас тамыры* – корень дерева), но и 'сосуд' (*кан тамырҙары* – кровеносные сосуды), и 'род, родня' (*бер тамырҙан* – из одного рода). В фольклоре корень дерева часто выступает метафорой родословной, человеческого рода, что подчеркивает связь человека с природой и предками.

Как в английских, так и в башкирских традициях растения не просто наделялись магическими свойствами, но и становились частью сложной системы символов, отражающей мировоззрение народа. Эти символы передавались из поколения в поколение через фольклор, обряды, поверья, закрепляясь в языке.

В английской культуре, помимо уже упомянутых, можно выделить еще ряд растений, имеющих мифологическое значение:

Oak (Дуб) – символ силы, долголетия и мудрости. Священное дерево друидов, ассоциировавшееся с богом грома и молнии.

Rowan (Рябина) – дерево, защищающее от колдовства и злых духов. Её красные ягоды считались символом жизни и оберегом.

Holly (Падуб) – вечнозеленое растение, символизирующее вечную жизнь и защиту. Часто использовалось в рождественских украшениях.

Ivy (Плющ) – еще одно вечнозеленое растение, символ бессмертия и верности. Однако, как и бузина, имел двойственную репутацию, иногда ассоциируясь с темными силами.

Mistletoe (Омела) – растение, связанное с друидами и обрядами плодородия. Поцелуи под омелой на Рождество – отголосок древних верований.

Yew (Тис) – из-за своей ядовитости и долговечности тис часто ассоциировался со смертью и загробным миром.

В башкирской культуре мифологическое значение приобретают отдельные части растений, каждая из которых имеет свое символическое значение:

Япрак (Лист) – символ жизни, обновления, молодости. В фольклоре часто встречается сравнение человека с листом на дереве, подчеркивающее его связь с родом и природой.

Сәскә (Цветок) – символ красоты, радости, любви. Весенние цветы, как уже упоминалось, играли важную роль в обрядах, связанных с пробуждением природы.

Емеш (Плод) – символ плодородия, изобилия, результата труда. Сбор плодов также сопровождался обрядами, призванными обеспечить хороший урожай в будущем.

Ботак (Ветка) – символ связи, продолжения рода. Ветки деревьев использовались в различных обрядах, например, при строительстве колыбели для новорожденного.

Кабык (Кора) – кора деревьев, особенно березы (*туз*), использовалась в быту и в магических целях (для письма, изготовления оберегов).

Сравнивая фитонимы в английской и башкирской мифологических картинах мира, можно заметить как общие черты, так и различия. К общим чертам относится, прежде всего, наделение растений сверхъестественными свойствами, восприятие их как живых существ, обладающих душой, использование растений в обрядах и магических практиках. И в английской, и в башкирской культуре деревья выступают в роли медиаторов между мирами, символизируют жизнь, смерть, плодородие, мудрость. Различия связаны с природными условиями и историческим контекстом. В английской мифологии больше внимания уделяется растениям, характерным для умеренного климата (дуб, ясень, ива, орешник), в то время как в башкирской – растениям, типичным для степной и лесостепной зоны (береза, дуб, можжевельник, рябина). Также различаются и конкретные мифологические сюжеты, связанные с растениями, что обусловлено особенностями верований и фольклора каждого народа. Однако, несмотря на эти различия, и в английской, и в башкирской культурах фитонимы играют важную роль в формировании

мифологической картины мира, отражая глубокую связь человека с природой и его стремление понять и объяснить окружающий мир.

Следует отметить, что мифологическое восприятие растений не ограничивается только приписыванием им магических свойств или использованием в обрядах. Оно также проявляется в языке, в частности, в метафорическом переносе значений фитонимов на другие объекты и явления. Как было показано на примере лексемы *тамыр* (*корень*) в башкирском языке, одно слово может обозначать как часть растения, так и кровеносные сосуды, а также родственные связи [1; 112]. Данный полисемантизм отражает целостное, нерасчлененное восприятие мира, характерное для мифологического мышления. Человек и природа не противопоставляются друг другу, а рассматриваются как единое целое, части которого взаимосвязаны и взаимозависимы.

Аналогичные примеры можно найти и в английском языке. Слово *branch* (*ветка*) может обозначать не только часть дерева, но и отделение организации, филиал банка. Слово *root* (*корень*) используется в значении 'источник, причина' (*the root of the problem* – корень проблемы). Эти метафоры отражают представление о дереве как о символе структуры, организации, развития.

В фольклорных текстах обоих народов растительные метафоры используются для описания человека, его внешности, характера, социального положения. В башкирских эпосах и песнях часто встречаются сравнения: *батырзар имән кеүек нык* (*батыры крепки, как дубы*), *кыззар кайын кеүек нәзек* (*девушки стройны, как березы*), *халык – тамыр, ил – агас* (*народ – корень, страна – дерево*) [2; 45]. В английских балладах и сказках также можно найти подобные сравнения: *as strong as an oak* (*сильный, как дуб*), *as fair as a rose* (*прекрасная, как роза*), *a family tree* (*родословное древо*).

Указанные примеры показывают, что фитонимы являются не просто названиями растений, но и важными элементами языковой картины мира, отражающими культурные ценности и представления народа. Мифологическое восприятие растений, закрепленное в языке и фольклоре, продолжает влиять на наше мышление и речь, даже если мы не всегда осознаем это.

Подводя итог, можно сказать, что сравнительный анализ фитонимов в мифологической картине мира английского и башкирского языков выявляет как универсальные, так и специфические черты в восприятии растений двумя народами. С одной стороны, и в английской, и в башкирской культурах растения наделяются магическими свойствами, выступают в роли символов, используются в обрядах и магических практиках. Конкретные мифологические сюжеты и образы, связанные с растениями, различаются, что обусловлено особенностями природных условий, истории и культуры каждого народа. Однако, в обоих случаях

фитонимы играют важную роль в формировании языковой картины мира, отражая глубокую связь человека с природой и его стремление познать и объяснить окружающий мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хисамитдинова Ф.Г. Мифологический словарь башкирского языка. – М.: Наука, 2010. – 452 с.
2. Фаткуллина Ф.Г., Кульсарина Г.Г. Национальные особенности функционирования фитонимов в фольклорных текстах // Научный диалог. 2016. №7 (55). [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-osobennosti-funktsionirovaniya-fitonimov-v-folklornyh-tekstah> (дата обращения: 05.04.2025).
3. Baker M. Folklore and Customs of Rural England. – London: David & Charles, 1974. – 210 p.
4. Porteous A. The Forest in Folklore and Mythology. – New York: Dover Publications, 2002. – 320 p.

УДК 811.512.141

М.Т. Псянчина
аспирант 1-го года обучения
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

ИСТОРИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАМКАХ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Аннотация: в данной статье кратко рассматривается история исследований в сопоставительном аспекте в башкирском языкознании. Автором приводятся примеры научных работ, где башкирский язык был сопоставлен с русским, английским, немецким и французскими языками, а также освещаются основные результаты. В статье подчеркивается роль сопоставительных исследований в современном мире в дальнейшем развитии башкирского языкознания.

Ключевые слова: башкирский язык, башкирское языкознание, сопоставительная лингвистика, история башкирского языкознания.

М.Т. Psyanchina
Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

THE HISTORY OF COMPARATIVE RESEARCH IN BASHKIR LINGUISTICS

Abstract: This article briefly examines the history of comparative research in Bashkir linguistics. The author provides examples of scientific papers where the Bashkir language was compared with Russian, English, German and French, and highlights the main results. The

article emphasises the role of comparative studies in the modern world in the further development of Bashkir linguistics.

Keywords: Bashkir language, Bashkir linguistics, comparative linguistics, history of Bashkir linguistics.

Сопоставительные исследования являются актуальными в лингвистике башкирского языка, так как представляет обогащение теоретической и практической базы одновременно двух языков. Результаты исследований в этой области активно используются при преподавании того или иного языка в общеобразовательных учреждениях, а также написании новых научных работ по данной теме.

В башкирском языкознании сопоставительная лингвистика берёт начало с работы Дмитриева Н.К. «Грамматика башкирского языка», опубликованной в 1948 году [3]. Здесь учёным был использован сопоставительный метод, а также дан богатый теоретический материал о грамматическом строении башкирского языка, были освящены многие вопросы, касающиеся фонетики, морфологии, синтаксиса. Здесь Дмитриев Н.К. сопоставлял башкирский язык с другими тюркскими языками, что способствовало увеличению теоретической базы не только в башкирском языкознании, но и во всей тюркологии.

Известны и другие труды Николая Константиновича, где он сравнивает фонетику башкирского и туркменского языков, выявляя специфику звуков *з* и *с*, обращая внимание на возможное происхождение данных языков от одного праязыка [15; 67].

Первой попыткой создания сопоставительной грамматики башкирского и русского языков можно назвать «Сравнительную грамматику русского и башкирского языков» под авторством Ахмерова К.З. и Терегуловой Р.Н., опубликованной в 1953 году [12]. Данная работа была построена в виде руководства для преподавания русского языка в башкирских школах.

Далее лишь в начале XXI века были опубликованы новые работы в данной области: «Сопоставительная типология русского и родного языков. Фонетика. Лексика и фразеология. Словообразование» (2002); «Сопоставительная морфология русского и башкирского языков» (2001); «Сопоставительный синтаксис русского и башкирского языков» (1999). Автором данных учебных пособий для преподавания вузовской учебной дисциплины «Сопоставительная типология русского и родного языков» стал Закирьянов К.З. В них последовательно раскрываются особенности и отличия двух языков в фонетике, морфологии, фразеологии, лексике, морфемике, синтаксисе [4]. На основе данных работ далее была написана монография «Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков», опубликованная в 2004 году, и пособие для учителя «Сопоставительно-типологическое описание русского и башкирского языков», вышедшее в 2007 году [5].

В области сопоставления башкирского и русского языков также можно назвать работы Азнабаева А.М. и Хайруллиной Р.Х., посвящённые изучению фонетики, морфологии и орфографии в сопоставительном плане.

Также стоит отметить работу Рахимовой Э.Ф. «Сопоставительная грамматика башкирского и русского языков» [9], представляющей собой учебное пособие для учителей башкирского и русского языка с необходимыми практическими упражнениями по морфологии, синтаксису, а также тестовыми заданиями.

Элементы сопоставительных исследований можно обнаружить в работах выдающегося башкирского лингвиста Киекбаева Дж.Г., где приведены примеры сравнения тюркских языков с финно-угорскими и индоевропейскими языками.

Другим направлением в башкирском языкознании на данный момент является изучение английского и башкирского языков в сопоставительном плане. Это обусловлено современными условиями, где большую роль играет знание иностранных языков. С помощью ориентирования прежде всего на родной язык обучающихся, изучение иностранного языка становится эффективнее и быстрее.

Исследования в этой области начались относительно недавно, соответственно, на данный момент данное направление является актуальным и востребованным.

На сопоставление башкирского и английского языков в школе с целью улучшения образовательного процесса обратил внимание опытный педагог Хасанов М.А., который посвятил свои работы данной теме. «Обучение грамматике английского языка в башкирской школе» [13] одна из основных работ учёного, в которой он рассматривает схожие и отличающие черты двух языков в области морфологии, фонетики и синтаксиса. Хасановым М.А. также была написана работа «Обучение английскому произношению учащихся башкирских школ», где особое внимание обращено на фонетические стороны языков.

Следующим важным исследованием является кандидатская диссертация Билаловой Д.Н. «Морфемное строение слова в башкирском и английском языках», в которой рассматриваются методы словообразования в обоих языках [1].

Особое место здесь занимают исследования Мухтаруллиной А.Р., докторская диссертация которой посвящена когнитивному аспекту модальности в башкирском и английском языках [8]. Здесь автором был сделан сопоставительный анализ когнитивных моделей модальности в данных языках на примерах текстов. Данная работа внесла неоспоримый вклад в развитие раздела модальной лингвистики в башкирском языкознании.

Объектом исследования становился и синтаксис башкирского и английского языков. Этой теме посвящена монография

«Сложноподчиненное предложение в английском и башкирском языках» Имашевой Н.М. [6].

Другой работой в области сопоставительных исследований башкирского и английского языков стала кандидатская диссертация Хисамовой Д.Д. «Сопоставительное исследование форм прошедшего времени в башкирском и английском языках», где сопоставляются похожие по значению времена в обоих языках и выявляются тождественные и различающие черты глагольных форм [16].

В сопоставительном аспекте также рассматривались и поговорки. Автором Созиновой Э.М. были изучены пословицы и поговорки башкирского, английского и русского языков и были выявлены их общие и специфические черты.

Стоит отметить и исследования, в которых ученые сопоставляли башкирский и немецкие языки, что также является одним из направлений в современном башкирском языкознании. К примеру, Хисматова А.Р. посвятила свою кандидатскую работу анализу дендронимов в данных языках [17], в то время как топонимы башкирского и немецкого языков стали объектом исследования Кунакужиной Л.М. [7] Хасанова Л.З. подробно описала функционально-семантическую категорию отрицания в сопоставительном плане, тем самым также вложив вклад в данную отрасль науки [14].

Также сравнительно новым стало направление сопоставительного изучения башкирского и французского языков, в котором можно назвать исследования таких учёных, как Саттаровой А.Ф. [10], Шайхисламовой З.Г. [18], Брылёвой Р.Ф. [2] и других.

В настоящее время в сопоставительное языкознание продолжает развиваться как одно из наиболее перспективных направлений башкирского языкознания. Проводятся всё больше исследований в данной области, увеличивается количество статей, диссертаций и учебных пособий, что, несомненно, является показателем активного роста.

Таким образом, история сопоставительного направления башкирского языкознания берёт начало в середине прошлого века и продолжает своё развитие и в настоящее время. Результаты сопоставительных исследований обогащают теорию и практику как минимум двух языков, а также становятся материалом для создания учебных пособий, дидактических материалов и методических рекомендаций для преподавателей школ, колледжей, техникумов и вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Билалова Д.Н. Морфемное строение слова в башкирском и английском языках :автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Д.Н. Билалова. Чуваш. госуд. унив. – Чебоксары, 2016. – 24 с.

2. Брылева Р.Ф. Функционально-семантическое исследование ольфакторной лексики в русском, французском и башкирском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Уфа, 2016. – 26 с.
3. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. – 276 с.
4. Закирьянов К.З. Сопоставительная типология русского и башкирского языков. Фонетика. Лексика и фразеология. Словообразование: Учебное пособие. – Уфа: РИО БашГУ, 2002. – 212 с.
5. Закирьянов К.З. Сопоставительно-типологическое описание русского и башкирского языков (лингвометод. аспект): пособие для учителя. – Уфа: Китап, 2007. – 232 с.
6. Имашева Н.М. Сложноподчиненное предложение в английском и башкирском языках : монография / Н. М. Имашева. – Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2007. – 200 с.
7. Кунаккужина Л.М. Топонимы в языковой системе (на материале немецкого и башкирского языков) : дис. ... канд. филол. наук/ Л.М. Кунаккужина. – Уфа, 2003. – 168 с.
8. Мухтаруллина А.Р. Когнитивно-сопоставительное описание категории модальности в английских и башкирских текстах: Монография. – Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 304 с.
9. Рахимова Э.Ф. Сопоставительная грамматика башкирского и русского языков. – Уфа: Китап, 2020. – 128 с.
10. Саттарова А.Ф. Изучение актуального членения предложения в русском языке (в сопоставлении башкирском и французском): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 191 с.
11. Созинова Э.М. Общее и специфическое в паремиях-эквивалентах (на материале башкирского, русского и английского языков). – Уфа: Гилем, 2010. – 204 с.
12. Терегулова Р.Н., Ахмеров К.З. Сравнительная грамматика русского и башкирского языков. – Уфа, 1953. – 208 с.
13. Хасанов М.А. Обучение грамматике английского языка в башкирской школе : учебник / М. А. Хасанов. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2009. – 132 с.
14. Хасанова Л.З. Функционально-семантическая категория отрицания в башкирском и немецком языках: автореф. дисс.. к. филол. н. – Уфа, 1999. – 23 с.
15. Хисамитдинова Ф.Г. Дмитриев и развитие башкирского языкознания (к 120-летию со дня рождения) // Проблемы востоковедения. – 2018. – №2 (80). – С. 64-70.
16. Хисамова Д.Д. Сопоставительное исследование форм прошедшего времени в башкирском и английском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Хисамова Д.Д. Казань, 2009. – 23 с.
17. Хисматова А.Р. Дендронимы в башкирском и немецком языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа. – 21 с.
18. Шайхисламова З.Г. Универсальные и идиоэтнические компоненты макроконцепта «двигаться» в русском, французском и башкирском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Шайхисламова Загира Гибадуллиновна. – Уфа, 2004. – 24 с.

УДК 821.512.145

А.Р. Сабитова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, заведующая кафедрой
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

**МӨХӘММӘТ МӘҖДИЕВНЫҢ “БЕЗ КЫРЫК БЕРЕНЧЕ ЕЛ
БАЛАЛАРЫ” ПОВЕСТЕНДА ЯШҮСМЕРЛӘР СӨЙЛӘМЕНЕН
БИРЕЛЭШЕ**

Аннотация: В статье рассматривается повесть Мухаммада Магдиева “Мы дети сорок первого года” и анализируется речь подростков в произведении. Автор подчеркивает, как язык и стиль общения персонажей отражают их внутренний мир, социальные реалии и культурные особенности.

Ключевые слова: Мухаммад Магдеев, “Мы дети сорок первого года”, подростки, война, речь.

A.R. Sabitova
4th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – N.U. Khaliullina
Cand. Sci. (Philology), Head of the Tatar Language and Literature
Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla

**PRESENTATION OF YOUTH SPEECH IN THE NOVEL OF
MUHAMMAD MAGDIEV “CHILDREN OF THE FORTY-FIRST YEAR”**

Abstract. The article examines the novel by Muhammad Magdiev "we are the children of the forty-first year" and analyzes the speech of teenagers in the work. The author emphasizes how the characters' language and communication style reflect their inner world, social realities, and cultural peculiarities.

Keywords: Muhammad Magdeev, We are children of the forty-first year, teenager, war, speech.

М. Мәҗдиевның әдәби әсәрләре ундырышлы туфракка, дымсу жиргә төште. Укучы йөгerek телле, табигый фикерле, үзеннән-үзе агышлы әсәрләргә сусаган иде. Сугыштан соңгы чорда татар прозасы төгәл вакыйгалы, күп геройлы, кара урман төсле чытырманлы эпик әсәрләргә кереп батты. М. Әмир, И.Гази, К. Нәжми, Г. Бәширов, Ш. Маннур, А. Расих кебек өлкән буын язучылары тарихи-революцион, биографик, истәлек-хатирә романнар язу белән мәшгуль иделәр. Менә шунда Мәҗдиев

кебек берәү, кара таракан низагларын, томаулы гыйшыкны, борын асты кипмәгән наян малай-шалайны әдәбият сәхнәсенә алып менеп, буыннары «катып барган» татар әдәбиятына жылы агым өстәргә жөрәт итте. Бу бурычны ул чордашлары Р. Төхвәттуллин, А. Гыйләжев, Г. Ахунов, Н. Фәттах, Х. Сарьяннар белән бергә югары дәрәжәдә башкарды.

«Без – кырык беренче ел балалары» повестын журналда укыган бәхетле буын инде гомернең соңгы өлешенә кереп бара, ә повесть картаймый, аның елмаюлы, көләч кояшлы теле, ачлыкны, фажигане яшь үтәли булса да көлеп, шаярып уздыра белгән Гыйзәтуллин, Зарифуллин, Әркәшә, Баязитова, Нина Әлтафиләре һаман унжиде яшьтә. Чор тәләбенә жавап буларак туган сәнгатьчә нәфис әсәр вакыт басымына бирешми, тарих бизмәнендә үлчәнә торган могжиза икәнлегенә инандыра бу бәян.

«Без – кырык беренче ел балалары» әсәрендә үк Мәһдиев прозасының асыл сыйфатлары тулы көчкә ачыла. Әсәрнең уңышын сугыш чоры кыенлыкларын, шәхес култының халыкның зыялы улларын зәһәр кыруын, татар милләтенең һәръяктан кысылуын реалистик сурәтләве генә билгеләмәде. Язучы инсаниятне борчыган, чәчләрен агарткан кыен, четерекле төннәргә табигый һәм бай тел канатында, кабатланмас язмышлар аша тасвирлау осталыгына ирешә, тормышны үзәккә күргән, аңлаган, таныган кыяфәтләрдә, бизәмичә, сипләмичә күрсәтә. Шулай ук вакытта бер нәрсәдән дә төзәтә булмаслык фажига ясамый. Үсмерләргә эзәрлекләгән ачлыкны ул «тәрбияви» чара итеп бәяли, һәркемгә киләчәк үлемне бер төрдән икенче рәвешкә, мәңгелеккә күчү дип кабул итә. Көр күңелле язучы ике явызлыкны кире кага: ятимлек һәм ялгызлык. Бу ике өрәк – аның жан дошманнары. Мәһдиев ижатында үз эчкә хәсрәте, чыгымсыз уйлану-сызланулары сазлыгына кереп баткан, ялгызлыктан тәм, ләззәт тапкан каһарманны күрмәссең. Һәрхәлдә, ул андый шәхесләргә идеаллаштырмый, мөнбәргә күтәрми» дип бәя бирә бу әсәргә Тәлгать Галиуллин «Мөхәммәт Мәһдиев йолдызлыгы» роман-эссесында.

«Прозаик буларак М.Мәһдиевның исеме матбугатка 60 нчы еллар ахырында килеп керә. 1967 елны «Казан утлары» журналында «Этюдлар» дигән гомуми баш астында аның берничә хикәясе, әдәби парчалары басыла, ә бер елдан шулай ук журналда «Без – кырык беренче ел балалары» исемле беренче повесть дөнья күрә. Бөек Ватан сугышы чорының җиңел булмаган шартларында педагогия училищесында укучы яшүсмерләрнең көндәлек тормышын, дөнъяны танып белергә омтылуларын, кызыклы ситуацияләр, индивидуаль, үзенчәлекле кеше характерлары аша гажәеп жанлы итеп гәүдәләндергән, композицион яктан бик җыйнак ясалган, күп бизәклә, үткен тел белән тасвирланган әлеге повесть укучылар һәм әдәби тәнкыйт тарафыннан күтәрелеп, татар әдәбиятына бер яңалык буларак килеп керә».

Әдипнең биографиясенә килгәндә, ул үзе дә укытучы булып эшли һәм шул чорда язылачак әсәре – «Без – кырык беренче ел балалары» өчен зәмин-жирлек таба.

Әсәрдә күбрәк училищәе тормышы бәян ителә. Сугыш елларында балалар педагогия училищесына укырга, белем алырга киләләр, һәм бик күп авырлыклар белән йөзгә-йөз очрашалар.

Яшүсмер персонажларның чыдамлыгы, тырышлыгы сокландыра. Араларында шуклары, тәртипсезрәкләре булса да, алар белем алу өчен теше-тырнагы белән тырышалар. Вәһшәтле сугыш тудырган авырлыклар да максатларына ирешү дә киртә була алмый. Алар белемле булуның әһәмиятен тулылыгы белән аңлыйлар. М. Мәһдиев повесте бу яктан хәзерге заман яшьләренә яхшы үрнәк булып тора.

Әсәрдә укуга мөнәсәбәт кенә түгел, укучыларның тырышлыгы, фидакарлыгы да тасвирлана. Бу яшьләр — сугыш елларында күрше-тирә авылларның беренче ярдәмчеләре дә. Алар бердәм, һәр эшне җимереп эшлиләр, нәрсәгә генә тотынсалар да, җиренә җиткереп башкаралар. Шул ук вакытта кешеләрнең төшенкә күңелләрен күтәргә дә онытмыйлар: алар куйган концертлар авыл халкы тарафыннан бик яратып кабул ителә, кешеләр өйләренә ял итеп кайтып китәләр.

Бу повесттә һәр бер герой индивидуаль. Моңа ирешү өчен автор тел бизәкләрен, тел-стиль чараларын мул куллана һәм ялгышмый да.

Өлкәннәр сөйләменнән аермалы буларак яшүсмерләр сөйләменен бирелешә.

XX гасыр татар прозасының сөенечле ачышларының берсе – «Без – кырык беренче ел балалары» повесте.

«Без – кырык беренче ел балалары» повестенә Аяз Гыйләҗев иң образлы бәяне бирде: «Бу повесть ачылып киткән офыкта ялтыраган яшен булды... Безнеңчә, аның үзенчәлегә шунда иде ки, әдәбиятыбызга татарча яза алучы, татар халкының моңын аңлаучы язучы килде».

Бу әсәр, алда әйтеп кителгәнчә, төрле авырлыклар алдында баш имәгән, ә иясе килсә дә, түзгән, яшь студентлар тормышын исбатлый. Гомумән, студент тормышы яшьлекнең иң истә кала торган, кызыклы һәм кабатланмас мизгелләргә бай чор диләр. М. Мәһдиев бу фикерне тагын бер тапкыр аkläды. Яшьлеккә, мәхәббәткә сугышы да, ачлык та, усал, эчкерсез укытучылары да киртә түгел икәннән бәян итте.

Сөйләмне, әлбәттә, мөнәсәбәттә, берничә ракурстан бәяләү дәрәсрәк булыр. Яшьлек турында сүз алып барганда, өлкәннәр белән киселеш, ниндидер конфликтлар, аларның сөйләмен тикшерергә ярдәм итә.

М. Мәһдиевның әсәрләрен әдәбият дәрәсләрендә өйрәнү, әлбәттә, аның бай лексикасы белән танышу дигән сүз. Аерым катлам яки яшь категориясе буенча персонажларны анализлау бик мөһим. Безнең очракта яшүсмерләрнең сөйләмен тишерү аны башка катламда булган геройлар белән мөнәсәбәттә карау да әһәмиятле

Яшүсмер дигәндә без әле житлегеп бетмәгән, шәхес булып өлгермәгән кешене күз алдында тотарбыз. Аның үз-үзен тотуы да, кыланышы да, холкы да, әлбәттә, сөйләмә дә өлкәннәрнекеннән күпкә аерыла. Бала әле тормышта аякка басмаган, аек фикер йөртү өчен аның тормыш тәҗрибәсе дә аз, шул сәбәпле сөйләмә дә житлеккән шәхес сөйләменнән күпкә аерыла. Әгәр шәхес үзен кыю тотса, үз фикерен житкерергә тырышса, яшүсмер исә шул ук күренештә сүзсез калырга яки башын аска иеп торырга да мөмкин. Мәсәлән, повестьнең «Менә дигән бер майор...» бүлегендә күзлекле завуч образына мөрәҗғәгать итик. Аның класс белән танышуы, килеп кергәч тә үзен тотышы киләсе юлларда сурәтләнә: «Күзлекле кеше кесәсеннән саплы зур тарак алып чәчләрен рәтләде. Аннары күзлеген салып, аны ап-ак кулъяулык белән озаклап сөртте.» Бу күренештән без завучның таныш булмаган аудитория алдында каушап калмавын, үзен кыю тотуын, берникадәр дәрәҗәдә өстенлек итүен дә сиземләп алабыз. Аның үз-үзенә ышанычы олы һәм сыйныф та моны. Аның үз-үзен рәткә китерүе, пауза тотуы ниндидер дәрәҗәдә утыручы балаларның аңында бу шәхескә карата мәнәсәбәт тәрбияләп өлгерә, ихтирам хисе уята. Завучның сөйләменә килгәндә «Мин сезгә рус теле укытырмын, ребятки» дип сүз башлый. «Гәүдәсе бик төз, тавышы таза күренә» дип бәяли аны тасвирлаучы герой. Үзен төз тотса, сөйләмә тыныч һәм ышанычлы – бу сыйфатлар да аның шәхес икәннән, аудитория алдында үзен ничек тотырга кирәклегенә турында белә дигән нәтиҗәгә китерә. «Миңа алтмыш яшь, – дип дәвам итте күзлекле калын, көр тавыш белән, классның нәрсә уйлаганын сизгәндәй – Минем сезне культуралы, белемле кешеләр итеп күрәсем килә. Укып бетергәнче миндә рус теле өйрәнсәгез – үкенмәсез. Мин үзем Мәскәү татары. Поездларда йөргәндә сезнең як халкының рус сүзләрен сытып сөйләшүенә минем йөрәгем әрни. «Брач баренье белән чәй эчә» дип сөйләгәннәрен ишеткәч», мин бөгелеп төшәм, оялуымнан кая керергә белмим. Беренче дәресең без шуңа күрә бик җиңел бер эштән башларбыз. Сез миңа ике баганага бишәр сүз языгыз. Беренче баганага «б» авазына, икенче баганага «в» авазына башланган сүзләр булсын. Мин шул сүзләрдән чыгып кемнең кем икәннән үзем чамалармын...»

Бу монологтан завучның белемле, тәҗрибәгә бай кеше икәннән турында фикер йөртә алабыз. Киләсе күренеш: «Күзлекле парта араларында йөри башлады. Ул һәр кешенең дәфтәрен алып күз өйртеп чыга. Һәр дәфтәрнең үзенә аерым чырае. Бер төрле дәфтәрне алгач, «әһә-әһә» дип тиз генә карап ала да:

– Кайсы мәктәптән? Укытучың кем иде? – дип сорый. Кайбер дәфтәрне почмагынан чеметеп жирәнәп кенә кулына ала, авызы кыйшаеп китә, йөзгә сытыла. Үзе бер сүз дә дәшми, теге малай да моның чытык йөзгә күрәп кып-кызыл булып утыра, башын аска ия...

– Фамилия?

Тәрәзә пыяласы тагын зыңгылдап китте. Тез башлары ямаулы күксел чалбар кигән Мөрәле малае, үлем жәзасын алган кешедәй, башын түбән иде, партаны шыгырдатып басты. Ун минут элек кенә бу малай каридорда бөтенебезне чалып егып, изеп йөргән иде.

– Зарифуллин – диде ул ияген бишмәт якасына яшереп.

Күзлекле исә башкача бер сорау да бирмәде. Ул Зарифуллинның пычрангандай дәфтәрен парта өстенә төшереп жибәрде. Аннары кесәсеннән дүрткә бөкләнгән ап-ак кульяулык алды да бармак очларын сөртте. Моңы ул шулкадәр чын итеп эшләде, бу вакытта бөтен классның күзе шунда гына булды. Әйтерсең, Зарифуллинның дәфтәр битендә микроблар өелеп яталар икән, әйтерсең ул микроблар күзлекленең кулына да үрмәлиләр икән. Бу микроблар керсә, кешене чирләтәчәк икән...»

Завучның үз-үзен тотышын

Укытучы белән укучы арасындагы психологик халәт автор тарафыннан бик төгәл билгеләнгән: укучыларның күңеле тетрәнүне, уңайсызлык тойгысы тирә-юнь аша чагылыш таба. Мәсәлән, тәрәзә пыяласы зыңгылдый. Ә укытучы белән туры элемтәгә керүне, аның соравына җавап бирүне автор үлем белән тиңли. Бу образлылык чаралары укытучы-укучы мөнәсәбәтләрен тулы рәвештә чагылдыра, әсәргә колорит өсти.

Шушы ук бүлектә яшүсмерләрнең өлкән кеше белән аралашу үзенчәлекләрен билгеләп үтергә була. Завуч белән аралашканда үз-үзләрен тотышы рус теле укытучысы үзен кыю тотса, укучылар психологиясе исә башларны түбән иеп утыру, тотлыгу, сүзсез калу кебек күренешләр аша ачыла. «Ата кара тараканның кан әйләнеше» бүлегендә шушы ук хәлне Әркәшә Пермьяковның зоология дәресендә җавап бирергә баскан эпизодын карап үтик: «Мәет тә мәет. Әркәшә дә мәет. Ябык муенын бөгеп, берәз шакмакка охшаган башын бик нык иеп акрын гына басты». Яшүсмер егетнең җавап бирергә басканда халәтен автор мәет белән тиңли.

Класста утырган үсмерләр «мышкылдый», «кыштыр-кыштыр киләләр» ымлыклары аша укучыларның уңайсызлык тоеп утырганнарын күрергә була, ә «артка борылы» «кемнәндер, нәрчәдер сорап ала» «ясаган рәсемнәрен резинка белән выжылдатып бозалар», «буяу карандашының калдыгын тел очына тидерә-тидерә буйыйлар» кебек күренешләр уку атмосферасын әсәрне укыган һәр кеше алдында тергезәләр, жан кертәләр.

Тасвирлаучы герой үсмер булганлыктан аның хис кичерешләре, уйлары шулай ук анализланырга тиеш, безнеңчә. Шул ук бүлектә мөрәҗғәгать итик, рус теле укытучысы татар һәм рус теллрендә атның төсләре аерылу турында мәгълүмәт житкәргәндә Әлтафи киләсе нәтиҗәгә килә: «Чукунды, малай, монда ат печүчеләр эзерлиләр икән укытучылар түгел» – ди ул. Шушы сүзләргә таянып үсмер башында киләсе уйлар туа: «Каян белеп бетергән боларны Мәскәү кешесе? Әйтерсең, ат врачы булып эшләгән. Әллә, югыйсә, чыннан да ат врачымы икән? Бу сугыш вакытында

кемнәр генә кем булып йөрми. Әнә, лесхоздагы почта начальнигы, алтмыш биш яшьлек Иван Георгиевич, безгә рәсем дәресеннән керә. Училищениң хужалык мәдире Исмәгыйль агай да безгә зоология укыта бит әле!». Үсмерләрчә беркатлылык белән фикер өйртү, ниндидер балаларга хас булган нәтижеләр ясау кебек әсәрдәге күп күренешләр ирония белән сугарылганнар.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мәһдиев М. Без – кырык беренче ел балалары. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1968.
2. Мөхәммәт Мәһдиев. Язучы турында замандашлары. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2004.
3. Татар энциклопедиясе. Т. 4. – Казан, 2014. Б. 111 (Д.Ф. Заһидуллина, Р.Ә. Мостафин)

УДК 821.512.145

*Р.Р. Садриева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарской филологии и культуры ФГБОУ ВО «УУНУТ»
(г. Уфа)*

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА- ПЕРСОНАЖА НА УРОКАХ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена разработке методики нравственно-эстетического анализа образа-персонажа на уроках татарской литературы в средней школе. Обосновывается актуальность использования анализа образа-персонажа для формирования у учащихся ценностных ориентаций и развития эстетического вкуса. Предлагаются конкретные методические приемы анализа, иллюстрируемые примерами из произведений татарской литературы.

Ключевые слова: татарская литература, образ-персонаж, нравственно-эстетический анализ, методика преподавания, средняя школа, ценностные ориентации, эстетический вкус.

R.R. Sadrieva

*5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

A.G. Khaliullina

*Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Ufa)*

THE MORAL AND AESTHETIC ANALYSIS OF THE IMAGE OF THE CHARACTER IN THE LESSONS ON TATAR LITERATURE AT SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the development of a methodology for moral and aesthetic analysis of the character's image in the lessons of Tatar literature in secondary school. The relevance of using character analysis to form students' value orientations and develop aesthetic taste is substantiated. Specific methodological techniques of analysis are offered, illustrated by examples from works of Tatar literature.

Keywords: Tatar literature, character image, moral and aesthetic analysis, teaching methods, secondary school, value orientations, aesthetic taste.

В современной школе, ориентированной на формирование всесторонне развитой личности, особую значимость приобретает нравственно-эстетическое воспитание учащихся. Одним из эффективных средств достижения этой цели является изучение художественной литературы, в частности, татарской литературы, богатой своими традициями и культурными ценностями.

Анализ образа-персонажа является важным элементом изучения литературного произведения. Именно через образ-персонажа автор выражает свои идеи и взгляды на мир, поднимает важные нравственные проблемы, показывает примеры достойного и недостойного поведения. Нравственно-эстетический анализ образа-персонажа позволяет учащимся глубже понять произведение, сформировать собственное мнение о поднятых в нем вопросах, развить критическое мышление и эстетический вкус.

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей нравственно-эстетического анализа образа-персонажа на уроках татарской литературы в средней школе, направленной на формирование у учащихся ценностных ориентаций и развитие эстетического вкуса.

В литературоведении образ-персонаж является одним из ключевых понятий. Как отмечает Г.Н. Пospelov, «образ – это конкретное и в то же время обобщенное представление о человеке, предмете или явлении, созданное автором с помощью художественных средств» [5; 120]. Образ-

персонаж – это не просто действующее лицо произведения, а сложный и многогранный художественный образ, обладающий определенными чертами характера, мировоззрением и системой ценностей.

Нравственно-эстетический аспект образа-персонажа заключается в том, что он является носителем определенных моральных и эстетических идеалов, которые оказывают воздействие на читателя и способствуют формированию его нравственных и эстетических представлений. Через образ-персонажа автор выражает свое понимание добра и зла, красоты и безобразия, справедливости и несправедливости.

В татарской литературе, как и в литературе других народов, образы-персонажи часто служат средством для изображения социальных явлений, нравственных исканий и духовного роста человека. Некоторые известные герои такого рода: Гариф (Ш. Камал), Сафа (М. Галаяу), Мирвали (А. Гилязов), Тотыш (Н. Фаттах) и другие.

Нравственно-эстетический анализ образа-персонажа на уроках татарской литературы включает следующие этапы:

1. Подготовительный этап:

- Выбор произведения татарской литературы, содержащего яркие и запоминающиеся образы-персонажей.
- Определение целей и задач анализа образа-персонажа.
- Подготовка необходимых материалов (текст произведения, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы).

2. Этап восприятия:

- Чтение произведения (полностью или фрагментарно).
- Выявление первичных впечатлений от образа-персонажа.
- Обсуждение вопросов, связанных с пониманием сюжета и характеров героев.

Методический прием: «Создание проблемной ситуации». Учитель задает вопрос, который заставляет учеников задуматься о мотивах поступков персонажа. Например: «Почему главный герой поступил именно так? Какие последствия это повлекло?».

3. Этап анализа:

- Анализ внешности персонажа: описание внешности, манеры поведения, речи.
- Анализ поступков персонажа: выявление мотивов и последствий поступков, оценка их с точки зрения нравственных норм.
- Анализ внутреннего мира персонажа: выявление его ценностных ориентаций, убеждений, чувств и переживаний.
- Оценка образа-персонажа с точки зрения эстетических критериев: выявление красоты и гармонии в его характере и поступках.

Методический прием: «Сопоставление». Ученикам предлагается сравнить данного персонажа с другими персонажами из этого же произведения или из других произведений, имеющих схожие черты.

Например: «Сравните образ Зарии из рассказа М. Маликовой “Татлы гыйшык жимеше” с образом Матери из рассказа Г. Гильманова “Ана сүзе”. В чем сходство и различие этих героинь?».

4. Этап обобщения:

- Формулирование выводов о нравственно-эстетическом значении образа-персонажа.
- Определение авторского отношения к персонажу.
- Выявление связей между образом-персонажем и основными идеями произведения.

Методический прием: «Дискуссия». Ученикам предлагается высказать свое мнение об образе-персонаже и обсудить его нравственные качества. Например: «Какие качества вы цените в этом герое? Какие поступки вы не одобряете?».

5. Этап рефлексии:

- Оценка учащимися своих собственных нравственных и эстетических представлений под влиянием образа-персонажа.
- Обсуждение вопросов, связанных с применением полученных знаний в реальной жизни.

Методический прием: «Творческая работа». Ученикам предлагается написать эссе, сочинение, стихотворение или нарисовать иллюстрацию, отражающую их понимание образа-персонажа.

Рассмотрим примеры анализа образов-персонажей из произведений татарской литературы.

1 Образ Зарии («Татлы гыйшык жимеше» М. Маликовой): Анализируя образ Зарии, можно обсудить с учениками проблему нравственного выбора, ответственность за свои поступки и последствия безответственного отношения к жизни.

2 Образ Матери («Әйтелмәгән васыять» А. Еники, «Ана сүзе» Г. Гильманова): Анализ образа Матери позволяет раскрыть такие нравственные качества, как любовь к ребенку, самопожертвование, сила духа и преданность. Образ Матери в повести А. Еники «Әйтелмәгән васыять» является «хранительницей национальных традиций и в то же время ярко отражает отсутствие духовной связи между поколениями, утрату общечеловеческих ценностей в обществе» [7; 400].

3 Образ Газиза («Борылыш» И. Набиуллиной): Анализ образа Газиза поднимает проблему взаимоотношений отцов и детей, важность уважения к старшему поколению и необходимость заботы о родителях.

Например, при анализе образа Зарии можно использовать следующие вопросы: Какие поступки Зарии вызывают у вас осуждение? Почему Зария не смогла полюбить своего ребенка? Можно ли оправдать поступок Зарии? Какие уроки можно извлечь из этой истории?

Также в статье Халиуллиной А.Г., Курбановой Г.Б. предлагается составить вопросы, определяющие характер героя, оценку событий,

описания действий и места при изучении произведения Галимджана Ибрагимова «Алмачуар» (Чубарый, 1922): «Где происходит событие?» («Вакыйгалар кайда бара?»), «Каким автор рисует главного героя?» («Автор төп геройны нинди итеп сурәтли?»), «Что вы узнали о рождении лошадки?» («Сез колынның тууы турында ниләр белдегез?») и др.» [6; 76]. Авторы данной статьи также рассматривают вопрос умения ставить правильные вопросы и обобщать эмоциональную сторону отображения своих чувств, мыслей, мотивов и приходят к заключению «Умение давать такую нравственную оценку позволяет более глубоко проследить все линии художественного текста, но главное – формировать речевую культуру школьника, что является составляющей коммуникативного умения» [6; 76].

Анализ данных произведений позволяет не только познакомить учащихся с современной татарской литературой, но и обсудить с ними важные нравственные вопросы, способствуя их духовному развитию.

Таким образом, рассмотренная методика нравственно-эстетического анализа образа-персонажа на уроках татарской литературы в общеобразовательной школе является эффективным средством формирования у учащихся углубленному пониманию произведений, но и формированию у учащихся гражданской позиции, чувства патриотизма и уважения к своей культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гыйльманов Г. Ана сүзе: хикәя. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://kazanutlary.ru/news/hikaya/ana-sze-khikya> (дата обращения: 02.05.2024).
2. Маликова М. Татлы гыйшык жимеше: хикәя. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://kazanutlary.ru/news/hikaya/tatly-gyyshyk-jimeshe-khikya> (дата обращения: 02.05.2024).
3. Нәбиуллина И. Борылыш: хикәя. [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://kazanutlary.ru/j-archive/journal-materials/2012-2/borylysh> (дата обращения: 01.05.2024).
4. Нәсыйбуллова Г.Р. XX гасыр ахыры – XXI гасыр башы татар хикәяләрендә әдәби мотивларның чагылышы // Фәнни Татарстан. – 2018. – №1. – Б.55-65.
5. Пospelов Г.Н. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1978. – 351 с.
6. Халиуллина А.Г., Курбанова Г.Б. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в условиях полилингвального образования // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 3. – С. 75-77.
7. Миннибаева А.Н., Халиуллина А.Г.. “Әйтелмәгән васыять” повестенда образлар системасы // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования. Сборник научных трудов по материалам XXIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, 19-20 апреля 2023 года. – Уфа, 2023. – С. 398-401.

УДК 81.2(81.43+81.1)

Н.М. Фозилова

*аспирант 1 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

Научный руководитель – Т.А. Буркова

*д-р. филол. наук, заведующая кафедрой
романо-германской филологии и методики обучения иностранным
языкам ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИНОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в статье рассматривается кинонимика как отдельное направление в рамках зоонимики – области ономастики, изучающей собственные имена животных. Исследование посвящено сравнительному анализу кличек собак (кинонимов) в английском и таджикском языках. Особое внимание уделяется структурным особенностям, семантическим мотивациям и культурным кодам, лежащим в основе номинации. В работе обобщены существующие классификации зоонимов, выявлены общие и различающиеся черты кинонимического пространства двух лингвокультур.

Ключевые слова: зооним, киноним, ономастика, лингвокультура, номинация, английский язык, таджикский язык, клички собак, семантика.

N.M. Fozilova

*Postgraduate student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – T.A. Burkova

*Dr. Sci. (Philology), Head of the Romano-Germanic Philology and
Methods of Teaching Foreign Languages Department, Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

SEMANTIC FEATURES OF KINONYMS IN ENGLISH AND TAJIK

Abstract. The article considers kinonymy as a separate field within zoonymy, the field of onomastics that studies proper names of animals. The study is devoted to a comparative analysis of dog nicknames (kinonyms) in English and Tajik. Special attention is paid to the structural features, semantic motivations and cultural codes underlying the nomination. The paper summarizes the existing classifications of zoonyms, identifies common and different features of the kinonymic space of the two linguistic cultures.

Keywords: zoonym, kinonym, onomastics, linguoculture, nomination, English, Tajik, dog names, semantics.

Клички домашних животных являются важным компонентом лингвокультурного пространства. Особое место в зоонимике занимают клички собак – кинонимы, отражающие не только отношение человека к питомцу, но и более широкие культурные, социальные и языковые реалии. Несмотря на растущий интерес к зоонимам в лингвистике, изучение

кинонимов как отдельной подкатегории все еще остается недостаточно разработанным направлением, особенно в контексте сравнительного анализа языков с различной культурной и исторической базой, таких как английский и таджикский.

Зоонимика как раздел ономастики формировалась постепенно. Как отмечает А.С. Марудова, «зоонимика до недавнего времени представляла собой малоизученную область ономастики, которая исследует закономерности возникновения, развития и функционирования имен собственных (кличек) животных» [1; 60]. В отечественном языкознании интерес к зоонимам начал формироваться с 1960-х годов, когда было обращено внимание на антропологический и лингвистический потенциал имен животных. В.А. Никонов подчеркивал, что «зоонимика в нашей стране, можно сказать, еще не начиналась» [1; 265].

Термин «киноним» происходит от древнегреческого κῑων (собака) и используется для обозначения собственных имен собак. Как указывает К.Е. Петрова, в последние десятилетия в зоонимических исследованиях стали появляться видовые термины: киноним (собака), фелиноним (кошка), вакконим (корова), иппоним (лошадь) и др. Это свидетельствует о систематизации и научном оформлении предмета исследования [2; 9].

Классификация зоонимов, предложенная рядом исследователей (А.В. Суперанская, П.Т. Поротников, Е.Н. Варникова и др.), предполагает деление по нескольким основаниям: структурному (однословные, двусоставные, фразовые), семантическому (по значению – цвет, поведение, внешность), по мотивации (антропоморфные, литературные, природные и др.) [4; 28; 5; 96–97]. Особо выделяются мотивированные клички (например, Рыжик, Гром), отражающие конкретные характеристики животного, и немотивированные (Томми, Бим), не несущие прозрачной связи с животным.

В английском языке кинонимы часто однословны и представляют собой либо традиционные человеческие имена (Buddy, Daisy, Molly), либо уменьшительно-ласкательные формы (Ollie, Maxie). Отдельную категорию составляют ироничные или составные имена с игровыми элементами: Mr. Snuggles, Sir Barksalot. Такие кинонимы отражают характерную для англоязычной культуры тенденцию к индивидуализации и персонализации питомца, его приравниванию к члену семьи или даже участнику социума. Это подтверждается наблюдением, что «в английской кинонимике преобладают имена с эмоциональной окраской, именами из массовой культуры и фантазийных источников» [3; 1].

Мотивационная база английских кличек разнообразна. Присутствуют следующие группы: человеческие имена (Jack, Molly, Lucy); черты характера (Happy, Lucky, Snappy); внешность (Snowy, Blackie); поп-культура (Thor, Yoda, Loki). Здесь важно отметить культурную специфичность: кинонимы выступают как носители прецедентных

феноменов, отражающих знания, важные для носителя культуры, и активируются при выборе имени.

В таджикской лингвокультуре кинонимическое пространство формируется на основе традиционных, религиозных, природных и фольклорных ассоциаций. Широко распространены зоонимы, производные от таджикских существительных или прилагательных: Шер (лев), Сиёхак (черненький), Бобо (старший), Гург (волк), Ашна (друг), Сафед (белый). Часто используются описательные формы, отражающие внешность, силу, поведение животного.

Особенность таджикских кинонимов заключается в их устойчивой связи с этническими, религиозными и традиционными компонентами номинации. Если в английской культуре важны индивидуальность и оригинальность, то в таджикской культуре значимы символичность, значимость и ассоциативная укорененность. Например, имя Шер в таджикской традиции не просто обозначает «льва», а символизирует доблесть, силу и защиту. Такое имя для собаки отражает ожидание охранных качеств и уважение к животному как защитнику дома.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика кинонимического пространства в английской и таджикской лингвокультурах

Параметр	Английский язык	Таджикский язык
Форма имени	Однословные, композитные	Однословные, описательные
Типовые примеры	Buddy, Max, Sir Barkalot	Шер, Сиёх, Гургсафед
Мотивация	Характер, внешность, поп-культура	Природа, религия, национальные образы
Эмоциональность	Высокая, часто с юмором или иронией	Умеренная, серьезная, связанная с символикой
Уменьшительно-ласкательные	Распространены: Maxie, Ollie	Реже встречаются: Сиёхак (черненький)
Иноязычные заимствования	Присутствуют	Практически отсутствуют
Культурная окрашенность	Массовая культура, индивидуализм	Этнокультура, религиозные и исторические элементы
Функция	Персонализация, игра, эстетика	Символика, защита, традиционное восприятие

Проведённый анализ показывает, что кинонимическое пространство представляет собой значимый пласт лингвокультуры, в котором отражаются национальные особенности мышления, эстетики, а также традиции именования. В английской культуре преобладают клички с элементами игры, персонализации, заимствования. В таджикской – с этнокультурной и религиозной маркировкой, преимущественно описательного характера.

Кинонимы, как часть зоонимного пространства, являются уникальными индикаторами взаимодействия языка, культуры и менталитета. Они демонстрируют, как разные лингвокультуры

концептуализируют мир через номинацию, и тем самым открывают путь к более глубокому межкультурному пониманию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Марудова А.С. Наименования животных как объект ономастических исследований // Вести БГПУ. Серия 1. – 2020. – № 2. – С. 108–112.
2. Петрова К.Е. Клички домашних животных в коми-пермяцком языке (семантический аспект): выпускная квалификационная работа. – Пермь: ПГГПУ, 2022. – 72 с.
3. Новьюхова Г.Б. История изучения зоонимов в отечественном языкознании // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 4. – С. 10–12.
4. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 2016. – 343 с.
5. Варникова Е.Н. Зоонимы. Место в ономастическом пространстве // Филология. – 2021. – № 3. – С. 95–99.

УДК 821.512.145

А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарской филологии и культуры ФГБОУ ВО «УУНУТ»
(г. Уфа)

СУФИЯН ПОВАРИСОВ ПРОЗАСЫНДА БӨЕК ВАТАН СУГЫШЫ ТЕМАСЫ

Аннотация: статья посвящена раскрытию темы Великой Отечественной войны в творчестве народного писателя Башкортостана Суфияна Поварисова. Анализируются романы писателя-фронтовика, где воссоздается образ воина-победителя, его героический путь, отражены реалии военного времени и показан внутренний мир солдата.

Ключевые слова: Суфиян Поварисов, тема Великой Отечественной войны, писатель-фронтовик, тема Курской битвы.

A.G. Khaliullina
Cand. Sci. (Philology), associate professor, Federal State Budgetary
Educational Institution of Higher Education
«Ufa University of Science and Technology»
(Ufa)

THE THEME OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE PROSE OF SUFYAN POVARIKHOV

Abstract. The article is devoted to the disclosure of the theme of the Great Patriotic War in the work of the national writer of Bashkortostan Sufiyan Povarisov. The novels of the veteran writer are analyzed, which recreate the image of a victorious warrior, his heroic path, reflect the realities of wartime and show the inner world of a soldier.

Keywords: Sufiyan Povarisov, the theme of the Great Patriotic War, the writer-veteran, the theme of the Battle of Kursk.

Башкортстанның халык язучысы (2011), Галимжан Ибраһимов (1998) исемдәгә әдәби премия лауреаты Суфиян Шәмсетдин улы Поварисов ижатында (хикәяләр, повестьлар, 10 роман) Бөек Ватан сугышы вакыйгаларын чагылдыру зур урынны алып тора. Фронтовик-язучы үзе күргән, үзе белгән вакыйгаларны тергезә, аларга бәя бирә. Бөек Ватан сугышы темасы, Курск дугасындагы вакыйгалар, яугарларының каһарманлыгы Суфиян Поварисов ижатында кызыл жеп булып сузылып килә, журналист язмаларынан роман-эпопеяга кадәр үстөрелә. Язучы хәтеренең яхшы булуын да вакыйгаларны тергезүдә, фактларны, детальләрне бирүдә ярдәм итүен асызлыкый. «Тормышны якиннан белү, күзәтүчәнлек, фикер киңлегә, вакыйгаларны үз күңелә аша үткөрү – тарихи, документаль проза өлкәсендә эшләвенең яңа бер уңышлы нәтижәсе» [8; 112].

Суфиян Поварисов немец илбасарларынан илне саклаучылар сафына бик яшьли баса. Унсигез яшьлек егет, Алкиндагы минометчылар әзерләү курсы үтәп, 1942 елның августында Кызыл Армиягә чакырыла. Иглин районында оешкан 469 нчы аерым миномет полкы составында Украинаны, Белоруссияне азат итүдә катнаша, Көнбатыш Европа илләре (Польша, Румыния, Венгрия, Чехословакия, Германия) җирләрен исә минометчылар расчеты командиры буларак уза. Данлыклы «Башкорт полкы» дип йөртелгән полкның беренче расчеты төзәүчесе (наводчик) була, эре калибрлы коралдан төзә ату осталыгын күрсәтә, шуның өчен дә аны «миномётчы-снайпер» дип йөртә башлыйлар. «Поварисов минаны немецның үзенә генә түгел, черкинең күзенә дә төшерә», – диләр аның хакында. Суфиян Поварисов 22 яшендә беренче расчет командиры булып билгеләнә, еш кына миномет расчеты артына үзенә басарга туры килә. Курск дугасынан башланган хәрби хезмәтен Эльба елгасы ярындагы Дрезден шәһәрендә төгәлли, озак көтелгән Жиңгү көнен шунда каршы ала. Сугышчан казанышлары өчен II нче дәрәжә Бөек Ватан сугышы һәм III нче дәрәжә Дан орденнары, күпсанлы медальләр белән бүләкләнә. Сугыштан соң Венгриядә хезмәтен давам итәп, 1947 елда гына демобилизацияләнә. Сугыш яланында ике тапкыр каты яралана, контузия ала.

С. Поварисовның башлангыч чор ижатында язылган «Ак күбәләкләр», «Солдат йөрәге» поэмалары Бөек Ватан сугышы елларының дәһшәтле вакыйгаларын, совет солдатларының рухи ныклығын, кешлеклек сыйфатларын ачык күрсәтә.

«Ышанам сиңа» повестендагы төп герой Гәүһәр үзе теләп фронтка китә, Александр Матросов батырлығын кабатларга теләгән вакытта үзе каты яраланса да, ул ыргыткан граната дошман пулеметы өстенә төшәп өлгөрә. Әлегә адымы белән безнең солдатларга атакага күтәрелергә

мөмкинлек бирүче Гәүһәргә Кызыл Йолдыз ордены тапшырыла. «Днепрны кичкәндә» повесты шулай ук күргән-кичергән вакыйгаларга нигезләнеп язылган.

«Язмыш корбаннары» (1996), «Ут эчендәге мәхәббәт» (2005), «Канлы бәхет» (2008) романнары – Бөек Ватан сугышы елларындагы совет солдатларының батырлыгын, халыкның сынмас рухын, яшәү матурлыгын чагылдырган монументаль трилогия.

Трилогия үзәгенә алынган Сәлим Шаһиәхмәт улы Пирмөхәммәтов образының прототибы – автор үзе. Романда гади солдат образы белән янәшә Сталин яисә Гитлер исемнәре дә телгә алына, аларга бәйле вакыйгалар тәкъдим ителә, аларның характер сыйфатлары ачыла. Мәсәлән, Сталин характеры полководец буларак кына түгел, сизгер күңелле житәкче буларак та психологик киеренке моментта ачыла төшә. Маршал Жуковның командалык итү осталыгы ассызыклана, дәлиллек вакыйгалар урынлы бирелә. Йөздән артык персонажны үзенә сыйдырган трилогия тулысы белән фронт вакыйгаларына, беренче расхәтнең хәрби хәрәкәтенә багышланса да, язучы эпик кичкәккә, характерларның сыгымчалыгына ирешә алган. Профессор Әхәт Нигъмәтуллин “Суфиян аларның һәркайсын теге яки бу сыйфаты белән игътибар үзәгенә чыгара, аларны өстә калдыру алымнарын куллана” [2; 55], – дип билгели. Профессор Мидхәт Гайнуллин “Язмыш корбаннары” романының сюжет, композиция, тел-стиль чараларының осталыгы, сурәтләнгән характерларның тормышчан, җанлы булулары Суфиян Поварисов ижатын яңа баскычка күтәрерлек зур уңышы” [1; 59], – дип яза.

«Төнге фәрештәләр» (2007) повестында исә Советлар Союзы герое, хәрби очучы, 782 хәрби очыш ясаган Бәләбәй шәһәрәндә туган татар кызы Мәгүбә Сыртланова образы гәүдәләндерелә.

«Без фронттан кайтканда» (2010) романында демобилизацияләнгән солдатларның кичерешләре, рухи ныклыгы дезертир Мәхмүт язмышына капма-каршы куела. Әдип вакыйгаларны оештыруга киң колач белән алына, фәлсәфи гумиләштерүләр ясый, геройларның эчке дөньясын бирүдә җете детальләр куллана. Әдәби нәфис тел, югары стиль исә таләпчән укучының эстетик зәвыгына хуш килердәй. Мәсәлән, очучы кызының төс-кыяфәтен бирү дә моңа ачык мисал: «Әхмәт-Хан солтан карашларына охшап торган карлыгач канатыдай кашлары, гөл чугыдай озын кара керфекләре, бит очларындагы алсулык, чиядәй сутлы иреннәр, матур танау аны чибәр, сөйкемле, картиналардагы гүзәл итеп күрсәтә. Ничек кенә бәйләргә тырышма, барыбер кара чибәрләр рәтенә керә Мәгүбә. Зифа буй, гаскәри кыяфәт, коеп куйгандай гәүдә, башка күркәм сыйфатлары идеал егетләр өчен дә илаһият булырлык» [3: 38].

«Утлы дуга кыңгыравы» (2014) романы сугышта чакта язучы көннәре-сәгәтләре белән теркәп барган, атышлар тынып торган арада, гәзит битләренә теркәлеп барган көндәлекләр нигезендә, Курск дугасы

вакыйгаларын үзәккә алып язылган. Дошманга каршы аяусыз көрәш, миномётчыларның Курск дугасындагы утлы бәрелешләрдәге батырлыгы, тапкырлыгы, төрле милләт кешеләре арасындагы дуслык, фронт командующийлары һәм сугышчыларның жиңүгә керткән өлеше, хәрби тактика һәм стратегия, житди хаталар коры фактлар белән генә бирелмичә, язучы тарафыннан әдәби материалга оста күчерелгән. Романда төрле холыклы, төрле язмышлы геройлар – Сәлим, Әлфрит, Мәхмүт, мулла бабай, Фәүзия, Фаягөл һ. б. образлар, мәкаль-әйтемләрнең, тапкыр сүзләренң урынлы кулланылышы, әсәр ахырында «ике кыңгыраулы дуга» образының килеп керүе – вакыйгаларны милли жирлеккә күчерергә мөмкинлек биргән.

Шулай итеп, Суфиян Поварисов ижаты үзенең колачлыгы, кинч тармаклы булуы, шагыйранә теле белән аерыла. Язучы каләмә гәүдәләндергән геройлар катлаулы тормыш юлларын үткән, төрле сынаулар аша чыныгу алган кешеләр булып тәкъдим ителә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайнуллин М. Талантны төрле яклап хөрмәтләү // Поварисов С.Ш. Сүз – сәнгать илаһияте. – Уфа: РНУ БашДУ, 2011. – Б. 59.
2. Нигъмәтуллин Ә. Суфиянның айлы кичләре // Поварисов С.Ш. Сүз – сәнгать илаһияте. – Уфа: РНУ БашДУ, 2011. – Б. 52–58.
3. Поварисов С. Һайланма әсәрзәр. Т. 1: романдар, повестар. – Өфө: Китап, 2008. – 768 б.
4. Поварисов С.Ш. Сүз – сәнгать илаһияте. Уфа: РНУ БашДУ, 2011. – 384 б.
5. Фазлетдинов И.К., Халиуллина А.Г., Сулейманова Д.Д. Татарстаннан читтә ижат ителгән әдәбиятта татар мотивлары // История татарской литературы. В восьми томах. – Том 7. – Казань: Фолиант, 2019. – С. 495-522.
6. Халиуллина А.Г. Суфиян Поварисов: журналист, мөгаллим, галим // Актуальные проблемы современной татарской филологии. Сборник статей XII Международной очно-заочной научно-практической конференции, посвященной юбилеям ветеранов кафедры: 100-летию со дня рождения Народного писателя Республики Башкортостан, доктора филологических наук, профессора С.Ш. Поварисова, 90-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Р.Г. Сибагатова, 85-летию со дня рождения кандидата филологических наук, доцента Р.М. Мухаметзянова. – Уфа, 2024. С. 28-34.
7. Хәлиуллина А.Г., Сөләйманова Д.Д. Туган як әдипләре. Башкортстанда хәзерге татар прозасы: шәхес, ижат, тәнкыйть. Уку-укыту басмасы. – Уфа: БДПУ нәшрияты, 2013. – 320 б.
8. Хәлиуллина А.Г. Суфиян Поварисовның әдәби-ижәди эшчәнлеге / А. Г. Хәлиуллина // Парадигмалар алмашыну шартларында татар белеме: теория, методология, практика: Татарстан Республикасы Фәннәр Академиясенең Г.Ибраһимов исемендәге тел, әдәбият һәм сәнгать институты оешуга 85 ел тулуга багышланган IV халыкара фәнни-гамәли семинар, Казан, 09–10 октября 2024 года. – Казан: Г.Ибраһимов исемендәге Тел, әдәбият һәм сәнгать институты, 2024. – Б. 111-116.

УДК: 811. 512. 145

Р.Р. Шайхетдинова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд.филол.наук, заведующая кафедрой
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МӘКТӘПТӘ ТУГАН ТЕЛНЕ УКЫТУГА КАЯМ НАСЫЙРИ ФИКЕРЛӘРЕ

Аннотация: статья посвящена размышлениям Каяма Насыри о роли изучения родного языка. Автор подчеркивает важность родного языка как основы для изучения других языков и дисциплин, его важность в развитии познавательных способностей детей.

Ключевые слова: Каям Насыри, родной язык, обучение, воспитание.

R.R. Shaikhetdinova
5th year student of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – N.U. Khaliullina
Cand. Sci. (Philology), Head of the Tatar Language and Literature
Department, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla

KAYUM NASYRI'S REFLECTIONS ON TEACHING NATIVE LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract. The article is devoted to Kayum Nasyri's reflections on the role of learning a native language. The author emphasizes the importance of the native language as a basis for learning other languages and disciplines, its importance in the development and cognitive abilities of children.

Keywords: Kayum Nasyri, native language, education, upbringing.

Каям Насыйри мәктәптә туган телне укытуны үстерүгә зур өлеш керткән.

К. Насыйри татар мәктәпләре өчен дәреслекләр чыгару буенча эшләгән. Насыйри китаплары татар теле укытучылары өчен беренче фәнни кулланма булган. Ул укучылар өчен татар теле буенча берничә дәреслек язган. Аның “Хат кагыйдәләре” дигән ярдәмлеге чыккан, анда орфография һәм язу кагыйдәләре аңлатыла. Монда Насыйри балаларның туган телләрен ана сөте белән үзләштерүләрен күрсәткән.

“Туган телне белү башка телләргә өйрәнүгә шактый җиңеләйтә”, – ди Насыйри. “Башта туган телнең грамматикасын яхшы үзләштерергә

кирәк. Һәр телнең үз грамматик төзелеше бар. Туган телнең грамматик төзелешен үзләштерү нигезендә балаларга башка тел грамматикасын да өйрәтү җиңелрәк» [2; 153].

К. Насыйри фикеренчә, һәр бала туган телен белергә һәм өйрәнергә, туган мәдәнияттә яшәргә, өлкән буын традицияләрен сакларга, ата йортын, зур һәм кече ватанын яратырга, күршеләрен хөрмәт итәргә, аларның телен өйрәнергә, аларның мәдәнияте, иманы белән танышырга, ялгыш караш тудырмаса һәм заманча фәннең югары нокталарына омтылырга тиеш. Галимнең шушы тирән фикерендә кешенең тәрбия идеалын аңлау ята. Үгет-нәсыйхәтләр, гыйбрәтле хикәяләр туплаган зур булмаган “Тәрбия китабы” нда ул яшьләргә эхлакый тәрбияләүнең безнең заманда да актуаль булган күп кенә проблемаларын күтәргән. Мәсәлән, ул болай дип язган: “Воспитание нельзя понимать как хлопоты о кормлении и росте ребенка, это и пропитание его, и забота о его нравственном совершенствовании, и привитие прекрасных, благородных манер”.

Татар теленә өйрәткәндә, Каюм Насыйри рус һәм татар телләренең үзенчәлекләрен чагыштыру алымын киң кулланып, тәржемәгә аерым игътибар биргән. Аның “Образец русско-татарской грамматики, по методу арабской грамматики” (“Намунэ”, яки “Әнмузәж”) дигән китабы рус һәм татар телләренең фонетик системасын һәм грамматик төзелешен чагыштыруның беренче тәҗрибәсе булып тора.

Үз дәресләрендә К. Насыйри укучыларны туган халкының көнкүреше, көндәлек тормышы һәм бәйрәмнәре, мәдәни традицияләре, җырлары, мәкальләре, табышмаклары, әкиятләре белән таныштырган, рухи кыйммәтләргә ачу өчен дингә ышану һәм риваятьләр турында сөйләгән, уку өчен текстларны тиешенчә сайлап алган.

Педагогик эшчәнлегендә чорында Насыйри үзен тырыш, дисциплиналы һәм таләпчән укытучы итеп күрсәткән, уку җитәкчелегә һәм хезмәттәшләренең хөрмәтен яулаган. Елдан-ел хисапларда татар телен өйрәнү нәтиҗәләре шулай бәян ителгән: “Укучыларның күбесе татар теленнән рус теленә дәрәҗә тәрҗемә итә, рус теленнән татар теленә тәрҗемәләргә канәгатьләнәргә, берничә укучы татар телендә иркен аңлаша ала”. Замандашлары Каюм Насыйрини татар телен өйрәнүгә карата бик кырыс укытучы булган диләр. Моңы документлар да раслый. Барлык предметлар буенча 10 баллга өлгерүче Масловскийга максималь 10 балл булганда ул, мәсәлән, 8 баллдан югары куймаган [1; 58].

Безнең заманда балаларга белем бирүдә беркадәр системасызлык күзәтелә, һәм Каюм Насыйри бу эшкә тәртипкә китерергә кирәк дип санаган. Кыскасы, бала үзен аңлый башлау белән, аның мәгънәсез шөгыльләргә һәм уеннарга күнекмәвен кайгыртырга кирәк; аңа кәгазь белән карандаш бирергә кирәк – хәтта хәрәфләр турында белмәсә дә, ул хәрәфләр язарга тырышырга тиеш. Кайбер балалар, берни әйтмичә, карандаш, кәгазь алалар да пароход яисә этәч язарга маташалар;

икенчеләре, агач кисәге табып, аннан уенчык ясый башлыйлар. Бу балаларның сәләтләрен күрсәтә. Мондый шөгыйльләренә тыярга ярамый. Монда бернинди гаеп юк. Әмма кайбер балалар яшәтәшләре белән ишегалдында күп вакыт үткәрәләр, анда алар төрле уеннар уйныйлар, күгәрченнәр артыннан куалар. Мондый күнел ачуларны тыярга кирәк. Алар ялкаулыкка гына өйрәтәләр. Урамда теләсә кем белән шаяртып, балалар кирәкмәгән сүзләр ишетәләр, аларда эшсезлеккә һәвәслек тамырлана, алар эти-әниләрен һәм укытучыларын тыңламый башыйлар, ә эшсезлек гадәткә әйләнгәч, аннан инде котыла алмыйлар. Мондый баланы иркәләргә ярамый.

Балаларны мәдрәсәгә яхшы укытучыга билгеләргә һәм укырга өйрәнгәч, китап артына утыртырга кирәк. Мөмкин кадәр күбрәк төрки телдә укырга тиеш. Ә инде гарәп китапларын укырга ашыктыруның мәгънәсе юк. Һәр төрле китапны, хәтта аз билгеле китапларны да укысын, тәҗрибә тупласын, туган телен тирәнрәк аңласын. Язуга өйрәткәндә шулай ук билгеле бер тәртиптә торырга, балага зур игътибар бирергә, иң яхшы методикадан файдаланырга кирәк. “Башта биш баш куян тиресе сатып алдым” кебек жөмлөләренә күчереп язудың файдасы юк. Бала көн саен әхлакка өйрәтүче берәр кечкенә хикәя яисә дәрәслектән берәр нәрсә күчереп язып, үткәннәренә кабатласа яхшырак булыр. Бала хәрәфләренә язудың барлык кагыйдәләрен белмәсә дә, аларны тырышып чыгаруына ирешергә кирәк. Балачакта дәрәс өйрәтелмәү сәбәпле, кайбер кешеләр хәрәфләре хәрәфләргә охшамаган, кулъязмалары бөтенләй бернәрсәгә дә охшамаган диләр. Язганда, хәрәфләренә санга сукмау дип бәяләргә кирәк, чөнки Коръәннең изге сүзләре язылган алфавитны кулланабыз, аңа ихтирам белән карарга кирәк...

Шуннан соң эчтәлегә буенча катлаулы булмаган гарәп китапларын укырга керешергә кирәк. Китапны (гарәп яки төрек телләрен) укыганнан соң, аның нәрсә турында сөйләнгәннен сорарга, аның асылын бала сөйләп бирә белүенә ирешергә кирәк. Китапның укучыга нинди тәәсир ясаганын укытучы белергә тиеш. Телдән сөйләү күнекмәләрен үстерүдә зур файда бар. Язу кагыйдәләренә өйрәткәндә, шулай ук баланың телдән язылганны бәян итә белүенә ирешергә кирәк. Мәдрәсәне тәмамлаган кешеләрнең күбесе биш-алты юллы хат та яза алмый, чөнки алар гади генә дә белем алмаганнар. Бала катлаулырак төшенчәләренә кабул итә алса, аны морфологик һәм синтаксик терминнар, ия, хәбәр белән таныштыру бик файдалы; мәдрәсәдәге күренекле галимнәр һәм тәҗрибәле мөгаллимнәр моңа игътибар итеп, кечкенә генә грамматика төзесәләр, бу мәдрәсәдә озак укый алмаган балаларга яхшы ярдәм булыр иде. Морфология һәм синтаксис кагыйдәләреннән иң мөһимнәрен кыска вакыт эчендә үзләштерергә мөмкин.

Укыту рус телендә алып барылган урыннарда, шулай ук мәктәпләрдә балаларга грамматик төшенчәләренә аз-азлап аңлатырга кирәк. Әгәр дә бала

мәдрәсәдә гыйлем, һөнәрчелек эшенә зур сәләтләр күрсәткән икән, “укуган икән – житәр, барыбер мулла була алмас”, – дип, мәдрәсәдән алып китү хата булачак [8;120].

Житәкчелек укутучының дәресләренә әзерләүгә рәсми булмаган якын килүенә игътибар иткән. Укучылар тарафыннан укутыла торган фәнне яхшырак үзләштерү максатыннан, рус уку йортларында эшлэгәндә Насыйри дәреслекләр төзи башлаган. Насыйриниң актив укуту-методик эшчәнлегә, барыннан да элек, укутучының ижади характеры белән аңлатылган, ул күп укуган, бөтен нәрсә белән кызыксынган, мәдрәсәдә текстлар язу өчен алган кирәкле күнекмәләргә ия булган. Икенчедән, семинариядә кирәкле уку әсбаплары булмаган. Булган китапларны уку процессына яраклаштырырга туры килгән. Ниһаять, Насыйри укутуның югары сыйфатына омтылган. Махсус дәреслек укутучыга укучыларны уку предметына күбрәк йөкләргә мөмкинлек биргән һәм материалны яхшырак үзләштерергә ярдәм иткән. Төрле уку әсбапларын эшләү барышында Насыйри тикшеренүче-укутучы һәм методист буларак тизләтелгән үсеш кичергән.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин И., Закиев М. Каюм Насыри – основоположник татарского национального литературного языка // Советская тюркология. – Баку, 1975. – № 3. – С. 52-67.
2. Абдуллин Я. Каюм Насыри ижатында мораль-әхлак мәсьәләләр // Казан утлары. – 2008. – № 2. – 150-156 б.
3. Валеев Р.М. Казанское востоковедение: истоки и развитие (XIX-20-е гг. XX вв.) – Казань: изд-во Казан. Ун-та, 1998. – 377 с.
4. Гайнуллин М.Х. Каюм Насыри и просветительское движение среди татар. – Казань, 1955. – 96 с.
5. Гайнуллин М. Каюм Насыри и просветительское движение среди татар. – Казань: Таткнигоиздат, 2006. – 245 с.
6. Гайнуллин М.Х. Каюм Насыри: О жизни и творческой деятельности. – Казан: Татарское книжное издательство, 1975. – 35 с.
7. Ганиева Р. Каюм бабабыз. – Казан: Мәгариф, 1996. – № 11 – 83 б.
8. Каюм Насыри (тууына 120 ел тулуга багышланган гыйльми сессия материаллары). – Казан: Татар.кн. изд-во, 2007. – 120 б.
9. Насыри К. Сайланма әсәрләр. Ике томда. / К.Насыри. – Казан: Тат.кит.нәшр., 2008. – Т.2 – 318 б.
10. Татарский энциклопедический словарь. – Казань, 1999. – 690 с.

УДК 811.512.145

М.М. Шакурова
канд. филол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник
Института языка, литературы и искусства
им. Г. Ибрагимова АН РТ
(г. Казань)

ТУГАН ТЕЛ (ТАТАР ТЕЛЕ) УКЫТУ БАРЫШЫНА КУЕЛГАН ЗАМАН ТАЛӘПЛӘРЕ

Аннотация: в статье рассматриваются современные требования к преподаванию родного (татарского) языка в свете создания новых УМК по учебным предметам «Родной (татарский) язык». Здесь рассматриваются вопросы формирования коммуникативной, лингвистической и этнокультурной компетенций младших школьников и современные технологии в процессе изучения родного (татарского) языка. Особенности, связанные с изменениями в обществе, в методиках преподавания, в содержании учебных предметов, находят отражение и в новых учебниках.

Ключевые слова: родной язык (татарский язык), новые требования, технология, компетенция, педагогическая деятельность.

M.M. Shakurova
Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Senior Scientist
G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art
of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan
(Kazan)

MODERN REQUIREMENTS FOR TEACHING THE NATIVE (TATAR) LANGUAGE

Abstract. The article examines modern requirements for teaching the native (Tatar) language in light of the creation of new teaching and methodological kits for the academic subjects "Native (Tatar) language". It examines the issues of forming communicative, linguistic and ethnocultural competencies of primary school students and modern technologies in the process of studying the native (Tatar) language. Features associated with changes in society, in teaching methods, in the content of academic subjects are reflected in the new textbooks.

Keywords: native language (Tatar language), new requirements, technology, competence, pedagogical activity.

Туган телдән (татар теленнән) белем бирүнең нәтижәлелеген, сыйфатын арттыру теоретик материалны аңлату барышында, тирән белем бирү белән беррәттән, укучыларда телгә карата кызыксыну уятуны һәм иң мөһиме – аңлап, дәрәҗәс итеп сөйләшергә, укырга һәм язарга, логик фикерләргә өйрәтүне, заманча технологияләрне файдаланып, телнең психолингвистик үзенчәлекләренә, тарих, әдәбият, мәдәният белән бәйләнешенә игътибар бирүне дә таләп итә. Бүгенге җәмгыятьтә барган

үзгәрешләр туган тел (татар телен) укутуга яңа таләпләр куя. Туган тел дәресләре тел системасын, аның үзенчәлекләрен күзаллаган, милли үзәңга ия, милли менталитетны һәм психологияне аңлаган, заман таләпләренә җавап бирерлек күпкырлы шәхесләр тәрбияләүгә юнәлгән булырга тиешлек ассызыклана. Әлеге таләпләр уку-укыту методикасын яңартуны, беләм бирүгә яңача якын килүне, хәзерге җәмгыятьтәге үзгәрешләренң бала психологиясенә тәсирен аңлауны һәм шулар нигезендә укуту әчтәлеген яңарту, уку-укытуның яңача алымнарын эзләү бурычын куя.

Заман таләпләре буенча укучы дәреслектә эшчәнлекнең нәтижәсен, материалны үзләштерү дәрәжәсен бәяләп барырга тиеш була. Бала мөстәкыйль тикшерү алып бара, теманы үзе әйтә, йомгаклый, нәтижә чыгара, үзен-үзе бәяли. Укучылардан әледән-әле «Хаталы сүзне төзәтү», «Махсус хата ясау», «Мин нәрсәне беләм һәм нәрсә белмим?», «Нәрсә эшләнде?», «Эш ничек башкарылды?» кебек эш төрләренә җаваплар эзләтергә кирәк. Мондый биремнәрнең дәреслекләрдә булуы да шарт [2; 97].

Бүгенге көндә телләренә өйрәнү барышы компетенцияләргә нигезләнә. Туган телне милли-мәдәни яссылыкта үзләштерү – телнең мәдәнияттән һәм тарихтан аерылгысыз булуына игътибарны юнәлтү ул. Тел берәмлекләрендә, аларның мәгънәләрендә миллилек чагылышын күрә белү, татар һәм рус телләрендә уртақ төшенчәләренң һәм берәмлекләренң кулланылыш үзенчәлеген, татар сөйләм этикеты нормалары аша дөньяны танып белүдәге уртақ һәм аермалы якларны ачу, милли дөнья картинасы ачылу үзенчәлекләрен өйрәтү (мәкаль-әйтемнәр, табышмаklar, тизәйткечләр, саналмышлар, фразеологик берәмлекләр, ырымнар һ.б.) бурычы тора.

Укучыларның сөйләм эшчәнлегә үсеше һәм шәхси үсеш-үзгәреше компетенцияләренә формалаштыруда ачык чагыла: коммуникатив компетенция (аралашу осталыгы) укучыны сөйләшергә, аралашырга өйрәтү күнекмәләре булдыру максатын күздә тотып бирелә, лингвистик компетенция дигәндә, аралашу өчен кирәкле тел материалының төзелеше, структурасы, әчтәлегә тәкъдим ителә, этномәдәни компетенция исә тел материалы халыкның мәдәниятен һәм тарихын, тормыш-көнкүреш, гореф-гадәтләрен, халык авыз иҗатын чагылдыра торган билге буларак бирелә. Әлеге компетенцияләренә формалаштыру укучыларның акыл эшчәнлеген активлаштырырга мөмкинлек бирә, укучыны уйларга, эзләнергә өйрәтә, тел материалын аңлап үзләштерүгә әтәргеч ясый.

Бүгенге көн укучысының иң мөһим сыйфатлары булып актив аналитик фикерли белү, яңа иҗади эшләү юллары эзләү теләге, үзлектән беләм туплау сәләте тора. Әлеге гамәлләренң бурычы – укуту барышын яңалыklar кертү бәрабәренә даими камилләштереп тору. Педагогик технологияләренң фәнни нигезләмәсен барлыкка китерүдә Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, М.И. Мәхмүтов, Г.К. Селевко һ.б.

галимнәрнең роле бик зур. Алар арасында модульле укыту технологиясе (Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, И.В. Сенновский), үстерелешле укыту технологиясе (И.С. Якиманская, Л.В. Занков һ.б.), уен технологиясе (Ш.А. Амонашвили, О.В. Канарская, Д.Б. Эльконин, Г.К. Селевко), проблемалы-эвристик укыту технологиясе (А.В. Хуторской, И.Я. Лернер, М.И. Мәхмүтов һ.б.), кечкенә төркемнәрдә укыту, проектлар укыту методы, мәғлүмат чаралары ярдәмендә укыту технологиясе (Е.С. Полат), алгоритмнар нигезендә мәғлүмат чаралары кулланып укыту технологиясе (Н.Н. Алгазина) һ.б технологияләр бар.

Дәрестә уен технологиясен куллану баланың фән белән кызыксынуын көчәйтә, мөстәкыйль эшләргә өйрәтә, ихтыяр көчен арттыра, зирәклеген, тапкырлыгын үстерә. Уеннар укучыны милли менталитет, фәлсәфә, үзәң, әхлак кануннары белән таныштыруны үз эченә ала. Уеннар сөйләм осталыгын үстерүдә һәм дәрәҗә итеп сөйләшәргә өйрәтүдә дә зур әһәмияткә ия. Бу өлкәдә Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Г.К. Селевко һ.б. галимнәр тикшерүләр уздырган. Баланың логик фикерләвен үстерә, уку һәм язу күнекмәләрен камилләштерергә ярдәм итә торган уеннар башлангыч сыйныф дәрәҗәләренә дә кертелде (“Чык һәм Чик исемле ике сыерчыкка яз көне Туган илгә кайтырга булыш” [3; 32-33, 135-137].

Проблемалы укыту технологиясе XIX гасыр ахырында барлыкка килгән. Америка галиме Дж. Дьюи фәнни метод теориясенә һәм проблемалы ситуацияләргә нигезләнгән. Бу теория М.И. Мәхмүтов хезмәтләрендә тагын да үстерелә. Ул укучыларның акыл үсешендә, мөстәкыйльлеген формалаштыруда зур роль уйный. Проблемалы укыту ул – укытучының дәрестә проблемалы ситуация тудыруы, идеяне таптыруы, проблемалы сорау куя белүе һәм аны чишү юлларын эзлätүе. Проблемалы укыту проблемалы ситуацияләргә чишүгә юнәлтелгән эшчәнлек буларак карала, шуның нәтижәсендә яңа белемнәр үзләштерелә, күнекмәләр формалаштырыла, фикерләү үсә. Проблемалы укыту материалны проблемалы ситуацияләр формасында тәкъдим итүне сорый. Проблемалы ситуация укучыны активлаштыра торган эш-гамәлләр ярдәмендә тудырыла. Укытучы укучыларны каршылыклы күренеш белән таныштыра, аны чишү юлын табарга тәкъдим итә [4; 20-21], [5; 105].

Гомумән алганда, әлеге технология түбәндәге нәтижәләргә бирә:

- 1) укучыларның акыл эшчәнлеген активлаштыра (барлыкка килгән кыенлыklar укучыларны уйланырга, куелган проблемалы ситуациядән чыгу юлын эзләргә мәҗбүр итә);
- 2) туган кыенлыкны үзенә хәл итәргә өйрәтә (проблеманы үзлектән күрә белергә, проблемалы сорау куя белергә һәм проблеманы чишү юлларын сайларга өйрәтә);
- 3) креатив фикерләргә этәрә (стандарт булмаган чишелешләр эзләр).

Яңа педагогик технологиялар укучының белемнәрен ныгытуга юнәлтелгән. Алар төрле ижади ысуллар кулланып эшләнә торган, укучыны мөстәкыйль, үзлектән һәм мәгълүмати жирлектә эшли белергә өйрәтәләр. Туган тел дәресләрендә проблеманы тирәнтен өйрәнәп хәл итү, нинди дә булса мәсьәләне чишү юлларын эзләү, авыр ситуациядән чыгарга өйрәтү – иң уңышлыларыннан санала.

Федераль эш программаларына нигезләп эшләнгән дәреслекләрнең эчтәлегә, төзелешә, коммуникатив, лингвистик, социомәдәни һәм этномәдәни компетенцияләргә нигезләнгән булуы шарт иде. Яңача эшләнгән дәреслекләрдә лексик темалар һәм алар белән бәйлә эдәби текстлар һәм халык авыз ижаты үрнәкләре, кара-каршы сөйләшү, төрле ситуациялар һәм алардан чыгу юллары, сүзлек эше, мөстәкыйль фикерли белү, уйлый белүгә корылган күнегүләр, лингвистик биремнәр, рәсемнәр, логик уеннар, сөйләм репликалары һ.б. үзәккә алына. Иң мөһиме – баланың татар телендә үзенң фикерләрен төгәл оештырып, әңгәмәдә катнаша алуы, үз фикерен иркен һәм дәлилләп бирә алуы шарт. Укучыны туган теле, мәдәнияте, тарихы белән кызыксындыра белүнең, аны татар һәм рус телләрендә иркен аралашырга, логик эзлекле итеп уйларга, сөйләшергә өйрәтүнең яңа юллары кирәккә ачыкланды.

Заман бездән баланың татар телендә үзенң сөйләмен төгәл оештырып, үз фикерен иркен һәм дәлилләп бирә белүен, туган телне укуының максат-бурычларын һәм көтелгән нәтижәләренә тулы һәм ачык күзаллауны таләп итә. Татар телен предмет буларак кына укуы түгел, ә бәлки аның милли мәдәниятнең асылы булуы, татар милләтен саклауда төп таяныч булуын алга куеп эш итү дә сорала. Яңа дәреслекләр милли менталитет, фәлсәфә, үзәң, әхлак кануннары белән таныштыруны үз эченә ала. Шуңа бәйлә рәвештә һәр сыйныфта тематик материал үзара бәйләнгән дүрт зур лексик темага берләштереп бирелә: 1) «Мин», 2) «Тирә-як, көнкүреш», 3) «Туган ил», 4) «Татар дөньясы». Дәреслекләрдә лексик темалар алгы планга чыгарыла.

Беренче тема – «Мин» укучының үз мөнәсәбәтен белдерүгә караган лексик берәмлекләр белән эш итүне күздә тоты: гаилә, мәктәп, дуслар, сыйныфташлар, укуычулар, балалар өчен язылган әсәрләренң геройлары һ.б.

Икенче тема – «Тирә-як, көнкүреш». Укучыларны кешелекле, ижади, актив, мөстәкыйль, әйләнә-тирәнә күзәтә, табигатьне саклай белә торган итеп тәрбияләүгә юнәлтелә. Яраткан уеннар, уенчыклар, халык әкиятләре, хайваннар, үсемлекләр дөньясы кебек темалар тәкъдим ителә. Алар сөйләмне үстерүне, тел байлыгын арттыруны күз уңында тоты.

Өченче тема – «Туган ил»не яратырга, аның белән горурлана белергә өйрәтә: татар халкы һәм Россия Федерациясе субъектлары халыкларының гореф-гадәтләре, традицияләре аша укучыларда гражданлык, патриотик хисләр, туган илгә карата хөрмәт уяту, Россия һәм Татарстанның дәүләт

символлары (гимн, флаг, герб), шәһәрләре, авыл тормышы һ.б. турында мәгълүмат бирү.

Дүртенче тема – «Татар дөнъясы». Бу темага милли менталитет, фәлсәфә, үзәк, эхлак кануннары белән таныштыру керә. Укучыны татар халкының рухи тормышы, мәдәнияте: горәф-гадәтләре, милли бәйрәмнәре (Сабантуй, Нәүрүз һ.б.), уеннары («Башмакчы», «Ак калач», «Без-без без идек», «Йөзек салыш» һ.б.), милли өс киёмнәре һәм башкаларга багышланган текстлар белән эшләргә өйрәтү күздә тотыла. Шулай итеп, бүгенге көндә безнең төп бурычыбыз булып туган телебезнең бай мирасын саклау, туган телендә иркен аралаша торган шәхесләр тәрбияләү, буыннан-буынга телебезне тулы бер система буларак тапшыру, икенче тел буларак татар телен өйрәнүчеләрнең аралашуын булдыру тора [1; 66].

Нәтижә ясап әйткәндә, заман таләпләре бүгенге көндә туган телне укуту барышында зур үзгәреш сорый: балаларда туган (татар) телне өйрәнүгә кызыксынуны бетермәү, киресенчә, бу күркәм сыйфатны үстерү, аларда туган жиренә, туган халкына, горәф-гадәтләренә, эти-әниләренә, туганнарына, дусларына ихтирам хисләре тәрбияләү, Туган илен ярату, аның белән горурлана белергә өйрәтү. Бу укутучыдан зур һөнәри осталык, түземлелек һәм заман таләп иткәнчә, югары технологияләрдән, мәгълүмати чаралардан хәбәрдар булуны, ижади эшли белүне таләп итә. Педагогик эшчәнлектә ижадилык – бу, беренче чиратта, яңалыкка, үзгәрүчәнлеккә омтылу. Жәмгыятьтәге үзгәрешләргә уңай кабул итү өчен, укутучының заман белән бергә атлап баруы мөһим. Тәҗрибә педагогик эшчәнлектен нигезе булса, яңалыкка омтылу үсеш-үзгәрешне тәмин итә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шакурова М.М. Современный букварь по родному (татарскому) языку // Казанская наука. – 2024. – № 6. – С. 65-67.
2. Шәкүрова М.М. Татар телен укуту методикасының фәнни мирасы (XVIII гасыр ахыры – XX гасыр) / М.М.Шәкүрова. – Казан: «Ихлас», 2012. – 144 б.
3. Шәкүрова М.М. Туган тел (татар теле). 1 сыйныф: башлангыч гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен) / М.М. Шәкүрова, Л.М. Гыйниятуллина, О.Р. Хисамов. – Казан: Татарстан Республикасы «Хәтер» нәшрияты, 2019. – 151 б.
4. Шәкүрова М.М., Гыйниятуллина Л.М., Хисамов О.Р. Туган тел (татар теле). 4 сыйныф. Ике кисәктә. 1 нче кисәк: башлангыч гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен). – Казан, 2020. – 88 б.
5. Шәкүрова М.М. Туган тел (татар теле). 5 сыйныф. Ике кисәктә. Беренче кисәк : төп гомуми белем бирү оешмалары өчен дәреслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен) / М.М. Шәкүрова, Л.М. Гыйниятуллина, О.Р. Хисамов. – Казан, 2022. – 168 б.

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	2
<i>Абдрафикова В.И.</i> РАССМОТРЕНИЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ	2
<i>Айдемирова З.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ.....	5
<i>Ахметова Г.А., Евтушенко Э.А.</i> ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СТАРШИХ КЛАССАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАНИЙ).....	9
<i>Бакиева Р.Ф.</i> МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА..	15
<i>Бахтиярова Л.Р.</i> ПОДКАСТ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОДУКТ	19
<i>Гаврикова С.Д.</i> ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА	23
<i>Гусева Е.В.</i> МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.М. РЕМИЗОВА В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ	26
<i>Землякова А.М.</i> ОБУЧЕНИЕ ОЦЕНОЧНЫМ ВЫСКАЗЫВАНИЯМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ НАД СОЧИНЕНИЯМИ-ОПИСАНИЯМИ НА ПРИМЕРЕ КАРТИН К.Е. МАКОВСКОГО «ДЕТИ, БЕГУЩИЕ ОТ ГРОЗЫ» И А.А. ПЛАСТОВА «ПЕРВЫЙ СНЕГ»	30
<i>Еремеева А.В.</i> ТЕАТР КАК МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	35
<i>Исакова А.С.</i> ВИЗУАЛЬНАЯ ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РКИ	41
<i>Ишмаева О.А.</i> ЖАНРОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ И ЕЁ ИЗУЧЕНИЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	46
<i>Кобыскан А.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОМПЛЕКСНОМ ПРИОБЩЕНИИ МЛАДШЕКЛАССНИКОВ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ТРАДИЦИОННОГО ФОЛЬКЛОРА	52
<i>Кузнецова Е.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	56
<i>Мамаева С.И.</i> МЕТОДИКА СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА С КУЛЬТУРНЫМ ПОДТЕКСТОМ НА УРОВНЕ В1	61
<i>Мордвинова О.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РИТОРИЗАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	66

Муллагалиева Л.К. МАСТЕР-КЛАСС КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ: ОТ БЕЗГЛАГОЛЬНОСТИ К БОЖЕСТВЕННОМУ ГЛАГОЛУ	72
Нагорных О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ	79
Постовая Д.Ю. АБСУРД КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ О. ГРИГОРЬЕВА «ВИТАМИН РОСТА» НА УРОКАХ РКИ	85
Рагозина В.С. АНАЛИЗ ПРЕДМЕТНОГО МИРА РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНОФОНОВ	89
Хафизова Л.Г. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ РОМАНА Е. ЗАМЯТИНА «МЫ» И ЕЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ В ШКОЛЕ	95
Шанина Ю.А. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНТИЧНОЙ МИФОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ	99
Шарипова З.И. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОСЕТЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	110
Шаяхметова Г.Р. ТЕМА СМЕРТИ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АНАЛИЗУ ПОЭЗИИ С.А. ЕСЕНИНА В СТАРШИХ КЛАССАХ	117
ЧАСТЬ II АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ	124
Алимбекова А.Х. МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	124
Гиниятуллина К.Э. СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ ЗВУЧАНИЯ)	129
Голайденко Л.Н. «СКАЗУЕМОСТНЫЕ» ЭПИТЕТЫ В ПОЭЗИИ ДАВИДА САМОЙЛОВА: ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	133
Гордиевская М.Л. ВЛОЖЕННЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ: ОТ МОДЕЛИ К ПРЕДЛОЖЕНИЮ	138
Зеленкин А.В. СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ БАШКОРТОСТАНА В ГЛАЗАХ УЧАЩИХСЯ 9-11 КЛАССОВ ШКОЛ Г. УФЫ	143
Зиляева С.И. ВЫЯВЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ПРИ ПЕРЕВОДЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	148
Иванов А.Г., Кудинова Г.Ф. ЗНАНИЕ КАК СЕМАНТИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛИЯ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ)	154

Искужина Н.С. ОСНОВНЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ У. ШЕКСПИРА «РОМЕО И ДЖУЛЬЕТТА»).....	161
Ишбулатова А.Р. ПРОДУКТИВНЫЕ МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ГИБРИДОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	165
Кабирова Г.У., Волкова Н.В. СТРАТЕГИИ ПЕРЕДАЧИ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»	171
Казакова Э.Ф. О КАТЕГОРИИ ЗАПАХА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	174
Калмыков М.М., Погребняк Н.В. ОБРАЗ ДОНАЛЬДА ТРАМПА В АМЕРИКАНСКИХ СМИ	179
Кудакаева А.О. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ	183
Лившиц В.И., Шабанова Т.Д. МЕТАЯЗЫК ОПИСАНИЯ АНГЛИЙСКОГО РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА	187
Липин С.В., Погребняк Н.В. СИЛА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЛИЯНИЯ НА ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ	190
Лобастова И.А. ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ РУССКОГОВОРЯЩИХ, СВЯЗАННЫЕ С УПОТРЕБЛЕНИЕМ АНГЛИЙСКИХ СИНОНИМОВ ..	195
Мавланов А.Ш. ВЛИЯНИЕ ГАСТРОНОМИИ НА КУЛЬТУРНЫЙ КОД ЧЕРЕЗ ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ.....	201
Нурғалина Х.Б. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНТРОПОНИМОВ-СЛЕНГИЗМОВ В ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	204
Панкова А.В., Курьянович А.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС РЕГИОНАЛЬНОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЫ ТОМСКА).....	209
Сальников В.Б. ВОПРОСЫ ФОНЕТИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЖА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА	216
Сахарчук А.А. СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ.....	223
Седова Е.Д. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПЕРЕДАЧИ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ В ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВОСТНЫХ СТАТЕЙ ИЗ РАЗДЕЛА MONEY (NEWS) БРИТАНСКОГО ОНЛАЙН-ИЗДАНИЯ THE SUN)	229
Скурихина Е.И. ПОНИМАНИЕ КОНЦЕПТА «ИНТЕРНЕТ»: СЕМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ И АССОЦИАЦИИ.....	234
Соболева С.Д. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «ЧЕСТЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО НАРОДОВ НА ОСНОВЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА	240

Сотникова К.В. ТЕНДЕНЦИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ АРАБИЗМОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ	246
Тераль А.В. DEFINING THE CONCEPT OF MILITARIZATION	252
Тимошкина Э.М. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ РОЛИКАХ И СТРАТЕГИИ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	256
Тихомирова А.Э. ПУТИ ЗАИМСТВОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В КОММУНИКАТИВНУЮ СИСТЕМУ БУНДЕСВЕРА И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В МЕДИА-ПРОСТРАНСТВЕ	261
Удина А.С. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА	266
Федяева И.А. КОНЦЕПТ «ПРЕДАННОСТЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА	270
Филимонова А.А. ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ИМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ	277
Фозилова Н.М. КИНОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	283
Шевченко Д.С. СЕМАНТИКА И ФУНКЦИИ ЛИЧНЫХ И ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	287
Шишкова В.С., Дудочкина О.Г. ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ	291
Яковлев Е.В. СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА	295
Ямалтдинова Д.Э. СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	301
Яныбаева Г.Я. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В РУССКОМ, БАШКИРСКОМ, ТУРЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	305

ЧАСТЬ III ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	311
Аманалиева Ф.Б. ДИАЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ДРАМЕ И ПРОЗАИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ	311
Арзеева К.В., Шанина Ю.А. УРБАНИСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СТИХОТВОРЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «ПАРИЖ (РАЗГОВОРЧИКИ С ЭЙФЕЛЕВОЙ БАШНЕЙ)»	315
Галиакбаров З.Р. ИЛЛЮСТРАЦИИ К ОЧЕРКУ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «СТОЛЕТНЯЯ»: ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ	321
Гатауллина Л.Л., Шанина Ю.А. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ	326

Григорьева С.В. ОБРАЗ ГЕНИЯ В ПОЭМЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ «НА КРАСНОМ КОНЕ»	333
Евтушенко Э.А., Ахметова Г.А. ФОЛЬКЛОРНЫЙ ТЕКСТ В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «ЛИРНИК РОДИОН».....	338
Кобыскан А.С. СИМВОЛИКА ПРИРОДНЫХ ОБРАЗОВ В РУССКОМ НАРОДНОМ ПЕСЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА КРАСНЫЙ ЯР УФИМСКОГО РАЙОНА	344
Краснопеева Д.А. ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА И СИСТЕМА ОБРАЗОВ В ПОЭМЕ А.С. ПУШКИНА «РУСЛАН И ЛЮДМИЛА»	349
Петухова В.Я., Голайденко Л.Н. ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ М.А. КУЧЕРСКОЙ «ЧТЕНИЕ ДЛЯ ВПАВШИХ В УНЫНИЕ. СОВРЕМЕННЫЙ ПАТЕРИК»	356
Икрянникова А.А. ВИРТУАЛЬНЫЙ ТУР ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ МУЗЕЮ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ.....	363
Касатонова Е.И. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАФИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ».....	370
Малкова А.А. ПОСТМОДЕРНИСТКИЙ ДИСКУРС В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «ТАЙНАЯ ИСТОРИЯ»	376
Минасян С.Т., Прокофьева И.О. ОБЗОР НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ПРОЗЕ Н. АБГАРЯН	381
Некрасов М.А. ЕВРОПЕЙСКИЙ ДУХ НА РУССКОЙ ПОЧВЕ: ОБРАЗ НЕМЦЕВ В ПУБЛИЦИСТИКЕ И РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»	386
Подгорнова М.А., Артюшков И.В. РЕЛИГИОЗНАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ».....	392
Саранова А.О. ОБРАЗ УТРА В СТИХОТВОРЕНИЯХ А.А. ФЕТА И А.П. ФИЛИППОВА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ.....	400
Шкица С.М. ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРЫ НА СОВРЕМЕННУЮ ЛИТЕРАТУРУ И СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ	404
Шуравилин Д.В. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И АВТОБИОГРАФИЧНОЕ В «ЗАПИСКАХ КАВАЛЕРИСТА» НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА	408

ЧАСТЬ IV ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	416
Азнабаева Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ	416
Ариткулова А.Р., Киреева З.Р. ИНТЕГРАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УРОКИ ТРУДА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ ШКОЛАХ.....	421
Ахмадиева А.Р. НЕТРАДИЦИОННЫЕ СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	427

Баграмова А.Б. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С ОВЗ В ВУЗЕ	430
Иванова И.А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ CLIL ..	434
Изиляева Е.А. ОБРАЗНОЕ СРАВНЕНИЕ В ВЫСТУПЛЕНИЯХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИКОВ В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	440
Каменева А.Д. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ MOODLE МАГИСТРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА	444
Киреева О.В. ПРЕПОДАВАНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК У СТУДЕНТОВ-ФРАНКОФОНОВ ИЗ СТРАН АФРИКИ	449
Киселева М.В., Царев А.В. PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS AS A PART OF THE LANGUAGE COURSE CONTENT CRUCIAL FOR SUSTAINABLE PERSONAL DEVELOPMENT	455
Кулиш Г.Н. К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (на опыте кафедры английского языка для профессиональной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена).....	458
Лагутина А.А. ОБУЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ: ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	465
Ланшина Н.Э. ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР И СОВРЕМЕННЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА.....	469
Лебедев В.В. DEFINING THE TERM <i>LOBBYING</i> AND ITS CONSTITUENT PARTS.....	478
Лыткина О.В. ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕДИАГРАМОТНОСТИ.....	482
Матвеева Т.А. «ЯЗЫК УМА»: РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ ЛЕКСИКУ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	488
Минина О.Г. ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА (ОПЫТ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА)	494
Нафикова А.Р. НЕСПЛОШНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ	500

Никитина О.В. МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО И ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКОВ.....	505
Петрова М.В. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	510
Петрунина А.Д. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАТЕКСТОВ (ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК)	513
Победаш Е.В. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИСТАВОЧНЫМ ГЛАГОЛАМ СО ЗНАЧЕНИЕМ НЕПОЛНОТЫ ДЕЙСТВИЯ.....	518
Потемкина В.А., Шаршавина С.Г. КРАТКИЙ АНАЛИЗ РАБОТ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОНЛАЙН, С ПРАКТИЧЕСКИМИ ВЫВОДАМИ	525
Саодатов М.Р. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРЕВЁРНУТОГО КЛАССА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	531
Федькина Ю.А. ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	535
Хазиахметова С.А. ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГИКО-СМЫСЛОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	539
Хахалина М.С., Павлова О.Н. ИНСТРУМЕНТ «ПООЩРИТЕЛЬНЫЕ ЗНАЧКИ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ.....	544
Хисматуллина В.В. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ТОПОНИМОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ.....	549
Холбобоев О.О. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	553
Шайхнурова Н.Р. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	559
Шибанова А.Д. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	565
Якупова Р.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСЛОВНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	573
УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ	
Янбердина И.И. ИНОЯЗЫЧНОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	576

ЧАСТЬ V АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ.....	581
<i>Абдуллина Д.М.</i> ТУГАН (ТАТАР) ТЕЛЕНДӘГЕ ӘДӘБИЯТ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ БӨЕК ВАТАН СУГЫШЫ БЕЛӘН БӘЙЛЕ ӘСӘРЛӘРГӘ НИГЕЗЛӘНЕП ЯШЬ БУЫНГА ТӘРБИЯ БИРҮ МӨМКИНЛЕКЛӘРЕ	581
<i>Акшенцева Э.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БИЛИНГВОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	586
<i>Ахметджанова Ш.А.</i> СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТУРКМЕНСКИХ ИМЁН.....	593
<i>Баймухаметова Л.А.</i> Г. ТУКАЙ ШИГЫРЬЛӘРЕНДӘ ЖИЛ ОБРАЗЫ ..	602
<i>Бакирова Э.С.</i> ТАТАР ТЕЛЕН УКЫТУДА ХАЛЫК ЖЫРЛАРЫ ОНОМАСТИКОНЫННАН ФАЙДАЛАНУ	607
<i>Гандалипова А.А.</i> ПЕЧЬ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....	611
<i>Джураева Ш.Т.</i> ДЕМОНИМЫ И КАТОЙКОНИМЫ В РОМАНЕ «ВОСЭ» САТЫМА УЛУГ-ЗОДЫ.....	616
<i>Мирзозода О.Р., Халиуллина А.Г.</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (на примере произведений «Шурале» Г. Тукая и «Таинственный сад» Ф.Х. Бернетт)	622
<i>Мотыйгуллина Ә.Р.</i> ХӘБИР ИБРАҺИМНЫҢ “КЫРГЫЙ АЛМАГАЧ” ӘСӘРЕНЕҢ МИЛЛИ-МӘДӘНИ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ.....	627
<i>Нигаматов А.А.</i> ФИТОНИМЫ В МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ)	632
<i>Псянчина М.Т.</i> ИСТОРИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАМКАХ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ	637
<i>Сабитова А.Р., Халиуллина Н.У.</i> МӨХӘММӘТ МӘҺДИЕВНЫҢ “БЕЗ КЫРЫК БЕРЕНЧЕ ЕЛ БАЛАЛАРЫ” ПОВЕСТЕНДА ЯШҮСМЕРЛӘР СӨЙЛӘМЕНЕҢ БИРЕЛЕШЕ	642
<i>Садриева Р.Р.</i> НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА-ПЕРСОНАЖА НА УРОКАХ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	647
<i>Фозилова Н.М.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИНОНИМОВ В АНГЛИЙСКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ.....	652
<i>Халиуллина А.Г.</i> СУФИЯН ПОВАРИСОВ ПРОЗАСЫНДА БӨЕК ВАТАН СУГЫШЫ ТЕМАСЫ.....	655
<i>Шайхетдинова Р.Р.</i> МӘКТӘПТӘ ТУГАН ТЕЛНЕ УКЫТУГА КАРАТА КАЮМ НАСЫЙРИ ФИКЕРЛӘРЕ.....	659
<i>Шакурова М.М.</i> ТУГАН ТЕЛ (ТАТАР ТЕЛЕ) УКЫТУ БАРЫШЫНА КУЕЛГАН ЗАМАН ТАЛӘПЛӘРЕ.....	663

Научное издание

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

*Сборник научных трудов по материалам XXV Всероссийской
(с международным участием)
научно-практической конференции
24-26 апреля 2025 г.*

Публикуются в авторской редакции

ISBN 978-5-00251-071-9



Подписано в печать 22.07.25

Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.

Усл. печ. л. 38,93 Уч. - изд. л. 40,13

Тираж 100 экз.

БГПУ им. М. Акмуллы 450000 г. Уфа ул. Октябрьская революция 3а