

**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
XXI Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции 28-30 апреля 2021 г.*

Уфа 2021

ББК 74.041 (2 Рос)

С 40

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

Редакционная коллегия:

В.Ф. Аитов, д-р пед. наук, профессор;

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

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

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

Составитель:

К.О. Козлова, магистрант 2 курса.

Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования [Текст]: Сборник научных трудов по материалам XXI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 28-30 апреля 2021 г.)/ под ред. В.Ф. Аитова, Х.Х. Галимовой, Н.У. Халиуллиной, Ю.А. Шаниной. – Уфа: Издательство БГПУ, 2021. – 455 с.

В сборнике представлены статьи участников XXI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, состоявшейся в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы 28-30 апреля 2021 г. Статьи посвящены актуальным вопросам филологии, педагогики, методики преподавания родных и иностранных языков, культур, проблемам межкультурной коммуникации.

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

ISBN 978-5-6044681-8-0

© Коллектив авторов, 2021

© Изд-во БГПУ, 2021

ЧАСТЬ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.1

Т.Т. Абдукадырова
канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка
ФГБОУ ВО «ЧГУ» (г. Грозный),
А.А. Яхьяева
канд. филол. наук, доцент кафедры
теории и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «ЧГПУ» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЧЕНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: данная статья посвящена изучению актуальных проблем чеченско-русского двуязычия как методологического ориентира современного полиязычного образования. В области языкового образования на сегодняшний день назрела необходимость создания методического инструментария обучения иностранному языку, который отражал бы национально-языковую специфику чеченско-русского билингвизма. В качестве такой модели выступает трехязычный словарь.

Ключевые слова: билингвизм, дидактика, полилингвальное образование, принципы двуязычия, русско-чеченский билингвизм. трехязычный словарь.

Abstract. This article is devoted to the study of topical issues of Chechen-Russian bilingualism as a methodological reference point for modern multilingual education. In the field of language education there is an urgent need to create a methodological toolkit for teaching a foreign language, which would reflect the national and linguistic specificity of Chechen-Russian bilingualism. The trilingual dictionary serves as such a model.

Key words: Russian-Chechen bilingualism, bilingual principles, didactics, trilingual dictionary, bilingualism, multilingual education.

Прежде чем начать разговор о полилингвальности, необходимо сказать о билингвальной основе как о составляющей полилингвального образования. Итак, кто такой двуязычный человек или билингв?

Билингв-это любой человек, обладающий минимумом компетенции только в одном из четырех видов речевой деятельности на языке, отличном от родного.

Это может варьироваться от ограниченных умений в одной или нескольких областях до очень активного владения обоими языками.

Основной недостаток приводимых определений билингвизма в том, что большинство авторов одним из основных условий для билингва ставит одинаковое владение как родным, так и не родным языками не только в речи, но и в мыслительном процессе [4; 28].

Однако многие исследователи считают, что одинаковое владение обоими языками это абсолютно исключено так как эта задача требует от билингва такой «целенаправленной деятельности на которую мало кто способен» [4; 29].

Мы не можем не согласиться с Д.Ю.Дешериевым, который считает, что билингвизм начинается тогда, когда человек в состоянии размышлять на обоих языках [4; 28].

Следующий термин «многоязычие (плюрилингвизм или полилингвизм)» используется в социалингвистике для обозначения отдельных носителей, которые обладают способностью использовать два или более языков.

По мнению лингвистов, многоязычие может относиться либо к использованию языка, либо к компетенции отдельного человека, либо к языковой ситуации в целом государстве или обществе. Однако, все эти определения, варьируются и вызывают ряд теоретических и методологических трудностей.

С одной стороны, им не хватает точности, они не уточняют, что подразумевается под компетентностью носителя языка, ни под минимальным владением вторым языком, ни под подчинением понятиям и структурам этого второго языка.

Что же является причиной многоязычия?

Причины, по которым может развиваться многоязычная ситуация следующие:

1. Политические. Переселение или другие политические, или военные действия могут иметь немедленные лингвистические последствия. Люди могут стать беженцами, и им придется изучать язык своих новых домов.

2. Религиозные: Люди не хотят жить в стране из-за ее религиозного угнетения.

3. Культурные: Желание жить с определенной этнической культурой

4. Образовательные: Изучение другого языка как единственного средства получения доступа к знаниям. сегодня является одним из мотивирующих факторов международного использования английского языка.

5. Экономические: Очень большое число людей мигрируют, чтобы найти работу и повысить свой уровень жизни.

6. Стихийные бедствия: наводнения, извержения вулканов, голод и другие подобные явления могут быть причиной крупных перемещений населения. По мере переселения людей возникают новые ситуации языкового контакта.

Быть многоязычным или двуязычным человеком имеет свои преимущества как заключают многие исследования, так как многие аспекты жизни человека развиваются через многоязычие или двуязычие.

Как показывает практика, люди, говорящие на двух языках, могут легко переключаться между двумя различными языковыми системами. Их мозг очень активен и гибок. Исследования также показывают, что у билингвов очень развиты мыслительные навыки, фокусировка, запоминание и принятие решений. Им легко дается изучение других языков. Билингвы очень способны к учебе. Их способность читать и думать на двух разных языках способствует более высокому уровню абстрактного мышления, что очень важно в обучении. Мышление на втором языке освобождает людей от предубеждений и ограниченного мышления.

Дети, которые учатся читать на своем родном языке, имеют прочную основу, на которую они могут опереться, когда изучают второй язык. Они могут легко перенести знания из родного языка на свой второй язык.

Все, о чем шла речь выше, подводит нас к выводу о том, что язык является определенным компонентом этнической культуры, следовательно билингвизм является результатом взаимодействия различных культур.

В современной психолингвистике выделяют три типа билингвизма: субординативный, координатный и смешанный, хотя языковая личность всегда балансирует в зависимости от окружающей языковой среды между тремя типами. Считается, что идеальным является координативный когда обучающийся без усилий переходит с одной семантической базы на другую, то есть свободно говорит на двух языках.

Для того, чтобы успешно решить все задачи, поставленные перед исследованием, следует изучить и проанализировать условия, в которых формируются основы чеченско-русского двуязычия, то есть состояние двух официальных языков, функционирующих на территории Чеченской Республики.

Национальный язык (чеченский), который является одним из официальных языков на территории Чеченской Республики сохраняет еще свою ведущую роль в общественной жизни, культуре и в живом общении. Однако, во всех образовательных учреждениях обучение ведется на русском языке по русскоязычным учебникам. Чеченский язык, который имеет статус родного и одного из государственных языков на территории Чеченской Республики, в школах ведется только как учебный предмет, а в колледжах, техникумах и вузах чеченский не преподается.

Далее следует отметить, что в республике необходимо не только развитие чеченского языка, но и хорошее знание русского языка, ставшего для всех жителей государственными языком межнационального общения.

Как справедливо заметил известный языковед М.Р. Овхадов «русский язык – это объективное явление. Но оно не должно сопровождаться вытеснением родного языка из сферы употребления... Необходимо разумное, целесообразное сочетание компонентов билингвизма» [7; 26].

К вышеизложенному следует добавить, что немало важную роль в развитии языков, особенно билингвальных, играет культура, которая является проводником новых культурных реалий, которые накладываются на исходную знаковую систему билингва.

В данной сложившейся языковой ситуации мы считаем необходимым закрепить этническую идентичность обучающихся и параллельно формировать толерантную личность как билингвальную модель поликультурного пространства [9; 34].

Проведенный выше анализ чеченско-русского билингвизма дает достаточные основания утверждать, что вышеперечисленные возможности билингвизма способствуют формированию билингвального образовательного пространства.

По мнению В.А. Варламовой билингвальное образовательное пространство способствует личностному развитию человека [3; 27].

К вышесказанному следует добавить, что билингвальное образовательное пространство также воспитывает, обучает и развивает поликультурное образование, которое оказывает значимое влияние на формирование личности билингва.

Однако, государственные образовательные стандарты не предусматривают и не учитывают сложившуюся билингвальную ситуацию, хотя они (стандарты) могли бы изменить ее. Например, предусмотреть и учесть при распределении учебного времени в вариативной части рабочих учебных планов приоритетность изучения одного из языков [7; 23].

Что касается русского языка, то особый интерес представляет собой методика обучения русскому языку в начальной школе в условиях билингвального региона разработанная профессором кафедры социальной педагогики и психологии, кандидатом психологических наук А.Д. Манкиевым [6; 69].

По мнению А.Д. Манкиева, обучение детей родному языку и второму (неродному или иностранному) языку осуществляется по разным методико-дидактическим канонам и с разными целевыми установками. Например, при обучении второму языку основное внимание уделяется развитию у детей практической речи на этом языке. Речевые упражнения в разнообразных формах и на различных дидактических материалах должны занимать здесь ведущее место. И длиться такая форма обучения должна до тех пор, пока учащиеся не научатся думать на этом языке.

Русский язык для чеченских детей является вторым языком, русская речь – иноязычной речью. Следовательно, нельзя с одной методико-дидактической меркой подходить к обучению русских и чеченских детей русскому языку, что делается, как это ни парадоксально, при традиционном подходе к преподаванию русского языка в наших школах [6;72].

В Чеченской Республике также ведется большая работа по изучению билингвальной модели поликультурного образования и в первую очередь, это касается структуры базисного плана.

Следует заметить, что из предлагаемых вариантов базисного плана оптимальным для национальных регионов нам представляется *билингвальный план*, в соответствии с которым и русский язык, и родной язык могут использоваться в качестве и языков обучения, и изучаемых языков.

Авторы билингвальной модели поддерживают также идею создания базисного образовательного плана для образовательных организаций с использованием русского, родного и иностранного языков. Они полагают, что подобный вариант учебного плана позволит создать условия для оптимизации равного взаимодействия в образовательном процессе русского, родного и иностранных языков.

Таким образом, актуальность исследования обуславливается:

- востребованностью разработки теоретических основ чеченско-русского двуязычия;

- необходимостью создания специально разработанного для билингвов методического инструментария, основанного на основных принципах двуязычия.

С помощью словаря учитель может наглядно продемонстрировать учащимся, слово на иностранном, русском и чеченском языках.

Так, например, лексема «*заявление, объяснение*» в немецком языке может быть выражено словом: *die Erklärung*.

В трёхязычном словаре данное явление демонстрируется следующими примерами на трех языках:

- *Er gab folgende Erklärung.* (нем. яз.)
- Он сделал следующее заявление. (рус.яз.)
- Цо кхитайпа дIахьедар дина. (чеч.яз.)
- *Für mich gibt es nur eine Erklärung.* (нем. яз.)
- Для меня есть только одно объяснение. (рус.яз.)
- Сан ишта кхетам бу цунах. (чеч.яз.)

Из вышеизложенного следует вывод о том, что самое главное в условиях двуязычия и многоязычия – это сохранение и развитие родного языка, национальной

самобытности, что является гарантом эффективного политического и социального развития народа.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что обучение иностранному языку будет более эффективным, если на уроках иностранного языка будет использоваться специально разработанный для билингвов трехязычный словарь, как методический инструмент, основанный на основных принципах двуязычия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдукадырова Т.Т. Русско-чеченский билингвизм в средней школе//Вестник Чеченского института повышения квалификации работников образования «Геланча» (ежеквартальный республиканский научно-методический журнал). – 2007. – № 2. – С. 44.
2. Барышников, Н.В. Формирование основ многоязычной личности в условиях средней школы // Обучение иностранным языкам: традиции и инновации: сб. науч. статей. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – С. 3-17.
3. Варламова В.А., Спиридонова М.Е. Формирование ИКТ компетенций будущих педагогов на основе принципа регионализации образования / Современное образование: традиции и инновации. СПб: ООО «НИЦ АРТ», 2016. – №3. – С.28-32.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
5. Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия: Сб. науч. тр. – М., 1982. – С. 28-29.
6. Манкиев А.Д. Основные параметры личности. // Вестник Чеченского института повышения квалификации работников образования «Геланча» – 2004. – № 2. – С. 69-77.
7. Овхадов М.Р. Социолингвистический анализ развития чеченско-русского двуязычия. – Назрань: «Пилигрим», 2007. – С. 130.
8. Розенцвейг В.Ю. Проблемы языковой интерференции. Автореферат дисс. докт. филол. наук. – М., 1975.
9. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
10. Cohen, D. (1975) A sociolinguistic approach of bilingual education. Rowley, Mass.: Newbury House.
11. Gudschinsky S. (2012) How to learn an unwritten language. New York: Holt, Rinehart and Winston.

УДК 37

*Д.Д. Ахтямова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
О.В. Тугузбаева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9-Х КЛАССАХ

Аннотация: с опорой на уже существующие и активно используемые в методике преподавания русского языка инструменты автор подчеркивает необходимость обязательного введения культурологического компонента в структуру уроков русского языка в школе и предлагает собственное видение его включения.

Ключевые слова: культурологический компонент, культурологический подход, речевая компетенция, принцип соизучения языка и культуры.

Abstract. With the help of methods existing in Russian teaching methodology the author stresses the importance of culturological component inclusion in Russian language school classes and shares his ideas on how to get it done.

Key words: culturological component, culturological approach, speech competence, the principle of co-learning of language and culture.

«И нет у нас иного достоянья! / Умейте же беречь / Хоть в меру сил, в дни злобы и страданья, / Наш дар бессмертный – речь», – писал, подобно завету, выдающийся русский поэт и прозаик Иван Алексеевич Бунин. Как точно отмечено, что родная речь и язык являются несомненным даром, который способен развить в себе каждый человек, и этот дар является ключом к формированию настоящего и будущего поколения российского народа, сохраняющего родной язык как истинное богатство.

Современная российская школа представляет собой обширный и глубоко систематизированный социальный институт, главной целью которого является формирование грамотной, всесторонне развитой, эмоционально богатой личности, способной решать задачи, выходящие за рамки предметных знаний. Одна из ключевых компетенций такой личности – развитая речь, воплощающаяся в возможности владения речевым аппаратом для выполнения коммуникативной, мыслеформулирующей и экспрессивной функций языка.

Именно уроки русского языка в полной мере участвуют в формировании этих компетенций, а учитель-филолог ставит своей задачей сделать эти занятия максимально интересными и продуктивными. Достичь этого можно путем включения в структуру уроков русского языка культурологического компонента, а именно текстов о различных видах искусства, творчестве известных музыкантов, композиторов, поэтов и прозаиков, художников и скульпторов, фотографов, а также непосредственно самих «продуктов» творческой деятельности, хотя этим такой подход не ограничивается. Стоит отметить, что данный подход предполагает также включение регионального компонента, воплощающегося в отражении национального своеобразия культуры тех или иных субъектов Российской Федерации. Подобная комплексная работа позволяет закреплять и повторять раннее полученные знания, формирует у учащихся речевые компетенции, которые впоследствии могут быть применены, как при сдаче государственной итоговой аттестации, так и после окончания школы и получения среднего образования, поскольку это навыки, необходимые, как уже было отмечено, каждой личности.

Включение культуры в учебный процесс – основная тенденция нынешних лет в области развития образования. Представители психологической, культурологической, литературоведческой наук, а также различные методисты предлагают множество технологий обучения, способных создать условия для духовного самоопределения школьника в «социуме культуры» (выражение В.В. Библера) [3, 4]. Современная культура многообразна. В соответствии с этим перед системой образования стоит комплексная задача: с одной стороны, создать условия для формирования культурной идентичности ребенка, с другой – развить у ученика качества и умения, необходимые для взаимодействия в поликультурном пространстве современного мира. Таким образом, объективно наметившаяся социокультурная тенденция процесса образования коррелирует с актуальной проблемой – формированием личности, признающей ценности и позитивное значение русской культуры и принимающей культурное многообразие остального мира.

Множество источников акцентирует внимание на важности культурологического подхода в школьном обучении. Так, например, в методических рекомендациях МО РФ «О культурологических основаниях Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ» утверждается, что образование должно строиться «как путь изменения сознания школьников» [7], что подразумевает необходимость ввода в него коррекции базисных компонентов знаний с учетом региональной социокультурной обусловленности формирования мировоззрения и общекультурных ценностей человека. Обучение государственному языку неразрывно связано с усвоением культуры этого языка.

Эти идеи стали базовыми для нашей концепции культурологического подхода к преподаванию русского языка, которая предполагает всестороннее, комплексное и последовательное включение культурологического и регионального компонента в разные формы обучения и на всех этапах языкового образования. Исходя из понимания культурологии как науки, освоения культурного пространства и построения образовательных систем, предпочтительно говорить именно о культурологическом подходе. Он представляет собой совокупность теоретических установок и организационных мер, направленных на создание условий по освоению ценностей культуры, разработку методических систем и технологий, совокупность используемых при этом культуроориентированных методов и приемов, обеспечивающих развитие личности учащегося.

Культурологический подход, органично включающий личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, интегративный и другие современные подходы к преподаванию родного языка – в различных его методических интерпретациях – рассматривается в работах известных современных методистов Е.А. Быстровой, Т.Н. Волковой, А.Д. Дейкиной, Т.К. Донской, М.Р. Львова, С. И. Львовой, Е.В. Любичевой, Л. И. Новиковой, Т.М. Пахновой, Е.Н. Пузанковой, Л.П. Федоренко, Л.А. Ходяковой, Н.М. Шанского и др. В то же время считаю возможным утверждать, что комплексных работ, посвященных разработке культурологического подхода в сфере преподавания русского языка в аспекте реализации регионального и школьного компонентов учебных программ, немного, в первую очередь здесь следует отметить диссертацию Л.А. Кореневой и статьи Т.К. Донской, Т.Н. Сокольницкой, Н.Г. Благовой, Л.К. Лыжовой, Т.В. Майоровой, Н.П. Шульгиной, Т. Н. Плешковой в журналах «Русский язык в школе», «Русская словесность», в методических сборниках. Данная сфера продолжает остро нуждаться в концептуальных исследованиях, особенно с учетом введения устной части экзамена по русскому языку.

В сфере образования сейчас самой актуальной является гуманитарно-культурологическая парадигма, для которой главной ценностью является человек, его духовный мир, специфика процесса индивидуального познания, опыт отношений и нравственность. В период с 80-х по 90-е годы эти идеи рассматривались детально в культурологическом ключе подхода к образованию, который на данный момент является концептуальной основой усовершенствования содержания образования, а культурологическая доктрина – в роли основной конструкции всей работы по модернизации образования. Здесь принципиально значимым оказывается перемена взглядов на моделирование предметного содержания.

Согласно новому схематически представленному образу педагогической системы, основой обучения должны стать не столько сформированные по монокультурному типу учебные предметы, сколько способы мышления и

деятельности, преобразования природных задатков и возможностей человека, развитие его сознания и формирование мировоззрения. Условием и основой корректировки действующих образовательных моделей становится трактовка образования как формы трансляции культуры, реализации ее потенциала, а культуры – как условия развития личности.

В настоящее время термин «культуроведческая компетенция» может трактоваться как система представлений человека о мире, передающая языковой личности национальный образ мыслей и являющаяся синтезом знания и деятельности, отношений и ценности. Это объясняет выделение в содержании культуроведческой компетенции нескольких составляющих, а именно трех компонентов: знаниевого, деятельностного и мировоззренческого [1; 118].

Учителю-филологу, чьей задачей является реализация и выполнение открытого заказа содержания образования, необходимо искать пути реализации поставленных перед учебным предметом целей.

Знаниевый компонент в культуроведческом аспекте предполагает не столько увеличение суммы знаний, сколько углубленное осмысление заложенной в рассматриваемом материале культурной информации, постижение ее глубинных смыслов.

В результате аспектного культуроориентированного обучения школьники должны знать и понимать:

- 1) значение базисных понятий, актуальных для гуманитарных наук: национальный характер, язык, культура, менталитет, ценности, духовность, конфликт культур;
- 2) значение взаимоотношений языка и культуры: русский язык является отражением культуры народа, условием и средством ее трансляции;
- 3) основные культурно значимые единицы языка, их смысл, эмоциональное и образное наполнение, аккумулярующие свойства слов;
- 4) основные отличия отечественной культуры от других культур.

Учитель-словесник является личностью, способной посредством родного языка и культурных ценностей направлять сознание учащихся, прививая им эти ценности.

Итоговое собеседование, являясь теперь уже неотъемлемой частью основного государственного экзамена, – относительно новый вид контроля качества знаний по русскому языку, который проводится в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [8] и Порядком проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования, утверждённым приказом Минпросвещения России и Рособнадзора от 07.11.2018 г. № 189/1513 [9]. То, насколько успешно она пройдет для обучающегося, в большей степени зависит от его мотивации, уровня трудоспособности и желания посвящать изучаемым дисциплинам должное количество времени, но и от учителя-предметника зависит не меньше, ведь именно его грамотный и системно выстроенный подход является залогом достижения конечной учебной цели.

Ввиду относительной новизны устной формы собеседования по русскому языку нельзя сказать, что существует прочная и глубоко систематизированная методологическая база, хотя у учащихся есть возможность ознакомления с типовыми вариантами на сайтах ФИПИ, Решу ОГЭ, а также в методических пособиях Ирины Петровны Цыбулько, Галины Тимофеевны Егораевой, Жанны Ивановны Дергилевой, Ольги Владимировны Горлановой и других. Данные работы обладают рядом

преимуществ: являются максимально приближенными к реальным экзаменационным заданиями, включают в себя культурологический компонент, носят практическую направленность и являются основными для нынешних школьников. Проанализировав данные материалы, мы решили создать своё методическое пособие, которое также будет включать в себя авторские типовые варианты, а также памятку и советы по подготовке.

Стоит отметить, что острым остается вопрос «наполненности» типовых заданий информационным материалом, который был бы в одинаковой степени и полезен, и интересен обучающимся. В этом отношении важна избирательность при выборе текстов и изображений, с которыми предстоит работать. Так, например, в первом задании учащимся часто предлагаются для прочтения (а в дальнейшем и для пересказа) статьи об ученых, писателях, композиторах. Эти материалы не только обладают информационной наполненностью, но и выполняют воспитательную функцию. Знание о выдающихся отечественных личностях, об их достижениях расширяют кругозор и тоже являются средством мотивации. Новым в этой области возможным было бы представить тексты о более современных представителях мира искусства, которые смогли бы сконцентрировать внимание обучающихся ввиду большей заинтересованности, тем самым увеличивая время и качество подготовки.

Помимо этого, важно сформировать у обучающихся систему представлений о том, как лучше организовать подготовку к этому виду задания. Для этого на уроках русского языка ими должны быть усвоены навыки вдумчивого, выразительного, ознакомительного, изучающего, просмотрового и поискового чтения. Каждый из этих видов преследует свою цель, ключевые из которых при сдаче устного собеседования заключаются в умении грамотно, выразительно, с учетом пауз и без орфоэпических ошибок прочтении текста, а после его пересказа с включением необходимой цитаты. Устанавливаем, что для успешного выполнения обоих заданий важно извлекать пользу из каждой возможности прочтения текста в ограниченный срок времени. Для этого в разрабатываемом нами методическом пособии для 1 и 2 задания должны быть включены: справочный материал, содержащий орфоэпический словарь из слов, часто вызывающих затруднения; памятку о видах чтения с ключевыми особенностями каждого из них и с готовыми «кейсами» для применения обучающимися; краткий перечень упражнений для развития дикции (в особенности для обучающихся с дефектами речи).

В третьем задании обучающимся необходимо составить монолог по определенной теме, исходя из выбора картинки. При этом ими должны быть освещены пункты, указанные в задании. Для этого на уроках русского языка необходимо изучение теоретических аспектов, затрагивающих вопрос о функциях такого вида речи и его структуре, а также выполнение практических заданий. В методическом пособии по подготовке к устному собеседованию для этого задания, помимо типовых вариантов, должны быть включены: план подготовки монологической речи, типизированные синтаксические конструкции, которые могут быть использованы учащимися. Практика показывает, что зачастую сложность у учащихся вызывает лексическая недостаточность, отражающаяся в неумении подобрать нейтральную или литературную замену разговорным элементам, в связи с чем необходима словарная работа – упражнения на составление личного словаря, упражнения с синонимами, паронимами.

Четвертое задание устной части предполагает участие экзаменуемого в диалоге. При этом им, помимо соблюдения норм литературно языка и отсутствия

речевых и иных видов ошибок, должен быть сформирован полный, исчерпывающий ответ, отличающийся соответствием теме, подробностью. Для успешной реализации данных задач первостепенно у обучающихся должно сложиться верное представление о функциях диалогической речи и посредством чего они выполняются. Затем ими должны быть усвоены структура диалога и нормы речевого этикета. В методическом пособии по подготовке к устному собеседованию для этого задания, помимо типовых вариантов, должны быть включены: структура диалога, типизированные синтаксические конструкции, которые могут быть использованы учащимися, примеры раскрытия тех или иных типичных тем обсуждения в диалоговой форме. Здесь так же, как и для предыдущего задания, могут быть полезны составление личного словаря, упражнения с синонимами, паронимами.

Таким образом, идеи гуманизации, всестороннего развития личности, провозглашённые как приоритетные в российском образовании, могут быть реализованы на уроках русского языка в средней школе посредством включения в их структуру культурологического и регионального компонентов. Эта цель может быть достигнута с учетом использования потенциала уже существующих программно-методических продуктов, с помощью создания новых пособий и применения синтеза этих знаний на уроках в школе. Полученные на таких уроках знания и сформированные умения являются ключом к воспитанию личности, отвечающей всем требованиям современного, стремительно развивающегося общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. – М.: КноРус, 2007. – 464 с.
2. Антонова Е.С., Воителева Т.М. Русский язык и культура речи: учебник / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 319 с.
3. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения). Текст. / В. С. Библер // Вопросы философии. 1989. – № 6. – С.3-10.
4. Быстрова Е.А. Компетентный носитель языка / Е.А. Быстрова // Народное образование. – М., 1998. – 71 с.
5. Кулаева Г.М. Языковой эстетический идеал и пути его формирования в процессе обучения и воспитания в средней. – Оренбург: Изд-во ОГПУ 2005. – 220 с.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 203 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 09.03.2004 N1312 «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования». [Электронный ресурс] – URL: <https://docs.cntd.ru/document/58816004> (дата обращения: 12.04.2021).
8. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.04.2021).
9. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования, утверждённым приказом Минпросвещения России и Рособнадзора от 07.11.2018 г. № 189/1513. [Электронный ресурс] – URL: <https://base.garant.ru/72125228/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 37

М.В. Бабаева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Е.В. Попова
канд. филол. наук, доцент кафедры
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: статья посвящена проблеме развития устной речи на уроках русского языка в средней школе. Рассматриваются педагогические и психолого-лингвистические аспекты изучения устной речи обучающихся. Описываются критерии оценки устной речи: правильность, ясность, уместность, логичность, точность, выразительность, богатство речи и др. Анализируются основные направления и этапы работы по развитию устной речи на уроках русского языка.

Ключевые слова: коммуникация, критерии оценки, культура речи, русский язык, устная речь,

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of oral speech in the lessons of the Russian language in secondary school. The pedagogical and psychological-linguistic aspects of studying the oral speech of students are considered. The criteria for assessing oral speech are described: correctness, clarity, relevance, consistency, accuracy, expressiveness, richness of speech, etc. The main directions and stages of work on the development of oral speech in Russian lessons are analyzed.

Key words: assessment criterion, communication, Russian language, verbal speech, speech culture.

Поэт и литературовед Корней Иванович Чуковский писал: «...Культура речи неотделима от общей культуры. Чтобы повысить качество своего языка, нужно повысить качество своего интеллекта...» [6; 58]. В настоящее время устная речь детей и подростков довольно примитивна, они не умеют и не стремятся говорить грамотно, красиво излагать свои мысли, выражать эмоции и настроение различными выразительными средствами, часто не соблюдают речевой этикет и культуру речи в обществе.

В устной речи подростков часто встречаются слова, заимствованные из других языков, например, *чилить (отдыхать), агриться (злиться), изи (легко), рофлить (громко смеяться), сириосли (серьезно)* и др. Несмотря на то, что в русском языке есть аналогичные лексемы с тем же смыслом, современное поколение предпочитает использовать иноязычные слова. Также в речи подростков нередко можно услышать бранную лексику. Такими словами они выражают эмоции, обозначают какие-то предметы.

Ещё один фактор, оказывающий особое влияние на языковую культуру подростков – это социальные сети. Для того чтобы быстрее набрать сообщение в Интернете, молодые люди предпочитают сократить слова до минимума. Например, вместо *что* многие пишут *че*, слово *сегодня* заменяют на *сентя*, к тому же некоторые пренебрегают знаками препинания.

Современные тексты песенных хитов, жаргон, бранные слова порождают языковую безнравственность у подростков. Как точно отмечал выдающийся советский литературовед Аркадий Горнфельд: «Чаще всего наше чувство протестует не столько против самих словечек, сколько против того, что за ними. Их неточность и неправильность, их безграмотность и чужеродность не были бы так несносны, если бы не были очевиднейшим выражением внутренней пошлости и кривляния, неискренности и легкости в мыслях необычайной...» [1; 201]. В связи с этим актуальными становятся методы и приёмы по совершенствованию устной речи и речевой культуры на уроках русского языка и литературы. Для учителя-словесника важно пробудить интерес обучающегося к звучащей речи, определить истинное назначение языка в жизни человека. Такая работа должна выполняться систематически, она требует особой организации, а также практического опыта и творческого подхода.

К работе по развитию речи предъявляются большие требования, несмотря на это нужно обучать детей не только в рамках учебного заведения для последующих экзаменов, но и для жизни. На уроках русского языка необходимо научить школьников чувствовать, понимать родной язык, совершенствовать свою речь. Известно, что обучающиеся, которые приходят в 5 класс, совершенно отличаются друг от друга в речевой подготовленности. Это может объясняться их психологическими особенностями, обстановкой в семье. Добиться одинаковой языковой компетенции среди учеников – одна из важнейших задач педагога.

В методических работах Т.А. Ладыженской [2], Т.Г. Федоренко [5], М.Р. Львова [3] сформулированы основные требования к речи обучающихся. Аналогичные критерии следует применять и к оценке речевой деятельности на уроках русского языка.

Во-первых, большинство исследователей выделяют ясность речи. Этот критерий свидетельствует о том, что речь обучающегося должна быть доступной и понятной для адресата. Многие учёные обращают внимание на то, что «громоздкость» и излишняя синтаксическая усложненность делает речь малопонятной.

Также речь должна соответствовать коммуникативной ситуации и зависеть от цели высказывания. Данные характеристики связаны с таким коммуникативным качеством, как уместность.

Следующим важным критерием является правильность, то есть речь всегда должна соответствовать нормам современного русского литературного языка (в устной речи – орфоэпическим нормам).

Такой критерий, как выразительность речи, подразумевает использование специальных языковых средств, например, поговорок, фразеологических сочетаний, тропов и т.д., которые могут воздействовать на любого слушателя.

Любая речь должна быть не только выразительной, но и точной. Это требование заключается в точности словоупотребления, в правильном использовании многозначных слов, синонимов, антонимов, омонимов и т.д.

Также учёные выделяют содержательность, логичность и богатство речи. Первое требование заключается в том, чтобы обучающийся говорил о том, что знает. Его высказывания должны быть построены на конкретных фактах, наблюдениях и подкрепляться примерами. Речь в данном случае должна быть убедительной, цельной и результативной.

Логичность речи есть не что иное, как последовательность и связность речи. Логичность речи предполагает наличие вступления, основной части и выводов.

Следующий критерий – богатство речи. Это речевой облик высказывания, красота звучащей речи. Обучающийся должен уметь наилучшим образом применять разнообразные, неповторяющиеся языковые средства.

В ходе работы по развитию связной устной речи обучающихся средней школы необходимо обратить внимание на несколько этапов работы.

На первом этапе нужно работать с техникой речи, с совершенствованием интонационных и орфоэпических умений обучающихся.

Второй этап – лексический. Он предполагает активизацию и совершенствование словарного запаса школьника. Часто обучающиеся не могут подобрать нужное слово в процессе коммуникации, используют простейшие формы слов, простые предложения. Также школьники используют жаргон в речи, что мешает им точно и правильно выражать свои мысли литературным языком.

Третий этап – грамматический. Эта работа направлена на то, чтобы обучающийся быстро и грамотно строил различные конструкции в тексте, как синтаксические, так и грамматические.

Следующий и заключительный этап работы – это работа с текстом. Для работы по развитию связной устной речи необходимы задания, связанные с текстом: изложение, пересказ, монолог, выступление с докладом и другие.

Также нужно отметить определённую структуру уроков по развитию речи. Таких занятий может быть большое разнообразие, среди них наиболее важными являются следующие:

- 1) урок-дискуссия;
- 2) урок выразительного чтения;
- 3) урок, посвященный пересказам текстов;
- 4) урок монологической речи (доклады, эссе, рассказы и др.)

Таким образом, одной из основных целей уроков по русскому языку является развитие связной речи обучающихся. В современном мире речь – это показатель познавательной активности и всесторонней развитости личности. То, насколько свободно и грамотно школьники овладеют словом в рамках учебного процесса, повлияет на их дальнейшую жизнь. Знания, умения и навыки, которые были приобретены на уроках развития речи, во-первых, обогатят словарный запас, во-вторых, сформируют компетентность продуцировать всевозможные тексты для выражения знаний, чувств и намерений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горнфельд А.Г. Муки слова / А.Г. Горнфельд. – М.: Госиздат, 1927. – 236 с.
2. Методика развития речи на уроках русского языка / ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
3. Львов М. Р. Общие вопросы методики русского языка / М.Р. Львов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – 88 с.
4. Федоренко Т.Г. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебно-методическое пособие / Т.Г. Федоренко. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2018. – 104 с.
5. Чуковский К.И. Живой как жизнь: о русском языке / К.И. Чуковский – М.: Детская литература, 1996. – 207 с.

УДК 82.02

А.Р. Галеев

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

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: настоящее исследование поставило своей целью найти возможные методы и способы решения задач, связанных с повышением интереса к чтению художественной литературы учащимися. Предложены возможные способы раскрытия творческого потенциала подростков. Показаны новые педагогические приемы, способствующие появлению мотивации изучения учащимися русской художественной литературы как важного источника знаний, способствующего успешной социальной адаптации. Выявлены современные источники формирования мировоззрения молодого поколения.

Ключевые слова: Интернет, литература, мировоззрение, мотивация, творчество, педагогика, учащиеся.

Abstract. This study aims to find possible methods and ways to solve problems related to increasing interest in reading fiction by students. Possible ways of revealing the creative potential of teenagers are suggested. The article shows new pedagogical techniques that contribute to the emergence of motivation for students to study Russian fiction as an important source of knowledge that contributes to successful social adaptation. The modern sources of the formation of the worldview of the young generation are revealed.

Key words: Internet, literature, worldview, motivation, creativity, pedagogy, students.

Актуальность настоящей работы связана с катастрофическим положением в процессе преподавания художественной литературы. Современные дети не читают. Интерес вызывают лишь фото и видео сюжеты. В настоящее время интерес вызывают короткие видео сюжеты, большой формат также не популярен. По данным опроса интернет канала РБК «доля пользователей интернета в возрасте от 12 до 24 лет самая большая по сравнению с другими возрастными категориями – 97,1%» [1, 1].

Молодое поколение значительную часть времени находится у компьютеров в замкнутом пространстве и вместо социально активности находится в статичном положении, что ухудшает состояние здоровья и ограничивает социальную адаптацию.

В целях изучения проблем преподавания в рамках темы настоящей статьи нами проведено исследование в различных интернет источниках многочисленных жалоб и предложений преподавателей по актуальным аспектам преподавания в системе школьного образования. В процессе исследования выявлено отсутствие интереса у молодежи к литературе как источнику информации.

Исследованы тенденции формирования в интернет ресурсах зарубежного происхождения деструктивных культурно-нравственных ориентиров для молодого поколения.

Согласно опросу сотрудниками 5 канала «чаще всего молодежь пользуется социальной сетью «В контакте», на втором месте видео хостинг YouTube, тройку лидеров замыкает сервис для обмена фотографиями Instagram. Четвертое место занял американский Facebook, пятое – мессенджер Telegram» [2, 1].

Изучение данных статистики показывает, что современные дети в большей степени формируют свое мировоззрение в интернет ресурсах, что существенно влияет на качество усвоения в школе литературы как источника духовно-нравственного роста личности.

Современные интернет ресурсы, имея бесконечный объем информации в первоисточнике, базируются на зарубежных площадках, являясь продуктом западных технологий. В двадцать первом веке зарубежные интернет технологии стали эффективным инструментом заинтересованных иностранных политических сил формирующих в сознании российской молодежи неприятие отечественных традиционных нравственных ценностей и направлены на создание негативного отношения к собственной стране.

При помощи современных технологий в кино и видео индустрии пропагандируется деструктивный ультрасовременный стереотип западных ценностей ориентированных на глобализацию миропонимания, безудержной сексуальной свободы, вводится как обыденность гомосексуализм, насилие над личностью предлагается как способ самовыражения, антисоциальное поведение предлагается как модная тенденция.

С помощью серьезных финансовых вложений лиц заинтересованных в разрушении Российской государственности западные интернет ресурсы используют современную киноиндустрию с яркими, фантазийными спецэффектами, легко влияющими на сознание, пропагандируют как модную антисоциальную литературу по сути своей разрушающую психику.

Например, журналисты популярных изданий в интернете популяризуют как сверхмодное, сомнительное с культурной точки зрения, литературное произведение откровенно порнографического содержания с элементами мазохизма.

Это современный популярный роман «Пятьдесят оттенков серого». Название романа стало именем нарицательным и часто используется в средствах массовой информации как некий эталон в творчестве или маркер общей информированности индивида. В итоге подобный эталон постепенно за счет частого повторения закладывает в сознание молодежи указанный роман как модный образец нового вида творчества.

Л.И. Выготский в своих исследованиях обращает внимание о влиянии подобного рода воздействий на сознание человека: «Наш мозг и наши нервы, обладают огромной пластичностью, легко изменяют свое тончайшее строение под влиянием тех или иных воздействий и сохраняют след от этих изменений, если эти возбуждения были достаточно сильны или достаточно часто повторялись» [3, 4].

Указанный роман упоминается в прессе очень часто и имеет четкую направленность на сильное возбуждение природных инстинктов, и прежде всего у подростков с еще не окрепшей психикой, предлагая читателю воспринимать извращения как любовь, хаос как свободу, насилие как силу, жестокость как моду, лицемерие и ложь как ум, а безнравственность как норму.

Все эти шаблоны и образцы антисоциального поведения, ежедневно внедряемые в сознание людей зарубежными интернет ресурсами, преобразовывают в мировоззрении молодого поколения традиционную русскую литературу в подобие мусорного, бесполезного информационного ресурса, воспринимаемого школьниками как архаичный, убогий и нестоящий внимания источник знаний.

В процессе своих исследований результата процесса обучения Л.И. Божович обнаружила важную закономерность. «Новые знания не просто заменяют собой старые, они их изменяют и перестраивают; перестраивают они также и прежние способы детского мышления. В результате у детей появляются новые особенности личности, выражающиеся в новой мотивации, новом отношении к действительности, к практике и к самим знаниям» [4; 299].

Исследованная нами тенденция порождает множество проблем в преподавании литературы. Исходя из вышеизложенного, современный преподаватель должен искать новые методы преподавания русской литературы, и в своей работе использовать нестандартные способы изучения школьникам отечественной литературы. Очень точную мысль об этом направлении высказала Булатова О.С. «Современный педагог не столько транслятор информации или инструктор, сколько полпред культуры, духовный наставник» [5.3].

Информацию ученик может получить в интернете самостоятельно, а вот верно интерпретировать ее в независимости от постороннего мнения или критики полученной информации может только творческая личность. Педагог активно использующий необычные, современные технологии или нестандартный подход в изучении литературы будет иметь успех в процессе формирования у современных учащихся способностей творчески мыслить.

В современных условиях необходимо с помощью интернет технологий более полно использовать аудио и видео материалы в процессе преподавания русской литературы.

Если подойти к предмету изучения русской литературы с помощью театрализованных представлений с участием учащихся и сопроводить фото или видео подсказками процесс изучения художественных произведений то есть реальная возможность заинтересовать молодежь самим процессом получения информации.

Преподавание не должно замыкаться лишь на изучаемом тексте художественного произведения. Современным учащимся перегруженным разнообразной информацией из интернет-источников нужно предложить изучать литературные произведения любого жанра в игровой форме. Возможно в виде викторины, забавных тестов на смекалку с целью выявления имеющихся у учащихся знаний по художественной литературе.

Весь процесс подачи информации ученику должен быть ненавязчивым и максимально доступным на первое время. В процессе более углубленного изучения произведений можно увеличивать поток информации.

Современная молодежь, избалованная интернет источниками привыкла к кратким текстам и в случае увеличения объема подаваемого материала, его большая часть не будет усвоена в полной мере, а также есть вероятность потери интереса к изучаемому тексту.

Нужно исходить из современных реалий мировоззрения молодого поколения. Вначале важно заинтересовать ученика, пусть вначале лишь иллюстрациями художественного произведения, и уже после подачи информации в таком виде переходить на изучение текста литературного произведения. Такой способ передачи художественных произведений более близок для усвоения школьного материала учащимися.

Творческий процесс можно разнообразить сценической игрой самими учащимися с целью раскрытия характера и образов героев изучаемого произведения.

В увлекательной игре процесс рассмотрения деталей литературного произведения поможет понять суть произведения в более доступной форме для учеников и даст более яркое восприятие школьниками содержания изучаемого текста.

Такие способы и методики в процессе урока дадут более эффективное и понятное восприятие учащимися духовно-нравственной сути русской литературы. Поможет более полно усвоить положительные и полезные аспекты русской литературы как важного источника формирования мировоззрения молодого поколения и станет более интересным учащимся в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) – М., «Просвещение», 1968.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991 – 93 с.
4. Лисицина М. Доля пользователей интернета в России среди молодежи приблизилась к 100% – [Электронный ресурс] – URL: https://www.rbc.ru/technology_and_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426 (дата обращения 14.04.2021).
5. Пятый канал. Новости. Эксперты составили рейтинг самых популярных у молодежи России интернет-ресурсов – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.5-tv.ru/news/218982/eksperty-sostavili-rejting-samyh-popularnyh-umolodezi-rossii-internetresurov/> (дата обращения: 14.04.2021).

УДК 372.881.161.1:004.55

Л.А. Гарифуллина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмиллы»

РОЛЬ И МЕСТО МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: данное исследование посвящено использованию массовых открытых онлайн-курсов в подготовке к единому государственному экзамену и обучению русскому языку учеников старших классов общеобразовательных учреждений. В рамках статьи были выявлены роль и место электронного образования в обучении русскому языку старшеклассников. В работе рассмотрены сегменты онлайн-ресурсов, с помощью которых школьники смогут самостоятельно обучаться русскому языку. Предложена модель массовых открытых онлайн-курсов для родителей, педагогов и старшеклассников.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы (МООК), образовательный процесс, онлайн-обучение, русский язык, электронное обучение, электронная образовательная среда.

Abstract. This study is devoted to the use of mass open online courses in preparation for the unified state exam and teaching Russian to high school students of general education institutions. The article identifies the role and place of e-education in teaching Russian to high

school students. The paper considers the segments of online resources that will help pupils to learn Russian independently. A model of mass open online courses for parents, teachers and high school students is proposed.

Key words: massive open online courses (MOOC), educational process, Russian language, online learning, e-learning, e-learning environment.

Современная парадигма образования считает допустимым использование массовых открытых онлайн-курсов в сфере общеобразовательных учебных заведений, что оказывает существенное влияние на изменение традиционной модели образовательной системы, ее методов преподавания и обучения. Учитывая большие трудности, которые в 2020-21 гг. человечеству пришлось пережить из-за распространения коронавирусной инфекции, у многих сложилось негативное впечатление об эффективности дистанционного образования [1].

Мы считаем, что первым шагом на пути решения данной проблемы может быть специально организованная цифровая образовательная онлайн среда, где в виртуальном пространстве активно смогут взаимодействовать дети, учителя, родители и другие социальные партнеры. Реализация такой среды возможна посредством открытых образовательных платформ на базе каждого общеобразовательного учреждения. Естественно, что «резкий» переход с традиционного обучения на формат онлайн-класса может быть очень проблемным и малоэффективным, поэтому лучше начинать с постепенной интеграции массовых открытых онлайн-курсов в традиционный образовательный процесс. А после того, как обучающиеся общеобразовательного учреждения овладеют так называемым «тайм-менеджментом» и самоконтролем, который позволит им самостоятельно действовать и не нуждаться в постоянном надзоре учителя, можно будет повернуть их обучение в «электронное русло» и в более значительной степени перевести его в онлайн режим. В данном подходе есть главный и самый важный для ученика плюс: он сам сможет решать, когда и сколько времени ему нужно уделить обучению, что дает возможность старшекласснику научиться самостоятельности. Таким образом, поступая в вуз, абитуриент уже будет готовым к студенчеству, что позволит лучше пережить период адаптации, познакомиться с различными образовательными платформами, в том числе и порталом LMS (Learning Management System – система управления обучением), которым пользуются большинство российских вузов [2].

На сегодняшний день в российском сегменте Интернета функционирует широкий тематический спектр сайтов, которые могут быть использованы школьниками для самообразования и подготовки к ЕГЭ по русскому языку. Широко представлены ресурсы, ориентирующиеся как на школьную программу, так и на развитие общего кругозора молодежи.

Ниже мы приводим обзор таких сегментов онлайн-ресурсов, как массовые открытые онлайн-курсы, мобильные приложения, образовательные сообщества в социальных сетях, порталы видеоуроков, образовательное телевидение и радио. Отдельно будет рассмотрен сегмент ресурсов и онлайн-проектов, направленных на обучение и подготовку к ЕГЭ по русскому языку обучающихся старших классов.

Массовые открытые онлайн-курсы. Данный образовательный портал создается на базе одного или нескольких вузов, и рассчитан он, прежде всего, на студентов, поэтому в массиве открытых онлайн-курсов на сегодняшний день мало представлены школьные образовательные программы. К тому же академический язык, используемый преподавателями в лекциях на базе образовательного портала,

крайне сложен для школьников. В то же время это даёт возможность изучить предмет на более углубленном уровне, а также почти на каждом таком образовательном портале есть возможность пройти тестирование для абитуриента, которое по своему формату и уровню сложности максимально приближено к ЕГЭ, что позволяет старшекласснику определить свой уровень знаний.

Мобильные приложения. Опираясь на труды научного сотрудника Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ, кандидата психологических наук Ф.О. Марченко, мы выявили, что в лидирующем магазине мобильных приложений «Appstore» (60% рынка) имеется более 155 тысяч образовательных приложений, рассчитанных на детей, и эта доля с каждым днем стремительно возрастает. Данный вид электронного образования очень популярен, но малоэффективен, так как большинство таких приложений разработаны в виде познавательных игр. Так, на прилавке мобильных приложений верхние строчки занимает игра «Грамотей», которая, судя по описанию, позволяет закрепить уже имеющиеся знания и усовершенствовать навыки правописания. В приложении имеются несколько разделов: уровни (здесь всего 30 уровней, каждый из которых состоит из 20 слов), повторение (здесь игрок сможет провести работу над ошибками, которые он допустил в первом разделе), словарь (этот пункт предназначен для уже изученных игроком слов). Несмотря на то что повторение правописания русских слов является очень полезным занятием для старшеклассника, очевидно, что такой вид электронного образования не способен предоставить ему возможность в достаточной мере подготовиться к ЕГЭ по русскому языку [3].

Образовательные сообщества в социальных сетях. Такие сообщества не производят собственного образовательного контента, они являются лишь агрегаторами материалов, которые рассчитаны на привлечение большого количества подписчиков, и работают они по принципу рекламы. На таком образовательном ресурсе школьник может воспользоваться необходимыми для обучения методическими материалами или при возникновении вопросов написать в общий чат, где ему (возможно) ответят более грамотные ученики. Данный вид электронного образования подойдет для учащихся, которые уже имеют достаточно широкие знания и нуждаются лишь в постоянном закреплении своих умений и навыков.

Стоит отметить также и новое развлекательное Интернет-движение «Tik-tok», которое активно начало развиваться в 2019-2020 годы. Это социальная сеть, члены которой снимают короткие видеоролики (по 15-60 секунд) и размещают их на платформе «Tik-tok». Здесь помимо развлекательного контента можно найти и образовательный [4].

Так, к примеру, набрав в графе поиска хештег #учимрусскийязыквместе, #подготовкакЕГЭпорусскомуязыку, #сдаёмЕГЭна5 и др., вы получите ссылки на миллионы различных видео соответствующей тематики. Остается только выбрать наиболее подходящего для вас «Tik-tok учителя», подписаться на его аккаунт и следить за его педагогическим творчеством.

Вопрос об эффективности подобного вида подготовки к ЕГЭ по русскому языку остаётся открытым, так как человек по ту сторону экрана, объясняющий вам правила русского языка, может быть кем угодно и не иметь достаточного профессионального уровня. Хотя, конечно, есть и компетентные преподаватели, которые делятся своими знаниями в этом клиповом пространстве.

Порталы видеоуроков. Ресурсы видеоуроков – это устаревающая технология обучения в Интернете, однако в России этот тип ресурсов по-прежнему интенсивно развивается.

Так, наиболее полный из найденных нами список образовательных онлайн-ресурсов на русском языке преимущественно состоит из сайтов с записями лекций и уроков. Он представлен университетскими и образовательными порталами для школьников, междисциплинарными образовательными порталами, видеоконференциями, видеоархивами телевизионных образовательных передач и др.

На основе анализа полученной информации мы пришли к выводу о том, что российская образовательная система пока еще не обладает возможностью вывести общеобразовательные учреждения в формат массовых открытых онлайн-курсов, чтобы преподавать русский язык и другие предметы в полноценном электронном виде. В то же время она позволяет интегрировать интернет-образование в традиционную форму обучения, тем самым предоставляя ученикам и учителям ресурс для развития способности адаптироваться к появляющимся технологиям в области образования.

Так, урок русского языка в 10-11 классах можно провести в традиционном формате, а домашнюю работу задать в электронном виде, к примеру, предоставить обучающимся ссылку на образовательный портал для подготовки к ЕГЭ по русскому языку. Результаты попросить выслать на почту учителю, чтобы он смог определить примерный уровень знаний школьников. Это даёт возможность ученикам не тратить силы на распечатку и ручное заполнение бланков, а учителю позволяет сэкономить время на проверку каждой работы, т.к. результаты и сами контрольно-измерительные материалы, проверенные образовательным ботом, будут храниться в почтовом ящике учителя [5].

Также в рамках интеграции массовых открытых онлайн-курсов в традиционный формат урока можно включить различные видеолекции / уроки, размещенные на образовательных электронных платформах. Эти уроки обучающимся 10-11 классов предстоит прослушать и выполнить задания к ним, например, составить тезисный конспект, что позволит им развить умения вычленения главной мысли, быстрой её записи. Это, в свою очередь, готовит учеников к труду студентов, которым необходимо умение структурированной записи лекции.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что массовые открытые онлайн-курсы в области преподавания русского языка в общеобразовательной программе развиваются крайне медленно. Однако, несмотря на все свои недостатки, они имеют и значительные преимущества и, отделяясь от общего направления, создают и развивают альтернативные способы получения образования (видеоуроки, видеолекции, онлайн-репетиторство, клиповый вид получения знаний). Переход общеобразовательных учреждений на электронное обучение русскому языку поможет обеспечить интеграция массовых открытых онлайн-курсов в традиционный формат урока в старших классах, так как она позволяет оптимизировать учебный процесс, дополнять программу оффлайн занятий качественным материалом и облегчать работу учителя. Среди многочисленных достоинств внедрения технологий онлайн-образования в привычный учебный процесс можно выделить также и то, что подобное «смешанное» образование развивает у обучающихся самостоятельность и повышает мотивацию к изучению русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. MOOK как современная технология организации смешанного обучения: понятие, классификация, структура/ Лесин С.М., Махотин Д.А. // Интерактивное образование. – 2018. – № 1. – С. 25-33.
2. Модель MOOC для родителей, педагогов и учеников начального общего образования / Афанасьев В.В., Афанасьева И.В., Куницына С.М. // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». – 2019. – № 1.– С. 151.
3. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.tiktok.com/ru-RU> (дата обращения 18.03.2020).
4. [Электронный ресурс] – URL: <https://neznaika.info/ege/russian/> (дата обращения 18.03.2020).
5. I. Elaine Allen, Jeff Seaman. Digital Learning Compass: Distanceeducation Enrollment report 2017. [Электронный ресурс] – URL: <https://onlinelearningsurveu.com/reports/digitallearningcompassenrment2017.pdf/> (дата обращения 18.03.2020).

УДК 372.881.11.1

А.А. Горохов
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. А. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С.А. Абдюшева
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. А. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ИСТОРИКАМИ БИБЛЕЙСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье проанализированы особенности приобретения студентами исторических специальностей умений и навыков перевода и чтения библейской лексики (на примере социальных реалий в книгах Самуила и Царей). Автор выделил четыре группы лексем для обозначения социальных реалий в англоязычных текстах Библии. Дана краткая характеристика каждой группы. Методология исследования основана на общенаучных теоретических методах анализа и синтеза источниковедческого материала и специальных лингвистических и исторических научных методах для формирования лексической компетенции у студентов.

Ключевые слова: англоязычные переводы, Библия, лексемы, лексическая компетенция, социальные реалии.

Abstract. The article analyzes the features of the formation of students of historical specialties of higher educational institutions of the skills of translation and reading of Biblical lexis (on the example of social realities in the books of Samuel and Kings). The author has identified four groups of lexemes to denote social realities in the English-language texts of the Bible. The paper gives a brief description of each group. The research methodology is based on general scientific theoretical methods of analysis and synthesis of the material of historical sources and special linguistic and historical scientific methods for the formation of lexical competence of the students.

Key words: lexical competence, social realities, the Bible, English translations, lexemes.

Как правило, в современных условиях при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов преобладающее значение принято отдавать формированию речевых умений и навыков. Данный процесс актуализирован широко

открытыми с середины 1990-х гг. возможностями для учебной и научной коммуникации между студентами, живущими и обучающимися в разных странах. Тем не менее, важное значение в формировании иноязычной компетенции специалиста сохраняет обучение умениям и навыкам работы с текстом по специальности, то есть чтению и переводу.

В свою очередь, одним из главных слагаемых компонентов иноязычной языковой компетенции является лексическая компетенция, заключающаяся в знании лексических средств и в умении их правильно использовать для выражения того или иного указанного концепта. Это обуславливает актуальность тем, связанных с формированием лексической компетенции. С точки зрения ряда исследователей лексический компонент имеет первостепенное значение для студентов неязыковых направлений, изучающих иностранный язык со специальными целями. Так, ещё в 1970-е гг. С. Ф. Шатилов указывал на ведущую роль лексики, поскольку в первой прежде всего реализуется «логическая и тематическая связность речи» [5; 8]. Исследовательница С. Г. Тер-Минасова указывает, что слова и словосочетания несут основную лингво-культурную нагрузку [4; 185]. Вместе с тем С. Ф. Шатилов наряду с речевым лексическим навыком выделил так называемый языковой лексический навык [5; 23]. Исследователь отнес его к области таких действий, как анализ лексем и словосочетаний. Именно, наличие этих навыков имеет первостепенное значение при чтении литературы по специальности и анализе текста. Поэтому особенно необходимы они в сфере социально-гуманитарных наук, каковой является история, где материал для исследования на 75 – 80 % представлен различными текстуальными источниками.

Следует отметить, что неотъемлемой частью текстов исторического характера, безусловно, является библейский нарратив. С лексикой его англоязычной версии студент исторического профиля или направления легко сталкивается при необходимости чтения книг и статей по специальности. Конечно, в основном это характерно для текстов по истории древнего мира. Тем не менее, такая необходимость может возникнуть при работе с историческими текстами, относящимися к любой эпохе, поскольку Библия играет в истории и культуре Великобритании и англоязычных стран выдающуюся роль. Так, по числу сделанных переводов в англоязычном мире текст Библии занимал в прошлом веке и удерживает сейчас первое место.

Объектом нашего исследования являются социальные реалии в англоязычных текстах Библии, а предметом – особенности их изучения студентами историками в курсе английского языка. Целью данной статьи является выявление особенностей приобретения студентами историками умений и навыков перевода и чтения библейской лексики. Для реализации цели автором исследования поставлены следующие задачи: 1. выделить основные лексические группы для обозначения социальных реалий в библейском тексте; 2. охарактеризовать лексемы-реалии каждой группы; 3. проанализировать методологию изучения лексем, обозначающих социальные реалии в библейском тексте; 4. рассмотреть условия для формирования у студентов историков умений и навыков чтения и перевода библейской лексики.

В небольшой по объёму статье следует сосредоточиться на проблемах анализа библейской лексики, характерных только для изучения периода истории древнего мира. Лингвистические данные являются источником знаний о социальном мире, хозяйственном укладе, политической структуре носителей языка, могут способствовать дальнейшему уточнению исторических данных по Древнему

Израилю – локальной цивилизации древнего Ближнего Востока, но давшей мировой культуре Библию – уникальный литературный памятник.

Несомненно, что в книгах Библии содержится уникальный исторический материал, но его использование связано для исследователя с трудностями, в том числе и литературно-лингвистического характера. Во-первых, различные черты указывают, что библейские книги формировались на протяжении тысячелетия из первоначально разрозненных повестей и рассказов. Другой характерной чертой библейского нарратива является то, что их основной предмет касается области теологии, религиозных отношений, а собственно исторический материал помещен на второстепенный фон повествования. В первую очередь, это сакральный текст, по распространенному мнению, требующий максимально буквальной, часто дословной передачи текста с исходного языка (ИЯ) на переводящий язык (ПЯ), когда «семантико-структурные характеристики языка подлинника воспроизводятся на языке перевода» [3; 9].

С другой стороны, несомненно, Библия в литературном отношении представляет собой собрание высокохудожественных произведений, требующих применения иного способа перевода, который «предполагает творческое преобразование литературного подлинника не только в соответствие с литературными нормами, но и с использованием всех необходимых выразительных возможностей переводящего языка, сопровождаемого культурологически оправданной трансформацией литературных особенностей оригинала» [2; 10, 11].

В целом, особого рассмотрения заслуживают библейские антропонимы, теонимы, топонимы и фразеологизмы. Тем не менее, для историка основной ценностью является лексический пласт, связанный с общественной жизнью. Библейские книги Самуила и Царей представляют собой основные источники, где содержится данная лексика, которую условно следует подразделить на соционимы или социальные, политические и экономические реалии. Правильная интерпретация социально-политических и хозяйственных реалий древнееврейского языка, исследование их отражения в существующих англоязычных переводах очень важно в историко-культурном плане.

Среди библейских соционимов следует выделить четыре характерных лексических группы: 1) реалии, отражающие родоплеменную структуру общества, 2) реалии, характеризующие власть правителя, 3) реалии, описывающие структуру управления обществом, 4) реалии, обозначающие хозяйственные особенности. Думается, что для исследования данных реалий, в первую очередь, необходим эквивалентный перевод с целью установления референциальных (по Л.С. Бархударову) или понятийных, предметно-логических значений предметов, процессов, явлений, реконструируемой исторической действительности. С точки зрения исследователя В. В. Алимова, «по функциональной и коммуникативной направленности это специальный перевод, требующий знания специальности и языковых особенностей текстов» [1; 44, 46, 47].

Также следует отметить, что лексемы, входящие в первую и четвертую группы, как правило представляют собой эквиваленты. Например, “*father’s house* – дом отца, отцовский дом (KJV [8], 1 группа)”, “*family* – семья, семейство, род, объединение (KJV [8], 1 группа)”, “*tribe* – племя, клан, род, семейство, поколение (KJV [8], 1 группа)”, “*congregation* – объединение, группа, собрание (KJV [8], 1 группа)”, “*possession* – владение, собственность, имущество (KJV [8], 4 группа)”, “*inheritance* – наследство, наследуемая собственность (KJV [8], 4 группа)”, “*cattle* – крупный

рогатый скот (KJV [8], 4 группа)”, “*the rich – богатые, состоятельные* (KJV [8], 4 группа)”, “*the poor – бедные, малоимущие, лишенные запасов* (KJV [8], 4 группа)”, “*servants – слуги* (KJV [8], 4 группа)”.

Напротив, многие реалии из второй и особенно третьей групп не эквивалентны. В качестве примеров приведем: “*to be captain – руководить, быть начальником, вести, возглавлять, быть капитаном* (KJV [8], 2 группа)”, “*prince – принц, суверен, князь, государь, правитель, (амер.) магнат, крупный предприниматель* (ASV [6], CJB [7], NAU [11], NJB [9], MSG [10], 2 группа)”, “*recorder – протоколист, регистратор, архивариус* (CJB [7], 3 группа)”, “*clerk – клерк, администратор, секретарь* (MSG [10], 3 группа)”, “*historian – историк, кроме того, в США так именуется парламентский советник по истории, отвечающий за обеспечение сохранности исторических документов палаты и ее членов, который поощряет исторические исследования в отношении палаты* (MSG [10], 3 группа)”. Поэтому изучение слов, обозначающих библейские соционимы из второй и третьей групп, требует больших усилий, как со стороны преподавателя, так и студентов. На первом этапе знакомства с библейской лексикой преподавателю отдельно следует ознакомить студентов с данными лексемами в презентации либо с помощью раздаточного материала (handout). На втором этапе следует попросить студентов найти их в англоязычных текстах Библии, предложенных им для учебного чтения.

Говоря о методологии в изучении особенностей функционирования лексем-реалий, следует учитывать ее междисциплинарность. Вполне продуктивным здесь должен стать общенаучный метод анализа и синтеза теоретического материала. Предполагается задействовать часть специальных исторических методов: историко-системный метод – для изучения особенностей функционирования социально-экономической и политической структуры древнего Израиля, описываемой в книгах Самуила и Царей и историко-литературно-критический метод для исследования характерных черт литературного нарратива корпуса книг Самуила-Царей. Вместе с тем, изучение лексико-грамматических особенностей текстов, формирование лексической компетенции невозможно без использования специальных лингвистических методов. Здесь могут быть использованы лингвистический метод этимологического анализа, описательный лингвистический метод, заключающийся в использовании приемов наблюдения, обобщения, сопоставлении вариантов перевода выбранных для анализа лексем и словосочетаний, сравнительно-сопоставительный лингвистический метод, примененный для сравнения передачи исторических реалий в англоязычных переводах.

В качестве источниковедческого материала для исследований, прежде всего, необходимо использовать текст “*The King James Authorized Version (KJV – Библии короля Иакова)* [8]”. Данный перевод Библии на английский язык, осуществленный в 1611 г., представляет собой лингво-историко-культурный феномен, повлиявший на развитие английского языка, литературы и культуры, в целом. Тем не менее, в том случае, где в данном переводе даны неточные значения рассматриваемых лексем или словосочетаний, следует использовать другие переводы, как буквальные, так и коммуникативные, сделав при этом для студентов краткое пояснение, вводящее их в курс новых лингвистических данных. Для методической поддержки преподавателю может быть использована англоязычная программа «*BibleWorks, LLC, 2011*», содержащая в себе разноплановые английские библейские переводы.

Представляется обоснованным, что для приобретения студентами историками умений и навыков перевода и чтения библейской лексики следует выделить на

учебных занятиях время на прохождение трех этапов. На первом этапе преподаватель знакомит студентов с особенностями библейской лексики. На втором студенты уже могли бы переводить и читать, предварительно адаптированные для них преподавателем, учебные тексты, попутно находя там указанные лексемы. Третий этап должен предполагать перевод и чтение не адаптированных английских текстов Библии и их анализ с преподавателем.

Таким образом, на занятиях по иностранному (английскому) языку у студентов историков будут развиваться языковые лексические навыки и постепенно формироваться иноязычная лексическая компетенция, чтобы со временем стать частью более обширной иноязычной языковой компетенции.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

- ASV – American Standard Version, 1901 Ed.
- CJB – Complete Jewish Bible.
- KJV – King James Authorized Version (1611/1769) with Codes.
- MSG – The Message: The Bible in Contemporary Language.
- NAU – The New American Standard Bible.
- NJB – New Jerusalem Bible.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимов В.В. Теория перевода: Пособие для лингвистов-переводчиков: Учебное пособие. – Изд. стереотип. – М., 2017. – 240 с.
2. Казакова Т.А. Художественный перевод: Теория и практика: Учебник. – СПб.: ООО «Инъязиздат», 2006. – 544 с.
3. Нелюбин Л. Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней): учебное пособие / Л. Л. Нелюбин, Г. Т. Хухуни. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2008. – 416 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: «Слово», 2000. – 624 с.
5. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке // Обучение лексическому аспекту устной речи в школе и вузе: Сборник научных трудов / Под ред. С.Ф. Шатилова. – Л.: ЛГПИ, 1972. – 1–12.
6. American Standard Version, 1901 Ed. [Electronic resource: Libronix Digital Library System] / Libronix Corporation. – Atlanta: AT&T Corp., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
7. Complete Jewish Bible / by D. H. Stern. Clarksville: Messianic Jewish Bible, 1998. [Electronic resource: BibleWorks, LLC Version 9.0.005f. 1] / BibleWorks, LLC, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
8. King James Authorized Version (1611/1769) with Codes. Ontario: the Online Bible Foundation and Woodside Fellowship, 1988–1997. [Electronic resource: BibleWorks, LLC Version 9.0.005f. 1] / BibleWorks, LLC, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
9. New Jerusalem Bible / Ed. by H. Wansbrough. Darton, Longman & Todd Limited and Doubleday, 1985. [Electronic resource: BibleWorks, LLC Version 9.0.005f. 1] / BibleWorks, LLC, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
10. The Message: The Bible in Contemporary Language/ by Eugene H. Peterson. Colorado Springs: NavPress Publishing Group, 2002. [Electronic resource: Libronix Digital Library System] / Libronix Corporation. – Atlanta: AT&T Corp., 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)/
11. The New American Standard Bible. The Lockman Foundation, 1995. [Electronic resource: BibleWorks, LLC Version 9.0.005f. 1] / BibleWorks, LLC, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

УДК 81-11

О.А. Давлетшина
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Г.М. Курбангалеева
канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается вопрос развития конкурентоспособности школьника через личностно-ориентированное обучение. Ищутся активные формы и методы работы на уроках русского языка в средней школе, способствующие развитию необходимых компетенций. Также дается характеристика некоторым приемам и формам работы на уроках русского языка, помогающие формированию указанных компетенций. Обосновывается мысль о том, что формирование конкурентоспособности помогает формированию универсальных учебных действий (УУД) обеспечивает способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Роль педагога при этом заключается не в передаче знаний в готовом виде, а в создании ситуаций, чтобы школьники сами в процессе своей деятельности стремились к здоровой конкурентоспособной среде.

Ключевые слова: В.И. Андреев, конкурентоспособность личностно-ориентированное обучение, предмет «Русский язык», саморазвитие.

Abstract. The article discusses the development of a student's competitiveness through personality-oriented learning. We are looking for active forms and methods of working in Russian language lessons in secondary school, contributing to the development of the necessary competencies. There is also a description of some techniques and forms of work in Russian language lessons, helping to form these competencies. It is justified that the formation of competitiveness helps to form universal learning actions (UUD) ensures the ability to self-development and self-improvement. The role of a teacher is not to transfer knowledge ready-made, but to create situations so that students themselves strive for a healthy competitive environment in the course of their activities.

Key words: personality-oriented training, V.I. Andreev, competitiveness, subject "Russian language", self-development.

Современная школа стремительно развивает в последние десятилетия личностно-ориентированный подход. Все дело в том, что в обществе XX-XXI века сменились ценностные ориентиры. Нынешние школьники – это свободные, развитые, образованные, творческие, мобильные личности. Таковым школьник может стать благодаря личностно-ориентированному обучению, в котором учитываются все потребности, возможности ребенка, и если сам ученик является активным субъектом процесса обучения и воспитания.

В связи с этим одной из задач педагога стоит создание условий для развития конкурентоспособной личности, который обладает значимо нравственными качествами, умеющая ставить цели и готовая принимать решения для их достижения.

Именно проблема формирования конкурентоспособности актуальна в условиях современной школы.

В.И. Андреев говорит «конкурентоспособная личность - это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности

своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества, направленной борьбы с конкурентами».

Предмет «Русский язык» нацелен не только на обучение школьника грамотному владению языком, но и умению грамотно общаться в учебной, и в дальнейшей профессиональной деятельности, а также в повседневной жизни. Значит, изучение русского языка способствует развитию конкурентоспособности.

В современном образовательном процессе часто применяются технологии развивающего обучения Л.С. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманской. Педагогическим коллективам дают возможность выбора методов, форм и подходов в обучении, воспитании и развитии. Особый акцент лежит на разработке индивидуальных маршрутов школьника. Это особый образовательный процесс, направленный на создание такой образовательной программы, в которой ребенок строит свой маршрут работы при поддержке педагога. В этом документе предполагается прогноз результатов: что будет знать, чему научиться, к чему будет готов. Главным результатом станет конкурентоспособность.

Одним из главных факторов, которые влияют на развитие такой личности, является осуществление в обучении исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность ученика является первоосновой конкурентоспособности личности, формируя такие навыки, как: развитый интеллект, коммуникативная компетенция, владение информационно-коммуникационными технологиями, знания и умения, необходимые для проектной и инновационной деятельности.

Хочется отметить некоторые методы и формы деятельности педагога на уроках русского языка, помогающие формированию указанных компетенций.

Развитие интеллекта. Важной особенностью этого процесса является развитие конвергентного мышления как начальной ступени в формировании интеллектуальных процессов, т.е. на этом этапе мышление учащегося постепенно становится потенциально готовым к научному познанию окружающего мира.

Развитию образного мышления помогает изучение темы «Пословицы и поговорки, загадки». Цель этих уроков – научить школьников понимать значение, образность пословиц и поговорок, использовать их в своей речи.

Чтобы добиться этого предлагается использовать такие задания:

- определить тему каждой пословицы, а к отдельным (по выбору ученика) придумать случай, который бы позволил употребить данную пословицу в речи.
- проиллюстрировать несколько пословиц, а дома попробовать самим сочинить пословицы о труде, пользе учения, добре и зле и т.п.
- формы урока: «Подскажи словечко», «Закончи пословицу», «Отгадай пословицу по данному слову».

Формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция - это способность и реальная готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию. В процессе чтения научно-популярной литературы происходит обогащение словарного запаса научными терминами, повышение уровня речевой культуры и формирование научного стиля как устной, так и письменной речи.

Главная составляющая – это навыки публичного выступления, при помощи которых ученик способен достигать высоких результатов в исследовательской деятельности. Умение логично излагать свои мысли, выступая перед публикой с устным сообщением, докладом, презентацией проектной работы, аргументировано говорить, с достоинством выходить из разных ситуаций повышает учебную и

личностную конкурентоспособность ученика, придает уверенность в выстраивании будущей профессиональной карьеры.

В ходе работы над этой компетенцией можно использовать следующие виды упражнений:

1. Диалог по прочитанному: Этот вид работы используется при подготовке домашнего задания. Дети придумывают ряд вопросов к изученному материалу по русскому языку и задают их на уроке. Ответы должны быть развернутыми.

2. Речевые этюды: в качестве речевых этюдов могут моделироваться различные ситуации в зависимости от поставленной цели, этапа работы и индивидуальных особенностей и интересов учащихся.

Например, могут быть использованы следующие темы:

– «**Читатель-библиотекарь**»

Ученик обратился с просьбой к библиотекарю помочь найти нужную книгу, но данная книга уже взята другим читателем:

– «**Работник – работодатель**»

Первый участник - молодой специалист - устраивается на работу. Работодатель отказывается принимать его без видимой причины, однако первый участник твердо решил получить это место.

– «**Читающий пассажир и кондуктор**»

Пассажир увлеченно читает книгу и не реагирует на неоднократное обращение кондуктора предъявить билет. Как привлечь внимание читающего?

Владение информационно-коммуникационными технологиями. Учебно-воспитательный процесс в школе должен включать в себя создание методических систем формирования исследовательских навыков, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность и разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации. Процесс информатизации включает в себя широкомасштабное применение методов и средств сбора, хранения и распространения информации, обеспечивая систематизацию имеющихся и формирование новых знаний, и их использование обществом для текущего управления и дальнейшего совершенствования и развития.

Умение работать с энциклопедиями, словарями расширяют возможности школьника в поиске нужной информации. Это, прежде всего, быстрота и полнота получаемого материала, уникальная возможность через гиперссылки выйти на дополнительные документы. Иллюстрации, возможность классификации материала по алфавиту, хронологии и тематике, видео документы и аудио комментарии – все это вместе взятое делает электронные энциклопедии, справочники, словари незаменимым подспорьем в работе современного учителя. Примером может служить энциклопедия «Кирилла и Мефодия». Работа со словарями расширяет кругозор учащихся, их лексикон, что влияет на формирование грамотной речи. Онлайн-словари заменяют бумажные аналоги. Не во всех школьных библиотеках есть «Поэтический словарь», «Словарь эпитетов», «Словарь молодежного сленга» и др., которые бывают, нужны при работе учителя-словесника, в интернете мы можем найти практически любую интересующую нас информацию.

На этапе закрепления и контроля целесообразно использование электронных тестов и заданий. Особенно значимой на уроках закрепления материала становится индивидуальная работа с электронными заданиями.

Подводя итог, можно прийти к выводу: чтобы сформировать конкурентоспособную личность на уроках русского языка, необходимо владеть большим инструментарием. Для реализации задачи по формированию конкурентоспособности необходимо каждому педагогу продумать технологии своей деятельности. Роли педагога при этом заключается не в передаче знаний в готовом виде, а в создании ситуаций, чтобы школьники сами в процессе своей деятельности стремились к здоровой конкурентоспособной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Конкурентология. – Казань: Центр инновационных технологий, 2014.

УДК 81-139

*Ч.Ш. Зиятдинова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук., профессор кафедры
татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: актуальность проблемы определена нынешней социокультурной обстановкой и необходимостью установить соотношение требований ФГОС с потребностями учеников. Целью статьи является изучение способов активизации учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации образования. Методы исследования: анализ научной литературы, эксперимент, анкетирование.

Автором сделано заключение о том, что применение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР «Учи.ру»); проведение мультимедиа-уроков, уроков на основе компьютерных презентаций; участие в дистанционных олимпиадах; проектная деятельность с применением ИКТ на уроках английского языка содействует повышению уровня учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности, информационные технологии, образовательное учреждение, общее образование, цифровизация образования.

Abstract. The relevance of the problem is determined by the current socio-cultural situation and the need to establish a relationship between the requirements of the Federal State Educational Standard and the needs of students. The purpose of the article is to study the ways of activating educational and cognitive activity in the context of digitalization of education. Research methods: analysis of scientific literature, experiment, survey.

The author concludes that the use of digital educational resources (DER “Uchi.ru”); conducting multimedia lessons, lessons based on computer presentations; participation in remote olympiads; project activities with the use of ICT in English lessons contributes to improving the level of educational and cognitive activity.

Key words: activation of educational and cognitive activity, educational institution, general education, digitalization of education, information technologies.

В условиях нынешнего информационного общества в системе образования создается модель «цифрового образования», где с каждым днем укрепляется взаимосвязь информационных технологий и образования. В подобных

обстоятельствах одной из основных проблем становится активизация учебно-познавательной деятельности.

Актуальность проводимого исследования заключается в том, что в настоящее время происходит абсолютная цифровизация всех сфер деятельности. Образование так же не является исключением. Данное исследование способствует решению проблемы повышения уровня учебно-познавательной деятельности обучающихся в условиях цифровизации, нахождению общих точек соприкосновения требований ФГОС и потребностей современных школьников.

Целью статьи является изучение способов активизации учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации образования. Объект исследования – процесс развития учебно-познавательной деятельности учащегося; предмет – способы учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации образования. В процессе исследования были использованы такие основные методы, как анализ психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование учащихся.

Изучение проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации образования с теоретической точки зрения привело к заключению, что учебно-познавательная деятельность предоставляет современным школьникам возможность видения себя в качестве субъекта личностного становления и межличностной связи. В нынешних условиях цифровизации особенностью и преимуществом учебно-познавательной деятельности является возможность организации саморегулируемого обучения, в процессе которого происходит саморазвитие личности школьника.

В современном мире среди способов активизации учебно-познавательной деятельности школьников находятся мобильные телефоны и доступ в Интернет. Именно данные средства обеспечивают интересное обучение и вовлеченность школьников, высокий уровень цифровой грамотности и ответ на потребности современной молодежи.

После теоретического изучения проблемы последовало проведение опытно-экспериментальной работы, которая состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный. Общее количество участников исследования составило 30 учащихся 4 класса МБОУ «Гимназия № 8 – Центр образования» Советского района г. Казань Республики Татарстан. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на уроках английского языка в двух подгруппах по 14 и 16 человек, где одна из них была экспериментальной группой, а другая контрольной.

Для достижения цели исследования, которая заключалась в организации иного подхода учебной деятельности, использовались ЦОР «Учи.ру», мультимедийные уроки, дистанционные олимпиады, подготовка и выступление учащихся с докладами, используя проектную деятельность и ИКТ. «Учи.ру» – это интерактивная образовательная платформа, которая соответствует требованиям ФГОС и следует всем целям, которые значимы для нас при проведении данного исследования. Задания из этой онлайн-платформы были использованы как во время уроков, так и в качестве домашних заданий. Также проводились уроки на основе авторских презентаций, используя соответствующие теме урока картинки, видеозаписи и аудиозаписи, песни. И помимо этого ученики сами готовили доклады и презентации, используя при этом все свои умения в области ИКТ. Некоторые ученики принимали участие и в дистанционных олимпиадах. Следует отметить, что ИКТ в изучении английского языка были использованы как при изучении нового лексического материала, так и

при освоении грамматики и фонетики.

Использование Интернета при изучении английского языка способствовало формированию навыков и умений чтения и аудирования, повышению письменной грамотности, увеличению словарного запаса, формированию устойчивой мотивации к изучению английского языка, расширению кругозора.

Применение ИКТ в работе с учащимися 4 класса на уроках английского языка обеспечило их различными увлекательными заданиями, создало условия для индивидуального и самостоятельного обучения, повысило их уровень заинтересованности, способствовало активизации учебно-познавательной деятельности и повышению уровня знаний по предмету.

Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы проводился с помощью сравнения результатов констатирующей и контрольной диагностики учебно-познавательной деятельности учащихся. На данных этапах школьникам предлагались разные варианты тестов. Было обнаружено изменение как учебной, так и познавательной деятельности учащихся. Что касается учебной деятельности учащихся, то на контрольном этапе высокий уровень в экспериментальной группе повысился на 7% (было 20%, стало 27%), а в контрольной группе остался неизменным (27%). Средний уровень учебной деятельности повысился на 7% как в экспериментальной группе (было 60%, стало 67%), так и в контрольной группе (было 53%, стало 60%). Низкий уровень учебной деятельности в экспериментальной группе понизился на 13% (было 20%, стало 7%), а в контрольной группе понизился на 7% (было 20%, стало 13%). Если говорить о познавательной деятельности, то на контрольном этапе высокий уровень в экспериментальной группе повысился на 13% (было 27%, стало 40%), а в контрольной группе остался неизменным (27%). Средний уровень познавательной деятельности как в экспериментальной группе (53%), так и в контрольной группе (60%) остался без изменений. Низкий уровень в экспериментальной группе понизился на 13% (было 20%, стало 7%), а в контрольной группе показатели остались без изменений.

Учащиеся экспериментальной группы стали проявлять более высокий уровень как учебной, так и познавательной деятельности, чем учащиеся контрольной группы. Если в экспериментальной группе уровень знаний повысился, то в контрольной группе уровень знаний, в большинстве случаев, оставался без изменений. Ученики экспериментальной группы проявили больше самостоятельности в изучении английского языка по сравнению с учениками контрольной группы. Они стали более активными: начали интересоваться различными источниками информации, задавали интересующие их вопросы, выполняли задания на дополнительные оценки.

Таким образом, исследование по пересмотру подхода к обучению английского языка и изучению способов активизации учебно-познавательной деятельности в условиях цифровизации образования позволило прийти к заключению о том, что использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР «Учи.ру»), проведение мультимедийных уроков, уроков на основе компьютерных презентаций, участие в дистанционных олимпиадах, проектная деятельность с использованием ИКТ на уроках английского языка способствует активизации учебно-познавательной деятельности и повышению уровней знаний учащихся, что способствует росту познавательной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарникова Э.А., Жигулина О.В., Муравьева С.П. Организация учебной деятельности учащихся на уроке // Инновационные педагогические технологии. 2018. – С. 1-3.

2. Вавилова А.С., Карпова Т.А. Применение инновационных стратегий обучения в условиях цифровизации современного образования // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1. – С. 738-746.
3. Вавилова Т.Е. Самостоятельная работа обучающихся как средство активизации познавательной деятельности в процессе изучения иностранного языка // Проблемы педагогики. – 2017. – № 3. – С. 52-56.
4. Корякина Я.В., Ломтева Т.Н., Каменский М.В. Саморегулируемое обучение в условиях цифровизации образования // Вестник Северо-Кавказского Федерального университета. – 2019. – № 2. – С. 141-148.

УДК 371.3

*А.В. Истомина
студентка 4 курса БУ ВО СурГПУ (г. Сургут)
Научный руководитель – Н.Н. Сафонова
канд. филол. наук, доцент кафедры
филологического образования и журналистики БУ ВО СурГПУ*

ТЕХНОЛОГИЯ «OPEN SPACE» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ

Аннотация: в статье описывается применение интерактивной технологии «Open Space» на уроке русского языка в 9 классе по изучению лексики. Обозначены преимущества указанной технологии, её результативность на современном уроке русского языка согласно тем требованиям, которые к нему предъявляются в настоящее время. В представленной апробации технологии «Open Space» на уроке отражены этапы, приёмы работы, описаны действия участников. Опыт использования технологии открытого пространства на уроках русского языка показал, что она способствует развитию творческого мышления, повышению коммуникативной компетенции, умению работать с информацией, осуществлять её поиск, переработку, визуальное представление; мотивирует к изучению темы, активизирует, позволяет узнать за короткий период и презентовать объёмную информацию, учит умению быстро работать, помогает сплочению коллектива.

Ключевые слова: интерактивные технологии, коммуникативно-деятельностный подход, современный урок русского языка, «Open Space».

Abstract. The article describes the application of the interactive technology "Open Space" in the Russian language class in the 9th grade in the study of vocabulary. The advantages of this technology are indicated, its effectiveness in the modern lesson of the Russian language in accordance with the requirements that are currently required to it. The presented test of the "Open Space" technology in the lesson reflects the stages, techniques of work, described the actions of the participants. Experience with open space technology in the lessons of the Russian language has shown that it promotes the development of creative thinking, increasing communication competence, ability to work with information, to search for it, to process it, visual representation; motivates to study the topic, activates, allows you to learn in a short period and present 3D information, teaches the ability to work quickly, helps the team to unite.

Key words: interactive technologies, "Open Space", communicative-activity approach, modern lesson of the Russian language.

В настоящее время основная задача учителя заключается в том, чтобы не просто дать знания обучающимся, но и обеспечить развитие коммуникативных

навыков и навыков самостоятельной работы. Перед современным учеником открывается возможность развивать навыки самообразования.

Вместе с тем меняются функции учителя на уроке, в современной системе учитель становится организатором урока, модератором, консультантом, сотрудничая на уроке с учениками. Основываясь на новых задачах, учителя стремятся чаще внедрять интерактивные технологии при организации учебных занятий. Они наилучшим образом помогают создать мотивацию к обучению у современных школьников, позволяют вовлечь в занятие каждого ученика, обеспечить сотрудничество, что в целом повышает эффективность урока.

Внедрение интерактивных методов обучения в современный образовательный процесс меняет требования к современному уроку. В настоящее время выделяются следующие требования к современному уроку русского языка:

1. Направленность, наглядность и содержательная логика урока.

Требования учебной программы должны соотноситься с целями урока, которые формируются не только с позиции учителя, но и с позиции ученика. Методы и формы организации образовательной деятельности также должны соответствовать теме, цели и содержанию урока.

2. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода.

Требование руководствуется адекватно организованной речевой ориентацией урока, развитием речи учащихся в возможных реальных ситуациях общения.

Основные направления работы:

– связная речь (формирование умений умение перефразировать, работать с текстом, обучение устным и письменным выработкам и эссе);

– разработка синтаксической структуры речи;

– словарный запас (вести работу по обогащению словарного запаса учащихся);

– культура звуковой стороны речи (артикуляция, правильное произношение).

3. Системная работа по развитию навыков чтения и письма.

Требования: сочетание коллективных и индивидуальных форм работы; образец (на доске, слайде, карточке, справочнике - проверка, взаимная проверка, самопроверка); анализ графических ошибок школьников; связь с предыдущим уроком; обучение правописанию на каждом уроке - пять минут (минуты правописания; минуты грамотности и т. д.).

4. Практические навыки проведения различных видов лингвистического анализа.

5. Соответствие «общеобразовательным требованиям:

– языковые навыки;

– рациональное распределение времени на уроках;

– наличие обратной связи (фронтальный устный опрос; образовательный диалог; оперативная проверка работы; использование перфокарт, карточек для индивидуальной работы, средств обратной связи – любителей гласных и согласных, цветowych сигнальных карточек и т. д.)» [1].

Так, опираясь на основные требования к современному уроку русского языка, нами были изучена и апробирована одна из наиболее интересных и продуктивных интерактивных технологий – технология «Open Space» или "Открытое пространство". Технология открытого пространства – это технология групповой работы для поиска эффективных механизмов решения различных задач.

Преимущество технологии открытого пространства заключается в том, что в ней используются методы, которые позволяют сделать урок необычным, более насыщенным и интересным:

- «– высокая эффективность,
- высокая продуктивность,
- групповое взаимодействие,
- совместная воодушевлённая работа,
- ценность и ответственность вклада каждого,
- большой охват темы за короткое время,
- глубокая проработка материала,
- визуализация материала,
- вербализация и презентация,
- совместное лидерство,
- преодоление барьеров,
- творческая активность,
- личностный рост» [2; 104].

Мы применили технологию открытого пространства в период педагогической практики на уроке русского языка в 5 классе по теме: «Лексика. Закрепление».

Опираясь на базовые приёмы технологии открытого пространства, мы адаптировали её для использования на уроке по изучению лексики (урок-повторение в 9 классе). Даны были темы: «Многозначные слова», «Омонимы», «Синонимы», «Антонимы». Класс разделился 4 на группы, в каждой из которых был назначен модератор, он вытянул по жребию одну из тем. Суть такой деятельности состоит в том, что, организованно, по времени перемещаясь из группы в группу, учащиеся погружаются в работу над новой темой за каждым столом. Каждому удаётся поработать, принять участие в визуальном представлении материала, по каждой из предложенных тем.

Организует работу в каждой группе назначенный учителем или определённый по жребию или путём решения в группе модератор. Он распределяет поручения внутри микрогруппы. Оставаясь за своим столом, организует работу над полученной темой с каждой вновь прибывшей группой. Далее готовится защищать презентацию работы над темой, которая представляется в одной из техник визуализации материала (схема, таблица, кластер), привлекает к защите членов группы.

Когда все темы представлены, совместно определены положительные и отрицательные качества презентуемого материала, модераторы становятся экспертами по проверке практических заданий, выполненных в группах остальными участниками. Целесообразно подготовить модераторам и участникам групп памятки-инструкции с описанием их действий.

Эксперты (модераторы) совместно с учителем проверяют и комментируют ошибки в выполненных работах, подводят итоги. В рефлексии участвуют все ученики и учитель. Эксперты ставят оценки всем за работу, учитывая вклад каждого. Работу экспертов оценивает учитель.

«Сильной стороной технологии открытого пространства также является то, что она способна объединить для общего дела всех обучающихся, имеющих разный уровень подготовки, т.к. проблема решается здесь и сейчас в равных условиях с использованием единого материала.

Занятие получается насыщенным различными действиями, двигательной, эмоциональной, коммуникативной, творческой активностью, что, несомненно,

вызывает у детей интерес, воодушевление, ощущение значимости своего вклада в общее дело» [2; 107]. В ходе урока учащиеся не только самостоятельно отбирают информацию, но и совершенствуют коммуникативные навыки.

Полученный нами опыт использования технологии открытого пространства на уроках русского языка позволяет реализовать цели развития творческого мышления, повышения коммуникативной компетенции, умения работать с информацией, осуществлять её поиск, переработку, визуальное представление.

Мы отметили возрастание мотивации к изучению материала, развитие мыслительных способностей обучающихся. В освоении общеучебных умений и навыков тоже отмечается положительная динамика: умение определять тему текста, перефразировать, сокращать его, задавать вопросы, формулировать свою точку зрения, вести дискуссию.

Во время рефлексии ученики 9 класса высказались о том, что такая форма занятия мотивирует к изучению темы, активизирует, позволяет узнать за короткий период и презентовать объёмную информацию, учит умению быстро работать, помогает сплочению коллектива, что, несомненно, отражает результативность применения технологии «Open Space» на современном уроке русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Радкевич И.М. Требования к современному уроку русского языка в условиях реализации ФГОСа [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2016/01/07/trebovaniya-k-sovremennomu-uroku-russkogo-yazyka-v> (дата обращения: 02.04.2021).
2. Сафонова Н.Н. Опыт применения технологии открытого пространства (Open Space Technology) на занятиях по русскому языку // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Т.2. – М.: РУДН, 2019. – С. 103-107.

УДК 372.881.1

Д.И. Ишбулатова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.М. Иксанова
канд. филол. н., доцент, ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ

Аннотация: в данной статье рассматриваются требования к формированию межкультурной коммуникативной компетенции, описанные в отечественных и зарубежных образовательных стандартах. Целью нашего исследования является выявление компонентов межкультурной компетенции в требованиях образовательных стандартов. В качестве исследовательской задачи была определена попытка провести детальный анализ требований к формированию межкультурной компетенции в таких документах, как Common European Framework of Reference for Languages (2001); Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (2012); сборник рабочих программ по английскому языку УМК «Английский в фокусе» (2020). В результате исследования были определены основные требования к формированию межкультурной

компетенции, которые в той или иной мере отражены в составе социокультурной компетенции во всех трех анализируемых образовательных стандартах.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, рабочие программы по английскому языку, требования к формированию межкультурной коммуникативной компетенции, Федеральный государственный образовательный стандарт, Common European Framework of Reference for Languages.

Abstract. The article deals with the requirements for the formation of intercultural communicative competence described in national and foreign educational standards. The purpose of our study is the identification of the components of intercultural communicative competence outlined in the requirements of the educational standards. The research task of the article is the detailed comparative analysis of the requirements for the formation of intercultural communicative competence contained in such documents as Common European Framework of Reference for Languages (2001); federal State educational standard for full general secondary education (2012); the work programmes of the set of teaching methods ‘Spotlight’ (2020). As a result of the research, we identified the major requirements for the formation of intercultural communicative competence which are reflected to some extent in the composition of the sociocultural competence in all three educational standards.

Key words: Common European Framework of Reference for Languages, Federal State educational standard, intercultural communicative competence, the requirements for the formation of intercultural communicative competence, the work programmes in teaching English.

Стремительные процессы глобализации в современном мировом сообществе выступают в качестве важного ориентира, формирующего стратегию социально-экономического и культурно-образовательного развития. Безусловно, подобные процессы интернационализации и интеграции множества областей человеческой жизнедеятельности, выражающиеся в различных профессиональных и личностных взаимодействиях представителей многочисленных культур, предписывают необходимость изучения иностранного языка в тесной связи со своей родной культурой и с культурными ценностями народов, говорящих на изучаемых иностранных языках. В связи с этим современная методика обучения иностранным языкам рассматривает формирование межкультурной компетенции как одну из значимых целей обучения иностранному языку. Чтобы реализовать межкультурный подход в процессе обучения иностранному языку, современный учитель должен хорошо знать о требованиях к формированию межкультурной компетенции учащихся. Для этого мы предлагаем провести анализ требований к формированию межкультурной компетенции в зарубежных и отечественных нормативных документах и отследить, как межкультурная компетенция отражена в них.

Наше исследование мы начали с анализа зарубежного стандарта «Common European Framework of Reference for Languages 2001» (далее CEFR) («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»), который преследует следующую цель:

CEFR обеспечивает общую основу для разработки языковых программ, учебных планов, экзаменов, учебников и т. д. по всей Европе. В нем всесторонне описывается, чему должны научиться учащиеся, чтобы использовать язык для общения, и какие знания и навыки они должны развить для эффективного взаимодействия. Документ также охватывает культурный компонент процесса обучения иностранным языкам. Более того, он определяет уровни, которые

позволяют оценивать прогресс учащихся на каждом этапе обучения и на протяжении всей жизни [3].

В CEFR обучение общению на иностранном языке (языках) рассматривается как неотъемлемый процесс в развитии всей человеческой личности. Он рассматривает изучающих язык и носителей языка как социальных агентов, которые взаимодействуют с представителями различных социальных групп и развивают свою идентичность в ходе формирования этих взаимоотношений. Поэтому CEFR считает эффективным межкультурный подход в обучении иностранному языку, главной целью которого является «содействие благоприятному развитию целостной личности и чувства идентичности учащегося посредством осознания различий в культурных ценностях языков» [3]. Описание общих компетенций, выходящих за рамки коммуникативных компетенций (лингвистических, социолингвистических и прагматических компетенций), опирается на модель межкультурной компетенции Байрама [3].

При межкультурном подходе к обучению иностранным языкам учащиеся развивают межкультурность, то есть учащиеся не приобретают определенный особый способ общения с иностранцами, а вместо этого с помощью одновременного взаимосвязанного развития лингвистических и культурных компетенций в отношении каждого языка (родного и иностранного) они формируют межкультурную осведомленность, навыки и умения, связанные с ней [3]. Реализация межкультурного подхода способствует развитию «всесторонне развитой личности и её способности к дальнейшему изучению языка, большей открытости к новому культурному опыту» [3].

В целом, хотя CEFR и рекомендует преподавателям применять межкультурный подход в обучении иностранным языкам, в нем описываются только уровни владения чтением, письмом, аудированием и устной речью, а уровни владения межкультурной компетенцией в документе отсутствуют. Например, предполагается, что учащийся должен развить «способность выполнять роль культурного посредника между своей собственной культурой и иностранной культурой, эффективно справляясь с межкультурными непониманиями и конфликтными ситуациями» [3], но нет никаких инструкций о том, как оценить, была ли приобретена данная компетенция.

Так, в Общеввропейской классификации владения иностранным языком определены требования к качеству применения иностранного языка, развитости иноязычной коммуникативной компетенции, однако, четкие требования к сформированности межкультурной компетенции не описаны.

Прежде чем мы перейдем к анализу отечественных образовательных документов, необходимо отметить, что как таковая межкультурная компетенция специально не расписана в целях обучения иностранным языкам данных источников. Однако, некоторые компоненты межкультурной компетенции рассмотрены в составе социокультурной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с этим следует подробнее изучить состав социокультурного компонента федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС).

Как известно, требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы в ФГОС второго поколения подразделяются на личностные, метапредметные, предметные.

Развитие межкультурной компетенции в ФГОС отображено следующим образом:

1 Личностные результаты:

- сформированное мировоззрение, которое соответствует текущему уровню развития науки, а также социальной практики, базирующееся на диалоге культур и различных видах общественного сознания; определение и осознание своей роли в современном поликультурном мире;

- умение вести себя толерантно в поликультурном обществе, готовность и умение вести диалог с иностранными людьми, добиваться взаимопонимания, отслеживать общие цели, объединяться и организовывать совместную деятельность для достижения этих целей;

- осознание нравственных ценностей и умение вести себя в согласии с усвоенными общечеловеческими нормами.

2.Метапредметные результаты:

- умение общаться и сотрудничать в процессе совместной деятельности, учитывать мнения других участников, эффективно справляться с конфликтами.

3.Предметные результаты:

- сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, которая является необходимым условием продуктивной социализации и самореализации и также представляет собой эффективное средство межкультурного общения в современном поликультурном мире;

- наличие знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка и умение правильно управлять своим вербальным и невербальным поведением; умение отслеживать общее и характерное (отличное) в родной и изучаемой культуре;

- достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющее учащимся устно и письменно общаться с носителями языка и потенциальными представителями других культур, применяющими данный язык в роли средства общения [2].

Здесь необходимо отметить, что на ступени среднего общего образования все перечисленные в компоненте «Знания» составляющие элементы относятся к социокультурной компетенции учащихся – комплекс знаний о стране (странах) иностранного языка и культуры в общем. При этом преобладающее количество умений имеет тесную связь с развитием межкультурной компетенции.

Главные умения, которые учащиеся должны освоить, включают в себя умение отслеживать общие черты и различия между традициями родной и изучаемой культур, а также умение функционировать в качестве медиатора этих двух культур, применяя сравнение и сопоставление в ходе наблюдения.

Далее мы проанализировали требования, отражающие формирование межкультурной компетенции, которые прописаны в сборнике примерных рабочих программ УМК «Английский в фокусе» 2-11 классов [1].

Предполагается, что у учащихся к концу прохождения курса должен сформироваться такой взгляд на мир, который соответствует актуальному уровню развития науки и общественной практики и который основывается на диалоге культур, разнообразных формах общественного сознания, осмысление своей роли и места в поликультурном мире. А именно, учащиеся должны быть готовы к межличностному и межкультурному общению с применением информации о национально-культурной специфике своей страны и страны/стран изучаемого языка, приобретенной на занятиях иностранного языка и в ходе изучения других предметов (знания межпредметного характера). Все это подразумевает овладение учащимися знаниями о важности родного и иностранного языков в современной жизни;

информацией о социокультурном изображении стран, жители которых говорят на иностранном языке, их символике и культурном наследии; информацией о различных ценностях страны изучаемого языка:

- традиции (пищевые привычки, способы проведения выходных, важных национальных праздников и т. д.),
- фольклорные особенности (поговорки и т. д.);
- осознание сходств и различий в традициях родной страны и стран изучаемого языка;
- специфика образа жизни, быта, культуры (известные достопримечательности, выдающиеся личности и их вклад в мировую культуру) страны изучаемого языка;
- литературные произведения на иностранном языке;
- способность отслеживать и применять в устной и письменной речи в рамках официальной и неофициальной коммуникации правила речевого этикета, принятые в странах изучаемого языка (сюда можно отнести фразы-клише, популярная оценочная лексика);
- способность рассказать на изучаемом иностранном языке о своей стране и культуре;
- готовность к оказанию помощи иностранным посетителям нашей страны в повседневной коммуникации [1].

Таким образом, можно отметить, что развитие межкультурной компетенции не представлено как цель обучения иностранному языку ни в одном из проанализированных образовательных документов Европы и России. Однако, большинство требований, непосредственно относящихся к развитию межкультурной компетенции, описано в требованиях к уровню сформированности социокультурной компетенции. К числу данных требований относятся: готовность выступить в качестве медиатора культур, формирование доброжелательного и толерантного отношения к людям разных культур и национальностей, способность представлять свою страну и родную культуру на иностранном языке, умения проявлять внимательность и наблюдательность, распознавать похожие и отличные черты между своей и изучаемой культурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сборник примерных рабочих программ. Предметные линии учебников «Английский в фокусе». 2-11 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В. Г. Апальков, Н. И. Быкова, М. Д. Поспелова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2020. – 237 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 12.04.2021).
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe. [Электронный ресурс] – URL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 372.881.161.1

К.Г. Капитонова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «РГУ им. С.А. Есенина» (г. Рязань)
Научный руководитель – Е.С. Богданова
кандидат пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и
естественно-научных дисциплин и методик их преподавания
ФГБОУ ВО «РГУ им. С.А. Есенина»

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: статья посвящена проблеме выбора цифровых образовательных платформ учителем начальной школы для организации речевой работы на уроках русского языка. Рассмотрены преимущества и возможности таких цифровых ресурсов, как Учи.ру, Яндекс.класс, LearningApps. Приведены примеры заданий для развития связной речи младшего школьника, которые можно найти на данных платформах или создать самостоятельно, используя опции названных платформ

Ключевые слова: младший школьник, связная речь, цифровизация, цифровые образовательные платформы.

Abstract. The article is devoted to the problem of choosing digital educational platforms by an elementary school teacher in Russian lessons for the development of coherent speech. The advantages and possibilities of such digital resources as uchi.ru, Yandex.class, Learning Apps are considered. Examples of tasks for the development of coherent speech of a younger student are given, which can be found on these platforms or created independently using templates.

Key words: digitalization, coherent speech, junior schoolchild, digital educational platforms

В современном образовании происходит устойчивое внедрение цифровых технологий (цифровая трансформация образования), предполагающее кардинальное изменение традиционных способов организации образовательного процесса. В 2020 году в условиях пандемии российские школы перешли в дистанционный режим работы, что в значительной мере увеличило использование электронных образовательных ресурсов, но вместе с тем поставило перед учителем ряд проблем. Одна из них – выбор цифровых образовательных платформ и освоение порядка их использования.

Педагогу в современном мире нужно уметь ориентироваться в быстро меняющемся мире, осваивать новые ресурсы – именно это позволяет быть высококвалифицированным специалистом. Учитель сегодня должен работать, применяя средства и способы, присущие эпохе. Важным для учителя, ищущего пути обучения «цифрового поколения», является вопрос: какие цифровые ресурсы необходимо применять на уроках русского языка, чтобы способствовать языковому образованию, развитию связной речи и сделать обучение интереснее и содержательнее для современных учеников?

Проблема развития связной речи всегда была в поле внимания методической науки, но в эпоху цифровизации, когда учащиеся являются активными пользователями цифровых устройств и появляются проблемы клипового мышления, замены живого общения виртуальным, этот вопрос приобрел особую актуальность.

Связную речь Т.А. Ладыженская характеризует как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение [2: с. 228]. Традиционно именно текст, прежде всего художественный, помещённый в учебную книгу и исследуемый на уроке, является средством работы над связной речью. Е.С. Богданова утверждает, что «художественные тексты являются источником обогащения словаря учащихся, а восприятие разнообразных по структуре, коммуникативной задаче автора синтаксических конструкций развивает грамматический строй речи школьника» [2, 1127]. Действительно, в процессе анализа художественного текста учащиеся узнают много новых слов, образных выражений, наблюдают за тем, как слова сочетаются друг с другом, как обеспечивается композиционное оформление и членимость текста, как применяются средства связи его частей. Таким образом, чтобы способствовать развитию связной речи нужно использовать задания на основе художественного текста.

В настоящее время существует несколько цифровых образовательных платформ, в которых есть задания для развития связной речи: Учи.ру (<https://uchi.ru>), Яндекс.класс (<https://www.yaklass.ru>), LearningApps (<https://learningapps.org/>). Рассмотрим возможности каждой платформы для развития связной речи на уроках русского языка.

Учи.ру (<https://uchi.ru>). Удобная платформа для отработки и закрепления текстовых умений, что существенно для развития связной речи. При выполнении заданий учащийся включается в игру, и это порождает и усиливает мотивацию младшего школьника к развитию связной речи. Встречающиеся задания соотносятся с учебной программой и дополняют её. При правильной организации учебного процесса данная платформа является вспомогательным инструментом для развития связной речи на основе текста.

Для I класса есть задания на тему: «Составляем диалог. Учимся общаться». Ребёнку необходимо вставить нужную фразу, чтобы получился диалог, а потом можно прослушать получившийся текст. После выполнения этого задания можно предложить учащимся составить свой диалог по образцу.

Для II класса встречается система упражнений на переработку готового текста, которая содержит речевые упражнения аналитического характера (озаглавь каждую часть текста; составь план текста), упражнения на переконструирование готового текста (расставить части текста в правильном порядке) и создание нового текста-повествования с опорой на вопросы.

В III и IV классах выделяет раздел «Связная речь», в который входят темы «Речь и язык», «Текст и его признаки» и «Текст-повествование» в III классе, а в IV классе «Текст-описание», «Последовательная и параллельная связь», «Фразеологизмы и крылатые слова» (задания на употребление фразеологизмов в речи). Достоинством сайта являются наличие видеоуроков по темам и звуковое сопровождение тренировочных заданий, которое демонстрирует образцы чёткой и грамотной речи.

Яндекс.класс (<https://www.yaklass.ru>) – распространённый цифровой образовательный ресурс. На платформе представлены задания, в которые включен элемент соревнований, и это привлекает внимание учащихся. За каждое выполненное задание участник получает баллы и может следить за своим рейтингом. Для ученика имеется база электронных рабочих тетрадей и бесконечный тренажёр по школьной программе. Для учителя – возможность использования готовых интерактивных заданий по нужным темам и составление собственных заданий. Занятия на платформе Яндекс.класс требуют от учащегося достаточного уровня развития регулятивных

учебных действий и подходят для школьников 3-го и 4-го классов как дополнительный ресурс для развития связной речи на уроках русского языка.

Рассмотрим задания, способствующие формированию текстовых умений, представленные на указанной цифровой платформе, которые входят в раздел «Текст»: 1) озаглавить текст; 2) составить план текста; 3) восстановить текст из отдельных предложений; 4) определить тему текста; 5) выделить его главную мысль.

Второй раздел «Комплексные задания» содержит готовые уроки «Вокруг текста» и «Развитие коммуникативных УУД». Уроки раздела «Вокруг текста» адресованы учащимся с II по IV классы и посвящены авторским и русским-народным сказкам. Задания раздела «Развитие коммуникативных УУД» направлены на развитие эмоционального интеллекта и связной речи учащихся.

На сегодняшний день существует большое количество Интернет-ресурсов для создания интерактивных упражнений. Один из них – универсальный инструмент LearningApp (<https://learningapps.org/>). Конструктор интерактивных заданий LearningApps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). Учитель может использовать имеющиеся модули, редактировать их и создавать новые.

Все представленные упражнения распределены по учебным предметам, что значительно облегчает поиск нужного задания. Также LearningApps оснащен фильтром уровня обучения, представленным в виде ступеней: для начинающих, для начальной школы, для средней школы, для профессионального образования и повышения квалификации.

На LearningApps есть раздел «Связная речь» с уже с готовыми заданиями. Например, это работа с деформированным текстом, составление связного рассказа, работа над фразеологизмами. Учитель может конструировать и свои упражнения. К примеру, после выполнения задания с фразеологизмами можно создать задание, где дети должны составить предложение или монолог на тему смысла или истории устойчивых сочетаний. Детям, выполнившим задание по картинкам «Как ёжик яблоки собирал», где нужно было расставить изображения по порядку, можно предложить составить по данным картинкам связный рассказ.

Существует множество цифровых образовательных ресурсов, и главное для учителя – умение в этом многообразии отобрать тот материал, который можно использовать на уроке или предложить ученику в качестве домашнего задания. Такие цифровые платформы, как Учи.ру, Яндекс.класс, LearningApps, являются помощниками учителя на уроках русского языка для развития связной речи школьника на основе художественного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Богданова Е.С. Художественный текст как дидактический материал на уроках русского языка / Е.С. Богданова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 1125-1130.

УДК 378:81-13

А.Г. Кириллов
канд. филол. наук, доцент кафедры германских языков
Самарского университета государственного управления
«Международный институт рынка» (г. Самара)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Аннотация: в статье рассматриваются перспективы и проблемы внедрения нового стандарта высшего образования по направлению «Лингвистика», в том числе в силу отсутствия профессиональных стандартов и необходимости предугадать представления аккредитационных комиссий. Анализ сделан на основе опыта разработки новой образовательной программы для магистратуры в негосударственном вузе.

Ключевые слова: вуз, лингвистика, магистратура, образовательная программа, ФГОС высшего образования.

Abstract. The article discusses the prospects and challenges of implementing a new standard of higher education in the field of “Linguistics”, including the lack of professional standards and the need to anticipate the views of accreditation commissions. The analysis is based on the experience of developing a new educational Master’s program in a private university.

Key words: Federal State Educational Standard, educational program, standard of higher education, university, master’s program, linguistics.

С 12 августа 2020 года в действие введён новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» для уровня магистратуры. Новый стандарт довольно значительно отличается от предыдущего, что даёт образовательным организациям новые возможности. При этом в стандарте сохраняется или вводится впервые несколько положений, которые можно признать спорными.

Главным нововведением стандарта 2020 года стало существенное изменение перечня компетенций, которые должны быть освоены выпускниками магистратуры. Общекультурные компетенции были переименованы в универсальные. Номенклатура универсальных и общепрофессиональных компетенций значительно сократилась. А профессиональные компетенции выведены из стандарта — их можно брать из профессиональных стандартов или разрабатывать самостоятельно.

Следует признать безусловно положительным то, что количество УК и ОПК сократилось, поскольку в старом стандарте было несколько избыточных компетенций, включая те, что в принципе не могли быть реализованы в большинстве образовательных организаций. Компетенции касательно демократии, гуманизма, гражданской позиции, менеджмента организации, общеевропейской языковой политики либо следовало оставить для уровня бакалавриата, либо вообще не включать в стандарт. Наличие компетенции о русском жестовом языке в условиях буквального и обязательного понимания текста стандарта превращалось в бумажную профанацию — многие ли лингвистические вузы имеют возможность и потребность включать данный компонент в учебные планы? А компетенции о библиографической и информационной культуре дублировались, что приводило к неэффективным тратам времени на разработку отдельных параметров в рабочих программах.

Новый перечень УК и ОПК в целом выглядит более разумным. Хотя и здесь не обошлось без излишних компетенций. Так, УК-3 о командной работе и лидерстве явно хорошо смотрится в стандартах для экономистов, менеджеров, педагогов, но к лингвистам относится настолько косвенно, что вызывает отторжение. Да и в целом все универсальные компетенции должны быть освоены на уровне бакалавриата. Для магистратуры они явно избыточны, а некоторые фактически дублируются в ОПК и могут дублироваться в ПК (например, УК-5 об использовании коммуникативных технологий для профессионального и академического развития).

Нарушена и логика распределения компетенций по частям программы. Так, ОПК должны быть реализованы в обязательной части, а УК и ПК – в вариативной части (хотя могут быть и в обязательной части). Логичным было бы отнести УК к обязательной части (вместе с ОПК), а ПК закреплять за дисциплинами вариативной части. Ещё более логичным было бы исключение УК из стандарта, закрепление ОПК за обязательной частью, а ПК — за частью, формируемой участниками образовательных отношений.

Проблема с ПК для программы магистратуры по лингвистике заключается в отсутствии профессиональных стандартов (по крайней мере, в научно-исследовательской сфере). Стандарт предлагает на выбор несколько профессиональных стандартов для преподавателей (даже не высшей школы). Для переводческого типа задач тоже, вероятно, можно найти какие-то стандарты. А вот организации, выбирающие научно-исследовательский, консультационный или аналитический типы задач вынуждены самостоятельно составлять перечень ПК. Впрочем, это может быть даже лучше, чем те компетенции, что были бы предложены кем-то с такой же, местами извращённой логикой, как у составителей государственных образовательных стандартов.

В данных условиях разработка профессиональных компетенций ложится на образовательную организацию. Очевидно, предполагается, что организация будет привлекать к этому процессу работодателей, представителей профессионального сообщества и неких экспертов. На практике единственными профессионалами в регионах выступают сами преподаватели вузов. Поэтому организация вольна самостоятельно разработать ПК, а представителей иных вузов подключить формально.

В рамках подготовки новой образовательной программы представляется необходимым привязать ПК к типам задач профессиональной деятельности. Если выбрано 2-3 задачи, оптимально предложить по одной ПК на каждый тип задач, сделав формулировки компетенций достаточно объёмными, а конкретизацию переложив на индикаторы и результаты освоения. Например, для научно-исследовательского типа задач профильная ПК постулирует способность проводить лингвистические исследования, но включает в себя также участие в научном обмене (участие в конференциях) и обнародование результатов своих исследований (публикации).

Другим новшеством стандарта 2020 года стало некоторое изменение распределения зачётных единиц по частям программы. К сожалению, составители стандарта не обошлись без малообъяснимых ограничений в виде 60% на обязательную часть и 50% контактной работы при очной форме обучения. Первое ограничение следовало бы изъять, так как обе части программы фактически обязательны и изначально непонятно разделение, когда перечень дисциплин для обеих частей организация составляет самостоятельно, а в вариативной части есть

обязательные дисциплины. А второе ограничение (при соблюдении минимальных объёмов на практику и ГИА) приводит к ряду трудностей с распределением часов по видам работы. В нашей практике составления программы, в частности, пришлось полностью отказаться от экзаменов, чтобы не нарушить это ограничение.

Следует отметить, что как новый стандарт, так и новая редакция Положения о практике больше не упоминают преддипломную практику. Это позволило уделить в программе больше времени на освоение дисциплин. Логично включать работу над ВКР в производственную практику (НИР) и период, выделяемый на выполнение ВКР.

К сожалению, в стандарте остались требования по обязательному включению работодателей в число преподавателей. В условиях отсутствия в регионах научно-исследовательских организаций лингвистического направления подбор возможных работодателей в принципе затруднён. А включение их в число педагогических работников сопряжено с массой бюрократических преград и может выливаться в очередную профанацию ради выполнения требований стандарта на бумаге. В то же время, нельзя считать такими работодателями работников организации, которые, например, издают свои академические журналы (не аффилированные с организацией), что было бы идеальным совмещением.

Немало проблем в реализации программы заключается в том, как к оценке работы организации и её программе относятся аккредитационные комиссии и эксперты. Единый стандарт и в целом единая нормативная база диктуют единые принципы оценки. Но на практике многие организации сталкиваются с вольной интерпретацией или слишком буквальным прочтением стандарта в зависимости от квалификации, настроения эксперта и установок комиссий.

Значительная часть нюансов не прописана нигде, что даёт экспертам волю для критики вплоть до отказа в аккредитации. Например, стандарт не указывает, что именно проверяет ГИА. Обычно это трактуется так, что ГИА оценивает сформированность всех компетенций. С другой стороны, организация может выбирать только такую форму ГИА как ВКР. В программу ГИА в форме ВКР всё равно включаются все компетенции. Хотя ВКР явно не может и не должна проверять уровень сформированности значительного количества компетенций (о лидерстве и командной работе, коммуникативных навыках, межкультурном взаимодействии). Логично либо требовать обязательного включения государственного экзамена, либо буквально прописать возможность проверки только соответствующих компетенций при выполнении и защите ВКР. Разумно, что некоторые компетенции можно и нужно проверять в рамках промежуточной аттестации по соответствующим дисциплинам. Для этого промежуточная аттестация и существует. Но не каждый вуз рискнёт аккредитацией ради логики и здравого смысла.

Таким образом, можно признать, что новый стандарт по направлению 45.04.02 «Лингвистика» (ФГОС 3++) является, с одной стороны, заметным шагом вперёд по сравнению с предыдущим стандартом (ФГОС 3+), а, с другой стороны, в нём сохраняется целый ряд неконструктивных ограничений. Последнее, в совокупности с часто субъективной экспертной оценкой в рамках государственной аккредитации, загоняет образовательные организации в сложные условия и ситуацию неопределённости, что не способствует построению эффективного и привлекательного для всех участников образовательного процесса. В конечном итоге, каждая образовательная организация составляет такую образовательную программу, которая могла бы максимально обойти острые углы стандарта, сохранив

преимущество, здравый смысл и интересы (и возможности) как преподавательского коллектива, так и обучающихся.

УДК 81-11

А.В. Крылова
аспирант ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В КАЧЕСТВЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: в статье кратко рассматривается перспективная ветвь научного поиска – гендерная лингвистика, объясняется ключевое для данного направления понятие «гендер». Гендерная лингвистика, как относительно новая область знания, находится в данный момент на стадии формулирования и осмысления с точки зрения ее методологии и перспектив развития. Данная статья затрагивает вопрос об изучении гендерной лингвистики в качестве самостоятельной дисциплины в высших учебных заведениях России.

Ключевые слова: гендерные исследования, гендер, гендерная лингвистика, методология, образовательный процесс.

Abstract. The article briefly examines a promising branch of scientific research - gender linguistics, explains the key concept of "gender" for this direction. Gender linguistics, as a relatively new field of knowledge, is currently at the stage of formulating and comprehending from the point of view of its methodology and development prospects. This article addresses the issue of studying gender linguistics as an independent discipline in higher educational institutions of Russia.

Key words: gender studies, gender, gender linguistics, methodology, educational process.

Гендерная лингвистика – относительно новое и активно развивающееся направление языкознания, возникшее в рамках междисциплинарных исследований, посвященных вопросам гендера. В статье рассматривается вопрос об актуальности гендерных исследований и, в частности, гендерной лингвистики в перспективе обучения российских студентов специалистами и исследователями данной научной области.

Говоря о гендерной лингвистике как самостоятельном направлении гуманитарного знания, возникшем в последних десятилетиях XX века, необходимо упомянуть о его истоках, обратиться к такому ключевому понятию как «гендер». Данный термин был использован в 1965 году американским историком Джоанн Скотт. В своей статье «Гендер: полезная категория исторического анализа» ученый занималась изучением вопроса о том, как мифология, религия, обряды, доктрины, культурные традиции и обычаи порождают и поощряют различия между мужчинами и женщинами [7]. Д. Скотт, ставя своей целью описать социальную сторону пола, отказалась от использования термина «sex» (англ. «пол») в пользу позаимствованного из лингвистики слова «gender» (англ. «грамматический род»). В данном контексте слово «gender» приобрело новое значение – социальный и социокультурный пол.

Термин «гендер», в новом значении, получил широкое распространение по различным научным дискурсам. Его начали активно использовать в своих трудах специалисты в области социологии, истории, антропологии и других наук. Возникновению направлений гендерного спектра, в значительной мере, способствовала смена научной парадигмы в гуманитарных науках, обусловленная философией постмодернизма [3]. Несомненно, женское движение и студенческие протесты 1968 года, имевшие целью достижение равенства и равноправия между людьми, безотносительно к их половой, расовой или иной принадлежности, оказали огромное влияние и послужили основой мировоззренческой составляющей гендерных наук.

Как отмечают исследователи, понятие «гендер» значительно расширило свое значение начиная с первого десятилетия XXI. Сегодня гендер рассматривается не как производная биологического пола. Традиционно принятые внутренние и внешние, биологические признаки женского и мужского пола не всегда устойчивы и выходят за рамки бинарной классификации [6]. Концепция бинарности пола подлежит критике, а ранее господствовавший принцип биологического детерминизма, как попытка обосновать различия между людьми разного пола, отвергается. Гендер, согласно новому мировоззрению – одна из базовых категорий социального деления и неравенства, находящаяся в сложном и многоуровневом взаимодействии с биологическим полом. Гендерные исследования междисциплинарны и представляют собой изучение вопросов, относящихся к социальному положению личности, выражению сексуальности, вопросам распределения власти внутри человеческих сообществ, а также отражение названных факторов в социологии, политике, праве, языке, географии, психологии, истории, медиа и других областях. По словам И.С. Клециной, сегодня отчетливо прослеживается «тенденция автономизации гендерной проблематики в рамках отдельных наук». Гендерные исследования получают развитие в качестве специализированных научных отраслей, таких, например, как: гендерная история, гендерная социология, гендерная психология [4].

Гендерная лингвистика (лингвистическая гендерология) – это отрасль исследований в области языкознания, изучающая взаимодействие языка и гендера. «Хотя гендер не является лингвистической категорией (исключение составляют социо- и отчасти психолингвистика), анализ структур языка позволяет получить информацию о том, какую роль играет гендер в той или иной культуре, какие поведенческие нормы для мужчин и женщин фиксируются в текстах разного типа, как меняется представление о гендерных нормах, мужественности и женственности во времени, какие стилевые особенности могут быть отнесены к преимущественно женским или преимущественно мужским, как осмысливается мужественность и женственность в разных языках и культурах, как гендерная принадлежность влияет на усвоение языка, с какими фрагментами и тематическими областями языковой картины мира она связана» [1].

Интерес к изучению гендерных наук возрастает. Десятилетием раньше образовательные программы по гендерным исследованиям разрабатывались и находили применение в качестве неотъемлемой составляющей процесса обучения лишь в нескольких высших учебных заведениях. Сегодня во многих университетах нашей страны созданы научные лаборатории, кафедры и учебные курсы по гендерным наукам. В качестве примера могут быть названы: Московский государственный университет, Европейский университет и Российский

государственный педагогический университет в Санкт-Петербурге, Тверской государственный университет, Ивановский государственный университет и др.

Отвечая потребностям общества, находящегося в постоянном развитии, и согласно общемировому стремлению к толерантности, науки гендерного спектра приобретают неоспоримую важность. В современной России изучением гендерной проблематики интересуется все больше исследователей. Как результат плодотворного труда, выпускаются тематические журналы, проводятся многочисленные конференции и семинары, предлагаются курсы повышения квалификации для преподавателей в области гендерного образования, выпускаются сборники и учебные пособия, научные монографии и статьи, посвященные данной теме в рамках наук гуманитарного спектра.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что изучение гендерной проблематики, в том числе, в сфере лингвистики – новая область научного знания, методология и стратегии развития которой находятся на этапе формулирования и осмысления. Поэтому не станет преувеличением мысль о важности систематического анализа актуальных направлений развития гендерного образования, обмена опытом и его переосмысления, накопления новых данных, поиска перспективных путей для дальнейшего развития и распространения гендерного знания в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь гендерных терминов. – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Гендерный фактор в языке и коммуникации: Сб. научных трудов. Иваново, 1999. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. Под ред. Е. А. Земской и Д. Н. Шмелева. – М.: Наука, 1993. – С. 90-136.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999 – 189 с.
4. Клецина И.С. Проблема качества преподавания гендерных дисциплин в системе высшего образования. – Иваново: Журнал «Женщина в российском обществе», 2002 – С. 8-18.
5. Макарова К.В. Психология человека: Учебное пособие / К.В. Макарова, О.А. Таллина. – М.: МПГУ, 2011. – 160 с.
6. Hawkesworth, Mary, and Lisa Disch. Feminist theory: Transforming the known world // The Oxford Handbook of Feminist Theory (англ.) / Hawkesworth, Mary (ed.). – Oxford University Press, 2016. – 1068 p.
7. Scott, J.W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis / J.W. Scott // American Historical Review. – 1986.– Vol. 91. – №5.
8. Tonny, van Bauwel, Sofie. Gender and Media: Representing, Producing, Consuming. – New York: Routledge, 2015. – 220 p.

УДК 81-13

А.В. Курьянович
доктор филол. наук, зав. кафедрой
теории языка и методики обучения русскому языку
ФГБОУ ВО «ТГПУ» (г. Томск)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСВОЕНИЯ РУСИЗМОВ НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: речь идет о преподавании русского языка как иностранного на основании лингвокультурологического подхода. Данный методический принцип базируется на рассмотрении единиц изучаемого языка, в частности, лексем-заимствований, в качестве маркеров чужой картины мира. Исследование, демонстрирующее возможности лингвокультурологического подхода в современной лингводидактике, основано на опыте собственной педагогической деятельности автора. Статья содержит методическую разработку занятия по русскому языку как иностранному с использованием заимствованной лексики (русизмов *хлеб* и *квас*) в аудитории китайских инофонов.

Ключевые слова: заимствованная лексика, лингвокультурологическая компетенция, русизм, русская культура, русский язык как иностранный.

Annotation. We are talking about teaching Russian as a foreign language on the basis of a linguistic and cultural approach. This methodological principle is based on the consideration of units of the studied language, in particular, lexemes, borrowings, as markers of someone else's picture of the world. The study demonstrating the possibilities of the linguoculturological approach in modern linguodidactics is based on the experience of the author's own pedagogical activity. The article contains a methodological development of a lesson in Russian as a foreign language using borrowed vocabulary (Russianisms *bread* and *kvass*) in the audience of Chinese foreigners.

Key words: borrowed vocabulary, Russianism, Russian culture, Russian as a foreign language, linguistic and cultural competence.

Современный этап развития общества характеризуется повышенным вниманием к совершенствованию процессов образования, в том числе языкового, которое в современных условиях все в большей степени приобретает характер полилингвального. Изучение любого иностранного языка – это не только умение говорить на нем, владение фонетической оболочкой, грамматическим строем и некоторым словарным запасом, но и знание культуры народа – носителя языка, а также формирование языкового мышления на изучаемом языке. Сегодня в методике преподавания иностранного языка культурно-ориентированный подход считается наиболее важным и эффективным. В связи с чем актуализируется значимость лингвокультурологической компетенции как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции.

Лингвокультурологическая компетенция понимается как «знание говорящим/слушающим системы культурных ценностей, выраженных в языке с учетом этнопсихологического аспекта межкультурных различий, базовых ценностей национальных культур, специфики менталитета и национального характера, особенностей этнических стереотипов и др.» [1; 216]. Ее формированию способствует использование в качестве лингводидактических различных единиц изучаемого языка, обладающих методическим потенциалом: знакомство с ними делает более

эффективным погружение инофона в иностранный язык в контексте чужой культуры и чужой картины мира. Подробнее об этом: [2, 4].

В данной статье рассматривается лингвокультурологический и методический ресурс заимствованной лексики, в частности, русизмов, на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в китайской аудитории.

Для китайских студентов каждое занятие по русскому языку – это «столкновение» двух культур и, соответственно, практика межкультурной коммуникации. Каждое русское слово выступает как средство выражения народных представлений о соответствующих предметах и явлениях реальности, своеобразия русского мира и русской культуры. Чем богаче знания о русской культуре, закрепленной в русском языке, тем меньше вероятности появления у иностранных обучающихся коммуникативных неудач в общении с аутентичными носителями языка.

В настоящее время многие филологи и методисты (З. Р. Аглеева, М. А. Калинина, Л. Ю. Касьянова, И. П. Лысакова, В. В. Химик, В. Д. Черняк и др.) обращают особое внимание на исследование лингвокультурологического потенциала заимствованного слова. При этом ученые подчеркивают значимость не только его включения в процесс обучения, но и привлечения как средства коммуникации при условии соблюдения принципов адекватного понимания заимствованного слова и интерпретации его смысла в конкретной ситуации взаимодействия.

В преподавании РКИ в китайской аудитории обучение лексике, заимствованной китайским языком из русского, предполагает овладение слушателями рядом знаний и умений [7]. К их числу относятся: 1) адекватное понимание значения русских заимствованных лексем, функционирующих в китайском языке; 2) знание особенностей семантики русизмов с учетом их принадлежности к различным тематическим группам; 3) способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать и строить высказывания, содержащие заимствованную лексику, согласно нормам и правилам русского языка; 4) умение воспринимать значения русских заимствований, актуализируемые в различных контекстах; 5) навык использования перечисленных выше умений в ходе конструирования текстов, различных по тематике; 6) знания страноведческого и исторического характера (об особенностях функционирования заимствований в родном и иностранном языках, культурно-исторических предпосылках перехода заимствований из русского языка в китайский); 7) умение сопоставлять национально-культурные особенности заимствованных слов, проявляемые ими в рамках русской и китайской лингвокультур.

Для формирования лингвокультурологической компетенции инофонов посредством использования заимствований как методических единиц предполагается решить ряд задач, среди которых: повышение уровня знаний культурологического характера об особенностях лексики, заимствованной китайским языком из русского; формирование рецептивных и продуктивных умений и навыков понимания и восприятия русизмов, относящихся к разным тематическим группам; развитие способностей воспринимать и создавать тексты, включающие анализируемую лексику.

Заимствованные слова из русского в китайский язык сегодня уже стали составной частью дидактической базы в освоении русского языка как иностранного в Китае и России. Лингводидактический потенциал русизмов может быть реализован на занятиях по лексикологии современного русского языка, культурологии,

страноведению, лингвострановедению, переводу и переводоведению и пр. Например, отобранные нами иллюстративные материалы могут быть задействованы при освоении элективного курса «Лингвострановедение: русская еда и напитки», предназначенного для китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный на базовом уровне.

Приведем пример методической разработки занятия по русскому языку как иностранному с привлечением русизмов *хлеб* и *квас*.

1. *Тема:* русизмы *хлеб* и *квас* в русской языковой картине мира.

2. *Цель:* посредством знакомства со словами-русизмами *хлеб* и *квас* выработать у китайских инофонов представление об определенном фрагменте русской картины мира.

3. *Задачи:* 1. Формирование у китайских обучающихся общего представления о компонентах лексического значения (предметно-понятийном и коннотативном) и актуальном смысле, проявляемом в контекстах использования русизмов *хлеб* и *квас* в русском и китайском языках. 2. Ознакомление китайских студентов с теми фрагментами русской языковой картины мира, которые эксплицируются данными лексемами (на материале пословиц, поговорок, идиом). 3. Обучение восприятию, пониманию и интерпретации китайскими студентами данных русизмов с учетом социокультурного контекста и роли лексем *хлеб* и *квас* в русской концептуальной картине мира. 4. Развитие умения создавать собственные тексты на русском языке с привлечением русизмов *хлеб* и *квас* и использовать данные тексты в межкультурной коммуникации с аутентичными носителями русского языка.

Содержание занятия.

1. *Вступительная часть. Слово преподавателя.* Процессы сближения и развития отношений между разными этносами, нациями и государствами неизбежно сопровождаются активным языковым контактированием, в результате чего происходит взаимообогащение языковых ресурсов. Ни одна культура, ни один язык не может существовать и развиваться изолированно и обособленно.

В лингвистике язык рассматривается как открытая и динамичная система, а его словарный состав расширяется, пополняется и обновляется не только за счет национальных языковых ресурсов, но и за счет заимствований. Как справедливо отметил в своей работе Д. Н. Шмелев: «В словарном составе отражаются связи одного народа с другими в разные периоды его истории, так как развитие лексики происходит и за счет заимствования чужих, иноязычных слов», при этом одни из заимствованных слов получают широкое применение в разных сферах устной и письменной речи <...>, другие ограничены в своем употреблении» [6; 253]. В современной лингвистике заимствование рассматривается как универсальное средство пополнения словарного состава языков в результате взаимодействия разных культур.

История русско-китайских культурных связей начинается с эпохи правления Петра Первого, контакты двух держав отразились на обогащении как русского, так и китайского языка. Например, слова, заимствованные китайским языком из русского: *列巴* (*хлеб*), *克瓦斯* (*квас*), *红菜汤* (*борщ*), *布拉吉* (*платье*), *伏特加* (*водка*), *卢布里* (*рубль*), *杜马* (*дума*), *伏尔加* (*Волга*) и пр.

2. *Знакомство с историей возникновения понятий «хлеб» и «квас» в русской культуре.* Информация социокультурного характера может быть взята из разных источников, например: [3].

3. *Обращение к учебным словарям: определение денотативного содержания слов «хлеб» и «квас» в русском языке.* «Квас – кисловатый напиток, настаиваемый с дрожжами на солоде, а также на ржаном хлебе, сухарях. Сухарный, хлебный к. Ягодный, фруктовый к. (на ягодах, фруктах). С хлеба на к. перебиваться (жить бедно, в нужде; разг.). Часом с квасом, часом так (поел. о небогатой еде)» [5; 271]; «Хлеб – пищевой продукт, выпекаемый из муки. Печеный х. Ржаной или черный х. Пшеничный или белый х. Ломоть х. Кусок х. (также перен.: о пропитании, пище вообще). Второй хлеб (о картофеле). Хлебом не корми (о чьем-н. сильном увлечении, желании; разг.). Хлеба не просит (о вещи, к-рая хранится, никому не мешая, и может когда-н. пригодиться; разг.). Свой хлеб есть (самому зарабатывать себе на жизнь; разг.). И то хлеб (и за это спасибо, о чем-н. немногом; разг.). Хлеб отбить (отнять) (лишить чего-н., перебив, захватить, оказаться первым; разг.)» [там же, с. 862].

4. *Практическое задание в формате ролевого тренинга.* Ролевая игра «Я повар»: студенты выступают в роли поваров и рассказывают о рецептах приготовления хлеба и кваса.

5. *Выявление различий в интерпретации лексем «квас» и «хлеб» в русском и китайском языках. Практическое задание.* Анализ фразеологизмов, пословиц, поговорок со словами хлеб и квас и их перевод на китайский язык. Дидактический материал: *Квас – вырви глаз. Наш квас не про вас. Часом с квасом, порой с водой. Коли с квасу не заплянешь, так и с чая не споешь. Хлеб да квас и хватит с нас. Квас да картошка, уже – крошка. Винцо для веселья, а квас для души. Квас молодой, да налит девятой водой. Квас – штука не мудра, пей хоть полведра. Молодой квас – и тот играет, час придет – и квас дойдет. Хлеб да соль! Водить хлеб-соль. Есть чужой хлеб. Не хлебом единым. Перебиваться с хлеба на квас. Хлебом не корми. Хлеб насыщенный. Хлебное место. Хлеба и зрелищ! Без хлеба – половина обеда. Без хлеба – смерть, без соли – смех. Без хлеба все приестся. Без хлеба да без каши – ни во что и труды наши. Без хлеба и медом сыт не будешь. Без хлеба и с меду тошнит. Без хлеба и у воды жить худо. Без хлеба куска везде тоска. Без хлеба на воде ноги жидки. Без хлеба не жить, да и не от хлеба (не о хлебе) жить. Без хлеба не обед. Без хлеба сыт не будешь; про то, чего не было, песню не споешь. Без хлебного корму лошадь на кнуте едет. Беседа без хлеба не пригожа. Хлеб – батюшко, вода – матушка. Хлеб – кормилец.*

6. *Домашнее задание.* Привести примеры использования лексем квас и чай в текстах Национального корпуса русского языка. Обратит внимание на особенности прагматического звучания лексем в текстах.

7. *Подведение итогов.* Слова хлеб и квас признаны китайскими носителями в качестве наиболее употребительных, репрезентирующих отдельные фрагменты русской картины мира. Лексема хлеб активно ими заимствуется в лексикон, инофоны успешно дифференцируют различия в оттенках предметно-понятийных и коннотативных значений. Русский хлеб им очень нравится. Они считают, в России хлеб намного вкуснее, чем у них на родине. В отличие от лексемы хлеб, слово квас для китайцев остается в качестве экзотизма. Не все иностранцы воспринимают его как напиток, приемлемый для их рациона питания.

В современной методике одна из важнейших задач преподавания РКИ состоит в развитии вторичной языковой личности (см. работы С. М. Андреевой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез и др.), способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации. Для достижения успешной межкультурной коммуникации необходимо включение элементов русской языковой и ценностной

картины мира в фонд общих знаний инофонов-коммуникантов. Потому преподавание РКИ должно быть неразрывно связано с освоением культуры русского народа. Постоянное улучшение и совершенствование методической системы сопряжено с последовательным включением в курс по русскому языку для иностранных студентов национально-культурного компонента. Знание и понимание социальных, исторических, культурных процессов, происходивших и происходящих в русском обществе, предоставляет иностранным учащимся возможность интеллектуального проникновения в русскую культуру, так как за русским национальным языком стоит ценностно-культурная специфика мирозерцания, состоящего из элементов и явлений, неотъемлемых и существенных для этого народа. Без лингвострановедческих знаний невозможно пользоваться языком эффективно. Одним из способов формирования лингвострановедческой и социокультурной компетенции является знакомство инофонов со словами-заимствованиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы: монография. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
2. История вещей: Интернет-журнал об истории создания всего, что нас окружает. – [Электронный ресурс] – URL: <https://xn----dtbjalal8asil4g8c.xn--p1ai> (дата обращения: 20.03.2021).
3. Ван С., Курьянович А.В. Жаргонизмы в речи китайской молодежи: опыт лингвокультурологического описания // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (168). – С. 9-14.
4. Курьянович А.В. Компетентностный подход как методологическая основа современного поликультурного образования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. – Екатеринбург, 2020. – № 3. – С. 114-118.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Шмелев Д.Н. Современный русский язык: Лексика: учебное пособие. – Изд. 5-е. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 336 с.
7. Янь Ц. Формирование лингвокультурологической компетенции китайских студентов на материале русской лексики, вошедшей в китайский язык: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2013. – 249 с.

УДК 81.42:372.881.161.1

Л.Я. Майорова

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

Научный руководитель – А.Е. Родионова

канд. филол. наук, доцент кафедры

русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

НЕСТАНДАРТНЫЕ ОБОРОТЫ РЕЧИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ М.М. ЗОЩЕНКО)

Аннотация: данная статья посвящена анализу нестандартных оборотов речи на основе юмористических рассказов М.М. Зощенко. В ней описаны средства выразительности, использованные в рассказах «Живой труп», «Мелкота», «Мерси» и «Хозрасчет». В конце

статьи демонстрируется, как изучение произведений с нестандартными оборотами речи способно развить стилистическое чутье обучающихся и помочь подготовке старшеклассников к написанию сочинений и сдаче итогового собеседования по русскому языку.

Ключевые слова: М.М. Зощенко, лексика ограниченного употребления, нестандартные обороты речи, плеоназм, стилистические фигуры, синтаксический параллелизм, тавтология.

Abstract. This article is devoted to the analysis of unusual expressions and figures of speech based on humorous stories by M.M. Zoshchenko. The article discusses means of expression used in such works of the writer as *The Living Corpse*, *Small fry*, *Mercy* and *Self-financing*. At the end of the article it is demonstrated how the study of literary works with unusual expressions and figures of speech can develop the stylistic flair of students and help prepare high school students for writing essays and passing the oral part of the exam in the Russian language.

Key words: Zoshchenko, unusual expressions and figures of speech, stylistic figures, pleonasm, tautology, syntactic parallelism, restricted vocabulary

В любом языке существует своя система оборотов речи. На наш взгляд, в русском языке представлена одна из наиболее развернутых систем выразительных средств в силу большого лексического разнообразия и гибкого словообразования. Разумеется, писатели и поэты прошлого и современности активно используют эту сокровищницу в своих произведениях.

Что же представляют собой обороты речи? При подготовке статьи мы столкнулись с проблемой определения данного термина, поскольку его используют для обозначения как тропов и фигур речи, так и устойчивых выражений и лексики ограниченного употребления. Мы намерены рассмотреть все представленные выше явления, поэтому эта особенность не является серьезным препятствием в нашей работе, но мы находим этот факт довольно интересным, поэтому далее приведем два варианта определения этого термина.

Сначала рассмотрим обороты как стилистические фигуры. На данный момент в современной науке не существует единого мнения относительно терминологического определения этих единиц стилистики. Обычно говорят о широком и узком понимании. Согласно первой точке зрения, стилистические фигуры – это «любые языковые средства, служащие для создания и усиления выразительности речи» [7; 452]. В данном случае рассматриваются как тропы, так и прочие риторические приемы. В узком же смысле оборотами речи называют «синтагматически образуемые средства выразительности» [6; 591]. При таком понимании учитываются только фигуры речи, среди которых выделяют семантические и синтаксические. Последние интересуют нас в большей степени, потому что они, по нашему мнению, сильнее всего влияют на построение мысли.

Перейдем ко второму определению оборотов речи. В этом случае данный термин охватывает лексическую сторону языка, поскольку включает в себя фразеологизмы, речевые клише, а также лексику ограниченного употребления. Все представленные явления можно условно разделить на стандартные (фразеологизмы, речевые клише) и нестандартные обороты речи (диалектизмы, профессионализмы, жаргонизмы, просторечные слова и выражения). Данное разграничение учитывает то, как та или иная единица употребляется обществом, то есть, очевидно, общеупотребительная лексика относится к первой группе. Мы сосредоточим свое внимание преимущественно на лексике ограниченного употребления.

Нестандартные обороты речи часто можно встретить в публицистических и художественных текстах. Авторы используют их для придания национального колорита, создания комического эффекта, наделения героев индивидуальностью. Мы считаем, что на подобные явления необходимо обращать внимание учеников, причем не только при изучении литературы, но и на уроках русского языка, так как это поможет расширить кругозор школьников, а также научит их тому, как правильно и грамотно строить свою речь. Эти умения, в свою очередь, могут помочь учащимся при написании сочинений и изложений или при сдаче устной части ОГЭ по русскому языку.

Для подтверждения нашей точки зрения, а также демонстрации примеров использования нестандартных оборотов речи, мы возьмем рассказы М.М. Зощенко, поскольку его произведения насыщены лексикой ограниченного употребления и различными фигурами речи. Писатель обладал уникальным авторским стилем, который практически невозможно спутать с чьим-либо другим. Он умело сочетал общеупотребительную лексику с жаргонизмами, профессионализмами и просторечными выражениями, делая речь рассказчика и героев более живой и понятной для простого читателя [4; 206]. Также он использовал языковые средства разных функциональных стилей.

Для анализа мы взяли рассказы «Мерси», «Мелкота», «Хозрасчет» и «Живой труп». В них можно увидеть еще одну особенность стиля Зощенко – стилизацию под публицистический стиль. При чтении некоторых текстов складывается ощущение, будто бы они должны были быть опубликованы в виде юмористической колонки в газете. На это намекают такое обращение к читателю, как «*дорогой подписчик*» [3, с. 259], и прочие речевые клише, присущие журналистике и переходящие из одного произведения автора в другие. Например, в рассказах часто появляется оборот «*назовем его хотя бы + выдуманная фамилия и имя*», используемый при нежелании рассказчика назвать его настоящее имя и фамилию. Что касается лексики, то очевидно, что его произведения наполнены просторечными выражениями, плеоназмами и тавтологией, что делает реплики персонажей реалистичнее и придает им народный колорит. Зощенко умел очень чутко уловить особенности разговорной речи обычных людей, несмотря на то что сам он был родом из интеллигентной и образованной среды [5; 13].

Часто в рассказах Зощенко можно встретить тавтологию, используемую, как и прочие стилистические обороты, для придания речи комизма. Причем тавтология может проявляться как в повторе одного и того же слова, так и в использовании однокоренных слов или версий слова из разных языков. Например, в рассказе «Мерси» можно встретить сочетание «*мерси и спасибо*» [1; 581], и это является, по сути, тавтологией, так как кириллизированная версия французского *merci* переводится как «спасибо». Очень часто повторяется глагол «*говорит*» при передаче (или, вернее, пересказе) речи героев, причем он встроен непосредственно в прямую речь: «*Ежели лет десять протянете ещё – повезём. А пока, говорит, об чём речь? Пока, говорит, ещё у нас в Питере не возят*» [Там же, с. 308]. Подобная особенность встречается практически во всех рассказах писателя, и она не воспринимается как что-то инородное, потому что метко скопирована с разговорной речи. Также из-за того, что одно и то же слово часто неоднократно употребляется в тексте, оно приобретает оттенок «слова-паразита», которые в большинстве случаев присущи живой устной речи. В приведенном отрывке можно заметить намеренно неправильное употребление предложно-падежной формы «*об чём*», что добавляет

речи определенный народный колорит. Подобные искажения слов можно часто встретить в текстах данного писателя, например, уже ставшее «классическим» просторечие *«ихний»* неоднократно употребляется в рассказе «Мерси».

Необходимо отметить, что условная чистота речи героев Зошенко зависит от их социального статуса и уровня образования. Например, в рассказе «Хозрасчет» персонажи говорят грамотнее, чем в «Мелкоте» или «Мерси», однако их речь тоже представляет интерес. В диалогах можно встретить плеоназм со словами *«дрянь»*, *«ерунда»* и *«пустяковина»* (просторечие) [2; 522], что добавляет большей эмоциональности речевой характеристике. Также в тексте много односоставных предложений (*«Присаживайтесь. Кушайте на здоровье... Очень рад... Угощайтесь...»*) [Там же, с. 521] и риторических вопросов, составленных по принципу синтаксического параллелизма (*«А электричество?.. А отопление? А Марье за услуги?.. А помещение?»*) [Там же]), что придает разговору динамику и ощущение непринужденного общения.

Нельзя забывать про историзмы, которые также используются в произведениях Зошенко для обозначения культурного контекста того времени. Например, в рассказе «Мерси» можно встретить такие обозначения, как *«нэпман»*, *«декрет»*, *«интеллигенты»* [1, с. 580], которые относятся к советской эпохе 20-30-х годов XX века и нуждаются в комментариях при изучении данного произведения в современной школе.

Таким образом, в текстах Зошенко много встретить широкое разнообразие нестандартных стилистических оборотов речи, которые используются автором для придания речи большей эмоциональности, динамичности и аутентичности. Мы считаем, что его произведения идеально подходят для подготовки детей к написанию сочинения во время ЕГЭ, а также к подготовке к итоговому собеседованию в 9 классе. Думаем, рассказы данного автора можно использовать для того, чтобы показать, как не нужно говорить. Их можно рассматривать не только на уроках литературы, но и во время изучения русского языка, к примеру, на занятиях, посвященных развитию речи. Большинство текстов невелики по объему, поэтому детям будет легко их читать непосредственно на уроке. Затем можно дать задание найти в тексте лексику ограниченного употребления и нестандартные обороты речи, в том числе необычные синтаксические конструкции, после чего обсудить причины использования данных средств выразительности автором. Очень полезно будет предложить обучающимся переделать какой-либо отрывок текста таким образом, чтобы он удовлетворял требованиям литературного языка, сделать его «правильным». Это поможет привить школьникам стилистическое чутье, которое поможет им в будущем при написании сочинения или при сдаче итогового собеседования по русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зошенко М.М. Нервные люди: Рассказы и фельетоны (1925 – 1930) / Собрание сочинений. – Состав, и примеч. И.Н. Сухих. – М.: Время, 2008. – 752 с.
2. Зошенко М.М. Разнотык: Рассказы и фельетоны (1914 – 1924) / Собрание сочинений. – Состав., вступ. ст. и примеч. И. Н. Сухих. – М.: Время, 2008. – 848 с.
3. Зошенко М. Собрание сочинений: В 3-х т. Т. 1. Рассказы и фельетоны / Сост., подгот. текста, вступ. статья и примеч. Ю. Томашевского. – Л.: Худож. лит., 1986. – 560 с.
4. Кораблева Г.Н., Горелова Л.Н. Тавтология как стилистический прием (на материале произведений М. Зошенко) // Вестник ННГУ, 2020. №3. – С. 205-209.
5. Лицо и маска Михаила Зошенко: Сборник / Сост. и публ. Ю.В. Томашевского. – М.: Ред.-произв. агентство «Олимп»: ППП, 1994. – 366 с.

6. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.
7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной; члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 696 с.

УДК 372.881.161.1

З.И. Мирзаюнусова
преподаватель «КГПИ им. Мукуми»
(Узбекистан, г. Коканд)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ-ИНОФОНОВ

Аннотация: в данной статье рассматриваются некоторые методы использования инновационных технологий в процессе обучения русскому языку учащихся-инофонов. Актуальность инновационного обучения состоит в использовании личностно-ориентированного обучения, а также в поиске условий для раскрытия творческого потенциала ученика, что является основным требованием современного образования.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, современное образование, совершенствоваться самостоятельно, инновационное обучение, художественное чтение.

Abstract. In this article we will talk about the methods of using innovative technologies in the process of teaching the Russian language. The relevance of innovative education consists in the search for the conditions for the opening of the creative potential of the pupil in the person-oriented educational system, which meets the basic requirements of modern education.

Key words: modern education, self-improvement, innovative learning, personality-oriented learning, artistic reading.

В условиях современного образования освоение учителем и применение им на своих уроках инновационных технологий при обучении детей-инофонов русскому языку становится объективной необходимостью. Сегодня не должно быть такого учителя, который не задумывался бы над вопросами: «Как сделать урок интересным, содержательным? Как заинтересовать детей своим предметом? Как создать на уроке ситуацию творческого успеха для каждого ученика?»

Основная цель обучения на современном этапе – это не только накопление учеником определённой суммы знаний, умений, навыков, но и подготовка школьника как самостоятельного субъекта образовательной деятельности. Основу современного образования составляет активность ученика, направляемая учителем. Именно этой цели – воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, критически мыслить, совершенствоваться самостоятельно, и подчиняются основные задачи современного образования.

Развитие интеллектуальных, коммуникативных, лингвистических и творческих способностей учащихся, формирование личностных качеств учащихся, выработка умений, влияющих на учебно-познавательную деятельность, формирование ключевых компетентностей учащихся и переход на уровень продуктивного творчества являются основными целями инновационного обучения.

В педагогической деятельности целесообразно использовать проектную деятельность. В основе проектной деятельности лежит коллективная, групповая или

индивидуальная работа над решением практических задач. Чтобы решить их, требуется владение большим объемом знаний и определенными умениями:

- интеллектуальными (умение работать с информацией и текстом, вести ее поиск и анализ, делать выводы);
- коммуникативными (умение вести дискуссию, диалог, отстаивать свое мнение);
- творческими (умение прогнозировать последствия того или иного явления, умение осуществлять обобщенные умственные действия в вариативных условиях решения учебных задач).

При использовании проектной технологии учащиеся самостоятельно изучают и анализируют различные источники информации по теме; работают со словарями; с Интернет-ресурсами; собирают, обобщают необходимую информацию; демонстрируют полученные результаты. Проектное обучение создает положительную мотивацию для самообразования. Учащиеся видят реальное применение своих знаний. У них появляется чувство ответственности перед товарищами за часть своей работы. Готовясь к защите своего проекта, ребята выстраивают свое выступление так, чтобы оно было аргументированным, четким и логичным, что развивает, кроме логики и мышления, культуру речи. Опыт показал, что работа над проектом дает возможность проявлять себя даже слабым и зачастую пассивным в процессе обучения ученикам, способствует развитию творчества.

Рассмотрим те ресурсы, которые чаще всего могут использоваться на уроках русского языка и литературы.

На современном этапе обучения в школе чаще всего используются презентации. Использовать их можно и при объяснении нового материала, и при закреплении знаний, и при выполнении творческих заданий и физкультминуток. В презентацию можно вставить всё, что только возможно: и рисунки, и схемы, и тесты, и видео. По сравнению с другими ресурсами презентацию можно считать самой универсальной, так как использование разных видов презентаций позволяет решать следующие задачи:

1. Лекционная презентация – это визуализация учебного материала, при помощи которой иллюстрируется содержание лекций, докладов, выступлений учителя или обучающихся.

2. Презентации – «Плакаты» – это демонстрация иллюстраций, фотографий с минимумом подписей, допускают активное использование анимации: выездные экскурсии в дома-музеи писателей, в города-музеи, вращающиеся фотографии, рассказывающие о жизни и творчестве писателей и прочее, создают максимальный эффект присутствия. Такой вид работы пробуждает особый интерес к изучению русского языка и литературы, повышает познавательную деятельность учащихся – инофонов, презентации, подготовленные трудом ученика, дают возможность утвердить его личную самооценку.

3. Анимации и иллюстрации учитель может использовать при объяснении нового материала: эти ресурсы наглядно демонстрируют учебный материал, позволяют наблюдать различные явления языка. Также эти ресурсы можно использовать для организации творческой работы (составить рассказ на основе картинки).

Использование мультимедиа и анимации помогают разнообразить уроки, активизируют учащихся. Интересно звучит на уроке лекция с использованием мультимедиа проектора, когда лекция сопровождается демонстрацией учащимся

красочных схем, для пояснения используются различные звуки и анимация, быстрые ссылки на ранее изученный материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельских М.А. Применение инновационных технологий на уроках русского языка в условиях современной образовательной школы / М.А. Бельских. – Текст – непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 50-52. – [Электронный ресурс] – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11129/> (дата обращения: 10.04.2021).

УДК 373

Г.Н. Насибуллина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – О.В. Тугузбаева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА РЕЧЬ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема влияния коммуникации в социальных интернет-сетях на речь современных школьников. Основной целью исследования стало изучение лексикона детей в процессе интернет-коммуникации. Рассматривались лингвистические особенности речи школьников в социальных сетях, закономерности интернет-коммуникации. На примере анализа устойчивых выражений, жаргонизмов раскрыта трансформация речи детей. В результате исследования показаны основные тенденции формирования молодежной интернет коммуникации.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, компьютерный жаргон, молодежная речь, речь школьников, социальные сети.

Annotation. This article deals with the problem of the influence of communication in social Internet networks on the speech of modern schoolchildren. The main purpose of the study was to study the vocabulary of children in the process of Internet communication. The linguistic features of the speech of schoolchildren in social networks, the patterns of Internet communication were considered. On the example of the analysis of stable expressions, jargonisms, the transformation of children's speech is revealed. As a result of the study, the main trends in the formation of youth Internet communication are shown.

Key words: social networks, youth speech, Internet communication, school students ' speech, computer jargon.

Язык интернет-коммуникация относится к числу новоявленных речевых формаций. Общение в социальных сетях отличается коммуникативным богатством, полифункциональностью и динамизмом.

Коммуникация в социальных сетях сегодня имеет огромное влияние на другие сферы общения. Именно поэтому исследование специфики общения в социальных сетях между представителями молодого поколения вызывает большой интерес.

Актуальность данного исследования связана, прежде всего, с необходимостью исследования речи пользователей интернета – школьников в аспекте языкового своеобразия и функционирования речи в социальных интернет-сетях.

Специфика интернет-коммуникации в общем и интернет-сленг в частности вызывает пристальный интерес отечественных и зарубежных ученых (Е.Н. Галичкина, Е.И. Горошко, О.В. Дедова, Л.Ю. Иванов, Л.Ф. Компанцева, М.А. Кронгауз, А.Б. Кутузов, О.В. Лутовинова, Н.Б. Мечковская, И.Н. Розина, М.С. Рыжков, М.Ю. Сидорова, Ф.О. Смирнов, Г.Н. Трофимова, Л.Ю. Щипицина, S. Barnes, R. Campbell, S. Carton, и др.). По количеству участников интернет-общение, без всякого сомнения, относится к массовой коммуникации, поскольку количество интернет-пользователей в мире исчисляется миллионами.

Вместе с тем в рамках различных интернет-ресурсов и жанров могут получать воплощение общение персональное, межличностное (например, в случае электронной переписки), публичное (например, на интернет-конференциях или форумах) и массовое (если оценивать Глобальную сеть в целом). С дискурсивной точки зрения интернет-коммуникация представляет собой, по мнению большинства ученых, весьма неоднородное явление.

Речь школьников в социальных сетях подчиняется закономерностям интернет-коммуникации. Т.Ю. Виноградова выделяет 4 особенности общения через Интернет:

1. Анонимность. В интернет-пространстве, несмотря на то что иногда возможно получить некоторые сведения анкетного характера и даже увидеть фотографию собеседника, этого недостаточно для реального и адекватного восприятия личности. Кроме того, наблюдается скрывание и ли дезинформация.

2. Как следствие анонимности в сети Т.Ю. Виноградова выделяет ещё одну особенность, связанную со снижением психологического и социального риска в процессе общения, – аффективная раскрепощенность, ненормативность и безответственность участников общения.

3. Затрудненность эмоционального компонента общения и стремление к эмоциональному наполнению текста, которое выражается в создании специальных значков для обозначения эмоций или в описании эмоций словами.

4. Стремление к нетипичному, ненормативному поведению. Пользователи презентуют себя с иной стороны, чем в условиях реальной социальной нормы, проигрывают нереализуемые в деятельности вне сети роли, сценарии ненормативного поведения.

М.С. Одинцова и Н.В. Антонова как специалисты-психологи выделяют такие признаки общения в интернете, как:

1) неоднородность социальной среды интернета и многообразие его сервисов. Под сервисами имеется в виду различные социальные группы и поисковые возможности интернета.

2) создание интернетом иллюзии свободы, но она может регулироваться некоторым сводом норм, нарушение которых порождает непонимание и негативное отношение участников друг к другу.

3) анонимность общения, которая позволяет преодолевать многие коммуникативные барьеры, связанные с внешним обликом, полом, возрастом и социальным положением его участников, при этом анонимность дает больше творческой свободы, а также сильно сокращает социальную дистанцию.

4) письменный характер коммуникации в сети. Он снижает темп общения, т.к. мысль-текст печатается дольше, чем проговаривается.

5) достраивание коммуникативной ситуации или образа партнера по общению. Это усиливает влияние стереотипов и установок, что потенциально может повысить степень стереотипности всего коммуникативного процесса в целом. Например,

данная ситуация применима к сайту знакомств, где у двух незнакомых людей только начинается общение, которое вынуждает домысливать партнёра в различных поведенческих ситуациях, исходя из собственных убеждений и стереотипов [4; 38].

Большое влияние на развитие компьютерного жаргона в речи школьников оказывает английский язык, на основе которого возникает абсолютное большинство коммуникативных номинаций (компьютер, файл, факс, монитор и т. п.). Обозначение самих субъектов речи определяется их технической компетенцией: от высшего уровня специалистов по программированию (гуру) до слабых в развитии пользователей (программёров, сакеров), далее следуют пользователи (юзеры) и, наконец, малоопытные любители (чайники).

Как и в других случаях, и здесь важны две традиционные для массовой психологии тенденции: протестное речевое поведение (отказ от норм) и сплачивание в группировки в виртуальном пространстве субкультуры. Протестное поведение молодых носителей жаргона направляется на языковой источник жаргона пользователей интернета – т.е. на специальную англо-американскую компьютерную лексику, которая в молодежной языковой среде подвергается русификации, не лишённой творческой изобретательности и оригинальности (мелкософт «Microsoft»; охают «перевести программу в верхнюю память» и пр.) В то же время лексика школьного интернет-жаргона имеет явные признаки типичного социального подъязыка – состав и набор номинаций в этой сфере постоянно меняется, создается впечатление живого, далеко не всегда логически мотивированного процесса словотворчества (напр.: номинации, определяющие символ в адресе электронной почты «@»: собака, ухо, масямба, козьявка, обезьяна, букашка, капуста, клюшка и др.).

Среди лингвистических особенностей интернет-коммуникации в чатах наиболее сложными с точки зрения понимания языка являются следующие.

1. Сокращение слов. В интернете неудобно использовать длинные слова, так как при таком виде коммуникации, как виртуальное общение особо важным фактором является скорость набора сообщений. Поэтому интернет-пользователи стали вводить сокращения, сохраняя при этом смысл. По сути, графическая форма не которых слов становится приближенной к звуковой и похожей на транскрипцию.

1) Написание слов, приближенное к произносительному варианту: здорова (здорово), кароче (короче), миня (меня), тибя (тебя);

2) Сознательное нарушение орфографии: есчо (еще), таг (так);

3) Имитация просторечного произношения: че (что), щас/ща (сейчас), ваще (вообще), седня/сеня (сегодня), токо (только);

4) Усечение слов придает тональность дружеской беседы, а также экономит время на написание реплики: тож (тоже), тя (тебя), норм (нормально), споки (спокойной ночи), пасиб/спс (спасибо), оч (очень), тлф (телефон), мона (можно).

2. Употребление сленга. Сленг, как разговорный вариант той или иной профессиональной и социальной группы часто используется при интернет-общении. Чаще всего сленговые слова образуются с помощью полного или частичного заимствования из английского языка.

В качестве примеров искажения оригинального английского слова можно привести такие слова, как заюзать/поюзать (от use-использовать), погуглить/загуглить (от Google – интернет-поисковик), заоффлайнить (от offline – не в сети), зазиповать (сжать файл специальной программой для уменьшения его размера), мыло (от e-mail – электронная почта).

3. Употребление неологизмов. Появление в языке новых слов происходит всегда. В Интернете используются следующие: аймаладццаа, ржунимагу, аффтар жжот (в смысле выражения восхищения автором), йад (яд – обычно предлагают выпить неинтересному и/или излишне циничному, самоуверенному автору/комментатору).

Таким образом, интернет-сленг школьников на сегодняшний день – это наиболее бурно развивающаяся система молодежной лексики. Развитие технологий интернет общения и распространение субкультуры в глобальной сети привнесли в речь подростков много заимствованных слов, которые со временем стали общемолодежными сленгизмами (например, няшка, тян и др.) – Несмотря на то, что в интернет жаргоне очень много хлестких слов, этот жаргон не является грубым. В то же время, надо отметить, что интернет-жаргон школьной молодежи неустойчив и восприимчив к реалиям массовой культуры, лексический состав постоянно меняется. Таким образом, среди характерных качеств лексикона интернет-пользователя в молодежной среде выделяются: использование сокращений, употребление сленга и неологизмов, эмотивной лексики и междометий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркович А.А., Интернет-дискурс. Компьютерно-опосредованная коммуникация. – М.: Флинта Наука, 2016. – 285с.
2. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М., 1981. – 210 с.
3. Интернет-коммуникация как новая речевая формация / под ред. Т.Н. Колокольцевой, О.В. Лутовиновой. – М., 2012. – 256 с.
4. Одинцова М. С., Антонова Н. В. Особенности идентичности людей, активно общающихся в сети Интернет // Журнал практического психолога. – 2010. – №4. – С. 37-58.
5. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. – М.: Росс. университет дружбы народов, 2011. – 435 с.

УДК 373

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

НАРУШЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ НОРМЫ В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы соблюдения учащимися школ Республики Башкортостан грамматических норм в письменной речи; затрагиваются вопросы влияния родного языка и языковой среды на уровень владения грамматическими нормами русского языка, причины обозначившейся сегодня тенденции к снижению языковой грамотности; на примере выполнения заданий с развернутым ответом формата ОГЭ анализируются разновидности грамматических ошибок, допускаемых в структуре слова, словосочетания и предложения.

Ключевые слова: грамматическая норма, грамматическая ошибка, Государственная итоговая аттестация по русскому языку, письменная речь, предметная компетенция, структура языковой единицы.

Abstract. The article deals with cases of violation of grammatical norms by students of the Republic of Bashkortostan in writing, the influence of the native language and the language environment on the level of proficiency in the grammatical norms of the Russian language. The article examines the reasons for the current trend towards a decrease in language literacy, analyzes the types of grammatical errors made in the structure of words, phrases and sentences.

Key words: grammatical norms, grammatical errors, structure of the language unit, written speech, subject competence.

Государственная итоговая аттестация сегодня является одним из основных показателей степени сформированности предметных компетенций обучающихся. На ее основе ежегодно формируются данные, позволяющие учителям-предметникам выстраивать и корректировать дальнейшую работу с учащимися.

Так, статистические данные проводимой в Республике Башкортостан аттестации учащихся 9-х классов по русскому языку свидетельствуют о том, что при выполнении заданий с развернутым ответом в части оценки языковой (речевой) грамотности своеобразной проблемной зоной являются ошибки грамматические. По результатам ОГЭ по русскому языку максимальный балл по критерию ГКЗ (грамматические ошибки) в 2017 году смогли набрать 44,5% девятиклассников, в 2018 году – 39,7%, в 2019 году – 35,2%. Очевидно, что такая тенденция вряд ли может радовать учителей русского языка. Наличие большого количества грамматических ошибок отчасти можно объяснить тем, что Республика Башкортостан является регионом многонациональным, и для многих учащихся русский язык не является родным. Грамматика родного языка порой доминирует, есть определенные сложности в создании той языковой среды, которая способствовала бы более эффективному усвоению грамматических норм русского языка. Однако в создании таковых условий задействованы все те же участники образовательного процесса – обучающиеся, их родители и учителя. И, вероятно, создавшуюся проблему следует так же преодолевать через тесное взаимодействие этих составляющих.

Рассмотрим более детально, какого рода грамматические ошибки встречаются в письменных работах учащихся, и приведем примеры. Если выстраивать определенную иерархию среди языковых единиц, в структуре которых наблюдаются ошибки, то на первое место, безусловно, выйдут словосочетания.

При построении словосочетаний искажается синтаксическая связь между компонентами словосочетания. Подобные грамматические ошибки связаны с нарушением норм согласования и управления. Прежде всего речь идет об отсутствии согласования в роде, ср.: *«возле пруда, имеющейся в усадьбе...»*, *«у всех есть фантазия, но не каждый умеет им пользоваться»*. Эта ошибка довольно легко объяснима, например, применительно к работам учащихся, для которых родным является язык башкирский. В данном языке грамматическая категория рода имен существительных отсутствует, она обозначается не морфологически, а лексически [3; 11].

Реже наблюдаются ошибки, связанные с отсутствием согласования в числе и падеже: *«предложениеЕ 57-60»*, *«еловая и липовая аллея»*, *«Все меньше становится ветеранов, те кто рисковал своей жизнью»*).

Достаточно часто в письменных работах учащихся встречается нарушение норм управления: зависимый компонент ставится в неверную форму (ср.: *способствует сохранить психику, заключается о возможности, говорит о знаках препинаний, более двести лет назад*).

На втором месте в иерархии языковых единиц, в структуре которых допускаются ошибки, оказываются ошибки в структуре предложения. Так, результатом недостаточно сформированного навыка синтаксического согласования, о котором говорилось выше, является и отсутствие координации между подлежащим и сказуемым («*Михайловский парк было любимое место Пушкина*»), в том числе в конструкциях типа «*Все, кто...*», «*Те, кто...*». При этом речь не идет о возможных противоречиях, вызванных выбором между формально-грамматическим и смысловым согласованием, хотя такие ошибки также встречаются («*Тимур и его команда поступила справедливо*», «*Шайка Квакина залезли в сад*», «*Если в документах не будет отражены самопожертвование и отвага...*»).

Многие неверно строят деепричастные обороты, не замечая, что действие, выраженное деепричастием, и действие, выраженное сказуемым, осуществляются разными субъектами («*Подводя итог, наша фантазия о человеке может быть любой*», «*Встретив Онегина, ее фантазия доработала его идеальный образ*», «*Сделав все в лучшем виде, мне разом поставили пять*»; «*Совершив необдуманый поступок, может все вернуться бумерангом*»; «*И, добившись ее, сразу становится легче*»; «*Пройдя несколько приключений, у рассказчика исчезла мысль отомстить*»; «*Но, гуляя по лесу, у него не получилось отомстить*»).

Встречаются и синтаксические ошибки, вызванные случаями т.н. «двойного подчинения»: «*Он организовал и руководил этой шайкой*».

Отдельно следует остановиться на таком явлении, как парцелляция, которая нам известна в первую очередь как средство экспрессивного синтаксиса. И сегодня в русском языке наблюдается тенденция к парцеллированию синтаксических конструкций в самых различных стилях речи. Парцелляция – «способ речевого представления единой синтаксической структуры – предложения несколькими коммуникативно самостоятельными единицами – фразами» [4; 369]. Лингвистами она рассматривается в ряду средств смыслового членения содержания сообщения, т.к. парцеллированные сегменты (парцелляты) всегда резко акцентированы и рематизированы.

В качестве средства выразительности это явление часто встречается в экзаменационных КИМ ЕГЭ по русскому языку. Ученик должен уметь при лингвистическом анализе текста опознавать это средство. Однако очевидно, что есть граница между средством выразительности и синтаксической ошибкой. В первом случае это позиционное и интонационное выделение структурных частей, которые связаны по смыслу с основным корпусом текста, но занимают независимую от него позицию, т.е. это особый прием текстообразования, облегчающий восприятие распространенных синтаксических конструкций. Во втором же случае мы говорим о нарушении синтаксических связей внутри конструкции. Наиболее частотной в письменных работах учащихся является неоправданная парцелляция сложноподчиненных предложений, когда придаточная часть оформляется как самостоятельное предложение: «*Хочется обратиться к тексту Наталии Волковой. Где главная героиня выбрала...*»; «*Там были взрослые, они вытащили его из воды, а меня наругали. Что я эгоистический человек*»; «*Если в документах не будет отражены самопожертвование и отвага. То забудется опыт*». Реже наблюдается неоправданная парцелляция в простых предложениях: «*Таким образом, фантазия нужна поэтам, композиторам. Для создания стихов, пьес, композиций*», «*Люди боролись в тылу. Оставляя свой опыт и труд грядущей победы*».

Ошибки в построении сложного предложения достаточно многочисленны. Одна из них связана с неверным выбором средств связи между частями предложения: *«Таким образом, я хочу сказать, то как фантазия помогает нам придумывать и решать задачи», «Квакин готов был остаться с запертыми ребятами, чем нежелали бросить их».* При выстраивании достаточно распространенных синтаксических конструкций можно наблюдать, как учащийся теряет смысловую и синтаксическую связь между частями предложения, ср.: *«Главные герои, которые пришли к Якову Семеновичу, он дал им портреты, чтоб...».* Следствием потери грамматических связей внутри предложения оказывается и неоправданная инверсия (*«Тогда он не стал придавать большого этому значения».*)

Ошибки в формообразовании и словообразовании в обозначенной выше иерархии занимают последнее место. Так, использование несоответствующих словообразовательных морфем наблюдается в словах *вдохновение* (вместо *вдохновение*), *руководительство* (вместо *руководство*), *вовнутрь* (вместо *внутри*) и др. Более многочисленными оказываются ошибки в формообразовании самых разных частей речи (собственно морфологические ошибки) [2; 7]. По-прежнему требуют к себе внимания несклоняемые существительные, составные и сложные числительные, деепричастия, в образовании которых наблюдается путаница в выборе суффиксов, участвующих в создании деепричастий совершенного и несовершенного вида, сравнительная и превосходная степени имен прилагательных: *более семьсот метров, двухстатетние сосны, более лучшие, «Он, хотел ответить обидчику...», «Приложса повязку к ране...».*

Приведенные статистические данные, анализ грамматических ошибок в структуре слова, словосочетания и предложения, которые встречаются в письменных работах учащихся при выполнении заданий с развернутым ответом, позволяют увидеть необходимость серьезной работы в образовательных организациях над языковой грамотностью учащихся. Полагаем также, что предложенные материал позволит организовать учителям своеобразные тренинги с учащимися, направленные на предупреждение ошибок, связанных с нарушением грамматической нормы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. - М.: Русский язык. Курсы, 2019 – 256 с.;
2. Ошеева Ю.В., Першина Л.Р. Типология ошибок и их квалификация в письменных работах учащихся (на материале сочинений формата ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку): Методические рекомендации. – Уфа: Издательство ИРО РБ, 2015. – 24 с.
3. Усманова М.Г. Грамматика башкирского языка для изучающих язык как государственный. — Уфа: Китап, 2006. — 128 с.
4. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

УДК 11.161.1

Е.И. Попова
доцент кафедры русского языка и литературы
«КГПИ им. Мукуми» (Узбекистан, г. Коканд)

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВИДОВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКОГО ГЛАГОЛА

Аннотация: в статье рассматривается механизм функционирования видовременных форм русского глагола. Выясняются условия транспозиционного употребления видовременных форм в речи. Описываются особенности работы с текстом при изучении переносного употребления глагольного времени, предлагаются разнообразные виды грамматико-стилистических заданий, способствующих развитию навыков использования средств грамматической образности.

Ключевые слова: видовременные формы, грамматико-стилистические средства, темпоральное значение контекста, транспозиция, функционально-стилистическая направленность обучения.

Abstract. The article discusses the mechanism of functioning of the temporal forms of the Russian verb. The conditions of the transpositional use of temporal forms in speech are clarified, The features of working with the text in the study of the figurative use of the verb tense are described, various types of grammatical and stylistic tasks are proposed that contribute to the development of skills in using the means of grammatical imagery.

Key words: functional and stylistic orientation of teaching, temporal forms, transposition, temporal meaning of the context, grammatical and stylistic means.

Характерной особенностью обучения русскому языку на современном этапе является функционально-стилистическая направленность, ориентация на развитие творческих речевых способностей. Учитель-словесник должен дать учащимся не только определенную сумму грамматических знаний, но и формировать умения использовать изучаемые категории в речи, учитывая их специфику.

Анализ отношений между языковой формой и ее содержанием приводит к осознанию грамматических понятий, к усвоению их эмоционально-экспрессивной значимости. «Необходимость двоякого подхода – «от средств к функциям и от функций к средствам» – вытекает из факта, что одно и то же понятийное содержание может передаваться разными средствами языка» [1; 31]. Наиболее сложным механизмом функционирования характеризуются видовременные формы русского глагола.

Художественные и публицистические тексты, разговорная речь в изобилии предлагают примеры трансформированного употребления видовременных форм, когда значение последних оказывается как бы рассогласованным с реальным содержанием обозначаемых фактов. В данном случае «грамматическое значение временной формы сохраняется, однако в результате столкновения с противоречащим ему темпоральным значением контекста оно обычно становится переносным, метафорическим» [2; 107]. Противоречие между прямым значением формы и общим смыслом высказывания обогащает ее в данном контексте новым содержанием, придает яркость и выразительность. Для осознания закономерностей функционирования такого рода целесообразно рассматривать видовременные формы, выражающие определенное значение, на фоне других средств реализации того же

значения. Так, например, знание того, что повторяющееся обычное действие может выражаться не только настоящим несовершенным, но и будущим совершенным в наглядно-примерном значении (*Бывает так, что он обещает, а потом забывает. – Бывает так, что он **пообещает**, а потом **забудет***), нужно учащимся не только для того, чтобы разнообразить речь, но и для того, чтобы употреблять подобные формы в тех случаях, когда для выражения определенного лексического значения есть только глагол совершенного вида и нет парного ему глагола несовершенного вида. Например, *Он всегда так поступает: **наделает глупостей**, а потом **оправдывается***.

Необходим анализ и описание модально-семантических особенностей таких частных видовременных значений, которые в условиях транспозиции приобретают переносный смысл. Прежде всего, учитываются элементы контекста, которые влияют на функционирование синонимичных временных форм в речи (лексическое значение глагола, темпоральные уточнители, синтаксические факторы, соотносительность предложения с ситуацией). Принимается во внимание, что выбор того или другого времени зависит также от перспективы говорящего, его отношения к высказываемому, т.е. от определенного стилистического задания.

Выяснению условий транспозиции видовременных форм способствует анализ текстов, помогающий выработать умение соотносить языковое явление с тем значением, которое оно получает в отрывке, развить способность выбора наиболее подходящих для выражения мысли форм. В процессе анализа учащимся предстоит:

- определить реальное время совершения действия;
- соотнести реальное время совершения действия со значением соответствующей видовременной формы глагола;
- выбрать временную форму соответственно коммуникативному намерению, структуре текста;
- скорректировать высказывание;
- реализовать операции во внешней речи.

Языковой анализ дает возможность показать влияние лексического значения глаголов, синтаксических условий, ситуации на переносное употребление временных форм; работать с формами времени как текстообразующими средствами. Например, употребление будущего совершенного в значении прошедшего времени связано с определенными законами построения текста. Так, в большинстве случаев, в первом предложении текста глагол стоит в прошедшем времени, указывающем на реальное время событий, и только при таком условии глаголы будущего времени в последующих предложениях приобретают переносный смысл: *Убирать, в сущности, нечего, но он **вспотел**, работая. Там тряпочкой **вытрет**, там пальцем **сколупнет**, там клопа **найдет** и **смахнет** его со стены* (Чехов).

Задания для наблюдений подбираются таким образом, чтобы студенты смогли определить и проанализировать значения изучаемой категории времени в контекстах с различной смысловой стилистической окраской, т.к. в контексте выделяется то, что «оказывает влияние на функционирование временных форм, вступает во взаимодействие с ними» [1, С.23]

Следующим этапом может быть сравнение двух вариантов одного и того же текста с временными формами в прямом и переносном значении. Обращается внимание на то, что нередко замена времен происходит именно в тех местах повествования, которые передают наиболее важные, и напряженные моменты действия.

Эффективны упражнения на самостоятельное конструирование предложений различного характера с использованием конкретных временных форм для передачи указанного в задании значения. Имеющиеся в условии упражнения образцы помогут правильно выполнить и проверить результаты задания.

Упражнения, формирующие навыки выполнения всех операций порождения высказывания не изолированно, а в контексте, всегда ситуативно обусловлены. Предлагаемые ситуации должны стимулировать употребление различных типов транспозиции временных форм:

1. *У вашего друга плохое настроение. Расскажите ему о веселом неожиданном случае из собственной жизни («Настоящее историческое», будущее совершенное в значении прошедшего времени).*

2. *Ваши знакомые недовольны вашим другом. Докажите, что они ошибаются. Опишите характер друга (Будущее в значении настоящего постоянного). Образец: Мой друг горячий, но незлой. Накричит, нашумит, но тут же успокоится, разберется и все решит правильно).*

3. *Вспомните необычный случай в своей жизни. Передайте неожиданный характер действий (Будущее совершенное с частицей **как** в значении прошедшего внезапного, мгновенного действия).*

Эффективно использование творческих заданий, например: изложение готового текста с условием, описать напряженные моменты, используя глаголы будущего простого времени. Полезен прием «развертывания текста»: студентам предлагается продолжить предложения или текст по данному началу, предварительно определив, глаголы какого времени и вида могут употребляться в данном отрывке.

Например: *Сколько разноцветных корабликов сегодня в нашем пруду! Желтые, красные, оранжевые – целая флотилия. Все они прилетели сюда по воздуху...*

Возможное продолжение: ***Прилетит** корабль, **опустится** на воду и тотчас **поплывет** с поднятыми парусами – поплывет так важно, горделиво!*

Работа с текстом, задания грамматико-стилистического характера обеспечивают усвоение учащимися видовременных форм в единстве значения, формы и функционирования. Учащиеся получают возможность

- представить анализируемые факты в определенной системе;
- изучить признаки временных форм с учетом признаков других единиц, входящих в структуру текста;
- определить временные значения, имея в виду практические цели («знать, чтобы уметь»): от анализа текста к продуцированию текста [3; 106].

Основой подобных заданий является формирование умения осуществлять перенос знаний о грамматических признаках понятий в область практической речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Принципы построения функциональной грамматики современных славянских языков // Грамматическое описание славянских языков – М.: Наука, 1974.
2. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. – М.: Просвещение, 1971.
3. Герасименко, В. Г. Роль видовременных форм в организации различных типов текста // Филологические науки. – 1991. – № 5.

УДК 821.161.1

А.С. Самтарова
учитель МАОУ «Лицей № 46» (г. Уфа)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В ШКОЛЕ

Аннотация: данная статья даёт представление о необходимости и целесообразности изучения произведений литературы русского зарубежья в старших классах. Изучение произведений писателей-эмигрантов в старших способствует эстетическому образованию учащихся и для расширяет горизонт понимания литературного процесса в целом в рамках ФГОС. Литература русского зарубежья существенно дополняет и обогащает в целом историю русской литературы XX века, но большой проблемой на сегодняшний день при изучении литературы русского зарубежья, является небольшое количество часов, которое отводится на изучение творчества писателей-эмигрантов.

Ключевые слова: литература эмиграции, писатели-эмигранты, программа по литературе, русское зарубежье, ФГОС.

Abstract. Annotation: this article deals with the necessity and reasonability of studying literature of the Russian abroad in the senior classes of a secondary school. Studying the literary works of migrant writers promotes an aesthetic education of senior students and expands the horizon of understanding the literary process in general (according to the Federal State Educational Standards). The literature of the Russian abroad supplements and enriches the history of Russian literature of the 20th century considerably. Meanwhile one of main problems still remains a small amount of lessons intended for the creative work of migrant writers.

Key words: the Russian abroad, the curriculum on literature, the Federal State Educational Standards, migrant writers, emigration literature.

Условия, которые возникли в связи с введением ФГОС, побуждают учителей русского языка и литературы к поиску новых методов обогащения знаний и умений обучающихся при изучении литературы в школе.

Главная задача литературного образования – приобщение учащихся старшей школы к богатой литературе русского зарубежья, так как именно она является важной частью отечественной культуры и одновременно с этим немаловажным звеном мирового литературного процесса XX столетия.

Знакомство учащихся с творчеством писателей-эмигрантов в рамках уроков русской литературы стало традиционным. Литература эмиграции зарождалась и существовала в тесной связи с советской литературой, неофициальной литературой СССР, русской литературой XIX века и «серебряного века», а также с иноязычной зарубежной литературой. Безусловно, данная связь влияла и на творчество писателей-эмигрантов.

Важно отметить, что в литературе русского зарубежья нам известны три основных периода (три волны эмиграции). Первый период условно ограничивается датами 1918-1923. Второй период связан с событиями Второй мировой войны и очерчивается 1939-1949 годами. Третий период эмиграции может быть обозначен датами 1966-1990 г.

Самым важным этапом русской литературной эмиграции следует назвать первый этап. В него входила большая группа писателей-реалистов поколения 1890-1910 годов (Л.Н. Андреев, И.А. Бунин, А.И. Куприн, И.С. Шмелёв, Б. Зайцев,

Е. Чириков, С. Юшкевич, Л. Зуров, Г. Кузнецова и др.). Помимо этого, к первой волне относились прозаики модернистских течений (Д. Мережковский, А. Ремизов), поэты-символисты (З. Гиппиус, К. Бальмонт, В. Иванов), акмеисты (Г. Адамович, Г. Иванов, Н. Оцуп), писатели вне литературных течений, «сатириконтцы», молодые писатели-прозаики, самобытные художники слова (Б. Поплавский, М. Алданов, В. Набоков). Знакомство учащихся на уроках литературы с ведущими представителями первой волны эмиграции облегчается тем, что некоторые из них представлены в ФГОС (И.А. Бунин, А.И. Куприн, Л.Н. Андреев, К.Д. Бальмонт, И. Северянин и В. Ходасевич).

Если рассматривать вторую период эмиграции, то стоит сказать, что у педагогов есть возможность познакомить учащихся с творческим наследием писателей второй волны русской эмиграции (И. Елагин, В. Юрасов, Д. Кленовский и др.).

Третья волна литературы эмиграции в школе чаще всего изучается посредством знакомства учащихся с творчеством А. Бродского.

Проблема изучения литературы русского зарубежья на сегодняшний день заключается в том, что количество часов, отводимое на знакомство с данным разделом литературы, является недостаточным. Стоит отметить, что в 11 классе, большинство рабочих программ рекомендуют обзорное знакомство с писателями-эмигрантами, где предлагается больше монографическое изучение жизни и творчества писателя.

«В методике преподавания литературы уже с середины XIX века заметно стремление выработать определенную систему ознакомления учащихся с произведениями зарубежных писателей. Отнюдь не претендуя на сколько-нибудь полный обзор деятельности методистов в этом направлении, нельзя тем не менее не упомянуть имен Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, уделивших в своих пособиях и программных требованиях значительное место принципам изучения зарубежной классики» [4; 1]

Тексты писателей и прозаиков не дают учащимся в полной мере сформировать представление, как о самом авторе, так и его творчестве. Но если всё-таки и время на прочтение нескольких произведений, и это знакомство будет нецелостным, удаётся познакомиться с жизнью и творчеством писателя, то это знакомство будет неглубоким.

С другой стороны, если при обзорном знакомстве с литературой русского зарубежья не будет отводиться время на монографическое изучение самых значительных авторов, то это приведёт, на наш взгляд, к другой проблеме: учащиеся потеряют связь между литературой русского зарубежья и литературой СССР.

Через систему литературного образования, построенную на антропоцентрической основе, К.М. Нартов активно внедрял идеи гуманизма в практику современной школы. Под гуманизацией он понимал «воспитание порядочного человека, способного благородным образом жить в человеческом обществе» [4; 298]. В своих работах К.М. Нартов подчеркивал непреходящую ценность зарубежной литературы в нравственно-эстетическом становлении личности, вслед за С.В. Асениным и И.Б. Немцевым, считая иностранную классику «летописью человеческой психологии, истории дум и чувств народов планеты» [4; 299].

Изучение литературы русского зарубежья в школе существенно раздвигает горизонты учащихся, учит глубже разбираться в сложностях литературного процесса в нашей стране и за её пределами, способствует эстетическому образованию и привитию чувств преданности своей родной земле.

Знакомство с основными закономерностями развития мирового литературного процесса через взаимодействие явлений русской и зарубежной литературы «значительно углубляет литературное образование школьников и существенно расширяет возможности формирования их мировоззрения, а также идейно-нравственное и эстетическое воспитание» [5; 77]. Таким образом, можно утверждать, что курс зарубежной литературы в старших классах очень важен для литературного образования школьников как гуманитарного, так и гуманитарного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басинский П. Русская литература конца XIX-начала XX века и первой эмиграции / П. Басинский, С. Федякин. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2000. – 528 с.
2. Буслакова Т.П. Литература русского зарубежья: курс лекций / Т.П. Буслакова. – 2-е изд. – Москва: Высшая школа, 2005. – 365 с.
3. Введение в литературоведение / под ред. Л.В. Чернец. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Высшая школа, 2006. – 680 с.
4. Нартов К.М. Изучение зарубежной литературы. / К.М. Нартов – СПб.: Просвещение, 2001. – 344 с.
5. Нартов К.М. Знакомство учащихся с произведениями иностранной классики и особенности её восприятия / К.М. Нартов, Н.В. Лекомцева / Под ред. Л.Г. Нартовой, Н.А. Ремизовой // Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 336 с.

УДК 74.268.3

Р.С. Саттарова
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Школа № 9» (г. Уфа)

СОПОСТАВЛЕНИЕ ОБРАЗЦОВ ИСКУССТВА РУССКОГО И БАШКИРСКОГО НАРОДОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в статье приводится пример урока литературы по сравнению скульптурных памятников разных народов. Авторская позиция заключает мысль о том, что «сопоставление» является эффективным приемом, который способствует познавательной деятельности учащихся и поддерживает эмоционально-образное восприятие искусства и жизни. Обобщается практический опыт учителя предметника.

Ключевые слова: мыслеобраз, А.С. Пушкин «Медный всадник», Петр I, Салават Юлаев, символ, сравнение.

Annotation. The article provides an example of a literature lesson comparing sculptural monuments of different nations. The author's position concludes with the idea that "comparison" is an effective technique that contributes to the cognitive activity of students and supports the emotional and imaginative perception of art and life. The practical experience of a subject teacher is summarized.

Key words: lesson, students, comparison, A.S. Pushkin's *The Bronze Horseman*, monument, Peter I, Salavat Yulaev, mental image, symbol.

При изучении отрывка из поэмы «Медный всадник» А.С. Пушкина в разделе «Литература и изобразительное искусство» встречается задание: «Рассмотреть иллюстрации различных художников к пушкинским произведениям». И на этой же

странице дана иллюстрация – "Медный всадник". Памятник Петру I в Санкт-Петербурге. Скульптор М. Фальконе. Увидев этот памятник, учащиеся часто восклицают: «Ооо Салават Юлаев!». Памятник Салавату Юлаеву знаком всем, многие видели его своими глазами, фотографировались на фоне памятника, но, если углубиться в историю и задать вопросы о личности Салавата, то учащиеся часто затрудняются ответить. В связи с этим у меня зародилась идея, провести сопоставление между двумя произведениями искусства и на фоне «Медного всадника» предоставить учащимся информацию о том, кем был Юлаев, чем он занимался, за какие заслуги ему поставлен памятник. Здесь же хочу отметить, что данная сравнительная работа не интересна учащимся других регионов, потому что им ни к чему незнакомый для них памятник Салавату Юлаеву и незачем знать, кто он такой. Эта тема, безусловно, важна учащимся республики Башкортостан, особенно уфимским школьникам, которые проживают в городе, где находится памятник. При параллельном сравнении очень важно представить учащимся на доске фотографии памятников, желательно в цветном виде и значительного размера. Работа начинается с сообщения учащегося по биографии Салавата Юлаева. Далее, озвучивается информация об истории создания памятников, после чего переходим к подробному описанию и сравнению данных сооружений.

1) Петр в длинной широкой русской рубахе, поверх которого плащ, застегнутый на плече, в длинных сапогах, на голове лавровый венок, символизирующий фигуру «победителя». Организуя работу над символами, рассчитывая на активную внутреннюю работу воспринимающего, надо помнить, что структура символа направлена на то, чтобы через личное восприятие перейти к общекультурным архетипам, дать через каждое частное явление целостный образ мира. Учащихся наводим на понимание образа-символа, задавая вопросы: Как вы думаете, что означает медвежья шкура? Олицетворяя русский дух Петра, близость его к народу, скульптор изобразил его в сидячем не на седле, а на медвежьей шкуре. Образ медвежьей шкуры можно интерпретировать по-разному. Во-первых, медведь является символом-животным России. Во-вторых, издавна русичи изготавливали множественные тотемы в виде медведя, веря, что такой оберег непременно защитит их от врагов, даст силу в бою. В-третьих, юношу, победившего в схватке медведя, считали самым сильным, отважным, уважаемым человеком. Можно предположить, что шкура медведя под царем, выражая служение победителю-человеку, олицетворяет силу и мужество, поэтому не зря автор внес образ шкуры этого грозного царя русских лесов в композицию скульптуры.

1) На Салавате камзол, подпоясанный крученым поясом. Под камзолом выглядывает рубаха без воротника, выпущенная поверх нешироких штанов, заправленных в длинные ичиги, а на голове меховая шапка. Скульптор изобразил воина в башкирском национальном костюме. Герой сидит на седле. Применяем здесь домысливание деталей – визуализацию, предлагая учащимся мыслеобраз: «А шкуру какого зверя вы подложили бы вместо седла? Почему именно этот зверь?».

2) Лицо Петра выражает мудрость, спокойствие, внутренний огонь. Его оценивающий взор направлен вдаль, вынашивая смелые думы о защите России от недругов и о новых свершениях во благо Родины.

2) Смелое, отважное выражение лица Салавата олицетворяет волевой характер башкирского народа. Его большие глаза под густыми бровями решительно устремлены вперед – на светлое будущее народа.

3) Царственно гордая посадка царя воплощает уверенность и спокойствие. Вытянутая рука, повернутая вниз ладонью, означает жест покровителя, благодетеля, подчеркивает авторитет. Вторая рука, сжимающая поводья вздыбленного коня, умиряющая его на скаку, символизирует рост могущества России.

3) За величественной фигурой всадника подчеркивается мужество, сила духа и стремление народа к независимости. Кажется, Юлаев на скаку остановил разгоряченного коня, что символизирует изменение направления пути и переход на сторону восставших. По словам автора скульптуры, в монументе он показал Салавата в момент принятия решения перейти на сторону Емельяна Пугачева. Из этого следует предположить, что поднятая рука героя призывает соратников последовать за ним.

4) Обращаем внимание на образ меча, который является верным другом воина наравне с конем. В христианстве меч символизирует власть, силу, лидерство, высшую справедливость, достоинство, мужество, бдительность. С помощью меча отсекается все недостойное и бесплодное «всякое дерево, не приносящее доброго плода». Врата рая охраняют херувимы с огненными мечами. На метафизическом уровне меч олицетворяет всепроникающий разум, силу интеллекта, пронизательность. Если бы Петр держал свой меч в протянутой вверх руке, то можно было бы сказать, что это – символ власти, силы или призыва к битве, но меч, висящий на поясе Петра, скорее всего, означает готовность в любую минуту пресечь действия недоброжелателей. Это знак врагам, что мы всегда во всеоружии.

4) На левом боку Салавата закреплена сабля, которая в исламском мире обозначает символ чести и рыцарства. У мусульман меч (сабля) символизирует священную войну правоверных против неверных, а вместе с тем и борьбу человека против его собственного зла. Сабля Салавата, висящая на поясе, также намекает на готовность к защите родной земли. Предлагаем новый образ: «Вместо сабли что вы предложили бы? Почему?».

Обращаем внимание учащихся на еще одну важную деталь – образ плетикамчи. Почему в руках героя плеть? Школьники скажут, что это орудие для управления конем. Это прямое назначение плети, а попробуйте раскрыть ее как символ. Что может означать плеть образно? Обращаемся к словарю: «плеть» (плетка) – сплетенные вместе веревки. Обычно представляет собой несколько плетеных «хвостов» из кожи или другого материала, объединенных рукоятью. Наталкивая учащихся на более глубокие размышления, учитель рассказывает басню Л.Н. Толстого «Отец и сыновья». В итоге они рассуждают, что плеть Салавата символизирует единство народа, призыв к сплочению и соединению к войскам Пугачева. Вместе мы – сила, «плетью» накажем несправедливость и угнетателей. И, действительно, Салават сплотил народ и повел за собой. Если даже национальное движение потерпело поражение, мы неизменно восхищаемся лидерскими качествами Салавата, его смелостью, мужеством, высоким стремлением к свободе, преданностью родной земле и народу. Создаем новый образ: «Вместо плети что вы показали бы в руке героя? Почему?» 2. Некоторые учащиеся предлагают «сердце», ассоциируя его с любовью к народу. Другие представляют «орла», объясняя тем, что в мифоритуальной традиции башкир орел воспринимается как тотем, покровитель, священная птица, божественное существо. Третьи – «огонь, факел», как символ света, тепла, озарения народа.

Разбираем образы, присущие только «Медному всаднику». Змей под копытами коня символизирует коварство, вражду, невежество, побежденные Петром Великим.

Создаем новый мыслеобраз: «А под копыта коня Салавата какой образ добавили бы вы? Почему?».

Форма гранитного камня, на которой возвышается всадник на коне, напоминает морскую волну, покоренную царем. Возвращаясь к поэме «Медный всадник» отметим, что А.С.Пушкин показал умного, дальновидного, решительного правителя, смотревшего далеко вперед, думающего о будущем России, о ее мощи и несокрушимости, но в то же время автор обвинил Петра в деспотизме и тирании по отношению к простому народу. Как только «маленький человек» пытается противостоять деспотизму, «медный всадник» сразу оживает и преследует его. Для мощной государственной машины безразличны проблемы простых людей, страдающих от власти самодержавного правления.

Вниманию школьников предлагаем видеобзор памятника Салавату Юлаеву с птичьего полета [5]. Необычная панорама, аэросъемка с разных ракурсов впечатляюще действует на зрителя. Огромные, величественные объекты всегда приковывали внимание и восторг человека, поэтому это видео не оставит никого равнодушным. Напоминаем учащимся, что памятник Салавату Юлаеву находится в золотом списке семи достопримечательностей Башкортостана, куда вошли еще курай, эпос «Урал-батыр», пещера «Шульган-таш», башкирский мед, гора Янганту, Красноуфимские минеральные источники. В завершении урока учащиеся, продемонстрировав глубокое проникновение в сущность деталей, обмениваются мнениями и впечатлениями, восхваляют скульпторов, создавших монументальные изваяния, сумевших мастерски раскрыть характер царя и национального героя, которые внесли значительный вклад в историю страны. После урока учащиеся отмечали: «Раньше никогда не обращали внимания на детали скульптурных произведений. Оказывается, это так интересно, в композиции памятника каждая деталь имеет свое значение, символизирует что-то важное».

Таким образом, изучение произведений художественной литературы во взаимодействии с другими видами искусства является безграничным источником в приобщении к мировым культурным ценностям и формировании целостного взгляда на мир, и применение сопоставления является эффективным приемом для развития личности ученика и поддержания эмоционально-образного восприятия искусства и жизни. Обращаясь к образцам скульптурного искусства русского и башкирского народов, учащиеся приобретают знания и навыки по сравнительному анализу, учатся рассуждать, высказывать и доказывать свое мнение, понимать значение символов и язык телодвижений, расширяют словарный запас, получают эстетическое удовольствие и духовно-нравственно обогащаются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В. Обучение литературе в средней школе. – М: Изд.Владос, 2008. – 232с.
2. Каганович А.Л. Медный всадник: история создания монумента. 2-е издание, дополненное. – Л: Искусство 1982. – 191с.
3. Сорокина В.М. Памятник Салавату Юлаеву // Башкирская энциклопедия. – Уфа: ГАУН «Башкирская энциклопедия», 2013.
4. Ядровская Е.Р. Методика преподавания литературы: уроки в основной школе: учебное пособие для вузов. – М: Юрайт, 2020. – 236с.
5. Памятник Салавату Юлаеву. [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/TQrAY> (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 372.881.1

А.В. Сорока
студентка 1 курса ФГБОУ ВО «КубГУ» (г. Краснодар)
Научный руководитель – Ю.Ю. Хут
преподаватель кафедры немецкой филологии
ФГБОУ ВО «КубГУ»

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье актуализированы основные подходы, способствующие формированию позитивной мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся в системе школьного образования на начальном этапе изучения. Систематизированы ключевые проблемы и предложены основные направления повышения мотивации к изучению иностранных языков на начальном этапе изучения. Показана значимость начального этапа обучения в вопросе создания высокой мотивации к изучению иностранным языкам у обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, позитивная мотивация, ученик, учитель.

Abstract. The article updates the main approaches that contribute to the formation of positive motivation of students in the school system at the initial stage of learning to learn foreign languages. The key problems are systematized and the main directions of increasing motivation to learn foreign languages at the initial stage of study are proposed. The importance of the initial stage of study in the issue of creating a high motivation to learn foreign languages among students is shown.

Key words: motivation, positive motivation, foreign language, student, teacher.

Мотивацию небезосновательно считают одним из важнейших факторов в процессе обучения иностранным языкам, а ее всесторонне рассмотрение и изучение педагогами-учеными и практиками является ключевой психолого-педагогической проблемой.

Вопросам повышения мотивации обучающихся, сохранения и развития интереса к предмету уделяется большое внимание учителями, психологами, и методистами, на что указывают исследования многих отечественных и зарубежных ученых (Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, А. Маслоу, Т.А. Головятенко и др.), предлагающих различные подходы к ее решению. Однако, несмотря на большое количество проведенных исследований в силу динамичности и изменчивости образовательной среды, связанной с последними вызовами отечественной системе образования, актуальность проблем формирования позитивной мотивации к изучению иностранных языков сохраняется.

Таким образом, исходя из того факта, что взгляды на мотивацию у большинства ученых разнятся, целью данного исследования является актуализация основных подходов, способствующих формированию позитивной мотивации к изучению иностранных языков у обучающихся в системе школьного образования.

Почти все ученики в начале процесса обучения желают овладеть иностранным языком, однако, уже на начальном этапе этот процесс предполагает преодоление многих трудностей, что задерживает и затрудняет достижение цели. Как результат -

снижение мотивации, исчезновение активности, ослабление воли, направленной на овладение иностранным языком, ухудшение успеваемости в целом [3].

Проблема позитивной мотивации возникает при изучении большинства предметов, однако особенно остро она встает при изучении иностранного языка. Как и в любой деятельности, мотивация базируется на ощущении реального, поэтапного и конечного результата. Отсутствие результата приводит к снижению мотивации, исчезновению активности и ослаблению воли ученика, направленной на овладение иностранным языком.

Исследование данной проблемы в научной и педагогической литературе подтверждает факт снижения мотивации при переходе из класса в класс с каждым годом. К моменту начала изучения иностранного языка у учащихся, как правило, мотивация высокая. Она проявляется в желании разговаривать на иностранном языке, читать, петь песни, смотреть и понимать фильмы. Только когда начинается сам процесс изучения и овладения иностранным языком, отношение учеников постепенно меняется и у многих возникает разочарование.

Начальный этап изучения иностранных языков предполагает, как правило, определенный период накопления базового материала. В этот момент ученики начинают чувствовать некоторые трудности в достижении своей цели, в результате чего исчезает встречная активность учеников в обучении, что приводит к снижению успеваемости, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию обучающихся. Это, как правило, имеет последствия в дальнейшем процессе обучения. В связи с этим роль учителя в вопросе формирования позитивной мотивации к изучению иностранных языков на начальном этапе чрезвычайно велика.

Мотивация относится к субъективным качествам ученика и определяется его личными побуждениями и потребностями. Учитель может повлиять на нее лишь опосредованно, создавая предпосылки, на основе которых у обучающихся возникает личная заинтересованность в работе над изучением иностранного языка [2].

Учитель должен знать и владеть всем арсеналом мотивационных средств и четко видеть возможные источники мотивации учеников. Нами в результате проведенного исследования систематизированы основные направления повышения мотивации к изучению иностранных языков учениками на начальном этапе обучения:

- осознание и восприятие учащимися социальной необходимости изучения иностранного языка;
- формирование у обучающихся личностных потребностей в изучении иностранного языка;
- формирование механизма повышения удовлетворенности обучающимися от самого процесса обучения (обучение должно быть легким, чтобы ученик не испытывал трудностей);
- актуализация роли и значения учителя в формировании мотивов изучения иностранного языка и положительного отношения обучающихся к предмету;
- формирование механизмов активного использования инструментов «обратной связи» на уроках иностранного языка и активное речевое взаимодействие с каждым учеником в ходе урока;
- совершенствование системы оценивания и использование более гибких оценочных средств;
- учет интересов каждого ученика при выборе методик и подходов к обучению иностранному языку;

- поощрение ученика даже за малейший успех, развитие уверенности в собственных силах в ходе обучения иностранному языку;
- использование педагогических подходов, направленных на избавление обучающихся от неуверенности в себе.

Опыт педагогов-практиков показывает, что чем выше уровень мотивации, тем выше уровень знаний ученика. Успешное начало обучения способствует созданию высокой мотивации у обучающихся. Это означает, что учитель должен организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы решить задачу развития мотивационной сферы на определенном возрастном этапе учащихся и подготовки к следующему этапу развития их личности [1].

Если отношения между учителем и учеником доброжелательные, доверительные, предусматривают взаимопомощь, мотив радости от обучения имеет благоприятную почву, а положительное отношение ученика к учителю переносится на предмет в том числе. В то же время отчужденность, недоверие, ирония, авторитарность со стороны учителя вызывают у ученика соответствующие негативные ощущения и обуславливают пассивное отношение к предмету, желание «отсидеть» на уроке.

Таким образом, формирование мотивации и повышение эффективности обучения иностранному языку в значительной степени зависят от четкой и гибкой организации учебного процесса на уроке, от умения учителя учитывать реальное усвоение материала каждым учеником и создавать благоприятный психологический климат на уроке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как повысить мотивацию для изучения английского языка / Интернет-портал «Инглекс». [Электронный ресурс] – URL: <https://englex.ru/how-to-increase-your-motivation-for-english-learning/> (дата обращения: 03.04.2021).
2. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [текст] / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М.: Педагогика, 1993. – 64 с.
3. Шумская, О. А. Формирование мотивации к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] / О. А. Шумская. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 544-545. – URL – <https://moluch.ru/archive/127/35117/> (дата обращения: 03.04.2021).

УДК 372.881.1.

С.Х. Шералиева
преподаватель кафедры русского языка
«КГПИ им. Муками» (Узбекистан, г. Коканд)

ВОСПОЛНЕНИЕ ПРОБЕЛОВ В ЗНАНИЯХ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной работе уделено внимание на восполнение пробелов в знаниях студентов, обучающихся в национальных (узбекских) группах высших учебных заведений. В данной работе даётся характеристика часто допускаемых ошибок нерусскоязычными студентами и этапы работ по их систематическому восполнению и искоренению. В работе делается упор на те методы и технологии, которые помогут нерусскоязычным студентам

понять механизм использования той или иной грамматической конструкции, осознать, в чём заключается суть ошибки, которую они допустили на письме или в устной речи.

Затем даются конкретные примеры использования педагогических технологий для усвоения правил и грамматических закономерностей, которые даются труднее лицам, изучающим русский язык как неродной. Основная цель работы показать, какие трудности могут вызвать те или иные нюансы новой темы, где и в каких случаях скорее всего могут быть допущены ошибки и какие методы более эффективны при их устранении.

Ключевые слова: взаимоконтроль, восполнение пробелов, восприятие, критическое мышление, самоконтроль, технологии, усвоение.

Abstract. This paper focuses on filling the knowledge gaps of students studying in national (Uzbek) groups of higher educational institutions. This paper provides a description of the mistakes often made by non-Russian-speaking students and the stages of work on their systematic replenishment and eradication. The report focuses on those methods and technologies that will help non-Russian-speaking students to understand the mechanism of using a particular grammatical structure, to understand what is the essence of the mistake they made in writing or speaking.

Then concrete examples of the use of pedagogical technologies for mastering the rules and grammatical patterns are given, which are more difficult for people who study Russian as a foreign language. The aim of the work is to show what difficulties certain nuances of a new topic can cause, where and in what cases mistakes can most likely be made, and which methods are more effective in eliminating them.

Key words: filling gaps, self-control, mutual control, technologies, critical thinking, assimilation, perception, algorithm of actions, knowledge, skills.

Целью каждого преподавателя, обучающего тому или иному языку является устная и письменная грамотность студентов, овладение ими установленных норм и правил правильной речи и письма. Но не всегда применяемые на занятиях методы дают ожидаемый результат. Особенно это трудно даётся при работе с нерусскоязычной аудиторией, у которой нет общения на этом языке, нет возможности применять полученные на уроке грамматические знания на практике.

Если преподаватель не уделяет работе над восполнением пробелов в знаниях студентов должного и своевременного внимания, то очень скоро даже способные студенты погрязнут в ошибках. Нельзя вычленить этот вид педагогической деятельности из целостного процесса – процесса обучения, в котором всё взаимосвязано. Проводя работу по выявлению и восполнению пробелов в знаниях учащихся или студентов, мы исходим из того, что для оптимизации процесса обучения неуспевающих обучаемых, имеющих большие пробелы в знаниях, необходимо решить следующие задачи:

- 1) выявить характер и глубину пробелов в знаниях и умениях студентов;
- 2) определить причины, вызвавшие эти пробелы и мешающие их преодолению в настоящее время;
- 3) предпринять меры по нейтрализации факторов, вызывающих новые пробелы в знаниях;
- 4) организовать систему мер по восполнению недостающих знаний с одновременным овладением новым учебным материалом, т.е. объясняя новое, прибегать к повторению пройденного.

Организацию работы по выявлению и устранению пробелов в знаниях символически можно подразделить на несколько этапов:

1. Выявления ошибок;
2. Фиксирование ошибок;

3. Анализ допущенных ошибок;
4. Планирование работы по устранению пробелов;
5. Устранению пробелов ЗУН;
6. Меры профилактики.

Рассмотрим подробнее организацию каждого из этих этапов работы.

1-этап. Выявление ошибок.

Данный этап осуществляется в ходе проверки письменных работ, устных ответов, само- и взаимоконтроля.

При проведении письменных работ преподавателю необходимо строго следить за самостоятельностью выполнения (недопустимы списывание, использование учебников или шпаргалок). Только в этом случае возможно точно определить и выявить ошибки на письме, допускаемые каждым студентом.

Устная проверка ЗУН направлена на выявление типичных ошибок конкретной темы и общеучебных умений и навыков. Она эффективна, если направлена на выявление осмысленности восприятия знаний и осознанности их использования, если стимулирует самостоятельность и творческую активность студентов. Качество вопросов определяется характером умственных действий, которые выполняют студенты при ответе на вопрос. Качество устной проверки зависит от подбора вопросов и последовательности их постановки.

Приёмы устной проверки используют на различных этапах урока. В качестве устного опроса можно воспользоваться следующим методом новых пед.технологий:

Название: "Толстый и тонкий вопрос"

Описание: этот прием из технологии развития критического мышления вопрос используется для организации взаимоопроса.

Стратегия позволяет формировать:

- умение формулировать вопросы;
- умение соотносить понятия.

Тонкий вопрос предполагает однозначный краткий ответ.

Толстый вопрос предполагает ответ развернутый.

После изучения темы учащимся предлагается сформулировать по три «тонких» и три «толстых» вопроса», связанных с пройденным материалом. Затем они опрашивают друг друга, используя таблицы «толстых» и «тонких» вопросов.

Пример.

По теме урока «А.С. Пушкин – Солнце русской поэзии» можно предложить студентам задать толстый и тонкий вопрос.

Тонкий вопрос. Кем был А.С. Пушкин?

Толстый вопрос. Какую роль сыграл А.С. Пушкин в становлении русской поэзии 19 века?

Привитие студентам умений и навыков самоконтроля не только позволяет им находить собственные ошибки, но и благотворно влияет с воспитательной, психолого-педагогической точки зрения. Формы: «Найди и объясни ошибку» (свою, допущенную одноклассником, запланированную учителем), «Проверь ответ и пойми ошибку», «Оцени свой ответ».

Существует очень много методов и приёмов современной технологии, предполагающие взаимоконтроль. К примеру можно использовать **Приём «Учимся сообща»:** Алгоритм действий: 1. Индивидуальная работа. Маркировка на полях (знаки «?», «+», «!» и т.д.). 2. Работа в парах: обсудить текст, попытаться снять «знаки вопроса». 3. Обсуждение в четверках: учащиеся разбираются в сложных вопросах с

теми, кто сидит рядом в соседнем ряду, или с теми, кто сидит на следующей парте. Если на уроке предусмотрена групповая форма работы, то после индивидуального изучения текста все «знаки вопроса» обсуждаются в группе. 4. Оставшиеся вопросы, требующие разъяснения, выносятся на обсуждение всего коллектива. 5. Преподаватель вносит дополнительные разъяснения.

На этом этапе анализируется правильность восприятия и понимания учебного материала, вскрываются слабые стороны в знаниях, обнаруживаются недочёты, пробелы, ошибки в работах и ответах студентов. Это позволяет преподавателю вовремя наметить меры по их преодолению и устранению.

2-этап. Фиксирование ошибок.

Фиксирование ошибок происходит параллельно их выявлению, Приступая к изучению новой темы, обучаемый часто забывает многое из предыдущего материала. Только путём многократного, продолжительного, периодического повторения каждым студентом своих «проблемных» тем можно добиться ожидаемых результатов в обучении. Преподавателю необходимо вести строгий учёт ошибок в виде списка, регулярно работать с ним: вносить изменения, держать ошибку на контроле до той поры, пока не будет твёрдой уверенности в качестве усвоения. На этом этапе можно использовать ряд различных интерактивных методов. К примеру, привожу один из многих:

Название: Лови ошибку

Описание: универсальный приём, активизирующий внимание обучаемых.

Формирует:

- умение анализировать информацию;
- умение применять знания в нестандартной ситуации;
- умение критически оценивать полученную информацию.

Учитель предлагает учащимся информацию, содержащую неизвестное количество ошибок. Учащиеся ищут ошибку группой или индивидуально, спорят, совещаются. Придя к определенному мнению, группа выбирает спикера. Спикер оглашает задание и результат его решения перед всеми.

Пример.

Русский язык. Учитель дает несколько грамматических (синтаксических или др.) правил. Одно или несколько из них — неверны. Найти и доказать ошибочность.

Литература. Ученики получают серию цитат со ссылкой на авторов. Определяют, в каком случае цитата не могла принадлежать данному автору. Доказывают свое мнение.

3-этап. Анализ допущенных ошибок.

Анализ допущенных ошибок выполняется после каждого вида работы устно или письменно, преподавателем или студентом – в зависимости от рода деятельности. Тщательно проведенный анализ позволяет глубоко изучить пробелы и достижения отдельных студентов, выделить типичные ошибки и основные затруднения студентов, изучить причины их появления и наметить пути их устранения. В данном случае можно предложить выполнение грамматических упражнений на то или иное правило, совместно сделать работу над ошибками. Чтобы процесс анализа допущенных ошибок не был скучен и вызвал более живой интерес возможно применение следующего метода:

Название: «До-После»

Описание: прием из технологии развития критического мышления. Он может быть использован на 1 этапе урока, как прием, актуализирующий знания учащихся. А также на этапе рефлексии.

Формирует:

- умение прогнозировать допускаемые часто ошибки;
- умение соотносить известные и неизвестные ранее для студента факты;
- умение выражать свои мысли, почему он думал так, а не иначе;
- умение сравнивать и делать вывод.

В таблице из двух столбцов заполняется часть «До», в которой учащийся записывает слова, словосочетания и даже предложения, в которых часто допускал ошибки. Часть «После» заполняется после того, как группа под руководством преподавателя, приходит к выводу, как правильно пишется слово (СС или предложение) и приводятся неоспоримые доказательства правильности.

Далее ученик сравнивает содержание «До» и «После» и делает вывод.

Пример.

«До» Неожиданно (потому что не предлог и пишется отдельно)

«После» Неожиданно (потому что в русском языке нет слова «ожиданно», пишется слитно).

4-этап. Планирование работы по устранению пробелов в знаниях.

Эта работа строится на основании анализа, результаты которого доводятся до студентов:

- преподаватель намечает, когда, кого, с какой целью спросить и какие для этого использовать средства.

- работа над ошибками проводится после каждой письменной работы, повторный зачёт – после неудовлетворительной отметки.

5-этап. Меры профилактики

Свести ошибки студентов к минимуму способствуют следующие профилактические меры:

- тексты письменных заданий должны быть удобными для восприятия: грамотно сформулированными, хорошо читаемыми;

- активная устная отработка основных ЗУН, регулярный разбор типичных ошибок;

- при объяснении нового материала предугадать ошибку и подобрать систему заданий на отработку правильного усвоения понятия. Например, использовать метод «**Дерево предсказаний**»

Правила работы с данным приемом таковы: ствол дерева – тема, ветви – предположения, которые ведутся по двум основным направлениям – «возможно» и «вероятно» (количество «ветвей» не ограничено), и, наконец, «листья» – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

Также можно прибегнуть, например, к следующему методу.

Название: Мудрые совы

Описание: данную стратегию уместно использовать для развития у студентов следующих умений:

- анализировать текст совместно с другими людьми;
- вести исследовательскую работу в группе;
- доступно передавать информацию другому человеку;
- самостоятельно определять, какие правила уместно применять при написании или произношении трудных слов и выражений.

Пример.

Студентам предлагается самостоятельно проработать содержание выбранного текста (индивидуально или в группе). Затем студенты получают рабочий лист с конкретными вопросами и заданиями с целью обработки содержащейся в тексте информации: Найдите в тексте основные (новые) понятия и запишите их в алфавитном порядке. Выберите из текста новые слова, написание которых является для Вас неожиданным, так как противоречит Вашим ожиданиям и первоначальным представлениям. Запишите ту информацию, которая является для Вас новой. Объясните, почему то, что вы сейчас обнаружили, пишется так, а не иначе, вопреки вашему первоначальному представлению.

Выявление и предотвращение допускаемых ошибок происходит намного эффективнее, если студентов специально подготовить к этой работе. Готовясь к уроку, преподаватель продумывает, какие трудности могут вызвать те или иные нюансы новой темы, где и в каких случаях скорее всего могут быть допущены ошибки. Основными целями при проведении данных работ должны быть следующие:

- формирование прочных знаний;
- обучение приемам самоконтроля;
- формирование потребности в самоконтроле;
- воспитание ответственности за выполненную работу;
- воспитание индивидуальных творческих способностей обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трофимова Г.К. Русский язык и культура речи: Курс лекций. – М.: Флинта: Наука, 2004.
2. Невская С., Тростенцова Л., Чаев П. Русский язык. Морфология. Часть 2. Глагол. Причастие. Деепричастие.
3. Келдиев Т. Учебник русского языка (под ред.Кариевой Ш.М.). – Т. ТГЭУ, 2010.
4. Файзуллаев Д.С-Б, Мирхабибова М.С.,Хамракулова Ш.А. Русский язык 1-ч. Вводно-корректировочный курс. Учебное пособие. Т.-2012.
5. Рахимова С.Р., Муслимова Г.М., Ахмедова Н.Ф. Учебное пособие по русскому языку для студентов 1-курса неязыковых вузов. – Ташкент, 2005.

ЧАСТЬ II

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 80

А.Ш. Абдиразак
магистрант 1 курса «ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»
(Казахстан, г. Нур-Султан)
Научный руководитель – Г.К. Сарсикеева
PhD/ Университет Париж Нантер/,
профессор кафедры иностранной филологии
«ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»

НЕОЛОГИЗМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале английского языка)

Аннотация: предметом исследования данной статьи являются пути формирования и использования неологизмов в политическом дискурсе, их влияние на отражение реальной картины мира, коммуникации и устойчивое развитие общенациональной манипуляции в глобальном масштабе. Цель исследования – определение лингвистических особенностей неологизмов в политическом дискурсе, получивших новое смысловое содержание в результате политических, социальных, экономических и культурных изменений в обществе.

Ключевые слова: лексические средства, неологизмы, политический дискурс.

Abstract. The subject of this article is the ways of formation and use of neologisms in political discourse, their impact on the reflection of the real picture of the world, communication and sustainable development of national manipulation on a global scale. The purpose of the study is to determine the specifics of neologisms in political discourse that have received new semantic content as a result of political, social, economic and cultural changes in society.

Key words: political discourse, neologisms, lexical means

Стремительное развитие познавательных процессов социума в кросс-культурной перспективе и, в том числе, формулирование духовных ценностей нашли широкое отражение в политическом дискурсе. Одним из первых ученых-исследователей, Т.А. ван Дейк ввел понятие политического дискурса. По мнению ученого «политический дискурс-это группа жанров, ограничивающихся социальной сферой, то есть политикой. Политический дискурс – это дискурс политиков [1;19]. Одним из исследователей, рассматривающих широкое определение политического дискурса является Е.И. Шейгал. Политический дискурс она рассматривает как «любые речевые образования, содержание которых относится к сфере политики» [2;23]. И так, специальные языковые и речевые модели отличают политический дискурс от других дискурсов.

Архитектоника новых слов в языке – это отражение потребностей общества в новых понятиях, постоянно возникающих в результате технических, культурных, социальных и политических изменений. Социальные потребности приводят к

появлению и формированию новых слов в составе языковых структур. Языки постоянно влияют и обогащают друг друга посредством языковых изменений, культурного взаимодействия и обмена культурными ценностями.

Таким образом процесс пополнения словарного запаса и обогащения языка реализуется за счет образования неологизмов. Новая лексика отражает современные изменения и реалии в политической, экономической, социальной и культурной сферах жизни общества. В этой связи А.А. Зарайский подчеркивает, что «неологизмы – это недавно придуманные термины, слова или фразы, которые могут широко использоваться в повседневной жизни, но еще не были официально приняты в качестве основных терминов языка» [3;15].

Неологизмы отражают эволюционирующую природу английского языка. Неологизмами могут быть совершенно новые слова, новые значения существующих слов. Лингвистические и экстралингвистические параметры направлены на создание ситуаций их взаимодействия для восполнения лексических пробелов в лексической структуре языка.

В современном мире понятие языка манипуляции в сфере политики, экономики, бизнеса, медицины и т.д. достаточно стремительно осваивает научное развитие с последующим ее применением на практике. Общеизвестно, что языковое манипулирование встречается во всех видах дискурса, связанных с «агитацией» в широком смысле слова: в политике (в том числе в дебатах и предвыборных кампаниях).

Способ отбора информации очень важен. Выбор слов является доминирующим фактором – способностью выражать идеи, мысли, эмоции. Создаются новые слова, обозначающие недавно возникшие явления, понятия, объекты и различные стили общения. Они могут изменять реальность, а также изменять и контролировать процесс коммуникации. Манипулятивные схемы воздействуют на респондентов, привлекая и расширяя интерес аудитории. Речевой манипулятор способен играть словами, используя неологизмы, стилистические фигуры: фразеологизмы, метафоры, антитезы, персонификации, эпитеты с целью улучшения плана выражения и содержания. Очевиден тот факт, что неологизмы, усиливают политическую остроту в высказываниях о глобальном расколе, экономических рисках и тревожных сообщениях, о районах стихийных бедствий или разного рода катаклизмах.

В исследовании были использованы методы эмпирического уровня как наблюдение и описание и методы теоретического уровня: анализ, синтез и метод сплошной выборки. Последний метод СВ в совокупности с остальными способствовал подборке наиболее часто встречающихся неологизмов, наиболее 80 показательных лексических единиц из выступлений Президентов Соединенных Штатов Америки.

Ниже приведена таблица в котором прослеживаются модели и способы формирования новообразований.

Аффиксная модель – способ образования слов с помощью аффиксов, т.е. присоединение аффиксов к корню, основе слова. Аффиксная модель возникла путем добавления суффикса и префикса к существительному, а имена собственные тяготеют к прилательному (см таблицу 1).

Аффиксы, способствующие обильному созданию новообразований, называются продуктивными.

Словообразовательная модель наиболее частотных неологизмов в сфере политики представляет собой следующую схему образования неологизмов:

Таблица 1

№	Аффиксная модель	Суффиксы	Неологизмы: появление новых слов за счет присоединения суффиксов
1	Образование неологизмов	+ism:	Obamunism, Bushism, Americentrism, Eurocentrism, Afrocentrism, endism, declinism
		+philia:	Obamaphilia, Baracaphilia, Palinphilia;
		+phobia:	Obamaphobia, Baracknophobia, Palinphobia
		+er:	birther, deather, thruther
		+ness:	presidentialness
		+mania:	Obamamania, Palinmania
		Префиксы	
		Pre+слово:	precrimination (pre- + recrimination), prebituary (pre- + obituary);
		Non+слово:	nontroversy
		Re+слово:	rescandal
		Under+слово:	underdecided
		Un+слово:	unconcession
	Over+слово	overvoting	
2	Двухкомпонентная модель	Описание	Примеры
		<p>Двухкомпонентная модель образована по конструкции «noun+noun».</p> <p>Данные политические неологизмы со вторым компонентом, свидетельствуют о том, что присваивается наименование определенному сегменту американского электората, имеющего внутренние особенности.</p>	hyper-power, Obamacare, soccer mom, hockey dad, nanosocialism, monetary hegemony, remix culture, permission culture, world opinion, blue-hot, Checkbook diplomacy, Homeland security, Flypaper theory, flat-tax ethics, office-park dad.
3	Слияние	Описание	Примеры
		<p>Модель «слияния» образована благодаря контаминации. Способом формирования данного слова является словосложение. В данном словообразовании неологизмов, в основном, соединяются части речи:</p> <p>а) «noun+noun» и б) «adjective + noun».</p> <p>Данная модель часто используется в средствах</p>	Obamacon (Obama + conservative), infoganda (information + propaganda), democratatorship (democracy + dictatorship), politainer (politician + entertainer), pollutician (pollution + politician), manufactroversy (manufactured + controversy), Minnewisowa (The United States geographical area consisting of the states Minnesota, Wisconsin and Iowa, particularly as a political entity), municide (municipal + suicide), Eurogeddon (Europe + Armageddon), genopolitics (genetics + politics), Grexit (Greece or Greek + exit), AfPak (Afghanistan + Pakistan),

		<p>массовой информации для привлечения внимания людей.</p>	<p>shampaign (sham + campaign), theocon (theological + conservative), cocpocracy (corporate + bureaucracy), radiclib (radical + liberal), republocrat (repuclican + democrat), businesscrat (business + democrat), fiscalamity (fiscal + calamity), democrazy (democracy + crazy).</p>
--	--	--	--

В английском языке были найдены следующие примеры семантических неологизмов:

kidnap (создание избирательного округа таким образом, чтобы область, где они поддерживают определенного политического кандидата, стала частью области, где проходит голосование за политического кандидата (ов) от той же партии на основе выявления конкурентоспособности того или другого кандидата из состава представивших на выборах свои кандидатуры).

pizza parliament (парламент, состоящий из множества партий, каждая из которых имеет относительно небольшое количество мест. Ни одна из этих партий не имеет большинства мест в парламенте),

purple state (государство, которое поддерживает как демократов, так и республиканцев),

red state (государство, в котором большинство населения поддерживает республиканцев),

blue state (государство, в котором большинство людей поддерживают демократов),

outposts of tyranny (страны, придерживающиеся тоталитарных режимов),

Old Europe (термин, используемый правительством США для обозначения стран, которые не поддержали вторжение в Ирак в 2003 году),

zombie lie (ложное утверждение, которое повторяется постоянно, независимо от того, как часто оно было опровергнуто), *vampire state* (страна, из которой диктатор или правящие элиты выкачивают деньги и ресурсы) [4;184].

Большая часть вышеописанных слов могут быть недолговечными, но некоторые остаются, сливаясь и формируясь как единое целое в языке. Речь, в которой используются новообразования, приобретает более своеобразный современный смысл.

Экс-президент Соединенных Штатов Америки Дональд Трамп привлекал зачастую общее внимание своими выступлениями перед публикой и своими заявлениями или комментариями в Twitter. Его речь изобилует новой лексикой, что делает ее особенно эффектной и оригинальной, придавая несомненный успех его выступлению. По всей вероятности, Дональд Трамп склонен к созданию новых слов и выражений, вкладывая в них особый семантический потенциал. Этот лингвостилистический прием наиболее выразителен и оригинален для самого Президента, в первую очередь.

Исследуя речь политиков, известных экономистов, деятелей культуры, можно отметить, что основным механизмом манипуляции является внушение. Это явление направлено на убеждение. Создается образ, и через внушение в массовое сознание проникает определенная реакция. Она может быть сформирована как отрицательная, так и положительная. Все зависит от того, насколько убедительно спекулируется информация. На самом деле, ученые часто скептически относятся к

новообразованным выражениям, считая их использование лишь временным, поскольку многие из них исчезают из коммуникативного процесса после потери своей новизны. Тем не менее новые слова иногда пускают корни и меняют картину любой сферы деятельности.

В заключение можно с уверенностью сказать, что лидеры англоязычных стран любят выступать перед публикой и широко пользуются методами ораторского искусства. Политики пытаются воздействовать на людей, вводя новые слова в политический дискурс, используя при этом свою влиятельную силу и убежденность в своей правоте. Следовательно, неологизм – это новое слово или словосочетание, которое обретает новую оболочку и иной семантический потенциал, расцениваясь как лингвистическое новообразование.

Область исследования лексических нововведений обширна. В ходе исследования было обнаружено множество различных лексических единиц, и среди них ряд неологизмов, которые находятся под пристальным вниманием пользователей, а их применение в политическом дискурсе становится тенденцией. Именно поэтому, выборка неологизмов, семантически освоенных в плане выражения и содержания, была осуществлена в пределах политической направленности.

Изучение лексических средств дало возможность выявить стилистические приемы публичного выступления, которые остаются актуальными и сегодня. Стилистические приемы в выступлениях видных политиков приобретают, порой, манипулятивный характер. Имея четкую основу, они могут влиять на человека, внедрять определенные экономические и политические иллюзорные идеи, определять иные нормы и ценности. Показательно, что технология манипуляции лексическими средствами известна уже давно. Неологизмы, как известно, влияют на сознание реципиентов.

Лингвистические методы широко используются для создания эмоционального климата, критической рефлексии, психологического давления и выбора ассоциаций с целью разжигания конфликтных ситуаций. В целом можно сказать, что выбор лексико-лингвистических приемов может либо ограничить эффект манипуляции в речи, либо способствовать ее успешности. Например, когда искажается смысл информации, внедряются бессмысленные коннотации, отрицается понимание медиатекста, ставятся под сомнение этические нормы, это может привести к обострению и негативному восприятию читателя.

Политический дискурс-это мощный ресурс, который используется политиками для самопрезентации и продвижения, а также формирования благоприятного представления об окружающей действительности

ЛИТЕРАТУРА

1. T.A. van Dijk. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. – London: Sage Publications, 1997. P. 7.
2. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса; Волгоград, 2000. 440 с.
3. Зарайский А.А. Морфемная структура неологизмов в современном английском языке (раздел в главе 1 "Язык и цифровое пространство") // Языковая и культурная идентичность в цифровую эпоху: [кол. монография]/ под общ. ред. А.А. Зарайского. - Саратов: ООО "Амирит", 2019. – 162 с.
4. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. Учебное пособие / – 2-е изд., перераб. – М., ФЛИНТА: Наука, 2012. 376 с.

УДК 81'27(44)

М.Р.Айтказы
студентка 4 курса «ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»
(Казахстан, г. Нур-Султан)
Научный руководитель – Г.З. Бейсембаева
доктор филол. наук, доцент кафедры
иностранной филологии «ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»

YOUTH SLANG AS A DISTINCTIVE WAY OF VERBALISING MODERN FRENCH EXISTENCE

Аннотация: в статье исследуется вопрос об особенностях вербализации реалий общества с помощью сленгированной лексики, с использованием французской молодежи, исследуется прагматический аспект гиперболических номинаций. Также исследуются причины появления сленга и его популярности среди молодого поколения Франции.

Ключевые слова: арго, вербализация, жаргон, идентичность, молодежный сленг, молодежное сообщество.

Abstract. This article examines the question of the peculiarities of the verbalisation of the realities of society by means of slangised vocabulary, using French youth, exploring the pragmatic aspect of hyperbolic nominations. The reasons for the emergence of slang and its popularity among France's younger generation are also explored here.

Key words: youth slang, youth community, identity, verbalization, jargon, argot.

Language is a socio-cultural phenomenon formed by a person in the process of his life. The understanding that it is impossible to reduce the idea of a language to its codified version has led to the intensification of the study of problems associated with the functioning of stylistically reduced linguistic means (vernacular, jargon, argot). However, the lack of a unified approach to the terminological qualification of uncodified social-evaluative vocabulary leads to significant difficulties in the study of these phenomena.

In general, slang as a “colloquial version of professional speech” [7, p. 419] is one of the most specific types of non-normative vocabulary. The author of the slang dictionary R. Spears spoke in the most detail about the definition of the term "slang". He notes that the term "slang" was originally used to refer to British criminal jargon as a synonym for "cant." : jargon, vernacular, dialects and even vulgar words [9, p. 59].

The concept of R. Spears allows you to remove slang from the sphere of criminal jargon, not likening it, but, on the contrary, emphasizing that this concept includes a whole layer of varieties of non-literary vocabulary.

According to L.V. Skvortsov, the basis of youth slang is student jargon [8, p. 129]. The functionality of uncodified vocabulary should be considered in connection with the social and linguistic features of such linguistic subsystems as argot declassified elements, social and corporate jargons, youth slang, etc.

As for youth culture, we consider it a subculture, a relatively independent part of a holistic cultural education, which manifests itself in a wide variety of forms: appearance, clothing, behavior, value preferences and, of course, in language, including in jargon.

Cultures have languages through which they express themselves, their uniqueness or identity. However, as an evolving entity of specific cultural and historical eras, these languages are so different and incomprehensible to descendants that they are more akin to

foreign languages than to the languages of their own culture. How difficult it is for us, people of the early 21st century, to read *La Chanson de Roland* or *La Cantilène de sainte Eulalie*. Literary works written in the nineteenth or the first half of the twentieth century are also sometimes incomprehensible to us, so incomprehensible that one cannot do without a glossary to read them: some words have become little or no longer used over time, while others have been "enriched" with new meanings which we know but cannot even guess what they originally had. From this point of view, it is very interesting to read the explanatory dictionaries *Petit Robert* or *Larousse*: they seem to contain words familiar to us, but they are interpreted quite differently, and as a result, a whole unfamiliar cultural and historical era opens its veil before us [1; 24].

The aim of this article is to summarize the peculiarities of verbalization of society's realities by means of slang vocabulary, using French youth.

The relevance of this article is determined by a new angle of the study of youth vocabulary – the study of the pragmatic aspect of hyperbolic nominations.

Each cultural and historical epoch has its own language, fully understood only by the people who lived in this epoch. This language, on the one hand, is characterized by relative stability in the sense of maintaining firmness of grammatical laws of language construction and, from this point of view, language preserves tradition of given culture, and, on the other hand, it is characterized by ability to respond quickly to changes occurring in society by appearance of new words or old meanings, and also by oblivion of words that are out of time and have lost relevance.

And from the second point of view, language is open to innovation and modernization. However, the speed of innovation processes, as well as the levels of these processes in different cultural-historical epochs depend, first of all, on what societies we deal with (static or dynamic), and, secondly, on the structure of a particular society (what strata, subcultures exist in this society) [2; 19].

Modern industrialized societies are dynamic, rapidly changing, and therefore language, or rather its verbal shell, is very mobile in such societies. As a result, during the lifetime of one generation the vocabulary undergoes serious changes, not only in the sense of increasing or decreasing volume, but also in the sense of changing whole blocks of words and expressions to others, perhaps even similar in meaning, but different in sound. Moreover, the societies of the modern cultural and historical epoch are a fluid system, including many subcultural formations (professional, territorial, status, etc.), each of which has its own specific vocabulary, its own slang. However, it should be noted that subcultures are not absolutely closed, isolated formations and any modern person belongs to several subcultures at once. This leads to the fact that subcultural slang languages are not "closed", used and understood only by a narrow circle of people belonging to a particular culture, but penetrates and interacts with the so-called literary language, either enriching or littering the latter [6; 33].

Youth slang has a number of features and differences from other existing slang, for example, professional (doctors, lawyers, accountants, etc.), social strata (the underworld, homeless people, etc.), etc. These include, first of all, the rapid volatility of youth slang, explained by the fact that the continuous "arrival" of growing children in the youth and the "departure" from it to adulthood, acquiring the status of adult young people, is accompanied by the constant renewal of youth slang [7; 237].

Youth slang is not imposed on anyone, it just exists. And in order to be included in the youth community, to become "his own" in it, a young person must not only be young in age, but also speak the language peculiar to his age group, namely, to master and use youth

slang. This slang encodes stores and transfers information from one young man to another in its own way. But since young people do not exist outside of society and do not represent some kind of monolithic unity, then in its slang it is possible, by mentally making synchronous and diachronic slices, to distinguish different layers [7; 238].

With a synchronous cut, we reveal the spheres of youth employment, replenishing youth slang with a kind of vocabulary. These include: school, vocational schools, universities, the army, informal youth associations, work or games on computers, drug addiction, crime, music (show business), sports, etc. This list is far from complete, but in general terms it is more or less adequately reflects the current situation. At the same time, in each specific case, a correction should be made for the socio-cultural characteristics characteristic of one or another geographical area, one or another ethnic group.

The diachronic section demonstrates that young people are 15, 20, and 25-year-olds. At the same time, different age groups use different slang vocabulary, coding the same meanings in their own way. Therefore, 19-year-olds sometimes talk about the slang phrase used by 16-year-olds: "No young people say that at all!" And this 19-year-old does not even enter into his head that a 16-year-old teenager is also a youth.

A characteristic feature of the modern cultural-historical epoch is the presence in it of such a socio-demographic group as young people, which did not exist in any of the previous epochs.

This is not to say that chronologically earlier historical eras there were no young people. However, there were indeed no young people, because young people are a group of people who are no longer children, but not yet adults, whose main occupation is education and preparation for future professional activity. A distinctive feature of this social stratum is that its representatives are still free from the responsibilities of adults (they usually do not have their own families, i.e. a wife/husband and children to take care of) and yet they have a lot of free time (which society assumes they should spend on their own learning, but this is not always the case). The dual social situation of young people, when they no longer want to be children and are not yet "allowed" to become adults, leads, on the one hand, to the formation of youth subcultures as social spaces where people of equal age, status, social status, occupation and so on gather; spaces where young people have the opportunity to fulfill themselves and practice social roles; and, on the other, to the development of their own language, in which they all speak. This special, youth-specific language, youth slang, aims first and foremost to bring "their own" closer and "strangers" farther away. At that, youth slang used by both representatives of youth subcultures and other non-subcultural young people fully reflects and verbalizes the existence of its speakers [3; 46-58].

The French Republic is one of the most highly developed countries of the modern world, a permanent member of the UN Security Council, the center of world and European culture. France has a rich history and highly developed culture, it is almost impossible to reflect all aspects of French history, politics, economy and culture. Therefore, we will dwell only on those stages that are relevant for this study.

France is a republic in Western Europe, bordered by the Atlantic Ocean, the North Sea and the Mediterranean Sea, which are some of the most navigable seas on the planet. It is also surrounded by some of the most highly developed nations in the world: Great Britain, Spain, Germany, Switzerland, Sweden, Luxembourg, and Italy. For centuries France has been the most transit state in the world. This contributes to the formation of foreign language words, among which there is much slangism [1; 47].

France's policy towards Africa has now begun to increase not only abroad, but also at home. Whereas the French government claims that it continues to maintain its armed

detachments in some African countries only to promote a just democracy in the region, some critics believe that these detachments are part of the government's policy to preserve French political and financial interests in Africa.

Criticism of French African policy was further heightened in January 1997 when French troops retaliated against rebels in the Central African Republic, a former French colony. Thus, despite all its promises to leave the African continent, France has so far been unwilling to let Africans and Arabs go completely. In their turn, the latter actively resettle in France under the guise of refugees or by demanding a residence permit in France as compensation for the fact that France used to exploit their lands and people as colonizing invaders [1; 46-58].

Immigration and French attitudes towards it became a serious problem in France in the 1990s. High unemployment and several unpleasant incidents in poor communities increased hostility towards immigrants, especially blacks and Arabs from the north of Africa.

In March 1997, the French National Assembly approved legislation against illegal immigration. The bill sparked protests by thousands of French citizens in Paris and other cities, including Lyon and Marseille. The emigrants are mainly young people from the south from underdeveloped countries in Africa and Asia. And it is these people who are the vast majority of the "youth of the suburbs", where juvenile gangsters who engage in petty robbery and hooliganism are concentrated. This is the heart of the formation of the "French Argo" [5; 46].

Young people are looking for their own niche among the hangouts and squabbles, showing rather a "pragmatic indifference" or "infantile parasitism" in relation to the infrastructure of relations that has been created in France. They overwhelmingly accept the terms of play that adults are offering them today. The depression, which is typical of all youth slang, i.e. a critical, ironic attitude towards all officiousnesses, an opposition to the older generation, is also hardly observable in French youth slang.

The virtuality of contemporary French reality, when both children and parents have a rather vague idea of what to do in this life in order to succeed, reinforces the purely playful function of slang. The practical irrelevance of the young is sublimated in slang in the form of carnivalesque word-making - the invention of new words, anglicisation, and borrowings from other languages and subsystems of the French language. In short, slang is a playful, yet unexplored linguistic phenomenon, which cannot be clearly listed to certain non-literal and informal groups of words, but is seen as a phenomenon to which phenomena from each of these groups are inherent. This allows us to define the term youth slang as words used only by people of a certain age category, replacing everyday vocabulary with often ironic and sometimes coarse-familial coloring [6; 172].

Based on the above, it is probably the impossibility to determine the only possible stylistic marking that makes the authors of modern dictionaries of colloquial vocabulary (if they want to be as objective as possible) avoid using stylistic markings as such. Traditionally, when considering the functional load of the reduced vocabulary, the functions are associated with the stylistic marker of the lexeme.

Youth slang in France, unlike in other developed countries such as Germany, England, Spain, the United States and others is currently at the peak of its use. French authorities have sometimes even wondered if slang should be banned. Many academics and experts regard prohibition negatively, as a pedagogical technique in general. Besides, the development of language and speech cannot be banned. Language is a living organism; it is not subject to any regulations. All that can be done to at least minimize the development and

use of slang among young people is to give some recommendations during school lessons and lectures at universities. Particular attention should be paid to youth programs, because it is the media that shapes a person, when he watches TV and thinks that everyone should talk the way his favorite characters talk: in argot, slang and jargon.

REFERENCES

1. Анохина-Московченко В.О. Шарль де Голль./ В. О. Анохина-Московченко – М.: 1991. – 357 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов – М.: Просвещение, 1991. – 279 с.
3. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – с. 32-42.
4. Бобахо В. А. Современные тенденции молодежной культуры: конфликт или преемственность поколений? // В. А. Бобахо, С. И. Левикова // Общественные науки и современность. – 1996. - № 3. – С. 56 – 60.
5. Подюков И. А. Народная фразеология в зеркале народной культуры. Учебное пособие. – Пермь: ПГПИ, 1991. – 123 с.
6. Скворцов Л.И. Жаргон // Русский язык. Энциклопедия. – М.: БРЭ-Дрофа, 1997. – с.128-129.
7. Спирс Р. Словарь английского сленга. – М.: Просвещение, 2005. с. 287.
8. Толстых А.В. Подросток в неформальной группе. – М.: Знание, 1991.
9. Хорошева Н.В. Общее арго как промежуточная форма существования современного французского языка // Н.В. Хорошева Социолингвистические проблемы в разных регионах мира. Материалы международной конференции. – М, 1996. – 428с.

УДК 81-23

Ю.Ю. Андарянова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Т.Ю. Капишева
канд. филол. наук, доцент кафедры общего
языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЛЕКСИКОН ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РБ

Аннотация: данная статья посвящена лексикону пользователей сети Интернет в Республике Башкортостан. Целью работы является анализ лексикона пользователей социальной сети «ВКонтакте». В статье даётся определение понятию «лексикон», рассматривается специфика интернет-общения. Автор описывает лексические единицы, выявленные в текстах пользователей социальной сети «ВКонтакте».

Ключевые слова: заимствования, Интернет, лексикон, общение, ограниченное употребление, сообщества.

Abstract. This article is devoted to the lexicon of Internet users in the Republic of Bashkortostan. The purpose of the work is to analyze the vocabulary of users of the social network «VKontakte». The article defines the concept of «lexicon» and considers the specifics of Internet communication. The author describes the lexical units identified in the texts of users of the social network «VKontakte».

Key words: borrowing, Internet, vocabulary, communication, limited usage, communities.

Интернет прочно вошел в жизнь людей из разных уголков планеты, оказывая огромное влияние на его язык. Изменения, которые происходят в жизни общества, прежде всего находят отражение в лексике.

Рассмотрим определение лексикона, которое даёт Т.В. Жеребило: «1) (устар.) словарь; 2) запас слов и выражений данного человека, общеупотребительный запас слов данного социального слоя или данной сферы деятельности; 3) лексикон и грамматикон – первый (низший) уровень развития языковой личности» [3; 174].

В своих работах Т.В. Жеребило приводит классификацию понятий лексикона, на которую мы опирались при проведении анализа лексических единиц пользователей сети «ВКонтакте». Так, например, было выделено соотношение между общеупотребительной лексикой и лексикой ограниченного употребления. Самую многочисленную группу составляет общеупотребительная лексика (57%). В то же время жаргонизмы занимают второе место по частотности употребления (35%). Предполагаем, что данное явление связано с социальной составляющей платформы «ВКонтакте». Как считает Василий Богданов, совладелец Little Big Agency: «Сейчас во «ВКонтакте» самая активная аудитория – это люди 18-24 лет» [17].

Приведём примеры лексических единиц, распространённых в социальной сети «ВКонтакте».

Начнём с социально-ограниченной лексики, а именно с профессионализмов. В анализируемых контентях они встречаются редко: «*Ещё пара ляпов в этом кадре*». Ляп – (разг.) грубая ошибка, промах [11]. В данном случае это слово употреблено фотографом. «*Я каждый день устаю баранку крутить*». Баранка – (перен.) рулевое колесо автомобиля [11]. Здесь профессионализм употреблен человеком, чья специализация связана с транспортной деятельностью. «*Да и многие щас неофициально работают, самозанятые и шабашники*». Шабашник – (прост. неодобр.) человек, который выполняет строительные, ремонтные и другие работы, заключая частные сделки по высоким ценам [11].

Самой многочисленной оказалась группа жаргонизмов. «*Им надо возвращаться в свои общаги*». Общага – то же, что общежитие [11]. Жаргон употребляется среди студентов. Далее рассмотрим слова, употребляемые среди молодежи. «*Вижу свое окно, дома «Буратино». Оператору респект*». Респект – уважение, почтение [10]. «*Паблик хороший*». Паблик – страница в социальной сети «ВКонтакте» [16]. «*Лайкнул, конечно, в знак солидарности...*» Лайк – кнопка, с помощью которой публикация в интернете отмечается как понравившаяся, а также сама отметка, нажатие на такую кнопку [16]. «*Красава. Я тобой горжусь друган*». Красава – одобрительное высказывание в сторону собеседника [11]. Друган – приятель, товарищ. «*Каеф*». Каеф – то же, что кайф (состояние, доставляющее удовольствие) [11].

Как правило, жаргонизмы объединяют людей с одинаковыми интересами. Кроме того, они способны передать индивидуальную сторону собеседника. Жаргонизмы упрощают общение, не требуют какого-либо словесного подбора. Но в то же время данное явление способно оказать отрицательное влияние на речь людей. Проанализированные жаргоны составили около 35% среди ограниченной лексики.

Меньше всего представлена территориально-ограниченная лексика. Так, например, комментарий «*Айда в магазин*» означает «пойдём в магазин» (Айда – давай, пойдём) [8; 726]. «*Алга Башкирия!*» – «Вперёд Башкирия» (Алга – вперёд) [8; 32]. «*Уф алла. Когда это уже пройдёт*» – «Уф, Боже. Когда это уже пройдёт» (Алла

– Бог) [8; 33]. На наш взгляд, именно диалекты являются незаменимой частью культуры и речи республики Башкортостан. Они передают быт и нравы народа.

Далее проанализируем лексику, выделяемую по происхождению. Почти в равном соотношении распределились исконная (54%) и заимствованная лексика (46%).

В исконной лексике нередко встречаются фразеологизмы: «*Это у народа волосы дыбом встают*». Волосы дыбом – (разг. экспрес.) охватывает ужас, страх кого-либо [12]. «*Везде суют свой нос*». Совать нос – вмешиваться [12]. «*Так сказать язык не повернётся*». Язык не повернулся (поворотился) – (разг. экспрес.) Кто-либо остерегается, не решается, стесняется (спросить, сказать что-либо) [12]. «*Потом суп с котом*». Данный фразеологизм означает «неодобрительную реплику на отговорку, предложение сделать дело не сразу, отложить на потом [12]. «*Ну, всё! Накрылось медным тазом!*». Накрыться медным тазом – сломаться, подвергнуться разрушению, пропасть, не состояться [12]. «*Сами заварили кашу*», т.е. «затевать, начинать хлопотливое или сложное, неприятное дело» [12].

Исконно русские фразеологизмы используются в обыденном общении практически каждого человека. Они не только придают речи образность, красочность, но и являются одной из форм проявления ума.

Рассмотрим лексику заимствованную, которая, с фонетической точки зрения, подразделяется на освоенную и не до конца освоенную. Начнём с первой группы, которая составила 33%.

«*Синоптики озвучили прогноз погоды с мая по сентябрь*». Синоптик [от греч. *synoptikos*] – метеоролог, специалист по составлению синоптических карт [13]. «*Прекрасный фильм, ждали серию с нетерпением*». Фильм [англ. *film* букв. ‘пленка’] – кинокартина [13]. Сериал [<латин. *series*] – часть большого кинофильма, демонстрируемая самостоятельно [13]. «*Депозита хватит или уже добавить надо*». Депозит – [латин. *depositum* – положенное, залог] (фин.) определённая сумма денег или ценных бумаг, вносимая на хранение в кредитное учреждение с правом получения на известных условиях [13].

Как видно, данные слова иностранного происхождения уже очень давно и долго присутствуют в нашей речи. Люди уже привыкли к заимствованиям и абсолютно не воспринимают их как нечто чужеродное.

Немаловажной частью являются неосвоенные до конца заимствования. В большей степени их употребляет молодежь. Приведём конкретные примеры варваризмов, которые составили 12%: «*Оператору респект, зачётный кадр*». *Респект* – [латин. *respectus*] (устар.) уважение, почтение. «*Лайкнул, конечно, в знак солидарности...*». Лайк – кнопка, с помощью которой публикация в интернете отмечается как понравившаяся, а также сама отметка, нажатие на такую кнопку [16]. «*Координаты плиз!*». Плиз [англ. *please*] – пожалуйста. «*Ок*». Ок [англ. *okay*] – выражение согласия или одобрения. «*Омагад*». *Омагад* [англ. *Oh my God*] – О, Боже. «*Оплачу онлайн*». Онлайн – [англ. *online*] в сети/в режиме реального времени. «*Энерджайзер! Не болей!*». *Энерджайзер* [англ. *Energizer*] – об очень деятельном, неутомимом человеке.

Был выявлен лишь один случай употребления экзотизмов (1%): «*Ты ещё тубетейку напяль*». Тубетейка – круглая или островерхая неглубокая шапочка без полей с вышитыми или ткаными узорами как национальный головной убор многих восточных народов [10].

С появлением Интернета стало использоваться больше заимствований. Безусловно, некоторые из них обогащают нашу речь. Однако чрезмерное и неоправданное употребление заимствований приводит к засорению русской речи.

Рассмотрим лексику, распределяемую по сферам употребления. Как оказалось, нейтральная лексика составила 90% из всех анализируемых единиц. А вот стилистически отмеченная лексика составила всего 10%.

Наиболее популярной оказалась группа канцеляризмов 6%: *«Это хорошо, конечно, что распоряжение дано?!»* Распоряжение – акт управления, изданный в пределах компетенции должностного лица или государственного органа, обязательный для исполнения (в государственном и административном праве) [10]. *«Они только предписания выполняют».* Предписание – указание, предложение что-либо делать; рекомендация [10]. *«А можно ли сделать рефинансирование прошлой процентной ставки людям...»* Рефинансирование – новый заём для погашения задолженности [10]. *«Депозита хватит или уже добавить надо?».* Депозит – деньги или ценные бумаги, вносимые в кредитное учреждение для хранения [11].

Поэтизмы составили 4%: *«Сетуют, что люди перестали платить за коммунальные услуги».* Сетовать – печалиться, скорбеть, сожалеть [10]. *«Лестно вы отозвались».* Лестно – о ситуации, приятной кому-либо, льстящей чьему-либо самолюбию [10]. *«Почему ещё никто не упомянул сие действие?».* Сие (сей) – этот [10].

Таким образом, можно утверждать, что стилистически отмеченная лексика не особо популярна среди пользователей различных сообществ, но всё же имеет место быть.

Следующей категорией по классификации Т.В. Жеребило является лексика, выделяемая по частотности употребления. Активный запас слов стал самым многочисленным 71%, а пассивный составил 29%.

Хотелось бы обратить внимание на неологизмы, составляющие 14%. *«Это делают специально, чтобы он пропиарился».* Пиар – система информации и способов информирования общественности о ком-либо или о чём-либо [10]. *«Оператору респект».* Респект – уважение, почтение [13]. *«Это фейк».* Фейк – подделка, нелегальная копия [14]. *«Оплачу онлайн».* Онлайн – в сети/в режиме реального времени. *«Чиллово».* Чилл [англ. chill] – охлаждать, студить, в данном случае расслабленное состояние. *«Я уже давно являюсь волонтером».* Волонтер – тот, кто добровольно принимает участие в каком-либо деле [10]. *«Фу, дизлайк».* Дизлайк – отметка некоторой публикации в социальной сети как не понравившейся [14]. *«Репост сделан».* Репост – вторичная публикация сообщения, размещённого другим пользователем в социальной сети или блоге, со ссылкой на источник [14].

Зачастую в речи современного человека встречаются неологизмы, так как они появляются постоянно, практически ежедневно. Они могут заимствоваться из других языков (чаще это английский), а также возникают путём слияния нескольких слов. Некоторые считают, что неологизмы обогащают речь, а другие – напротив.

Разновидностью неологизмов являются окказионализмы: *«Очередной обстановканагнетательный пост».* Слово «обстановканагнетательный» образовано междусловным наложением (обстановка + нагнетательный). *«Лапшевесы»* (лапша + вешать), образовано путем контаминации, как и слово «патамушто» в комментарии (только с графическим изменением): *«патамушто никто не знает»* (потому что). *«Да хватит уже кошмарить людей».* Кошмарить образовано при помощи аффиксации (кошмар + суффикс -и, постфикс -ть), как и следующие окказионализмы: *«Такой*

бредятины» (бред + интерфикс -ят, суффикс -ин-), «*Вы бы лучше делами занимались и перестали народ стращать*» (страх + суффикс -а-, постфикс -ть), «*Позёры*» (поза + суффикс -ёр), «*Ваши непонятки вытекают из мифа*» (непоня + суффиксы -т-, -к-), «*Ого! Вот это грязюка!*» (грязь + суффикс -юк-). «*Ляпота только для богатых*». Окказионализм «ляпота» восходит к слову «лепота» (красота), в данном случае изменен корень слова.

Окказионализмы, в первую очередь, показывают оригинальность и уникальность речи говорящего. Также они отличаются экспрессивностью.

Самую меньшую часть составили архаизмы 5%: «*Кто же будет куражить так*»? Куражить (устар.) – вести себя заносчиво, нагло, хвастаться [15]. «*Сетуют*», т.е. печалиться. «*Вот и понятно зачем вся эта лабуда с памятником. Верещать*». Верещать – издавать без умолку резкие, визгливые звуки [11]. *Лабуда*, т.е. ерунда. «*Сия врачебная*». Сия – эта.

Архаизмы практически не встречаются в речи людей. Когда-то они употреблялись повсеместно, а сейчас находятся на грани «вымирания», так как есть современные эквиваленты. Но некоторые люди используют их в своей речи для создания «особого колорита».

Резюмируя, ещё раз обратим внимание на то, что Интернет стал незаменимым источником информации и средством общения каждого современного человека. При этом он оказывает огромное влияние на язык его пользователей. Новые изменения особенно заметны в лексике: использование заимствований, жаргонизмов; изменение значения старых, привычных слов, появление новых смыслов. Все эти явления, с одной стороны, ведут к обогащению речи, с другой – к появлению негативных последствий. В результате чего может снижаться уровень грамотности людей.

В сообществах перед нами предстаёт живой речевой портрет современного человека в ходе обсуждений на различную тематику. Здесь люди общаются друг с другом в непринуждённой обстановке. Г.Н. Трофимова в своей монографии «Языковой вкус интернет-эпохи в России» утверждает, что «...в Интернете формируется новая, «письменно-разговорная» разновидность разговорной речи, при которой высказывания, принадлежащие к сфере устной разговорности, фиксируются письменно» [9; 231].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргашокова С.Х. Лингвоэкологические проблемы в социальных сетях // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. – 2017. – № 10. – С. 18-22.
2. Дедова О.В. О языке Интернета // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2010. – № 3. – С. 25-38.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
4. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. – Волгоград: Парадигма, 2010. – 422 с.
5. Лысенко С.А. Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в интернет-коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2010. – 24 с.
6. Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект / Р.Ю. Намитокова; Отв. ред. И.А. Ширшов; Адыг. гос. пед. ин-т. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 156 с.
7. Пунько К.В. Общение в Интернете как новая форма речи // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3-2. – С. 141-142.
8. Татарско-русский словарь. – М.: Сов. энцикл., 1966.

9. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты): Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 300 с.
10. [Электронный ресурс] – URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 12.04.2021).
11. [Электронный ресурс] – URL: <https://gufo.me/dict/fedorov> (дата обращения: 12.04.2021).
12. [Электронный ресурс] – URL: https://gufo.me/dict/foreign_words (дата обращения: 12.04.2021).
13. [Электронный ресурс] – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения: 12.04.2021).
14. [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.wiktionary.org/> (дата обращения: 12.04.2021).
15. [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.wiktionary.org/> (дата обращения: 12.04.2021).
16. [Электронный ресурс] – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008757502> (дата обращения: 12.04.2021).
17. [Электронный ресурс] – URL: <https://vc.ru/marketing/7716-vk-ok> (дата обращения: 12.04.2021).
18. [Электронный ресурс] – URL: rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary/index.htm (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 81.42

И.В. Артюшков
доктор филол. наук, профессор, заведующий кафедрой
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Э.Р. Мулюкова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В БЛОГАХ

Аннотация: статья посвящена исследованию особенностей вербального поведения школьников-блогеров в социальной сети Инстаграм. Предметом исследования является языковая составляющая содержания блога, в частности, анализируется описание профиля (шапка профиля) пользователя Сети, прямо или косвенно характеризующее особенности самопрезентации авторов в текстах этого жанра.

Ключевые слова: блог, блогер, вербальное поведение, социальная сеть, самопрезентация.

Abstract. The article is devoted to the study of the features of the verbal behavior of schoolchildren-bloggers on the Instagram social network. The subject of the research is the linguistic component of the content of the blog, in particular, the description of the profile (profile header) of a web user is analyzed, which directly or indirectly characterizes the features of self-presentation of authors in the texts of this genre.

Key words: self-presentation, blog, blogger, social net, verbal behavior .

В последние десятилетия Интернет стал неотъемлемой частью жизни современной молодежи. Именно интернет-пространство на сегодняшний день открывает возможности для удовлетворения наиболее значимых и актуальных для молодых людей социальных потребностей: в самовыражении, общественном одобрении, в общении и др.

Поскольку Всемирная сеть стала не только основным источником передачи информации, но и источником заработка, это предопределило особую значимость

самопрезентации как технологии формирования впечатления о себе. Несмотря на то, что виртуализация общества привела к тому, что особое внимание уделяется визуальной коммуникации, в центре внимания при этом остаются вопросы, связанные со стратегией самопрезентации посредством различных средств.

Основой анализа феномена самопрезентации принято считать широко известную работу «Представление себя другим в повседневной жизни» американского социолога Ирвинга Гофмана, который рассматривал самопрезентацию как процесс «исполнения» [1; 49]. Ученый утверждал, что человек, словно актер, появляясь перед своими «зрителями», просчитывает свое поведение, чтобы получить желаемое впечатление и вызвать определенную реакцию в зависимости от ситуации и целей. Теоретические изыскания Гофмана определили несколько направлений разработки проблемы самопрезентации в виртуальном пространстве интернета. Анализ современных социально-психологических концепций самопрезентации встречаем в статье «Проблема самопрезентации в современной социальной психологии: использование понятийного аппарата теории деятельности» Н.А. Федоровой [4]. Наибольший интерес в рамках проблематики нашей работы представляют мотивационные теории, авторы которых выявляют базовые мотивы самопрезентации: мотив власти (Е. Джонс и Т. Питтман), мотив самоконструирования и поддержания позитивной самооценки (Б. Шленкер), мотив самовыражения (Р. Харре), мотив самораскрытия (Р. Баумайстер), мотив достижения и избегания неудачи (Р. Аркин, А. Шутц). Таким образом, самопрезентация представляет собой активность, имеющую разные мотивы, которая может носить как целенаправленный, осознанный, так и неконтролируемый, спонтанный характер.

Ряд ученых, в частности, Ч. Кули, Г. Мид, М. Вейгольд, М. Лири, Р. Ковальски, полагают, что самопрезентация служит также способом формирования знаний индивида о себе либо способом самооценки человека.

Американский психолог Дэвид Майерс предлагает следующее определение самопрезентации: «Самопрезентация – это акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать у окружающих и самого себя благоприятное впечатление» [2, 129].

Таким образом, под самопрезентацией мы будем понимать в разной степени осознаваемый процесс влияния индивида на впечатление, производимое им в процессе общения, обеспечивающее достижение коммуникативных целей посредством использования различных стратегий и тактик поведения.

Самой подходящей платформой для самопрезентации в сети Интернет является блог. Об этом свидетельствует анализ научных работ, посвященных изучению особенностей блога как коммуникативной площадки.

Блог – сетевой дневник событий в интернете, содержащий регулярно добавляемую информацию личного характера, которую владелец блога (блогер) представляет пользователям сети.

С позиций маркетинга блог является эффективным инструментом для продвижения человека, организации, товара, поскольку предоставляет максимальные возможности для репрезентации пользователя в сети Интернет при минимальных временных и финансовых затратах [3].

Самопрезентация автора в блоге представляет собой фрагмент текста (в шапке профиля, в посте и т.д.), который характеризуется целеустановкой автора, направленной на самохарактеризацию и создание нужного впечатления у читателя. Так, юные пользователи Сети получают практически неограниченные возможности

для самовыражения, экспериментирования с собственной идентичностью, формирования собственного (личного) образа, часто далекого от реального.

Обычно блоги содержат в себе разные виды информации: текстовую информацию, видеоматериал, фотоматериал.

Связь между автором блога и его читателем осуществляется с помощью комментариев, лайков или дизлайков, подписок или отписок. Количество и эмоциональный фон комментариев являются показателем активности и эффективности авторского блога: чем больше блог-страница просматривается пользователями, тем больше комментариев набирают публикации, следовательно, блог интересен и актуален.

Контент – основное содержание блога, показатель его популярности. Благодаря тому, что большинство блог-платформ дает возможность размещать разнообразный контент (текстовый, мультимедийный), блогеру открывается целый ряд способов самопрезентации, соответствующих поставленным целям: аудио-, видео-, фотоблоги. При этом публикуемая информация должна быть оригинальной, исключительно авторской, что гарантирует интерес аудитории к представленному контенту. Особенно важно то, что информация должна быть обнаружена поисковыми системами, а значит, насыщена словами, имеющими прямое отношение к теме. Например, блог, посвященный путешествиям, должен содержать в себе как можно больше слов *природа, туризм, отдых, поездка*. Особый вес размещаемому контенту придает наличие ссылок на источники, из которых получена информация. Для поддержания интереса читателей публикуемая информация в блоге должна регулярно обновляться.

Большое значение для самопрезентации имеет вербальная сторона блога, смоделированная в соответствии с авторским замыслом. Создавая текст сообщения, автор заранее продумывает использование тех или иных форм языка, выбор которых обусловлен различными факторами: интеллектуальным багажом самого автора, определяющим его как личность, его общественным статусом, настроением и желанием использовать наиболее эффективную языковую форму для выражения собственного отношения к действительности и осмысления жизненного материала.

Имя профиля – основное вербальное средство самопрезентации. Всё чаще подростки подписывают страницу своим настоящим именем и фамилией. Стоит отметить, что псевдоним как часть создания образа в социальных сетях и блогах перестает быть актуальным.

Основным материалом для анализа самопрезентации подростков в блогах, в частности, в социальной сети Инстаграм, является шапка профиля, так как она служит визитной карточкой любого блогера. В ней представлена небольшая текстовая информация, в которой блогер-школьник дает небольшую самохарактеристику. Самопрезентация здесь происходит через объективную информацию, в частности, через определение имени школьника, его возраста, места жительства и увлечений. Широкое употребление шаблонных самоописаний говорит об установке на стандартизованность описания. Выставляются качества, которые мало подвергаются оценке и не могут вызывать разногласий, например:

- имя/имя+фамилия: Olya, Ksenia Shchetinina
- возраст: 16 years old, 15 y.o.
- место жительства: Orenburg, Ufa.

Подростки в своих профилях используют краткие и легкие для восприятия аудитории самохарактеристики-ярлыки. Так, например, в некоторых блогах

представлены такие «визитные карточки»: *холостяк* (ориентация на определенность социального положения), *по гороскопу стрелец* (ориентация на принадлежность к знаку зодиак), *няшка милашка* (описание внешних качеств человека), *рысь* (ориентация на схожесть с животным) и др. В таких описаниях-ярлыках школьники используют имена существительные. Для привлечения внимания некоторые авторы применяют в своей визитке выражения с негативной окраской: *твой ночной кошмар*, *дьяволица*, и под.

В других профилях мы можем встретить такие самоописания: *птица Феникс* (здесь упомянут миф о птице, которая умирает и возрождается вновь.); *ранняя пташка* (о человеке, который встает рано утром); *тигр среди шакалов* (о человеке сильном, выступающем против зла (шакалы – символ зла, животные, которые питаются падалью)).

Немалое количество блогеров для определения целевой аудитории, быстрого взаимодействия со своими подписчиками пишут о своих убеждениях, интересах и т.д.: *деятель искусств*; *шитье и вязание, растения*; *блогерша, спортсменка, лицеистка*. Ориентация на актуальную информацию проявляется в том, что в основе самоподачи лежат глаголы в форме настоящего времени: *Хай, я Алан, танцую break и hip-hop. Играю в футбол*; иногда даже создавая рамки для круга общения с установлением правил дружбы: *френдзона для любителей верховой езды*.

Одной из ярких особенностей самоподачи стало использование разнообразных цитат из книг, фильмов, крылатых выражений, мотивирующих текстов. *veni, vidi, vici; не упускай возможности; если ты ничего не изменишь, ничего не изменится; делай то, о чем мечтаешь вечером* (ориентация на чувственно-эмоциональное восприятие).

Также в сети Инстаграм можно встретить экспрессивные синтаксические конструкции для самопрезентации, способствующие выражению различных эмоционально-экспрессивных оттенков: восклицательные (*Убедитесь, что вы не страдаете бодишеймингом, прежде чем смотреть мои видео!*), парцеллированные (*Могу. Умею. Практикую*), инверсированные (*Победить желаю я*), параллельные (*Танец – моя жизнь. Уверенность в себе – мой стиль. Добиться успеха – моя цель*).

Важно отметить и другие особенности самопрезентации интернет-пользователей:

1) установку на необычность, оригинальность, которая проявляется в особом позиционировании себя по отношению к социуму (позиция «вне», «над») (*Виолетта, девочка с обложки*), в использовании оксюморонов (*активная черепаха*), в обращении к юмору и иронии как основным способам создания образа, языковой игре (каламбуру): *сын маминной подруги; Папа не Олег, но работа хорошая; от создателей «Ааа подожди, опять дедлайн горит!!!»* и др. Личностный характер самоописания проявляется в интенсивном использовании личного местоимения *я*, установка на уникальность и превосходство выражается в использовании прилагательного с семантикой принадлежности к высшему классу (*Я классная. Я полностью уверена, что я – диснеевская принцесса, которую ещё не придумали*). Также блогеры часто обращаются к образованию сложных существительных: *булкамёт, вольнодум* и др.;

2) стремление к свободе самовыражения блогеры-подростки показывают с помощью позитивно и негативно окрашенных оценочных конструкций: *еретик, упрямый, краткий экскурс деградации*;

3) ориентацию на референтную группу, это выражается в наличии элементов публицистического стиля: риторических вопросов, оценочной лексики (*Что такое*

чужое мнение?); в использовании сленговой лексики и варваризмов (крейзи тусовщица; это просто трешак!).

Анализируя способы самопрезентации и инструменты виртуального взаимодействия блогера-подростка, можно выявить особенности обработки подростком системы ценностей, восприятия действительности, целей, которые он преследует. Установлено, что одной из ведущих техник самопрезентации в блогах являются самоописания (шапка профиля) в блог-профилях в сети Инстаграм. Письменная речь формирует вербальный имидж блогера, поэтому многие блогеры-школьники используют в своей речи самые разные ресурсы языка: крылатые выражения, мотивирующие тексты, цитаты, слова с положительной и отрицательной коннотацией и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что блогосфера является уникальной коммуникативной средой, которая позволяет блогеру экспериментировать с собственной идентичностью, строить желаемый образ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон пресс Ц.: Кучково поле, 2000. – 302 с.
2. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2006. – 754 с.
3. Попов А. Блоги. Новая сфера влияния. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. – 336 с.
4. Федорова Н.А. Проблема самопрезентации в современной социальной психологии: использование понятийного аппарата теории деятельности [Электронный ресурс] // Научные материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН. – Сочи, 2011. URL: www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/fedorova_n.html (дата обращения: 05.04.2021).

УДК 81'373.45

*К.К. Балиева
студентка 4 курса «ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»
(Казахстан, г.Нур-Султан)
Научный руководитель – А.Е. Бижкенова
доктор филол. наук, профессор
«ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»*

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФЭШН-ИНДУСТРИИ

Аннотация: научная статья посвящена комплексному лингвистическому анализу заимствований из английского языка, которые дополнили терминологию фэшн-индустрии, а именно обозначают виды модной обуви. Выбранный тематический словарь был разделен по различным критериям на отдельные группы, представляющие собой виды обуви. Названия подвергнуты этимологизации и выявлению степени ассимиляции в принимающем языке. К результатам исследования относятся утверждение динамики лексического состава современного языка, высокий уровень влияния английского языка вследствие процессов языковой интеграции и мировой глобализации, а также наличия внутриязыковых механизмов подчинения чужих морфемных структур.

Ключевые слова: англицизм, ассимиляция, заимствования, отраслевой термин, языковая интеграция.

Abstract. The scientific article is devoted to a complex linguistic analysis of borrowings from the English language, which has supplemented the terminology of the fashion industry; namely, denote the types of fashionable shoes. The selected thematic dictionary was divided according to various criteria into separate groups representing the types of shoes. The names are etymologized and the degree of assimilation in the host language is revealed. The results of the study include the statement of the dynamics of the lexical composition of the modern language, the high level of influence of the English language due to the processes of language integration and global globalization, as well as the presence of intra-linguistic mechanisms of subordination of foreign morphemic structures.

Key words: language integration, borrowing, Anglicism, industry term, assimilation

Введение

Современная лексика является очень динамичной в условиях действия широких возможностей языкового взаимодействия и языковых интегративных процессов. В этой связи особой продуктивностью отличаются явления взаимопроникновения лексических единиц и словосочетаний, касающиеся не только иноязыковых форм, но и содержательных смыслов.

Главными причинами столь широкого заимствования целых лексических пластов в современных языках являются геополитические процессы сближения народов и государств, открытия границ, растущее экономическое и культурно-образовательное сотрудничество в мире. А еще важным является технологический и цифровой прогресс глобального человеческого общества, ведущий к объединению и стиранию информационных границ.

Быстрота социально-культурного развития обусловлена стремительным развитием коммуникационных технологий. Все это накладывает отпечаток на формирование лексиконов в современных языках. Казахский и казахстанский русский язык в этом плане не являются исключением из правил и активно подвергаются процессам межъязыковой интеграции.

Целью данного научного исследования является комплексный анализ отраслевых терминов, заимствованных из английского языка. Для проведения наблюдений были использованы дескриптивный, структурно-семантический и этимологический анализ выбранного тематического корпуса искомым единиц.

Терминология и ее особенности

Корпус нарицательной лексики в языке состоит, как правило, из слов общего значения и слов специализированного значения, которые называются еще терминами. Под терминами понимаются словесные единицы или сочетания слов, являющиеся точным обозначением определенного понятия какой-л. специальной области науки, техники, искусства, общественной жизни и пр. Они в своем значении, как правило, стилистически нейтральны и не допускают многозначности, а также зачастую требуют дефиниции и имеют ограниченную сферу употребления. В остальном это слова, входящие в словарный состав языка, а потому подчиняющиеся всем интралингвальным механизмам и ассимиляциям принимающего языка.

В центре внимания настоящего исследования находится корпус новых единиц, заимствованных из английского языка и относящегося к отраслевой терминологии, а именно к обозначениям товарных изделий текстильной и обувной промышленности. Причиной выбора данного объекта для лингвистического наблюдения объясняется широким социальным спросом на продукцию, активным присутствием на рынке товаров в большом ассортименте модной обуви иностранного производства.

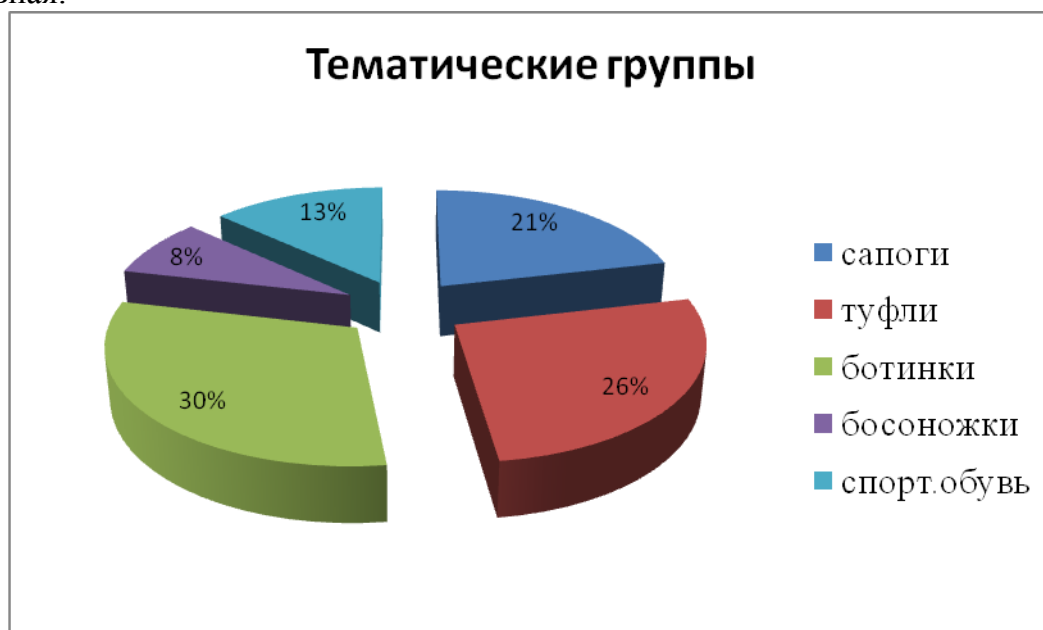
Получается, что речь идет о заимствовании (по сути, импорта) как вещи (понятия), так и его словесного обозначения.

Английский язык стал сегодня, безо всякого сомнения, языком глобального общения, всеобщей коммуникации. Именно по этой причине доминирующая часть заимствованной лексики в языках принадлежит английскому языку. Вот и в центре нашего внимания находятся англицизмы, активно используемые в сфере торговли, социального обихода и личной стилистике каждого отдельного гражданина Казахстана. Обувь относится к вещам ежедневного ношения, вследствие чего, термины-обозначения сорта обуви очень актуальны, популярны в их функционировании и отличаются в то же время необычными словесными формами ввиду их иноязыковой принадлежности.

Итак, нами выбраны из товарных каталогов слова английского происхождения, обозначающие обувь. Вначале мы разложили фактический материал по группам для синхронного анализа. В основу анализа материала были положены три критерия:

- Первый критерий категоризации – определение вида обуви.
- Второй критерий анализа – этимология термина.
- Третий критерий – определение уровня ассимиляции.

По первому критерию были определены следующие тематические группы: 1) сапоги; 2) туфли; 3) босоножки; 4) тапочки; 5) обувь спортивная; 6) обувь универсальная.



Сапоги	Туфли	Босоножки/ шлепанцы	Ботинки	Спортивная обувь
Угги	Мэри Джейн	Слингбэки	Монки	Сникеры
Веллингтоны	Туфли для танго	Слайдеры	Лоферы	Конверсы
Мунбуты	Дерби		Дезерты	Топсайдеры
Ридинги	Оксфорды		Челси	
Слаучи	Слиперы		Мартенсы	
	Винклеры		Тимберленды (усеченно «тимбы»)	
			Кроксы	

Таким образом, больше всего заимствований наблюдаем в названиях ботинок. Причем ботинки различаются 1) по форме: со шнуровкой или без; острым или закругленным мысом, на платформе; 2) по высоте: короткие, средней высоты, высокие; 3) по материалам изготовления: кожа, нубук, тряпичные.

Так, например, *монки* – это полуботинки без шнуровки, а *дезерты* – это ботинки средней высоты, изготовленные из нубука или кожи другой выделки, причем *дезерты* отличаются наличием сразу двух отверстий для шнуровки с обеих сторон. *Челси* – это короткие ботинки из кожи, у которых слегка заостренный округленный мыс. *Мартенсы* – грубые ботинки средней высоты со шнуровкой, обычно на высокой платформе.

Если посмотреть на этимологию, семантический мотив значения, то он, по сути, в исходном английском языке абсолютно прозрачен и позволяет выделить четыре группы.

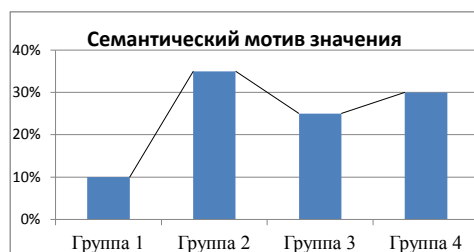
Так, к примеру, первая группа – предназначение обуви для определенной категории населения. Видим здесь «ботинки для лесника» (*тимберленды*), «ботинки монаха» (*монки*), «ботинки бродяги» (*лоферы*) и т.д.

Вторая группа – название обуви произошло от названия компании по производству либо непосредственному создателю бренда. Сюда мы можем отнести такие наименования, как «UGG» (*угги*), «Sperry Top-Sider» (*топсайдеры*), «Arthur Wellington» (*веллингтоны*), «Dr. Martens» (*мартенсы*), «Timberland» (*тимберленды*, *усеченно тимбы*), «Converse» (*конверсы*).

Третья группа – обувь, подвергшаяся метонимии, название связано с территориальным признаком первоначального появления обуви или косвенным упоминанием какой-либо исторической личности. Примером метонимии могут служить туфли «*Мэри Джейн*», первоначально термин использовался Ричардом Фелтоном Аутко, создателем комикса «Buster Brown», главной героиней была Мэри Джейн. Сейчас наряду с туфлями этот термин может обозначать и скромную девушку, идентичную героине комикса. Другой очевидный пример – туфли «*Дерби*», ведь обувь с открытой шнуровкой была создана под запросы 14 графа Дерби, который имел проблемы с лишним весом, и, следовательно, было нелегко шнуровать обычную обувь. Еще два примера метонимии, но уже по географическому признаку – «*Оксфорды*», получившие свое название в честь Оксфордского университета; и «*Челси*», впервые появившиеся в одноименном районе Лондона.

Заключительная, четвертая группа наименований обуви была составлена из практической стороны использования той или иной модели обуви, а именно в какой среде можно надевать обувь или по какой причине. Обратим внимание на термин «*слиперы*», английское слово «*To slip*» означает «соскальзывать», значит эти тапочки удобно носить, они буквально соскальзывают с ноги. По той же аналогии заимствование «*слайдеры*» описывает шлепанцы, которые скользят. (to slide – скользить). Сапоги, образующие складки на ноге, *слаучи*, образованы от английского глагола «*Slouch*», который при переводе означает «свисать, опускаться вниз». Спортивные кроссовки, *сникеры*, происходят от глагола «*To sneak* – подкрадываться».

Таким образом, степень этимологизации, установления внутреннего семантического мотива в значениях англоязычных заимствований обуви в выявленных четырех группах следующая:



В результате анализа установлено, что доминирует лексическая метонимия – семантическая деривация в виде переноса имени создателя на продукт.

Рассмотрим далее степень ассимиляции искомых заимствований в принимающем языке. Все рассматриваемые единицы сохранили свою чужую для русского языка корневую морфему, транслитерированную посредством звукобуквенных соответствий между языками. Именно наличие английского корня выдает англицизм в языке. Но большинство англицизмов ассимилированы формой множественного числа в русском языке через добавление окончаний **-ы/-и**: *лофер+ы*, *дезерт+ы*, *сликкер+ы* и т.д. В отдельных случаях окончание **-и** в составе английского корня, например, в словах *монки* и *челси* совпадает с русским окончанием множественного числа, поэтому данные единицы полностью заимствованы в английском варианте, однако понимаются в русском языке как слово во множественном числе, потому что в обуви имеется такой параметр, как «пара обуви». Есть несколько наименований, которые при ассимиляции в русском языке наряду с окончанием множественного числа английского языка, добавляют к себе и окончание множественного русского языка, в результате получается двойное множественное число имени существительного: *крокс+ы*, *мартенс+ы*, *конверс+ы*. Таким образом, обувь по критерию ассимиляции в языке-реципиенте была разделена на 3 категории:

Окончания -ы/-и	Совпадение с русским окончанием	Двойное множественное число
Угги	Мэри Джейн	Кроксы
Топсайдеры	Дерби	Мартенсы
Оксфорды	Монки	Конверсы
Лоферы	Челси	
Слиперы	Слаучи	
Дезерты		
Слипоны		
Веллингтоны		
Мунбуты		
Ридинги		
Слингбэки		
Слайдеры		
Тимберленды (тимбы)		
Сникеры		
Винкл-пикеры		

Таким образом, нами было проанализировано 26 типов моделей обуви. Анализ проводился по трем критериям: 1) модель обуви; 2) этимология заимствованного термина; 3) степень ассимилированности в языке-реципиенте.

В итоге проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в большинстве своем терминологические заимствования фэшн-индустрии полностью или частично ассимилированы в русском языке. При этом этимология того или иного термина, несмотря на кажущуюся прозрачность внутренней формы слова, не всегда точно позволяет определить основное значение. А потому вид товара и его назначение требуют дескрипции в принимающем языке. Ввиду массовости процессов заимствования не только терминов, но и обозначаемых ими иностранных вещей рекомендуется внимательное изучение происхождения и традиций относительно новшеств в сфере модной индустрии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева С.А. Словообразовательная активность заимствованного слова / С.А. Беляева // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку: Ежег. межвуз. тематич. сб. – Владивосток, 1979. – Вып. 7. – С.34-38.
2. Горбов А.А. К вопросу о семантическом калькировании и «вторичном заимствовании» в русском языке рубежа XX – XXI веков /А. А. Горбов // Вопросы языкознания. – 2015. – С.87-101.
3. Чудаева А.М. Заимствования в русском языке / А. М. Чудаева, В. П. Казакова. – Текст: непосредственный // Юный ученый. – 2019. – № 3.1 (23.1). – С. 92-93.

УДК 81.42

*Б.Ш. Билолов
аспирант ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН)

Аннотация: в статье определяется понятие педагогического дискурса, раскрываются отличительные особенности дискурса при интернет-коммуникации. Приведены результаты опроса преподавателей об организации онлайн-обучения в условиях пандемии 2020 года.

Ключевые слова: дискурс, дистанционное обучение, интернет-коммуникация, интернет-технологии, медиаобразование, педагогический дискурс.

Abstract. The article defines the concept of pedagogical discourse, reveals the distinctive features of discourse in Internet communication. The results of a survey of teachers about the organization of online training in the context of the 2020 pandemic are presented.

Key words: discourse, pedagogical discourse, Internet communication, media education, distance learning, Internet technologies.

Предметом исследования в данной статье являются особенности педагогического дискурса в интернет-пространстве на примере системы образования Республики Таджикистан.

Медиобразование является сегодня одной из самых обсуждаемых тем. В последний год вопросы онлайн-обучения, дистанционного образования поднимались на многих научных конференциях, правительственных совещаниях в разных странах; в педагогическом сообществе развернулись активные дискуссии по содержанию медиакомпетентности (как умения квалифицированно использовать цифровые средства коммуникации) педагога.

Дискурс, как известно, языковая универсалия, без исследования которой лингвистическая наука будет оторвана от действительности. Толкований термина «дискурс» в современном языкознании большое количество, что свидетельствует об активности процесса освоения данного научного понятия и его востребованности. Мы, вслед за Н.Д. Арутюновой, под дискурсом понимаем речь, погруженную в общение. Дискурс – это «общение людей, рассматриваемое с позиции их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [2; 279]. По мнению В.И. Карасика, следует выделять два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный [2; 5]. При персональном дискурсе говорящий выступает как личность во всем богатстве своего внутреннего мира, при институциональном типе говорящий выступает как представитель определенного социального института. Институциональный дискурс, как пишет В.И. Карасик, «есть специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума». Педагогический дискурс является одним из типов институционального дискурса. Предметом его изучения является речевое поведение педагога.

При моделировании педагогического дискурса в интернет-коммуникации мы опираемся на ведущий принцип Маршалла Маклуэна «Средство коммуникации есть сообщение», означающего, что средства коммуникации сами по себе должны рассматриваться как «сила формирования человека, культуры и общества» [3; 117]. Мы видим, как компьютерные технологии все глубже проникают в социокультурное пространство, где-то даже «вытесняя культурное содержание языковой личности в пользу информационного» [1; 60]. Виртуальная личность педагога в режиме реального времени, идиолект онлайн-личности, информационно-коммуникационные технологии в преподавании языков и многое другое давно привлекают внимание исследователей. По мнению Дж. Уолтера, профессора Мичиганского государственного университета, «... медийная среда нередко создает условия для коммуникации, которая преодолевает обычный межличностный уровень» [1; 65]. Исследования показывают, что в интернет-среде пользователи способны создавать более высокий уровень профессиональной коммуникации, общности, чем при обычном общении «лицом к лицу».

В Республике Таджикистан, как и во многих странах, в условиях пандемии возросло значение интернет-технологий как новой площадки коммуникации. Особую актуальность приобрела необходимость использования в образовательном процессе системы электронных образовательных ресурсов для организации дистанционного обучения.

В своем исследовании мы провели анкетирование учителей общеобразовательных организаций и преподавателей высшей школы Таджикистана

по вопросам особенностей преподавания в дистанционном формате в условиях пандемии 2020 года, формирования особого образовательного интернет-контента.

Большинство респондентов отметили, что использование интернет-технологий в учебном процессе изменяет роль учеников и учителей и их взаимоотношения.

Педагоги выделили востребованные электронные ресурсы и цифровые сервисы, которые использовали при организации образовательного процесса в режиме онлайн:

1. Zoom – сервис для проведения видеоконференций, вебинаров. В бесплатной версии можно проводить встречи до 40 минут и на 100 человек. Обучающиеся могут подключиться к встрече через телефон или через компьютер.

2. Skype – сервис для проведения видеоконференций. У каждого ученика должен быть свой аккаунт. Создается группа класса, и в определенное время преподаватель с помощью звонка подключает всех учеников.

3. Moodle – система управления знаниями, позволяющая организовать процесс электронного обучения от разработки онлайн-курса до его реализации. Многие вузы используют данную систему, так как она свободно распространяется по лицензии GNU GPL. Подходит для всех категорий обучающихся.

4. Google Класс – бесплатный набор инструментов для работы с электронной почтой, документами и хранилищем. Сервис разработан для преподавателей с целью организации занятия с любыми категориями обучающихся и эффективного учебного взаимодействия и др.

Вместе с тем, многие преподаватели отметили, что резкий переход системы образования в дистанционные и цифровые формы стал настоящей стрессовой ситуацией для всех участников образовательного процесса. Также результаты опроса показали некоторые технические сложности данного формата обучения в Таджикистане. Более половины респондентов столкнулись с проблемами медленного интернет-соединения при организации занятий, нехваткой у детей и студентов компьютеров, мобильных устройств, около трети педагогов указали на недостаток опыта работы в интернет-среде.

Наше анкетирование показало, что успешность применения интернет-технологий и отдельных электронных систем имеет решающее значение с точки зрения преодоления цифровых барьеров в сфере образования. Государственная образовательная политика должна направить образовательные учреждения на внедрение новых цифровых технологий, помогающих активно взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, необходим качественный рост педагогического профессионализма в сфере онлайн-технологий, важно развивать информационную культуру и педагогов, и обучающихся. Все это позволит более эффективно управлять ресурсами, конкурировать на международном образовательном рынке.

Для лингвистов исследование педагогической интернет-коммуникации представляет особый интерес прежде всего потому, что это одна из перспективных возможностей обеспечить гармоничное поликультурное взаимодействие и сотрудничество. Отсутствие психологического риска за счет виртуального характера коммуникации позволяет педагогам, студентам и школьникам открыто выражать себя, используя при этом максимум языковых и речевых средств, разрабатывать и практически апробировать различные коммуникативные стратегии, способствующие установлению взаимопонимания и эффективного сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баркович А.А. Интернет-дискурс: компьютерно-опосредованная коммуникация. – М.: Флинта: Наука, 2016. – С.65.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
3. Чумакова В.П. Концепция Герберта Маршалла Маклюэна: медиа в социокультурной динамике: дисс. ... кандид. культурологии: 24.00.01. – М., 2015. – 215 с.

УДК 81

А.А. Валинурова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Т.Ю. Капишева
канд. филол. наук, доцент кафедры общего
языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В МОБИЛЬНОМ ПРИЛОЖЕНИИ WHATSAPP

Аннотация: данная статья посвящена особенностям коммуникации в мобильном приложении WhatsApp. Мессенджер является популярным средством общения для людей XXI века. Именно в молодежной среде складывается особый вид коммуникации, невозможный без применения мобильных устройств. В статье рассматривается специфика общения в мессенджере на разных уровнях языка.

Ключевые слова: виртуальный диалог, информационный мир, коммуникация, мобильное приложение, мобильное устройство.

Abstract. This article is devoted to the features of communication in the mobile application WhatsApp. Messenger is a popular means of communication for people of the XXI century. It is in the youth environment that a special type of communication develops, which is impossible without the use of mobile devices. The article discusses the specifics of communication in the messenger at different levels of the language.

Key words: virtual communication, information world, communication, mobile application, mobile device.

Общество информационного времени развивается параллельно с ритмом жизни, которое оно само и задаёт. За короткий период было придумано и создано много нового и интересного. Раньше люди не могли даже предположить, что смогут мгновенно реагировать на отправленные сообщения, без труда заходить в Интернет из любой точки мира, не задумываться о том, сколько памяти займёт то или иное приложение. Быстрый поиск необходимой информации, постоянная связь с близкими людьми, онлайн-покупки, просмотр видео- и аудиороликов – всё это доступно для человечества на данном этапе цивилизованного общества.

Человек находится на связи двадцать четыре часа в сутки семь дней в неделю. Где бы люди не находились, глобальная сеть всегда оказывает им помощь. После пробуждения люди первым делом заходят в Интернет, читают новости, отвечают на сообщения, находясь в бесконечной очереди или в длительной поездке, играют в онлайн-игры, чтобы хоть как-то скоротать время. Коммуникация с помощью средств сотовой связи стала не только важной и частой, но и уже постоянной. Несколько раз в день человек может сказать собеседнику: «Будь на связи». Эта фраза означает, что

взаимодействие между контактами вообще не прерывается. Из жизни реальной, где разговор состоялся совсем недавно, собеседники переходят в онлайн-мир. Почему это происходит? Мобильный телефон обеспечивает непрерывную связь, когда как устная, разговорная коммуникация является лишь одним из способов реализации этой связи.

В настоящее время социальные сети и мобильные приложения раскрывают новый потенциал Интернета как средства коммуникации миллионов людей во всём мире. Общение в мессенджерах всё глубже внедряется в жизнь людей, переводит реальную действительность в онлайн-мир.

Одним из популярных мобильных приложений, которым пользуется почти каждый человек, является WhatsApp. Если спросить любого человека, использует ли он данный мессенджер, в 9 из 10 случаев мы получим положительный ответ. Так что же представляет собой WhatsApp, и как люди взаимодействуют через него друг с другом?

Остановимся на названии данного мобильного приложения. Оно очень интересное и необычное. WhatsApp – английский каламбур, основанный на фразе «What's Up?», что переводится как «Как дела? Что нового?». Создатели приложения заменили слово Up на похожее по звучанию App (фразы являются фонетическими омонимами), что в переводе значит «приложение для смартфонов» (application, mobile app).

Мобильное приложение WhatsApp – это удобное приложение, которое расширяет границы общения. Данный мессенджер представляет собой очень простую программу, которая способна полностью заменить общение с помощью СМС-сообщений. Коммуникация в WhatsApp напоминает общение в чате и имеет свои особенности. Рассмотрим это на конкретных примерах.

На фонетическом уровне наблюдается такое явление, как сжатие слов, например, *сѣдня* (вместо *сегодня*), *те* (вместо *тебе*). На словообразовательном уровне следует отметить следующие примеры: пользователи приложения, сами того не осознавая, употребляют известное всем школьникам и студентам слово *домашка* вместо привычного *домашняя работа*. Здесь применяется семантическое стяжение (конденсация) – сочетание, соединение двух или более слов в одно [4]. Другими примерами данного явления могут служить слова *минвода* (вместо *минеральная вода*), *неотложка* (вместо *неотложная помощь*). На морфологическом уровне следует отметить частое использование несамостоятельных частей речи, например, междометия. С помощью междометий человек легко выражает эмоциональное или физическое состояние. Например, «*ого*», «*вау*» выражают недоумение или удивление, а если собеседник отправил короткое сообщение «*брр*», значит, ему холодно и он предупреждает вас о погоде. Синтаксические особенности коммуникации в мессенджере WhatsApp ничем не отличаются от тех, которые человек использует в разговорной речи. Так, популярностью пользуются односоставные и неполные предложения: «*Завтра увидимся*», «*Приготовь что-нибудь поесть*», «*Не болей*».

Говоря об особенностях коммуникации в WhatsApp, следует выделить неологизмы. Например, фраза «*Привет, ватсапчики!*» означает приветствие пользователей данного мессенджера друг с другом, а глагол *повацапимся* является синонимом слова *общаться* в WhatsApp. В разговорной речи употребление этих слов является нормой, но если собеседник желает провести деловой разговор через Интернет, то предпочтительнее использовать фразы «*решить вопросы через ватсап*» или «*поговорить в ватсап*».

Человек всеми способами стремится облегчить свою жизнь, это проявляется во всех сферах его деятельности, поэтому пренебрежение правилами русского языка при коммуникации в мессенджерах ощутимо. Конкретные примеры показывают, как меняется язык и стиль общения при виртуальном диалоге – см. предложения «Привет, ватсапчик! Го в киношку. Всё равно домашку делать не надо, ведь отдыхаем. Ехуу!!!». Однако, общаясь в виртуальном мире и используя сленг, люди не должны забывать о живом общении и грамотной речи, поскольку она характеризует нас как умных и образованных людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуликов С.Е. Современные подходы к анализу социальных сетей. – Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. – 2012. – № 20. – С. 200-202.
2. Корсунцев И.Г. Компьютерные технологии и виртуальная реальность // Информационная безопасность России. – М. – 1998. – С. 186-192.
3. Опенков М.Ю. Виртуальная реальность. – М. – 1997. – 246 с.
4. Устименко И.А. Словарь семантических конденсатов русского языка: лексико-словообразовательный. – Воронеж-Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2004. – 271 с.

УДК 800

Т.В. Вершинина
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Х. Хайруллина
доктор пед. наук, профессор кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «БГПУ имени М. Акмуллы»

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: в аспекте лингвокультурологии рассматриваются фразеологические единицы в русском языке, связанные с мифологией. Одной из самых многочисленных является группа идиом, в составе которых присутствуют имена собственные, что говорит о значимости героев, чьи судьбы нашли отражение в языковой составляющей культуры народа. Каждое имя собственное наделено в культуре особым символическим смыслом, и в составе рассматриваемых идиом оно является олицетворением личностного качества хозяина. Наблюдаемые в рамках данной статьи фразеологические единицы представляют собой ценный источник сведений о культуре и менталитете народа, в них представлены обычаи, традиции, нравы – все, что участвует в формировании культурных кодов и определяет сознание человека.

Ключевые слова: идиомы, имя собственное, культурный код, русская культура фразеологические единицы, фразеологические сочетания.

Abstract. In the aspect of cultural linguistics, phraseological units in the Russian language are considered, which are associated with mythology. One of the most numerous is a group of idioms, which include proper names. This speaks of the importance of heroes, whose fates are reflected in the linguistic component of the culture of the people. In culture, each proper name is endowed with a special symbolic meaning. As part of the idioms under consideration, it is the personification of the personal quality of the owner. Within the framework of this article, there are phraseological units that represent a valuable source of information about the culture and mentality

of the people. They represent customs, traditions, customs. All this participates in the formation of cultural codes and determines the consciousness of a person.

Key words: phraseological units, proper name, idioms, phraseological combinations, cultural code, Russian culture.

Фразеологизмы имеют большое значение в отражении языковой картины мира, ведь между образной природой их целостного значения и фоновыми знаниями общества, его историей и культурно-историческими традициями неразрывная и тесная связь [3; 254]. Именно на примере фразеологических единиц проявляется специфика национального менталитета, отображающаяся через культурные коды.

Такой раздел лингвистики, как фразеология, – универсальное явление языка, так как фразеологизмами богаты все языки. Однако назвать идентичными системы устойчивых сочетаний слов разных языков нельзя. Фразеологические единицы относительно других единиц языка (слов, свободных словосочетаний или морфем) более сложны своей лексико-грамматической и смысловой структурой. Это предопределено тем фактом, что они образуются на основе на социолингвистического, культурного, исторического и географического факторов. Важный источник информации об этих аспектах жизни людей – это имена собственные. Наравне с единицами фразеологии, имена собственные составляют особый пласт лексики [1; 821].

Лингвист А.В. Суперанская даёт следующее определение: «Собственное имя (оним) – (от греч. *опота* – имя, название) – слово, словосочетание или предложение, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект» [2; 14].

Для дальнейшего анализа возьмём фразеологические единицы, связанные с мифической символикой Древней Греции, и объединим их в группу, обязательным условием которой будет наличие в составе устойчивых выражений имени собственного. Древнегреческая мифология тесно переплетается с религией греков. Она оказала большое влияние на развитие культуры и искусства всего мира и стала началом основных представлений в религиозном плане о людях и божествах.

Два фразеологизма «Сизифов труд» и «бочка Данаид» можно представить вместе, так как обе единицы имеют идентичное значение. Восходят эти единицы к мифам об узниках, которые обречены на мучения в царстве Аида.

Первая фразеологическая единица связана с мифом о Сизифе. За неповиновение Бог Зевс наказал строителя и царя Коринфа Сизифа. За проступки при жизни (до и после смерти) Сизиф должен вечно вкатывать на гору тяжёлый камень, который скатывался опять вниз, а он должен был его возвращать на вершину.

Второй фразеологизм имеет отношение к мифу о Данае и его дочерях. Древнегреческая легенда гласит, что эти девы были дочерьми Даная, сына Белуса, царя Египта. Изгнанный из Египта своим братом, Данай со своими пятьюдесятью дочерьми бежал в Аргос, где стал царем. Немного времени прошло, как пятьдесят сыновей Эгипта, родного брата Даная, прибыли следом в Аргос. Сыновья Эгипта желали взять в жёны дочерей Даная, у которого не оставалось выбора, как уступить новоиспечённым гостям. Данай предполагал, что Эгипт хочет быть королём Аргоса. Не собираясь отдавать трон, отец невест придумал план, как оставить за собой право владеть королевством. После церемонии каждая из данайд должна была вонзить кинжал в сердце мужей. Они послушно исполнили волю отца. Все, кроме одной из девушек, убили своих мужей. Гипермнестра единственная сохранила жизнь своему

мужу Линкею. Пятьдесят дочерей царя Даная, сорок девять из которых убили своих мужей в первую брачную ночь, за своё преступление были осуждены. Наказание было следующим: они всегда должны наполнять водой бездонные бочки, которые не задерживали воду, а значит, осуждённым девушкам приходилось делать это снова и снова.

Фразеологические единицы «Сизифов труд» и «бочка Данаид» обозначают «бесконечный, бессмысленный, безрезультатный труд».

С именем царя Аргоса Даная связано еще одно устойчивое выражение: «Timeo Danaos et dona ferentes» – «Бойся данайцев и дары приносящих». Данная фразеологическая единица впервые встречается в поэме римского поэта Вергилия «Энеида» и в поэме древнегреческого поэта-сказителя Гомера «Иллиаде». Оно употребляется в случае, когда какой-то подарок или благодеяние представляют потенциальную опасность для принимающей эту мнимую помощь стороны.

История происхождения данного фразеологизма связана со знаменитой осадой города Трои, древнегреческого города-колонии в Малой Азии на территории нынешней Турции. Троию много времени хотели захватить данайцы – представители одного из древнегреческих племен. Взять город силой не получалось, поэтому данайцы решили одержать победу над непокорными троянцами, изморив их. Но троянцы были непоколебимы и никак не хотели сдаваться, больше десяти лет они яро защищали себя и стены своего города. Тогда данайцы придумали хитрый план, который в дальнейшем принёс долгожданную победу над Троей. По совету Мифический герой Одиссей посоветовал мастерам соорудить конструкцию огромного деревянного коня, а внутри коня укрыться отряду данайских воинов. Греки послушали совет, в качестве жертвы богине Афине оставили коня на берегу, а сами погрузились в свои корабли и сделали вид, что сдались и отступают, признав своё поражение и величие Трои и её троянских отважных жителей.

Троянцы обрадовались снятию осады, вышли из укреплений, увидели необычную статую коня, оставленную вражескими войсками и, расценив её как трофей, затащили её в Трою с целью установить на постамент как символ своей победы. Ночью отряд данайцев выбрался из сооружения, открыл городские ворота и дал знак вернувшимся вновь якобы уплывшим воинам, что крепость открыта. Данайцы ворвались в город, и Троя была захвачена. С той поры выражение «дары данайцев» символизирует лицемерие, коварство, обман, лесть, хитрость. К этой же истории относится ещё одно знаменитое устойчивое выражение «Троянский конь», значение которого такое же, как и у фразеологизма «дары данайцев». Схожие фразеологические единицы в русском языке – это «белгородский кисель», «засланный казачок» и «сделать ход конём».

Следующий фразеологизм, который мы рассмотрим, звучит как «Танталовы муки». Герой, чьё имя представлено в составе устойчивого выражения, Тантал, царь Сипила, был гордецом, имеющим расположение олимпийских Богов. Считалось, что он разглашал их тайны, за что был наказан.

Царь Сипила после смерти был обречён на вечные, нестерпимые муки: он стоит в озере, вода которого ему по шею, не имея возможности утолить жажду или голод. Если хочет напиться воды, то она тут же утекает от него, если он хочет вкушать сочные плоды, висящие прямо над его головой, то они так же исчезают.

Фразеологическая единица «Танталовы муки» имеет значение «иллюзии, когда желаемое казалось очень близко, но на самом деле оно недостижимо». В русском языке данное выражение имеет аналоги, например, «близок локоток, да не укусишь».

Фразеологизмы «между молотом и наковальней», «между двух огней», близкие к ним по значению выражения «из огня да в полымя», «из хомута да в шлейку», «тупиковая ситуация», «загнали в угол» – все эти единицы имеют схожее значение «находиться в трудном, тяжелом положении, когда опасность угрожает с двух сторон». Из древнегреческой мифологии к нам пришёл фразеологизм с подобным значением – «между Сциллой и Харибдой». Древнегреческий эпос гласит, что Сцилла и Харибда – это скалы на противоположных берегах Мессинского пролива. Сцилла достигала вершиной высотой до самых небес, всегда покрыта мраком и облаками. Посреди находилась пещера, в которой обитало опасное чудовище. У него было шесть голов, вдвое больше лап, пасть, из которой торчали зубы в три ряда. Чудовище поедало всех проплывающих мимо, за раз могло проглотить полдюжины человек. Харибда – скала на другом берегу пролива, хозяйкой которой была жестокая богиня, вызывающая водоворот, который уносил жизни всех, кто в него угождал. Проплываю по данному проливу, мореплавателям угрожала опасность с двух сторон, отсюда и пошло данное выражение.

Обратим внимание, что в группу фразеологических единиц, в составе которых есть имя собственное, входит большое количество устойчивых выражений из разных языков.

Имена собственные имеют особую социальную значимость в процессе общения, они по-разному воспринимаются культурами разных национальных обществ. В семантической структуре устойчивых выражений имя собственное представляется опорным компонентом. Благодаря семантическому разнообразию и образности имена собственные как компоненты фразеологизмов играют в языковой системе особую роль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стребкова Ю.В. Имена собственные в составе фразеологизмов как переводческая проблема (на материале англоязычной прессы) / Ю. В. Стребкова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2015. – № 13 (93). – С. 821-823.
2. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М., Наука, 1973. – 366 с.
3. Устьянцева Е.В. Русские фразеологизмы со словом «хлеб» в лингвокультурологическом аспекте. // Сибирский филологический журнал. 2017. – С. 253-260.

УДК 81.42

*К.А. Галиева
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Е.Е. Хазимуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ В ИНТЕРНЕТЕ

Аннотация: в рамках статьи определено, что медиа активно осваивают возможности адаптации своего контента под формат социальных сетей. Благодаря этому СМИ стараются стать «своим» для читателя и, в конце концов, привести его на свой сайт. Появляются новые форматы: ссылка на публикацию с сайта; прямая ссылка без комментария; фотографии с

комментариями; видео опрос; сетевой тест. Автор приходит к выводу, что тексты в сети интернет, с одной стороны, становятся многоканальными, а с другой стороны, находятся в постоянной борьбе с платформами, которые сегодня становятся более могущественными и получают больше трафика.

Ключевые слова: гиперссылки, интерактивность текста, Интернет-коммуникация, информационное пространство, медиаконтент, мультимедийность, сетевой текст.

Abstract. Within the framework of the article it is determined that the media are actively exploring the possibilities of adapting their content to the format of social networks. Thanks to this, the media try to become "theirs" for the reader and, in the end, bring him to their site. New formats appear: link to publication from the site; direct link without comment; photos with comments; video survey; network test. The author comes to the conclusion that texts on the Internet, on the one hand, are becoming multichannel, and on the other hand, they are in constant struggle with platforms that are becoming more powerful today and receive more traffic.

Key words: network text, information space, media content, multimedia, text interactivity, hyperlinks, Internet communication

Интернет и развитие коммуникационных технологий формируют совершенно новый образ средств массовой информации. Трансформация контента под влиянием Интернета и социальных сетей происходит все интенсивнее. Данные изменения современных СМИ представляют собой попытку сформировать новые требования к публикациям и контенту в целом. В журналистике закрепилось понятие конвергенции – процесс, формирующий уникальный подход к работе средств массовой информации в целом и журналистов – в частности. Конвергенция предъявляет к редакции СМИ такие требования, как оперативность в доставке информации, многоканальность и интерактивность коммуникаций, универсальность контента, который должен быть воспринят на всех цифровых платформах и на различных языках, так как особенность медиаконтента в данный момент обусловлена насыщенностью визуализацией.

Стереотип о том, что посетители вебсайтов – это как правило, более активное и молодое население – меньше читают, чем аудитория постарше был разрушен. По объему прочитанного газетный читатель уступает посетителю веб-сайта, однако читатели газет оказались более внимательными, чем читатели интернет-изданий, которые больше сканируют текст, читая его по диагонали, при этом различно воспринимая текстовые элементы. В журналистике прочно заняли рейтинги СМИ, не имеющие аналогов в офлайне и распространяющие информацию исключительно в Интернете – Газета.Ру, Лента.Ру, Страна.Ру – они активно используют сетевые подходы для наполнения сайтов, создания журналистского контента, специфические особенности канала распространения информации. Для подтверждения, актуально привести позицию В.П. Коломиец, который считал, что на этапе своего становления и развития они имели несколько функциональных свойств, не присущих традиционным СМИ: онлайнное обновление информации, мультимедийность платформ, гипертекстуальные и интерактивность текста [2; 46]. Благодаря чему они вышли на новый уровень общения со своими потребителями информации.

Безусловно, сетевому тексту присуще огромное жанровое разнообразие, он может существовать в самых разнообразных формах, но самый жгучий интерес у лингвистов вызывает то, что в сетевых текстах происходит максимальное сближение устной и письменной речи. Главная и самая примечательная характеристика сетевого

текста – его жанровое разнообразие, вызванное синтезом устной и письменной речи [3; 16].

Е.Л. Проскурнова определяет сетевые тексты как креолизованные. Они определяют такие тексты, как тексты с фактурой, состоящей из «двух и более негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [5; 55].

Можно согласиться с мнением В.В. Викулова, который креолизацию считает одним из особенностей функционирования текстов в сети Интернет, лингвистические единицы текста аргументируются и уточняются невербальными, это в свою очередь позволяет привлечь внимание читателя, улучшая эффект понимания художественной идеи автора текста [1; 8]. Наиболее распространёнными креолизованными текстами в сети выступают – эмодзи (а также их современные производные – эмодзи), мемы, гиперссылки и различные вариации шрифтов. Явления поликодовости и креолизации текста есть средство обособления сетевых коммуникаций и не могут рассматриваться вне дискурса глобальной сети.

Тексты, созданные в интерактивном пространстве основаны на гипертексте, имеют возможность перехода на предлагаемый контент с использованием гиперссылок [6; 30]. Сегодня размещение на сайтах крупных информационных порталов вместе с текстами фотографией аудио- и видеофайлов уже стало обычной практикой. Большинство теле- и радиостанций параллельно с эфирным вещанием ведут трансляции в Интернете. Журналистские материалы стали готовить для разных СМИ с помощью привычных для данного канала знаковых систем.

Например, репортажи для газеты, для телевидения или для радио хоть и являются по форме «репортажами», аналогичны в смысловом жанре, но готовятся по разным технологиям, с привлечением компетентных профессионалов и с использованием разных методов подачи информации. Коммуникация событий в газетном репортаже определяется журналистами с помощью контента (текста). Репортер может использовать фотографии с места репортажа, инфографику [7]. Ведущей коммуникацией на радио является – звуковая подача информации, поэтому устную речь дополняют фоновыми шумами, музыкой. В журналистском тексте в разных комбинациях можно использовать такие медийные платформы как вербальный текст, графика, инфографика, видео, аудио, анимация, фотография. При этом журналистский текст может быть использован в разных знаковых форматах. Например, в форме сообщения, представлен как репортаж, или в качестве видео- или аудиоподкасте, может быть включена инфографика. Можно говорить о том, что функционированию текстов в Интернете свойственна адаптивность и интерактивность, что дает возможность сетевым СМИ к персонализации и постоянному обновлению данных.

Подводя итоги данного исследования, следует отметить, что Интернет-коммуникация характеризуется виртуальной природой, имеет гипертекстуальный характер, выражается в мультимедийной форме, ей присущ интерактивный характер обмена информацией. Очевидно, что процесс трансформации журналистики, начавшийся с внедрением конвергентных технологий, продолжается до сих пор. Это привело к трансформации журналистских текстов в медиаконтент – медиатексты, обладающие набором функций и свойств, которые позволяют журналистам поддерживать коммуникативную связь с потребителем информации в современном мире, причем в удобном для потребителя формате, времени и форме.

Благодаря внедрению конвергентных технологий в медиапроизводство журналисты получили возможность при помощи определенных технических средств и приобретённых профессиональных навыков создавать СМИ более доступным и понятным для различной целевой аудитории (от молодежи до людей пожилого возраста). Но, как показывает практика, делать это на высоком уровне, в соответствии с требованием времени и конвергенцией медиатехнологий сегодня удаётся не всем редакциям. За техническим апгрейдом медиапроизводства, в отличие от федеральных и региональных коллег, на более низком уровне коммуникационные технологии адаптированы в работе журналистов муниципальных СМИ. Такая ситуация во многом объясняется техническим оснащением муниципальных редакций. В связи с этим считаем важным осмысление происходящей трансформации деятельности журналиста, журналистских текстов и конвергенции технологий медиапроизводства. Это нужно для подготовки специалистов, способных производить качественный информационный продукт для различных площадок конвергентных СМИ, который в свою очередь будет востребован аудиторией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Викулов, В.В. Киберспортивная журналистика. Становление и перспективы развития: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.10 / В.В. Викулов; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»]. – Тверь, 2020. – 201 с.
2. Коломиец, В.П. Медиатизация медиа / В.П. Коломиец. – Москва: Издательство Московского университета, 2020. – 255 с.
3. Луцинская О.В. Дискурсивная личность журналиста: особенности работы в конвергентной редакции. //Материалы конференции. Региональные СМИ Республики Беларусь в цифровую эпоху. – 2020. – С. 211-215.
4. Молчанова О.И. Социальное управление процессами конвергенции в современной медиасфере: автореферат дис. ... доктора социологических наук: 22.00.08 / О.И. Молчанова; [Место защиты: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2020. – 27 с.
5. Проскурнова, Е.Л. Методы повышения популярности новостного телевидения в условиях дигитализации: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.01.10 / Е.Л. Проскурнова; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»]. – Москва, 2020. – 263 с.
6. Солдаткина Я. В. Эдьютеймент в современных сетевых медиа: журналистские форматы и технологии // Наука и школа, 2020. – № 1. – С. 29-38.
7. Digital 2021: global internet use accelerates. [Электронный ресурс] – URL: <https://wearesocial.com/blog/2021/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates> (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 81-23

Т.М. Гарипов

доктор. филол. наук, профессор кафедры общего
языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),

Т.Ю. Капишева

канд. филол. наук, доцент кафедры общего
языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),

Е.В. Попова

канд. филол. наук, доцент кафедры общего
языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ОТНОСИТЕЛЬНО БИНОМОВ В ЯЗЫКОЗНАНИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Аннотация: онтогенез современной теории познания характеризуется интенсивным проникновением методологий точных наук в гуманитарные сферы информации. Особенно плодотворными представляются математические приёмы соединения и противопоставления бинарных сущностей мышления и языка, графического изображения и его озвучивания, полярных позиций в культуре речи. Выявленный материал анализируется с учётом его актуальности для башкортостанской высшей школы, в которой непререкаемый авторитет российской и международной лингвистики подразумевает конкретную подготовку как в области новейших достижений русистики, так и укоренившихся традиций в сфере тюркологии.

Ключевые слова: бином, квантитативные методы, компаративистика, контактология, тюркизмы.

Abstract. The ontogenesis of the modern theory of knowledge is characterized by the intensive penetration of the methodologies of the exact sciences into the humanitarian media of information. Mathematical methods of combining and contrasting the binary entities of thinking and language, the graphic image and its vocalization, and polar positions in the culture of speech are particularly fruitful. The identified material is analyzed taking into account its relevance for the Bashkortostan higher school, in which the indisputable authority of Russian and international linguistics implies specific training in the field of the latest achievements of Russian studies, as well as ingrained traditions in the field of Turkology.

Key words: binomics, quantitative methods, comparative studies, contactology, turkisms.

Бином (и/или его русская калька *двучлен*) в точных науках определяется как двуединая сущность – сумма либо разность двух одночленов. В свою очередь, одночлен и сам может включать не только простые числовые элементы, но и сложные буквенные сочетания: *Высоцкий* <высоцк'ий>, – но *Высотский* <высоцк'ий>. Этимологический термин опирается на комбинацию латинского форманта *bi* 'дву(х)' из *bis* 'дважды, двое', *binominis* 'имеющий два имени' и греческого *nom(os)* 'закон, правило' из *nomē* 'часть, доля'.

Орфография в биномике не всегда «дружит» с орфоэпией: *репа* <р'эпъ>: *Дешевле пареной репы* [1; 669], но *рэп* <рэп> из английского *gar* 'слегка ударять' – популярный музыкальный стиль и танец афро-американского происхождения, широко распространившийся с 1980-ых годов; скороговоркой произносимые фразы (нередко рифмованные) под аккомпанемент компьютерной ритм-группы или иных музыкальных стилей, неизменным элементом которых являются характерные

танцевальные жесты; рэперов часто обвиняют в непристойности песенных текстов, расизме, политрадикализме и пропаганде наркотиков. Основными исполнителями считаются Эм-Си-Хаммер, «Айс-ти», «Айс-кьюб», «Паблик энеми» [2; 1565].

Непосредственным предшественником рэпа является стиль *хип-хоп* (от английского *hip* 'ура!' и *hop* 'прыжок'), включающий элементы молодёжной субкультуры конца XX века с танцем брейк-данс, манерой спортивно одеваться и прочим «наследием» хиппи – английское *hippie* из *hip* II 'бедро!' [2; 1959].

Кстати, по «возрасту» рэп является эпигоном многовековой русской *частушки*, названной так из-за частословия. Ныне этот жанр охотно перенимают разные народы России, в частности, тюркские: *Мин синэ яратám, – Выходи к воротám: Не придёшь к воротам – Всё равно яратám!*; *Ана килэ уфтаус – Төггәннэр ыспичка: Атна саен өйлә нәсен – ул какуй привычка?* 'Я тебя люблю; Вот идёт автобус – нагрузили спичкой: Каждую неделю женишься – это что за привычка?' [3; 480].

Русский как один из восточнославянских языков (наряду с белорусским и украинским) рано выдвинулся в качестве основного средства общения жителей Древнерусского государства, возникшего на огромной территории между Белым и Чёрным морями и от Карпатских гор на западе до бассейна Волги на востоке.

Уже с X века новой эры на этих пространствах возникли такие крупные города, как Муром, Ростов, Рязань и Суздаль, а также большое количество населённых пунктов меньшего масштаба: сёл и деревень. Общим принципом существования (*raison d'être*) всех этих поселений: посёлков, выселков, равно как и хуторów, заимок с им подобными стала оседлость как образ жизни на постоянной основе.

Само слово *селó* отделилось от общеславянского *selo* 'населённое место: поле, земля' в X-XI веках н.э., а такое его значение, как 'жилище' перекликалось с германским *sal* 'дом'. Корневой же основой стал глагол *сесть* с производными *седлó*, *селянин* и даже *селянка* 'крестьянская еда', откуда и *солянка* – народно-этимологическое сближение с *соль* [8; 285].

Дерёвня связана с *дерево(м)*, но не как 'собрание деревянных жилищ', а как 'место, очищенное от деревьев (для земледелия)'. Более близки к *дереву* в роли фитонима глаголы *дёргать* и *драть*. Своеобразными частеречными омонимами выступают прилагательное *древний* и старославянское *древь* 'давно, прежде, раньше', существительные *древесина* и *древеса* – плюралис ко *древо* [7; 91]. Наконец, *дрова́* из индоевропейского *drwa* 'дерево' (вначале – не срубленное, но потом срубленное и расколотое на поленья) [8; 78].

Можно предположить, что не абсолютно все жители Уфы (особенно недавно прибывшие на учёбу в вузы республики) хорошо знают названия семи административных районов города: Дёмского, Калининского, Кировского, Ленинского, Октябрьского, Орджоникидзево́го и Советского. Однако большая часть постоянного населения столицы республики (особенно молодёжь) без труда ориентируется в идентификации народно-неофициальных полисонимов типа: *Архиерейка*, *Горсовет* (для экономии – *Горс*), *Зелёнка* (Зелёная роща), *Кирзавод* (от *кирпича*, а не *кирзы*), *Сельхозинститут* (в акцентном произношении – *Силхúз*), *Тéлик* (Телецентр), *Ханой* (общежитие для приезжих вьетнамцев и вьетнамок) [1; 22, 39, 56, 62, 108-109, 118, 129].

В первой половине XX века можно было услышать *катастрофа* и *фúтбол*, для уфимцев же были «своими» местные словечки вроде *каретник* 'сарай', *кошóвка* 'конные извозчи́чи сани' и кутёнок 'щенок'.

Современной этнолингвистике на 2015 год был известен 71 тюркский народ [2; 21]. Нынешняя война в Сирии открыла имя ещё одного этноса – *туркоманов* (вероятно, «родственных» туркменам). На побережье Персидского залива выявилась ираноязычная народность *баикурд*. В Российской Федерации представлено 25 тюркских наречий [4; 6]. Три тюркских народности компактно проживают в Республике Башкортостан: это башкиры, татары и кряшены. Если первые две нации исторически тяготели к исламу, то кряшенов считают этноконфессиональной группой православного толка, общающейся и по-русски, и на отдельном говоре Среднего диалекта татарского языка.

Этногенез тюрков тесно связан с кочевничеством и скотоводством, а они жизненны лишь при обязательном учёте зависимостей от времён года. Поэтому понятия *йәйләү* ‘летовка’ и *кышлау* ‘зимовье’ (от *йәй* ‘лето’ и *кыш* ‘зима’) чётко противопоставлены между собой. Зимой лошади вынуждены сами добывать себе корм, выбивая копытами из снега комья мёрзлой травы. Этот процесс называется тибен ‘тебенёвка’. Компаративисту-тюркологу Н.К. Дмитриеву принадлежит блистательная этимология фамилии главы Харьковской научной школы российской лингвистики XIX столетия Александра Афанасьевича ПОТЕБНИ (1835-1891 гг.), создавшего капитальные труды по славянской филологии: теории словесности, языку и мышлению, природе поэзии и поэтике жанра, учению о «внутренней форме» слова, фольклору и этнологии, общему языкознанию; фонологии, грамматике и семасиологии. А вышеупомянутый восточнославянский антропоним оказался производным от тюркской глагольной формы.

Пример коллективно-интеллектуального активного образа жизни продемонстрировали восточные соседи Башкирии – кряшены-нагайбаки Челябинской области, чьи воинственные предки в составе победоносных российских войск дошли до Парижа (начало XIX века), завоевав «по пути» ряд европейских столичных и культурных центров, после чего остроумно дали их названия своим скромным сельским ойконимам: *Еманжели́нка*, *Кáссель*, *Фершампенуáз* и под. Их энергия была поощрена центральными властями, включившими кряшенов Чебаркульского района (от *чибар күл* ‘цветистое озеро’ в «Красную книгу языков народов России», что даёт населению ряд существенных льгот. Повод для раздумий: число челябинских кряшенов колеблется от 11 до 13 тысяч человек; бакалинских же кряшенов в Башкирии – до 3800 человек (но без «Красной книги языков народов России»).

Необходимо безотлагательно приступить к составлению «Словаря разговорной речи кряшенов Башкирии» (пока живы носители Бакалинского подговора этого малоизвестного языка). Правда, задача эта не из лёгких – не даром о ней говорят *Һүзлек төзөү – ул энә менән койо казыгандай* ‘Словарь составлять – всё равно что иголкой колодец копать’.

Всем преподавателям русского языка в тюркоязычной аудитории необходимо учитывать особенности восприятия учебного материала как общего (коллективного), так и частного (индивидуально-личного) характера.

Возможны и чисто «этнические» отклонения в русской речи азербайджанцев, склонных к полному отказу от редуцированных гласных в глаголах типа *Выходите!*, который звучит как *Входите!*

В Узбекистане можно было услышать: *твоя человек образованный, франессор!* (нет различия между *ф* и *п*).

Наконец, противоречия могут крыться и в родных языках говорящих, сравните русские: *Бог, богатый, богач, божество*, но *убогий, убожество*; общеславянское

nistz ‘чужой’ породило старославянское *ничто(же)* – откуда *ничтожество*, *ничтожный*, *нищий*; печальный неологизм XXI века *нищеврод*, то есть *нищий* и *бродяга* в одном лице.

Существуют споры по поводу этнонима *русский*: в некоторых говорах *русый* значит как ‘рыжий’.

Наряду с *убор*, *убранство* известны *уборицик*, *уборицица* и *(грим)уборная* в театрах.

Русскому *благовонию* сопровождают чешские *vonetki* ‘духи’.

В русском языке функция обращения (падеж вокатив) позволяет сокращать личные имена до одного слога: *Кать!* и *Тань!* – от *Кати* и *Тани*, а до них от *Екатерины* и *Татьяны*.

Тюркские языки не отстают в словотворчестве: престарелые и любящие супруги обращаются друг к другу не по именам, а с помощью личного местоимения *син* ‘ты’, но в уменьшительно-ласкательной форме *синкэйем* ‘тынечка, тысенька’.

Завершает же наш краткий обзор неологизм XXI столетия *дрон* ‘беспилотник’ – из английского *drone* <*droun*> ‘трутень’ (звукоподражание жужжанию и гудению).

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахитов С.В. Словарь уфимского сленга начала XXI века. – Уфа: Вагант, 2010. – 154 с.
2. Гарипов Т.М., Капишева Т.Ю., Попова Е.В. Тюркские народы и языки (краткий опыт сравнительно-таксономической этнологии). – Уфа, 2015. – С. 19-22.
3. Карпухин И.Е. Частушки (устаи нерусских). – Уфа: Китап, 2003. – 528 с.
4. Кормушин И.В. О текущей деятельности и задачах Российского комитета тюркологов // Российская тюркология. – Москва-Казань, 2010. – № 5. – С. 3-8.
5. Первый толковый большой энциклопедический словарь. – Санкт-Петербург и Москва: РИПОЛ-НОРИНТ, 2006. – 2144 с.
6. Ушаков С.И. Словарь русского языка. – М.: ГИИНС, 1960. – 900 с.
7. Фёдорова Т.Л., Щеглова О.А. Этимологический словарь русского языка. – М.: Изд-во «ЛадКом», 2008. – 608 с.
8. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. – М.: Изд-во «Прозерпина», 1994. – 400 с.

УДК 811.111

Э.Ф. Глимнурова
студентка 4 курса ФБГОУ БФ «БашГУ» (г. Бирск)
Научный руководитель – Ю.В. Горшунов
доктор филол. наук, профессор ФБГОУ БФ «БашГУ»

СОВРЕМЕННЫЙ МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: работа ставит целью изучение современного сленга молодежи. Актуальность темы заключается в том, что сленг составляет значительную часть разговорной лексики современного английского языка, активно развивается и изменяется, и пользуется огромной популярностью в молодежных кругах.

Ключевые слова: английский язык, молодежный сленг, сленг.

Abstract. The work aims to study modern youth slang. The relevance of the topic lies in the fact that slang occupies a significant part of the colloquial vocabulary of modern English, is actively developing along with it and is extremely popular with young people.

Key words: the English language, slang, youth slang

Тема статьи – современный британский молодежный сленг. Объектом исследования является общий сленг в английском языке, предметом исследования – современный англоязычный сленг молодежи.

Цель исследования – изучение сленга на примере некоторых сленговых единиц, характерных для такой возрастной группы как тинейджеры и молодые люди.

Методы исследования определяются целью и задачами исследования. Основным методом описательный, реализованный в приемах систематизации, обобщения и интерпретации языкового материала. Лингвистические методы представлены дефиниционным и контекстным анализами.

Выбранная для исследования тема представляется актуальной, так как изучение английского языка предполагает не только заучивание лексического и грамматического материала, но также понимание современной английской речи. Во многих англоязычных фильмах, сериалах, новостях и песнях зарубежных исполнителей часто можно встретить слова и сочетания слов, которые без знания молодежного сленга понять невозможно.

Язык, а точнее, его словарный состав, является отражением тех событий и явлений, которые происходят в мире. Постоянно меняющаяся политическая ситуация и экономические проблемы, социальные изменения, достижения науки и техники, развитие культуры являются, своего рода, внешними причинами развития языка, изменения его лексической стороны. Особенно это заметно на примере сленга и того его сектора, который принято называть молодежным сленгом. Язык молодежи традиционно выделяется по возрастному параметру. Сюда можно смело отнести жаргоны школьников, подростков, студентов, военнослужащих, жаргоны субкультур (хиппи, панки, готы и др.), компьютерщиков (геймеры и др.), т. е. носителями данных форм языка являются люди относительно молодые. Они, как правило, не достигли 30-летнего порогового возраста, когда о человеке говорят уже как о вступившем в пору зрелости [2].

Молодые люди привносят в язык собственные изменения, дополняя значения слов, создают собственную культуру и новые социальные движения, которые отпечатываются на их речи и становятся фактом языка.

Понятие «сленг» часто заменяется такими понятиями, как «разговорная речь», «жаргонизм», «просторечие», «диалектизм», причем слова, принадлежащие к группе «сленг», могут употребляться практически всеми слоями населения, включая образованных культурных людей, а также представителей различных профессиональных групп людей, в то время как просторечия характерны для речи малообразованных слоев населения.

Сленг чаще используется в разговорной, обыденной речи и включает в себя различные идиомы, фразеологизмы и устойчивые выражения. Отличительной чертой сленга от обычной лексики является наличие стилистически окрашенного значения, переименования. Употребление сленгизмов подразумевает выражение краткости, оригинальности, стилистических приёмов [3; 59]. Нередко сленговые слова имеют иронический или шуточный оттенок.

В сленге создается с использованием самых разнообразных словообразовательных средств и семантических процессов, включая сокращение слов, заимствование, словосложение, превращение имен собственных в нарицательные, оноματοпею, метонимию, гиперболизацию, сравнение и т. д.

Главной целью использования сленга является придание высказыванию эмоциональной окраски, некое оживление разговорной речи. В зависимости от сферы

использования и носителей сленга, выделяются такие типы и виды сленг как армейский, молодежный, журналистский, сленг футбольных хулиганов, компьютерный сленг, уголовный жаргон (сленг) и т. д.

По составляющим частям (в зависимости от количества слов) сленг можно разделить на простой и сложный. Сленг простой сводится к единичным словам, а сленг сложный составляют фразеологизмы. Рассмотрим примеры.

В компании друзей человека со странностями или непонятного для других могут охарактеризовать как “barmy” или “bonkers”: “He is a bit bonkers, but quite a nice guy.” (Он слегка сумасшедший, но довольно милый парень). Восхищение чем-либо молодые люди могут выразить, используя такие сленговые слова, как “props” (производное от proper recognition/respect), т. е. надлежащее уважение и признание, «респект»; “kudos” (браво), “ace” (отпад): “Even if he failed the test, I’ve got to give him *props* for trying” (Даже если он провалил тест, респект ему за попытку). Удивляясь и восхищаясь поступком друга, часто используются возгласы “Kudos! You did it!” (Браво! Ты сделал это!), “Ace! You just got a promotion at work!” (Блестяще!/Отпад! Тебя только что повысили!).

Для выражения удовольствия используется глагол “to dig”, который в молодежном сленге имеет значение “ловить кайф, тащиться”: “I dig your new haircut.” (Я тащусь от твоей новой прически).

Негативную окраску имеет слово “diss” в значении «высказываться оскорбительно», «унижать человека»: “Stop *dissing* her behind her back!” (Прекрати унижать ее за ее же спиной). Для описания неудачных и провальных ситуаций используется выражение “epic fail”.

Сложный сленг представлен фразеологическими оборотами. Рассмотрим самые популярные из них.

Легко выполнимое дело или нечто очевидное можно описать, используя фразу “Bob’s your uncle”, что можно примерно перевести как “Вуаля!” Грамматически, это выражение употребляется в конце предложения и показывает результат выполненного действия. К этой группе выражений можно отнести “piece of cake” – что-то очень легкое: “This exam was a piece of cake” (Экзамен был раз плюнуть.)

Не носители английского языка не понимают идиоматичное выражение “bee’s knees” (дословно «колени пчелы»), которое употребляется среди англоговорящей молодежи для описания чего-либо в превосходной степени. На вопрос матери был ли завтрак вкусным, довольный подросток может ответить: “It was the bee’s knees” [4; 35]. Однако наиболее популярное значение этой фразы – описывать кого-либо, кто очень любит себя и свой внешний вид: “He thinks he’s the bee’s knees.” (Он думает, что он лучше всех).

По отношению к покупкам, молодые люди вместо “expensive” используют выражение “an arm and a leg”, что означает “стоит целое состояние”. Наряду с этим выражением существует фраза “bits and bobs” для обозначения ряда или коллекции вещей: “He went to supermarket to do some bits and bobs of shopping.” (Он пошел в магазин, чтобы совершить ряд покупок.)

Среди сленгизмов заметно выделяются аббревиатуры и составные сленговые выражения. В русском языке услышать слово “коза” в свой адрес является не самым приятным комплиментом, но в английском языке “goat” является положительным хвалением. Аббревиатура GOAT происходит от выражения the greatest of all time: The Beatles was *the GOAT* in the British music industry. Это случай создания и употребления аббревиатуры, омонимичной общеупотребительному слову, т. е. омоакронимия,

которую можно рассматривать как результат действия принципа языковой игры [1]. Новая тенденция в массовом общении – использование SMS-языка. SMS-общение основано на использовании коротких и остроумных сокращений, а язык SMS, или текстовый язык – сокращенный язык и сленг, который обычно используется в текстовых сообщениях в мобильных телефонах или интернет-связи (электронная почта и обмен мгновенными сообщениями), например, *BRB* (Be right back), *LOL* (Laughing out loud), *ROFL* (Rolling on the floor laughing), *ИМНО/ИМО* (In my humble opinion/in my opinion) и др.

На просторах Интернета гуляют такие сокращения, как “bae” и “fam”. Друзья и влюбленные пары могут позволить называть друг друга “bae/babe” (before anyone else), а артисты с большим количеством молодых слушателей называют своих фанатов “fam” (от слова family).

Во время пандемии и самоизоляции многие люди устроили “binge-watch” – просмотр большого количества эпизодов без перерыва. Популярным и актуальным сленгом среди молодежи в последнее время стало слово “earworm” (ear – ухо, worm – червь) – песня или мелодия, которые застревают в голове и крутятся достаточное количество времени как результат того, что почти каждый молодой человек постоянно слушает песни дома, в машине, на прогулках и ходит с наушниками и какая-то песня становится навязчивой.

Завершая статью, можно констатировать, что:

- молодежный сленг, выделяемый на основе параметра возраста, представляет собой пеструю смесь жаргонов школьников, подростков, студентов, военнослужащих, жаргоны молодежных субкультур (хиппи, панки, готы и др.), компьютерщиков (геймеры и др.). Носителями данных форм языка являются люди относительно молодые, которые, как правило, не достигли 30-летнего порогового возраста, когда о человеке говорят уже как о вступившем в пору зрелости.

- Молодежный сленг расширяет границы языка, добавляет в разговорную речь экспрессивности, эмоциональности.

- Новая тенденция в массовом общении – использование SMS-языка, изобилующего новыми собственно аббревиатурами и так называемыми креолизированными аббревиатурами, сочетающими буквы, символы и цифры, нашла самую широкую поддержку у молодежи, превратившись из забавы в реальную характеристику современного Интернет-общения.

- Сленг не только добавляет стилистическую окраску словам, компонуя различные слова, но и сам привносит новые слова для обозначения простых предметов, для которых раньше использовался лишь описательный характер объяснения (как, например, в случае с earworm).

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшунов Ю.В. Сокращения в контексте языковой игры: омоакронимия и реинтерпретация аббревиатур // Вестник Башкирского университета. – 2019. – Т. 24. – №3. – С. 660-670.
2. Горшунов Ю.В., Горшунова Е.Ю. Детский и подростково-молодежный словесный репертуар образного и эмоционально-оценочного характера: внешность, поведение и интеллектуальное развитие человека (на материале английского языка // Modern Humanities success. №3. – 2021. – С. 205-210.
3. Захарченко, Т. Английский и американский сленг. Учебное пособие. – М: 1000 бестселлеров, 2018. – 256 с.

4. Маковский, М.М. Современный английский сленг. Онтология, структура, этимология. – М.: Едиториал УРСС, 2020. – 168 с.
5. Современный английский сленг [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.yescenter.ru/blog/articles/sovremennuyj-anglijskij-sleng/> (Дата обращения: 29.03.2021).
6. 55 самых употребительных слов английского сленга [Электронный ресурс] – :URL: <https://skyeng.ru/articles/55-slov-anglijskogo-slenga> (дата обращения: 25.03.2021).

УДК 811.161.1

Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
В.Б. Сальников
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

О РАЗЛИЧИИ КОНВЕРСИИ И МОРФОЛОГО- СИНТАКСИЧЕСКОГО СПОСОБА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в настоящей статье рассматривается проблема соотношения понятий «конверсия» и «морфолого-синтаксический способ словообразования»; сопоставляется понимание обоих терминов различными специалистами в области дериватологии, выбирается наиболее точное определение данных словообразовательных явлений, устанавливается их место в словообразовательной системе современного русского языка, проводится анализ отдельных случаев конверсии; в результате делается вывод о статусе конверсии в современном русском языке как малопродуктивной переходной разновидности неморфологического, морфолого-синтаксического способа словообразования.

Ключевые слова: конверсия, морфолого-синтаксический способ словообразования, неморфологические способы словообразования, переходность в системе русского словообразования, словоизменительная парадигма.

Abstract. This article deals with the problem of correlation between the concepts of "conversion" and "morphological-syntactic way of word formation"; the understanding of both terms by various specialists in the field of derivatology is compared, the most accurate definition of these word-formation phenomena is selected, their place in the word-formation system of the modern Russian language is established, and individual cases of conversion are analyzed; As a result, a conclusion is drawn about the status of conversion in modern Russian as an unproductive transitional variety of a non-morphological, morphological-syntactic way of word formation.

Key words: non-morphological ways of word formation, conversion, morphological and syntactic way of word formation, inflectional paradigm, transitivity in the system of Russian word formation.

На сегодняшнем этапе развития языкознания в разделе русского словообразования достаточно хорошо и разноаспектно изучены случаи деривации функциональных омонимов – лексем, отличающихся друг от друга только (или преимущественно) частеречной принадлежностью. Но, к сожалению, при описании данного способа словообразования используется разная терминология, причём порой бессистемно. Так же по-разному и не всегда последовательно определяется место

каждого отдельного новообразования, получившегося данным способом, в деривационной системе русского языка.

Например, образование новых слов путём перехода лексемы из одной части речи в другую может называться в научных и учебно-методических трудах парадигматизацией [3], конверсией [2], транспозицией [11] или морфолого-синтаксическим способом словообразования [10]. Термин «парадигматизация» используется очень редко, термин «транспозиция» чаще употребляется в аспекте морфологии; следовательно, наиболее сильно терминологическая несоотнесённость проявляется при употреблении понятий «конверсия» и «морфолого-синтаксический способ». Добавим, что даже сам процесс деривации такого типа квалифицируется неодинаково: он относится лингвистами к неморфологическим способам [9], к безаффиксным [11], к особым или ни к тем, ни к другим [11], а также к разновидностям семантической деривации [10; 12] (ср.: «Возникающие в результате семантической деривации единицы могут быть однозначно признаны новыми словами в случае конверсии, поскольку в этом случае серьёзно меняется их грамматический статус» [12; 235]). Впрочем, общепринятыми и самыми распространёнными (и, на наш взгляд, наиболее корректными) трактовками являются первая и вторая, причём выбор одной из них осуществляется последовательно, в зависимости от выбора классификации способов словообразования – традиционной, разработанной В.В. Виноградовым, или новой, принятой в современных учебных пособиях по словообразованию.

Рассмотрим дефиниции «конверсия» и «морфолого-синтаксический способ». Как правило, приведённые терминологические номинации раскрываются следующим образом.

1. Конверсия – то же самое, что морфолого-синтаксический способ словообразования: «способ, при котором новое слово образуется в результате перехода из одной части речи в другую» [9; 17]. При конверсии происходит «изменение грамматических признаков (частеречного значения и словоизменительной парадигмы) производного слова по сравнению с омонимичным ему производящим словом» [11; 43]. Помимо процитированных авторов, данное понимание разделяют Н.Н. Щербакова [12], В.Н. Немченко [7], авторы «Лингвистического энциклопедического словаря» [4] и др.

2. Конверсия – это особый способ, отличающийся от морфолого-синтаксического тем, что новые слова образуются «путём перевода данной основы в другую парадигму словоизменения» [1]. Иными словами, если при морфолого-синтаксическом способе словообразования производное слово полностью сохраняет свой материальный облик по отношению к производящему, то при конверсии производное слово приобретает характерную материальную отличительную черту – новую систему словоизменительных или формообразовательных аффиксов. Данное понимание конверсии встречается гораздо реже: у О.С. Ахмановой [1], В.Н. Немченко («Под конверсией в словообразовании понимается способ образования новых слов без применения специальных словообразовательных аффиксов, а путём изменения парадигмы производящего слова, системы его окончаний» [7; 570]), а также у многих авторов учебников английского языка, где вообще практически не упоминается термин «морфолого-синтаксический способ».

Согласно Н.М. Шанскому, «образование новых лексических единиц в результате перехода слов одного грамматического класса в другой» [10; 263] способно осуществляться через лексикализацию грамматической формы («<...>

новое слово получает все признаки, присущие той части речи, в которую оно входит» [10; 264], что происходит при модалации: *правда*) или семантико-грамматического переоформления целой парадигмы («<...> формы словоизменения нового слова в известной мере остаются прежними» [10; 264], что происходит при субстантивации: *набережная*). Оба процесса осуществляются без какого-либо материального преобразования производящего слова, поэтому они вписываются в круг неморфологических способов словообразования и их следует определять как морфолого-синтаксический способ словообразования. Следовательно, термин «конверсия» в первой трактовке является избыточным.

Однако конверсия во втором понимании рассматривается как определённое материальное преобразование слова, которое явно отличается и от лексикализации грамматической формы, и от семантико-грамматического переоформления парадигмы. В этом случае термин «конверсия» описывает качественно другое деривационное явление, следовательно, он не является избыточным и видится необходимым. Отсюда мы рекомендуем при изучении системы русского словообразования использовать термин «конверсия» только во втором значении.

Различие конверсии и морфолого-синтаксического способа словообразования может быть показано с помощью следующих определений:

- морфолого-синтаксический способ словообразования – это образование нового слова через изменение его частеречной принадлежности (наделение другим общекатегориальным значением и / или новой синтаксической функцией), следствием которого является более ущербная, но та же самая словоизменительная парадигма, или лексикализация одной из форм прежней парадигмы;

- конверсия – это образование нового слова через изменение его частеречной принадлежности (наделение словоизменительной парадигмой другой части речи), следствием которого является новая система словоизменения производного слова, не совпадающая с системой словоизменения производящего слова.

Примером действия морфолого-синтаксического способа в русском языке может послужить образование модального слова и частицы *действительно*: краткое прилагательное *действительно* (формы: *действительный, действительного..., действителен...*; *Это соглашение было действительно*) → модальное слово *действительно* (лексикализация краткой формы прилагательного ед. ч. ср. р.; *Действительно, это соглашение было в силе*) → частица *действительно* (та же форма, без изменений; *Это соглашение действительно было в силе*).

В качестве примера действия конверсии в русском языке можно привести образование прилагательного *распространённый*: глагол *распространить* и его причастная форма *распространённый* (парадигма: *распространю..., распространил..., распространив, распространённый, распространённого..., распространивший...*; *Документ, распространённый по всему городу*) → прилагательное *распространённый* (парадигма: *распространённый, распространённого..., распространённое, распространённый...*; *Бравирование грубостью в языке, как и бравирование грубостью в манерах, неряшеством в одежде, – распространённое явление... [5]*).

Из приведённого речевого материала видно, что в первом случае слово никак материально не поменялось и не приобрело новых показателей (морфолого-синтаксический способ), а во втором оно получило не свойственную ему до этого синтетическую парадигму степеней сравнения (конверсия).

Следовательно, конверсия – особая разновидность способа словообразования, иногда имеющая место в деривации русской лексики. В связи с этим возникает два важных вопроса.

1. Является ли конверсией изменение аналитической парадигмы слова?

Было бы логичным относить к случаям конверсии такие смены парадигм, как *блестящий (рубин) → самый блестящий (ответ)*, поскольку парадигма аналитических форм всё же является словоизменительной парадигмой. Однако образованию в данном случае прилагательного от причастия сопутствует обретение не нового аффиксального показателя, а новой сочетаемости со служебным словом. Поэтому не менее логичной была бы и квалификация этого способа не как конверсии. Приведённый случай, как и все другие аналогичные, формально не отличается от морфолого-синтаксического способа и сильно тяготеет к нему, однако в нём наличествуют и признаки конверсии. Следовательно, наиболее правильно определять изменение частеречной принадлежности, сопровождаемое обретением другой аналитической парадигмы, как способ, переходный между морфолого-синтаксическим и конверсией при доминировании признаков морфолого-синтаксического способа.

2. К каким способам следует относить конверсию – к морфологическим или неморфологическим?

Конверсия сочетает в себе признаки обеих групп способов словообразования:

- морфологического: материальное преобразование производящего слова, добавление новых морфем;
- неморфологического: образование нового слова исключительно на базе начальной, «голой» формы; при конверсии начальные формы производного и производящего слов полностью совпадают материально, отличаясь только частеречной принадлежностью.

Поскольку при конверсии главенствует изменение части речи слова без его материального преобразования, а добавление формообразовательных аффиксов является лишь следствием этого процесса (прилагательное *распространённый* сначала образовалось от причастия *распространённый* и только после адъективации приобрело синтетическую парадигму степеней сравнения), наиболее правильно квалифицировать конверсию как неморфологический способ словообразования (особую разновидность морфолого-синтаксического способа), включающий в себя отдельные черты морфологического способа.

Вследствие относительно высокой формализованности славянских языков и прочной связи в них частеречной принадлежности слова и его грамматических показателей конверсия в русском языке встречается очень редко. В отличие от продуктивных сегодня разновидностей морфолого-синтаксического способа, случаи конверсии обычно закрепляются в течение длительного исторического периода, то есть конверсия часто является диахронным процессом. Исключение составляют преимущественно образования окказионального характера.

Проанализируем отдельные случаи конверсии:

- образование наречий: некоторые наречия могут образовываться от прилагательных посредством конверсии: *покорно, строго, низко*. Они имеют яркую морфологическую особенность – возможность образования синтетической степени сравнения: *покорнейше, строжайше, нижайше*. Приведённые слова обладают двойной словообразовательной мотивацией, поскольку их можно поморфемно разобрать так: корень *-строж-* (*строгий*), суффикс суперлатива *-айш-* (*величайший*),

суффикс наречия *-о-* (*далеко*). Однако на конце слова *строжайше* находится не фонема <о>, а гиперфонема <о/а/э>, что позволяет разобрать это слово по-другому: корень *-строж-*, суффикс суперлатива *-айше-*, – и относить его образование к типичному случаю конверсии;

- образование существительного *ничья*: в современном русском литературном языке существительное *ничья* образовано от отрицательного местоимения *ничья* морфолого-синтаксическим способом. Вместе с тем в разговорной речи отмечены отдельные случаи смены адъективного склонения этого слова на субстантивное (то есть в разговорной речи существительное *ничья* подвергается конверсии). Приведём примеры результата конверсии слова *ничья*, взятые из Национального корпуса русского языка: *А ничья в Роттердаме вполне возможна, потому что сегодня «Фейеноорду» забивать сегодня совершенно нечем. Калу, Ван Хойдонк травмированы, Даль-Томассон дисквалифицирован. Вы хотите этой ничьи? Олег Романцев, главный тренер «Спартака»: «Спартак» в нынешнем розыгрыше не оправдал надежд российских болельщиков [6]; Матч заклятых «друзей» «врагов» (нужное подчеркнуть) состоялся в 7-ом туре: «Зенит» – «Локомотив» и закончился ничьёй 1: 1! [6]; Матчевая же встреча России и Украины завершилась боевой ничьёй– 4: 4 [6];*

- редкие, но весьма любопытные случаи конверсии можно обнаружить в других славянских языках. Так, в польском языке частично подверглось конверсии прилагательное *powinien* «должен», которое в настоящем времени спрягается подобно глаголу: *powinienem* «я должен», *powinnaś* «ты должна» и т. д. При этом в прошедшем времени данное слово сочетает в себе формальные признаки и глагола, и прилагательного: *powinienem był* «я был должен» [8; 488–489].

Таким образом, конверсия в современном русском языке (и других славянских языках) – это малопродуктивная, нередко диахроническая разновидность неморфологического, морфолого-синтаксического способа словообразования, отличающаяся переходным характером, который обусловлен сочетанием черт неморфологического и морфологического способов деривации. При этом разграничиваются типичная конверсия (получение новой синтетической парадигмы; способ, переходный между морфологическим и неморфологическим, тяготеющий к последнему) и «нетипичная» (получение новой аналитической парадигмы; способ, переходный между конверсией и неморфологическим, тяготеющий к последнему ещё сильнее).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. – URL: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_51.htm (дата обращения: 07.03.2021).
2. Вольнец Т.Н. Современный русский язык. Способы словообразования: КСР для студентов филологического факультета специальности D 21.05.02 «Русская филология». – Минск: БГУ, 2003. – 30 с.
3. Изотов В.П. Параметры описания системы способов словообразования (на материале окказиональной лексики русского языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Орёл: Орловский государственный университет, 1998. – 36 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева [Электронный ресурс]. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/> (дата обращения: 07.03.2021).
5. Лихачёв Д.С. Письма к молодым читателям [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.facets.ru/edu/likhachev7.htm> (дата обращения: 23.03.2021).

6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 08.03.2021).
7. Немченко В.Н. Введение в языкознание: Учебник для вузов. – М.: Дрофа, 2008. – 703 с.
8. Практический курс польского языка. Базовый учебник / Я.А. Кротовская, Г.М. Лесная, Н.В. Селиванова. – 3-е изд., перераб. – М.: АСТ, 2014. – 575 с.
9. Современный русский язык: Морфемика и словообразование: Учебное пособие направления «Журналистика» / Составитель Е.М. Бебчук. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2007. – 28 с.
10. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию: Монография. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 336 с.
11. Шацкая М.Ф. Современные проблемы русского языка. Словообразование и морфология: Учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 152 с.
12. Щербакова Н.Н. Семантическое словообразование как лингвистическая проблема // Омский научный вестник. – 2005. – № 4 (33) – С. 230–235.

УДК 811.161.1

Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Н.А. Султанова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ГРУППЫ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ РЕЛИГИОЗНОЙ СЕМАНТИКИ

Аннотация: в настоящей статье рассматриваются особенности отражения в русской фразеологии религиозных представлений русского народа, в частности аналитически описываются и классифицируются русские фразеологизмы с компонентами религиозной семантики *Бог, Господь, Христос, ангел; дьявол, бес, черт; грех, душа;* дается краткая функциональная характеристика соответствующих фразеологических оборотов.

Ключевые слова: группы русских фразеологизмов с компонентами религиозной семантики, религиозная лексика, русская языковая картина мира, фразеологизм.

Abstract. This article examines the features of the reflection in Russian phraseology of the religious beliefs of the Russian people, in particular, it analytically describes and classifies Russian phraseological units with the components of religious semantics *God, Lord, Christ, angel; devil, demon, devil; sin, soul;* a brief functional characteristic of the corresponding phraseological turns is given.

Key words: Russian language picture of the world, religious vocabulary, phraseological unit, religious vocabulary, groups of Russian phraseological units with components of religious semantics.

Фразеология справедливо считается сокровищницей национального языка, поскольку фразеологизмы тесно связаны с условиями развития культуры каждого народа. «Трудно представить себе языковую картину мира определенного народа, конкретного человека, не включающую в себя идиоматические, фразеологические выражения, образные сравнения» [3].

Языковая картина мира является такой структурой, которая определяет своеобразие культуры и менталитета языковой общности, порождает существование и функционирование самого языка [8].

Знание фразеологического состава русского языка, правильное использование фразеологических единиц помогает лучше понять особенности языковой картины мира русского народа. В этом плане весьма показательны фразеологизмы, в состав которых входит религиозная лексика. Такие лексеммы отражают «важные понятия христианства и составляют ядро лексико-тематической группы *религия*» [1; 10].

Слова религиозной семантики «представляют собой довольно обширный состав лексики любого языка, связанный с мифологией и религией» [2; 78]. Интерес исследователей к данному языковому / речевому феномену объясняется тем, что «религия является неотъемлемой частью жизни любого общества на протяжении всего его существования, важнейшим компонентом развития истории человечества, а также одной из форм сохранения опыта, накопленного предшествующими поколениями» [2; 78]. Поскольку религиозная лексика характеризуется устойчивостью и фиксированностью, она может расцениваться как своеобразный культурный памятник народа.

Обычно к религиозной лексике относят такие единицы, которые называют христианские понятия, преимущественно представленные в Библии (*Бог, ангел, бес, грех* и др.). Данный вид лексики не коррелирует с материальной стороной жизни церкви, что является ее главным отличием от церковной лексики [1; 9] (*алтарь, престол, аналой, паперть* и др.). Последняя рассматривается одними учеными как самостоятельное явление, другими – как часть религиозной лексики.

Вместе с тем понятие «религиозная лексика» семантически шире понятия «церковная лексика»: оно охватывает совокупность лексем, номинирующих понятия всех мировых религий.

Компоненты религиозной семантики в составе фразеологических единиц всегда отражают религиозную культуру народа и играют важную роль в формировании целостного смыслового содержания фразеологизма, выступая в качестве его семантической доминанты.

В зависимости от лексического значения компонентов религиозной семантики выделяется несколько групп фразеологических единиц.

Первая группа включает в себя фразеологизмы с наименованиями Бога, в Которого и Которому на протяжении многих веков верили и верят люди, обращаясь к Нему с молитвой, уповая на Его милость. К таким номинациям относятся слова (имена собственные) *Бог, Господь, Христос*. Например: *С Богом!, Куда Бог позовет, Чем Бог пошлет; Христа ради, Как у Христа за пазухой* и др. [7].

Компонент *Бог* обозначает «верховное всемогущее существо, управляющее миром» [5; 58], «Творец неба и земли и Промыслитель вселенной» [4; 63]; *Господь* – «истинный Бог» [4; 107]; *Христос* – одно из лиц Святой Троицы, «Сын Божий», «помазанник» (греч.), «мессия» (евр.), «Искупитель», «Спаситель» [4; 565–566].

Фразеологизмы с данными компонентами демонстрируют веру русского народа в Божий Промысел и Божию защиту и помощь. Неслучайно некоторые из фразеологических единиц практически представляют собой молитвы *Слава Богу!* [7] (благодарение), *Не приведи Господи = Не дай Бог* [7] (прошение).

Многие фразеологизмы с компонентами *Бог, Господь, Христос* употребляются в речи как междометные высказывания, служащие для выражения определенных эмоциональных реакций на происходящее.

Неверующие люди обычно не вдумываются в семантику таких фразеологических оборотов, не останавливаются умным взором на сакральных именах Бога, не считают глубинные религиозные смыслы. Порой и воцерковленные православные христиане упоминают имя Господа Бога всеу, мимоходом.

Вместе с тем даже неосознанное использование подобных фразеологизмов в повседневной коммуникации высвечивает «прикрепленность» говорящего к культурному коду русского народа, приобщенность к религиозной концептуальной сфере.

В первую группу также входит слово *ангел* («сверхъестественное существо, служитель Бога и Его посланец к людям» [5; 31–32]; «духовное бестелесное существо, одаренное волей, умом, могуществом, знанием и чистотой» [4; 33–34]), которое в составе фразеологических единиц употребляется в значении идеала и придает им положительную эмоционально-оценочную окраску: *ангел-хранитель, ангел мой, ангел души моей, ангел во плоти* [7].

Эти фразеологизмы обычно используются в речи для характеристики людей кротких, добрых, отзывчивых, терпеливых, верных – светлых.

Вторую группу образуют фразеологические единицы, содержащие наименования демонических существ, которые воплощают и творят зло: *дьявол* («злой дух, противостоящий Богу, сатана» [5; 188], «начальник злых духов, враг Божий и искуситель и губитель душ человеческих» [4; 459]), *бес* («злой дух» [5; 50], «служитель дьявола» [4; 59]), *черт* («злой дух, олицетворяющее зло сверхъестественное существо в человеческом образе, с рогами, копытами и хвостом» [5; 879]).

Такие существа представляют царство тьмы, они противопоставлены Богу, Христу, ненавидят людей и всеми силами стремятся навредить им, ввергнуть в страдания, уничтожить в них образ Божий, довести до смерти духовной и физической.

Фразеологизмы с данными компонентами обозначают, как правило, отрицательные качества человека, негативное отношение к кому-либо, недовольство обстоятельствами и т.п., например: *дьявол принес, дьявол тебя побори; бес вселился; черт бы взял, черт догадал, черт знает где* и др. [7].

Независимо от того, кто или что характеризуется, оценка в подобных фразеологических единицах всегда крайне негативная. Заметим, что человек, использующий в своей речи такие фразеологизмы, очень часто сам проявляет по отношению к окружающему миру раздражительность, гневливость, агрессивность, недоброжелательность. «Злое» содержание фразеологизма ведет к «злomu» речевому поведению говорящего. И в этом тоже проявляется враждебное воздействие темных, нечистых сил на людей.

Вместе с тем многие фразеологические единицы с компонентами *дьявол, бес, черт* подчеркивают понимание русским народом реальности существования сатаны и его служителей, их способности овладевать людьми, делать их бесноватыми: *дьявол сидит, бес водит* и др. [7].

Доказательством такого понимания является бытование в русском языке лексемы *черт* и активное ее употребление в составе фразеологизмов. Дело в том, что в собственно христианской, церковно-православной традиции соответствующего «термина» нет – это слово маркирует суеверие и отражает народное представление о материальном характере зла: неслучайно черт имеет вполне устойчивый внешний

облик с обязательными атрибутами: рогами, хвостом, копытами, иногда пороссячим носом. Достаточно вспомнить повесть Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» из цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки».

Помочь противостоять реально действующим в человеческом мире демонам может только Бог и Силы Небесные, в реальности которых ни на минуту не сомневается поистине верующий христианин.

Третья группа состоит из слов, которые обозначают христианские представления и знания о человеке как творении Божиим: *грех, душа* и т.п.

Компонент *грех*, входящий в состав фразеологических единиц, обозначает «нарушение религиозных предписаний, правил; предосудительный поступок» [5; 148], «преступление закона» [4; 109]; рану, которую человек наносит самому себе, своей душе и от которой тяжело страдает. Например: *брать грех на душу, грехи наши тяжкие, грех попутал* и др. [7].

Безусловно, закрепление в русском языке этих фразеологизмов свидетельствует о способности русского народа глубоко чувствовать первородное повреждение человеческой природы, произошедшее в результате грехопадения прародителей Адама и Евы, понимать удобопреклонность человека ко греху, искренне каяться в своих пороках и надеяться на прощение в благодати Божией.

Фразеологизмы с компонентом *грех* – это народный голос совести, которая четко отделяет хорошее от плохого.

Под *душой* понимается «дыхание жизни» [4; 131], «внутренний, психический мир человека» [5; 186], «средоточие внутренней жизни человека, самая важная часть человеческого существа» [6]. Она определяет чувства и поступки человека: *душа в пятки ушла, душа болит, душа в душу, душа моя, широкая душа, душа с Богом беседует* и др. [7].

Главное в данных фразеологизмах – осознание того, что душа живая – чувствующая, говорящая, что она и есть человеческое «я», что она «по природе христианка» (Тертуллиан). Именно поэтому *душа* – один из фундаментальных концептов русской языковой картины мира.

Итак, фразеологизмы содержат в себе богатейшую информацию о культуре, традициях народа. Религия является неотъемлемой частью его бытия. Религиозная лексика в составе фразеологических единиц отражает представления человека о Боге и вере в Него.

Русские фразеологизмы христианской, православной семантики в самом общем виде можно разделить на три группы в соответствии с лексической спецификой компонентов: 1) *Бог, Господь, Христос; ангел* и т.п.; 2) *дьявол, бес, черт* и т.п.; 3) *грех, душа* и т.п.

Данные компоненты в составе фразеологических оборотов свидетельствуют о глубоких религиозных корнях русского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булавина С.В. Русские устойчивые словосочетания, содержащие церковно-религиозную лексику: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Воронеж, 2003. – 24 с.
2. Зуева Е.А., Позднышева Г.В., Шейфель Н.А. Отражение развития религиозных представлений народа в лексике религиозной культуры // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22). – С. 78–82.

3. Михеева Т.Б., Шаповалова Е.Ю. Языковая картина мира, отраженная во фразеологических единицах [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-otrazhennaya-vo-frazeologicheskikh-edinitsah> (дата обращения: 09.04.2021).
4. Никифор (Бажанов). Иллюстрированная библейская энциклопедия / архимандрит Никифор (Бажанов). – М.: Эксмо, 2016. – 640 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.
6. Тиханская П.В. Фразеологизмы с компонентами «сердце» и «душа» в русском языке [Электронный ресурс] – URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/21816/1.pdf> (дата обращения: 20.04.2021).
7. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель, 2008 [Электронный ресурс] – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-literary-dictionary/index.htm> (дата обращения: 19.04.2021).
8. Шакирова Т.В., Еренчинова Т.В. К вопросу о роли и специфике фразеологии в пространстве языковой картины мира // Молодой ученый. – 2015. – № 3 (83). – С. 990–993.

УДК 811.111

К.В. Дудник
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Р.Р. Тазетдинова
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СМЫСЛА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАГОЛОВКОВ

Аннотация: в статье описываются приемы семантизации смысла заголовков в англоязычных СМИ. Интерпретируется информация трех планов: фактуального, подтекстового и концептуального. Фактуальная информация сообщает о том, где, когда, зачем, при каких обстоятельствах произошло событие; подтекстовая извлекается из синтаксических связей структуры заголовка, его модальной рамки, а также морфологических характеристик лексем; концептуальная соотносится с фоновыми знаниями реципиента.

Ключевые слова: глубинная структура, модальная рамка, семантизация, предикат, поверхностная структура, реалия, фоновые знания.

Abstract. The article deals with ways of interpreting the meaning of English newspaper headlines. 3 types of information are analyzed: factual, subtextual and conceptual. Factual information provides answer to 5W (who, what, when, where why, and 1H(how) questions. Subtextual information refers to meaning interpretation of syntactic, modal structure of the headline; conceptual information is related to the reader's background knowledge.

Key words: meaning interpretation, predicate, modality, surface structure, deep structure, background knowledge, realia.

Рассмотрим заголовок газеты USA Today (Seigenthaler, 2021):

«Putin – already Russia's longest leader since Stalin – signs law that may let him stay in power until 2036»

Перевод: *Путин – самый продолжительный лидер России со времен Сталина – подписал закон, который позволит (буквально может позволить) ему остаться у власти до 2036 года.*

Являясь самостоятельным высказыванием, данный заголовок содержит все виды информации, которые могут содержаться в тексте – содержательно-фактуальную (СФИ), содержательно-подтекстовую (СПИ) и содержательно-концептуальную информацию (СКИ). По морфологическим характеристикам заголовок представляет собой простое односоставное предложение, где *that* служит подчинительным союзом для присоединения второстепенного предложения к главному. Главное предложение выражено в настоящем времени с использованием пояснительного определения, обособленного тире; второстепенное предложение также в настоящем времени. Стилистика заголовка нейтральна, существительные в его составе употребляются в своих прямых словарных значениях (*leader – a person in control of a group, country, or situation; law – the system of rules of a particular country, group, or area of activity; power - ability to control people and events*) (CLDER, 2011). Таким образом, СФИ заголовка, совпадающая с его смыслом, может быть сформулирована так: сообщение о том, что президент В. Путин подписал закон, позволяющий ему оставаться у власти до 2036 года.

В статье говорится о том, какое количество лет президент России В. Путин может провести в качестве руководителя страной. В прошлом году в России было проведено народное голосование о внесении поправки в конституцию, которая включала положение, аннулирующее предыдущие сроки В. Путина, позволяющее ему баллотироваться на пост президента еще два раза. 5 апреля 2021 в Москве президент подписал закон, позволяющий ему потенциально удерживать власть до 2036 года, формализуя конституционные изменения, принятые на голосовании в 2020 году.

СПИ относится к информации скрытого плана, поэтому не всегда представлена в поверхностной структуре предложения. Она извлекается как из морфолого-синтаксических смысловых связей, так и семантики лексем предложения. Так, грамматически сказуемое заголовка стоит в Present Simple «...signs law», обозначающее действие, происходящее в настоящий момент времени [Каушанская 2008: 100]. Употребление настоящего времени сообщает о том, статья, описывающая данную ситуацию, напечатана одновременно с выпущенным законом. Таким образом, в подтексте заголовка подчеркивается сиюминутная интерпретация события, т.н. “вести с полей”. В придаточном предложении предикат выражен модальным глагольным сказуемым *may let*, что образует модальную рамку высказывания. Глагол *may* имеет широкий спектр употребления; в данном контексте он выражает **возможность**, существующую благодаря объективным обстоятельствам [Каушанская 2008: 149]. Таким образом, употребление модального глагола в значении возможности подчеркивает вероятное, но не точное продление срока В.В. Путина в качестве президента. Модальная рамка проявляется в заголовке эксплицитно – через форму модального глагола в настоящем времени.

Превосходная степень прилагательного, обозначающая высшую степень качества [Каушанская 2008: 60] *the longest (leader)* указывает на то, что Владимир Путин является единственным руководителем страны, который находится у власти наибольшее количество лет.

Лексически СПИ проявляется посредством приложения «*already Russia's longest leader since Stalin*», которое дает дополнительную характеристику подлежащему, а именно проводится параллель с правлением И.В. Сталина. Так,

приложение реализует два скрытых смысла: с одной стороны, В. Путин является лидером страны, который со времен правления Сталина стал единственным руководителем на долгий срок, с другой стороны, – фигура Путина сравнивается с фигурой Сталина.

В плане СКИ в заголовке используется прецедентное имя «Сталин» и чтобы раскрыть смысл данной реалии, обратимся к толковому словарю.

Иосиф Виссарионович Сталин (Джугашвили) (1878-1953) – советский государственный и политический деятель, более тридцати лет руководивший страной. Пройдя аресты и ссылки, к 1917 году Иосиф Джугашвили (с 1912 года – Сталин) стал видным большевиком, поддерживающим взгляды В.И. Ленина. После победы Октябрьской революции, в организации и проведении которой Сталин принимал активное участие, в годы Гражданской войны был организатором обороны Петрограда, членом РВС республики. В 1922 году был избран Генеральным секретарем ЦК ВКП (б), оставаясь на этой должности более 30 лет. Участвовал в создании СССР [Потапов 2009: 18].

Аллюзия на фигуру И. Сталина позволяет подчеркнуть некоторые характеристики образа В. Путина, а именно как одного из самых влиятельных людей страны на протяжении долгого времени. На наш взгляд, автор статьи использует аллюзию, отсылающую в область исторических знаний о сроках правления В. Путина и И. Сталина, составляющие 18 и 30 лет соответственно. Так, автор считает, что для восприятия смысла статьи читатель должен обладать фоновыми знаниями о данном историческом факте.

По нашему мнению, в заголовке статьи также скрыта ирония, проявляющаяся в игре значений слов *may* и подчеркнутым количеством лет руководителя страны В. Путина, так как если бы использовался модальный глагол *can*, обозначающий возможность в силу обстоятельств [Каушанская 2008: 146], то ирония бы отсутствовала. В данном контексте взят именно глагол *may*, что говорит нам о маловероятном исходе такого закона.

Таким образом, семантика заголовка реализуется посредством 3-х видов информации. СФИ семантизирует информацию “первого плана”, т.е. какого рода событие произошло где, когда, с кем, почему, при каких обстоятельствах; СПИ позволяет воспринять информацию на уровне, при котором реализуются синтаксические связи высказывания и семантики его лексем; СКИ соотносится с глубинными знаниями реципиента, относящимися к сфере культуры, истории, политики и другим фоновым источникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каушанская, В.Л. Грамматика английского языка / В.Л. Каушанская. – Москва : Айрис Пресс, 2008. – 60-149 с.
2. Потапов А. История России от Рюрика до Путина! / А. Потапов. – Электрон. газ.- 2009. [Электронный ресурс] – URL: <https://ote4estvo.ru/> (дата обращения: 20.04.2021).
3. CLDER -Cambridge Learner's Dictionary English-Russian.- Cambridge Univ. Press, 2011. - 602 р.
4. John Seigenthaler. Putin – already Russia's longest leader since Stalin – signs law that may let him stay in power until 2036 / John Seigenthaler // USA Today. – Электрон.газ. – 2021 – 5 апреля. –[Электронный ресурс] – URL: <https://www.usatoday.com/> (дата обращения: 20.04.2021). – Загл. с экрана.

УДК 811.111

Ю.С. Зайцева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО СФ БашГУ (г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Н.В. Матвеева
канд. филол. наук, доцент кафедры
германских языков ФГБОУ ВО СФ БашГУ

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Аннотация: данная статья посвящена изучению национально-культурных особенностей антропонимов английских народных сказок и способов реализации их культурологического потенциала механизмами прямой и вторичной номинации. Анализу подвергаются структура, семантика и этимология антропонимов английских сказок. Исследуется роль и значение нарицательного компонента и онимизированного апеллятива в структурах антропонимов. Приводятся классификации антропонимов по их структурному признаку, принципу отражения определенного аспекта жизни, механизму реализации культурологического потенциала.

Ключевые слова: антономазия, антропоним, вторичная номинация, метафорический перенос, онимизированный апеллятив, прямая номинация.

Abstract. The national and cultural features of the anthroponyms of English folk tales and the ways of realizing their cultural potential by the mechanisms of direct and secondary nomination are studied in the article. The structure, semantics and etymology of the anthroponyms of English fairy tales are analyzed. The role and significance of the nominal component and the onymized appellative in the structures of anthroponyms are investigated. The classifications of anthroponyms according to their structural feature, the principle of reflecting a certain aspect of life, and the mechanism for realizing the cultural potential are given.

Key words: anthroponym, onymized appellative, direct nomination, secondary nomination, antonomasia, metaphorical transfer.

Актуальность исследования обусловлена интересом лингвистов, в частности лингвокультурологов к изучению способности антропонимов содержать лингвокультурологическую информацию, отражая социальные, исторические процессы жизни народа.

Цель данной работы – выявить национально-культурные особенности антропонимов английской народной сказки и механизмы их выражения. Были определены следующие задачи:

1. Изучение теоретического материала по теме исследования.
2. Анализ структурных особенностей антропонимов и выявление значений их компонентов.
3. Изучение этимологии антропонимов английских сказок.
4. Выявление национально-культурных черт антропонимов.

В данной работе использовались теоретический, эмпирический, структурный и этимологический методы исследования.

Объектом исследования является семантика и этимология имен собственных в английском языке. **Предмет** исследования – национально-культурные особенности антропонимов английской народной сказки.

Антропонимы представляют собой имена собственные, «может иметь человек или группа людей, в том числе, династическое имя» [5; 174]. Интерес к антропонимической системе определяется их потенциалом отражать черты национального характера, под которым понимаются «социально-психологические явления, которые отражают поведение и мышление человека, соблюдение национальных традиций и обычаев, жизненные цели группы людей» [3; 33].

Способность характеризовать объект номинации лежит в основе деления антропонимов на характеристические, отражающие определенные свойства номинанта, и нехарактеристические, которые лишены культурологического потенциала [6].

Основными механизмами образования характеристических антропонимов выступает прямая и вторичная номинации. Прямая номинация выступает непосредственной характеристикой именуемого объекта, вторичная номинация осуществляется через метафорический перенос (употребление переносного значения по сходству), метонимию (употребление переносного значения по смежности), антономазию (замена имени указанием существенной особенности объекта и наоборот), иронию (употребление отрицательного значения, противоположного буквальному).

Целесообразность отбора антропонимов из английских народных сказок обусловлена принадлежностью данного жанра к фольклорному творчеству, в котором национальный характер находит яркое проявление.

Для исследования были выбраны антропонимы следующих английских народных сказок: «Molly Whuppie», «Mr. Fox», «Jack and the Beanstalk», «Jack Hannaford», «The History of Tom Thumb», «Cherry of Zennor», «Yallery Brown», «Earl Mar's Daughter», «Little Maia», «Princess of Canterbury», «Binnorie», «The Blinded Giant», «Gobborn Seer» [8].

Для исследования нами было отобрано 18 антропонимов английских народных сказок, среди которых 12 мужских и 6 женских антропонимов. Антропонимы могут быть выражены:

1. Только личным именем: Jack, Cherry, Robin, Florentine, Morgana;
2. Фамилией героев с нарицательным именем: Earl Mar, Mr. Fox;
3. Личным именем и фамилией: Molly Whuppie, Jack Hannaford, Tom Tiver;
4. Личным именем героя с нарицательным именем: Sir William, Lady Mary, Old Honey, Aunt Prudence;
5. Личным именем с онемизированным апеллятивом: Lazy Jack, Warlock Merlin, Tom Thumb, Little Maia, Gobborn Seer, Sweet Pea, Sweet William;

В рамках нашего исследования самыми многочисленными оказались группы, выраженные личным именем и онемизированным апеллятивом и личным именем и нарицательным именем, которые представлены 5 антропонимами.

Нарицательный компонент в структуре имени может указывать на:

1. Титул героя: Ear 1 Mar (earl –граф), Childe Rowland (слово «childe» использовалось для номинации молодых дворян, не достигших статуса рыцаря [7];
2. Половые и возрастные характеристики: Mr. Fox, Sir William (компоненты «Mr» и «Sir» используются в отношении представителей мужского пола), Old Honey (прилагательное «old» указывает на пожилой возраст). Burd Ellen (слово «burd» использовалось для называния молодых девушек) [2; 439], Lady Mary (слово «lady» употребляется лишь в отношении женщин);
3. Семейные узы: Aunt Prudence (aunt – тетья).

Онимизированный апеллятив указывает на следующие характеристики героя:

1. Способности героя: *Goborn Seer*, второй компонент которого (*seer* – провидец) определяет героя как человека, способного предсказать будущее [10];
2. Физические данные героя: *Tom Thumb* (компонент «*thumb*» указывает на размер героя, который сравнивается с величиной большого пальца), *Little Maia* (апеллятив «*little*» указывает на небольшой рост девушки);
3. Черты характера, внешность: *Lazy Jack* (*lazy* – ленивый), *Sweet Pea*, *Sweet William* (*sweet* – милый, хорошенький).

С героями, структура антропонимов которых характеризуется лишь наличием личного имени, мы встречаемся в произведениях: «*Jack and the Beanstalk*», «*Princess of Canterbury*», «*The Blinded Giant*», «*Cherry of Zennor*», «*Earl Mar's Daughter*». Данная группа представлена 3 именами – 1 женским (33%) и 2 мужскими (67%) именами.

Антропонимом «*Jack*» именуются герои сказок ««*Jack and the Beanstalk*», «*Princess of Canterbury*», «*The Blinded Giant*», которых объединяют общие черты характера – предприимчивость и хитрость. *Jack* – одно из самых распространенных имен героя английских народных сказок. Данное имя является уменьшительно-ласкательной формой имени *John* (*medieval diminutive of John*) [7], однако на сегодняшний день «*Jack*» является самостоятельным именем.

John, являющийся первичным именем по отношению к *Jack*, имеет значение «быть милостивым, Яхве милостив» с ссылкой на Бога в еврейской культуре, в Англии данное имя получило широкое распространение в период с XIII по XX века («*Yahweh is gracious*», «*to be gracious*» referring to the Hebrew God, In England it became extremely popular, typically being the most common male name from the 13th to the 20th century) [7]. Распространение в англоязычном фольклоре имен религиозного происхождения отражает общую тенденцию именования детей в англоязычном обществе.

Произведение «*Cherry of Zennor*» знакомит нас с молодой девушкой *Cherry*. Имя главной героини – сокращенная форма от имени *Charity*, образованного от латинского слова *charity* и обозначающего «щедрая любовь»; имя получило распространение после Протестантской Реформации (from the English word *charity*, ultimately derived from Late Latin *caritas* meaning «generous love»; the English name *Charity* came into use after the Protestant Reformation) [7]. Этимология имени отражает исторические события народа: пуритане перестали опираться на официальную религию как на источник образования личных имен, так как разочаровались в ценностях, пропагандируемых церковью.

Имя волшебника – *Robin* – деминутивно-мелиоративный вариант антропонима «*Robert*», имеющего германское происхождение со значением «яркая слава» [7]. Введение норманнами личного имени «*Robert*» и его широкое распространение в системе английского языка свидетельствуют об интенсивных интеграционных процессах между культурами.

Florentine – главный герой сказки «*Earl Mar's Daughter*», имя которого имеет латинское происхождение и обозначает «процветающий»; данное имя принадлежало многим христианским святым [7]. Религиозные истоки имени подтверждают ведущую роль церкви на определенном этапе развития.

Процветание, фигурирующее в семантике имени, характерно для реализации намерений героя: план по освобождению будущей невесты из заточения успешно воплощается в реальность.

Антропонимы, принадлежащие к группе «личные имена», могут быть представлены в полной (Florentine), демиинутивно-мелиоративной форме (Robin, Cherry), а также являются именами, которые изначально представляли форму имени, но затем стали функционировать самостоятельно (Jack).

В группу фамилий, сопряженных с именем нарицательным, вошли 2 антропонима сказок «Mr. Fox», «Earl Mar's Daughter», использующиеся для называния героев мужского пола (100%).

Фамилия героя-антагониста сказки «Mr. Fox» «Fox» происходит от английского слово fox (лиса), которое изначально функционировало в качестве прозвища [7]. Существительное «fox» используется также для характеристики человека, ловко обманывающего людей (who is clever at tricking people) [10]. На основании данного значения, присущего слову, происходит его метафорический перенос на героя сказки: Mr. Fox – антагонист произведения – обманым путем женился на девушках, после чего убивал их и крал их драгоценности.

В сказке «Earl Mar's Daughter» мы знакомимся с графом Маром (Earl Mar). Данная фамилия образована от названия местечка Mar (Mar) в графстве Абердиншир, расположенного в Шотландии. Предположительно, семантика топонима обусловлена близким нахождением поселения с морем. (The Mar family lived in a place called Mar, which was in the county of Aberdeen. It may come from the Old Norse word *marr*, which was an extremely rare word, that was usually associated with the sea) [9].

Вследующую группу антропонимов вошли фамилии или личные имена героинь сказок «Molly Whuppie», «Jack Hannaford», «Yallery Brown». Группа представлена 3 антропонимами, среди которых 1 имя собственное героини (33%) и 2 имени собственных героев (67%).

В сказке «Molly Whuppie» имя главной героини звучит как Molly Whuppie. Molly – демиинутивно-мелиоративный вариант имени Mary, латинской формы греческого имени, происхождение которого детерминировано антропонимом из Нового Завета [7]. Религиозная принадлежность имени указывает на определенную форму устройства жизни, определяемую нормами христианства.

Точное значение этого антропонима доподлинно неизвестно, но предположительно в его дефиницию заложены семы «сопротивление» или «горечь» [5; 143]. Фамилия Whuppie является вымышленной, данные о ее происхождении отсутствуют.

С хитрым и предприимчивым Джеком мы встречаемся в сказке «Jack Hannaford», в которой главный герой также наделяется фамилией. Фамилия Hannaford впервые обнаружена в Чeshire (графстве в северо-западной Англии) в городе Хэндфорде. Буквальное значение данного антропонима – «брод, возле которого обитают петухи» от древнеанглийских слов «hanna» + «ford» (The surname Hannaford was first found in Cheshire at Handforth. It literally meant ford frequented by cocks (wild birds) from the Old English words *hanna* + *ford*) [9].

Имя Tom принадлежит главному герою сказки «Yallery Brown», в которой персонаж также наделяется фамилией Tiver. Следует отметить, что распространение антропонима «Tom» связано с наименованием данным одним из апостолов Нового Завета (In the New Testament this is the name of an apostle) [7]. Личное имя «Tom» получило широкое распространение в английских народных сказках, тем самым отражая тенденцию его широкого употребления в реальном социуме. Сведения о значении и происхождении фамилии «Tiver» отсутствуют, что может свидетельствовать о выдуманной природе антропонима.

Предполагается, что сема «близнец» подразумевает способность копировать сложившиеся образцы поведения, подстраиваться под социальный запрос людей, что характерно для данного героя.

Группа антропонимов, представленных структурой «имя нарицательное + личное имя», включает лексические единицы сказок «Cherry of Zennor», «Mr. Fox», «Binnorie». В данную группу входит 5 имен: 3 женских имени (60%) и 2 мужских имени (40%).

В произведении «Cherry of Zennor» бабушка покойной жены Robin носит имя Aunt Prudence. Prudence – антропоним, пришедший из латинского языка со значением «предусмотрительный, мудрый, умелый» (from Late Latin name derived from *prudens* «prudent, wise, skilled») [7]. Характеристики героини, заложенные ее именем, в полной мере находят свое отражения в произведении. В сказке опасения Aunt Prudence носят пророческий характер: появление в доме любопытной девушки досаждают всем его жителям.

Героиня сказки «Mr. Fox» – Lady Mary – чудом спасается от участи быть убитой собственным мужем. Этимология имени Mary была приведена на материале сказки «Molly Whurpie». Героиня стала сомневаться в честности будущего супруга и решила проверить его, благодаря чему спасла себе жизнь.

Sir William – герой сказки «Binnorie», имя которого имеет германские корни и образовано путем сложения двух слов – *wil* и *helm*, обозначающих «желание» и «защиту» («from the Germanic name *Willahelm* composed of the elements *wil* «will, desire» and *helm* «helmet, protection») [7]. Данное имя было введено норманнами и получило широкое распространение в период правления Вильяма Завоевателя. Антропоним «William» отражает исторические события Англии.

Группа антропонимов, представленных структурой «личное имя + онимизированный апеллятив», включает лексические единицы сказок «Lazy Jack», «The History of Tom Thumb», «Little Maia», «Sweet Pea and Sweet William». В данную группу входит 5 имен: 1 женских имен (20%) и 4 мужских имен (80%).

Lazy Jack – герой сказок «Lazy Jack» – человек, не приспособленный к трудовой деятельности, но стремящийся помочь своей матери. Судьба благоволит ему за стремления встать на путь исправления.

Tom в сказке «The History of Tom Thumb» представляется хитрым и любопытным юношей, однако, преодолев все жизненные препятствия, по счастливой случайности он оказывается у короля, который обеспечивает ему безбедное существование.

В судьбе героев сказки «Childe Rowland» особую роль играет Warlock Merlin, выполняющий функцию помощника. Имя волшебника имеет уэльское происхождение и обозначает «морская крепость» [7]. Впервые имя было использована Гальфридом Монмутским в XII веке, уэльским священником и писателем, в труде «История бриттов. Жизнь Мерлина», в котором Мерлин является волшебником и советником короля.

Героиня сказки «Little Maia» наделяется именем греческого происхождения со значение «хорошая мать, приемная мать» [7]. Данный антропоним вошел в употребления благодаря легендам греческой и римской мифологии, согласно которой Maia была младшей из Плеяд, группы из 7 звезд в созвездии Тельца (In Greek and Roman mythology she was the eldest of the Pleiades, the group of seven stars in the constellation Taurus).

Героиня Maia не выступает в роли матери, по сюжету сказки девушка дважды живет с приемными матерями. Хорошая мать в большинстве случаев ассоциируется с заботой, проявленной к ребенку. Maia – заботливая и ласковая героиня, которая, пройдя ряд испытаний, становится счастливой женой и королевой.

Gobborn Seer – имя отца главного героя сказки «Gobborn Seer» – является ассимилированным вариантом ирландского антропонима Gobán Saor, который является плотником, высококвалифицированным строителем в мифологии [1; 39]. Внутренняя форма антропонима отражает деятельность героя сказки: вместе с сыном они построили замок для короля.

Стоит отметить, что структура исследуемого антропонима представлена личным именем «Gobborn» и онимизированным апеллятивом «Seer», обозначающим «провидец». Gobborn Seer – умный и дальновидный мужчина, способный предсказывать намерения и действия короля.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

Антропонимы, в структуре которых содержатся личные имена, могут содержать этнический компонент и опираться на мифологию (Gobborn Seer, Maia, Ellen,) и религию (John, Jack, Molly, Tom); исторический компонент, отражающий процесс становления и развития народа (Charity, Robert, Rowland); социальный компонент, заключающийся в отражении тенденций распространения антропонимов в реальной жизни и сказке (Jack, John, Tom, William). Фамилии героев могут носить вымышленный характер (Tiver, Whuppie), указывать на географический объект (Mar, Hannaford) или отражать поведение героя (Mr. Fox).

Характеристические антропонимы, встретившиеся в английских народных сказках, могут быть представлены следующими группами:

1) группа прямой номинации, отражающая моральные характеристики героев (Childe Rowland, Cherry), интеллектуальные способности (Aunt Prudence), поведенческие характеристики (Lady Mary, Molly Whuppie, Tom Tiver), место рождения / проживания (Earl Mar, Jack Hannaford), образ героя (Robin, Florentine);

2) группа вторичной номинации, основанной на метафорическом переносе, характеризующем поведение героя (Mr. Fox), антономазии, отражающей черты характера (Lazy Jack), способности (Gobborn Seer) или антономазии и метафорическом переносе, указывающих на место обнаружения героя и черты характера, образ (Sweet Pea).

3) группа антропонимов, комбинирующая механизмы прямой и вторичной номинаций, отражающих черты характера героя и его физические особенности (Tom Thumb, Little Maia).

ЛИТЕРАТУРА

1. Безменова Л.Э. Санжаровская К.Ю. Антропонимическое поле английской народной сказки // Филологический аспект. – 2019. – № 2. – С. 31-41.
2. Василёк Ю.М. Особенности художественного перевода на русский язык лексики с культурным компонентом значения в сказках // Молодой ученый. – 2019. – №4. –С. 437-440.
3. Мункуева Р.Б. Серебрякова Ю.А. Понятие национального характера // Вестник Бурятского государственного университета. – 2018. – № 3. – С. 32-37.
4. Рыбакин А.И. Словарь английских личных имен: 4000 имен. – М.: Рус. яз., 1989. – 224 с.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. –М.: Наука, 1973. – 366с.
6. Цепкова А.В. Лингвокультурологический потенциал прозвищ различных мотивационных типов (на материале английского языка). [Электронный ресурс] –

URL:http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6822/1_Цепкова_эж5.pdf?sequence=1 (дата обращения: 6.04.2021).

7. Behind the Name. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.behindtheName.com/Name> (дата обращения: 7.04.2021).
8. English Fairy Tales. [Электронный ресурс] – URL: <https://fairytalez.com/region/english/> (дата обращения: 7.04.2021).
9. House of names. URL: <https://www.houseofnames.com> (дата обращения: 7.04.2021).
10. Macmillan Dictionary. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary> (дата обращения: 7.04.2021).

УДК 81

Ж.Р. Исхакова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Е.В. Попова
канд. филол. наук, доцент кафедры
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: статья посвящена проблеме эффективности деловой коммуникации, в частности анализу факторов и рисков, ведущих к коммуникативным неудачам в деловом дискурсе. В работе рассмотрены особенности делового дискурса, описаны теоретические подходы к определению «коммуникативной неудачи». Проанализированы лингвистические и экстралингвистические факторы, приводящие к коммуникативным неудачам.

Ключевые слова: деловой дискурс, деловая беседа, деловые переговоры, коммуникация, коммуникативная неудача, публичное выступление, речевая ошибка.

Abstract. The article is devoted to the problem of the effectiveness of business communication, in particular to the analysis of factors and risks leading to communication failures in business discourse. The paper examines the features of business discourse, describes theoretical approaches to the definition of "communicative failure". Linguistic and extralinguistic factors leading to communication failures are analyzed.

Key words: communication, communication failure, speech error, business discourse, public speaking, business conversation, business negotiations.

Исследователи по-разному определяют понятие «коммуникативная неудача», например, Б.Ю. Городецкий считает её «сбоем в общении», при котором намеченные речевые произведения не исполняют своего назначения [2; 69]. Е.А. Земская и О.Н. Ермакова рассматривают коммуникативные неудачи как неисполнение или неполное исполнение говорящим, в зависимости от разных причин, определённой поставленной коммуникативной задачи [4]. Наиболее приемлемым для данного исследования представляется следующее определение коммуникативной неудачи – это такое явление, при котором участникам общения не удастся прийти к согласию, и при котором, они не в силах понять друг друга, следовательно, поставленная в начале беседы цель коммуникации, остается не выполненной [1; 53].

Значительная часть коммуникативных неудач, связана с разными факторами. По сравнению с языковыми факторами коммуникативных неудач, экстралингвистические, являются более серьезными и важными. Это можно объяснить своеобразностью самой коммуникации. Во время формулирования

высказываний коммуниканты должны учитывать абсолютно всё, начиная с языковых норм, до определения коммуникативных ситуаций, которые могут возникнуть и к которым нужно быть готовым [8; 35].

В процессе естественного общения между людьми неизбежно возникают ситуации, связанные с недопониманием, разницей в интерпретации одних и тех же событий, явлений, тем. Чаще всего эти разночтения в процессе коммуникации удается преодолеть. Однако в сфере делового общения, последствия недопонимания между коммуникантами могут быть намного серьезнее.

По мнению Геймуровой Н.К., деловому дискурсу, который является одним из важнейших типов речевого общения в настоящее время, меньше всего присущ личностный компонент. Как вид институционального типа деловой дискурс обладает следующими особенностями: 1) шаблонность; 2) клишированность; 3) взаимодействие коммуникантов происходит в определенных условиях общения; 4) определенная система целей общения, направленных на решение проблем в рамках общественного института, достижение договоренности и оказания речевого воздействия на адресата; 5) статусно-ролевые отношения (специфические коммуниканты, например: начальник – подчиненный) и т. д. Для решения поставленной задачи участники делового дискурса используют различные способы и средства, без которых достижение поставленной коммуникативной цели и взаимопонимание не представляется возможным [3; 36].

Представляя основу деловых отношений, данный вид дискурса функционирует в таких сферах как: производство и его финансирование, покупка и продажа услуг и товаров, ремонт товаров, страхование, переговоры по перечисленным видам статусно-ролевых взаимоотношений и т. д. Следовательно, участниками делового дискурса являются специалисты и управленцы в области экономики, бизнеса, рекламы, маркетинга, предприниматели, клиенты и т. д. Отсюда следует, что деловой дискурс представляет собой речевое общение, происходящее в условиях статусно-ролевых отношений, как внутри общественных организаций, так и между ними; и деловые отношения представителей организаций с физическими лицами.

Выделяют такие жанры делового дискурса, как деловая беседа, деловые переговоры, деловые совещания, деловая переписка, деловая документация. Все они обладают определенной структурой и особыми лингвистическими характеристиками.

Функционирование любой профессиональной сферы или общественного института поддерживается коммуникативным взаимодействием его членов. Это взаимодействие направлено на создание материальных (и нематериальных) продуктов и, следовательно, всегда результативно, иначе существование данного института не было бы оправдано. Эффективное коммуникативное взаимодействие внутри институциональных рамок составляет суть делового дискурса. Поэтому мы вслед за В.И. Карасиком определяем деловой дискурс как систему организации и структурирования языкового взаимодействия людей по вопросам делового характера, как организационную коммуникацию метапрофессионального характера [5].

В деловом дискурсе язык – это средство воздействия, вся мощь и богатство которого позволяют обнаружить приоритет ценностной и оценочной (эмоциональной) составляющей перед составляющей фактологической (рациональной). Деловой дискурс, будучи чрезвычайно прагматичным, требует от коммуникантов продуманных высказываний, превращая их в «хозяев» своих слов. Каждое высказывание в деловом общении оказывает конструктивное или деструктивное влияние на ход общественно-политических событий [7; 246]. Поэтому

коммуникативные неудачи в речи политиков, бизнесменов, телеведущих политических передач, людей, вынужденных по долгу службы часто вести деловые переговоры, не только негативно сказываются на деловой репутации говорящих, ставят под сомнение их профессионализм, но и могут послужить источником конфликта.

С.Е. Полякова считает, что «коммуникативные неудачи в деловом дискурсе порождаются не столько различиями говорящих, сколько прагматическими факторами: желанием уйти от ответа, показать себя с лучшей стороны, очернить соперника, выявить его слабые стороны, спровоцировать на необдуманные высказывания и поступки» [6; 247]. От того насколько хорошо прошла деловая встреча, зависит очень многое – подписанный контракт, повышение собственного рейтинга, хорошая репутация в своих кругах и т.д.

Умение вести деловые переговоры является важной составляющей деловых отношений, но не менее важным является установление контакта, доверительного и располагающего взаимоотношения со слушателями/собеседником во время коммуникации. Коммуникативные неудачи, которые возникают в деловом дискурсе, могут привести к изменению психоэмоционального состояния деловых партнеров и их поведенческой установки. На основе этой установки происходит организация совместной деятельности деловых партнеров в интерактивной фазе делового общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова С.Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 282 с.
2. Городецкий Б.Ю. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: сб. ст. – Новосибирск, 1985. – С. 64-78.
3. Геймурова Н. К. Лингвистические особенности делового дискурса // Молодой ученый, 2016. - №2. С. 886-891.
4. Ермакова О.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993.– С. 30-63
5. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград: Перемена, 1998. – С. 185-197
6. Полякова С.Е. Понятие и причины возникновения коммуникативных неудач // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Научный журнал №1, том 7. Филология, Санкт – Петербург, 2012. – С. 83-91
7. Равочкин Н.Н. Особенности политического дискурса // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2018. – Т. 24. – № 3. – С. 244-250.
8. Серебрякова, А.Ю. Экстралингвистические причины коммуникативных неудач / А.Ю. Серебрякова // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Лингвистика. – 2015. – Т. 12, № 4. - С. 34-37.

УДК 811.133.1

М.А. Киселева
студентка 2 курса ГОУ ВО МО «ГГТУ» (г. Орехово-Зуево)
Научный руководитель – Е.Б. Савельева
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии ГОУ ВО МО «ГГТУ»

СОВРЕМЕННЫЙ ЖАРГОН МОЛОДЕЖИ ФРАНЦИИ. ЧТО ЗА НИМ СТОИТ?

Аннотация: в данной статье речь идет о современном состоянии французского языка, рассматриваемого через призму его лексической трансформации молодым поколением Пятой Республики. На основе проведенного анализа указывается, что процесс имеющихся изменений в вокабуляре набирает обороты и его основу составляют такие языковые явления как: усечение, аффиксация, аббревиация, верлан и заимствование из других языков, прежде всего английского.

Ключевые слова: верлан, жаргон, заимствование, молодое поколение сленг, социолект.

Abstract. This article deals with the modern state of the French language, considered by the prism of the lexical transformation carried out by the young generation of the fifth Republic. The analysis suggests that the process of existing changes in the vocabulary is increasing. It is based on linguistic features such as: truncation, affixation, abbreviation, verlan and borrowing from other languages, primarily from English.

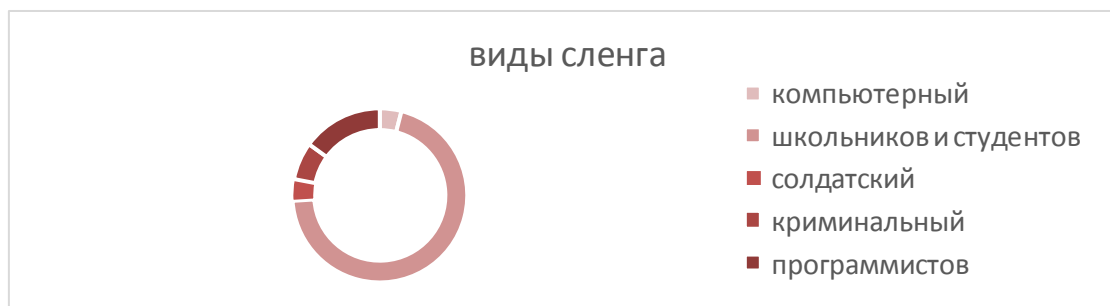
Key words: jargon, slang, sociolect, verlan, borrowing, young generation.

Начиная с XVII века – периода описания и нормативной фиксации французского языка, проблема некорректно и искаженно используемой лексики становится актуальной. Не редко поднимается вопрос о социальных предпосылках в изменении языка, его нормы: грамматической, фонетической, орфографической, что сказывается на изменении лексической единицы, ее статуса и использования. Возникающие языковые трансформации и сложности являются предметом внимания лингвистов. В своих трудах они описывают различные аспекты изучения такого явления как *жаргон*, определяют сущность данного понятия, специфику его возникновения и употребления. Исследования показали, что социум, в котором проживает индивид, оказывает самое непосредственное влияние на дискурсивные практики. Прежде всего, молодое поколение создает «особый язык», который используется в рамках социальной группы и модернизируется из года в год, порой приобретая быстрые темпы его распространения и употребления. Жаргон (или термин «арго») возникает как протест против устоявшихся словесных штампов и желание выделиться, что характеризует поведение современной молодежи по всему миру. Молодежная среда, как один из ярких слоев общества, использует в коммуникационном процессе наиболее органичные и адекватные для их понимания и передачи информации лексические единицы. Таким образом, возникают арготические элементы, сленговые структуры, специфические вокабуляры, разнообразие которых фиксируется в современном состоянии языка в виде социолектов / жаргонизмов / слов-арго или арготических сочетаний, актуальность их исследования и является целью данной работы.

Общеизвестно, что язык – это живой организм, в процессе его развития появляются новые слова, «старые» или редко используемые приобретают новый смысл, меняя свой статус, переходят в другие языковые категории. Как поясняет зам. директора Института русского языка Российской Академии наук имени В. Виноградова Мария Каленчук: «Язык живой, как живое существо. Он изменяется, приспособливается, сердится на что-то, от чего-то заболевает. Но язык не стихийное бедствие. Никаких разрушений он нам не несёт» [6]. Изучению жаргонной лексики французского языка, отраженной в ее молодежном варианте посвящены научно-практические труды Э.М. Береговской, Е.М. Вайчайтес, В.М. Дебова, Т.И. Жирковой, Н.Н. Копытиной, Л.И. Пренко и других, ставшие основой для понимания изучаемой проблематики.

В настоящее время наблюдается повсеместное использование «сниженной лексики» как в художественной или публичной речи, так и в неофициальном общении. В современной жаргонной лексике особое место отведено молодежному варианту или сленгу. Он включает в себя разные виды специального сленга (социолект): компьютерный сленг, солдатский (армейский) сленг, сленг школьников и студентов, сленг программистов, сленг музыкантов и как особый вид – криминальный сленг (см. Диаграмму 1).

Диаграмма 1



Исследования, проводимые как отечественными, так и зарубежными специалистами, демонстрируют тот факт, что французский молодежный сленг вызывает наибольший интерес у ученых из-за своей выразительности, игры слов и краткости обозначений. В нем отражаются значимые изменения в обществе.

Если проводить классификацию словарного состава современного языка молодежи, то можно встретить лексику разных типов: заимствования из других языков, профессионализмы, сокращения, лексические единицы (ЛЕ), созданные на основе метафор или метонимии. Более того, считается, что сленг не относится ни к одной из уже имеющих групп слов в *le langage familier*. Исследователь рассматривает его как отдельную семантическую категорию. Он значительно отличается от устоявшихся норм литературного языка. Например, часто используемые выражения конструктивно сокращены и упрощены до минимума, что часто приводит к образованию аббревиатур, одному из средств так называемой «экономии языка».

Жаргону молодого поколения Франции присущ ряд характеристик и особенностей, отличающих его от сленговых форм ЛЕ других типов [4]. Во-первых, его изначально можно разделить по возрастному принципу, соответственно по категориям: от 14-15 и до 24-25 лет. Даже французы старше 30-40 лет, будучи мамами и папами детей из подростковой группы порой практически не знают этот новоявленный язык коммуникации молодежи. Во-вторых, он включает в себя почти

все сферы современной молодежной жизни и характеризуется «зацикленностью» на реалиях личностного пространства, мира, в котором происходит общение, событий и т.д. В-третьих, нередко в этой лексике наличествует табуированный слой, то есть достаточно вульгарные слова, ненормативные выражения. Общеизвестно, что жаргон может служить посредником в передаче эмоционального состояния, используя резкие и грубые по значению слова для выражения своих мыслей и чувств. Вместе с тем, как правило, молодежный сленг – это собственный, непринужденный, неформальный и шуточный вариант лексической базы современного состояния языка с высокой степенью эмоциональности, почти полностью отражающий реальную жизнь его носителей и понятный, как правило, только им.

Учитывая, что жаргон как наиболее распространенный социолект, представляет собой достаточно изученный с лингвистической точки зрения феномен, то принято считать, что его образование фиксируется четырьмя основными способами, а именно: усечением / сокращением, верланом, аффиксацией и заимствованными ЛЕ. Анализ имеющегося в распоряжении языкового материала показывает, что основную роль в пополнении жаргонной лексики играют заимствования, но не в своем первоначальном виде, а переосмысленные и образованные в новые слова (см. Диаграмма 2).

Диаграмма 2



Общепризнанным фактом пополнения состава современного языка, в том числе языка молодежи Франции, является безостановочный процесс заимствований из английского: *LOL (laughing out loud), fast-food, cool, driver – chauffeur de taxi, news – magazine, toons – dessins animés, kids – enfants*. Кроме того, молодежный язык склонен к экспериментам, то есть, объединяя два языка получать лексический продукт в виде *franglais: googliser (to google), liker (to like), bruncher (to have brunch)*. Без знания основ английского языка сложно воспринимать выражения, которые в ходу у современных подростков [1; 18-20]: *débile – The bill – l’addition; Toute ta queue traîne – To take a train. – Prendre le train; Marie qui se masse. – Merry Christmas. – Joyeux Noël; Oui Arlette. – We are late. – Nous sommes en retard; Il se pique Germaine. – He speaks German. – Il parle allemande; Âme coquine. – I’m cooking. – Je cousine*.

Обратимся к способу *верлан* или как его ещё называют *le langage des jeunes* (язык молодежи) [3]. Это написание слова в обратном порядке, то есть первый слог становится последним, а последний первым. Название данного процесса произошло от французского наречия *à l’envers*, что значит «наоборот». История возникновения верланов уходит в далекое прошлое. Уже в наше время широкое распространение они приобретают в 50-ые годы XX^{-го} века. Буквально через два десятилетия популярность

их использования приходится на период расцвета культового французского кино *Новой волны* и знаменитых произведений шансонье. Дальнейший успех «слов наоборот» непосредственно связан с отношением самой молодежи, разглядевшей в них способ самовыражения, самосознания и саморефлексии. Приведем некоторые примеры измененных вариантов наиболее распространенных лексических единиц: *la femme=meuf* (женщина, жена), *le père=repe* (отец), *fou=ouf* (сумасшедший), *le nez=zen* (нос), *la tête=teute* (голова), *la veste=steuv* (куртка), *bizarre=zarbi* (странный), *sot=toss* (глупый), *noir=renoi* (черный), *salut!=luss!* (привет), *comme ça=comm'a* (таак, таким образом). В современной речи французских подростков верлану приписаны игровая и экспрессивная функции, что связывают с возрастом носителей данного «особого языка общения». В наше время этот кодированный язык употребляется в рекламе, СМИ, песнях и фильмах. Он во многом помогает молодежи дистанцироваться от мира взрослых, совершенствуясь и развиваясь с помощью новых вариантов слов [5].

Как известно, одной из особенностей французской разговорной речи является то, что некоторые буквы и соответственно звуки не произносятся. Но даже это не сравнится со сложностями в понимании сленговых слов и оборотов, воспроизводимых по ассоциативному признаку или одинаковому значению, но с более яркой смысловой окраской, с использованием игры слов, по аналогиям и т.д.

Например: *moche – mauvais* (плохой, дурной); *bouffer – manger* (есть); *piger – comprendre* (понимать); *le pote – le copain* (приятель); *le bi-bop, le portable, le mobile – le téléphone de poche* (сотовый телефон); *le trac – la peur* (страх); *bosser – travailler* (работать); *le fric, le pognon, la maille, les balles – l'argent* (деньги); *le toubib – le médecin* (врач); *je m'en fiche – ça m'est égale* (мне все равно); *je suis fauché – je n'ai pas d'argent* (у меня нет денег); *je suis crevé – je suis fatigué* (я устал); *avoir un mal fou – avoir des difficultés* (испытывать трудности); *у en a marre – j'en ai assez* (с меня хватит); *la bagnole, la caisse – la voiture* (автомобиль); *j'ai un petit creux – j'ai faim* (я голоден); *dab, daron – père* (отец); *dabesse, daronne, doche – mère* (мать); *c'est craint! – c'est très mal* (очень плохо).

К процессу экономии языковых средств самым непосредственным образом имеет отношение желание определенного круга лиц молодежной среды сокращать, производить усечение начальных слогов / слога – *афереза* (aphérèse): *travail – vail; musique – zic; problem – blème; dwich-sandwich* и конечных гласных и согласных – *анокона* (аросоре). Наиболее востребованным является последний, проявляющийся в лексических единицах из различных сфер употребления. К примеру: *professeur – prof; information – info; intellectuel – intello; extraordinaire – extra; manipulation – manip; exposition – expo; retrospective – retro* и т.д. Или оба типа вместе: *gol – mongolien* (монгольский); *chôme – chômage* (безработица).

В молодежных жаргонизмах распространено переосмысление лексической единицы. Широко используются метафоры, что объясняется их способностью подчеркивать иронию в словах говорящего: *citron – «голова»* (лимон) – *compas – «ноги»* (циркуль); *pince – «рука»* (клещи, клешня).

Аффиксация также играет одну из главных ролей в языке подростков. Как правило, именно суффиксы несут негативное значение, унижение, неодобрение. К примеру, *cossard – лентяй; loubard – шпана; ringard – неудачник; zonard – хулиган; nullos – ничтожный, плохой*. Слова-клише с положительной и отрицательной коннотацией составляют определенный пласт дискурса молодежи, прежде всего, они выявлены в обозначении национальности, жителей той или иной страны: *américaine – amerlo / amerloque; anglais – anglische*.

Из-за все большего вовлечения в жизнь мобильных гаджетов, Интернета и мессенджеров, подростки стремятся к краткости и лаконичности, поэтому они все чаще и чаще используют так называемый «телеграфный стиль». Он часто становится видимым раздражителем для людей старшего поколения из-за трудностей с пониманием и осмыслением информации в письменном и устном выражении. Приведем примеры сокращений из соцсетей, словарей, в том числе SMS, используемых подростками: *BG – beau gosse; Serge Gainsbourg – serj g1sbour; île de France – il de Frce; 6 NE – cinéma, mer 6 – merci; GTM – je t'aime; qu'est-ce que c'est – késako; d'acc – d'accord; dirlo-directeu; Après nous le déluge. (Louis XV, roi de France) – après ns l'Dluj. (lwi 15) [2; 226-231].*

Немало в современном молодежном использовании появляется выражений, являющихся синонимами слов *très bien, bien, très* (отлично, хорошо, очень): *super, extra, cool, prima, class, relax, vachement, c'est top!, Nickel* (круто) оставаясь при этом, как правило, краткими по форме (в один слог). *C'est nul! Ça craint!* – отстой, *Nickel!* – круто; *C'est top!* – великолепно. К тому же, особый интерес представляют амбивалентные слова, например: *ça devient fun, un look d'enfer*. Они развивают новое, противоположное значение. К примеру, слово *enfer* переводится как *ад*, но в языке молодежи оно означает – сильный, потрясающий, мощный.

Особый интерес с точки зрения исследования сленга молодежи наших дней, вызывает материал с сайта *Français avec Pierre*, где французский преподаватель, ведущий занятия для тех, кто изучает французский язык в качестве иностранного языка, Пьер представил 15 наиболее популярных выражений молодых людей. В своем видео на платформе *YouTube* он объясняет, с какой целью французские подростки используют сленг: «Они хотят отличаться от взрослых носителей языка и скрыть смысл произносимого» [7]. В этой связи чаще всего приводят такие примеры: французское словосочетание *ça passe crème*, переводимое вариантом – как по маслу, *charbonner* переносное значение глагола *travailler* – работать, *ç'est trop stylé!* – слишком модно, эквивалент фразы *c'est super bien*, служит подтверждением того, что есть что-то действительно красивое или по вкусу того человека, который этим пользуется.

Ещё одними из популярных примеров молодежных сленговых образований являются фразы с сайта *Français Authentique*, не менее интересного и востребованного, чем предыдущий. Французский специалист Йохан, его ведущий, приводит не только сами ЛЕ, но также трактует их для более серьезного понимания и использования, остановимся на некоторых [8]:

Un lèche-botte – подхалим

Глагол *lécher* означает «пристроить язык на что-нибудь», например, ребенок, который облизывает шоколадное мороженое, или собака, которая лижет дно своей миски после того, как съела ее содержимое. *Une botte* – это прочная обувь. Буквально, *un lèche-botte* – человек, который будет стремиться доставить удовольствие, не думая о своем личном благополучии или своем достоинстве. Он любой ценой хочет быть замеченным другим. Эта фраза используется, когда кто-то пытается льстить человеку, обладающему властью или авторитетом.

Pas de chichi – не суетись

Слово *chichi* используется в разговорной речи для описания отношения человека, который пытается быть замеченным, будучи чересчур вежливым. Попросить кого-то не суетиться, быть спокойным, не привлекать внимания, излишне

позиционируя свою персону, пытаюсь выдать себя за того, кем, по сути, человек не является.

Donner de la confiture aux cochons – не в коня корм, делать что-то в пустую

Le cochon – животное, которое довольствуется очень простой пищей. Для этого не нужны вкусные, дорогие или качественные продукты. *La confiture* – варенье, требует кулинарных усилий в его готовке. Давать любимое и изысканное блюдо животному, которое довольствуется порой отбросами со стола, считается расточительством. Именно эта идея доминирует во фразе *donner de la confiture aux cochons*. Возникает ощущение, что драгоценная вещь потрачена зря, потому что ее отдали тому, кто не умеет ее ценить и никогда не будет благодарен.

Se mettre le doigt dans l'œil – ткнуть человека носом в его очевидный промах, совершенную ошибку

Данное выражение используется для того, чтобы указать человеку, с которым имеют дело, на его оплошность. Или в том случае, если раздражают его ошибочные действия, которые кажутся грубыми и неуместными.

Таким образом, можно сделать вывод, что молодежный пласт лексики: жаргонные слова (арго, сленг, социолект) – это достаточно жизнеспособный языковой процесс для того, чтобы быть понятным в определенной среде и условиях, не теряя при этом своей идентичности и языковой самобытности. Кроме того, жаргон становится все более и более популярным, и понимание его помогает разобраться в национально-специфических особенностях менталитета французской нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абгарян К.С., Савельева Е.Б. *Franglais* наступает? / в сборнике: Студенческая наука Подмоскovie, материалы Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево, ГГТУ. – 2017. – С. 18-20.
2. Арутюнова Ж.М., Савельева Е.Б. *La France : sujets divers et variés. des questions aux réflexions.* Франция многообразная и меняющаяся. От вопросов к размышлениям: Учебное пособие по лингвострановедению (на франц. языке). – М.: Языки Народов Мира, 2016. – 264 с.
3. Дебов В.М. Словарь верланизмов современного молодежного французского языка / В.М. Дебов; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Иван. гос. ун-т. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2006 (Иваново : Тип. «Иван. энерг. колледж»). – 326 с.
4. Жаркова Т.И. О сленге современной французской молодежи. – М.: Иностранные языки в школе. – 2005. – №1. – С. 96-100.
5. Савельева Е.Б. О языке современной Франции в контексте социолектов молодежной среды / в сборнике: Научные достижения и открытия 2018. Сборник статей IV Межд. научно-практ. конкурса. Под общ. редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2018. – С. 140-144.
6. Русский мир – [Электронный ресурс] – URL: <https://russkiymir.ru/publications/145473/> (дата обращения: 23.03.21).
7. Français avec Pierre – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.francaisavec pierre.com/qui-suis-je/> (дата обращения: 05.04.21).
8. Français Authentique – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.francaisauthentique.com/johan/> (дата обращения: 03.04.21).

УДК 81'38

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

ЛЕКСИКА НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ В СТАТЬЕ «WHERE TO TURN: A CONCEPTUAL RE-IMAGINING OF LONELINESS AND ITS RELATIONSHIP TO DEPRESSION» ЖУРНАЛА «ARC JOURNAL OF PSYCHIATRY»

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей использования англоязычной лексики научного стиля речи в современной научной статье из профессионального журнала в области психиатрии. Наличие терминологической и общенаучной лексики, специфических союзов и фраз-клише, численное преобладание существительных с абстрактным значением позволяет сделать заключение о соответствии стиля статьи типическим представлениям о сущности научного стиля изложения материала в целом.

Ключевые слова: научный стиль речи, общенаучная лексика, общеупотребительная лексика, терминологическая лексика, функции научного стиля.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the vocabulary usage in the English scientific style of speech. The study is based on the examination of a modern scientific article from a professional journal in the field of psychiatry. The presence of terminological and general scientific vocabulary, specific conjunctions and cliché phrases, as well as the predominance of nouns with an abstract meaning, lead to the conclusion that the style of the article corresponds to the generally accepted notion of the scientific style.

Key words: scientific style of speech, general scientific vocabulary, common vocabulary, terminological vocabulary, functions of scientific style.

Научный стиль является одним из функциональных стилей речи, который связан, преимущественно, с научной сферой общения. Он реализует важнейшие интеллектуально-коммуникативные задачи объяснения, закрепления процесса познания, получения и передачи новой специальной информации. Основной функцией научного стиля является информативная функция, которая подразумевает передачу информации. Особенностью стиля является последовательное воспроизведение фактов, изложенных кратко и констатирующих «верифицируемое» положение вещей [3; 180].

Наиболее яркой особенностью текстов научного стиля на лексическом уровне является использование специальной научной терминологии. Термины представляют собой понятия, которыми пользуется специалист той или иной области науки. Признаками термина являются объективность, точность и независимость от контекста. Однако научная лексика состоит не только из терминов: как и в любом другом функциональном стиле, в научном стиле преобладают общеупотребительные слова.

Проанализированная статья «Where to Turn: A Conceptual Re-Imagining of Loneliness and its Relationship to Depression» (2019) посвящена такому феномену, как одиночество. Каждый человек сталкивается с одиночеством, однако все по-разному

справляются с ним: если интроверты наслаждаются им, то экстраверты пытаются избежать этого гнетущего их чувства. Статья раскрывает основные факторы, которые способствуют развитию чувства одиночества у людей, среди которых: отношения, социально-экономический статус, расовая и этническая принадлежность, сексуальность, развитие интернета и социальных сетей, учеба, работа.

Текст анализируемой статьи изложен в научном стиле, о чем свидетельствует употребление большого количества специфических лексических единиц. Например, уже в аннотации к статье мы видим предложение, которое начинается со слов: “This paper will attempt to uncover underlying factors...”, которые являются примером дискуссионного клише для написания научных работ [4; 22]. При помощи данного выражения авторы сообщают читателю цель своего исследования.

В области науки требуется точное определение понятий и явлений действительности, которое отражает точность и объективность научных истин и суждений; как следствие, специфической особенностью словаря научного стиля является использование терминов [1; 234]. Научный текст невозможно представить без наличия терминологической лексики. В данной статье присутствуют различные термины из области психиатрии, психологии и медицины: “psychotherapy”, “somatic illnesses”, “behavioral responses”, “mental distress”, “selective mutism” и др. [4; 22-25].

Статья содержит также общенаучную лексику, которая не несет терминологического характера, однако описывает разного рода явления и процессы, происходящие в области науки: “phenomenon”, “result”, “factors”, “aspect”, “level”, “function”, “mechanism” и др. [4; 22-25].

Общепотребительная лексика занимает особое место в научном стиле речи, как устной, так и письменной. Отличительными чертами общепотребительной лексики выступают естественность, общедоступность, понятность. Важным моментом является нейтральность общепотребительной лексики, то есть отсутствие эмоционально-экспрессивной окраски [2; 267]. Доля общепотребительной лексики в статье также является немаловажной составляющей, к данной группе можно отнести такие единицы как: “person”, “family”, “period”, “way”, “culture”, “subject”, “work”, “school”, “doctor”, “space” и др. [4; 25].

В английском тексте научного стиля распространено употребление предложений, содержащих вводные конструкции, и данная статья не стала исключением: “Although everyone will find a way...” [4; 22], “Nevertheless, the creative minds of people have come up...” [4; 22], “However, as people, its seldom that we choose to be lonely...” [4; 22], “As a result...” [4; 22], “For example...” [4; 22], “For instance...” [4; 23]. Союзы и союзные наречия, с которых начинаются предложения, показывают читателю логическую связь предложения с предыдущим и в то же время делают лексическую составляющую текста более разнообразной, исключают повторы слов.

Несмотря на то, что для научного стиля изложения характерна нейтральность речи, лексика, выражающая экспрессивность, встречается на страницах статьи для того, чтобы придать тексту большую убедительность, привлечь внимание читателя: “...even the most extraverted person will face...”, “This is especially important to note...” [4; 22], “Sometimes the wealthiest people...” [4; 23].

С наибольшей частотностью в статье встречаются абстрактные существительные, такие как: “stimulation”, “introduction”, “isolation”, “attachment”, “engagement” и др. Это связано с тем, что абстрактные существительные называют разнообразные явления, состояния, понятия, и свойства, что соответствует представлениям о научных предметах.

В заключение стоит отметить, что в проанализированной статье наблюдается достаточное количество научной лексики, как общенаучной, общеупотребительной, так и терминологической: 11 терминов, 18 единиц общенаучной лексики, 42 союза и союзных наречия, 63 абстрактных существительных, 8 примеров экспрессивной лексики и 4 фразы-клише для написания научных работ, что свидетельствует о соответствии стиля статьи представлениям о нормах научного стиля изложения материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова Г.И., Богомолова О.И. Теория и практика английской научной речи. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 240 с.
2. Иванова В.И., Гивьяева И.В., Евсина М.В. Особенности языковой организации научно-исследовательской статьи на английском языке // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – Вып. 2. – С. 264-271.
3. Никулина А.К. От Витгенштейна до Хайдеггера: философский роман Дэвида Марксона «Любовница Витгенштейна» // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2018. – №52. – С. 177-188.
4. Johnson A.L., Shaughness M.F., Madewell J. Where to Turn: A Conceptual Re-Imagining of Loneliness and its Relationship to Depression [Электронный ресурс] – URL: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ajp/v4-i3/2.pdf> (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 811.133.1

Е.Г. Котова
канд. пед. наук, доцент ГОУ ВО МО «ГГТУ»
(г. Орехово-Зуево),
Е.Б. Савельева
канд. филол. наук, доцент ГОУ ВО МО «ГГТУ»
(г. Орехово-Зуево)

LES DÉICTIQUES DANS LA NARRATION AUTOBIOGRAPHIQUE (SUR L'EXEMPLE DE L'ŒUVRE D'ANDRÉ GIDE)

Аннотация: настоящая статья посвящена языковому явлению – дейктическим маркерам и непосредственно личному местоимению первого лица единственного числа «я», которое функционально определяется как главный центр указательности субъективированного повествования. Представленный анализ использования персонального дейктика приводит к выводу, что в произведениях Андре Жида автобиографической направленности он служит для выражения личной сферы в процессе коммуникационного взаимодействия.

Ключевые слова: автобиографическое повествование, Андре Жид, дейктики, личное местоимение, референция.

Abstract. This article is devoted to the linguistic phenomenon such as deictic markers and the direct personal pronoun of the first person singular “I”, which is functionally defined as the center of the index of the subjectified narrative. The presented analysis of the use of personal deictic leads to the conclusion that in André Gide's autobiographical works it serves to express the personal sphere in the process of communication interaction.

Key words: André Gide, reference, deictics, autobiographical narrative, personal pronoun.

Le texte littéraire écrit à la première personne suscite toujours un intérêt accru chez les représentants des sciences linguistiques et connexes. Roland Barthes le considère comme «lieu du travail du langage, ...où l'on peut apercevoir et analyser les effets discursifs singuliers.» [2: 4].

La narration autobiographique est un axe fondamental chez Gide. Les motivations gidiennes de parler de soi se développent dès ses premières pas en littérature, à partir des *Cahiers d'André Walter* (1981) jusqu'au triomphe de romancier, Prix Nobel (1947) pour son unique roman *Les Faux-monnayeurs* (1925) dans *le Journal* duquel il note: «Tout ce que je vois, tout ce que j'apprends, tout ce qui m'advient depuis quelques mois, je voudrais le faire entrer dans ce roman, et m'en serve pour l'enrichissement de sa touffe.» [3 ; 20]. Il est repris par un célèbre savant-linguiste J-M Adam selon qui l'on peut affirmer que «La narration sera intéressante, si l'orateur, qui parle pour être écouté, et l'auteur, qui écrit pour être lu, savent attacher l'auditeur ou le lecteur, soit en l'amusant, soit l'instruisant, soit en le touchant, c'est-à-dire en parlant à son imagination, à son intelligence ou à son cœur» [1].

André Gide (1869-1951) est un des auteurs français du XX^{ème} siècle, peu lu et connu en Russie. Son œuvre, animée par la passion de la liberté et de la sincérité, et marquée par la volonté d'engagement, cherche à définir un humanisme moderne conciliant la lucidité de l'intelligence et la vitalité des instincts. Il est nécessaire de considérer les œuvres de l'auteur d'un regard nouveau et intérêt linguistique.

On découvre la présence de l'auteur dans le texte littéraire grâce aux moyens linguistiques parmi lesquels les déictiques qui accomplissent qualitativement leurs tâches, la tâche d'indication. Dans son ouvrage sur la subjectivité dans le langage une femme-linguiste française très célèbre Catherine Kerbrat-Orecchioni les définit comme «déictiques qui exigent en effet, pour rendre compte de la spécificité de leur fonctionnement sémantico-référentiel, que l'on prenne en considération certains des paramètres constitutifs de la situation d'énonciation.» [9 ;39]. Selon elle, ce qu'on appelle la référence est «le processus de mise en relation de l'énoncé au référent, c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes qui font correspondre à certaines unités linguistiques certains éléments de la réalité extralinguistique.» [9 ; 39].

En résumant elle définit les déictiques comme «les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir:

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé ;
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire».

Ce qui concerne du problème de définition des déictiques ou shifters, il est nécessaire de tenir compte comment déterminent cette «classe de mots dont le sens varie avec la situation» les linguistes mondialement connus: Ducrot, Jakobson, Jespersen et d'autres. [9 ; 41].

Suivant le problème du pronom comme une partie du discours (son terme, sa définition, son statut) il est à signaler que «l'existence du pronom est due, ... au besoin d'effectuer les opérations logiques verbalisées auxquelles le pronom fournit des termes élémentaires tout particuliers et absolument indispensables.» [12 ; 39].

Le pronom dit de la 1^{ère} personne exprime le parleur-même et par suite du sens et caractère des récits autobiographiques est évident que le pronom personnel «je» tient la place au sens essentiel dans cette sorte de narration.

Dans son ouvrage de recherche *Aborder la linguistique* Dominique Maingueneau souligne: «Le pronom «je» par exemple n'est pas un pronom comme les autres, il ne

remplace aucun nom, mais «je», l'énonciateur. On remarquera que cet «énonciateur » n'est pas l'individu en chair et en os qui parle, mais un certain rôle, celui d'énonciateur précisément, qui n'existe que dans et par la langue.» [11 ; 87]. Par suite de cette conclusion le pronom «je» se prend les fonctions de l'énonciateur et étant un remplaçant du nom a pour but de l'exprimer au cours du discours.

Justement, le pronom qui désigne le locuteur domine les autres. IL se manifeste parfois d'une façon également prévue et particulière. En analysant *L'Immoraliste*, *La Porte étroite*, *Si le grain ne meurt ...*, *Isabelle*, *Les Nourritures terrestres* de Gide on trouve des cas et situations linguistiques où le «je» d'auteur prédomine définissant le caractère autobiographique de toute la narration. Passons aux exemples :

J'écrirai mes souvenirs comme ils viennent, sans chercher à les ordonner. Tout au plus les puis-je grouper autour des lieux et des êtres; ma mémoire ne se trompe pas souvent de place; mais elle brouille les dates; je suis perdu si je m'astreins à de la chronologie. (Si le grain ne meurt ...) [8].

En faisant son autoportrait (moral et physique également) Gide s'attache à l'écriture de soi et le réalise par l'emploi du pronom «je» comme indice qui l'ancre. P.ex:

À dix-huit ans, quand j'eus fini mes premières études, l'esprit las de travail, le cœur inoccupé, languissant de l'être, le corps exaspéré par le contrainte, je partis sur les routes, sans but, usant ma fièvre vagabonde. Je connus tout ce que vous savez: ... (Les Nourritures terrestres) [7].

Dans l'énoncé ancré le «je» s'emploie pour la raison de former l'indication entre celui-ci et d'autres déictiques personnels: possessifs, pronoms des formes conjointes et toniques créant la situation linguistique. En guise d'exemple :

– *Mais pourquoi nous fiancerions-nous ? Ne nous suffit-il pas de savoir que nous sommes et que nous resterons l'un à l'autre, sans que le monde en sois informé ? S'il me plaît d'engager toute ma vie pour elle, trouveras-tu plus beau que je lie mon amour par des promesses ? Pas moi. Des vœux sembleraient une injure à l'amour ... Je ne désirais me fiancer que si je me défiais d'elle.*

– *Ce n'est pas d'elle que je me défie ... (La Porte étroite) [5].*

Dans le passage dialogué le «pronom de conjugaison», [10 ; 231] le «je » est inclu pour la création de la situation de communication entre les interlocuteurs. P. ex:

– *Je ne puis vous quitter ainsi, me dit-il. Sans doute j'ai mal compris vos paroles. Laissez-moi du moins l'espérer ...*

– *Non; répondis-je. Vous ne les avez pas mal comprises ... mais elles n'avaient aucun sens ; et je ne les eus pas plus tôt dites que je souffris de leur sottise, – et surtout de sentir qu'elles allaient me ranger à vos yeux précisément parmi ceux dont vous faisiez le procès tout à l'heure, et qui, je vous l'affirme, me sont odieux comme à vous. Je hais tous les gens à principes. ... (L'Immoraliste, Michel-Menalque) [4].*

Du déictique de la première personne résulte le cas assez fréquent d'allocution de tel qui émet un énoncé. Encore un exemple :

Je m'élançai vers elle avec une sorte de rage : « Marceline ! Marceline ! » – Allons bon! Qu'ai-je fait! Ne suffisait-il pas que moi je sois malade ? – Mais j'étais, je l'ai dit, très faible ; peu s'en fallut que je ne me trouvasse mal à mon tour. J'ouvris la porte ; j'appelai ; on accourut. (L'Immoraliste) [4].

Outre cela il y a souvent l'exemple typique de l'emploi du «je» dans le dialogue interne de l'énonciateur destiné aux lecteurs. On illustre par cet exemple:

Je repense souvent à ses larmes et je crois maintenant que, déjà se sentant condamnée, c'est dur de regret d'autres printemps qu'elle pleurait. - Je pense aussi qu'il

est de fortes joies pour les forts, et de faibles joies pour les faibles que les fortes joies blesseraient. Elle, un rien de plaisir la soulait ; un peu d'éclat de plus, et elle ne le pouvait plus supporter. Ce qu'elle appelait le bonheur, c'est ce que j'appelais le repos, et moi je ne voulais ni ne pouvais me reposer. (L'Immoraliste) [4].

Pour identifier le destinataire (description des détails du portrait moral et physique, son état intérieur) l'auteur recourt au pronom déictique de la première personne du singulier avoir pour but d'exprimer ses propres idées et son attitude envers un autre personnage. Cette fonction d'identification permet de reconnaître l'énonciateur-même dans les actes de paroles des passages dialogués et narratifs. P. ex:

Il revint. – Ah ! que j'avais raison de craindre et que Ménalque faisait bien de renier tout souvenir ! – Je vis entrer, à la place de Charles, un absurde Monsieur, coiffé d'un ridicule chapeau melon. Dieu ! qu'il était changé ! Géné, contraint, je tâchai pourtant de ne pas répondre avec trop de froideur à la joie qu'il montrait de me revoir ; mais même cette joie me déplut ; ... je vis avec dégoût qu'il avait laissé pousser ses favoris. (L'Immoraliste) [4].

Le «je» déictique est le moyen linguistique qui sert de différencier les émotions, les sentiments d'auteur sur la base duquel l'énoncé se produit et ce qui prouve que la subjectivité se réfère toujours dans le discours. En guise d'exemple :

– Oh! Pas pour moi, protestai-je; jusqu'à présent, si pour travailler j'avais eu besoin de solitude, je ne ... (Isabelle) [6].

En analysant les textes des œuvres de Gide on remarque une sorte de particularité linguistique quand les actes de paroles produits par l'énonciateur-même, ce sont les références discursives des autres acteurs de la narration, c'est lui qui en rapporte à l'aide des déictiques. P.ex :

Il revint, me sourit, me parla et me donna divers remèdes. Je compris qu'il me condamnait. – Vous l'avouerez-je? Je n'eus pas un sursaut. (L'Immoraliste) [4].

On voit bien que l'énoncé fait par le narrateur est exprimé par le pronom personnel dominant «je» désigne la situation d'énonciation dans le texte autobiographique. Il construit son image au destinataire grâce au mécanisme référentiel dans lequel le pronom de la première personne tient une place considérable et montre qu'il y a une identité entre l'auteur, le narrateur et le personnage à la fois. Pour bien comprendre le récit du genre d'autobiographie il est nécessaire de souligner la fonction subjective du déictique du «je» sans lequel l'acte de la parole ne peut normalement pas avoir lieu.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adam J-M. Les textes: types et prototypes. – Paris, Armand Colin, 2008. – 223 p.
2. Bartes R. Le plaisir du texte. – Paris, Ed. du Seuil, 1973; cll. Tel-Quel. – 96 p.
3. Ferrari St. André Gide, Les Faux-Monnayeurs. – Paris, BREAL, 2001. – 127 p.
4. Gide A. L'Immoraliste. – Paris, Ed. Gallimard, Mercure de France, 1902. – 182 p.
5. Gide A. La Porte étroite, extraits sélectionnés par J. Mallion et H. Baudin. – Paris, Bordas, 1972. – 160 p.
6. Gide A. Isabelle. – Paris, Ed. Gallimard, 1921. – 148 p.
7. Gide A. Les Nourritures terrestres, suivi de Les Nouvelles nourritures. – Paris, Ed. Gallimard, 1917-1936. – 246 p.
8. Gide A. Si le grain ne meurt... – Paris, Ed. Gallimard, 1955. – 372 p.
9. Kerbrat-Orecchioni C. L'énonciation, De la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin, 2009. – 267 p.
10. LAROUSSE, Grammaire de français contemporain. – Paris, Bordas, 1997. – 495 p.

11. Maingueneau D., *Aborder la linguistique*. – Paris, Ed. du Seuil, 1966, et avril 2009, pour la nouvelle édition. – 178 p.
12. Référovskaja E., Vassiliéva A. *Essai de grammaire française, Cours théorique*. – Prosvéchénié, Léningrad, 1973. – 430 p.

УДК 81-26

Э.Р. Маннанова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Д.Р. Фатхулова
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германского языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ ЭМОЦИИ ПОЗИТИВНОГО И НЕГАТИВНОГО ХАРАКТЕРА

Аннотация: в данной статье предметом исследования являются фразеологизмы французского языка, описывающие эмоциональное состояние человека. Цель статьи – узнать, какие типы фразеологических единиц преобладают во французском языке, задача – проанализировать словарные фразеологические единицы по одной из существующих классификаций. В качестве результата мы представим анализ типов фразеологизмов, преобладающих во фразеологическом словаре французского языка.

Ключевые слова: классификация фразеологизмов, фразеологизмы, выражающие позитивные и негативные состояния, фразеология, французский язык, эмотивные фразеологические единицы.

Abstract. In this article, the subject of research is the phraseological units of the French language, describing the emotional state of a person. The aim is to find out what types of phraseological units prevail in the French dictionary. Therefore, the task is to analyze the phraseological units and give the analysis according to one of the existing classifications. As a result, we will see what types of phraseological units prevail in the phraseological dictionary of the French language.

Key words: classification of phraseological unit, phraseological units expressing positive and negative states, phraséologie, French, emotive phraseological units.

Впервые классификацию фразеологических оборотов с точки зрения их семантической слитности во французском языке представил Ш. Балли [1]. В.В. Виноградовым впервые была сделана синхронная классификация фразеологических оборотов русского языка с точки зрения их семантической слитности [2]. Языковед А.Г. Назарян также внес большой вклад в изучение и классифицирование фразеологизмов [4].

Среди множества классификаций рассмотрим классификацию Н.М. Шанского, которую он описал в книге «Фразеология русского языка». Он выделяет четыре группы фразеологизмов с точки зрения их экспрессивно-стилистических свойств: межстилевые, разговорно-бытовые, книжные, архаизмы и историзмы [5].

Взяв данную классификацию в качестве основной, мы проанализировали словарь Т.М. Кумлевой «Самая современная фразеология французского языка», из

которого было отобрано по 100 фразеологизмов, описывающих позитивные и негативные эмоции.

Рассмотрим результаты анализа фразеологических единиц, описывающих позитивные эмоции. Всего было выявлено 40 фразеологизмов, выражающих позитивные эмоции.

Больше всего было выявлено фразеологизмов разговорно-бытового характера (28 единиц). Например, «ne pas toucher (la) terre» - не чують под собой ног от радости [3; 22], «être aux anges» - быть очень счастливым, на седьмом небе (от счастья) [3; 137], «roule au pot» (шутл.) – сытая жизнь [3;116], «dormir sur ses deux oreilles» – спать спокойно; считать себя в полной безопасности [3; 268], «sur un lit de roses» – проводить время в удовольствиях; жить в свое удовольствие, (кататься) как сыр в масле [3; 137].

Далее рассмотрим межстилевые фразеологизмы. Всего нами было найдено 6 единиц. Например, «prendre [se donner] du bon temps - приятно провести время [3; 182], «se payer du bon temps, le plaisir» – доставить себе удовольствие, развлечение [3; 510], «connaître le terrain» – знать среду, обстановку [3; 26], «être bien» – чувствовать себя непринуждённо [3; 272].

Следующими по количеству идут книжные фразеологизмы, которых было выявлено 5 единиц. Например, «noce de feu, noce de feu» – пылкая любовь – счастьем помеха [3; 32], «vivre d'amour et d'eau fraîche» – жить любовью и питаться святым духом [3; 45], «tous nos cheveux sont comptés» – на всё божья воля [3; 195], «s'envelopper dans son manteau» – (шутл.) хранить спокойствие среди опасностей; спокойно ожидать своей участи [3; 350].

Что касается архаизмов и историзмов, их было обнаружено меньше всего – только одна единица: «s'en payer une tranche» – повеселиться, развлечься [3; 510].

Теперь представим результаты анализа фразеологических единиц, описывающих негативные эмоции. Всего нами было выявлено 60 фразеологизмов, выражающих негативные эмоции.

Нами было выявлено больше всего фразеологизмов разговорно-бытового характера (34 единицы). Например, «je vous ferai rentrer sous terre!» – вы у меня и пикнуть не посмеете! [3; 23], «allez prendre l'air! [de l'air!]» – (груб.) убирайтесь отсюда! [3; 35], «quelle salade!» -какая неразбериха! [3; 164] и другие.

Далее идут книжные фразеологизмы, которых было выявлено 16 единиц. Например, «il y a de l'orage dans l'air» - быть грозе; атмосфера накаляется [3; 36], «avoir du plomb dans l'aile» –

1) быть подбитым, ослабленным

2) оказаться в крайне затруднительном положении [3; 119].

Что касается межстилевых фразеологизмов, то по результатам анализа, их было найдено меньше, чем разговорно-бытовых и книжных – 7 единиц. Например, «en avoir les bras et les jambes coupés» – прийти в полное отчаяние; чувствовать, что почва уходит из-под ног [3; 191], «tomber / se fourrer dans un guépier, tomber dans une situation difficile, dangereuse, un piège» – попасть в трудную, опасную ситуацию; в ловушку [3; 83].

Далее, мы обнаружили фразеологизмы, относящиеся к архаизмам и историзмам, которых было меньше всего: «prendre la chèvre» – раздражаться, горячиться по пустякам [3; 63], «ce n'est pas (très) catholique se dit de qch. de bizarre, de douteux» – это подозрительно, странно, что-то здесь не так [3; 82].

Итак, можно сделать вывод, что на 100 фразеологизмов, наблюдается явное преобладание фразеологических единиц, выражающих негативные эмоции – 60 единиц против 40 фразеологизмов, выражающих позитивные эмоции. Среди книжных фразеологизмов, тоже больше негативных (16 единиц), чем позитивных (5 единиц). Изучив межстилевые фразеологизмы, мы нашли больше негативных (7 единиц), чем позитивных (6 единиц). Среди архаизмов и историзмов тоже преобладают негативные (3 единицы) над позитивными (1 единица).

Для наглядности мы представим полученные данные в виде диаграммы.



В заключение хочется отметить, что проведённая работа позволяет утверждать, что во французской фразеологической картине мира имеются большие группы фразеологизмов, вербализующих эмоции положительного или негативного характера взаимосвязанным образом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика. Перевод с фр. К.А. Долинина; под ред. Е. Г. Эткинда. – М.: Изд-во Иностранная литература, 2010. – 394 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове. – М.: Учебно-педагогическое изд-во, 2002. – 784 с.
3. Кумлева Т. М. Самая современная фразеология французского языка. – М.: Астрель, 2011. – 992 с.
4. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 288 с.
5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов. Изд. 7-е. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 271 с.

УДК 81`255.4

Е.А. Микерина
студентка 4 курса ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского»
(г. Нижний Новгород)
Научный руководитель – О.А. Смирнова
канд. полит. наук, доцент кафедры иностранных языков и
лингвокультурологии ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н.И. Лобачевского»

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Аннотация: развитие современных технологий приводят к тому, что переводчики, специализирующиеся на научных текстах, становятся все более востребованными. Проблемы при переводе научно-технического текста связаны с особенностями перевода специальных терминов и владением достаточной тезаурусной базы для адекватного перевода подобных текстов. Одним из наиболее сложных видов перевода является научно-технический перевод, так как для адекватной интерпретации материала на другом языке требуются не только лингвистические, но и технические знания. Переводимые научно-технические тексты должны точно передавать смысл оригинала, быть максимально приближены к форме оригинала.

Ключевые слова: научно-технический текст, научный стиль, особенности перевода, перевод, специальные термины.

Abstract. The development of modern technologies leads to the fact that translators specializing in scientific texts are becoming more and more popular. Problems in the translation of scientific and technical texts are associated with the peculiarities of the translation of special terms and the possession of a sufficient thesaurus base for the adequate translation of such texts. One of the most difficult types of translation is scientific and technical translation, since adequate interpretation of material in another language requires not only linguistic, but also technical knowledge. Translated scientific and technical texts must accurately convey the meaning of the original, be as close as possible to the form of the original.

Key words: translation, scientific and technical text, scientific style, translation features, conciseness, special terms.

В современном мире глобализация приобретает все больший масштаб, межкультурная коммуникация в различных областях и усиление интеграционных процессов, а также обмен научно-технической информацией привели к тому, что значение иностранного языка, как фактора прогресса, значительно возросло. Научно-технические инновации и преобразования, а также изменяющиеся условия и развитие современных технологий породили необходимость в таких специалистах, как переводчики, которые обладают хорошими навыками перевода научно-технических текстов, что делает данную проблему актуальной в современном обществе.

Объектом данного исследования являются научные тексты. Предметом являются особенности перевода подобных текстов.

Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей перевода текстов научной направленности. Исходя из цели, мы сформулировали следующие его задачи:

- 1) определение основных трудностей при переводе научных тестов;
- 2) формулирование особенностей перевода текстов научно-технической направленности;

Методологической основой исследования являются общие научные методы (индукция и дедукция), метод сравнительного анализа.

Практическая ценность данной статьи заключается в возможности практического использования материала статьи переводчиками, работающими с научно–технической документацией.

Среди актуальных проблем современного перевода важное место занимает развитие такой области, как перевод научно-технических текстов, в связи с ускорением научно-технического процесса этот вид перевода становится все более востребованным. Перевод иноязычного текста всегда связан со многими трудностями, возникающими на пути переводчика. При переводе необходимо учитывать все тонкости иностранного языка. Задача переводчика – почувствовать стиль статьи, передать все тонкости переводимого материала, не искажая первоисточника. Одним из наиболее сложных видов перевода является научно-технический перевод, так как для адекватной интерпретации материала на другом языке требуются не только лингвистические, но и технические знания. Технический перевод – это перевод текстов технической тематики, в частности, документов различной специализации, всевозможной справочной литературы, словарей, сертификатов соответствия продукции, инструкций по эксплуатации, инженерных планов, научно-технических статей, хозяйственных договоров и других коммерческих технических предложений.

Перевод научного текста представляет собой непростую задачу даже для опытного переводчика. Зачастую профессионал в сфере перевода не способен корректно сделать перевод текста, интерпретировать какой-либо текст. Все это происходит в связи с незнанием особенностей перевода научного текста и чем они отличаются от художественного перевода. Основными причинами искажения смысла научного текста являются следующие факторы: отклонение от научного стиля, недостаточное понимание научно-технических терминов, некорректный перевод. Поэтому переводчик должен не только знать термины, но и уметь правильно их интерпретировать.

Таким образом, необходимо выделить научно–технический перевод в качестве отдельного вида деятельности переводчика и самостоятельной практической дисциплины. С точки зрения лингвистики, особенности технической и научной литературы затрагивают такие области как грамматика, стилистика и лексика. Обилие количества терминов, которые относятся к определенной предметной области является наиболее характерным признаком научно-технической литературы.

Главной отличительной чертой научного перевода является точность и лаконичность. Отсюда вывод о недопустимости использования двусмысленных трактовок, различных художественных средств, используемых для выразительности и образности. Таким образом, работая с научными текстами переводчик не имеет такого обширного пространства для маневра как с художественными текстами. Кроме того, необходимо отметить и саму манеру изложения материала. В научно-технических текстах невозможно отклонение от общепринятых формулировок со специфической лексикой.

При переводе научно-технических текстов, важно помнить об их внутренней и внешней организации. Внешняя организация подразумевает четкое деление на главы, разделы и т.д. Внутренняя организация подразумевает изложение материала в виде проблемы и решения, а также переход от общего к частному, для чего используются специальные слова-связки. Научные тексты имеют достаточно сложную

грамматическую конструкцию. Научно-технический текст не может быть свободным пересказом, даже если смысл переведенного документа сохранен. Такой текст не должен содержать никаких эмоциональных высказываний и субъективных оценок. Основные особенности перевода научно-технических текстов проявляются в обязательном знании переводчиком всех терминов, относящихся к конкретной технической области перевода. Специалист, работающий с научно-техническим текстом, должен понимать не только смысл переводимых слов, но и учитывать все нюансы их применения.

Среди основных видов научных текстов можно назвать статьи, отчеты о результатах исследования, монографии, диссертации, исследования, учебники. При этом, каждый вид имеет собственную специфику, направленность, объем, но любой вид текста следует переводить в соответствии с требованиями той страны, на язык которой осуществляется перевод, при соблюдении логики изложения материала.

Среди грамматических особенностей перевода необходимо отметить использование абстрактных глаголов и глаголов-связок, слов-связок, употребление глагольно-именных сочетаний и безличных форм глаголов, использование настоящего времени глаголов (70% глаголов используются именно в настоящем времени) и страдательного залога.

К лексическим особенностям помимо специальной терминологии нужно отнести однозначность, использование различных местоимений, отсутствие лексики, используемой для оценки, точность, отсутствие упрощений собственные фразеологические единицы.

Относительно стилистических особенностей, необходимо отметить тот факт, что в различных странах существуют разные требования к стилистике текста. Например, в английском языке текст научных работ может быть более подвижным, тогда как в русском языке мы имеем жесткие ограничения, что порой вынуждает выбрасывать из текста некоторые слова или же заменять их на более подходящие. Но при этом всем нельзя забывать о логике изложения, которая может пропасть после неправильной интерпретации. Еще раз следует подчеркнуть, что научно-технические переводы отличаются точностью, четкой последовательностью изложения, лаконичностью, логическим построением фраз, ясностью и объективностью. С точки зрения лексики, главная особенность научно-технического текста заключается в крайней насыщенности специальной терминологией, характерной для данной отрасли знания. Каждый профессиональный переводчик научно - технической литературы должен иметь под рукой целый арсенал вспомогательных средств. Сюда входят и научно-техническая, и справочная литература различной тематической направленности, и специализированные, и лингвистические словари, которые помогут переводчику избежать неточностей и стилистических ошибок в обоих языках.

Отсюда возникают определенные трудности в переводе научно-технического текста. В первую очередь, это перевод широкоупотребительного слова в узком контексте. В данном случае необходимо понимать основной смысл структурных единиц. Кроме того, можно отметить, что трудности представляют различные составные термины, при переводе которых помогут специальные словари с базами по научным областям. Значительные трудности при переводе технической документации или научных работ возникают, если слово имеет несколько значений. Выбор того, что не искажает не только смысл перевода, но и дает правильное толкование термина для конкретного технического случая - это и есть мастерство переводчика. Ведь иногда

техническая терминология может поставить в трудное положение и человека с инженерным образованием, особенно если в разных технических областях используются разные значения одного и того же слова. Часто приходится учитывать региональные семантические различия для разных стран, один и тот же термин может звучать по-разному. Еще одной важной проблемой является наличие в тексте аббревиатур, которые не всегда понятны даже техническим специалистам. Эти аббревиатуры могут стать непреодолимым барьером для качественного перевода. Много трудностей возникает с переводом новых технических слов, которые еще не прижились в нашей стране. В этом случае специалисту приходится искать и подбирать множество подходящих тематических слов, полностью соответствующих первоисточнику.

Итак, подводя итог, нужно отметить, именно развитие технологий делает проблему перевода научно-технических текстов актуальной. Для успешного и корректного перевода научно-технического материала переводчик должен обладать определенными навыками: переводчик должен обладать необходимой тезаурусной базой; знать все особенности перевода научного стиля иностранного языка; ориентироваться в области научного знания, которая раскрывается в тексте; важно быть эрудированным и проверять каждый термин, чтобы не допустить лексических или логических ошибок. Сложность научно-технического перевода заключается в том, что большинство слов многозначны, а их значения в разных языках часто не совпадают, и без знания предмета невозможно правильно выбрать правильный вариант технического перевода. Кроме того, переводчики должны знать не только теорию предмета перевода, но и практический опыт, уметь хорошо ориентироваться среди различных видов технического перевода, включая устный технический перевод, перевод заголовков, абстрактный и полный перевод.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жидков, А. В. Переводческие ошибки в научно-техническом переводе / А.В. Жидков // Science Time. – 2014. – №4 (4). – С. 95–98.
2. Кондратьев, Е. Г. Актуальные проблемы научно-технического перевода / Е.Г. Кондратьев // Ученые записки РГСУ. – 2012. – №4 (104). – С. 135–138.
3. Ордян, Л. А. Типичные проблемы и особенности перевода научного текста / Л. А. Ордян // Молодой ученый. – 2018. – № 48 (234). – С. 423-426. – [Электронный ресурс] – URL: <https://moluch.ru/archive/234/54398/> (дата обращения 13.03.2021г.).

УДК 025

Е.А. Миронова
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск)

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В БИБЛИОТЕКЕ ПЕРЕВОДЧИКА С ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация: цель работы – ввести в научный оборот университетского переводоведения сведения об анализе личной библиотеки переводчика первой трети XIX века и представить ориентальное направление переводческого дела в России.

Ключевые слова: библиотека Ознобишиных, Карамзинская общественная библиотека, Д.П. Ознобишин, ориентальное переводоведение, французский язык.

Abstract. The purpose of the work is to introduce the scientific circulation of university translation studies information about the analysis of a translator's personal library of the first third of the 19th century and to present the oriental direction of translation in Russia.

Key words: D.P.Oznobishin, Oriental Translation Studies, Karamzin Public Library, Oznobishin Library, French.

Дмитрий Петрович Ознобишин – поэт, переводчик, фольклорист и общественный деятель – принадлежит к числу наиболее активных участников московской литературной жизни первой трети XIX века, открывший одним из первых для российского читателя литературу Востока. Его переводы классиков персидской литературы Фирдоуси, Саади, Хафиза, Низами, арабской и индийской поэзии, занятие санскритом, персидским, арабским, татарским языками – всем этим он выгодно выделялся среди поэтов пушкинской эпохи.

Родился Д.П. Ознобишин 4 (18) октября 1804 г. в родовом имении в с. Троицкое Карсунского уезда Симбирской губернии (современное название г. Ульяновск), где было немало «дворянских гнезд» с усадебными библиотеками. Собрание сочинений Ознобишиных, которое составили шесть поколений семьи, считалось самым лучшим и насчитывало около 28 тысяч томов. В период 1918-1927 гг. часть этой коллекции поступила во Дворец книги им. Ленина, основанной как «Карамзинская общественная библиотека». Гордость библиотеки – дарственные произведения замечательных уроженцев Симбирска – братьев Языковых, И.А. Гончарова, Карамзиных, отца и сына Минаевых, Д.П. Ознобишина, а также редкие издания на многих иностранных языках.

В 2006 г. из печати вышло очень интересное издание «Библиотека Ознобишиных: Каталог», составитель В.В. Морозова [1]. В каталог включены описания 3214 тт. сохранившихся в фондах Ульяновской областной научной библиотеки имени В.И. Ленина книг и периодических изданий из родовой усадебной библиотеки Ознобишиных.

В предисловии мы знакомимся с биографией поэта [1; 6-36]. Каталог библиотеки [1; 45-471] состоит из 5 частей: 1) рукописные книги (4 единицы); 2) книги на русском языке (527 единиц); 3) газеты и журналы на русском языке (103 единицы); 4) книги на иностранных языках (1234 единицы); 5) газеты и журналы на иностранных языках (27 единиц).

Анализируя содержание библиотеки, работая с отдельными книгами, где есть пометки Д.П. Ознобишина, можно получить дополнительные сведения о переводческой работе, об истории художественного перевода не только в России, но и в Европе. В 1848 г. Д.П. Ознобишин с сыном Иваном отправился в путешествие по Европе. Его записная книжка-дневник содержит список «Книги взятые с нами», всего 25 названий в 27 томах, среди которых словари, грамматики и пособия для изучения немецкого, итальянского, английского языков. Из писем к родным можно составить картину об особенностях книжной торговли, узнать интересные факты любопытного описания местностей, монетного счета в Германии и т.д. [1; 23].

Наибольший интерес для специалистов в области изучения и преподавания иностранных языков представляет четвертый раздел каталога - книги на иностранных языках. Отметим два факта: 1) большинство произведений на французском языке, либо переведенных на этот язык, что естественно для того периода времени; 2) интересен факт изучения восточного языка через посредство в основном

французского языка: из 75 книг (стихи, исторические сведения и др.) 16 специальных книг для изучения восточных языков (словари, грамматики):

1. Baecker, Louis de (1814-...). *Grammaire comparée des langues de la France. / Comparés au sanscrit*, 1860.
2. Bianchi, T.-X. *Le Nouveau guide de la conversation en français et en turc*, 1852.
3. Braine, J.F. Bled de. *Cours synthétique, analytique et pratique de langue arabe. / 1846.*
4. Caussin de Perseval, Jean-Jacques-Antoine (1759-1835). *Grammaire arabe vulgaire pour les dialectes d'Orient et de Barbarie*, 1843
5. Delaporte, J. Honorat. *Guide de la conversation française-arabe*. 1841
6. Delaporte, J. Honorat. *Principes de l'idiome arabe en usage à Alger*, 1845
7. Handjéri, Alexandre (1759-1854). *Dictionnaire français-arabe-persan et turc*, 1840.
8. Jahn, Johann (1817-...). *Lexicon arabico-latinum...* 1802.
9. Jaubert, Amédée. *Éléments de la grammaire turke*, 1823.
10. Kazimirski, A. de Biberstein. *Dictionnaire arabe-français*, 1847.
11. Marcel, J.-J. *Vocabulaire français-arabe des dialectes vulgaires africains*, 1837.
12. Sacy, Antoine-Isaac, Silvestre de (1758-1838), *Grammaire arabe*, 1810.
13. Volney, Constantin-Franc de Chassebœuf, comte de (1757-1820). *Simplification des langues orientales*, 1794-1795.
14. Jones, William (1746-1794). *A Grammar of the Persian language*. 1823.
15. *A vocabulary of the persian language*, 1805.
16. Bopp, Franz (1791-1867). *Kritische Grammatik der Sanskrita-Sprache in kürzerer Fassung. / 1834.*

В 1833 г. он излагает свои суждения о переводе с восточных языков, о трудностях художественного перевода восточной литературы на европейские языки в обширной статье журнала «Телескоп» (№21), где пишет: «Дух ориентализма, яркий и фантастический... едва ли даже может быть перенесен в тесную рамку европейских понятий. Самобытность его исчезает под нашею образованностью, вылощенной политурою вкуса...» [2:158].

Д.П. Ознобишин внес большой вклад в переводческую школу ориентального направления, создав необходимый инструментарий любого переводчика: 1) словари, грамматики (перевёл «Персидскую грамматику», «Краткий персидский словарь» Лумедена; составил первый персидско-русский словарь), 2) изложил теоретические основы переводческого процесса (опубликовал обширные статьи-экскурсы о поэзии народов Востока; продумывал сноски и возможные пояснения к малоизвестным экзотическим реалиям), 3) оставил свои собственные переводы восточной прозы и поэзии.

Яркое творчество поэта – полиглота (латынь, греческий, французский, немецкий, английский, итальянский, шведский, арабский, персидский), который оставил и свой след в «золотом веке» русской литературы, включает также и творчество европейских авторов: Байрон, Гюго, Беранже, Гейне, Мур и др. Для многих произведений и восточной и западной лирики имя Д.П. Ознобишина стоит в ряду первооткрывателей новых литературных имен для русского читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиотека Ознобишиных: Каталог / Сост. Морозова В.В.; Ульяновская обл. науч. б-ка им. В.И. Ленина. – Ульяновск: Издательство «Корпорация технологий продвижения», 2006. – 548 с.

2. Гиривенко А.Н. Из истории русского художественного перевода первой половины XIX века. Эпоха романтизма. – М.: Флинта: Наука, 2002. - 280 с.
3. Гиривенко А.Н. Д.П. Ознобишин – переводчик // Мономах. – 2004. - №2- С. 14-15.

УДК 1751

К.С. Морозова
студентка 5 курса ГОУ ВО МО «ГГТУ» (г. Орехово-Зуево)
Научный руководитель – Е.Г. Котова
канд. пед. наук, доцент кафедры
английского языка ГОУ ВО МО «ГГТУ»

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ)

Аннотация: в статье описываются пути и причины заимствования слов из английского языка современными детьми подросткового возраста. На примере компьютерной игры «CS:GO» продемонстрирован процесс вхождения англицизмов в повседневную речь представителей поколения «Z». Затронутая в статье проблема имеет двоякую трактовку. Так, любое заимствование призвано обогатить словарный запас языка, а англицизмы в особенности делают современный язык инструментом международного общения. Однако, возникает ситуация игнорирования слов и понятий родного языка, что приводит к печальным последствиям для любого национального языка.

Ключевые слова: англицизмы, заимствования, коммуникация, компьютерная игра, подростки.

Abstract. The article describes the ways and reasons for borrowing words from the English language by modern teenage children. Using the example of the computer game "CS:GO", the process of entering Anglicisms into the everyday speech of representatives of generation "Z" is being demonstrated. The problem touched upon in the article has a twofold interpretation. Thus, any borrowing is designed to enrich the vocabulary, and English borrowings in particular make the modern language an instrument of international communication. However, there is a situation of ignoring the words and concepts of the native language, which leads to sad consequences for any national language.

Key words: borrowings, anglicisms, communication, computer game, teenagers.

Одним из наиболее революционных достижений за последние десятилетия стало создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет, что буквально означает «международная сеть» (англ., international net) [2; 188]. Язык современных подростков наполнен множеством заимствований из английского языка. Дети большую часть времени проводят на просторах Интернета. Общение в сети, как правило, характеризуется открытостью, динамичностью и полезностью, потому что процесс коммуникации происходит не только с жителями конкретной страны, но и с людьми из разных стран. Следовательно, школьники часто перенимают особенности английских фраз и выражений сферы коммуникации, часто трансформируя их в родной язык. Это с одной стороны способствует развитию языка и обогащению словарного запаса, с другой стороны, англицизмы засоряют родной язык и становятся языком повседневного общения подростков. Этим и объясняется актуальность данного исследования.

Цель работы – рассмотреть процесс вхождения английских заимствований в язык подростков на примере компьютерной игры «CS:GO».

Термин «коммуникация» (от лат. «communicato») довольно обширен и охватывает различные сферы общества. Но основной идеей его служит двусторонняя передача информации в любом виде [4; 152]. В свою очередь, «информация» выступает в роли знаний, которые передаются различными кодами: буквенном, числовом, рисуночном и т.д. Поэтому общение подростков в глобальной сети происходит в разных формах в независимости от того, как эти сведения преподносятся.

Наиболее влиятельными «площадками» для заимствованных слов являются компьютерные игры и Youtube. Они отчасти взаимосвязаны между собой, потому постоянно выходят в свет новые обзоры на игры, комплектующие для улучшения работы ПК, прохождения трудных уровней и многое другое [3]. Как правило, эти видеоматериалы публикуются преимущественно на английском языке, как и сами игры, которые разрабатываются в англо-говорящих странах. Поэтому подросткам приходится адаптироваться к новой иноязычной среде, где происходит глобальная интеркультурная коммуникация.

Заимствование – это процесс «перенятия» языковых единиц и их особенностей из одного языка в другой и их последующая адаптация [1; 6].

Обычно дети быстро перенимают иноязычные реалии, которые в дальнейшем используют в письменной и устной речи. Они создают «новый язык», понятный только тем людям, с которыми они контактируют: друзья или одноклассники [5; 140]. Поэтому в речи подростков, играющих в компьютерные игры, заимствования из английского языка преобладают.

Рассмотрим языковые особенности речи детей, играющих в игру «CS:GO». Эта многофункциональная игра, в которая объединяет людей со всего мира и воссоздает нынешние реалии благодаря хорошо мощному и продуманному графическому интерфейсу. В ней игроки проходят отбор в две команды («террористы» и «спецназ»). Они бьются друг против друга. Задача каждой группы – победить любой ценой. Следовательно, подростки погружаются в иную реальность, в которой команда может собраться из участников со всего мира и общаться пока длится раунд.

Итак, выражение «You're a noob» используется в отношении человека, который несведущ в чем-то или впервые сталкивается с чем-то.

Сокращения «NT» (nice try), «GL» (good luck), «GG» (good game) применяются для того, чтобы сэкономить время на высказывания. Они встречаются и в повседневной жизни, потому что общепотребительны в различных ситуациях.

Английские предлоги «between, on, in, in front of, behind, under, up, down», имеют место как в играх («one of them in the library»), так и в повседневной жизни («behind тебя лежит ручка»).

«Они пушат» или «they're pushing» употребляются в значении «бежать вперед, прорываться, наступать». Данные слова постоянно сопровождают речь заядлых игроков.

Такие слова и фразы, как «follow», «gold», «lockdown», «let's go», «scammer», «safe this», «what's going on?» используются в зависимости от ситуации, принимая на себя ту или иную семантическую нагрузку.

«Давай ливнем» применяются в значении «уйдем» от английского глагола leave (уходить, покидать, уезжать). Это выражение встречается часто вне зависимости местонахождения, ситуации и времени, потому что имеет единый смысл.

Слова «тайминг» (timing), «мит» (meet), «китчен» (kitchen), «кейс» (case) также общеупотребительны в различных вариациях и ситуациях. Например, «I'm in the kitchen»; «решим еще один кейс»; «мит меня in китчен»; «тайминг ограничен» и другие.

«We have time» и «Good job my friend» встречаются довольно часто как в повседневной жизни, так и в online-среде, потому что несут позитивную смысловую нагрузку.

«Дропни» (dropin) – присоединяйся к кому-либо, «краш» (crash) – любимчик, любимый, «зашарни» (sharein) – участвуй в, «зашазамь» (shazam) – найди в приложении по поиску музыки «Shazam»; удиви. Данные слова присутствуют как в обиходной речи, так и в игровой среде, находясь под влиянием многочисленных и разнообразных мировых «трендов».

Выражение «Why are you bullying me?» несёт семантическую нагрузку «прикалываться», «издеваться» и встречается преимущественно на просторах Интернета.

«Инвайт ми в группу» или «invite me in the group» используется как в общении в игровой среде, так и среди подростков, потому что данные словосочетания содержат базовые слова, которые известны практически всем изучающим английский язык вне зависимости от возраста.

Вышеуказанные примеры заимствованных английских слов, словосочетаний и даже предложений наглядно демонстрируют различные варианты их применения. Они побуждают к действию, «охарактеризовывают» человека или группу, являются фактом, описывают ситуацию. Кроме того, в процессе игры «CS:GO» совершенствуются навыки иноязычной речи.

Таким образом, современные подростки не скупаются на применение английских заимствований в своей речи. Англицизмы встречаются в различных формах: сокращений, полных форм, транслитерации и т.п. С одной стороны, подростки, которые хорошо владеют английским языком, стараются общаться на нем как в игровой среде, так и социальных сетях, а также в офлайн режиме. Игрокам «CS:GO» приходится осваивать базовые глаголы движения, предлоги места, запоминать специальные термины, потому что общение на данной площадке интернационально. Но, с другой стороны, речь подростков зашлакована заимствованиями из английского языка, а слова и понятия родного языка отходят на второй план, либо вообще исчезают из повседневного обихода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зорина А.В. Англицизмы в современном русском языке (на примере интернет-лексики) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/anglitsizmy-v-sovremennom-russkom-yazyke-na-primere-internet-leksiki/viewer> (дата обращения: 12.04.2021).
2. Котова Е.Г. Информационные технологии и компьютерные телекоммуникации в процессе обучения английскому языку в системе непрерывного образования. сб.: «Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование». – Материалы международной научно-практической конференции, Липецк, 2008, С. 188-192
3. Лапина А.С. Англицизмы в речи современных школьников [Электронный ресурс] – URL: <https://school-science.ru/5/3/33795>(дата обращения: 12.04.2021).
4. Морозова К.С. Английские заимствования в системе современного немецкого языка (на примере немецкоязычных блогеров). [Электронный ресурс] – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44216038&pf=1> (дата обращения: 12.04.2021).

5. Савельева Е.Б. О языке современной Франции в контексте социолектов молодежной среды / в сборнике: Научные достижения и открытия 2018. Сборник статей IV Межд. научно-практ. конкурса. Под общ. редакцией Г.Ю. Гуляева. – 2018. – С. 140-144.

УДК 81.27

Д.М. Музафарова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Г.М. Курбангалеева
канд. филол. наук, доцент кафедры
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК НОВЫЙ ПРЕДМЕТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИЙ

Аннотация: статья посвящена проблеме использования социальных сетей в бизнес-коммуникации и в учебном процессе при изучении возможностей и технологий делового общения. Проанализированы возможности использования соц. сетей в деловом общении, а также обучения студентов в высших учебных заведениях технологиям бизнес-коммуникации.

Ключевые слова: бизнес-коммуникация, высшее профессиональное образование, деловое общение, социальные сети, технологии.

Abstract. The article is devoted to the problem of using social networks in business communication, as well as in the educational process when studying the possibilities and technologies of business communication. The possibilities of using social networks in business communication were analyzed, as well as training students in higher educational institutions in business communication technologies.

Key words: social networks, business communication, higher professional education, technology.

Современный динамичный и конкурентный рынок требует эффективных средств массовой информации, с помощью которых организации могут строить отношения с потребителями и клиентами. Только через общение компания понимает, чего хотят ее клиенты, и есть ли какие-либо проблемы.

Социальные сети – это мощная форма делового общения, которая изменила способ обмена информацией. Это новая движущая сила, которая влияет на то, как люди общаются в личном и профессиональном плане. Компании находят в социальных сетях более эффективный способ общения с клиентами и собственными сотрудниками.

Сколько людей на самом деле используют эти сайты и кто они? Применяют ли компании новые инструменты коммуникации или соц. сети - это увлечение, которое пройдет через год или два?

Как мы знаем, общение в рамках бизнес-среды определяет содержание курсов для предмета бизнес-коммуникаций. Если компании используют социальные сети, то преподают ли студентам направления бизнес-коммуникации предмет о социальных сетях? Если нет, то должно ли это быть частью учебной программы?

Благодаря появлению соц. сетей общение между компаниями и их клиентами трансформируется. Это революция в коммуникации, которая меняет традиционное одностороннее общение.

«Социальные сети могут соединить вас с огромным миром людей и ресурсов, и они превратились из причуды в факт деловой жизни» [7; 124].

Кто пользуется социальными сетями?

Соц. сети перестали быть средством общения только для подростков и студентов. Исследования показывают, что количество пожилых людей, пользующихся социальными сетями, значительно увеличивается.

Согласно данным marketingcharts.com в пятерку самых популярных социальных платформ по количеству посещений входят Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, VK. По данным на 2018 год, число зарегистрированных пользователей в Instagram составляет 1,1 млрд человек (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Instagram>).

Как компании используют социальные сети?

Социальные сети меняют правила общения и бизнеса. В исследовании Cone Business in Social Media Study за 2018 год 69% пользователей, использующих соц. сети, взаимодействуют с компаниями, а 93% респондентов считают, что компании должны присутствовать в социальных сетях. Более половины опрошенных сообщили, что чувствуют более тесную связь с компаниями, которые ведут профили в соц.сетях [2].

Большинство брендов и компаний на сегодняшний день имеют аккаунты в социальных сетях для связи с клиентами. Использование социальных сетей может быть очень эффективным для привлечения большего числа клиентов и повышения лояльности к бренду. Преимущества: более высокий уровень доверия, т.к. потребители видят «закулисы» производства, лицо компании, работников и имеют возможность общаться с компанией; более точная реклама с возможностью аналитики (можно таргетироваться на интересы и уровень дохода людей, охватывать любые регионы, сегментировать рекламные публикации по полу и возрасту, что увеличивает релевантность рекламного обращения; работа с блогерами, которые подогревают интерес к компании;

В качестве доказательств приведём несколько примеров того, как компании используют соц. сети для повышения лояльности и продаж.

- Компании нанимают сотрудников для мониторинга социальных сетей, чтобы узнать, что потребители говорят об их продуктах или бренде. Тим Уокер, аналитик Hoover's Business Insight Zone, предупреждает, что компании, не использующие социальные сети, потеряли возможность коммуницировать с клиентами. «Социальные сети – необходимый инструмент, чтобы оставаться ближе к своим клиентам». [5; 34].

- Предприниматели используют Twitter, чтобы быстро уведомить клиентов о проблемах в обслуживании. United Linen & Uniform Services уведомили клиентов о статусе их заказа во время ледяной бури, которая повлияла на передвижение грузовиков с посылками [3].

- Как потребители, люди мониторят соц.сети, чтобы узнать, какие товары приобретать. Эрик Куалман в своей книге «Социальная томика: как социальные сети меняют наш образ жизни и ведение бизнеса» утверждает, что люди с большей вероятностью будут доверять мнению блогеров в социальных сетях, чем Google. [4; 125].

Чтобы понять, как социальные сети изменили деловое общение, нужно сначала понять, почему деловое общение так важно. Для любой организации прибыльность

связана с ее клиентской базой и клиентами. Если бизнес может эффективно общаться со своими потребителями, он может убедить их попробовать свои товары и услуги.

Эффективная коммуникация помогает бизнесу оставаться в курсе событий рынка, удерживать существующих клиентов и привлекать потенциальных. Социальные сети в деловой среде помогают компаниям формировать союзы с партнерами. Это также помогает им получить положительную репутацию на рынке, что привлекает новых клиентов.

Согласно исследованию 2018 года, проведенному Awareness Networks, поставщиком решений для социальных сетей, все больше компаний разрешают своим сотрудникам использовать с. сети для работы – 89% по сравнению с 37% годом ранее. 63% респондентов сообщили, что их организации используют социальные сети для создания бренда, 58% используют их для увеличения взаимодействия с потребителями. [1].

Важность присутствия в соц. сетях нельзя игнорировать, независимо от того, являетесь ли вы малым бизнесом или большой корпорацией. Многие крупные бренды, такие как Nike, Microsoft, Gucci и другие, используют социальные сети для регулярного взаимодействия со своими клиентами. Эти компании понимают, что привлечение клиентов и общение с ними очень важно, и соц. сети - идеальное место для этого. События в там мгновенно привлекают внимание и повышают узнаваемость бизнеса.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам: социальные сети используются широким кругом людей, которые являются целевой аудиторией многих компаний. И поэтому я считаю, что преподаватели бизнес-коммуникации должны принять эту новую форму общения и добавить материалы о данных инструментах в содержание курса, чтобы лучше подготовить студентов к успешной карьере и научить их разбираться в технологиях 21 века.

Доктор Элейн Янг, доцент кафедры маркетинга в Champlain College, заявила в BusinessWeek: «Сегодня университеты должны давать выпускникам навыки цифрового общения, необходимые им для начала профессиональной карьеры». Она выступает за то, чтобы студенты «знали разницу между написанием пресс-релиза и публикацией в блоге» и утверждает: «Учебные программы в основном не готовят студентов к новому цифровому миру», побуждая тем самым преподавателей по бизнес-коммуникации наверстывать упущенное и интегрировать эти навыки повсюду, знакомиться самим и знакомить обучающихся с новыми медиа-инструментами и подавать пример в знании механизмов социальных сетей, показывая студентам, как использовать их в работе [6].

Важно осознавать, что студенты должны не просто уметь использовать эти инструменты в интересах работодателя, но и уверенно пользоваться социальными сетями для общения с коллегами в профессиональной среде.

Возвращаясь к поднятому вопросу о том, должны ли преподаватели делового общения включать социальные сети в содержание курса, ответ на этот вопрос будет утвердительным. Как видно из проведенного анализа, социальные сети определенно меняют способ общения людей и компаний. Поскольку эти инструменты внедряются в компаниях и организациях, преподаватели технологий бизнес-коммуникации должны учитывать информацию о социальных сетях и включать её в содержание программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайл П., Ворнер С. Цифровая трансформация бизнеса; пер. с англ. Окунькова И. – М: Альпина Паблицер, 2020. – 218 с.
2. Companies becoming more sociable. (December 2018). Communications News, 45(12). [Электронный ресурс] – URL: <http://0-search.ebscohost.com/maurice.bgsu.edu/login.aspx?AN=37331187> (дата обращения: 12.04.2021).
3. [Электронный ресурс] – URL: <http://0-search.ebscohost.com/> (дата обращения: 13.04.2021).
4. Needleman, S. (2019, September). Entrepreneurs ‘tweet’ their way through crises. The Wall Street Journal. Retrieved from [Электронный ресурс] – URL: http://online.wsj.com/article/SB12529789637.html?mod=djem_jiewr_ES (дата обращения: 12.04.2021).
5. Qualman, E. Socialnomics: How social media transforms the way we live and do business. – Hoboken: J. Wiley & Sons, 2012. – 521.
6. Reid, C. (2009). Should business embrace social networking? Econtent, 32 (5). Academic Search Complete database, EBSCO. [Электронный ресурс] – URL: <http://0-search.ebscohost.com/maurice.bgsu.edu/login.aspx?42635416> (дата обращения: 12.04.2021).
7. Young, E. (2019, November 5). Teaching the Facebook generation. BusinessWeek. [Электронный ресурс] – URL: http://www.businessweek.com/content/nov2019/bs2019115_01.htm (дата обращения: 12.04.2021).
8. [Электронный ресурс] – URL: maurice.bgsu.edu/login.aspxdirect=true&db=a9h&AN=37366675 (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 81.11.112

В.А. Мурсаикова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО СФ «БашГУ» (г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Р.Х. Каримова
канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО СФ «БашГУ»

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ В ОБЛАСТИ КИНОИСКУССТВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в этой статье исследуются структурно-семантические характеристики названий профессий в области киноискусства в немецком языке, подробно рассматривается их структура и значения компонентов, анализируется частотность определяющих компонентов.

Ключевые слова: киноискусство, корневые слова, названия профессий, производные слова, сложные слова, словообразование, словосложение.

Abstract. This article examines the structural and semantic characteristics of the names of professions in the field of cinema in the German language, examines in detail their structure and the meaning of the components, analyzes the frequency of the defining components.

Key words: names of professions, cinema art, root words, derived words, complex words, word formation, word composition.

Актуальность темы статьи определяется необходимостью изучения активных процессов словообразования и номинации в немецком языке, которые обусловлены глубокими изменениями в экономической и социальной сфере и теснейшим образом связаны с развитием языка и получают в нем реальное и адекватное воплощение.

Характерные для наименований лиц по профессии динамические процессы неологизации, архаизации, синонимизации и эвфемизации делают эту проблему актуальной для современной лингвистики.

Объект исследования являются лексические единицы, обозначающие названия лиц по профессии в области киноискусства.

Предмет исследования – описание и анализ структурно-семантических особенностей названий профессий в области киноискусства.

Материалом для исследования послужили названия профессий, относящихся к сфере киноискусства, отобранные из словарей немецкого языка. Общее количество лексических единиц составило 44 слова.

Под словообразованием понимается та сфера языка, где новые слова возникают морфематически – путем аффиксации, словосложения или же изменением морфолого-синтаксических свойств слова [1; 226].

По своему составу слова разделяются на непроемные (корневые), производные и сложные. Представим классификацию тематической группы «профессии».

Таблица 1.

Словообразовательные модели тематической группы «профессии».

Корневые	Производные	Сложные
<p>Regisseur - aus régisseur_{frz} (заимств.)</p>	<p>Schauspieler - Schauspiel + -er; Schauspielerin – Schauspieler + -in; Requisiteur – Requisite + -eur; Dekorateur – Dekoration + -eur; Produzent - produzieren + -ent; Komponist - komponieren + -ist; Editor – Edition + -or; Koregisseur - ko- + Regisseur</p>	<p>Stuntman – Stunt + Man; Kamerafrau – Kamera + Frau; Filmdarsteller – Film + Darsteller; Kinderdarsteller – Kinder + Darsteller; Laiendarsteller – Laie + Darsteller; Volksschauspieler – Volk + Schauspieler; Auchregisseur – auch + Regisseur; Fernsehregisseur – fernsehen + Regisseur; Gastregisseur – Gast + Regisseur; Hollywoodregisseur - Hollywood + Regisseur; Oberregisseur – ober + Regisseur; Opernregisseur – Oper + Regisseur; Schauspielerregisseur – Schauspieler + Regisseur; Theaterregisseur – Theater + Regisseur; Amateurschauspieler – Amateur + Schauspieler; Berufsschauspieler – Beruf + Schauspieler; Laienschauspieler – Laie + Schauspieler;</p>

		<p>Nachwuchsschauspieler – Nachwuchs + Schauspieler; Provinzschauspieler – Provinz + Schauspieler; Schmierenschauspieler – Schmiere + Schauspieler; Starschauspieler – Star + Schauspieler; Vollblutschauspieler – vollblut + Schauspieler; Filmemacher – Film + Macher; Maskenbildner – Maske + Bildner; Tonmeister – Ton + Meister; Tonregisseur – Ton + Regisseur; Regieassistent – Regie + Assistent; Kostümbildner – Kostüm + Bildner; Filmautor – Film + Autor; Choreograph - chorós_{griech} + -graf; Kameramann – Kamera + Mann; Synchronregisseur – Synchronie + Regisseur; Trickfilmzeichner – Trick + Film + Zeichner; Kreativdirektor – Kreative + Direktor; Toningenieur – Ton + Ingenieur.</p>
--	--	---

Среди лексических единиц, рассматриваемых в данной статье, есть лишь одно производное (корневое) слово – **Regisseur**, заимствованное из французского языка. Дать толкование производного слова как минимальной лексической единицы достаточно трудно. Специальное определение его, как правило, не дается. Так, в терминологическом словаре О. С. Ахмановой (1966) к термину производный приведены синонимы "первичный", "первообразный", а далее раскрывается через пояснение "исходный", "с корневой базой". Тем самым понятие производного слова сводится, по сути дела, к понятию корневого слова (ср. нем. *Wurzelwort*), т. е. слова, основа которого совпадает с корнем и включает лишь один этот корень, не являясь сложением двух или более корней [1; 198].

Производные слова образуются с помощью приставок и суффиксов, в нашем случае при помощи суффиксов -er (-or), -eur, -ent, -ist, -in и приставки ко-

Суффикс -er служит «для обозначения лиц по профессии, специальности, роду занятий, действиям» [3; 134]. Значение слова определяется значением производящей основы, в данном случае глагольной. Суффикс является продуктивным и частотным, напр.: **Schauspieler** - Schauspiel + -er (Schauspiel – зрелище, спектакль, Schauspieler – человек, который предоставляет зрелища, разыгрывает спектакль, т.е. актер). Суффикс **or** также служит «для обозначения лиц по роду занятий, должности, а также по их действиям и свойствам» [3; 335], напр.: **Editor** – Edition + -or (Edition – издание,

издательство, Editor – человек, который работает в издательстве, издает, редактирует, т.е. издатель, редактор).

Суффикс -eur служит «для обозначения лиц по роду занятий, должности, образуется от основ заимствованных существительных [3; 149]. Производящей основой таких слов обычно является название предмета или явления, к которому имеет отношение данное лицо, например, **Requisiteur** – Requisite + -eur (Requisite – реквизит, Requisiteur – человек, который работает с реквизитом, т.е. реквизитор), **Dekorateur** – Dekoration + -eur (Dekoration – декорация, оформление, Dekorateur – человек, который занимается оформлением и декорациями, т.е. декоратор).

Суффикс -ent также служит для обозначения лиц по роду занятий, должности, званию, положению, состоянию [3; 128]. Данный суффикс относится к заимствованным суффиксам, напр.: **Produzent** - produzieren + -ent (produzieren – производить, изготавливать, выпускать, Produzent – человек, который “изготавливает” фильмы, постановки – продюсер).

Суффикс -ist в слове **Komponist**, на наш взгляд, входит в основу ранее заимствованного из латинского языка слова Compositeur [5; 397].

Суффикс -in указывает на принадлежность слова к женскому полу. **Schauspielerin** – Schauspieler + -in (Schauspieler – актер, Schauspielerin – актриса). Появление таких слов в немецком языке является результатом так называемой мовации (нем. Movierung), при котором наименования женских профессий образуются от названий мужских.

Приставка ko- происходит от латинской приставки com-, которая имеет значение “вместе”. **Koregisseur** - ko- + Regisseur (Regisseur – режиссер, Koregisseur - кто-то, кто режиссирует вместе с другим, т.е. сорежиссер) [4].

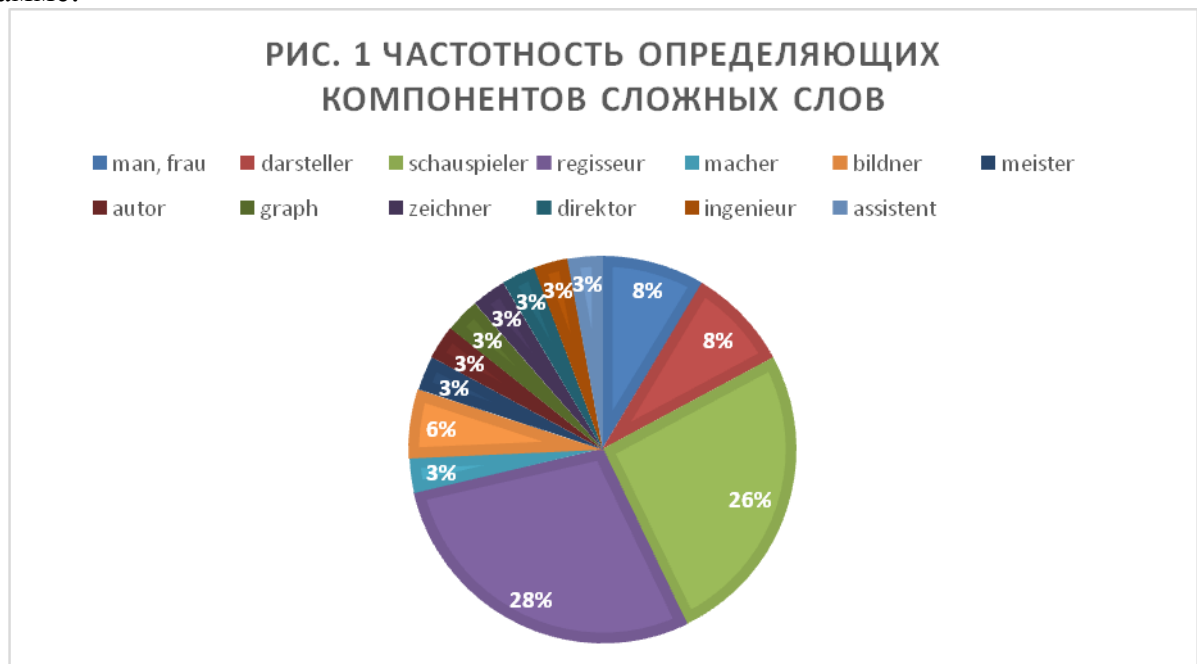
Сложные слова образуются путем словосложения, т.е. соединения двух и более основ в одно слово. В немецком языке словосложение очень распространено.

Первый компонент указывает на признак или свойство, которое характеризует слово. В наших словах встречаются следующие первые компоненты:

1. Stunt- – трюк; Stuntman – трюкач, каскадер
2. Kamera- – работа с камерой; Kameramann – оператор, Kamerafrau – оператор-женщина
3. Film- – фильм, кино; Filmstar – киноактер, Filmemacher – кинематографист, режиссёр, Filmautor – автор сценария, сценарист
4. Kinder- – детский, ребенок; Kinderdarsteller – ребенок-актер
5. Laie- – непрофессиональный, любительский; Laiendarsteller, Laienschauspieler – непрофессиональный актер, актер-любитель
6. Volk- – народный; Volksschauspieler – народный актер, народный артист
7. Auch- выражает значение «человек является тем, кем он хочет быть, тем, кем он считает себя, но в недостаточной степени»; Auchregisseur – горе-режиссер
8. Fernsehen- – работа на телевидении; Fernsehregisseur – телевизионный режиссер, телережиссер
9. Gast- – приглашенное лицо; Gastregisseur – приглашенный режиссер
10. Hollywood- – географическая принадлежность к Голливуду; Hollywoodregisseur – Голливудский режиссер
11. Ober- – высший, главный, старший; Oberregisseur – главный режиссер
12. Oper- – опера, оперный театр; Opernregisseur – оперный режиссер
13. Schauspieler- – актер, актерский; Schauspielerregisseur – актерский режиссер

14. Theater – работа в театре; Theaterregisseur – театральный режиссер
15. Amateur- – любительский, непрофессиональный; Amateurschauspieler – актер-любитель
16. Beruf- – профессиональная трудовая деятельность; Berufsschauspieler – профессиональный актер
17. Nachwuchs- потомственный, многопоколенный; Nachwuchsschauspieler – потомственный актер
18. Provinz- – глубинка, маленький город, провинция; Provinzschauspieler – провинциальный актер
19. Schmiere- – плохой, неталантливый; Schmierenschauspieler – бездарный, переигрывающий актер
20. Star- – известный, популярный; Starschauspieler – звездный актер
21. Vollblut- – чистокровный; Vollblutschauspieler – настоящий актер
22. Maske- – маска, костюм, маскировка; Maskenbildner – гример
23. Ton- – звук, звучание; Tonmeister – звукооператор, Tonregisseur – звукорежиссер, Toningenieur – звукоинженер
24. Regie- – управление, руководство сценическим произведением, фильмом, телепередачей; Regieassistent – ассистент, помощник режиссера
25. Kostüm- – одежда, необходимая для сцены; Kostümbildner – художник по костюмам, костюмер
26. chorós_{griech}- – танец; Choreograph – хореограф
27. Synchronie- – синхрония; Synchronregisseur – режиссер дубляжа
28. Trick- – специальный эффект; Film- –фильм, кино; Trickfilmzeichner – художник-мультипликатор
29. Kreative- – творческий, изобретательный; Kreativdirektor – креативный директор [4].

Среди определяющих компонентов чаще всего встречаются -regisseur, -schauspieler, -darsteller, mann/frau и другие. Полную картину можно увидеть на диаграмме:



Использование компонентов –mann/-frau является довольно продуктивным в образовании названий профессий. Данные компоненты косвенно указывают на принадлежность к мужскому и женскому полу.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Словообразовательные модели тематической группы профессии» в целом обнаруживают общие тенденции современного немецкого словообразования: тенденцию к доминированию сложных слов, использованию заимствованных суффиксов и основ.

2. Среди словообразовательных моделей доминируют сложные слова.

3. Структурный состав сложных слов представлен сочетанием большей частью двух субстантивных основ.

4. Наиболее частотными определяющими словами в составе сложных слов являются существительные: -darsteller, -regisseur, -mann/frau, -schauspieler. Остальные компоненты менее продуктивны.

5. Продуктивными являются и производные слова. Для образования новых слов часто используются заимствованные суффиксы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеленецкий, А.Л. Теория немецкого языкознания: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / А. Л. Зеленецкий, О.В. Новожилова. – М.: Изд-во «Академия», 2003. – 400 с.
2. Лексикология немецкого языка. Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «050100.62 Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык»//Авт-сост. Р.Х. Каримова. – Стерлитамакский филиал БашГУ, 2013. – 172с.
3. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка/А.Н. Зуев., И.Д. Молчанова, Р.З. Мурясов и др.; под рук. М.Д. Степановой. -2-е изд.. стереотип.-М.: Рус.яз.,2000.-536с.
4. DWDS, интернет-словарь: [Электронный ресурс] – URL: <https://www.dwds.de>. (дата обращения 25.03.2021).
5. Großes Fremdwörterbuch. VEB Bibliographisches Institut Leipzig. 1980. – 924S.

УДК 81'373

У.Р. Рихсиева
учитель немецкого и башкирского языков
МБОУ Школа № 41 (г. Уфа)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ЧАСТЬ ТЕЛА» НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО, РУССКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация: на материале фразеологических единиц раскрываются особенности концептов «часть тела» в русском, немецком и башкирском языках. На основе анализа данных единиц выявляется отношение к частям тела, закрепленное в сознании народов.

Ключевые слова: концепт, компонент, фразеология, языковая картина мира, фразеологизмы, фразеологические единства, фразеологические выражения, фразеологические сочетания.

Abstract. On the material of phraseological units, the features of the concepts "part of the body" in Russian, German and Bashkir languages are revealed. Based on the analysis of these units, the attitude towards body parts is revealed, which is enshrined in the minds of peoples.

Key words: phraseology, linguistic picture of the world, concept, component, phraseological units, phraseological unity, phraseological expressions, phraseological combinations.

В данной статье предпринимается попытка провести сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом «часть тела» на материале английского, русского и башкирского языков. Фразеология как одна из дисциплин общего языкознания может дать ценный материал для лингвокультурологического исследования, поскольку отражает специфическую картину мира, характерную для того или иного языка. Выделение фразеологических единиц с компонентом «часть тела» в отдельную группу позволяет обнаружить механизм их функционирования в каждом языке, а также черты сходства и различия.

В языке народа отражается быт, менталитет, материальную и духовную культуру и мировоззрение носителей языка. Национальное своеобразие языка, история народа, особенности культуры и уклада жизни, веками накопленная мудрость - все это особенно хорошо прослеживается во фразеологии.

Фразеологические единицы представляют собой отдельно оформленные, устойчивые соединения слов различных структурных типов с единичной сочетаемостью компонентов, значение которых возникает в результате семантического преобразования компонентного состава.

По грамматической структуре фразеологические единицы могут быть словосочетаниями, предикативными сочетаниями и предложениями. По характеру значения, возникающего в результате взаимодействия структуры, сочетаемости и семантического преобразования компонентного состава, различаются:

1. фразеологические единства,
2. фразеологические выражения,
3. фразеологические сочетания.

1. Фразеологические единства

Фразеологические единства возникают на основе семантического переосмысления или сдвига переменных словосочетаний. Новое фразеологическое значение создается не в результате изменения значения отдельных компонентов словосочетания, а измененной значения всего комплекса. Во фразеологическом единстве поглощается и теряется индивидуальный смысл слов-компонентов. Они образуют неразложимое целое:

Die Augen in die Hand nehmen (букв. взять глаза в руку). - Напрячь зрение. – **Күззе асыбырак карау** (экв. Көсөргәнөп карау).

Sich (Dativ) hinter **die Ohren** schreiben. - Намотать на **ус** (экв. Зарубить на носу. - **Колакка** кертеп куйыу (экв. **Маңлайға** язып куйыу, күңелгә һалып куйыу).

Wie sein eigenes **Augehueten** - Беречь как зеницу **ока**.- **Күз** караһы кеүек һаклау.

Stein und **Bein** frieren – Холод пробирает до **костей**. - Ыуык **һөйәккә** үтте.

2. Фразеологические выражения

Фразеологическими выражениями называются такие единицы, которые по своей грамматической структуре являются предикативными сочетаниями слов и предложениями. По коммуникативной значимости здесь следует отметить в первую очередь общеупотребительные пословицы.

Kleine Kinder treten der Mutter auf die Schuerze, grosse aufs **Herz** (букв. перевод: Маленькие дети взбираются маме на передник/фартук, взрослые дети взбираются в сердце матери). Маленькие детки - маленькие бедки, а большие детки большие бедки. – Бала бәләкәй сағында **беләккә** ауыр, үскәс, **йөрәккә** ауыр. (экв.: Бала сакта һөйзәрә, үсә-үсә көйзәрә. Бала итәктә сакта һөйзәрә, итәктән төшкәс, көйзәрә).

Lugen haben kurze **Beine** – Тайное становится явным. У лжи короткие **ноги** – Ялғандың **аяғы** кысқа (экв.: Ялғандың аяғы етез) . Алдашыу тау ашыу түгел, **аякты** талдырмай.

Was man nicht im **Kopfe** hat, muss man in den **Beinen** haben ("Чего нет в голове, должно быть в ногах") . - Дурная **голова ногам** покоя не дает (экв. Отдаешь деньги **руками** а ходить за ними **ногами**) - **Башың** эшләмәһә, **аяғыңа** ауырлы (экв. **Кулын** менен биргәнде **аяғың** менән юлларһың)

Fremder Schmerz geht nicht ans **Herz** - За чужой **щекой зуб** не болит (экв. Чужую беду **руками** разведу).- Кеше **елкәһе** ауыртмай (экв. Үземлеке - үзәктә, кешенеке кештәктә)

Samt am Kragen, kleie (Hunger) im **Magen**.-На брюхе шелк, а на брюхе шелк. - Тыштан ялтырай, **эстән** калтырай (экв. Кейеме якшы, **тамағы** ас).

Trunkener **Mund** tut Wahrheit kund. - Что у трезвого на **уме**, то у пьяного на языке. Айыктың уйында - исеректең **телендә**. (экв. Айыктың уйында – исеректең телендә. Акыллының теле күңелендә, исеректең күңеле телендә).

Was man spart vom **Munde**, fressen Katze und Hunde - Излишняя бережливость впрок не идет. - Үзендән йәлләгәнде эт ашаһын.

3. Фразеологические сочетания

Фразеологическими сочетаниями мы называем фразеологизмы, возникающие в результате единичного сцепления одного семантически преобразованного компонента. Для семантически подобных фразеологических единиц характерна аналитичность и сохранение семантической отдельности компонентов.

Число фразеологических сочетаний очень невелико, т.к. единичная сочетаемость одного из компонентов не является типичной в немецкой фразеологии.

Blei im **Munde** haben. Еле ворочать **языком**. - **Телде** көскә әйләндерәү.

Die Pfeife in den Sack stecken. - Прикусить **язык**. - **Телде** тешләү, **ауыззы** йомоу, **телде** йотоу.

Die Pfeife in den Sack halten. - Держать **язык за зубами**. -**Телде** тыйыу. (экв. **Ауыззы** йомоу).

Eine glatte **Zunge** haben.- Быть льстивым - Татлы **телле** булыуы (экв. Куштан, ялағай булыу).

Ein Dorn in **Auge**. - Бельмо на **глазу** — Күз **көйөгө**.

Eine treue **Haut** (букв. перевод, верная кожа). – Верный друг. - Йән дус, **йөрәк**.

ein goldenes **Herz** haben - У него золотое **сердце** – Алтын **йөрәкле** булыу

Naare auf den **Zaehnen** haben. - Быть острым на **язык**. -Үткер **телле** булыу.

Как видим, не все перечисленные примеры в немецком русском или башкирском варианте могут иметь в своем содержании компонент «часть тела», но в смысловом стержне находит выражение специфика национального менталитета, подразумевает именно какую-либо часть тела, что и представляет особенно сложную область фразеологии перевод фразеологических единиц, который требует не только кропотливой работы, избегание так называемого "прямого, сырого" перевода, но и конечно же знания истории народа его быта, обычаев, фольклора, религиозные представления. Различия, иногда встречающиеся, объясняются прежде всего

особенностями национальной специфики и жизненным укладом носителей сопоставляемых языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рахштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М.: Высшая школа, 1980 – 143с.
2. Ураксин З. Надршина Ф.А., Йосопов Х.. Башкортса-русса фразеологик һүзлек. Өфө. Башкортостан китап нәшриәте, 1973.
3. Ураксин З.Г. Башкорт теленең фразеологик һүзлеге.– Яңыртылған, 2-се басма. – Өфө: Китап, 2006.
4. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. М., 1986. 546 с.
5. Хайруллина, Р. Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию: монография. 2-е изд. – Уфа, 2008. – 300 с.
6. Чернышева И.И. Фразеология современного немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1970. – 200с.
7. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1969 – 232с.

УДК 811.11

О.А. Солуянова
старший преподаватель
кафедры межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

КОГНИТИВНАЯ МЕТОНИМИЯ КАК МЕХАНИЗМ СЕМАНТИЧЕСКИХ МОДУЛЯЦИЙ ШИРОКОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ

Аннотация: в статье делается акцент на проблематике когнитивной метонимии, используемой для отслеживания изменений в значениях глаголов широкой семантики, обсуждается проблематика метонимии в современной когнитивной лингвистике и её связь с метафорой. В середине статьи приводится классификация некоторых моделей метонимии, после чего данная классификация дополняется примерами широкозначных глаголов в контексте, который иллюстрирует механизм изменения значения глагола.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, когнитивная метонимия, метафора, семантические модуляции, широкозначный глагол.

Abstract. The article focuses on the problem of cognitive metonymy used to trace changes in the meanings of verbs of broad meaning, discusses the problem of metonymy in modern cognitive linguistics and its connection with and relation to metaphor. The middle part of the article states the classification of some metonymic models, after which this theory is illustrated with examples of verbs of broad meaning in the context showing how the meaning of this or that verb changes.

Key words: cognitive linguistics, cognitive metonymy, metaphor, verb of broad meaning, semantic modulations

Метонимия рассматривается традиционными исследователями как риторическое средство, то есть заменяет имя одной вещи на название смежного объекта. Поэтому метонимия как особое языковое явление является своего рода отклонением от нормальной языковой структуры и орнамента языка. С развитием

когнитивной науки и когнитивной лингвистики метонимия перестала уже считаться фигурой речи в традиционном смысле.

В области когнитивной лингвистики исследование метонимии сосредоточено на определении и классификации, взаимосвязи между метонимией и метафорой, концептуальной природе метонимии и т.д. В последние годы исследование метонимии как концептуального явления показывает тенденцию диверсификации. Метонимия в прагматическом исследовании [5], метонимия в текстовом исследовании [2], метонимия в литературном исследовании [3], метонимия в исследованиях перевода [4] привлекают все большее внимания в лингвистике, поскольку сформировалось новое научное поле когнитивной метонимии.

Исследование когнитивной метонимии как механизма семантических модуляций широкозначных глаголов показывает, что она используется в нескольких основных моделях, проиллюстрируем их примерами:

1) модель «объект – субъект»: «I come from a foreign country, where we have everything money can buy» (O. Wilde);

2) модель «материал – изделие»: «Standing on the steps to receive them was an old woman, neatly dressed in black silk, with a white cap and apron» (O. Wilde);

3) модель «содержимое –местилище»: «Here they found tea laid out for them...» (O. Wilde);

4) модель «нематериальное – материальное»: «I have seen things with my own eyes, sir», she said, «that would make any Christian's hair stand on end... Mr. Otis, however, and his wife warmly assured the honest soul that they were not afraid of ghosts...» (O. Wilde);

5) модель «целое – часть»: «...she suddenly broke off her engagement with the present Lord Centerville's grandfather, declaring that nothing in the world would induce her to marry into a family that allows such a horrible phantom to walk up and down the terrace at twilight» (O. Wilde);

6) модель «физический орган – человек»: «Her long brown hair was loose, and her eyes looked boldly at Arkady almost at his level» (N. Hornby) [1; 19-20].

Приведем примеры семантических модуляций широкозначных глаголов «make», «have», «take» и «get» посредством когнитивной метонимии:

- The ship was tacking trying to **make** the harbour

Корабль пытался захватить гавань.

- It was one of those waves, 'he recalled', that either **make** or break you.

Это была такая волна, «вспоминал он», которая или возносит тебя, или ломает.

- The police **made** after the thief.

Полиция пустилась в погоню за вором.

- I can't **get** the engine of my car to start

Моя машина не заводится

- Tony is always **getting** after me about how to solve my problems.

Тони всегда стоит у меня над душой по поводу того, как решить мои проблемы.

- We wanted to **get** at the root of the problem.

Он хотел добраться до сути проблемы.

- I meant to call you, but somehow I never **got** around to it

Я собирался тебе позвонить, но руки так и не дошли.

- The newspapers **have** it that...

Газеты утверждают, что...

- You may **have** my purse

Можешь взять мои деньги

- The plane **took** off in time.

Самолет взлетел вовремя.

- The word **took** on a new meaning.

Слово приобрело новое значение.

Таким образом, в примерах, распределенных нами в соответствии с метонимическими моделями, видно, как происходят модуляции широкозначных глаголов. В частности, глагол «make» - «делать» может обретать значение «захватывать», «возносить», «пуститься/направиться»; глагол «have» - «иметь» может принимать значения: «утверждать», «взять»; глагол «take» - «брать» может означать «взлетать», «приобретать»; глагол «get» - «получать» может принимать значение «заводиться», «стоять», «добираться», «доходить»; «stand» - «стоять» в значении «вставать на голове» (о волосах); или «to walk up and down the terrace» - «подниматься по лестнице вверх и вниз» в значении «бегать», поскольку это происходит постоянно; или «lay» - «класть», который перешел в «laid out» в значении «выложить», «разложить». Аналогичных примеров можно привести довольно много, поскольку когнитивная метонимия является наряду с метафорой одним из основных механизмов семантических модуляций широкозначных глаголов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсук Л.В. Психолингвистическое исследование особенностей идентификации значений широкозначных слов (На материале существительных): Автореф. дис.. канд. филол. наук. – Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 1991. 21 с.
2. Кузнецов А.М. Структурно-семантические параметры в лексике (На материале английского языка.). – М.: Наука, 1980. – С.143.
3. Jakobson, R. & Halle, M. (1971). Fundamentals of Language. Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 280 p.
4. Jiang Li. (2009). Investigation in the metonymic cognitive mechanism underlying implicit information in literary works. Journal of Xi'an International Studies University. 183 p.
5. Ruiz de Mendoza, I. F. J. & J. L. Otal. (2002). Metonymy, Grammar and Communication. Granda: Comares. Coleccion Estuduis de Lengua Inglesa. 276 p.

УДК 811.112.2

М.С. Степанова
студентка 2 курса СФ БашГУ (г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Р.Х. Каримова
канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВПО «БашГУ»

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПОГОДА» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: лексика является одним из важнейших аспектов языка, от уровня сформированности которого зависит способность общения на иностранном языке. В данном исследовании рассматривается лексика погоды. Наименования погодных и климатических явлений занимают в лексико-семантической системе языка особое место. Это не только лексика, которая зародилась очень давно, очень устойчивая и достаточно часто употребляемая в речи и которая совпадает с терминологическим аспектом, но и

определенный знак, который даёт нам понять уровень владения иностранным языком. Этот пласт лексики развивается под воздействием как языковых, так и экстралингвистических факторов. Данная статья посвящена исследованию структурно-семантических особенностей лексико-тематической группы «погода» в немецком языке. Рассматривается структура и характеристика значений компонентов, а также представляется анализ частотности определяющих компонентов.

Ключевые слова: корневые слова, лексико-тематическая группа, названия погодных явлений, сложные слова, словосложение, погода, словообразование.

Abstract. Vocabulary is one of the most important aspects of the language, the level of formation of which determines the ability to communicate in a foreign language. This study considers the vocabulary of the weather. The names of weather and climatic phenomena occupy a special place in the lexical and semantic system of the language. This is not only a vocabulary that was born a very long time ago, very stable and quite often used in speech and which coincides with the terminological aspect, but also a certain sign that gives us an understanding of the level of proficiency in a foreign language. This layer of vocabulary develops under the influence of both linguistic and extralinguistic factors. This article is devoted to the study of the structural and semantic features of the lexical-thematic group "weather" in the German language. The structure and characteristics of the component values are considered, and an analysis of the frequency of the defining components is presented.

Key words: names of weather phenomena, lexical-thematic group, complex words, root words, word composition, weather, word formation.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что погода имеет огромное значение в жизни человека и его деятельности. С течением веков зависимость людей от погоды только увеличивается. С развитием цивилизации человек понял, что можно с помощью наблюдения и анализа можно просчитывать погоду наперёд, так появились гидрометцентры, и их деятельность стала публиковаться в газетах, а позже и транслироваться по радио и телевидению. В наше время без прогноза погоды человеческая деятельность практически невозможна. Синонимы погодных условий помогают более точно описать обстановку на улице. Редакторы прогноза погоды очень серьёзно относятся к выбору слов, которые будут использованы в прогнозе, ведь именно выбор слова или словосочетания предопределяет характер воздействия на читателя или слушателя.

Объект исследования – Лексико-тематическая группа «погода» в немецком языке.

Предмет исследования – Структурно-семантическая характеристика лексических единиц лексико-семантической группы «погода».

Для данного исследования были отобраны слова, обозначающие различные явления погоды. Материал был взят из словарей немецкого языка. Общее число лексических единиц составило 59 слов.

Лексико-тематическая группа (ЛТГ)– объединение единиц в тематическую группу, которое основано на системных связях в лексической структуре языка. «Под системностью понимается совокупность элементов, связанных внутренними отношениями» [3,42].

Изучение лексико-тематических групп способствует раскрытию общих процессов развития лексики. ЛТГ включает в себя все части речи, но в данной работе будет представлено исследование существительных.

Слова как словообразовательные конструкции могут состоять из одного нерасчленимого компонента или из двух и более компонентов. Однокомпонентными

словами могут быть производные единицы без словообразовательных элементов, которые перешли в другую часть речи слова. Многокомпонентные слова могут быть образованы с помощью приставочного, суффиксального или приставочно-суффиксального способа, либо словосложением.

Словосложение – это соединение двух и более слов в одно слово. Это наиболее распространенный способ словообразования в немецком языке. Чаще всего встречаются сложные существительные.

Слова могут быть образованы из разных частей речи: глаголов, прилагательных, наречий, причастий, существительных. Самые распространённые виды словосложения:

- Существительное + существительное
- Прилагательное + существительное + существительное
- Глагол + существительное
- Глагол + существительное + существительное

В сложном слове выделяется минимум две основы, от которых оно образовано, два корня. Грамматическое значение содержит в себе последний корень, т.е. по нему определяется род всего слова, так же именно он изменяется при склонении. Ударения в таких словах два и более, в зависимости от количества основ. Одно из ударений является главным, остальные же второстепенные, но явно слышимые.

Композиция сложного слова может быть разной. Возможен вариант, когда две основы просто складываются вместе. А могут складываться с помощью соединительных элементов, например: -(e)n, -(e)s.

В словообразовательном плане в нашем исследовании можно выделить две основных модели: корневые слова и сложные слова.

К корневым в нашем исследовании относятся следующие слова: Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Schnee, Gewitter, Blitz, Donner, Wind, Tief, Monsun, Taifun, Tornado, Tsunami, Regen, Guss, Schauer. Большинство перечисленных слов относятся к древнейшему пласту лексики немецкого языка, т.к. обозначают времена года и природные явления. Среди также встречаются заимствованные слова, например: Tornado, Tsunami, Taifun, Monsun. Названные заимствования относятся к обозначению явлений, которые не свойственны немецкому климату, поэтому эти номинации были заимствованы из других языков. Так, Tornado, Taifun обозначают различные виды смерчей, характерных для пустынной местности. Существительное Monsun обозначает разновидность ветра в Азии.

Рассмотрим сложные слова лексико-тематической группы «Погода».

Для анализа были выбраны группы слов с определяющим компонентом -Regen и -Wind. В группе слов с определяющим словом Regen первый компонент может указывать на следующие аспекты значения:

- время года, месяц: Aprilregen – апрельский дождь (April – апрель), Frühlingsregen – весенний дождь (Frühling - весна);

- интенсивность дождя: Nieselregen – моросящий дождь (гл. nieseln - моросить), Landregen – обложной дождь (Land - территория), Sprühregen – мелкий дождь (гл. sprühen - разбрызгивать);

- длительность: Dauerregen – затяжной дождь (гл. dauern - длиться).

В отдельных случаях первый компонент может указывать на другие виды осадков или погодных явлений, ср.: Gewitterregen (Gewitter-гроза), Graupelregen (Graupel-град), Monsunregen (Monsun-наименование ветра), Nebelregen (Nebel-туман), Schneeregen (Schnee-снег), Eisregen (Eis-лед). Первые компоненты имеют уточняющее

значение и описывают различные виды дождя, который может сопровождаться другими видами осадков.

Компонент *Schauer* в значении «ливень» обозначает более интенсивный дождь. Приведем примеры: *Graupelschauer* – ливень с мелким градом (*Graupel*-град), *Hagelschauer* – ливень с крупным градом (*Hagel* - град), *Schneeschauer* – ливень со снегом (*Schnee*-снег), *Gewitterschauer* – грозовой ливень (*Gewitter* - гроза). Как видно из перечисленных примеров, компонент *Schauer* сочетается с теми же компонентами, что и компонент *Regen*. В слове *Kälteschauer* – холодный ливень (прил. *Kält* - холодный) первый компонент указывает на температуру дождя.

Рассмотрим сложные слова с определяющим компонентом *Wind*. Первый компонент этой группы слов указывает на следующие аспекты:

- время дня: *Abendwind* – вечерний ветер (*Abend* - вечер), *Nachtwind* – ночной ветер (*Nacht* - ночь), *Morgenwind* – утренний ветер (*Morgen* - утро);
- время года: *Frühlingswind* – весенний ветер (*Frühling* - весна);
- другие виды осадков: *Schneewind* – ветер со снегом (*Schnee* - снег);
- стороны света: *Nordostwind* – северо-восточный ветер, *Nordwestwind* – северо-западный ветер, *Nordwind* – северный ветер, *Ostwind* – восточный ветер, *Südostwind* – юго-восточный ветер, *Südwestwind* – юго-западный ветер, *Südwind* – южный ветер, *Westwind* – западный ветер;
- особые типы ветров: *Monsunwind* – муссонный ветер (*Monsun* - муссон), *Passatwind* – пассат;
- вид местности: *Wüstenwind* – ветер пустыни (*Wüste* - пустыня), *Bergwind* – горный ветер (*Berg* - гора), *Steppenwind* – степной ветер (*Steppe* - степь), *Seewind* – морской ветер/бриз (*See* - море);
- характеристика ветра: *Wirbelwind* – вихрь, *Sturmwind* – шторм;
- направление: *Abwind* – нисходящий ветер (предл. *Ab*), *Aufwind* – восходящий ветер (предл. *Auf*), *Gegenwind* – встречный ветер (предл. *Gegen*), *Fahrwind* – попутный ветер (гл. *Fahren* - ехать).

Среди определяющих компонентов чаще всего встречаются существительные. В гораздо меньшей доле можно увидеть глаголы, прилагательные и другие части речи. Полную картину можно увидеть на диаграмме:



Чаще всего в сложных словах, изучаемых в данной статье, используется конструкция: существительное + существительное.

Подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы.

В основном, среди словообразовательных конструкций, преобладают сложные слова. Структурный состав сложных слов представлен в большом количестве конструкций: существительное + существительное.

Лексико-тематическая группа «погода» относится к одной из ключевых тем при изучении немецкого языка. Также тема погоды входит в лексические минимумы всех уровней обучения языку и представлена там в большом объеме. Именно поэтому необходимо изучать данную лексику и её структуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеленецкий, А.Л. Теория немецкого языкознания: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / А. Л. Зеленецкий, О.В. Новожилова. – М.: Изд-во «Академия», 2003. – 400 с.
2. Лексикология немецкого языка. Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «050100.62-Педагогическое образование», профиль подготовки «Иностранный язык»//Авт-сост. Р.Х. Каримова. –Стерлитамакский филиал БашГУ,2013. - 172с.
3. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. – М.: URSS, 2010. – 271с.
4. DWDS, интернет-словарь. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.dwds.de> (дата обращения 27.03.2021).
5. Großes Fremdwörterbuch. VEB Bibliographisches Institut Leipzig,1980. – 924S.

УДК 81.27

А.А. Султангалеева
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры
общего языкознания ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМЫ КОМПАНИИ ИКЕА)

Аннотация: в статье описывается языковая игра как эффективное средство современной рекламной коммуникации, обладающее воздействующим потенциалом. На примере рекламных текстов компании ИКЕА рассматриваются особенности употребления и сочетания языковых единиц, целенаправленно нарушающие нормативные языковые связи и стереотипы речевого восприятия. Благодаря языковой игре создаются новые смыслы, ранее неизвестные говорящим и слушающим, но вполне осознаваемые ими в контексте передаваемой информации рекламного характера. Отмечается, что языковая игра может быть реализована на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, в области графики, орфографии, фразеологии, стилистики.

Ключевые слова: полисемия, реклама, рекламная коммуникация, речевое воздействие, речевой смысл, языковая игра.

Abstract. The article describes a language game as an effective means of modern advertising communication, which has an influencing potential. On the example of advertising texts of the IKEA company, the peculiarities of the use and combination of language units are considered, which deliberately violate the normative linguistic connections and stereotypes of speech perception. Thanks to the language game, new meanings are created that were previously unknown to the speaker and listener, but they are fully aware of them in the context of the transmitted

information of an advertising nature. It is noted that a language game can be implemented at the phonetic, lexical and grammatical levels, in the field of graphics, spelling, phraseology, and stylistics.

Key words: advertising, advertising communication, speech influence, language game, polysemy, speech meaning.

Одной из наиболее ярких характеристик современного мира является обилие информации, которая транслируется разными способами по всевозможным каналам, в том числе посредством информационных технологий, и оказывает влияние на конкретную аудиторию. Значимыми элементами информационного общества выступают реклама и рекламная коммуникация. Реклама окружает человека повсюду – билборды и рекламные щиты, реклама по телевидению и радио, реклама в интернете, газетах и журналах, транспорте и даже в лифтах и почтовых ящиках. По словам М. Ларни, реклама – это «средство заставить людей нуждаться в том, о чем они раньше не слыхали» [5; 94]. Специалисты в области маркетинга и рекламы анализируют потребности и спрос покупателей, выявляют их нужды, определяют способы управления их действиями и таким образом формируют общественное сознание. Язык в этом случае рассматривается как система конвенциональных правил, принимаемых участниками общения, адресантом и адресатом речи.

С точки зрения производства рекламного продукта и реализации рекламной коммуникации интересен термин *языковая игра*, который впервые употребил Л. Витгенштейн в работе «Философские исследования». По мнению исследователя, понятие языковой игры подразумевает плюрализм смыслов [2; 118], достигаемый за счет использования: 1) различных вариантов написания слов и выражений, при этом иногда правила целенаправленно нарушаются для создания юмористического эффекта; 2) эмоциональных высказываний, выраженных побудительными и вопросительными конструкциями, в частности риторическими вопросами; 3) фонологических средств художественной выразительности и специальных грамматических конструкций [8; 424]. Следовательно, языковая игра позволяет достичь дополнительных эффектов, например, усиления речевого воздействия путем преобразования языковых средств (слов, лексико-грамматических конструкций, предложений). Языковая игра может быть реализована на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях, а также в области графики, орфографии, фразеологии, стилистики.

Сегодня в рамках рекламных компаний идет активная борьба за клиента; рекламодатели соревнуются, стараясь выделиться из общей массы и привлечь внимание покупателя на себя. В ход идут различные приемы, механизмы воздействия, в том числе и языковая игра. Наружная реклама компании ИКЕА привлекает внимание минимализмом: на баннерах зачастую представлено изображение рекламируемого товара, сопровождаемое коротким рекламным текстом – емким и запоминающимся. Языковая игра является важным средством воздействия таких слоганов. К примеру, фраза «*Аналитический склад у мамы*», используемая для рекламы книжного шкафа (на плакате изображен забитый книгами шкаф), созвучна с устойчивым выражением «*аналитический склад ума*» и преобразована на лексико-грамматическом уровне путем замены компонента «*ума*» словоформой «*у мамы*». Благодаря языковой игре формируется новое понимание, осуществляется приращение смысла: «мама обладает аналитическим мышлением, чтобы упорядочить книги, она выбрала именно этот шкаф». Подобный языковой прием наблюдается в отношении

создания рекламного текста о доставке товаров *«Когда вам очень на дом»*, последняя часть которого соотносится с сочетанием *«очень надо»*, т.е. при необходимости покупатель может заказать доставку товаров прямо домой, а компания ИКЕА готова оказать такую услугу своим клиентам.

Полисемия лежит в основе многих речевых произведений рекламного характера. Так, реклама дивана-кровати компании ИКЕА *«Разбирается с приездом тещи»* включает многозначный глагол *«разбираться»*: 1) 'поддаваться разбору, разъединению на части', 'разъединяться, разлагаться, разнимаясь на части'; 2) перен. 'рассматривая во всех деталях, подробностях, разрешать спорные дела, вопросы' [4; 758]. Следовательно, текст описывает как функциональность мебели, так и способность мужчины (мужа, зятя) решать проблемы, возникающие в семье. Языковая игра на лексическом уровне в рекламе кресла *«Прогнись под вас»* проявляется в полисемии слова *«прогибаться»*: 1) 'становиться вогнутым, получать прогиб, прогибы (обычно от силы тяжести)' [4; 631]; 2) 'подчиняться кому-либо, выполнять чьи-либо желания' [3; 247]. Рекламный контекст не только учитывает особенности физиологии клиента, но и делает акцент на комфортных условиях использования кресла: в нем можно расположиться удобно. Реклама нового каталога ИКЕА с изображением систем хранения на обложке включает контекст *«Узнайте, как все сложится»*, где единица *«сложится»*, с одной стороны, указывает на то, что произойдет определенное событие, с другой, что можно сложить все вещи в коробку. Визуальная реклама комодов с выдвинутым ящиком сопровождается фразой *«Встречайте – выдвигаемся»*, в которой намеренно создает двусмысленность за счет использования глагола *«выдвигаться»*: 1) 'быть выдвижным' [4; 216]; 2) 'идти, гулять, двигаться в каком-либо направлении' [6; 198]. Данное высказывание отражает особенности товара, а также побуждает человека к покупке комода и оформлению его доставки. Реклама бокалов *«С таким подарком чокнуться можно»* одновременно передает значение действий 'помешаться, свихнуться' и 'легко ударять своим бокалом о бокал другого или других при совместном питье вина (в знак приветствия, поздравления и т.п.)' [4; 857]. Осмысление контекста связано с передачей сильных положительных эмоций (радости, восторга) при приобретении бокалов и возможностью их использования на торжественном мероприятии.

Одним из приемов языковой игры рекламных текстов является включение в их состав устойчивых словосочетаний с возможным преобразованием последних. В рекламе настольной лампы *«Проливает свет на семейные отношения»* сочетание *«проливать свет»* может рассматриваться в качестве свободного, реализующего значение 'освещать', при этом оно омонимично фразеологизму со значением 'делать понятным, разъяснять что-либо' [7]. Приведенное высказывание содержит указание на назначение товара – освещать помещение, в то же время настольная лампа представляется как источник света, вокруг которого собираются члены семьи, общаются, обсуждают различные вопросы. Устойчивое выражение *«свято место пусто не бывает»* – 'на смену чему-либо отсутствующему, на место, которое освободилось, обязательно приходит что-то другое' – обыгрывается посредством замены компонента в рекламе кресла *«Свято кресло пусто не бывает»*. Посредством рекламного текста создается ситуация конкуренции покупателей в навязанном им стремлении занять пустое кресло. Реклама табурета на металлических ножках включает фразу *«Ваши ноги не железные»*: с одной стороны, по отнесенности к материалу оценивается степень прочности конечностей человека и деталей стула, с

другой, высказывание содержит отсылку к народной фразеологии: «*Садись, ноги не казенные*» – ‘предложение сесть’ [1; 328].

Ряд рекламных текстов носит прецедентный характер. Например, с названием картины Рембрандта «*Возвращение блудного сына*» соотносится реклама матрасов «*Возвращение блудного сна*», где последний компонент заменен на созвучный. В целом контекст направлен на передачу речевого смысла – ‘на этом матрасе вы будете спать крепко’. Реклама стола «*Четвероногий любимец семьи*» обнаруживает связь с широкоупотребительными сочетаниями «*четвероногий друг / питомец*», «*домашний любимец*», используемыми для обозначения любимого домашнего животного. В данном случае рекламная фраза не только отражает суть стола как предмета на четырех ножках, но и транслирует идею том, что стол – это любимое место, поскольку за ним собирается вся семья. Ставшее традиционным в рекламной коммуникации высказывание «*Наши цены вас приятно удивят*» получает новый вид в рекламе цветочных ваз «*Цены ваз приятно удивят*» благодаря созвучию слов «*вас*» – «*ваз*». Воздействующий эффект достигается за счет языковой игры на уровне фонетики. Графика лежит в основе текста рекламного плаката, информирующего о распродаже: «*Р СПР Д ЖА Спешите, пока все не расхватали*». Пропуск букв в слове «*распродажа*» определяет речевой смысл аналогии, создающей эффект ажиотажа: ‘буквы в слове уже «расхватали», значит скоро не останется и товаров, поэтому необходимо спешить их приобрести’.

Языковая игра становится одним из главных средств выражения актуальных рекламных смыслов. Необходимо отметить, что слоганы компании ИКЕА отличаются содержательностью при краткости изложения информации, особыми способами отбора и представления языкового материала, вследствие чего данные тексты оказывают сильное воздействие на сознание покупателей, запоминаются и транслируются ими. Такая реклама размещается на больших щитах, привлекая внимание потенциальных потребителей и фиксируя ключевые характеристики товаров. В целом, рекламная коммуникация компании ИКЕА нестандартная, необычная и креативная.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белко В.К. Жгучий глагол. Словарь народной фразеологии. – М.: Зеленый век, 2000. – 243 с.
2. Витгенштейн Л. Философские исследования. – М.: АСТ, 2018. – 352 с.
3. Елистратов В.С. Словарь русского арго. – М.: Русские словари, 2000. – 693 с.
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. – М.: АСТ, 2006. – 1012 с.
5. Ларни М. Четвертый позвонок. – М.: АСТ, 2010. – 352 с.
6. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. – М.: Дом славянской книги, 2008. – 959 с.
7. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель, АСТ. А.И. Федоров. 2008. [Электронный ресурс] – URL: <http://dic.academic.ru> (дата обращения: 12.03.2021).
8. Шестаков В.В. Языковая игра в англоязычном рекламном дискурсе // Молодой ученый. – 2015. – № 1. – С. 423-425.

УДК 811.11

У.В. Филиппова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С. А. Абдюшева
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИССЛЕДОВАНИЕ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБЪЕДИНЕННЫХ ЗНАЧЕНИЕМ «ОДИНОКИЙ», В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в статье затрагиваются проблемы синонимии и синонимического ряда. Автор рассматривает определение синонимов и синонимии, типы синонимов и анализирует синонимический ряд английского прилагательного *alone*. Особое внимание в работе уделяется разбору общих и дифференциальных компонентов значения членов данного синонимического ряда, дан дифиниционный анализ входящих в его состав синонимов. В результате исследования выведены признаки отличий синонимов друг от друга.

Ключевые слова: синонимы, синонимия, синонимический ряд.

Abstract. The article deals with the concept of synonymy and synonymic set. The author aims to analyze the definition of synonymy and synonyms, types of synonyms and the synonymic set of the English adjective «alone». Particular attention of the article is paid to the shades of meanings of the members of this synonymic set and the definitional analysis is made. The conclusion is drawn on the differences of the shades of the meanings of the synonyms of the synonymic set.

Key words: synonyms, synonymy, synonymic set.

Синонимия – «тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений. Синонимия свойственна лексической, фразеологической, грамматической, словообразовательной системам языка» [7; 146].

Г. Б. Гутнер определяет синонимию как «один из типов семантических отношений в языке, который подразумевает полное или частичное совпадение значений языковых выражений. Свойства синонимических отношений определяются видом значения, а также системой сходств и различий, устанавливаемых между значениями языковых выражений или единиц языка» [6].

Синонимия появилась по следующим причинам:

- человек всегда стремился найти в каком-либо предмете или явлении новые характеристики и назвать их новым словом;
- заимствования;
- названия одного предмета или явления могут различаться в зависимости от стиля речи.

«Языковая природа синонимии объясняется асимметричностью знака и значения, их неустойчивым равновесием, стремлением выразить определенное содержание не только своим собственным знаком, но и другими языковыми средствами» [5; 221].

Известный лингвист И.В. Арнольд говорит, что синонимия присутствует в каждом языке в мире и показывает определяет степень сформированности языка, так как «богатый, разносторонне развитый словарный состав имеет сильно развитую

систему функциональных стилей, а богатство стилей предполагает возможность отбора, а эта последняя известную взаимозаменяемость слов, т.е. синонимику» [1; 271].

Существует синонимия по сигнификату и денотату. При синонимии по сигнификату идет совпадение понятий, обозначаемых языковыми выражениями: «Например, слова «лингвистика» и «языковедение» обозначают одно и то же понятие (гуманитарная наука, изучающая естественный язык), а потому являются полными синонимами. При втором типе синонимии совпадают денотаты, то есть объекты, на которые указывают языковые выражения. В этом смысле синонимичны выражения «Наполеон Бонапарт», «Император Франции с 1804 по 1814 год», «Полководец, потерпевший поражение под Ватерлоо», – обозначающие один и тот же единичный объект; или выражения «страус» и «самая крупная птица на Земле», обозначающие один и тот же класс объектов» [6].

Выделяют два понимания синонимии - узкое и широкое. Узкое значение имеет важность при перефразировании высказываний, широкое - при уточнении значения объекта и раскрытия его оттенков. Характеристикой синонимии является также и взаимозаменяемость данных слов, взятых в контексте, распределённость в разных контекстах.

Существуют несколько способов изучения синонимии. При одном рассматривается сходство значений, при втором - их взаимозаменяемость, полная или частичная, при третьем - стилистические свойства.

По закреплённости синонимы делятся на языковые и контекстуальные. Языковые синонимы подразделяются на:

- полные, полностью совпадающие по значениям и сочетаемости, например, *fatherland u motherland; suslik-gopher*;

- частичные, частично совпадающие по употреблению и значению. Данные синонимы делятся на семантические, которые выражают общее понятие, но отличаются определенными элементами значений: *occupation, vacation, business*; стилистические, различающиеся стилистической окраской: *face-visage; girl - maiden*; семантико-стилистические, отличающиеся оттенками значений и стилистической окраской: *to eat- to devour*;

- контекстуальные, характерные для авторской речи, отличаются индивидуальностью. Данный тип синонимов встречается в художественных текстах, но отсутствует в словарях: *buy - get в I'll go to the shop and buy (get) an apple*.

Синонимический ряд- это группа слов, «члены которых идентифицируются относительно соответствующей доминанты, т.е. слова семантически наиболее простого, стилистически нейтрального и синтаксически наиболее свободного употребления» [5; 224].

Главное место в синонимическом ряду занимает доминанта, открывающая данный ряд, являющаяся сосредоточением самого важного значения всей всего ряда, например: *glad – joyful, joyous, happy, cheerful, light-hearted*.

Исследователи считают, что «тесное взаимодействие синонимов служит предпосылкой формирования ряда как единицы более сложного и высокого структурного и семантического порядка» [2; 16], в результате чего синонимический ряд начинает рассматриваться как микросистема, так как он «объединяет слова в отдельных значениях, которые дальше не членятся» [3; 9].

«Синонимический ряд позволяет передать градацию в выражении мыслей, чувств, в характеристике вещей и явлений. Синонимы соединены близостью

значений, но в их функционировании ведущая роль принадлежит различительным дифференцирующим оттенкам значений» [4; 103].

Синонимический ряд может включать как разнокоренные, так и однокоренные синонимы: *joyful – joyous, lonely – lonesome*. В синонимическом ряду на первое место ставится определяющее по значению и нейтральное по стилю слово – доминанта. Остальные составляющие ряда уточняют его семантическую структуру, дополняют её оценочными значениями и отличаются своим семантико-стилистическим оттенком и употреблением в речи. Также, синонимами в синонимическом ряду могут быть и фразеологизмы, например, много – выше крыши, непчатый край, хоть пруд пруди, сколько душе угодно, бери - не хочу. Синонимический ряд всегда включает только слова, относящиеся к одной и той же части речи, и имеют одну синтаксическую функцию в предложении.

Рассмотрим синонимический ряд английского прилагательного *alone*. Данный ряд включает такие прилагательные, как *solitary, lonely, lone, lonesome, forlorn, desolate*. Его общее значение «находящийся вне общества других людей или чувствующий себя таким образом, один, одинокий, покинутый, оставленный». Приведем ниже результаты дефиниционного анализа, подкрепленного данными, полученными в ходе контекстуального анализа.

Alone – самое общее слово в синонимичном ряду. Данное прилагательное имеет значение любого вида одиночества без связи с его причиной, степенью желательности или испытываемых чувств. Когда же *alone* описывает группу людей, то он означает изоляцию всей группы, не каждого человека по отдельности, например: *I was alone in the office* я был один в офисе; «*Walking with a friend in the dark is better than walking alone in the light*» (H. Keller) «Гулять с другом в темноте лучше, чем идти одному при свете»; «*She came to the village church and sat by a pillar alone*» (Tennyson) «Она пришла в деревенскую церковь и села одна рядом с колонной».

Также, *alone* имеет значение «один, без участия других», «один, без единомышленников или сторонников»: «*Don't drink alone, Scarlett. People always find out and it ruins your reputation*» (S. Howard) «Не пей в одиночку, Скарлетт. Люди всегда узнают и это разрушит твою репутацию»; *in this opinion I am not alone* в этом мнении я не одинок. Синтаксически *alone* употребляется только предикативно: «... *he made up his mind that if Carrie was alone, or if she had gone to another place, it behooved him to find out*» (T. Dreiser).

Значение прилагательного *solitary* близко к *alone*, но, в отличие от него, подчёркивает явление изоляции субъекта, отсутствие общения с другими, в результате чего субъект может испытывать или радость от одиночества, если это то, чего он хочет, или грусть, если он вынужден остаться одним. Рассмотрим несколько примеров использования данного прилагательного: «*Only solitary men know the full joys of friendship*» (W.S. Cather) «Только одинокие мужчины знают всю радость дружбы». В тех случаях, когда *solitary* описывает группу людей, то оно выражает изолированность каждого члена группы в отдельности, а не всей группы в целом, как *alone*: *they were two solitary women* - это были две одинокие женщины.

Solitary также имеет значение «любящий уединение, нелюдимый»: «*She had been a solitary child, and then solitary as a woman...*» (G. G. Key) «Она была нелюдимым ребёнком, и затем нелюдимый женщиной»; «*For quiet, solitary and observant children create their own world and live in it, nourishing their imaginations on*

the material at hand» (В. Potter) «Тихие, одинокие и наблюдательные дети создают свой мир и живут в нём, питая свои фантазии тем, что есть под рукой».

Кроме данного значения, *solitary* подчёркивает обособленность, уединенность, незаселённость или безлюдность объекта: «*Life is a solitary cell whose walls are mirrors*» (Е. O'Neill) «Жизнь – это уединенная камера, стены которой – зеркала».

В отличие от *alone* и *solitary*, *lonely* выражает не только физическую изоляцию, но и духовную; субъект может находиться в обществе, среди людей, но не иметь духовные контакты с людьми, что может вызвать у него тоску: «*One can be lonely in the midst of a crowd, don't you think?*» (С. Feehan) «Человек может чувствовать себя одиноким посреди толпы, ты так не думаешь?».

Lone отличается от *lonely* преимущественно стилистически: *a lone traveller* – одинокий путник. Синтаксически *lone* употребляется только атрибутивно: «*The lone man and his sun-toughened wife who cling to the shade of an unfruitful and uncoveted place*» (J. Steinbeck).

Lonesome по значению близок к *lonely*, но часто имеет оттенок печали, которая вызвана разлукой субъекта с кем-то, или означает более выраженную степень одиночества, чем *lonely*: «*If you get lonesome enough, Carrie knew, you'll even call the police*» (J. Purdy) «Керри знала, что если тебе будет достаточно одиноко, ты даже вызовешь полицию»; «*The moon is a friend for the lonesome to talk to*» (С. Sanburg) «Луна – друг одиноких».

Lonely, *lone* и *lonesome* утрачивают семантические различия и означают «одинокое стоящий или безлюдные навевающие чувство уныние грусти и тоски»: «... *he would ascend after sitting alone on the doorstep of the mill in this lonely forsaken neighbourhood...*» (Т. Dreiser) «он одиноко сидел на пороге фабрики, глядя на пустынные глухие улицы, а потом взбирался к себе в комнату на чердак».

Forlorn подчёркивает «отсутствие внимания к субъекту со стороны других людей и вызываемое этим чувство или ощущение ненужности» [Апресян 1979, с.32]: «*We are forlorn like children...*» (Е. М. Remerque) «Мы одиноки, как дети...»; «*There is nothing so bad as parting with one's friends. One seems so forlorn without them*» (J. Austen) «Нет ничего хуже расставания с друзьями. Без них человек кажется таким несчастным».

Forlorn также указывает на заброшенность, запущенность какого-либо места, отсутствие внимания к нему: «*From the outside, the place had been forlorn, abandoned, but inside a thousand voices filled the space*» (К. Trattner) «Снаружи это было покинутая, заброшенные места, но внутри 1000 голосов заполняли пространство».

Прилагательное *desolate* имеет ещё большую степень эмоций одиночества, например, «*And I was desolate and sick of an old passion*» (Е. Dowson) «И я был одинок и устал от старой страсти»; «*No one is desolate as long as there is a human being for whom it can feel trust and reverence*» (Т. S. Elliot) «Никто не остается одиноким, пока есть человек, которого можно доверять и уважать».

В сравнении с *forlorn*, *desolate* более интенсивно, оно характеризует крупные части земной поверхности и акцентирует отдалённость: «...*and those forlorn regions of dreary space*» (Ch. Brontë).

Таким образом, мы делаем вывод о том, что синонимы этого ряда отличаются друг от друга по следующим признакам:

- причина, вызывающая чувство одиночества;
- состояние субъекта;
- интенсивность состояния (чувства одиночества);

- желательность / нежелательность состояния;
- подчеркивание самого одиночества или изоляции субъекта от других людей.

Проведенный анализ синонимического ряда в очередной раз подтверждает роль синонимии: синонимы помогают избавиться от повторов одного и того же слова, что называется тавтологией; они обогащают речь: чем больше синонимов в языке, тем он богаче, разнообразнее и выразителен; благодаря синонимам возможно четче и яснее выразить мысли, чувства и эмоции, выражению мыслей, так как каждый синоним передает многообразие оттенков того или иного качества или явления. Синонимы делают текст более живым, эмоциональным и красивым, передают более понятно его смысл.

Явление синонимии – явление, благодаря которому языковые факты соединяются во временных, локальных и социальных вариантах. В синонимический ряд входят новые слова и устаревшие, диалекты, просторечия и жаргонизмы, общезыковые нормы и индивидуальное творчество. Даже если синоним не используется в повседневном языке, то он может продолжать существовать в книжной речи. Синонимия связывает различные языковые стили, сферы социальной жизни. При этом, в синонимическом ряду не происходит бесконтрольного смещения, все члены ряда сохраняют свою градацию.

Работа над синонимами способствует эффективному уточнению и пополнению словарного запаса учеников, так как помогает выражать информацию в логической форме, что нужно ученикам и в устной, и в письменной речи. Изучение синонимии имеет важное значение для использования всех богатых возможностей языка, развития навыков коммуникации у школьников. Работа должна проводиться на каждом уроке и постепенно усложняться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959. – 351 с.
2. Гречко В.А. Лексическая синонимика современного русского литературного языка. – Саратов, 1987. – 153 с.
3. Карпова К.И. Семантическое взаимодействие синонимов одного ряда: автореферат дис. к. филол. Наук. – Рига, 1969. – 32 с.
4. Корсакова Ю.С. Синонимия- универсальное языковое явление//Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (5): в 2-х ч. Ч. II. С. 103-106.
5. Новиков Л.А. Современный русский язык. Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис. – СПб.: Лань, 1999. 864 с.
6. Синонимия. / Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2020: Г.Б. Гутнер
7. Ярцева В.Н. Проблемы языкового варьирования: Исторический аспект// Языки мира: Проблемы языковой вариативности. – М.: Наука, 1990. 211 с.

УДК 81'38

Д.Ш. Ходжаева
канд. филол. наук, проректор по науке и инновациям
«КГПИ им. Мукуми» (Узбекистан, г. Коканд)

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННОЙ СЕМАНТИКИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о способах выражения обстоятельственной семантики во фразеологизмах. Автор утверждает, что предлоги с обстоятельственной семантикой в достаточной мере могут служить формальным показателем наречности фразеологических единиц при их категориальном разграничении

Ключевые слова: выражение предельности, грамматическая форма, категориальное разграничение, микрогруппа, наречное значение, наречность, предел распространения действия, предел интенсивного действия.

Abstract. The article deals with the question of how to express the circumstantial semantics in phraseological units. The author claims that the prepositions with the circumstantial semantics are sufficiently able to serve as a formal indicator of the nasality of phraseological units in their categorical distinction.

Key words: microgroup, categorical distinction, indecision, informality, grammatical form, expression, expression, validity limit, intensive limit.

При категориальном разграничении фразеологизмов, помимо целостного значения, существенную роль играет и его внешняя грамматическая форма, которая может предсказывать отнесенность той или иной ФЕ к соответствующей фразеологической части речи. В частности, наличие во фразеологизмах предлогов с обстоятельственной семантикой с большей долей вероятности говорит об их принадлежности к наречным ФЕ.

По утверждению академика В.В. Виноградова, «...в русском языке предлоги в большей своей части ещё не вполне утратили лексическую отдельность и ещё не стали простыми падежными префиксами, совсем лишенными способности непосредственно выражать обстоятельственные отношения» [1].

В русском языке к числу предлогов, обладающих наречным значением, относятся следующие: **для, ради, среди, при, до, во**. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

В первую микрогруппу объединены наречные ФЕ, внешняя грамматическая форма которых оформлена предлогами **для** и **ради**: *для ровного счёта, для отвода глаз, для очистки совести, ради красного словца* и др.. Например: *Но, хотя наизусть помнил координаты, прежде чем сказать ещё раз, для очистки совести, взглянул на карту* [2, кн.2, С.334]; *Не знаю, как вы, а я обязан хотя бы попробовать, для пользы дела, - уже с закрытыми глазами сказал Синцов* [2, кн.1, С.295]. У этих единиц предлог является достаточным грамматическим показателем наречности, так как они сами по себе указывают на целевые отношения. Эта обстоятельственная семантика, безусловно, указывает на то, что подобного рода фразеологизмы относятся к наречным.

Вторая микрогруппа представлена лишь одной единицей: *среди бела дня*. Например: *Она ехала среди бела дня на грузовике из медсанбата* [2, кн.3, С.483].

Здесь предлог **среди** (вариантная форма **среди**) в сочетании с родительным падежом указывает на временное отношение, т.е. он может в достаточной мере служить грамматическим показателем наречности данной единицы.

Основной функцией предлога **при**, с помощью которого оформлены отнесенные в данную микрогруппу фразеологизмы, является указание на срок, промежуток времени, по истечении которого совершается какое-нибудь действие: *при смерти, ни при чём, при последнем издыхании* и др. Например: *Ещё при царе Горохе, на заре века, в приходской школе учил, а вот ведь не забыл* [2, кн.1, С.333]; *По-моему, если бы ваш водитель напомнил вам о них, вы бы всё равно избавились от них при первом удобном случае* [2, кн.1, С.136].

В четвёртую микрогруппу отнесены наречные ФЕ, внешняя грамматическая форма которых оформлена предлогом **до**: *до последней капли крови, до белой горячки, до самых потрохов, до самых печёнок, до скончания века, до потери сознания, до положения риз* и др. Например: *Вот вы тут о смерти заговорили, и я вам тоже скажу, чтоб не возвращаться, чтоб вы меня до самых потрохов поняли* [2, кн.1, С.113]; *Комендант охрипшим голосом прошептал, что есть приказ маршала Тимошенко оставить Борисов, отойти за Березину и там, не пуская немцев дальше, защищать до последней капли крови* [2, кн.1, С.169]. Отнесение единиц с подобной конструкцией к наречным основано на том, что предлог **до** в сочетании с родительным падежом служит для выражения предельности чего-нибудь, которое свойственно обстоятельственным отношениям.

В данную микрогруппу включён широкий круг наречных ФЕ, оформленных предлогом **во**: *во весь опор, во весь рост, во весь голос, во весь мах, во все лопатки, во все уши, во всё горло, во все тяжкие, во всю ивановскую, во всю пропалую* и др. Например: *Военнослужащим, направляемым на сортировку и формирование, иметь на руках оружие вообще не положено, а трофейное - во всяком случае* [2, кн.1, С.169]; *Он сел, опираясь на руки, оглянулся на спящего Шмакова и тихо поднялся, сделав знак рукой, чтобы не докладывали во весь голос, не будили комиссара* [2, кн.1, С.145]. Отнесению подобного рода единиц в разряд наречных способствовал тот факт, что в составе ФЕ предлог **во** употребляется не в том значении, в каком обычно функционирует предлог **в**, как его модификация с точки зрения современного русского языка, а для обозначения возможного предела распространения действия или предела интенсивного действия [3] Из этого следует, что предлог **во** в таком значении тесно сближается с предлогом **до**, и фразеологизмы, оформленные им, отнесены нами в предыдущую микрогруппу, так как он более рельефно выражает их близость к наречным ФЕ.

Таким образом, можно заключить, что предлоги с обстоятельственной семантикой в достаточной мере могут служить формальным показателем наречности фразеологических единиц (ФЕ) при их категориальном разграничении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.,1972. С.531.
2. Симонов К. Живые и мёртвые. – М., 1984
3. Мизяева Л.А. Структурно-семантические особенности наречных фразеологизмов степени с предлогом **во**. // Актуальные вопросы грамматики и лексики русского языка. – М.,1978, С. 104.

УДК 373.878

Б.С. Хушвахтов
аспирант 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

АНТРОПОНИМЫ ВО ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы, связанные с определением специфики онимов и номинативных категорий имен, особенно второй номинации в лингвистике, рассматриваются типы номинации, своеобразие и особенности вторичного наименования.

Ключевые слова: вторичная номинация, номинация, первичная номинация, признак, функция.

Abstract. This article discusses issues related to the definition of the specifics of onyms and nominative categories of names, especially the second nomination in linguistics, considers the types of nomination, originality and features of the secondary name.

Key words: nomination, primary nomination, secondary nomination, function, feature.

Язык является средством для познания мира. Исторически сложилось так, что человек познает окружающую реальность, предметы и явления в развитии своей деятельности и обозначает их именем, вырабатывает новые понятия и термины, налаживает связи между ними. В современной лингвистике под термином «номинация» понимается наименование различных субъектов независимо от происхождения и их языковых взаимоотношений. Вторичная номинация – это процесс присвоения имени объекту, уже имеющему название. В соответствии с различными способами процесса номинации описательные имена могут создаваться прямым или косвенным путем. Первый способ является самым распространенным в языке, при котором мотивирующий признак выражен словом с прямым значением. Содержание такого признака соответствует лексическому значению мотивирующего слова. Второй способ номинации называют косвенным, т.к. наименования, образованные с его помощью, обладают переносным значением [2; 87].

В теории номинации под типами номинации подразумевается обычно характер указания именем на действительность, и на этом основании номинация может быть первичной и вторичной. Первичная номинация является начальной и считается производной в современной лингвистике. Вторичная – производная, т.к. она образована путем изменения значения готовых языковых средств, выполняющих свою второстепенную функцию (такие имена являются мотивированными). В языке закрепляются такие вторичные наименования, которые представляют собой наиболее закономерные для системы данного языка способы наименования и восполняют недостающие в нем номинативные средства [5; 129].

Имена собственные, которым свойствен национально-культурный компонент, и которые обладают лексическим фоном (различными представлениями, образами, выработанными в коллективной памяти социума определенного языкового общества) дают наиболее благодатную почву для изучения репрезентации культуры посредством языка.

Вторичные антропонимические наименования являются неоднозначными. Е.В. Шерстюкова разделяет вторичные антропонимические наименования: а) по степени актуальности функциональной связи с первичным антропонимическим

значением; б) по характеру знаковой функции, т.е. в зависимости от того, остается ли наименование имен собственных, переходит ли в разряд классифицирующих знаков или занимает промежуточное положение, становясь товарным знаком, фирменным или специальным серийным названием, и т.п.; в) по предметной категории вторичного денотата (лицо, животное, вещь, явление и т.д.) [6; 170].

По поводу процесса вторичного переименования, Д.И. Ермолович пишет, что «Множественные антропонимы обретают вторичную номинативную функцию благодаря случайно возникающим ассоциациям, которые впоследствии закрепляются в речевой практике». Он выделил три признака переносных значений категории имён, лежащие в основе для вторичной номинации:

- 1) признак принадлежности к человеческому обществу;
- 2) родовой;
- 3) национально-языковой.

Содержательные признаки принадлежности к человеческому обществу и определённому полу становятся главенствующими при употреблении, например, личных имён *Joe, Jack, Billy, Charlie, Tom, Mac, Johnny* и др. в значении «любой мужчина», а *Jane, Judy* и др. – в значении «любая женщина или девушка», ведущим во вторичной номинации может быть и национально-языковой признак, и тогда мы имеем дело с так называемыми этническими кличками, обозначающими (часто пренебрежительно или шутливо) «типичного» представителя какой-либо национальности, например: *Jock, Mack, Sandy* – шотландец; *Hick, Paddy* – ирландец; *Fritz, Heinie* – немец и т.п. [3; 61-63].

Как бы продолжением родового признака являются ассоциативные элементы, на которых базируются номинативные единицы со значением «уличная женщина» (*Moll, Poll*), «женственный мужчина» (*Cissy, Jessie, Nancy, Mary* и многие другие) [3; 61]

- ассоциации, связанные с именами собственными известных персонажей литературы, художественных, музыкальных произведений, персонажей кинофильмов, мультфильмов, спектаклей;
- ассоциации, связанные с именами фольклорно-мифологических персонажей;
- ассоциации, связанные с именами реальных исторических лиц;
- ассоциации, связанные с именами собственными деятелей искусства и культуры.

Что касается выбора признака, который лежит в основе вторичной номинации имени, то этот процесс, как считают многие ученые, состоит из четырех основных ступеней: 1) выделение объекта номинации; 2) изучение его свойств; 3) выделение признака, который в данном случае представляется ведущим для целей общения; 4) присвоение данному признаку имени на основании признака [1; 86-129].

Г.Ю. Князева пишет: «Известно, что наречение именем предмета или явления представляет собой сложный речемыслительный процесс и начинается он с изучения самого объекта номинации. При этом из целого ряда признаков объекта в основу номинации кладется один или два, которые называются мотивировочными признаками» [4; 2003].

Выбор мотивировочного признака – это сложный процесс, имеющий ряд отличительных признаков. С одной стороны, он имеет когнитивную природу, так как при выборе одного признака происходит абстрагирование от других признаков, а затем новый признак становится основой нового значения. С другой стороны, выбор признака носит объективно-субъективный характер. Объективный – так как отражает

реальный признак объекта (действительного или вымышленного мира). Субъективный – из-за того, что сам выбор осуществлен человеком, то есть он абсолютно индивидуален.

Выбор мотивировочного признака зависит от следующих факторов: 1) от номинатора (его позиции, интенции); 2) от объекта номинации, его основных характеристик; 3) от канала получения информации (зрительное,

вербальное, слуховое восприятие); 4) от ситуации общения; 5) от адресата; 6) от дискурса [4; 2003]. Что касается характера самого мотивационного атрибута, то его условно можно разделить на внешний и внутренний. К внешнему мотивирующему признаку можно отнести особенности внешнего вида предмета, его поведения. К внутренним характеристикам относятся черты характера, самовыражение.

Рассмотрение видов и характеристик номинации, играет важную роль при определении специфики онимов и номинативных категорий имен, особенно второй номинации. Что же касается вторичной номинации, можно прийти к выводу, что антропонимами во вторичной номинацией подразумевается использование уже имеющихся номинативных знаков языка в новом образованном переносным значением (вторичной) для них функции наименования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азнаурова Э.С. Стилистический аспект номинации словом как единицей речи / Э.С. Азнаурова // Языковая номинация. Виды наименований/ отв. ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – С. 86-128.
2. Ван Несс С. Р. Использование вторичной номинации при создании прозвищных наименований/ Ван Несс С. Р. // Вестник Башкирского университета. – Т.12, №4. – 2007. – С. 87-89.
3. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.
4. Князева Г.Ю. Курс лекций «Проблемы лексической семантики». – М.: МГЛУ, 2003. – 47 с.
5. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды / В.Н. Телия // языковая номинация. Виды наименований/ отв. ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – С. 129-221.
6. Шерстюкова, Е. В. Апеллятивация имен собственных личных как способ вторичной номинации/ Шерстюкова Е. В. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 3 (10) 2011. – С. 169-171.

ЧАСТЬ III

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 81'42

И.В. Артюшков

*доктор филол. наук, профессор, заведующий кафедрой
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),*

К.О. Шакурова

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

ОБРАЗ ДОМА В РОМАНЕ П.А. ХРАМОВА «ИНОК»

Аннотация: статья посвящена образу дома и средствам его создания в романе современного уфимского писателя П.А. Храмова «Инок». Устанавливается, что образ дома занимает одно из важных мест в романе, воплощая в себе характерные черты русской ментальности, и это находит выражение в приемах и средствах художественной выразительности. Для изображения дома автор использует приемы контраста, парцелляции, восходящей градации, а также такие средства художественной выразительности, как эпитет, метафора, сравнение, риторическое восклицание.

Ключевые слова: контраст, метафора, образ дома, средства художественной выразительности, эпитет.

Abstract. The article is devoted to the image of the house and the means of its creation in the novel «The Monk» by the modern Ufa writer P. A. Khramov. It is established that the image of the house occupies one of the important places in the novel, embodying the characteristic features of the Russian mentality, and this is expressed in the techniques and means of artistic expression. For the image of the house, the author uses the techniques of contrast, parcelling, ascending gradation, as well as such means of artistic expression as an epithet, metaphor, comparison, rhetorical exclamation.

Key words: contrast, metaphor, image of the house, means of artistic expression, epithet.

Пройдя долгий путь от написания до публикации и признания, роман Петра Алексеевича Храмова стал одним из лучших современных русскоязычных романов Башкортостана. Данное произведение еще не получило должной оценки и продолжает вызывать интерес у специалистов в области региональной литературы.

Роман «Инок» – автобиографическое произведение, книга о становлении и развитии души человека. Читатель проживает с автором всю его жизнь – от маленького мальчика до взрослого мужчины. П.А. Храмов описывает в своем романе не только события и реакцию героев на эти события, но и процесс формирования мировосприятия главного героя. Читатель может проследить, как со временем меняется восприятие мира персонажем, его взгляд на события, предметы, людей.

В художественном мире П.А. Храмова пространство дома служит структурирующим началом, которое скрепляет все сферы человеческого бытия, способствует становлению и реализации личности.

Образ дома, занимающий в романе одно из главных мест, многогранен. Автор соединяет в нем типичные черты дома, характерные для русской литературы XIX века, и неповторимость собственного восприятия этого образа, дополняя его сопутствующими образами семьи и друзей. В данной статье рассматриваются особенности изображения дома в романе.

Обратимся к семантике слова *дом*. В Словаре русского языка С.И. Ожегова слово представлено как многозначное:

«1. Жилое (или для учреждения) здание. Д. – новостройка. Каменный д. Дойти до дома. Вышел из дома. Флаг на доме. Сбежался весь д. (все живущие в доме);

2. Свое жильё, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. Дойти до дому. Выйти из дому. Родной д. Принять в д. кого-н. Мы знакомы домами (наши семьи бывают друг у друга). Хлопотать по дому. У матери на руках весь д.;

3. (мн. нет). Место, где живут люди, объединённые общими интересами, условиями существования. Общеввропейский д. Родина наш общий д.;

4. чего или какой. Учреждение, заведение, обслуживающее какие-н. общественные нужды. Д. отдыха. Д. творчества. Д. учёных. Д. ветеранов сцены. Торговый д. (название некоторых торговых фирм). Д. моделей. Д. мебели. Д. обуви. Д. торговли (названия больших магазинов);

5. Династия, род. Царствующий д. Д. Романовых» [4, 141].

Как отмечает Г. Бидерманн, «дом стал точкой кристаллизации в создании различных достижений цивилизации, символом самого человека, нашедшего свое прочное место во Вселенной» [1, 73].

Определение дома как жилого пространства семьи, заключающее в себе ценность существования человека, данное Г. Бидерманном, акцентирует второе значение слова *дом*. В русской художественной литературе образ дома включает в себя целый ряд важных духовно-нравственных понятий: родина, род, семья. Отсюда понятие дома становится всеобъемлющим. Об этом пишет В.С. Непомнящий: «Дом – жилище, убежище, область покоя и воли, независимость, неприкосновенность. Дом – очаг, семья, женщина, любовь, продолжение рода, постоянство и ритм упорядоченной жизни, «медленные труды». Дом, «родное пепелище», – основа «самостоянья», человечности человека, «залог величия его», осмысленности и неодинокости существования. Понятие сакральное, онтологическое, величественное и спокойное; символ единого, целостного большого бытия» [3, 26].

Из сказанного можно сделать вывод о том, что понимание образа дома как составляющей духовной жизни человека очень характерно для русской литературы.

Образ дома занимает важное место в романе П.А. Храмова «Инок». Он вбирает в себя все основные составляющие счастливой жизни героя: живых родителей, беззаботное детство, первые успехи и неудачи, дружбу, появление по-настоящему родственной души.

Начинается роман с риторического восклицания главного героя: «*Ах, какой это был дом!*». В данном предложении используется междометие *ах*, которое выражает радость и удивление маленького мальчика от дома, увиденного им впервые. Перед нами необыкновенной красоты сооружение, которое приводит героя в восторг: «*А вот дом удивил. Весь деревянный (только лестница белокаменная), бревенчатый, с дивно вырезанными орнаментами наличников, карнизов и балкончиков, с крутой крышей и флюгером на ней с островерхими ажурными башенками, он как бы стремился к небесам и походил на остановившееся пламя. И был он весь розовый, а там, где*

облупилась розовая краска, как пепел мерцало старое, в светло-серых ворсинках дерева».

При описании дома автор очень точно и подробно называет все его особенности и детали, которые были подмечены ребенком. Для детского восприятия свойственны любопытство и интерес ко всему новому и необычному. Так и юный герой, увидев дом впервые, отмечает все наиболее яркие детали его внешнего вида: странное сочетание деревянного дома и белокаменной лестницы (*только лестница белокаменная*), внимание к необычному цвету дома (*был он весь розовый*), указание на его возраст и материал при помощи однородных определений (*старое, в светло-серых ворсинках дерева*), описание деталей фасада здания, которые на общем фоне огромного дома кажутся ребенку игрушечными, что подчеркивается с помощью существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами *-чик-* и *-к-* (*балкончик, башенки*). Эпитет *дивно* содержит оценочную характеристику дома как чего-то удивительного, прекрасного, чудного. Все эти детали способствуют созданию образа сказочного дома. В восприятии героя дом кажется настолько ярким и необычным, что он сравнивает его с пламенем: *«он как бы стремился к небесам и походил на остановившееся пламя»*; *«там, где облупилась розовая краска, как пепел мерцало старое, в светло-серых ворсинках дерева»*. Дом подобен дереву, охваченному огнем.

На момент, когда семья поселилась в новом доме, главный герой был ребенком. А в детстве всем детям родители читают сказки. Именно поэтому мальчик при описании дома использует эмоциональные эпитеты *сказочный, диковинный*: *«И вот мы стали жить в сказочном доме <...> в большом и диковинном тереме»*. Использование подобных эпитетов позволяет читателю увидеть дом глазами маленького человека с небольшим жизненным опытом, которому собственный дом представляется большим теремом из сказок, потому что сам он еще мал, а маленьким детям все вещи кажутся больше, чем они есть на самом деле.

Далее, по мере взросления главного героя, дом меняется, становится чем-то бóльшим, чем просто красивое строение. Он делается родным и своим. Это подчеркивается с помощью местоимения *наш*, которое постоянно употребляет герой: *«Мне понравилось, что он осматривал удивительный наш дом, как дети осматривают новогоднюю елку: то поднимая голову для восхищения, то опуская ее для уяснения виденной красоты»*. Это описание отражает восприятие дома уже взрослого человека, который, несмотря на приобретенный жизненный опыт, продолжает испытывать восхищение, как когда-то в детском возрасте.

Свое первое впечатление от дома герой сохранил в душе на всю жизнь. Сохранил, потому что это воспоминание из детства, когда все вокруг кажется необычным, волшебным, а главное, когда все твои родные живы и находятся рядом с тобой: *«Он менялся: по мере моего взросления в нем проступали то сказочное простодушие хором царя Салтана, то привлекательная чуждость вальтерскоттовских замком, то совестливая и смиренная интеллигентность чеховского дома с мезонином. Впервые мы смотрели на этот дом вместе с бабушкой, и я по сей день помню ощущение своей руки в ее большой и мощной ладони»*. Автор характеризует изменения, происходившие с домом с помощью развернутых метафор: *простодушие хором царя Салтана, привлекательная чуждость, совестливая и смиренная интеллигентность*. Герой вырос, накапливались впечатления от прочитанных книг, образы из которых переходили в жизнь и накладывались на образ дома.

И.О. Прокофьева отмечает: «В произведении писателя два полюса: добро и зло, вечное и сиюминутное, прекрасное и безобразное. К первому относится живая природа (небо, звёзды, река, собаки, лошади и т.п.); созданные человеком и подаренные вечности храмы, картины; славная история России, её литература; и, конечно, родные и близкие по духу люди, с чистой, стойкой, восприимчивой, как у ребёнка, душой. Полюс зла – это государственная система, машина тоталитаризма, извращающая, уничтожающая человека, превращающая его в жестокий «живой» механизм» [5, 37]. Одним из важных приемов, используемых автором в романе, является прием контраста. Писатель отделяет милый, родной и теплый дом от чужого, холодного и враждебного окружающего мира, противопоставляет его «полюсу зла»: *«Рядом с высоким, стройным и розовым нашим теремом распласталась похожая на барак лесопилка – организация весьма разнообразная: от работников – мрачная, от пил – звонкая, от опилок и стружек – пахучая»*. Автор представляет дом, как родное, обжитое пространство. Характеристика дома дается при помощи таких эпитетов, как *высокий, стройный, розовый*, содержащих подчеркнута положительную оценку. А лесопилку характеризуют такие эпитеты, как *мрачная, звонкая, пахучая*. Лесопилка воспринимается героем как место совершенно непригодное для жизни, чуждое понятию теплого, родного дома.

Рассмотрим следующий фрагмент текста: *«В нашей комнате был постоянный полумрак, солнце заглядывало к нам перед самым закатом, дивно высвечивая смуглую радугу на торце старинного зеркала. Этот полумрак очень мне нравился, он казался уютным и четко отделяющим нашу семейную неповторимость от мира внешнего – чуждого, непонятного и враждебного»*. В данном отрывке автор противопоставляет пространство семьи, выраженное метафорой *семейная неповторимость*, пространству внешнего мира, охарактеризованного при помощи эпитетов *чуждый, непонятный, враждебный*. Метафора отражает восприятие ребенком семьи, как мира неповторимого, существующего отдельно от всего остального мира. Разделяет эти два мира полумрак, который кажется мальчику уютным, потому что защищает личное семейное пространство от всего остального мира, делает его особенным. Солнце, заглядывая в комнату героя, *дивно высвечивало смуглую радугу*. При помощи метафорического эпитета *смуглая радуга* автор представляет комнату в лучах предзакатного солнца.

Образ дома вбирает в себя не только само строение с его помещениями и деталями внешнего вида, но и те образы, которые делают дом по-настоящему родным для главного героя. Таковы образы самых близких, родных людей – бабушки, мамы и отца: *«Я посмотрел на опустевшее «черное» крыльцо, туманно радуясь родной его привычности – каждая его доска, каждый сучок и каждая его трещина были знакомы мне, как бабушкины морщины, мамины глаза или махорочный отцовский запах. Хорошее, родное крыльцо»*. Автор сравнивает образы самых родных и близких людей с образом дома. Оценочные эпитеты *хорошее, родное* характеризует дом как часть семьи.

Главный герой, будучи уже взрослым человеком, придет проститься с домом, увидит *«совершенно ровное место. Свежий асфальт и каток в углу бывшего нашего двора»*, почувствует неловкость от встречи и невольно сравнит это место с погостом: *«Я молчал, сжав кулаки в карманах пальто. Потом снял кепочку. Сам удивился: как на кладбище...»*. Автор использует такие художественные приемы, как парцелляция (*Все снесли и могилку Лобика заасфальтировали. И тополь убили.*) и восходящая

градация (*Все снесли и могилку Лобика заасфальтировали. И тополь убили.*) для того, чтобы акцентировать внимание читателя на внутренних переживаниях героя.

Дом – один из самых близких, родных, понятных для человека предметов. С ним у человека связаны самые светлые и теплые чувства, воспоминания, надежды. Дом поддерживает, укрепляет, даёт силы, знания, мудрость, незримо сопровождает нас всю жизнь.

В.Я. Лакшин пишет: «Важнейшая символическая функция дома – защитная. Нарисованные или вырезанные на дверях и над окнами кресты, заткнутые над ними серпы и другие металлические предметы, и освященные травы обеспечивали дому надежную защиту от нечистой силы. В быличках и сказках человек укрывается в доме от преследующих его врагов, которые не в силах переступить порог. Дом, сооруженный руками хозяина или его родителей, воплощает идею семьи и рода, связи предков и потомков. <...> Дом противопоставлен окружающему миру как пространство закрытое – открытому, безопасное – опасному, внутреннее – внешнему» [2, 21].

Дом – это пространство, где человеку уютно, где он чувствует себя защищенным и где, в противовес внешнему хаосу, царит космос, созданный самим хозяином в соответствии с его представлениями о жизни.

П.А. Храмов в своем романе «Инок» создает образ дома, который является для главного героя тем самым местом, где он может спрятаться от всего мира, найти покой. Автор противопоставляет образ дома окружающей действительности, используя приемы контраста, парцелляции, восходящей градации, а также такие средства художественной выразительности, как сравнение, эпитет, риторическое восклицание.

Итак, образ дома, являющийся одним из важных в романе П.А. Храмова «Инок», вбирает в себя все свойственные русской ментальности черты, и это находит свое выражение в различных средствах художественной выразительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бидерманн Г. Энциклопедия символов. – М.: Республика, 1996.– 335 с.
2. Лакшин В.Я. О Доме и Бездомье (А. Блок и М. Булгаков) // Литература в школе. – 1993. – №3. – С. 18-22.
3. Непомнящий В.С. Да ведают потомки православных. Пушкин. Россия. Мы. – М.: Сестричество во имя преподобномученицы великой княгини Екатерины, 2001. – 398 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988.– 750 с.
5. Прокофьева И.О. Исповедально-биографический роман П.А. Храмова «Инок» / Прокофьева И.О. Литературная Россия Башкортостана в XXI веке. – Уфа: Печатный домъ, 2016. – С. 34-47.

УДК 821.161

Г.А. Ахметова
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «БашГУ» (г. Уфа)

Л.Н. ТОЛСТОЙ О «ВЫБРАННЫХ МЕСТАХ ИЗ ПЕРЕПИСКИ С ДРУЗЬЯМИ» Н.В. ГОГОЛЯ

Аннотация: в статье рассматривается толстовская рецепция позднего религиозно-эстетического трактата Н. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями». Полемизируя с В. Белинским, автором «Письма к Гоголю», Л. Толстой видит в Гоголе религиозного подвижника, мало понятого современниками, а в судьбе его религиозной проповеди – созвучность собственной судьбе духовного учителя.

Ключевые слова: Л. Толстой, Н. Гоголь, В. Белинский, духовное подвижничество, религиозная эстетика.

Abstract. The article examines Tolstoy's reception of N. Gogol's late religious and aesthetic treatise "Selected Passages from Correspondence with Friends". Polemising with V. Belinsky, the author of "Letter to Gogol," L. Tolstoy sees in Gogol a religious ascetic little understood by his contemporaries, and in the fate of his religious preaching - consonance with his own fate as a spiritual teacher.

Key words: L. Tolstoy, N. Gogol, V. Belinsky, spiritual asceticism, religious aesthetics.

Значение творчества Н.В. Гоголя для религиозной эстетики Л.Н. Толстого до конца не осмыслено в литературоведении. По словам Н. Гудзия, «в высказываниях Толстого о русских писателях (...) первое место должно быть отведено Гоголю» [1; 211]. Религиозный кризис, пережитый Гоголем в конце жизни, созвучен духовному «второму рождению» Л. Толстого. Уход Гоголя из литературы и жизни сопоставим с уходом Л. Толстого. По мнению С. Бочарова, «(...) событие литературное в обоих случаях имело характер события религиозного. В том и другом случае это было религиозное отречение» [2; 37].

Судьба Гоголя – писателя и религиозного проповедника особенно волновала Толстого в поздний период творчества, после его собственного религиозного кризиса, произошедшего на рубеже 1870-1880-х годов. В 1887 году Толстой, перечитав «Выбранные места из переписки с друзьями», сообщает в письме к П. И. Бирюкову о своем сильном впечатлении от книги Гоголя и намерении написать статью о нем: «Очень меня заняла последнее время еще Гоголя «Переписка с друзьями». Какая удивительная вещь! За 40 лет сказано, и прекрасно сказано, то, чем должна быть литература. Пошлые люди не поняли, и 40 лет лежит под спудом наш Паскаль. Я думал даже напечатать в «Посреднике» «Выбранные места из переписки» [3; 152].

По мысли Толстого, Гоголь – непризнанный русский Паскаль, мыслитель и проповедник, не оцененный современниками. Об этом Толстой пишет В. Г. Черткову 10 октября 1887 года: «40 лет тому назад человек, имевший право это говорить, сказал, что наша литература на ложном пути – ничтожна, и с необыкновенной силой показал, растолковал, чем она должна быть, и в знак своей искренности сжег свои прежние писания» [1; 214].

Толстой в числе немногих понял религиозную драму Гоголя, оставившего литературу ради прямой моральной проповеди. Даже близкие писателю люди, в

частности С.Т. Аксаков, осудили его за учительный пафос «Выбранных мест», желание быть не художником, а проповедником. В их числе был В. Г. Белинский, всегда ставивший Гоголя-художника на первое место в русской реалистической литературе. В религиозном трактате Гоголя Белинский увидел консерватизм, непонимание реальных вопросов русской жизни и даже мракобесие. Благодаря Белинскому у книги Гоголя плохая репутация. В отличие от Белинского, Толстой воспринимает автора «Выбранных мест» как подвижника, а его биографию как «житие». По мысли Толстого, Гоголь понял ограниченность искусства так же, как Паскаль – ограниченность науки, но последнего оценили, а Гоголя «смешали с грязью».

Драму Гоголя-проповедника Толстой соотнес с собственной моральной проповедью, воспринятой многими как сумасшествие. Так, в неотправленном письме к С.А. Толстой 15/18 декабря 1885 года Толстой сравнивает себя с Гоголем, а реакцию общества на свое моральное учение – с его мнимым сумасшествием: «(...) поддаваясь общему мнению, что писателю-художнику, как Гоголю, надо писать художественные произведения, а не думать о своей жизни и не исправлять ее, что это есть что-то вроде дури или душевной болезни» [3; 89].

Книги о Гоголе Толстой не написал, но в издательстве «Посредник» при его участии вышла книга А. И. Орлова «Гоголь как учитель жизни» (1888). Толстой начал писать предисловие к книге, которое осталось незаконченным из-за его нежелания открыто полемизировать с Белинским.

В предисловии, названном «О Гоголе», речь идет о ложном мнении толпы, которая хочет видеть в Гоголе того, от кого он сам отрекся. В зачеркнутом фрагменте статьи говорится: «Гоголь известен и ценим только тот, от которого он сам отказался, и неизвестен тот, которым он сам признал себя» [4; 649]. Отречение Гоголя от искусства, сожжение второго тома «Мертвых душ» и переход на позиции проповедника Толстой воспринимает как «(...) рождение к истинной жизни» [4; 649]. Так в сознании Толстого соединяется его собственное «второе рождение» с обращением Гоголя к Богу и написанием им «Выбранных мест из переписки с друзьями».

В 1909 году, в связи со столетним юбилеем Гоголя, Толстой вновь вспоминает о несправедливой оценке, которую дал «Выбранным местам» Белинским. В дневнике 7 марта 1909 года Толстой оставил запись: «Много думал о Гог[оле] и Белинском. Очень интересное сопоставление. Как Гоголь прав в своем безобразии, и как Белинский кругом неправ в своем блеске, с своим презрительным упоминанием *о каком-то Боге*. Гоголь ищет Бога в церковной вере, там, где он извращен, но ищет все-таки Бога, Бел[инский] же, благодаря вере в науку (...) не нуждается ни в каком Боге. Какая тема для нужной статьи!» [5; 36].

В религиозно-эстетическом трактате Гоголя Толстой находил много созвучного своим раздумьям об искусстве и религии. Взгляды автора «Выбранных мест» на искусство – живопись, театр, музыку, поэзию необычайно близки эстетике автора трактата «Что такое искусство?» (1897-1898). Близость, прежде всего, в уважении к Слову. По мысли Гоголя, Слово – «подарок Бога»: «Обращаться с словом нужно честно. Оно есть высший подарок Бога человеку (...) Опасно шутить писателю со словом. Слово гнило да не исходит из уст ваших!» [6; 231-232]. Мысль Гоголя о религиозной природе слова близка позднему Толстому.

Гоголь созвучен Толстому своим пониманием театра, разделением его на два вида: зрелищный духовный. В статье «О театре, об одностороннем взгляде на театр и

вообще об односторонности» Гоголь дал критику светского театра и изложил свои взгляды на духовный театр. Ссылаясь на пример подвижника Дмитрия Ростовского, писавшего для сцены, Гоголь выступает в защиту духовного театра перед натиском развлекательного зрелища: «Театр ничуть не безделица и вовсе не пустая вещь (...) Это такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра. Отделите только собственно называемый высший театр от всяких балетных скаканий, водевилей, мелодрам и тех мишурно-великолепных зрелищ для глаз, угождающих разврату вкуса или разврату сердца, и тогда посмотрите на театр. Театр, на котором представляются высокая трагедия и комедии, должен быть в совершенной независимости от всего. Странно и соединить Шекспира с плясуньями или с плясунами в лайковых штанах» [6; 268]. Гоголь считал, что именно театр может быть «незримой ступенью к христианству», средством обращения к Христу. В таком понимании театра – глубокая созвучность Гоголя Толстому. Подобно своему предшественнику, Толстой в трактате «Что такое искусство?» разграничивает театр светский и духовный как антитезу фривольности и христианской строгости. В обращении человека к Богу Толстой видел главное назначение искусства.

В статье «Исторический живописец Иванов» Гоголь выразил свое понимание живописи. На главном полотне А. Иванова «Явление Христа народу» писатель увидел и высоко оценил не только религиозный сюжет «явления», но картину «обращения» человека к Богу, гениально схваченную художником. По мнению Гоголя, А. Иванову удалось то, что еще никому не удавалось: «(...) изобразить на лицах весь этот ход *обращенья человека ко Христу!*» [6; 330]. Многолетнюю работу Иванова над картиной Гоголь объясняет долгим процессом «обращения» к Богу самого художника: «Нет, пока в самом художнике не произошло истинное обращение ко Христу, не изобразить ему того на полотне. Иванов молил бога о ниспослании ему такого полного обращенья, лил слезы в тишине, прося у него же сил исполнить им же внушенную мысль; а в это время упрекали его в медленности и торопили его!» [6; 331]. Гоголь выражает мысль о святости, подвижничестве как главном условии творчества – мысль, очень близкую Л. Толстому.

Взгляды Толстого на искусство, соотношение в нем красоты и добра в немалой мере опираются на традиции идеалистической эстетики, одним из представителей которой был Гоголь. В числе немногих Толстой высоко оценил взгляды автора «Выбранных мест» на искусство: театр, живопись, поэзию. Основой для глубокого уважения Толстого к Гоголю было объединяющее его с ним понимание искусства как духовности, красоты как нравственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудзий Н. Л.Н. Толстой о русской литературе // Эстетика Льва Толстого. Сб. статей. Под ред. П.Н. Сакулина. – М.: Гос. акад. худож. наук, 1929. – С. 185-240.
2. Бочаров С. Гоголь, Толстой: два ухода // Вопросы литературы. – 2011. – № 1. – С. 9-35.
3. Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 томах. – Т. 19-20. – М.: Худож. лит., 1984. – 880 с.
4. Толстой Л.Н. О Гоголе // Л. Н.Толстой. Полн. собр. соч. в 90 томах. – Т. 26. – М.: Гослитиздат., 1936. – С. 648–651.
5. Толстой Л.Н. Дневники и записные книжки. 1909 // Л.Н. Толстой. Полн. собр. соч. в 90 томах. – Т. 57. – М.: Гослитиздат., 1952. – 657 с.
6. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями // Н. В.Гоголь. Полн. собр. соч. в 14 томах. – Т. 8. – М.; Л.: Изд. АН СССР, 1952. – С. 215-418.

УДК 851.11.09

С.Ю. Ахметшина
преподаватель литературы семейно-образовательного
центра «Растем вместе» (г. Уфа),
Т.Л. Селитрина
доктор филол. наук, профессор кафедры
романо-германского языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПРОБЛЕМА НЕОРОМАНТИЗМА И ТВОРЧЕСТВО Р.Л. СТИВЕНСОНА

Аннотация: в статье рассматривается содержание понятия «неоромантизм», которое до сих пор является спорным. Анализируются суждения ряда ученых (Г. Бен, Н. Дьяконова, М. Свердлов) по этой проблеме, доказывается, что в творчестве Стивенсона заметны романтические тенденции, что, однако, не дает права считать его «новым романтиком».

Ключевые слова: Г. Джеймс, Дьяконова, неоромантизм, романтические тенденции, Р.Л. Стивенсон.

Abstract. The article explores the concept of “neo-romanticism”, which is yet controversial. The opinions of certain scholars (G. Ben, N. Diakonova, M. Sverdlov) on this problem are analyzed. It is proved that in Stevenson’s work there are noticeable romantic tendencies, which, however, does not entitle to consider him a “new romanticist”.

Key words: neo-romanticism, romantic tendencies, Stevenson, Diakonova, James.

Рубеж XIX-XX веков считается в европейской литературе периодом «тысячи течений». Не случайно английский писатель Джордж Мур вспоминал: «натурализм бантом висел у меня на шее, романтизм был выткан в моем сердце, символизм я носил в жилетном кармане, как игрушечный пистолет, чтобы при случае пустить его в ход» [9; 408]. Однако, в этой метафоре не нашлось места реализму. Стоит заметить, что рубеж XIX-XX веков представляет интерес с точки зрения зарождения в реализме новых качеств, новых принципов, получивших затем распространение в литературе XX века. Углубляется и расширяется система детерминант, судьба личности зависит от множества факторов: уровня интеллекта, мировоззрения, наследственности, физиологии, подсознания. Многими писателями (Дж. Голсуорси, Томас Манн, Бернард Шоу и др.) владеет страстное желание как можно полнее и глубже объяснить изображаемое: персонажей, общество, их окружающее, связи между личностью и средой. Связь между проблемой характеров и обстоятельств и проблемой психологизма становится принципиальной.

Не стоит забывать, что рубеж веков (XIX-XX) живет в большом времени культуры. В это время «культурная традиция воспринимается во всей ее принципиальной внутренней незавершенности и неопределенности, видится как многосоставное целое или как несводимое к целостности множество собираемых, систематизируемых, заново узнаваемых традиций», - замечает автор предисловия к солидному изданию Института мировой литературы «Проблемы изучения литературы рубежа XIX-XX веков» [5; 32].

В этом аспекте хотелось бы вновь обратиться к проблеме неоромантизма, занимавшему в литературе конца XIX-начала XX века значительное место.

Отечественные исследователи причисляют к неоромантизму Стивенсона, Хаггарта, Конан Дойла, Киплинга, Дж. Конрада и даже О. Уайльда.

На наш взгляд, в настоящий момент нет единой точки зрения на существование этого явления, не разработана проблема метода применительно к творчеству неоромантиков. Не изучен вопрос о связях неоромантизма с романтизмом начала XIX века.

М. Свердлов в недавней статье «К вопросу об английском неоромантизме» справедливо заметил, что «никто из английских писателей рубежа XIX-XX веков этого понятия не употреблял. Но и в англо-американской критике, как прошлых лет, так и современной, обозначение “новый романтизм” (“new romanticism”) является скорее окказиональным: его спорадически применяют к самым разнообразным явлениям, причем, реже всего по отношению к тем писателям, кого в нашей стране числят в ряду неоромантиков» [6; 284].

В отечественном литературоведении обычно цитируют статью Г.Е. Бена о неоромантизме в Краткой литературной энциклопедии. По его мнению, неоромантизм – это «реакция на натурализм, а также иногда на пессимизм и безверие декадентства» [1; 224]. Г.Е. Бен добавляет, что «понятие “неоромантизм” не общепринято: к нему прибегают советские исследователи истории английской, немецкой, итальянской литературы» [1; 234]. Г. Бен заметил, что «оно не применяется в обстоятельных исследованиях разных эпох романтизма» [1; 234].

Крупнейший исследователь английской литературы Н.Я. Дьяконова в статье «Английская литература и викторианский компромисс» отметила, что «Стивенсона, а заодно и таких непохожих на него писателей как Райдер Хаггарт с его экзотическими приключенческими повестями, как Джозеф Конрад, в глубоких психологических романах которого экзотика нужна только для выявления характера в экстремальных ситуациях и для развенчания цивилизации, как Киплинг с его культом сильной личности, утверждающий себя в борьбе за осуществление великой миссии Британии, часто называют неоромантиками, и говорят о неоромантизме как возрождении традиций романтизма начала XIX века» [2; 129]. По мнению Н.Я. Дьяконовой, само объединение столь различных художников под единой рубрикой ставит понятие «неоромантизм» под некоторое сомнение. Н.Я. Дьяконова считает, что «романтиков начала века, несмотря на резкие индивидуальные различия, объединяет общность реакции на великие политические, экономические и духовные перевороты их эпохи, а так называемые «неоромантики» не имеют единой сходной позиции, и общность между ними сводится к отходу от реалистического бытописательства, до еще к той мере притяжения современной им Англии, которая присутствует у большинства современников, и даже наследников викторианского компромисса» [2; 130].

Несколько позже в своей монографии «Стивенсон и английская литература XIX века» Н.Я. Дьяконова подчеркнула, что «мировоззрению романтиков свойственен своеобразный монизм – слияние мира внутреннего и внешнего, а мировоззрению Стивенсона, напротив, дуализм, раздвоение видимости и сущности» [4; 57].

В статье Р.Л. Стивенсона «Нравственная сторона литературной профессии» звучит вера в высокое общественное и нравственное предназначение литературы. Для него писатель – «предводитель умов, наставник и учитель». Хотя в своих произведениях он воздерживается от прямого выражения симпатии и антипатии к персонажам, но читатель понимает, что Стивенсон на стороне тех героев, которые воплощают нравственное отношение к жизни. Принцип мужественного оптимизма –

основополагающий в эстетической программе писателя. Поэтика обстоятельств, связанная с миром фантазии и мечты, необходимость драматических ситуаций объяснялась стремлением противопоставить экзотическую обстановку, авантурное фабульное начало повседневной действительности.

Генри Джеймс, друживший с автором «Острова сокровищ», полагал, что писатель хотел развивать лучшие чувства – нетерпение, дерзание, решимость, страсть, любопытство, благородство, дружелюбие, надеясь, что традиция этих драгоценных качеств не исчезнет. Генри Джеймс с неизменной симпатией относился к творчеству Стивенсона. Ему импонировал жанр приключенческого романа: «Джеймса привлекало особое мироощущение в книгах Стивенсона, его герои, активно воспринимающие жизнь, энергичные и бесстрашные [7; 44].

Простая, на первый взгляд, книга Стивенсона «Остров сокровищ» оказывается серьезной и многоплановой. Не случайно тогдашний премьер-министр Англии Гладстон прочитал книгу за ночь. Напряженная и увлекательная фабула соотнесена в романе с психологической разработкой характеров, персонажи достоверны и убедительны. Достаточно вспомнить отчаяние Джима Хокинса случайно узнавшего, что матросы сговариваются захватить корабль, а он в это время спрятался в пустой бочке из-под яблок. Если бы пиратов не отвлекла случайность, их зловещий план был бы исполнен. Автор не уточняет возраст Джима: то ли подросток, то ли мальчик, но ему пришлось ориентироваться в сложной обстановке, делая нравственный выбор и определяя свою судьбу. Исследователи давно подметили, что пираты в «Острове сокровищ» мало похожи на пиратов традиционных, романских. В них нет романтического ореола, это злобные, коварные хищники. Поистине шекспировским злодеем оказался Джон Сильвер. Этот незаурядный пират отличается умом, хитростью, ловкостью, умением очаровывать и обольщать, постоянно меняя «личину». Джима поражает своеобразие поведения Сильвера в связи с изменением обстоятельств. Постепенно Джим начинает понимать насколько жизнеспособны зло и порок. В финале повзрослевший Джим Хокинс способен рассказать миру историю своего взросления и проанализировать ее.

Стивенсон не отвергал реализм в современном смысле слова: «несмотря на всю мою романтичность, я всего лишь прозаический реалист с фанатичной преданностью простой и откровенной передаче простых физических ощущений» [3; 182].

Стивенсон с пониманием отнесся к мысли Джеймса о том, что «жизнь вмещает все без разбора, искусство отбирает и отбрасывает, но отбирает главное, представительное» [8; 27]. Он вторит своему старшему современнику: «жизнь чудовищна, бесконечно сложна, полна неожиданностей и гремящей боли – произведение искусства закончено, самодостаточно, рационально» [8; 27]. По существу требования Стивенсона и Джеймса типизации, отбора, необходимости психологической правды в изображении характеров и обстоятельств были сходны с размышлениями многих писателей-реалистов того времени.

Мы согласны с мнением Н.Я. Дьяконовой, что термин «неоромантизм», теоретически еще не обоснованный, представляется неоправданным ни в общем, ни в частном применении, поскольку все крупнейшие литераторы второй половины XIX века были не романтиками, но лишь наследниками ряда романтических традиций и тенденций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бен Г.Е. Неоромантизм // Краткая литературная энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1968, Т.5. – 975 с.
2. Дьяконова Н.Я. Английская литература и викторианский компромисс // Литература и общественно-политические проблемы эпохи. Межвузовский сборник, выпуск 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – с.122-132.
3. Дьяконова Н.Я. О романтизме и реализме в эстетике Р.Л. Стивенсона // Из истории английской литературы. СПб.: Издательство «Алетейя», 2001. – с.64-105.
4. Дьяконова Н.Я. Стивенсон и английская литература XIX века. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 192 с.
5. Надъярных М.Ф. Художественный процесс XIX-XX веков. Константы переходности // Разрыв и связь времен. Проблемы изучения литературы рубежа XIX-XX века. М.: ИМЛИ РАН, 2017. – с. 6-53.
6. Свердлов М.И. К вопросу об английском неоромантизме // Разрыв и связь времен. Проблемы изучения литературы рубежа XIX-XX века. М.: ИМЛИ РАН, 2017. – с. 284-316.
7. Селитрина Т.Л. Генри Джеймс и проблемы английского романа 1880-1890 гг. Свердловск, сер. Филологические науки, 1989. – 127 с.
8. Селитрина Т.Л. Генри Джеймс и проблемы английского романа (1880-1890-е гг.) Автореферат на соискание ученой степени доктора филологических наук / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. М.: 1989. – 45 с.
9. Урнов М.В. На рубеже веков. Очерки английской литературы (конец XIX-начало XX Века). М.: Наука, 1970. – 432 с.

УДК 82.09

Е.С. Безрукова
студентка 3 курса ФГАОУ ВО «ЮФУ» (Ростов-на-Дону)
Научный руководитель – А.А. Багдасарова
канд. филол. наук, доцент кафедры
теории и истории мировой литературы ФГАОУ ВО «ЮФУ»

СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В ТРАГЕДИЯХ Ф. ГАРСИА ЛОРКИ

Аннотация: символика цвета важна в творчестве поэта-художника Ф. Гарсиа Лорки. Одним из ключевых цветов его художественного мира является белый цвет. В данной статье анализируется раскрытие значения белого цвета как символа в поздних трагедиях Ф. Гарсиа Лорки.

Ключевые слова: драматургия, испанская драма, Федерико Гарсиа Лорка, символ, символика цвета.

Abstract. This article analyzes the disclosure of the meaning of white as a symbol in the later tragedies of F. García Lorca. White color in Lorca's drama is associated with the theme of death, fate, as well as some permanent images.

Key words: Garcia Lorca, symbol, Spanish drama.

Цвет как символ в той или иной степени имеет значение для любого писателя или поэта. Когда же мы говорим о Федерико Гарсиа Лорке, который был не только поэтом, но и художником, близким к кругу сюрреалистов, визуальная составляющая имеет принципиальное значение в его художественном мире.

Творчеству Федерико Гарсиа Лорки посвящены работы таких отечественных исследователей как И.А. Тертерян, Г.И. Тамарли, Н.Р. Малиновской. Цветовой элемент в них чаще всего рассматривается в контексте поэтических произведений Лорки. Интересно, что Н. Малиновская отмечает поэтичность театра Ф. Гарсиа Лорки в одном из предисловий к сборнику «Самая печальная радость»[1], и действительно, обращаясь к драматургии, испанский поэт не отказывается от образности и символичности, которые присущи его стихам, он просто меняет форму. Именно поэтому мы можем говорить о продолжении использования цвета и цветовых элементов как символов и в более позднем творчестве Лорки, то есть и в его трагедиях «Кровавая свадьба» (“*Bodas de sangre*”, 1932), «Йерма» (“*Yerma*”, 1934) и «Дом Бернарды Альбы» (“*La casa de Bernarda Alba*”1936).

Белый цвет является одним из ключевых в творчестве Федерико Гарсиа Лорки, это становится очевидным еще при обращении к его поэзии, где белый цвет - один из самых частотных. Белый как символ - многозначен. Так, с одной стороны О. В. Тихонова в диссертации «Контекстуальная синонимия в поэтическом тексте (на материале цветообозначений в поэтическом сборнике Ф. Гарсиа Лорки «Цыганский романсеро»)» указывает на то, что белый цвет, контрастируя с черным, передает образ светлых сил в борьбе со злом [3, 15]. С другой же стороны, в поэзии Лорки очень часто возникают образы луны, металлического блеска кинжала, холодный снег как связанные со смертью. В таком контексте белый цвет и особенно одни из самых ярких образов – луна, являются предвестниками смертельных ран, гибели всякой надежды [2, 480], здесь белый цвет – это уже не свет, который разрезает тьму ночи, это отсутствие цвета, отсутствие жизни. Что же касается драматургии, то, конечно, данный образный и мотивный ряд находит отражение этих значений в каждом произведении по-разному,

В «Кровавой свадьбе» белый цвет является одним из ключевых. Прежде всего, он связан с образом Невесты, хотя ее свадебное платье черного цвета, вокруг нее достаточно много белых пятен. Во-первых, это восковой цветок апельсина, который Жених дарит Невесте: с одной стороны, он ассоциируется с чистотой, невинностью, с другой же - его искусственная природа намекает на то, что будущий брак героев не строится на основе настоящих чувств и в итоге не состоится. Во-вторых, стены в доме невесты белые, на что неоднократно указывается в ремарках, но изначально они нейтральны, им не сопутствуют какие-то дополнительные элементы, что меняется во втором акте, когда после возвращения Невесты и Жениха из церкви на праздник, резко меняется тональность пьесы, сцена окрашивается в бело-серый и холодный синий цвета: “*Exterior de la cueva de la NOVIA. Entonación en blancos grises y azules fríos*”, что готовит нас к близящейся трагедии. Все это постепенно приводит к последней сцене: “*Habitación blanca con arcos y gruesos muros. A la derecha y a la izquierda, escaleras blancas. Gran arco al fondo y pared del mismo color. El suelo será también de un blanco reluciente*”, которая разворачивается в абсолютно белом помещении. В этом помещении находятся три покойника: Жених, Леонардо и Невеста, физически живая, но теперь не принадлежащая ни к одному дому, находящаяся за чертой жизни. Таким образом, можно сказать, что в данном контексте белый цвет связан с фольклорной традицией: белый как цвет свадьбы, символизирующий умирание невесты для своего рода и ее перерождение в семье жениха.

Кроме того, в данной пьесе присутствуют уже упомянутые образы Луны, кинжала и снега. Появление луны и блеска кинжала предвещают смерть, смертельные

раны героев, а снег становится констатацией смерти. Так, в финале на сцене появляется Луна, воплощающая собой смерть, от нее зависит, найдут ли беглецов в темном лесу: *“Cuando salga la luna los verán”*. Луна, хотя и излучает свет, не излучает жизнь, ее свет не греет, а наоборот приводит к холоду и смерти: *“Pues esta noche tendrán/mis mejillas roja sangre”, “¡Vengo helada/por paredes y cristales! ¡Abrid tejados y pechos/donde pueda calentarme!”*.

Луна жаждет крови, хочет согреться ею, поэтому в ее руках появляется нож, который рассекает темноту ночи своим металлическим блеском и предвещает беду: *“La luna deja un cuchillo/abandonado en el aire,/abandonado en el aire,/que siendo acecho de plomo/quiere ser dolor de sangre”*.

Таким образом, в данном контексте белый цвет связан с потерей тепла, потерей цвета и жизненной энергии.

Немного иначе раскрывается значение белого цвета в «Йерме».

Главная героиня данной пьесы – бездетная, нелюбимая и нелюбящая Йерма, которая живет только одной надеждой – на счастливое материнство. Но уже с первой сцены мы начинаем понимать, что это малоосуществимо, когда видим, как Йерме снится маленький мальчик в белом: *“Un pastor sale de puntillas mirando fijamente a YERMA. Lleva de la mano a un niño vestido de blanco”*. Таким образом, здесь белый становится символом неосуществимости надежд. Это одно из значений, которое приобретает белый в данной пьесе.

Белый цвет оказывается связан с образом мужа Йермы – Хуана: *“Pero tú no. Cuando nos casamos eras otro. Ahora tienes la cara blanca como si no te diera en ella el sol”*. (Йерма о муже)

Йерма говорит мужу, что он как будто бы с каждым днем становится все слабее, подчеркивает белый цвет его лица. Таким образом, здесь белый констатирует отсутствие у Хуана жизненной энергии, витальности. Он заботится лишь о том, чтобы накопить побольше денег, но не о том, чтобы жить, наполнить дом радостью. Сначала может показаться, что образы Йермы и Хуана противопоставлены друг другу, но на самом деле они очень похожи, потому что Йерма отождествляется с луной и с белым цветом соответственно: *“Mira que me quedo sola. Como si la luna se buscara ella misma por el cielo”* (Йерма о себе), *“A ti te busco. Con la luna estás hermosa”* (Хуан о Йерме).

Одинокая, печальная и кровожадная - так характеризуется Луна в «Кровавой свадьбе». Это описание можно соотнести с образом Йермы в финале трагедии.

Таким образом, в Йерме, как и в Луне, отсутствует способность давать тепло, давать жизнь, здесь белый цвет проявляет себя как отсутствие цвета и связан с бесплодием главной героини.

Что же касается заключительной пьесы трилогии, которую Лорка посвятил Андалусии, то художественный мир трагедии «Дом Бернарды Альбы» построен на контрасте белого и черного. Это связано в том числе с желанием автора воспроизвести реальность «с документальной, фотографической точностью» [4], а также с исходной ситуацией: семья Бернарды Альбы находится в трауре, и черный цвет - один из основных цветов, он поглощает и подавляет все остальные.

Значение белого цвета в трагедии неоднозначно.

С одной стороны, мы можем отметить уже традиционную связь белого цвета со смертью. В таком контексте белый цвет дополняет черный, создавая образ дома-склепа: *“Habitación blanca del interior de la casa de BERNARDA. Cuatro paredes blancas ligeramente azuladas del patio interior de la casa de BERNARDA”*. В этом доме заживо похоронены пять сестер, так как убиты их надежды и желание жить.

С другой стороны, белый цвет противостоит черному. В этом плане принципиально важен образ белого коня, который хочет вырваться из стойла и которого в итоге выпускают посреди ночи. Адела, младшая из сестер, бунтарка, не желающая подчиняться трауру и суровым правилам матери, видит этого коня и восхищается им: *“El caballo garañón estaba en el centro del corral, ¡blanco! Doble de grande, llenando todo lo oscuro”*.

Адела тоже хочет вырваться за рамки общественных запретов, жить, дышать полной грудью, а не соблюдать траур, навязанный матерью. Но как бы Аделе ни казалось, что конь заполняет своей белизной всю темноту вокруг, он один не может справиться с такой задачей, не может прогнать ночь. Не справилась с этим и Адела: ее страстности, чувственности и стремления к жизни не хватило, чтобы противостоять темноте, которая в итоге поглотила ее. Она кончает жизнь самоубийством, что вновь сталкивает белый цвет с темой смерти, наделяет его роковым звучанием.

Таким образом, мы видим, что в трагедиях Федерико Гарсиа Лорки символика белого цвета многогранна и непосредственно связана с поэтическим наследием Лорки. В драмах значение белого цвета раскрывается на новом уровне, обретая новые нюансы смыслов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малиновская Н. Самая печальная радость. // Литература Западной Европы 20 века. – [Электронный ресурс] – URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-ispaniya/malinovskaya-samaya-pechalnaya-radost.htm> (дата обращения: 15.04.2021).
2. Поэтика трагического в пьесе Ф. Гарсиа Лорки «Кровавая свадьба»/ О. Т. Могильный, Г. И. Тамарли. // Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай: зборнік навуковых артыкулаў VIII Міжнароднай навуковай канферэнцыі, прысвечанай 125-годдзю з дня нараджэння Янкі Купалы і Якуба Коласа, 1-3 лістапада. – Минск, 2008. – С. 477-481.
3. Тихонова О.В. Контекстуальная синонимия в поэтическом тексте (на материале цветообозначений в поэтическом сборнике Ф. Гарсиа Лорки «Цыганский романсеро»): автореф. ... канд. филол. наук. СПб., 2016.
4. Гарсиа Лорка, Ф. Дом Бернарды Альбы / – М. : Художественная литература, 1975.
5. Bodas de sangre.// Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – [Электронный ресурс] – URL: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bodas-de-sangre-775113/html/e32c9cf0-6208-4769-8961-485fac1ebf7b_2.html#I_0_ (дата обращения: 15.04.2021).
6. Yerma // Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – [Электронный ресурс] – URL: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/yerma-775116/html/2adf6d89-47d4-48e3-a945-048c8fb78eae_2.html#I_0_ (дата обращения: 15.04.2021).
7. La casa de Bernarda Alba // Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. – [Электронный ресурс] – URL: http://www.cervantesvirtual.com/portales/federico_garcia_lorca/obra-visor/la-casa-de-bernarda-alba-775125/html/6aef1659-90e7-443f-bd6c-a8fe62c4c04a_2.html#I_0_ (дата обращения: 15.04.2021).

УДК 821.161.1

Д.Р. Биалова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ю.А. Жукова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОЭТИКА ПЕТЕРБУРГСКОГО ТЕКСТА В РОМАНЕ И.В. ГОЛОВКИНОЙ «ЛЕБЕДИНАЯ ПЕСНЬ»

Аннотация: в статье рассматриваются компоненты петербургского текста на примере анализа романа И.В. Головкиной «Лебединая песнь».

Ключевые слова: И. Головкина, петербургский текст, Петербург, петербургский миф, роман.

Abstract. The article considers the components of the St. Petersburg text on the example of the analysis of the novel by I. V. Golovkina "The Swan Song».

Key words: St. Petersburg text, St. Petersburg, St. Petersburg myth, I. Golovkina, novel.

Петербургский текст – уникальное явление русской литературы и культуры. Он представляет собой литературные тексты, объединённые символическим пространством города, типологически сходными образами литературных героев и специфической идеей репрезентации национально-культурной российской (имперской) и европейской идентичностей в тексте города, созданного Петром I.

Одним из первых выявил образ Петербурга в литературных текстах XVIII-XIX вв. и назвал символическое пространство этого города «исторической душой» советский историк и культуролог Н. П. Анциферов [1; 227]. В своих трудах он сделал вывод о двойственном восприятии Петербурга такими писателями, как А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, так же поэты Серебряного века: А. Белый, А. Блок, О. Мандельштам, А. А. Ахматова. Всех их отличает особенность восприятия Петербурга как дипольного пространства. Дипольность заключается в противоречии между культурной столицей, имперским государством, великим оплотом просвещения и интеллигенции и нищенской, жалкой, бледной, мрачной стороной.

Другой известный исследователь петербургского текста В. Н. Топоров в работе с одноименным названием пишет: «Петербург познавал самого себя не столько из описания реальной жизни, быта, своей все более и более углубляющейся истории, сколько из русской художественной литературы» [7; 25]. В другом же своем исследовании («Петербург и Петербургский текст в русской литературе») он доказывает, что северная столица Российской империи - это не только литературная, но и мистическая, и метафизическая реальность.

Кроме того, В. Н. Топоров отмечает, что Петербург представляет собой одновременно и город, где «страдание превысило меру и необратимо отложилось в народном сознании», и место, где «национальное самосознание и самопознание достигло того предела, за которым открываются новые горизонты жизни, где русская культура справляла лучшие из своих триумфов, так же необратимо изменившие русского человека» [8; 260].

Ряд исследователей обращает внимание на связь петербургского текста с так называемым петербургским мифом. Так, историк С. Волков отмечает, что «миф о Петербурге... предрекал исчезновение города» [2; 149]. И действительно, в художественных произведениях поэтов серебряного века наблюдается двуполюсность города: он одновременно является центром и старого рушащегося, и нового мира, причем эти миры противопоставлены.

И в трудах петербургских философов мы тоже найдем мысль о конце славной эпохи, о гибели культурной столицы, средоточия старого мира. В них Петербургу присвоено новое имя - «Некрополь». Это сравнение с погребенным древним миром как нельзя точно отражает ту картину мира, которая предстала очевидцам революции 1917 года

Характерные признаки петербургского текста мы легко обнаружим и в романе «Лебединая песнь» Ирины Головкиной, которая до конца своих дней была предана Петербургу - городу, в котором жили ее предки (одним из них был великий композитор Н. А. Римский-Корсаков).

В романе автор рассказывает о когда-то великом городе. События разворачиваются уже после революции 1917 года. Прежняя жизнь в городе увядает. Известные петербуржцы, являвшиеся олицетворением русской культуры и сохраняя верность Отчизне и родному городу в суровое время, погибают под натиском новой власти. Одним из таких людей является князь белогвардеец Олег Дашков (по документам Казаринов). Автор будто реабилитирует дворянина и аристократа и вновь вводит его в литературу как положительно прекрасного человека.

Центральным образом в романе является образ города. Автор называет знаковые места, по которым легко опознать город Петра Великого: улицы, площади, архитектурные сооружения... Однако вернувшись после семилетнего заключения из лагеря на Соловках, Дашков с трудом узнает родной Петербург: «... Улицы были насквозь чужие, дома, силуэты, лица – все изменилось... Серая, озабоченная, быстро снующая толпа!.. Вот полковой собор, но нет памятника Славы из турецких ядер. Вот Троицкая площадь, но где же маленькая старинная часовня?.. В Пассаже и Гостином дворе зияют пустые окна вместо блестящих витрин... Цветочных магазинов и ресторанов нет вовсе. А вот здесь была церковь в память жертв Цусимы... Душа города – та, что невидимо реет над улицами и отражается в зданиях и лицах, – она уже другая. Этот город воспевали Пушкин и Блок – ни одна из их строчек неприложима к этому пролетарскому муравейнику. И как не вяжется с этим муравейником великолепие зданий, от которых веет великим прошлым и которые так печально молчат теперь!» [3; 3].

Таким образом, в романе Петербург, как и его жители, жертва трагедии 1917-1918 гг. Он предстает в образе мученика, страдальца. Противопоставлены два мира, наблюдаем двуполюсность: прежний мир, в котором жили прекрасные дамы и благородные офицеры, и новый мир со своими порядками «окутан траурной вуалью». Главная героиня Елочка Муромцева ощущает себя так, словно стоит «перед дорогой могилой». Но старый Петербург никуда не уходит, он живет в мыслях и воспоминаниях героев.

Примечательно то, что герои дворянского происхождения, относящиеся к «бывшим», по-прежнему называют родной город Петербургом, в то время когда все вокруг величают его Ленинградом. Олег Дашков размышляет: «Мы как будто уже попали в орбиту Ленинграда, и вот я чувствую уже отравленное дыхание среды, которую не переносу!». Характерно и то, что новое название города «Ленинград»

используют те герои, которые идут в ногу со временем: Леля Нелидова и Нина. Несмотря на дворянское воспитание, девушки все-таки изменяют старым традициям: они красят губы яркой помадой, носят короткую стрижку, вступают в незаконную связь с мужчиной, предают Олега, выдавая его настоящую фамилию.

Художественное пространство имеет две стороны: с одной – умирающий Петербург, с другой – жесткий и холодный Ленинград. Подобное противопоставление топонимов является одной из особенностей Петербургского текста второй трети XX века. Примечательно и противопоставление двух зданий: Преображенского собора и Большого дома. Под куполом Преображенского собора собираются все «бывшие», которые дорожат своим родным Петербургом. В Преображенский собор приходят герои, чтобы найти покой. Их судьбы неотъемлемо связаны с ним, ведь для Лели – «белый Преображенский собор – собор гвардии, где столько раз выстаивал службу ее отец и где венчалась ее мать»; для Олега и Аси – то, что недостижимо, но так дорого сердцу, ведь во время Пасхи в советское время «не жгли свечей, колокола молчали, крестный ход не выходил наружу – все было запрещено», вокруг будто бы повисла идея бессмертия, перед которой «красный террор... бессилен».

Одним из исследователей XXI столетия является О. Дилакторская, чья диссертация посвящена теме петербургской повести в русской литературе. В своем труде литературовед указывает на образ церкви, который входит в описание петербургского пространства и является «неотъемлемой частью городской картины» [5; 167]. В большинстве произведений русской классической литературы встречается образ церкви (А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский). Интересно то, что герои романа «Лебединая песнь» И. В. Головкиной чаще всего входят в храм случайно, будто неведомая сила приводит их туда. Иногда герои, например, Елочка, входят в храм, чтобы «постоять в торжественной тишине». Совершенно случайно входит в храм и Олег перед самоубийством, чтобы приложиться в Плащанице. Там же он обращается к своей покойной матери, прося ее дать ему надежду жить, а спустя некоторое время ему приходит письмо от Аси, которая открывает ему свои чувства.

По традиции, в петербургском тексте XIX века образ церкви чаще всего имеет значение душеспасительного места. В романе И.В. Головкиной герои входят внутрь храма, чтобы получить поддержку от Господа, узнать верный путь. Грубые слова Лели Нелидовой, брошенные в адрес Бога внутри Преображенского собора, сыграли с ней злую шутку. Духовная смерть героини романа предвосхищает физическую гибель в конце романа. Таким образом, как нам кажется, реализуется фантастический элемент в структуре повествования текста о Петербурге.

Этот элемент легко обнаружить и в описании интерьеров комнат, в которых проживают главные герои романа. Это маленькие, заставленные разносортной мебелью, тесные, затхлые помещения в коммунальных квартирах. Уют в них отсутствует. Например, комната Нины имеет «несколько запущенный и беспорядочный вид: среди стен, увешанных французскими старинными гравюрами, – афиши; посреди ваз и запылившихся портретов – недоеденный завтрак в виде вареной трески, утюг и куча недоглаженного белья на изящном столике с инкрустацией».

Эти интерьеры давят на героев произведения, угнетают их дух. Это проявляется и в том, что зачастую герои не знают, как поступить в той или иной ситуации, они не могут приспособиться к новому миру, в котором детей заставляют голосовать за смертный приговор над родителями или, чтобы получить работу, требуется предать родных людей.

Советский литературовед Л. К. Долгополов подчеркивал важную особенность петербургского текста: «...фантастический, нереальный колорит города как бы проникает в художественных произведениях в самую суть вещей, становясь частью... реального, бытового, повседневного существования» [5; 167].

В петербургском тексте романа И. Головкиной объективная действительность тесно соприкасается с потусторонним миром. Например, ее герои объясняют происходящее в реальном мире вмешательством темных сил: «А вы не думаете, что за всем этим стоят оккультные силы, что это сплав – продукт темноты!», – так рассуждает Елочка во время разговора с Олегом. Образ следователя тоже олицетворяет собой Зло: Олег его представляет в образе змея. Леля Нелидова видит в нем беса, который «корчится от ладана». Анастасия Алексеевна прямо видит в нем нечистый дух.

Говоря о петербургском тексте И. Головкиной, нельзя оставить без внимания чувство тоски, которое переполняет ее героев, с которым они отчаянно борются, потому что если поддаться ему, то можно духовно погибнуть. Так, в романе «Лебединая песнь» Олег, Наталья Павловна, Нина и Леля часто испытывают чувство тоски. Елочка ощущает, что тоска «разлита во всем: в чистоте и аккуратности этой слишком знакомой комнаты...; в одинокой чашке крепкого чаю...; в томике Блока, который загрыз ей душу мечтаниями». «Как я буду жить с этой тоской? У меня, очевидно, повредились душевные крылья, способность к вознесению», – думает Ася, которая является одним из самых жизнерадостных героев романа. В романе тоска связана с тесным пространством и мраком. Олег будто чувствовал, что тоска «сгустилась и словно стена сплошным мраком встала вокруг него, почти физически давила грудь».

По мнению В. Н. Топорова, герои петербургского текста всегда приходят «или к гибели, или к подлинному спасению, достигаемому уже не прежним человеком, но новым уже в силу своего мучительного личного жизненного опыта» [8, с. 50]. Однако не все герои романа И. В. Головкиной погибают. Елочка, Мика и Мери продолжают жить и до конца романа остаются верными себе. Елочка опекает детей Олега и Аси, Мика и Мери продолжают посещать церковь и выполнять тайные поручения. Все герои романа до конца остаются верными Родине. Елочка и Мери понимают: «Святое тело России все-таки здесь... Россия спасет себя сама, изнутри... За закатом придет рассвет!». Выжившие через боль и страдания обретают новую жизнь, поэтому их нельзя назвать побежденными.

Таким образом, петербургский текст не перестал эволюционировать, в литературе XX столетия мы обнаружим его новые вариации, одной из которых стал роман И.В. Головкиной «Лебединая песнь».

ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферов Н. П. «Непостижимый город...». Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина. – СПб.: Лениздат, 1991. – 227 с.
2. Волков С.М. История культуры Санкт-Петербурга с основания до наших дней. - М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 702 с.
3. Головкина (Римская-Корсакова) И.В. Лебединая песнь (Побежденные). – СПб.: Храм во имя св. Царственных Страстотерпцев в Сологубовке, 2009. – 950 с.
4. Дилакторская О. Г. Петербургская повесть Достоевского. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. – 348 с.
5. Долгополов Л. К. На рубеже веков: О русской литературе конца XIX - начала XX века. – Советский писатель. Ленингр. отд-ние, 1985. – 351 с.

6. Ильин И. А. О сопротивлении злу // Новый мир. – 1991. – № 10. – С. 203.
7. Топоров В. Н. Петербургский текст. – М.: Наука, 2009. – 820 с.
8. Топоров В. Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» // Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995 – С. 259-367.
9. Шмелев А. Д. «Петербургский текст» на фоне русской языковой картины мира // Художественный текст как динамическая система. Матер. междунар. науч. конф., посвященной 80-летию В. П. Григорьева / Институт русского языка им. В. В. Виноградова, РАН. Москва, 19-22 мая 2005 г. – М., Управление технологиями, 2006. С. 89-94.

УДК 811.161.1

Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
А.В. Карлова
учитель русского языка и литературы МАОУ ЦО № 114 (г. Уфа)

НОМИНАЦИИ ПЛОДОВ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА

Аннотация: статья посвящена изучению фитонимов в функциональном аспекте – на поэтическом речевом материале – и нацелена на аналитическое описание номинаций плодов в лирике С.А. Есенина; фитонимы рассматриваются с точки зрения частотности их употребления, которая получает лингвокультурологический / лингвоэстетический комментарий.

Ключевые слова: индивидуально-авторский знак, локальная индикация, метафорический перенос, семантическая группа «Плоды», фитоним.

Abstract. The article is devoted to the study of phytonyms in the functional aspect – on poetic speech material – and is aimed at an analytical description of the nominations of fruits in the lyrics of S.A. Yesenin; phytonomes are considered from the point of view of the frequency of their use, which receives a linguocultural / linguo-aesthetic commentary.

Key words: phytonym, semantic group «Fruits», metaphorical transfer, individual author's sign, local indication.

В своем лирическом наследии С.А. Есенин оставил нам яркие, светлые, незабываемые образы русской природы. Значительное место в художественном – поэтическом – мире С.А. Есенина занимают названия плодов. Семантическая группа «Плоды» небольшая и содержит частотностно маркированные лексемы, обозначающие овощи, ягоды и фрукты. В лингвистике для номинации растений используется термин «фитоним» (греч. *phyton* – “растение”, *онума* – “имя, название”) [6; 431].

В подгруппе «Овощи» С.А. Есенин употребляет следующие фитонимы: *капуста* – 2, *картофель* – 2, *горох* – 1, *лук* – 1, *морковь* – 1, *огурец* – 1, *редька* – 1, *укроп* – 1.

Данные номинации в большинстве случаев указывают на время и место вызревания соответствующих овощей – характерных для русских крестьян продуктов питания:

*«На грядки серые **капусты** волноватой / Рожок луны по капле масло льёт»* («Голубень»);

*«Тянусь к теплу, вдыхаю мягкость хлеба / И с хрустом мысленно кусаю **огурцы**; Манит ночлег, недалеко от хаты, / **Укропом** вялым пахнет огород»* («Голубень») [5; 23].

Фитонимы *капуста*, *огурцы* и *укроп* называют домашние овощи, которые выращены в огороде и занимают на крестьянском столе место рядом с хлебом. Немаловажно, что эти очень полезные для здоровья человека овощи можно было есть в пост, когда православные христиане отказывались от пищи, запрещенной церковными традициями.

Кроме того, квашеная капуста, соленые огурцы и сушеный укроп употреблялись в пищу в качестве специальных заготовок на осенне-зимне-весенний период.

Фитоним *картофель* представлен в поэзии С.А. Есенина как воплощение практичности жизненных целей и простоты устремлений крестьян:

*«Как мало надо этим брадачам, / Чья жизнь в сплошном **картофеле** и хлебе»* («Русь уходящая») [5; 4.9].

Картофель – второй хлеб; картофель помогает выжить, если нет хлеба. Это очень сытный и универсальный овощ, способы приготовления которого весьма разнообразны.

Фитонимы *редька* и *лук* указывают на то, что лирический герой хочет отрешиться от путаных проблем и суеты городской жизни, возвратившись к своим крестьянским корням. И чем горче называемые овощи, чем они «неблагодарнее», тем категоричнее и значительнее такое решение:

*«Провожаю я **редькой** и **луком** / И, тревожа вечернюю гладь, / Буду громко сморкаться в руку / И во всё дурака валять»* («Не ругайтесь! Такое дело!») [5; 39].

Редька и лук – овощи очень пахучие, оставляющие надолго свой запах и привкус во рту человека, так что слушатель всегда может определить, что говорящий ел именно редьку или лук. Вместе с тем изначально горькие редька и лук, особенно лук, – неотъемлемая часть крестьянского стола, его своеобразные пищевые маркеры. Соответствующие номинации подчеркивают простоту, неприхотливость, «приземленность» крестьянской жизни.

Фитоним *горох* в поэтическом контексте формирует сравнение:

*«Сидит мой рыжий дед / И светит его шуба / **Горохом** частых звёзд»* («Октоих») [5; 30].

Перенос осуществляется на основании признаков «форма» и «размер». Направление метафорического переноса «растение → явление природы» используется поэтом в качестве этнографического и вместе с тем индивидуально-авторского знака: звезды в ночном небе рассыпаны, как горох, и видятся яркими круглыми точками.

Сырой зеленый горох, пареный сушеный горох, горох как основа каши-горошницы, горохового супа и горохового киселя, гороховые блины и оладьи – сытная еда в любое время года.

Лексема *морковь* употребляется С.А. Есениным для сравнения крови с прелой морковью:

*«На губах – как прелая **морковь**»* («Лисица») [5; 1.9].

Кровь цвета прелой моркови – это кровь густая, запекшаяся, липкая, смешанная со слюной, пахучая (переваренная, прелая морковь пахнет не очень вкусно).

Сравнение крови именно с морковью подчеркивает, с одной стороны, традиционность данного овоща в ряду домашних продуктов питания крестьян, с другой, – трагичность описываемой поэтом картины. Морковь – красивый, сочный и сладкий овощ, но в лирическом контексте она выступает знаком смерти: сладкое становится горьким, сладкий сок жизни кровью истекает из раненой лисицы.

В целом же номинации овощей в поэтическом мире С.А. Есенина рисуют традиционный русский крестьянский быт.

Подгруппа «Ягоды» включает в себя небольшое количество фитонимов: *вишня* – 4, *ягода* – 2, *виноград* – 1, *кизил* – 1, *слива* – 1, *смородина* – 1.

Номинации ягод в большинстве случаев автор использует для указания на цвет их сока, что служит основой метафорического переноса «сок ягоды → часть лица», например, для описания румянца на лице или цвета губ:

«*С алым соком ягоды на коже, / Нежная, красивая была <...>*» («Не бродить, не мять в кустах багряных») [5; 22];

«*Уста – вишневый сок*» («О Русь, взмахни крылами...») [5; 25].

Истечение ягодного сока в лирике С.А. Есенина иногда ассоциируется с поэтическим процессом – по аналогии: «ягоды дают сок – поэты создают свои произведения»:

«*Теперь бы брызнуть в небо / Вишневым соком стих*» («О муза, друг мой гибкий...») [5; 38].

Вишневый сок яркий, сладко-кислый, резкий, терпкий, при раскусывании ягоды брызжет вверх, поэтому и возникает ассоциация со стихом. Такой стих приобретает дерзкий, стремительный, глубоко индивидуальный и «нестираемый» характер: достаточно представить пятно от вишневого сока (стиха) на голубой материи (небе). Это – творческий, поэтический след.

Весьма интересен пример обращения лирического героя к гордому Кавказу с настоятельной просьбой об обогащении поэтического творчества такими чертами, которые свойственны носителям кавказской культуры: чувством собственного достоинства, неустойчивостью, непокорностью, самобытностью, уважением национальных традиций:

«*Ты научи мой русский стих / Кизиловым струиться соком*» («На Кавказе») [5; 4.3].

В данном контексте наименование плода как средство локальной индикации играет особую роль, актуализируя значимый для С.А. Есенина смысл, так как кизил широко распространен именно на Кавказе, где поэт был многожды и где писал особенно вдохновенно и лирично.

Оба примера соотносимы: русская вишня и кавказский кизил – косточковые ягоды красного цвета, дающие очень похожий вязущий сок. Вместе с тем кизил как кустарник, в отличие от вишни, засухо- и морозоустойчив, при вымерзании способен «оживать», поэтому во втором стихе возникают мотивы стойкости человеческого духа и бессмертия поэзии.

Фитоним *виноград* используется С.А. Есениным для создания обобщенного метафорического образа:

«*Все мы – гроздь виноград / Золотого лета, / До кончины всем нам хватит / И тепла и света!*» («Певущий зов») [5; 29].

Данную метафору можно интерпретировать следующим образом: «Все мы дети природы, и всем хватит её благ, поэтому не нужно враждовать, надо жить в мире и согласии. Направление метафорического переноса: растение → человек» [7; 78–80].

Вместе с тем, на наш взгляд, очевидны ассоциации с евангельским образом винограда. В Евангелии от Иоанна читаем: «Я есмь истинная виноградная лоза, а Отец Мой – виноградарь [2]. Я есмь лоза, а вы – ветви» [3].

Все мы творения Божии. Все мы дети Небесного Отца – очень разные, но, по словам евангелиста Матфея, «Он повелевает солнцу Своему восходить над злыми и добрыми и посылает дождь на праведных и неправедных» [4].

Все мы едины в Иисусе Христе, поэтому должны жить в мире, согласии, любви – радостной сопричастности вечному Богу.

Фитонимы *смородина* и *слива* в лирике С.А. Есенина функционируют только в составе индивидуально-авторских сравнений:

«Загорятся, как **чёрна смородина**, / Угли-очи в подковах бровей» («Русь») [5; 1.2];

«На ветке облака, как **слива**, златится спелая звезда» («О край дождей и непогоды...») [5; 26].

Сравнение с черной смородиной указывает не только на цвет и форму глаз, но и на их притягательность: черная смородина – вкусная сочная ягода, как бы светящаяся от спелости изнутри и манящая своим ароматом, поэтому к ней тянется рука, чтобы сорвать и съесть. Неслучайно это глаза танцующих русских девок.

Важно также отметить следующее: черная смородина как кустарник любит свет и простор – только на хорошо освещенном свободном месте она будет приносить крупные плоды. В связи с этим возникает мотив свободолюбия русского народа, образ открытой, распахнутой миру русской души, а черная смородина в стихотворении «Русь» приобретает черты лингвокультуры.

Звезда же, похожая на спелую сливу, крупная, яркая, немерцающая, потому что не прикрыта, не притушена облаками.

В небе лирический герой видит то, что растет на земле, – звучит мотив единства природы и человека, непосредственно участвующего в гармонизации небесного и земного.

В подгруппе «Фрукты» в поэзии С.А. Есенина представлен только один фитоним *яблоко* (5 словоупотреблений):

«Пахнет **яблоком** и медом / По церквям твой кроткий Спас» («Гой, ты Русь...») [5; 10].

Упоминание яблока (как и меда) в данном примере отсылает к церковному православному календарю: 19 августа празднуется Преображение Господне, когда по традиции в храмах освящают плоды нового сезонного урожая: фрукты и ягоды. Поскольку к середине августа созревает очень много яблок, то освящают преимущественно их. Именно поэтому в народном календаре до сих пор существует не церковное название этого двенадцатого праздника – Яблочный Спас.

В любом случае освященные плоды положено раздавать нищим и нуждающимся людям, угощать всех окружающих, а не ограничиваться своим семейным кругом. Щедр и милостив Господь – щедрыми и милостивыми должны быть и мы.

Образ яблока в приведенном примере задает один из христианских мотивов, свойственных лирике С.А. Есенина, – мотив преображения человеческой души: яблоко грехопадения Адама и Евы и изгнания прародителей из рая, освященное, становится яблоком приобщения человека к Божественной природе Иисуса Христа и символом надежды на возвращение в Небесное Отечество.

Также фитоним *яблоко* употребляется в произведениях поэта как маркер индивидуально-авторских метафор:

«*Рассвет рукой прохлады росной / Шибают яблоки зари*» («Пойду в скуфье смиренным иноком...») [5; 9];

«*Все мы яблоко радости носим*» («Кобыльи корабли») [5; 36];

«*Не каждый умеет петь, / Не каждому дано яблоком / Падают к чужим ногам*» («Исповедь хулигана») [5; 37].

В первом контексте «возникает яркий образ розово-красной, как цвет спелого яблока, зари. В основе метафорического переноса лежит признак «цвет» [1; 38–4.3]. Утренняя заря созрела, как яблоки: «урожай» рассвета собран – он будет сладкой и сочной пищей для нового дня.

Во втором высказывании автор сравнивает яблоко с радостью. Красивый и вкусный плод сам по себе вызывает положительные эмоции. Однако С.А. Есенин, вводя образную корреляцию «яблоко – радость», по нашему мнению, переосмысливает известный библейский сюжет.

Яблоко в контексте всего стихотворения воспринимается как знак нарушения закона, символ смятения и разгула души, которые захлестываются эйфорией свободы (*И разбойный нам близок свист*). Но в таком понимании это яблоко греха – запретный плод древа познания добра и зла (*Всё познать, ничего не взять / Пришел в этот мир поэт*), плод гордыни.

Вместе с тем бунт лирического героя (*Буду петь, буду петь, буду петь!*) – мятеж в бешеном зареве трупов, в мире, где *веслами отрубленных рук* гребутся в страну грядущего. Несогласие лирического героя с происходящим и его нравственный выбор звучат по-христиански: *Никуда не пойду с людьми, / Лучшие вместе издохнуть с вами, / Чем с любимой поднять земли / В сумасшедшего ближнего камень*. Именно это внутреннее решение не нарушать заповеди Божии превращает яблоко в плод радости.

Человеческая природа повреждена грехопадением Адама и Евы – все мы носим в себе яблоко греха, но каждый из нас в силах выбрать *в сад зари лишь одну стезю*, не попирая духовно-нравственные основы бытия и радуясь истинной свободе – свободе от греха (*Если можно о чем скорбеть, / Значит, можно чему улыбаться*).

В третьем фрагменте по-особенному описывается способность поэта открыть, распахнуть свою душу словом, чтобы отдать людям плоды своего труда. Поэтическое творчество при этом мыслится как служение: *Не каждому дано яблоком / Падают к чужим ногам*. Лежащее на земле яблоко – это плод, через который можно перешагнуть, который можно обойти, откинуть ногой или даже раздавить, но поэт всегда надеется, что яблоко поэзии всё-таки кто-нибудь поднимет с земли и будет вкушать его радостно и осознанно.

Таким образом, лирике С.А. Есенина присуще уникальное соединение флористических и словесных образов. И если номинации овощей помогают поэту передать особенности русского крестьянского быта, то названия фруктов и ягод метафорически раскрывают внутренний мир лирического героя.

Безусловно, фитонимы в лирике С.А. Есенина являются действенным средством создания неповторимого образа России, ведь Россия для поэта – это не только крестьянская хата, но и природа, которая ее окружает. Природа для С.А. Есенина – благодатный источник, откуда он черпал поэтические слова и краски [8], родник, оживотворяющий и одухотворяющий есенинского лирического героя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко Ю.А. Цветовая палитра фитонимической лексики в художественной прозе Е.И. Носова // Курс.кое слово. – № 9. – Курс.к: КГУ, 2012. – С. 38–43.
2. Евангелие от Иоанна 15:1 – Ин. 15:1 [Электронный ресурс] – URL: <https://bible.by/verse/43/15/1> (дата обращения: 18.04.2021).
3. Евангелие от Иоанна 15:5 – Ин. 15:5 [Электронный ресурс] – URL: <https://bible.by/verse/43/15/5> (дата обращения: 18.04.2021).
4. Евангелие от Матфея 5:45 – Мф. 5:45 [Электронный ресурс] – URL: <https://bible.by/verse/40/5/45> (дата обращения: 18.04.2021).
5. Есенин С.А. Полное собрание стихотворений [Электронный ресурс] – URL: https://booksafe.net/read/esenin_sergey-polnoe_sobranie_stihotvoreniy-157481.html#p1 (дата обращения: 18.04.2021).
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 489 с.
7. Камаль З.А., Чарыкова О.Н. Роль фитонимов в репрезентации художественной картины мира С. Есенина // Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып. 1. – Воронеж: Истоки, 2011. – С. 78–80.
8. Оболенская Л.Е. Сергей Есенин [Электронный ресурс] – URL: <https://esenin.ru/o-esenine/stati/obolenskaia-l-sergei-esenin> (дата обращения: 18.04.2021).

УДК 811.111

А.М. Горустович
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Р.Р. Тазетдинова
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО АНТОНИМИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ У.С. МОЭМА

Аннотация: в статье описываются приемы антонимического перевода произведений У.С. Моэма. Обосновывается целесообразность замены утвердительной синтаксической структуры в языке оригинала на отрицательную и наоборот в языке перевода для адекватной передачи смысла высказывания. Также рассматриваются способы антонимического перевода предложных конструкций, в том числе со сложным обстоятельством и конструкций с использованием превосходной степени прилагательных.

Ключевые слова: адекватность перевода, антонимический перевод, отрицательные/ утвердительные предикативные конструкции, предложные конструкции, трансформация.

Abstract. The article deals with types of antonymic transformations in translation of works by W.S. Maugham. It is necessary to change an affirmative structure in a source language into a negative one in the target language and vice versa to achieve adequacy of translation. Antonymic translation of prepositional phrases with complex object, adjectives in the superlative degree is also paid attention to.

Key words: transformation, antonymic translation, negative/ affirmative predicative constructions, prepositional phrases, adequacy of translation

Антонимический перевод – это лексико-грамматическая трансформация, при которой замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе или, наоборот, отрицательной на утвердительную сопровождается заменой

лексической единицы ИЯ на единицу ПЯ с противоположным значением [1: 1990: 44].

Грамматическая структура в ИЯ заменяется на противоположную в ПЯ в том случае, когда понятие, описанное в предложении исходного языка, изменяется на его противоположное. Этот мысленный процесс неизбежно вызывает реструктуризацию предложения изучаемого языка как в словарном запасе, так и в грамматике. Поэтому антонимический перевод предполагает использование лексико-грамматической трансформации [4: 106]

Для анализа приемов грамматического антонимического перевода романов и рассказов У.С. Моэма взяты переводы произведений «Дождь» в переводе Гуровой И.Г. (1961) и «Театр» в переводе Островской Г.А. (1979).

При анализе произведений У.С. Моэма мы опираемся на классификацию видов антонимического перевода, предложенную В.Н. Комиссаровым. На основе данной классификации, мы выделяем следующие разновидности:

1) Английская отрицательная предикативная конструкция → Русская утвердительная предикативная конструкция.

«*He gave her a sidelong glance with his pale, blue eyes, but **did not reply.***» (Maugham, 1)

«Он искоса посмотрел на нее своими бледно-голубыми глазами, но **промолчал.**» (Гурова, 2)

«*I won't ask him if you **don't want him.***» (Maugham, 1)

«Если **ты возражаешь**, я не стану его звать.» (Островская, 1)

«*He boasted that **his weight had not changed** since he was twenty, and for years, wet or fine, he had got up every morning at eight to put on short s and a sweater and have a run round Regent's Park.*» (Maugham, 3)

«Он хвастал, что **его вес сохранился** таким, каким был в двадцать лет, и многие годы вставал в любую погоду в восемь часов утра, надевал шорты и свитер и бегал по Риджентс-парку» (Островская, 5)

«*They **don't seem able to write good lines any more.***» (Maugham, 4)

«**Похоже, они вообще разучились писать.**» (Островская, 6)

В данном случае английская отрицательная грамматическая структура предложения передаётся русской утвердительной, то есть применяется прием позитивации. Соответственно, глаголу выбирается такое вариантное соответствие, которое имеет противоположное значение. Так, в первом примере для глагола *reply* подбирается глагол *промолчал*. Во втором – глагол *want* заменяется глаголом *возражаешь*. В третьем – для глагола *change* выбирается антоним *сохранился*. В четвертом происходит замена *able* на *разучились*. Такое двойное преобразование не меняет значения предложения в целом.

2) Английская утвердительная предикативная конструкция → Русская отрицательная предикативная конструкция.

«*"I hope you'll **have enough to eat,**" said Julia.*» (Maugham, 3)

«Надеюсь, **вы не останетесь голодными**, - сказала Джулия.» (Островская, 4)

«*"Oh, that's only an idea that people have got because I take care never to do anything but what **I can do.**"*» (Maugham, 5)

«Я просто остерегаюсь делать то, **чего не могу**. Отсюда и моя репутация.» (Островская, 6)

Английская утвердительная грамматическая конструкция при переводе на русский язык заменяется русской отрицательной конструкцией, т.е. применяется

прием негативации. Однако в данном случае замена глагола на эквивалент противоположного значения необязательна. Например, в первом случае предикатив *have enough to eat* в переводе на русский язык заменился антонимом *голодны*. Но в следующем примере глагол имеет прямой перевод *can do* → *могу*, *had the whim* → *хотелось*, и антонимический перевод происходил лишь в рамках двойной замены знака в предложении.

Однако в целом, переводы на русский язык отличаются позитивацией и первый случай замены конструкции (отрицательная → положительная) встречается гораздо чаще.

3) Предикативные конструкции с фразовыми глаголами.

«*He's wearing himself out,*» said Mrs. Davidson pitifully.» (Maugham, 26)

«- Он **не щадит** себя, - жаловалась миссис Дэвидсон.» (Гурова, 32)

«*He can't get over the way our accounts are kept.*» (Maugham, 1)

«**Поражен** тем, как ведутся у нас бухгалтерские книги.» (Островская, 1)

«*He was brimming over with excitement.*» (Maugham, 26)

«Майкл **не мог сдержать** радости.» (Островская, 38)

В случае предикативных конструкций с использованием фразовых глаголов, прием антонимического перевода обусловлен трудностью поиска эквивалентов перевода. Знак предложения меняется, но семантика сохраняется в целом неизменной: *to be wearing out* → *не щадить*, *can not get over* → *поражен*.

4) Антонимические предложные конструкции.

Грамматический антонимический перевод часто обусловлен наличием в аутентичном тексте грамматических структур с использованием предлогов *not...until/unless*.

«*Michael did not get home till the afternoon, and when he came into her room she was resting.*» (Maugham, 80)

«Майкл **вернулся домой только** днем, и когда он зашел в комнату Джулии, она отдыхала.» (Островская, 117)

«*“I haven't got to go back till tomorrow.”*» (Maugham, 20)

«Я **могу задержаться до** завтрашнего утра.» (Островская, 29)

При переводе на русский язык используется позитивация, а сами предлоги *until*, *unless* заменяются конструкциями противоположного значения, которые позволяют сохранить смысл неизменным: *только, до ...*, *только если, уже к ...*.

Прием грамматического антонимического перевода часто обусловлен наличием в аутентичном тексте грамматических структур с использованием предлога *not...without*.

«*Our mission is not entirely without influence at Washington.*» (Maugham, 20)

«Наша миссия **пользуется** кое-каким **влиянием** в Вашингтоне.» (Гурова, 23)

В случае, представленном выше, помимо отрицательного сказуемого отрицательное значение имеет предлог *without*. Такое двойное отрицание при переводе на русский язык дает позитивацию, и английская отрицательная конструкция заменяется русской утвердительной.

Особой разновидностью антонимического перевода предложных конструкций являются конструкции со сложным обстоятельством.

«*At last he got up and without a word went out of the room.*» (Maugham, 16)

«Через некоторое время он поднялся и, **не говоря ни слова**, вышел из комнаты.» (Гурова, 18)

В данном примере переводчик, чтобы сохранить изначальную семантику конструкции и заставить «звучать» предложение на русском, использовала сразу две переводческие трансформации. Антонимический перевод здесь используется вместе с приемом добавления, которое заключается в том, что включаются слова, реализующие семантику глубинной структуры предложения в тексте языка перевода, хотя в оригинале их нет. Например здесь мы можем видеть добавление *не говоря*. Происходит негативация.

«*'How?' asked Dr Macphail, not without surprise.*» (Maugham, 9)

«Как вам это удалось?» — с **некоторым** удивлением спросил доктор Макфейл.» (Гурова, 10)

Если же предлог *without* использован с частицей *not* то происходит позитивация: *not without surprise* → с **некоторым удивлением**.

5) Конструкции Not + существительное.

«*“Not a bit of it,” answered Michael.*» (Maugham, 3)

«Отнюдь, - ответил Майкл.» (Островская, 5)

«*Closed in by its hills, not a breath of air came in to Pago-Pago.*» (Maugham, 4)

«Закрытый со всех сторон горами, Паго-Паго **задышался**.» (Гурова, 4)

В оригинальном тексте слово используется с отрицательной частицей, на русский язык чаще всего переводится с помощью антонима без отрицания.

6) Конструкции с использованием превосходной степени прилагательного.

«*“It was the most crying scandal of the Pacific,” exclaimed Davidson vehemently.*» (Maugham, 13)

«На всем Тихом океане **не было** более вопиющей мерзости, - почти кричал Дэвидсон.» (Гурова, 14)

Отметим, что при переводе таких конструкций «знак» глагола не меняется. При переводе на русский язык превосходная степень заменяется более привычным в языке перевода эквивалентом. Конструкция меняет свой «знак» в данном порядке: утвердительная конструкция → отрицательная конструкция.

Таким образом, применение антонимического перевода обусловлено отсутствием формальных соответствий между языком оригинала и языком перевода. Степень адекватности перевода оригинала посредством антонимической трансформации зависит от понимания особенностей стиля, эмоциональной окраски, жанрового своеобразия, реалий художественного произведения, а также опыта переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров, В.Н. Теория перевода. - М., 1990.
2. Моэм, У.С. Дождь. / Перевод И. Гуровой – М.: Издательство иностранной литературы, 1961.
3. Моэм, У.С. Театр. / Перевод Г. Островской – М. АСТ, 2014
4. Тазетдинова Р.Р. Курс перевода (английский язык): учеб. пособие [Текст]– Уфа: Изд-во БГПУ, 2012. – 380 с.
5. Maugham W.S. Theatre. – М.: Менеджер, 1999.
6. Maugham, W. Somerset. Rain and other short stories. – М.: Прогресс, 1977.

УДК 821

*Д. И. Давлеткужина,
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Ю.А. Шанина,
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТЕМА ХОЛОКОСТА В ПОВЕСТИ ДЖОАННЫ РЕЙСС «КОМНАТА НАВЕРХУ»

Аннотация: На основе анализа повести Джоанны Рейсс «Комната наверху» в статье анализируются особенности осмысления темы угнетения еврейского народа во время Второй мировой войны в зарубежной литературе. Большинство писателей прочувствовали Холокост на собственном опыте, что, несомненно, повлияло на их дальнейшую судьбу. Таким автором является и Джоанна Рейсс, которая в рассказе отразила личный опыт переживания трагедии.

Ключевые слова: историческая память, Д. Рейсс, сюжет, тематика, Холокост.

Abstract: Based on the analysis of the short story *The Upstairs Room* by Joanna Reiss, the article analyzes the peculiarities of understanding the topic of the oppression of the Jewish people during the Second World War in foreign literature. Most of the writers experienced the Holocaust firsthand, which undoubtedly influenced their future fate. This author is also Joanna Reiss, who in the story reflected the personal experience of experiencing the tragedy.

Keywords: Holocaust, Joanna Reiss, historical memory, plot, thematics.

События Второй мировой войны, в частности трагедия Холокоста, уже на протяжении нескольких десятилетий остаются одними из самых актуальных тем в любой национальной литературе. Причиной этого является травматический опыт, осмысление которого происходит разными путями, в том числе и через литературный процесс. Многие из произведений, представляющих художественную ценность в данной тематике, не переведены на русский язык, однако изучение этих текстов представляется важным для литературоведения в плане осмысления художественного опыта. Именно этим и определяется актуальность нашей работы.

Джоанна Рейсс (род. 1932 г.) – голландско-американская писательница – является именно таким автором. Будучи подростком во время Холокоста, она вместе со старшей сестрой три года провела в укрытии. Эти события легли в основу повести «Комната наверху» (1972). В коротком предисловии писательница говорит о желании написать простую, человечную книгу об этой части ее детства. Произведение не переведено на русский язык, но в зарубежном литературоведении оно получило широкий отклик: в 1973 писательница была награждена медалью Ньюбери, а также Национальной еврейской книжной премией. Повесть составляет важную часть подростковой литературы о Холокосте, в связи с чем и представляется нам важной для анализа.

Эли Визель рецензировал книгу вскоре после ее публикации. В частности, он написал: «Compared with Anne Frank's Diary of a Young Girl, it is sparer and sterner: Frank, unaware of her tragic fate, radiated lively, optimistic, girlish intensity, while Reiss wrote «The Upstairs Room» after much of her hope and appetite for life had been extinguished. One expects the survivor to be the more expansive writer, but like so many

Holocaust victims, Reiss was left emotionally crippled, fearful of being violently murdered, always ready to hide» [1].

Произведение относится к мемуарной повести, поэтому целью исследования является выявление особенностей интерпретации темы Холокоста сквозь призму жанровых особенностей.

Во-первых, мы наблюдаем склонность к хроникальному изображению событий. История начинается в 1938 году, когда шестилетняя Энни слушает радиопрограмму о войне и о том, что происходит с евреями из-за человека по имени Гитлер. Энни не понимает всего, что говорится, но она знает, что ее отец и многие другие взрослые в Голландии обеспокоены. Проходят месяцы, и вскоре в городе Энни появляются объявления, в которых евреям рассказывают, что им можно и чего нельзя делать. Вскоре отцу Энни больше не разрешают вести дела: «But Hitler must have changed his mind about liking Dutch Jews because in September Father was no longer allowed to do business. He read about it on a big poster that was stuck on a tree in the middle of the marketplace» [2].

Энни с сестрой Сини в конечном итоге живут с семьей Остервельд на удаленной ферме в городке Уссело. Фермер Йохан не против укрывать девочек. Он строит убежище для сестер и делает все возможное, чтобы их жизнь была максимально комфортной.

В отличие от романа, в повести ярко выражен один центральный сюжет. В «Комнате наверху» таким является жизнь девочек в маленькой комнате на протяжении трех лет. Жизнь сестер скучна, но это единственное место для них, в котором они чувствуют себя относительно свободно. Поэтому комната наверху является символом безопасности и надежды в произведении.

Девочки, угнетенные однообразной рутинной, потеряли счет времени, и сначала может показаться, что они утратили надежду: «For a while tonight I thought I saw the end of the war. That's what's the matter with me. It's never going to be over, I know. I'll grow old here, and ugly» [2]. Но Джоанна Рейсс показывает, что даже в таких условиях можно выжить, если рядом есть близкие люди. Например, недостаток упражнений ослабляет ноги Энни. Увидев это, Сини, будучи старшей сестрой, заставляет Энни каждый день ходить по их комнате: «Why didn't I notice it before. You don't move around enough. No wonder. Muscles need to be exercised.» Anxiously Sini watched me. After the war my legs could be massaged, she said, but in the meantime I'd have to walk up and down the room. «One hundred times a day» [2]. В то же время, на примере старшей сестры, мы видим, как события Холокоста влияли на жизнь молодых людей с надеждами и планами на жизнь. Сини играет роль матери для Энни, преподает ей основные школьные уроки, такие как счет и чтение, но иногда она делает это без особого энтузиазма. Она беспокоится о своей жизни, проходящей мимо нее, в то время как ей приходится прятаться и упускать возможности счастливой жизни.

На примере взаимоотношения сестер с семьей Остервальдов писательница показывает сплоченность и храбрость голландского народа в трудные для них времена, когда они, рискуя своими жизнями, беспокоились о безопасности своих соотечественников.

В образе Энни Джоанна Рейсс показала эволюцию взглядов ребенка на Холокост. Сначала девочка думала, что «трудовые лагеря» звучат обнадеживающе, учитывая обещания немцев о хорошем обращении, но это был эвфемизм для концентрационных лагерей, где были убиты миллионы евреев и представителей других меньшинств. Но позже Энни прозрела: «Now I knew. Now I really knew what

was in Germany and Austria and Poland. Murder camps. Sure I had known there were camps. That's where those trains took you. But I hadn't known that they were like this, that Hitler had told his soldiers to murder Jews, any time they felt like it» [2].

Энни должна принять множество решений относительно того, как пережить войну. Она сталкивается с болезнью, смертью, разлукой и отчаянием. Препятствия, которые возникают перед Энни и ее семьей, лишают ее свободы и безопасности. Поэтому все произведение построено на попытках Энни вернуть себе спокойную жизнь. Она хочет жить без всякой угрозы и опасности, как другие дети.

Образ Энни представлен в динамичном развитии, что видно по тому, как изменяется ее характер по мере появления новых сложных жизненных обстоятельств. В начале истории она просто маленькая девочка, которая любопытна и хочет привлечь внимание своей семьи. Когда Энни становится старше, она пытается понять, что происходит с ее семьей. Сначала девочке страшно, и это естественная реакция на события такого рода. Но после она понимает, что должна несмотря ни на что сохранять оптимизм и ничего не бояться.

Джоанна Рейсс в повести отразила свой трагичный опыт потерянного детства. В отличие от реальности, когда большинство еврейских семей были разрушены, писательница показала счастливую концовку в истории Энни – дочери воссоединились с отцом. Жизнеутверждающий пафос повести состоит в том, что, несмотря на ужасные окружающие события, даже в этой маленькой комнате сердце девочки по-прежнему осталось добрым и храбрым.

Избрание формы мемуарной повести позволило автору в полной мере описать свое видение и мироощущение касаясь событий Холокоста. В частности, Джоанна Рейсс показала детское восприятие трагедии, а так же то, как взаимопомощь, поддержка и любовь близких сыграли большую роль в эти страшные времена.

Писательница запечатлела простые радости и горести, которые испытывают две девушки, и показывает своим читателям, каким пугающим и трудным временем была оккупация голландских евреев. Многие храбрые люди прятали евреев от нацистов, и многие из них погибли, когда их поймали. Эта повесть – дань уважения как людям, которые скрывались, так и тем, кто им в этом помогал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик, О.Б. Язык как способ отражения этнической идентичности в произведениях современных американских еврейских писателей / О.Б. Карасик // Филология и культура. – 2013. – № 4. – С. 193–197.
2. Johanna Reiss. The Upstairs Room. [Электронный ресурс] // BookFrom.Net URL: https://www.bookfrom.net/johanna-reiss/61948-the_upstairs_room.html (дата обращения: 07.04.2021).
3. Siertsema B. The Dutch hiding experience in fiction // Can. J. of Netherlandic Studies/Rev. can. d'études néerlandaises. – 2020. – p. 71-103.
4. Titin Kristiyaningsih. Annie De Leeuw's struggle for freedom in johanna reiss' the upstairs room [Электронный ресурс]. URL: <http://jurnal.untag-sby.ac.id/index.php/parafrase/article/viewFile/1355/1131> (дата обращения: 16.04.2021).
5. Wiesel, Elie. "The Telling of the War". New York Times Book Review, 1972. – p. 3, 22.

УДК 811.111

Д.А. Кадирова
преподаватель кафедры английского языка
«КГПИ им. Мукуми» (Узбекистан, г. Коканд)

К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯХ ГЛАГОЛА В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ШЕКСПИРА

Аннотация: данная научная статья написана на тему о грамматических категориях глагола, их формах, а также особенностях использования различных грамматических категорий глагола в литературном языке, а именно в английской поэзии.

Ключевые слова: категория длительного вида, процесс грамматизации, ранне-новоанглийский период, система перфектных форм, система наклонений глагольных форм, типичные окончания глагола, эпоха Елизаветы.

Abstract. This scientific article is written on the topic of studying the grammatical categories of the verb, their forms, as well as the peculiarities of using various grammatical categories of the verb in the literary language, namely in English poetry.

Key words: the era of Elizabeth, typical verb endings, the category of the long form, the Early New English period, the process of grammatization, the system of perfect forms, the system of moods of verb forms.

Эпоха Вильяма Шекспира, с точки зрения языкознания, входит в период ранне-новоанглийского языка, который охватывает вторую половину XV века и первую половину XVIII века. Английский язык этого периода представляет собой дальнейшее и вполне закономерное развитие системы английского языка предшествующего периода.

В современный английский литературный язык, каким мы его знаем, ещё создавался, и значения слов ещё не ограничивались рамками определений толковых словарей. Среди своих современников Шекспир стоит на первом месте.

Образность языка Шекспира является оригинальной, в том числе потому, что его слова особенно легко переходят из одной грамматической категории в другую. Так, например, от любого имени существительного или имени прилагательного может быть образован глагол (обычно в активном значении), что было вообще характерным явлением для авторов эпохи Елизаветы: “And ’gins to pale his uneffectual fire...” [Act 1, Scene 5 of Hamlet from the original Shakespeare into modern English. Сборник William Shakespeare Two Tragedies. М., 1985.]. От имени прилагательного “pale” Шекспир образует глагол to “pale” (делать бледным). От существительного “night” Шекспир образует форму причастия “nighted (benighted)”: “Good Hamlet, cast thy nighted colour off” [Сборник William Shakespeare Two Tragedies. М., 1985.], что означает “thy night-like colour”. Имена прилагательные свободно используются Шекспиром в качестве наречия: “I do know, when the blood burns, how prodigal the soul lends the tongue vows.” [The Tragicall Historie of Hamlet, Prince of Denmarke (between 1599 and 1602)] “And you, my sinews, grow not instant old.” [Сборник William Shakespeare Two Tragedies. М., 1985.] Имеет место употребление прилагательных в значении имён существительных, иногда даже в единственном числе: “... ’twas caviare to the general...” [Сборник William Shakespeare Two Tragedies. М., 1985.] („... эта пьеса была икрой для толпы...”). Непереходные глаголы у Шекспира получают иногда

переходное значение. Например, "to toil" (трудиться) может значить „изнурять себя трудом”: “Why this same strict and observant watch so nightly toils the subject of the land?” („Зачем еженощное стояние на страже изнуряет подданных страны?”). Изредка замечалось, что переходные глаголы употреблялись в непереходном значении, например, глагол "to lack (to be needed)": “... and what so poor a man as Hamlet is may do to express his love and friending to you, God willing, shall not lack.” [Queen Gertrude from *The Tragicall Historie of Hamlet* 1985:12]

Личные окончания глагола. Глагол у Шекспира еще не утратил способность передавать значение лица. Типичные окончания второго лица единственного числа "-st" и "-est": *I know – thou knowest; I have – thou hast; I do – thou doest (dost); I should – thou shouldst; I would – thou wouldst.* “*I prithe, when thou seest that act afoot...*” “So is it, if thou knew'st our purposes.” “What have I done that thou darest wag thy tongue in noise so rude against me?” . При этом один и тот же персонаж, обращаясь к одному и тому же лицу, использует иногда местоимение "you" с соответствующей формой глагола, иногда местоимение "thou" с соответствующей формой глагола на "- st": “*Dost thou hear me, old friend; can you play "The Murder of Gonzado?" "Sense sure you have, else could you not have motion; ... If thou canst mutine in a matron's bones...*” . Таким образом, различие между этими двумя формами не имеет соответствия в каком-либо вполне определенном различии в отношениях и диалоге. Понятно, что употребление форм на "-st" возможно использовать лишь при определённой степени близости между ними. Однако такая степень близости, которая даёт возможность употреблять формы на "-st", в то же время совсем не исключает и употребление форм без окончания. Видимо, между данными двумя вариантами существует какое-то различие в стилистике, которое, однако, для современных исследователей трудно улавливается.

Можно утверждать, что категория числа во втором лице глагола находится в шекспировский период в процессе исчезновения, но ещё не исчезла совсем, так как при известных условиях возможность выражения различия между единственным и множественным числом во втором лице глагола все ещё сохраняется. Форма второго лица единственного числа на "-st", тесно связанная с личным местоимением "thou", в течение XVII века постепенно была вытеснена из обиходного литературного языка. Глагол "to be" как супплетивный имеет во втором лице следующие формы: *I am – thou art; I was – thou wast; I were – thou wert; I will – thou wilt; I shall – thou shalt.* “*If thou art privy to the country fate...*” “*Thou art a scholar...*” “*Or, if thou wilt needs marry, marry a fool.*” “*What wilt thou do?*”

Сильные глаголы и их формы. В новоанглийский период существовали три формы сильных глаголов: 1) инфинитив; 2) форма прошедшего времени; 3) причастие второе. В поэзии Шекспира в большинстве случаев еще господствовала неустойчивость гласных в глаголах. Так, например, наряду с "wrote" нам встречается форма прошедшего времени "writ"; наряду с "rode – rid"; наряду с "sang – sung"; наряду с "began – begun": “*Nor what he spake (= spoke) ... was not like madness.*”

Следует добавить, что в шекспировское время и в более поздние времена, встречаются и случаи, когда причастие второе совпадает по форме с прошедшим временем в глаголах, у которых эти формы теперь различаются. Например, от глагола "take" причастие второе иногда может иметь форму "took", тогда как в современном английском языке допускается только форма "taken". В трагедии „Гамлет” мы можем наблюдать подобный случай: “... you must not think ... that we can let our beard be shook with danger...”. Отдельного рассмотрения заслуживает развитие окончания "-

en” в причастии втором. Это окончание во многих глаголах оказалось достаточно сильным, чтобы выстоять против общей тенденции отпадения неударных окончаний. У некоторых глаголов, которые начинали утрачивать окончание “-en” в причастии втором в среднеанглийский период, оно было впоследствии восстановлено и употребление его является теперь обязательным.

Возникновение *Continuous* как единой аналитической формы относится к ранне-новоанглийскому периоду. В этот период глагол “*to be*” полностью проходит процесс грамматизации и становится вспомогательным глаголом. Обе части бывших синтаксических конструкций объединяются и начинают выражать единое грамматическое значение. Это объединение частей в монолитную грамматическую форму доказывается тем, что две изначально разные синтаксические конструкции объединились в одной морфологической форме. У Шекспира явно выделяется развитая система перфектных форм: “*I know the good king and queen have sent for you.*” “*He hath, my lord, of late, made many tenders of his affection to me.*” В течение ранне-новоанглийского периода происходит дальнейшее ограничение использования глагола “*to be*” как вспомогательного глагола аналитической формы перфекта. Исчезновение конструкций с глаголом “*to be*” или ограниченное их употребление, безусловно, связано с усиливающимся процессом рационализации английской грамматики. К тому же, часто встречается образование пассивных форм от большей части непереходных глаголов, а последние всегда образовывались с глаголом “*to be*”. Поэтому, формы перфекта с глаголом “*to be*” возможны только от таких глаголов, которые по своему значению не могут иметь пассивной формы.

В современной литературе и языкознании большое внимание уделяется изучению основных грамматических особенностей языка великого английского поэта и драматурга Вильяма Шекспира в новое для английского языка время, а именно ранне-новоанглийский период. Системы различных категорий глагола, местоимения, грамматикализация, только зарождающиеся аналитические формы посредством предлога, система отрицания и сам порядок слов остаётся и по сей день целью научных трактатов и работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гельберг С.Я. Курс истории английского языка. – Ижевск: Удмуртский университет, 2003.
2. Ильиш Б.А. История английского языка. – Л.: Высш. школа, 1968. – 234 с.
3. Иванова И.П., Чахоян Л.П. История английского языка. – СПб.: Азбука-классика, Авалон, 2006.
4. Расторгуева Т.А. История английского языка. М.: Астрель: АСТ, 2005. – 367 с.

УДК 821.161.1

А.А. Краснова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Г.Г. Рамазанова
доктор. филол. наук, профессор кафедры русской
литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ В РАССКАЗЕ Н.С. ЛЕСКОВА «ОВЦЕБЫК»

Аннотация: На примере рассказа Н.С. Лескова автор статьи рассматривает сюжетообразующий конфликт между героем-праведником, носителем этических норм христианства, и предпринимателем, вышедшем из крестьянской среды. Проводится параллель с рассказом И.С. Тургенева «Хорь и Калиныч», в котором описаны представители двух коренных типов русского крестьянства, становящихся идейными антагонистами. Овцебык, представляющий собой особый евангельский тип бесребреника, отвергнут людьми, в этическом воспитании которых он видел своё предназначение. Несмотря на неоднозначность образа, во многом Овцебык становится выразителем авторской позиции, вся логика повествования убеждает, что предприимчивый делец не может выступать как положительный герой: его отношение к наёмной рабочей силе имеет потребительский, антигуманный характер.

Ключевые слова: герой-праведник, крестьянские типы, конфликт, Н.С. Лесков, «Овцебык», И.С. Тургенев, «Хорь и Калиныч».

Abstract: The author of the article analyses the conflict between the righteous character, the bearer of ethical norms of Christianity, and the entrepreneur, a former serf. Author makes a parallel with the story by I.S. Turgenev's *Khor and Kalinych*, which represents the two types of the Russian peasantry, becoming ideological antagonists. The Ovtsebyk, a special evangelical type, was rejected by people whose ethical education he saw his mission in. It argues that despite the ambiguity of the image, the Ovtsebyk expresses the author's position in many ways, the whole logic of the narrative shows that an enterprising businessman cannot be perceived as a positive character, because he sees workers not as humans but only as hired labor.

Keywords: N.S. Leskov, «Ovtsebyk», I.S. Turgenev, «Khor and Kalinych», the righteous character, peasant types, conflict.

Образ предпринимателя, как представителя особого социального слоя, неслучайно продолжает оставаться привлекательным предметом для исследования: торговые отношения имеют древнейшую историю, сообразную с историей развития самого человечества. Возникшая, как необходимое условие выживания отдельной общины, она впоследствии приобрела мировой характер, стала предметом деловых международных отношений. Последующий социально-экономический переход к очередному этапу социально-политических отношений не мог не волновать мыслителей и писателей XIX века. Характер нарождающихся новых человеческих взаимоотношений нашел отражение в произведениях русской литературы, выражающей экономическую, духовную, морально-психологическую жизнь общества.

В рассказе «Овцебык» (1862) Н. С. Лесков выводит вполне положительный тип [2; 46] купца, бывшего крепостного, Александра Ивановича Свиридова. Его образ даётся с двух точек зрения. Рассказчик описывает героя как человека, «одаренного

ясным практическим умом» [4; 80], крепкого рационального хозяйственника, умелого управленца: *«Вообще он знал людей и часто смеялся в рукав над многими, но был человек недурной и даже, пожалуй, добрый»*. [4; 81] Обладая властным характером, Свиридов не является «самодуром»: *«Не обижал, но держал в страхе. <...> И не то, чтобы он любил почет, а так... Убежден он был, что «нужно, чтоб люди не баловались»* [4; 81]. История его становления, как промышленника, описывается поэтапно: *«Сначала он сделал себе известность как лучший винокур в околотке; потом стал строить винокуренные заводы и водяные мельницы; собрал рублей тысячу свободных денег, съездил на год в северную Германию и возвратился оттуда таким строителем, что слава его быстро разнеслась на далекое пространство»* [4; 81].

Идейным антагонистом Свиридова является Василий Петрович Богословский по прозвищу «Овцебык». Кутейник, он представляет собой особый тип героя-праведника. Поступив рабочим на лесопромышленные заготовки к Александру Ивановичу, Богословский вскоре увидел в работодателе классового врага, хотя Свиридов не проявлял себя как эксплуататор, не обделял рабочих жалованием.

В основе понимания крайне неприязненного отношения Богословского к купцу лежит глубокий морально-этический конфликт, рождённый из особой природы образа главного героя. Овцебык представляет собой тип «естественного человека». Он чужд материальным благам, ночует, где приходится (иногда в логовищах), наделён богатырской физической силой и сказочной выносливостью, которая позволяет ему преодолевать огромные расстояния без гроша в кармане. Свиридов же, крупный и успешный лесопромышленник, является в восприятии героя хищником-эксплуататором, олицетворяет бездуховность.

Мировоззрение Богословского наиболее отчётливо представлено в письмах к другу-рассказчику: *«Я нахожусь при истреблении лесов, которые росли на всеобщую долю, а попали на свиридовскую часть»* [4; 84]. Неизбежный экономический процесс – переход общественной собственности в частную, не может не волновать Овцебыка. Для него, как носителя зоонима, лес является единственным органичным пространством, с которым он ощущает гармонию: *«Густо, тихо, лист аж синий – отлично!»* [4; 75].

Богословский пишет: *«Вижу я нечто дивное: вижу, что он, сей Александр Иванов, мне во всем на дороге стоял, прежде чем я узнал его. Вот кто враг-то народный – сей вид сытого мужлана, мужлана, питающего от крупиц своих перекадную голь, чтобы она не сразу передохла да на него бы работала. Сей вот самый христианин нашему нраву под стать, и он всех и победит и дондеже придут отложенная ему»* [4; 86]. Проблема индустриализации, философского осмысления его негативного воздействия на духовно-нравственное развитие общества впоследствии будет раскрыта А.И. Куприным, М. Горьким, А.П. Платоновым и др.

Герой продолжает: *«Здесь все на Александра Свиридова молятся. Александр Иванович! – и человека больше ни для кого нет. До него все дорасты хотят, а что он такое за суть, сей муж кармана?»* [4; 85].

Примечательно, что Богословский главой ранее требовал именно «мужа»: *«Мужа, дайте мужа нам, которого бы страсть не делала рабом, и его одного мы сохраним душе своей в святейших недрах»*. [4; 75]

Овцебык не признаёт Александра Ивановича и заключает: *«Да, понял ныне и я нечто, понял. Разрешил я себе «Русь, куда стремишься ты?», и вы не бойтесь: я отсюда не пойду. Некуда идти. Везде все одно. Через Александров Ивановичей не*

перескочишь». [4; 85] Ответ на вопрос, поставленный Н.В. Гоголем в «Мёртвых душах», Богословским дан однозначный: Россия стремится к капитализму, к идеалам Чичикова, авантюрного дельца и афериста.

Василий Богословский является примером классического типа «лишнего человека», не находящего места в обществе, где господствуют *«Александры Ивановичи»* [4; 85]. Конфликт герой решает категорично: кончает жизнь самоубийством, повесившись на суке сосны, *«удавился тоненьким крестьянским пояском...»*. [4; 95]

Исследователи говорят о донкихотовских мотивах в изображении Овцебыка. Однако если Алонсо Кехана – герой комический, то Богословский – трагикомический. Далёкий от материальных благ, самоотверженный праведник, обладающий добрым сердцем, видящий своё призвание в проповедничестве, т.е. во «врачевании душ», он приобретает лик святого – бессребреника. Однако Н.С. Лесков далёк от идеализации героя. Природа комического в изображении Овцебыка заключается в гиперболизации его жизненной установки. Людей, которые не готовы были снять последнюю рубашку для товарища, *«он именовал коротко и ясно – свиньями»*[4; 33]. Его круг чтения был ограничен: *«Новой литературы он терпеть не мог и читал только евангелие да древних классиков»* [4; 95]. Вслед за этим сформировалось его специфическое отношение к женщинам, доходящее до абсурда: *«...почитал их всех поголовно дурами и очень серьезно жалел, что его старуха мать – женщина, а не какое-нибудь бесполое существо»* [4; 95].

Челновский, друг героя, иронически сравнивает Богословского с Диогеном, анекдотическим странствующим философом, который в одной из легенд так же «искал человека», как Овцебык ищет «мужа». Богословский на протяжении всей первой части произведения находится в странствиях, в поисках социальной идентичности, однако он ото всех или уходил сам, или был выгнан. «Значит, – как указывает А.Ф. Рогалев, – он действительно не подходил ни для одной из категорий социума и являл собой отдельный и особый психологический тип индивида-странника со специфической жизненной программой, не позволявшей ему долго сидеть на одном месте» [5; 295].

Идейному борцу противопоставляются монахи-отшельники, живущие в лесу. Их быт, отречение от социума, описаны в рассказе идиллически. Однако Овцебык не чувствует принадлежности к этому миру: страстной натуре героя чуждо смирение. Это раскрывает сцена с барчуком. Богословский, которому друг отыскал место в помещичьем доме в качестве учителя, даёт затрещину барскому мальчишке, неоднократно домогавшемуся замужней крепостной. Причём сам Овцебык описывается рассказчиком как обладатель спокойного нрава. Отметим, что в самой кличке героя, данной ему за сходство с соответствующим животным и образом жизни, содержатся два корня: «овц», т.е. агнец, воплощение жертвенности, смиренности, и «бык», который является символом упрямства и яростной силы. Встреча с партией мальчишек-евреев, набранных в рекруты по Николаевскому Указу 1827 г., так же представляет собой проявление классового неравенства, бессилье слабых перед «власть имущими». Сердце Овцебыка истекало кровью при виде беспомощных детей, от невозможности что-либо изменить. Багно В.Е. пишет: «Герой... унаследовал от Рыцаря Печального Образа помимо лихорадочного стремления переустроить общество на началах высшей справедливости непоседливость и отношение к женщине как к высочайшему идеалу. В отличие от героя М. де Сервантеса он с самого начала осознает несбыточность своих надежд,

драматизм своего положения, с механической неуклонностью приводящий его к самоубийству» [1; 102].

С морально-этическим конфликтом связан конфликт любовный. «Русской Дульсинеей» Богословского стала жена Свиридова, Настасья Петровна, в которую герой безнадежно влюбляется. Сравнение Овцебыка и Настасьи с Квазимодо и Эсмеральдой подчёркивает невозможность личного счастья для подобного типа героя.

Решающую роль в отказе Овцебыка от жизни стало его неприятие народом, который в рассказе предстаёт мерой, которой определяется, кому из героев, – купцу или «неприкаянному» проповеднику, – в итоге взаимодействовать с ним. Он, с одной стороны, прислушивается к Богословскому: *«Да, он худа не делал. Рассказывать, бывало, когда что зачнет про Филарета Милостивого либо про другое что, то все на доброту сворачивает и против богачества складно говорит. Ребята его много которые слушали»*. [4; 87] Но в то же время высмеивает: разыгрываемые Овцебыком «сценки», где самые крупные горошины (богачей), разбивает горсть гороха, зажатая в кулаке (гречкосеи), не вызывают у рабочих возмущение от осознания социального неравенства. Местный балагур даже распускает слухи о том, что Богословский – бывший шут.

Отставным комедиантом Богословский предстаёт и в глазах Свиридова. Начальнику, пребывающему в разъездах, рабочие регулярно «доносят» на Богословского, пытаясь угодить работодателю: *«...видишь ли, что я в его расчислении «купец – загребущая лапа» и гречкосеям надо меня лобанить»*. [4; 92] Свиридов добавляет: *«...И прямо в глаза при нем его слова повторяют»*. [4; 86-87] Н.С. Лесков остаётся верным своему убеждению: *«Народ – дитя, и злое дитя»*. «Волки» – лукаво говорит о них Александр Иванович. Символично, что «парнокопытное», таким образом, оказывается в окружении волков.

«Неприкаянность» героя проявляется и в неопределённости его социального положения. Оно не заботило Богословского, убежденного, что для проповедничества необязательно иметь духовного звания, так как «имеющий уши да услышат» [Мф. 11-15]. Однако герой сталкивается с реальностью, где принадлежность к определённому сословию обозначает также и статус: *«Васька глупец! Зачем ты не поп? Зачем ты обрезал крылья у слова своего? Не в ризе учитель – народу шут, себе поношение, идея – пагубник. Я тать, и что дальше пойду, то больше сворую»* [4; 94].

Последней каплей для Овцебыка стала выдача жалования рабочим. Богословский ясно осознал, что «мужик» [4; 77] нуждается не в проповеди, а в крепкой хозяйской руке, водке и рублях, что окончательно убедило героя в неприменимости его житейской программы на практике.

Показателен финал рассказа: *«–Ему гнить, а вам жить, батюшка Ликсандра Иваныч, – проговорил старичок заискивающим сладеньким голоском. Он тоже говорил, (Овцебык, прим.) что ему гнить, а Александрам Ивановичам жить»* [4; 95],

Заканчивается повествование традиционным противопоставлением смерти вечной природе, возвышенной и прекрасной: *«Душно тут было, в этом темном лесном куточке, избранном Овцебыком для конца своих мучений. А на поляне было так светло и отрадно...»* [4; 95].

«Фигура предпринимателя, – отмечает Зарубина Н.Н., – неорганична русскому обществу, которое выдвигает на первый план необходимость его интеграции и обретения им устойчивой социокультурной идентичности». [1;113]. Ярко иллюстрируют своеобразие этической оценки погони за богатством апелляция

Богословского к Писанию: *«Про мытаря начал, да про Лазаря убогого, да вот как кому в иглу пролезть можно, а кому нельзя, и свел все на меня»*. [4; 92] Напомним, что самим рассказчиком деятельность и моральный облик Александра Ивановича не описывается в негативном ключе. Реакция купца на самоубийство Богословского, тем не менее, неоднозначна: он не испытывает к наложившему на себя руки «чудаку» жалости или сострадания, заботится только о скором избавлении от трупа: *«Знаешь, теперь как день дорог, а тут мертвое тело»* [4; 91].

В православии погребению придаётся особое значение, как проходам, приготавливающим человека к «вечной» жизни. Однако для Александра Ивановича, как дельца нового типа, которому не свойственна даже внешняя демонстрация религиозности, более значимо время «на стрелках часов», а похоронный ритуал деловой человек воспринимает как бюрократический процесс.

В образах рачительного предпринимателя и естественного человека угадываются Хорь и Калиныч, герои «Записок охотника» И.С. Тургенева. Калиныч, природный человек, покоен и жизнерадостен, счастлив быть полезным хозяевам. Богословский же, так же являясь естественным человеком, сталкивается с проявлением социальной несправедливости, озабочен поиском товарищей по убеждениям, которых исключительный человек, конечно, не находит. Крепостной Хорь, владелец прибыльного дела, смирен, послушен и не желает менять своего социального положения, утверждая сложившийся миропорядок. Свиридов же откупается от помещика, становясь предпринимателем принципиально иного типа. Однако если мужики Орловской и Калужской губерний своей противоположностью уравновешивают друг друга, то лесковским *«жить на одной земле не приходится»* [4; 86]: их конфликт отражает процесс капитализации России.

Таким образом, Н.С. Лесковым создаётся сложный образ героя-праведника, попавшего в ситуацию неразрешимого конфликта человека с обществом. Василий Петрович Богословский наделён евангельскими чертами, добрым сердцем, жаждой справедливости и твёрдым характером. Тем не менее, природа его образа трагикомична: это подтверждают аллюзии на Квазимодо и Диогена. Идеалистическая духовная борьба «рыцаря печального образа» обречена на провал: в основе трагического разрешения конфликта лежит неприятие Богословским неизбежного экономического прогресса, в котором герою видится духовное обнищание, механизация и эксплуатация труда. Сердце его *«не терпит этой цивилизации, нобилизации, этой стерворизации!»* [4; 49] Поиск «идеального мужа», т.е. сильной личности, способной *«отпереть Сезам»* [4; 77], приводит героя к успешному лесопромышленнику и винокуру, выходцу из крепостного сословия. Александр Иванович Свиридов, оценённый Богословским как носитель самых негативных свойств, приписываемых купцу, их не проявляет. Однако он в представлении Н.С. Лескова не может считаться «положительным народным типом», т.к. предпринимательская деятельность наложила отпечаток на личность дельца, сделав его циничным, чуждым православному миропониманию. Тем не менее, «мужик» в своём духовном невежестве поклоняется именно этому герою, раболепствуя перед деньгами, статусом и хозяйской силой. Самоубийство Богословского становится мрачным символом наступающего капиталистического уклада общественной и духовной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багно В.Е. «Дон Кихот» в России и русское. – СПб, 2009. – 228 с/
2. Бойко В.П. Русское купечество в пьесах А. Н. Островского и в статьях его критиков. Пермь, 2017. №48. С. 45-50.
3. Зарубина Н.Н. Российский предприниматель в художественной литературе XIX- начале XX века. 2003. № 1. С. 101-115.
4. Лесков Н.С. Собр. соч.: в 11 т. – М., 1960. – Т.1. – 320 с.
5. Рогалев А.Ф. Неприкаянный человек в изображении Н. С. Лескова. О правильном понимании образа главного героя повести «Овцебык». – Витебск, 2017. – С. 293-295.

УДК 821.161.1.09 «18»

Е.Б. Музафарова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.А. Файзрахманова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТВОРЧЕСТВО Л. АНДРЕЕВА В ИНТЕРМЕДИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: статья посвящена определению значения интермедиальности в творчестве Л. Андреева. На основе анализа рассказа Л. Андреева «Ангелочек» и одноименной мультипликации З. Бидеевой, проведенного по методу структурного анализа текста, описанного Р. Бартом в работе: «Введение в структурный анализ повествовательных текстов» сделан вывод о том, что с точки зрения соответствия художественному тексту, мультипликация З. Бидеевой является полной и корректной и может использоваться на уроках литературы.

Ключевые слова: Л. Андреев, Р. Барт, З. Бидеева, интермедиальность, кардинальные функции, мультипликационный кинематограф, повествование, структурный анализ, функции-катализаторы.

Abstract. The article is devoted to the definition of the meaning of intermediality in the works of L. Andreev. Based on the analysis of the story by L. Andreev «Angel» and the animation of the same name by Z. Bideeva, conducted by the method of structural analysis of the text described by R. Barthes in «An Introduction to the Structural Analysis of Narrative», it is concluded that from the point of view of conformity with the literary text, Z. Bideeva's animation is complete and correct and can be used at literature lessons.

Key words: Z. Bideeva, intermediality, cardinal functions, L. Andreev, animated cinematography, narration, R. Barthes, structural analysis, catalyst functions.

Сейчас, в XXI в. интермедиальность, как целостное полихудожественное пространство в системе культуры, претерпевает значительные изменения в структуре и формах своего проявления. Связанно это прежде всего с тем, что культура и искусство находятся под сильнейшим давлением технического прогресса, который с каждым днем продолжает охватывать все более значительные области человеческой жизни. Литература и кино на различных стадиях своего развития тесно взаимодействовали друг с другом. Мультипликационный кинематограф – это особый вид кинематографа, который является одним из самых молодых видов кинематографического искусства. Советский историк Семен Гинзбург в своей книге

«Рисованный и кукольный фильм: очерки развития советской мультипликационной кинематографии» отмечает: При всем своеобразии кинематограф обладает качествами, сближающими его с другими искусствами. Он родственен литературе, ибо, подобно ей, изображает действительность в ее развитии и изменении» [2; 71].

Кинематографичность произведений Л.Н. Андреева отмечали не только современники, но и многие исследователи его творчества. Однако, речь в данной работе пойдет не о кино, а о мультипликации, а именно о песочной мультипликации, как об уникальнейшем интермедийном опыте. Предметом нашего исследования стал короткометражный отечественный мультфильм режиссера Залины Бидеевой «Ангелочек», снятый в 2008 году по мотивам одноименного рассказа Л.Н. Андреева.

В данной работе мы попытались рассмотреть мультипликацию, как повествование средствами кино. Для систематизации данных, полученных в результате сравнения литературного произведения и его экранизации, обратимся к методу структурного анализа текста, описанного французским исследователем Роландом Бартом в работе: «Введение в структурный анализ повествовательных текстов. Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], применив данный анализ повествовательного текста к киноповествованию.

На первом уровне «функций» мы рассматриваем кардинальные функции, составляющие каркас сюжета, а также функции – катализаторы, имеющие вспомогательный характер. «Функция является кардинальной, когда соответствующий поступок открывает (поддерживает или закрывает) некую альтернативную возможность, имеющую значение для дальнейшего хода действия» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 207]. Поделим мультипликацию на несколько частей:

- 1) Краткое повествование о прошлом и настоящем главного героя (сцена в классе; сон мальчика, сцена в доме Сашки);
- 2) Сцена в доме Свечниковых (встреча Сашки с восковым ангелочком);
- 3) Возвращение мальчика домой (разговор с отцом, второй сон).

Это и будут кардинальные функции, выстраивающие основную сюжетную линию главного персонажа. Отметим, что экранизация в структурном плане не имеет существенных отличий от рассказа. Режиссер сохраняет практически все ключевые моменты произведения.

Функции-катализаторы передают плавность, добавляют детали, раскрывающие характеры героев. З. Бидеева воспроизводит практически все ключевые эпизоды рассказа, но с расчетом на детскую аудиторию, некоторые второстепенные моменты (функции-катализаторы) опускаются. В мультипликации отсутствуют кадры, описывающие прошлое мальчика: «Перед рождеством Сашку выгнали из гимназии, и когда мать стала бить его, он укусил ее за палец» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 157]. Опущена встреча Сашки со Свечниковым, а также момент падения ангелочка. Интересно, что в мультфильме реализуется амбивалентность двух образов: образа Сашки и образа Ангелочка. Л. Андреев говорит о том, что даже самый несчастный человек с израненной душой может найти в этой жизни счастье, пережить радостные мгновения, что исцелят его. В экранизации данная идея сохраняется, но с небольшой оговоркой: если этот человек верит в чудеса. Ангелочек – символ чуда и волшебства, и, если в рассказе он все же вещественный, способный разрушиться от обычной лампы. В мультфильме Ангелочек имеет символическое значение.

На втором уровне «Подлинная трудность, обнаруживаемая при классификации персонажей, состоит в том, чтобы определить место субъекта в рамках любой матрицы действующих лиц независимо от ее конкретной формы. Кто является субъектом (героем) повествовательного текста?» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 218]. В данном случае мы имеем один субъект – Сашку. Здесь же отметим, что З. Бидеева сохраняет всех главных героев (Сашку, Ивана Саввича, Феокисту Петровну), но исключает несколько второстепенных (Платона Михайловича Свечникова, маленького Колю Свечникова).

На данном уровне «Суть заключается в определении персонажа через круг его действий, ибо эти круги малочисленны, устойчивы и поддаются классификации» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 218]. В мультипликации режиссер смягчает грубость главного героя, опуская при этом несколько функций-катализаторов, но герой при этом не теряет своих качеств. З. Бидеева умело выдерживает атмосферу оригинала, акцентирует внимание зрителя на главном персонаже при помощи таких приемов, как: материал, светотень, детали. Картина, полученная при помощи сыпучих материалов, легко создается и легко трансформируется. При наличии света, что направлен снизу вверх, то есть изнутри, она приобретает необходимые контрастность и выразительность, что помогает художнику акцентировать внимание зрителя на необходимых объектах.

На третьем уровне «повествования» можно выделить авторское повествование, повествование главного героя и повествование второстепенных персонажей. Повествование в мультипликации как и в рассказе ведется с двух синхронных точек зрения. Данный ракурс в мультипликации позволяет не только описывать происходящее с различных точек «наблюдения», но и в разной степени детализированности. Пласты повествования главного героя и второстепенных персонажей, как мы отметили ранее, подверглись сокращению. Это объясняется введением звукового и музыкального сопровождения, а также визуального рассказа, что свойственно мультипликации. «Визуальный рассказ включает в себя несколько факторов:

- 1) Расположение людей и объектов внутри кадра;
- 2) Перемещения людей и объектов в рамках кадра;
- 3) Движение кадра» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Режиссер создает визуальную композицию гибкой и интересной.

Нами была предпринята попытка провести анализ литературного и мультипликационного произведений, а также выявить критерии, позволяющие оценить качество данной экранизации. Итак, можно сделать вывод, что короткометражный отечественный мультфильм режиссера З. Бидеевой «Ангелочек» (2008), снятый по мотивам одноименного рассказа Л.Н. Андреева, с точки зрения соответствия художественному тексту, является корректным. З. Бидеева воспроизводит практически все ключевые эпизоды рассказа, но с расчетом на детскую аудиторию опускает некоторые второстепенные моменты, не изменяя при этом общую идею. Анимационный язык смог не просто передать идею, закладываемую писателем в литературный текст, но и визуализировать стилистические приемы, характерные для повествования Л. Андреева. Данная мультипликация может быть эпизодически представлена на уроке литературы во время изучения рассказа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М.: ИГ Прогресс. – 2000. – С. 196-238.
2. Гинзбург С. Рисованный и кукольный фильм. Очерки развития советской мультипликационной кинематографии // Акад. наук СССР. Ин-т истории искусств. – М.: Искусство. – 1957. – 286 с.
3. Композиция кадра. Мастерство визуального рассказа [Электронный ресурс] – URL: https://multtov.net.ua/article/318_kompozitsiya_kadra.html (дата обращения: 15.11.2020).
4. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 1. Рассказы 1898-1903 гг. // Редкол. И. Андреева, Ю. Верченко, В. Чуваков; Вступ. статья А. Богданова; Сост. и подгот. текста В. Александрова и В. Чувакова.

УДК 821.161.1

Л.Ш. Муллагулова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Шанина Ю.А.
канд. филол. наук, доцент кафедры русской
литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБРАЗ ОФЕЛИИ В РУССКОЙ ЛИРИКЕ XIX ВЕКА

Аннотация: статья посвящена лирическим произведениям русских поэтов XIX века, содержащим обращение к образу Офелии, героине трагедии У. Шекспира «Гамлет». Целью исследования стало определение своеобразия интерпретации данного образа, ставшего вечным в мировой культуре, в русской поэзии XIX века. На основе сопоставительного анализа стихотворений Н.А. Некрасова и А.А. Фета делается вывод о том, образ Офелии получает различную трактовку, которая в дальнейшем получит развитие в творчестве лириков Серебряного века.

Ключевые слова: вечный образ, Н.А. Некрасов, Офелия, традиция, А.А. Фет, У. Шекспир.

Abstract. The article is devoted to the lyrical works of Russian poets of the XIX century, containing an appeal to the image of Ophelia, the heroine of the tragedy by William Shakespeare's "Hamlet". The aim of the study was to determine the originality of the interpretation of this image, which has become eternal in the world culture, in Russian poetry of the 19th century. Based on a comparative analysis of N.A. Nekrasov and A.A. Fet it is concluded that the image of Ophelia receives a different interpretation, which will be further developed in the works of the lyricists of the Silver Age.

Key words: eternal image, N.A. Nekrasov, Ophelia, tradition, A.A. Fet, W. Shakespeare

Наследие У. Шекспира оказало значительное влияние на всю мировую культуру, но явление шекспиризации несколько запоздало в русской литературе. Так, в русской поэзии образы шекспировских трагедий встречаются не столь часто, обращение к ним единично и относится к середине XIX века. К их изучению уже обращались отечественные исследователи, но их внимание было в основном обращено к образу Гамлета, образ же Офелии рассматривался в соотношении с ним (Ю.Д. Левин [4], О.И. Федотов [8]). Новизна данного исследования определяется необходимостью всестороннего анализа интерпретации образа Офелии в русской поэзии XIX века, послужившей основой для его дальнейшего развития в литературе Серебряного века. Цель исследования – определить своеобразие трактовки образа

Офелии в произведениях А.А. Фета и Н.А. Некрасова. Предмет исследования – стихотворения Н.А. Некрасова и А.А. Фета 1840-х годов.

В период со второй четверти до конца 19 века в русской культуре встречаются различные интерпретации образа Офелии. Данный этап является началом широкого использования образов гамлетовской трагедии. Исследователь Ю.Д. Левин отмечает в своей работе «Гамлет и Офелия в русской поэзии», что в 1828 году русский поэт А.А. Дельвиг в идиллии «Конец золотого века» использовал реминисценцию к образу Офелии. В произведении изображается любовная трагедия: Амарилла – молодая пастушка, представительница старого идиллического мира влюбляется в городского жителя. Красавица Амарилла – наивная, добрая и простодушная девушка, которая искренне полюбила и поверила Мелетию. Но эгоистичный молодой человек, потешив свое самолюбие, отказывается от нее, даже не сообщив ей об этом. Оскорбленная чистая душа пастушки не может принять такого удара, поэтому девушка лишается рассудка. Она облачается в наряд из сплетенных цветов, пугает своих родителей исполнением странных песен, а затем отправляется к дереву у реки, «где он молвил впервые люблю» [3]. Пастушка украшает дерево цветами и случайно срывается в реку, и «Нимфы ли вод, красоту сожалея / Юной пастушки, спасти ее думали, платье ль сухое, / Кругом широким поверхность воды обхватив, не давало / Ей утонуть? не знаю, но долго, подобно наяде / ...Амарилла стремленьем неслася, / Песню свою распевая, не чувствуя гибели близкой, / Словно во влаге рожденная древним отцом Океаном. / Грустную песню свою не окончив – она потонула» [3]. Множество мотивов связывают Амариллу с образом Офелии. Например, мотивы отвергнутой любви, чистой, наивной и натуральной души, безумия и смерти, а также детали песен и цветов.

Предваряя прямые обращения поэтов к образу Офелии, В.Г. Белинский пишет цикл статей «Гамлет, драма Шекспира. Молчалов в роли Гамлета» (1838 г.), где рассуждает об образах трагедии. Критик описывает Офелию как простодушную и чистую девушку, которая любит всех и видит во всем и везде добро, даже там, где его нет. Характер Офелии В.Г. Белинский называется действительным и прекрасным, а образ, созданным так конкретно, как может создать только природа [1].

Когда трагедия У. Шекспира укрепилась в русском театре, в литературе стали появляться прямо посвященные интерпретации образа Офелии произведения. Н.А. Некрасов первым в 1840 году в петербургском театральном журнале написал стихотворение «Офелия». Данное произведение относится к раннему периоду творчества, который отмечен романтической направленностью. Считается, что вдохновением для творчества послужила игра актрисы Варвары Асенковой, исполнявшей роль Офелии в Александринском театре. Образ Офелии в стихотворении Н.А. Некрасова интерпретирован в соответствии с романтическим представлением поэта о судьбе девушки, обманувшейся в своих любовных переживаниях [8]. Офелия в произведении поэта изображена как исключительная личность, наполненная противоречиями и страстями. Средства художественной изобразительности помогают передать романтический образ некрасовской Офелии: сравнения («Глаза – две молнии во мгле...», «...как зверь, / Дичится друга...»), «На брег выходит; как русалка...»), метафоры («Неуловимый отпечаток / Какой-то тайны на челе...»), «Обезоруживает воду / Геройской дерзостью своей...») и эпитет («Полупечальный дикий взор») [6] отражают внутреннее состояние Офелии, ее конфликт с окружающим миром. Поэт в своем произведении изображает безумие, искалечившее прекрасную душу («В ней сон безумья непробудный / Царит над

чувством и умом»). Образ выстраивается с помощью антитезы, чтобы показать результат, к которому привело ее безумие («В лице то дерзость, то стыдливость... / В движеньях стройность и красивость...»; «На брег выходит; как русалка, / Полощет волосы в волнах, / То вдруг смиренно, как весталка, / Пред небом падает во прах») [6]. Интересно сравнение поэта Офелии с русалкой и с богиней весталкой. В славянской мифологии русалками обычно считают утонувших девушек, умерших до замужества [5]. А богини знамениты своей независимостью от отцов [2]. Данное уподобление напоминает читателям, что героиня по трагической причине лишилась отца («Порою любит дни и ночи / Бродить на сумрачных гробах; / И всё грустит, и плачут очи...») [6]. С помощью приведенных сравнений поэт сближает образ Офелии с русской фольклорной традицией и с римской мифологией. А.Н. Некрасов расширяет пространство и увеличивает количество действий, происшедших с несчастной девушкой:

По высям гор,
В долинах, в рощах без боязни
Она блуждает, но, как зверь,
Дичится друга, из приязни
Ей отворяющего дверь.
Порою любит дни и ночи
Бродить на сумрачных гробах;
И всё грустит, и плачут очи,
Покуда слезы есть в очах... [6].

Автор не упоминает имени героини, но Офелия растворяется в природе и становится ее частью (зверь, русалка). Подчеркивая естественность творения Шекспира, Н.А. Некрасов сравнивает сумасшествие Офелии с нарушением покоя природы «нежданной грозой», хаосом. Внутренний мир девушки уподобляется образу грозы, она не способна смириться с тем, что происходит в мире. Лирический герой сожалеет об утрате душевной красоты Офелии.

Обращение Н.А. Некрасова к образу Офелии неслучайно, так как в дальнейшем тема тяжелой женской доли станет сквозной в творчестве поэта. Он, как и лирический герой в анализируемом стихотворении, сожалеет о страданиях русских женщин и считает, что они созданы для лучшего и для более высокого. Произведение помогает глубже рассмотреть образ Офелии и его трагичность, прочувствовать всю бурю эмоций, которые испытывает умалишенный человек. Мотивы, сближающие героиню трагедии с некрасовской – это мотивы горького безумия, несчастной любви и бессознательной смерти. Также поэт вводит новаторское прочтение образа Офелии, изображая ее романтической исключительной личностью, а ее душевные страдания уподобляются природой стихии.

Вслед за Н. А. Некрасовым А. А. Фет с 1842 года публикует цикл стихотворений «К Офелии». В произведениях А.А. Фета Офелия не играет главной роли, она является образом, через которую поэт раскрывает свою душу. Поэт в стихотворениях отождествляет Офелию со своей возлюбленной и наполняет ее образ лиризмом.

Офелия стала одним из доминантных образов в творчестве А.А. Фета. В ранней лирике поэта, в период с 1842 по 1847 годы, было создано четыре стихотворения, вошедшие в сборник «К Офелии»: 1) «Не здесь ли ты легкою тенью...»; 2) «Как ангел неба безмятежный...», 1843; 3) «Офелия гибла и пела...», 1846; 4) «Я болен, Офелия, милый мой друг», 1847 [7]. Обращение к ее образу связано с событиями из жизни

автора. В студенческие годы поэт жил в доме на Малой Полянке А. Григорьева и оба молодых человека были влюблены в девушку Елизавету, крестную дочь одного из родственников А. Григорьева. Елизавета мечтала стать артисткой и вдохновлялась образом Офелии, поэтому получила соответствующий псевдоним. Ее судьба не была трагичной, она лишь пробудила в молодых людях высокие чувства и творческие ассоциации с образом, созданным У. Шекспиром.

Во всех произведениях, кроме одного, поэт обходит сюжет трагедии. Офелия изображается робкой, чистой, исцеляющей от волнений и тревог, верной спутницей и музой, дарующей лирическому герою вдохновение. И только в одном стихотворении есть прямое указание на сюжет трагедии, но и здесь он фокусируется на душевном состоянии героя. Данное произведение выделяется в цикле «К Офелии» как идейный эпицентр, как исповедальное описание гибели девушки [8]:

Офелия гибла и пела,
И пела, сплетая венки;
С цветами, венками и песнью
На дно опустилась реки.
И многое с песнями канет
Мне в душу на темное дно,
И много мне чувства, и песен,
И слез, и мечтаний дано [9].

Образ Офелии в цикле стихотворений имеет общие черты с трагедийным образом. Она такая же кроткая, добрая, любящая, невинная и чистая душой, но способная, в отличие от действия в трагедии, излечить душевные недуги лирического героя (Как ангел неба безмятежный, / В сияньи тихого огня / Ты помолишь душою нежной / И за себя и за меня.) [9]. В стихотворении «Офелия гибла и пела...» лирический герой сожалеет о гибели Офелии, эта трагедия приносит ему боль и чувство утраты, которые передаются в произведении с помощью развернутой метафоры «И многое с песнями канет / Мне в душу на темное дно, / И много мне чувства, и песен, / И слез, и мечтаний дано» [9]. Анафорические и лексические повторы придают стихотворению схожесть с печальной песней, в которой повествуется о гибели невинной души.

В стихотворении «Я болен, Офелия, милый мой друг!» поэт сближает трагедии шекспировских героинь «Про иву, про иву зеленую спой, / Про иву сестры Дездемоны» [9]. А.А. Фет называет их сестрами, так как их судьбы представляются схожими. Они обе стали жертвами любви и предчувствовали свою смерть в песнях. А ива становится деталью-символом трагической гибели. Б.Л. Пастернак уже в поэзии серебряного века продолжит традицию схожести судеб несчастных героинь и создаст стихотворение «Уроки английского».

Лирический герой в произведении А.А. Фета просит утешения и сострадания у Офелии, так как видит в ней человека, который может понять его переживания («Душе раздраженной и груди больной / Понятны и слезы, и стоны») [9]. Свое внутренне состояние лирический герой передает с помощью метафоры («Ни в сердце, ни в мысли нет силы») [9]. Исследователи считают, что в данном стихотворении поэт предвидит смерть своей возлюбленной.

Офелию А.А. Фета с героиней У. Шекспира сближают мотив трагической смерти и художественные детали песен, цветов и ивы. Новаторским является то, что лирический герой находит в образе Офелии свое собственное утешение и может

разделить с ней свои переживания. А также отмечает схожесть судеб Офелии и Дездемоны.

В итоге, А.Н. Некрасов и А.А. Фет, взяв за основу традиционные шекспировские мотивы и детали, присущие образу Офелии (смерти, безумия, цветов, несчастной любви, песен), по-своему трактовали его по-новому. В трактовке Некрасова Офелия – исключительная романтическая личность, страдания героини гиперболизированы и перекликаются с некрасовской темой о несчастной женской доле. В стихотворениях Фета Офелия – источник вдохновения и утешения. Но в обоих случаях лирические герои сожалеют об утрате такой прекрасной и чистой души. Традиции в интерпретации образа, заложенные Н.А. Некрасовым и А.А. Фетом, оказали значительное влияние на творчество поэтов XIX–XX веков, в частности, на поэтов серебряного века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В.Г. Гамлет, драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета / Под общей ред. Ф.М. Головешченко, ред. С.П. Бычкова // Собрание сочинений в 3 т. Т. 1. Статьи и рецензии. 1834 – 1841. ОГИЗ, ГИХЛ, М., 1948.
2. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – Спб., 1880.
3. Дельвиг А.А. Сочинения / А.А. Дельвиг; Сост., вступ. ст. и коммент. В. Э. Вацура. – Л.: Худож. лит.: Ленингр. отд-ние, 1986. – 470с.
4. Левин Ю.Д. Гамлет и Офелия в русской поэзии / Ю.Д. Левин // Шекспировские чтения. – М., 1993. – С. 125–126.
5. Мелетинский Е.М. Мифологический словарь. / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
6. Некрасов Н.А. Полное собрание стихотворений и поэм в одном томе / Н.А. Некрасов. – М.: Альфа-Книга, 2017. – 1117 с.
7. Федотов, О.И. Офелия как лирическая героиня в русской поэзии 1840-х годов (Н. Некрасов, А. Фет, Ап. Григорьев) / О. И. Федотов // Острова любви БорФеда: сб. к 90-летию Бориса Федоровича Егорова) / ред.-сост. А. П. Дмитриев, П. С. Глушаков. СПб.: Росток., 2016. – 1056 с. С. 917–922.
8. Федотов, О.И. Гамлет и Офелия как лирические герои в русской поэзии XIX–XX вв. / О.И. Федотов // Горизонты гуманитарного знания № 4. – М.: АНО ВО «Московский гуманитарный университет», 2018.
9. Фет А.А. Собрание сочинений в 2 т. Т. 1. Стихотворения. Поэмы. Переводы / Ред. В. Есаулова. – М.: Худ. лит-ра, 1982. – 280 с.

УДК 821.161.1

*Э.Н. Насртдинова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ю.А. Жукова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОППОЗИЦИЯ ЗАПАД-ВОСТОК В ПОВЕСТИ А.И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»

Аннотация: статья посвящена анализу оппозиции Запад-Восток в повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет».

Ключевые слова: антитеза, архетип, «Гранатовый браслет», Запад-Восток, А.И. Куприн, парадигма оппозиции.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the West-East opposition in the story of A. I. Kuprin "Garnet Bracelet".

Key words: West, East, A. I. Kuprin, "Garnet bracelet", antithesis, paradigm of opposition, archetype.

Исследования, посвященные анализу оппозиции Запад-Восток в произведениях русской литературы, становятся всё более актуальными в современной науке, и обусловлено это прежде всего активизацией политического и культурного противостояния России и Запада.

Западный и восточный контексты достаточно полно представлены в повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет». Совокупность деталей в портретных и психологических характеристиках образов главных героев повести, а также любовный конфликт, определяющий развитие сюжета, раскрывают оппозицию Востока и Запада, прежде всего, как конфликт двух типов культур – западной и восточной.

Так, впервые с эта оппозиция намечается при помощи противопоставления двух женских образов - родных сестер Веры Шеиной и Анны Фриессе. Их принадлежность к древнему азиатскому роду князей Мирза-Булат-Тугановских, восходящему к Тамерлану, или Лангтемиру, и сам факт рождения от «красивой англичанки», на которую особенно похожа Вера, становятся символическими. Говоря о происхождении главных героинь, писатель сначала контаминирует два противоположных культурных начала, подчеркивая их неординарность и особую женскую притягательность, а затем все сильнее разводит их, противопоставляя в нравственном смысле.

Так, красота похожей на мать-англичанку Веры, хотя и лишена жизненной энергии, подчеркнута духовна. Вот почему в высшей степени чистый образ Веры представлен в тексте повести как аллюзия на архетипический образ непорочной Девы Небесной, которая подкрепляется мотивом бездетности в браке с Шеиным и мотивом сакрализации образа возлюбленной в метафизическом союзе с Желтковым.

Поддерживают этот восточный архетип и дары по случаю именин Веры. Так, подаренный ей сестрой Анной молитвенник также приобретает символическую семантику в мифологизированном контексте повествования. Маленькая записная книжка, в которой искусно был преобразен старый молитвенник, которого, «может быть, касались руки маркизы Помпадур или самой королевы Антуанетты», - воплощение культуры Запада, почти глумление над святостью, пример девальвации нравственных начал, символ победы европейской прагматики над духовностью.

Этот дар красноречиво характеризует самого дарителя. Младшая сестра Веры почти лишена нравственности. Например, «изящная некрасивость» Анны, унаследованная от отца, «возбуждала и привлекала внимание мужчин гораздо чаще и сильнее». Ее обращение в католичество ритуально, и действительно чрезмерно декольтированный образ молодой женщины никак не вяжется с образами католических монахинь. К тому же Анна отчаянно флиртует с мужчинами и не знает удержу в азартных играх. И наконец, Анна составила очень выгодную партию с Густавом Ивановичем Фриессе. Однако несмотря на то что она терпеть не может мужа, это не мешает ей чувствовать радость бытия и любить жизнь. Свободной она

чувствует себя прежде всего потому, что не стеснена материально. Таким образом, персонификация Запада в облике Анны актуализируется в «земных» формах.

Вот почему, Вера, хотя и отдает должное изысканности и эстетической утонченности подарка сестры, говорит ей: «Знаешь, Анна, только тебе могла прийти в голову безумная идея превратить молитвенник в дамский *carnet*».

Что касается умения Веры жить, то оно не подчеркивается автором. Да, Вера ждет гостей на праздничный ужин, украшает гостиную цветами, продумывает меню. Она хорошая хозяйка, но не хозяйка жизни, по сравнению со своей сестрой. Шеины, хоть и князья, но едва сводят концы с концами. И именно они, а не чета Фриессе, оказываются способны к нравственному преображению в конце повести, когда узнают о гибели Желткова.

Что касается главного мужского образа, то это одновременно и развенчанный мужем Веры рыцарь («милорд Георг») прекрасной Блондины - дань европейской традиции, и ее преданный раб - восточный мужской архетип.

На символическом уровне в простом, смешном имени Желтков угадывается пасхальный мотив (яйцо - символ Воскрешения). Портрет молодого человека тоже символичен, в нем нет реалистических мужских черт, это скорее иконографическое лицо, проступающее из лучей света: «Лицо хозяина сначала не было видно: он стоял спиной к свету и растерянно потирал руки. Он был высокий, худой, с длинными, пушистыми, мягкими волосами». Ангельский лик дополняет возраст Христа: «Очень бледный, с нежным девичьим лицом, с голубыми глазами и упрямым детским подбородком с ямочкой посередине; ему было лет тридцать – тридцать пять».

Подношение Желткова Вере вынудило ее брата и мужа если не крикнуть «Распят!» по аналогии с тем, что происходило в Древнем Риме в стенах Колизея, то подвести молодого человека к принятию трагического решения.

В последнем письме к Вере Николаевне Желтков говорит о любви как о великом счастье, которое Бог благоволил ему послать, как о награде. Прочитав его, Вера пришла к мужу с покрасневшими от слез глазами. Слезы оживают, оттаивают сердце холодной аристократки. По формуле Пушкина, ее душа начинает воскрешать и преображаться: «жизнь, слезы и любовь...». Это означает, что смерть Желткова тоже глубоко символична – это не прихоть отвергнутого любовника, не попытка что-то кому-то доказать, это искупительная жертва, которой он спасает мир «порочных детей», собравшихся в доме Веры, от нелюбви. Он умирает, покорно следуя воле Бога и руководствуясь примером Христа, чтобы среди них родилась любовь. Так восточная традиция снова превалирует на западным взглядом на самоубийство.

Таким образом, оппозиция Востока и Запада представлена у А.И. Куприна как традиционная для мифологического сознания антитеза религиозного (православного) чувства и практицизма, духовного и безнравственного, небесного и земного начал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куприн А. И. Собрание сочинений в 9 т. – М.: Худож. лит., 1970.
2. Макарова С.А. Изучение рассказа А. И. Куприна «Гранатовый браслет»// Литература в школе. – 2007. – № 7. – С. 22-27.
3. Пригарина Н.И. К вопросу о характере романтизма в восточных литературах XX века// Неизменность и новизна художественного мира Памяти Е.Э.Бертельса: Сб. ст. / отв. ред. Н.И. Пригарина ; сост. Н.В. Колесникова. – М.: Изд-во Ин-та востоковедения РАН, 1999. – С. 145-154.

4. Строкина С. П. Теоретические основы изучения художественного пространства в прозе А. И. Куприна // Гуманитарная парадигма. – 2018. – № 2(5). – С. 92-96.

УДК 821.111.09

А.О. Попова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗА УЧЕНОГО В НАУЧНО- ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ Г. УЭЛЛСА

Аннотация: в статье рассматриваются образы ученых в ряде научно-фантастических романах Герберта Уэллса: «Остров доктора Моро» («The Island of Doctor Moreau», 1896), «Человек-невидимка» («The Invisible Man», 1897), «Пища Богов» («The Food of the Gods, and How It Came to Earth», 1904). В ходе их сопоставительного анализа выявляются черты сходства и различия образов ученых. На этом основании делается вывод о том, что наряду с общетипологическими признаками они наделены и рядом отличительных качеств, которые позволяют выявить разновидности данного типа образа: ученый-демиург, ученый-честолюбец, ученый-изгой. Полученные результаты исследования дают возможность в перспективе проследить развитие выявленной тенденции в научной фантастике XX века, традиции которой были заложены Гербертом Уэллсом.

Ключевые слова: научно-фантастический роман, образ ученого, средства создания характера, традиция, Г. Уэллс.

Abstract. The article examines various images of scientists in science fiction novels *The Island of Doctor Moreau, The Invisible Man, The Food of the Gods, and How It Came to Earth* by H.G. Wells. Their comparative analysis shows the similarities and differences between the images of scientists. On this basis, it is concluded that, along with general typological characteristics, they are also endowed with a number of distinctive qualities that allow us to identify varieties of this type of image: a scientist-demiurge, scientist-ambitious person, an scientist-outcast. The results of the study make it possible to trace the development of the identified trend in the science fiction of the twentieth century.

Key words: hero, science fiction, scientist, tradition, H.G. Wells.

Образ ученого возник в литературе в конце XIX века. Это связано с тем, что научно-технический прогресс индустриального общества стремился вперед, открывая новые горизонты знаний, преобразуя образ жизни человека и часто вступая в конфликт с традиционными этическими нормами. Ученый стал интересен писателям не только как представитель своего социального класса, но и как человек, оказавшийся перед необходимостью сложного выбора, касающегося судьбы всего человечества, и нравственного самоопределения.

Герберт Уэллс (1866-1946), английский писатель-фантаст, один из первых авторов на рубеже XIX-XX столетий обратился к изображению человека, увлеченного наукой. В ряде его произведений возникает образ неистового ученого как особый тип личности, чьи изыскания идут в разрез с гуманистическими принципами. К его изучению в творчестве Г. Уэллса обращались такие литературоведы-исследователи,

как Ю.И. Кагарлицкий [1], И.Н. Касинов [3], Е.С. Манченко [5], В.А. Уставщикова [6] и другие. Но работы были посвящены анализу образа ученого в отдельных произведениях английского прозаика, а вопрос об их разновидностях остается нерешенным.

Целью исследования является выявление основных типологических черт образа ученого в научно-фантастических произведениях Г. Уэллса как родоначальника жанра научной фантастики. Герберт Уэллс создает целую галерею образов ученых в ряде романов, предметом данного исследования явились ранние произведения писателя, тяготеющие к жанру научной фантастики, в котором ученый выступает главным героем: «Остров доктора Моро» («The Island of Doctor Moreau», 1896), «Человек-невидимка» («The Invisible Man», 1897), «Пища Богов» («The Food of the Gods, and How It Came to Earth», 1904).

Как отмечали исследователи, при создании образов главных героев писатель опирался на реалистические принципы [4; 622] и использовал такие художественные средства, как портретная и речевая характеристика, изображение персонажа во взаимодействии с окружающим миром, конфликт между героем и обществом. Опираясь на данный алгоритм, выявим типичные черты образа ученого и проведем сопоставительный анализ.

Главные герои произведений «Остров доктора Моро» (1896), «Человек-невидимка» (1897) и «Пища Богов» (1904) представляют ученых-естествоиспытателей: Моро – физиолог, Гриффин – физик, Бенсингтон и Редвуд – химики. Каждый из них вступает в конфликт с обществом, следствием которого является отверженность, одиночество, добровольное либо вынужденное. Созданные Уэллсом образы ученых обладают интеллектуальной исключительностью, смелостью и независимостью мысли, невероятной увлеченностью своим делом. «Эти качества возвышают их над окружающими людьми, во многом становятся причиной общественной изоляции, и позволяют им вмешиваться в законы природы, выступить в роли новых Творцов» [2; 283]. Следуя общей художественной тенденции литературы XX века, английский писатель обращается к архетипическому образу, в данном случае демиурга, и соотносит его с новым содержанием [10; 57].

В наибольшей степени архетипу демиурга соответствует доктор Моро, персонаж, построенный из английских страхов о новых видах континентальной экспериментальной медицинской науки. Образ слегка сумасшедшего иностранного вивисектора Эммануила Кляйна лег в основу образа Моро [11]. В романе дается его портретная характеристика: *«Великолепно сложенный человек, с красивым лбом и довольно крупными чертами лица, но веки у него были дряблые, старческие, а складка у рта придавала лицу выражение дерзкой решительности», «говорил он очень просто убедительно. По временам в голосе его звучала горькая насмешка»* [7]. Она дает основание полагать, что Моро – независимая личность, которая живет по своим собственным законам и правилам. Общество не приняло экспериментов Моро над животными, и он был вынужден покинуть Англию и поселиться на острове – отсюда вытекает основной конфликт произведения. Цель, которую Моро перед собой ставит, – *«изучить до конца пластичность живого организма»* [7]. Идея довести до совершенства начатую работу показывает упорство и терпение, с каким доктор относится к своему труду. Моро нелюдим, замкнут, безжалостен: *«изучение природы делает человека таким же безжалостным, как и сама природа»* [7]. Моро берет на себя роль демиурга, возвышаясь над традиционной моралью и отказавшись от каких-либо ограничений своей дерзновенной мысли. Творец в понимании Моро – это

человек, имеющий право безнаказанно менять мир по собственному усмотрению, подгоняя его под собственные образцы, при этом не заботясь о последствиях. Судьба Моро трагична – он погибает от рук собственного «детища». Смерть Моро символизирует победу природы над любыми попытками человека преобразовать и перестроить ее.

Образ главного героя романа «Человек-невидимка» во многом походит на Моро, но научные изыскания для него – лишь средство для самоутверждения. Гриффин эгоистичен, беспринципен, честолюбив, фанатичен, раздражителен, так о нем отзываются герои романа: *«Он не только невидимка, но и помешанный! У него мания убийства!..»* [9]. Сам о себе он говорит так: *«Сотни самых дерзких и фантастических планов возникали в моем мозгу, и от сознания безнаказанности кружилась голова»* [9]. Целью своей жизни он ставит *«сделаться всемогущим»*, погрузив при этом город Айпинг в пучину смерти и террора. Гриффин мечтает о деньгах и славе, эта мысль сводит его с ума, и он становится маниакальным убийцей. Ученый противостоит обществу как сильная личность, которая хочет управлять эти самым обществом. Тем самым Гриффин выступает в образе ученого-честолюбца, в дальнейшем к данному типу ученого неоднократно будут обращаться последователи Г. Уэллса. Внешний облик Гриффина меняется. Так, в начале он *«белокурый, почти альбинос, шести футов росту, широкоплечий, лицо розовое, глаза красные»*, а в момент смерти: *«Пальцы судорожно скрючились, глаза были широко раскрыты, а на лице застыло выражение гнева и отчаяния»* [9]. Жестокость и злоба изменили его, честолюбие превратило Гриффина в безжалостного монстра, который всеми путями хотел получить богатство и славу. Смерть Гриффина предсказуема – его до смерти избивают жители города. По мнению Ю.И. Кагарлицкого, Гриффин с его порывистостью, способностью месяцами увлеченно работать, внезапными прозрениями и такими же внезапными вспышками ярости – это сам Уэллс в те годы, когда писал это произведение [1]. Образ Гриффина трагичен – он, как и Моро, гениальный ученый, принявший господствующую систему понятий о *«войне всех против всех»* и кончившего жизнь маниакальным убийцей.

Также своими отличительными чертами наделены и герои романа «Пища богов». Образы таких ученых, как Бенсингтон и Редвуд, также заслуживают отдельного внимания. Бенсингтон и Редвуд описываются так в романе: *«мистер Бенсингтон был невысок, сутуловат и чрезвычайно лыс, носил очки в золотой оправе и суконные башмаки. Наружность профессора Редвуда также была самая заурядная»* [8]. Ученые были *«людьми самыми заурядными»*, *«сверх меры непрактичными»* [8], живущие замкнуто в *«своем узком мирке»* [8]. Они далеки от реальной жизни, проблемы общества их не интересуют, они создают «пищу Богов» для того, чтобы *«покончить с перерывами и передышкам»* в развитии организма. Целью Бенгсингтона и Редвуда является создание новых сверхлюдей, с этой целью они разрабатывают «пищу Богов» и начинают свои эксперименты. Но ученые отстранены от общества, живут в собственном мире схем и формул и из-за этого эксперименты с «пищей» идут не по плану. Великое изобретение превратилось в глобальное бедствие. Общество отвергает их открытие и хочет покарать. Безответственность ученых привела к тому, что пострадало много мирных жителей, новые сверхлюди не смогли жить вместе с простыми людьми и были вынуждены жить в уединении, вдали от города. Бенгсингтона и Редвуда можно сравнить с богами античной мифологии Ураном и Геей – они также создали новый мир и отстранились от дел [3, с.150]. Данный тип героя в дальнейшем послужит прототипом образа

отверженного ученого, который будет широко использован в фантастической литературе.

В романах Г. Уэллса возникает образ ученого как исключительной личности, обладающей огромным интеллектуальным потенциалом. Это люди целеустремленные, волевые, независимые в своих суждениях. Но наряду с общетипологическими признаками они наделены и рядом отличительных качеств, которые позволяют выявить разновидности данного типа образа: ученый-демиург (доктор Моро), ученый-честолюбец (Гриффин), ученый-изгой (Бенгсингтон и Редвуд). Полученные результаты исследования дают возможность в перспективе проследить развитие выявленной тенденции в научной фантастике XX века, традиции которой были заложены Гербертом Уэллсом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кагарлицкий Ю.И. Герберт Уэллс. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philology.ru/literature3/kagarlitsky-64.htm> (дата обращения 01.04.2021).
2. Калюжная А.О., Шанина Ю.А. К вопросу о типологии образа ученого в литературе XX века//Материалы Республиканской научно-практической конференции «Духовный мир мусульманских народов Евразии. М. Акмулла – великий башкирский просветитель XIX в. XIV Акмуллинские чтения». – Уфа. – 2019. – с.280-283.
3. Касинов И.Н. Мифологические архетипы в романе Г. Уэллса «Пища Богов» // Вестник Вятского государственного университета. – 2008. – с.149-152.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий. Под ред. А.Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелкв». – 2001.
5. Манченко Е.С. М. Булгаков и Г. Уэллс: аспекты сопоставительного изучения // Гуманитарные исследования. – 2011. – №2. – с.150-156.
6. Уставщикова В.А. Рецепция романа Г.Уэллса «Остров доктора Моро» в творчестве Л. Лавгина//Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – №1. – с.225-230.
7. Уэллс Г. Машина времени. Остров доктора Моро // СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус. – 2018. – 352 с.
8. Уэллс Г. Пища Богов [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/INOFANT/UELS/foodgods.txt> (дата обращения 01.04.2021).
9. Уэллс Г. Человек-невидимка. Война миров. – СПб.: Азбука-Аттикус, 2018. – 384 с.
10. Шанина Ю.А. Мифология и литература XX века. – Уфа: Издательство БГПУ, 2021. – 201 с.
11. Roger Luckhurst. An introduction to The Island of Dr. Moreau: science, sensation and degeneration. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/an-introduction-to-the-island-of-doctor-moreau-science-sensation-and-degeneration> (дата обращения 01.04.2021).

УДК 821.161.1

А.К. Рашидов

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

АНТИЧНЫЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ «ВОЙНА И МИР»

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы влияния античной литературы и её мотивов на особенности построения сюжета романа-эпопеи «Война и мир» с точки зрения культурологического аспекта. Автором исследуются некоторые вопросы

концептологии, раскрытые Л.Н. Толстым в произведении и их связь с античными концептами.

Ключевые слова: концептуальное значение, культурологический аспект, пейзажные зарисовки, символизм, эстетические эпохи.

Abstract. This article examines the influence of ancient literature and its motives on the peculiarities of constructing the plot of the epic novel *War and Peace* from the point of view of the cultural aspect. The author investigates some issues of conceptology disclosed by L.N. Tolstoy in the work and their relationship with ancient concepts.

Key words: symbolism, conceptual meaning, cultural aspect, landscape sketches, aesthetic eras.

Литература нового и новейшего времени часто содержит мотивы античной литературы Древней Греции или Древнего Рима. Литература Эллады и Рима, описавшая в своё время подвиги богов и героев, оставила для современной литературы наследие в виде большого количества мифов и легенд, мотивы которых зачастую используются современными писателями, где отсылка на другой текст имеет актуальное значение в современной постмодернистской литературе.

В реалистической литературе XIX века также наблюдается явная тенденция в использовании античных мотивов в построении сюжета произведения. Рассмотрим данный вопрос на примере одного из самых значительных произведений мировой литературы романе-эпопее «Война и мир».

Идейно-тематическое содержание романа-эпопеи «Война и мир» напоминает нам древнегреческие поэмы, где сюжетные линии зачастую не связаны между собой. Похожее содержание мы можем наблюдать в поэмах Гомера, трагедиях Софокла и Еврипида, где и философия, и лирика тесно вплетены в житейские эпизоды при наличии большого количества действующих лиц.

С первых страниц романа идёт отсылка к известному сюжету о трёх парках – древнегреческих богинях, которые плели нити жизни, тем самым предопределяли судьбу тех или иных людей.

Анна Павловна Шерер, Элен Курагина и Лиза Болконская выполняют роль античных богинь, определяющих судьбу сына князя Василия Ипполита, Пьера Безухова и решая ход событий, связанные с приездом Анатоля к княжне Марье Болконской.

Связь античного мотива с сюжетом романом наиболее ярко прослеживается в сцене, где Наташа, ухаживая за больным Андреем, сидя у изголовья Болконского, вяжет при свете свечи. Использование символизма в данном случае явно указывает на античные основы при описании сцены смерти князя Андрея. Внезапно рвущаяся нить, затухание свечи от наклона Наташи – явная отсылка к античной символике ухода человека из жизни. Следует также вспомнить, что древнегреческая богиня смерти всегда ходила со свечой в руке.

Позже, в лирике А. Ахматовой и Б. Пастернака, образ свечи приобретает другое концептуальное значение. В лирике поэтов «серебряного века» свеча, как образ духовного света во тьме невежества является важнейшим символом христианства, эмблемой Христа, церкви, веры, и олицетворяет символ жизни.

У Л.Н. Толстого концепт «свеча» носит в большей мере античный характер и является понятием, более отражающим языческие верования.

Обратимся к другой героине романа-эпопеи Элен Курагиной. Прежде всего, обращает внимание созвучие её имени с именем героини «Илиады» Елены

Прекрасной. Толстой наделяет свою героиню, которую он называет «красивым животным», внешними данными спартанской царицы. *«... блестя белизной плеч, глянец волос и бриллиантов, она прошла между расступившимися мужчинами»*. Данное определение одинаково может быть использована применительно и к Элен Курагиной, и к Елене Прекрасной.

Л.Н. Толстой отводит Элен роль участницы событий, которые позже приведут к началу войны двух империй, так же и Елена является, правда, не участницей, а причиной войны двух царей, а салон мадам Шерер, где происходят словесные баталии, символически отображает Троянскую войну и её героев.

В «Жизнеописаниях» Плутарха описан подвиг Сцеволы, который намеревается убить царя этрусских племён, с целью снятия осады Рима. Эта попытка, как известно, не увенчалась успехом, но этрусский царь понял намерения Сцеволы, простил его и отпустил на свободу. Та же идея находит своё воплощение в стремлении Пьера убить Наполеона. Наивное, но благородное стремление Безухова успехом не увенчалось, а генерал Даву, окинув взглядом Пьера, фактически прощает и отпускает безрассудного графа.

В данном случае, Толстой, как мы видим, вновь прибегает к изображению человеческого порыва с точки зрения античной культурологии, а в романе мы находим подтверждение тому в виде исторического факта.

Большую роль при исследовании культурологического аспекта в романе «Война и мир» играют пейзажные зарисовки.

В древнегреческой мифологии богиня облаков Нефела, по преданию, приносила победу тем, с кем она дружила. Князь Андрей видел в облаках нечто большее, чем простое природное явление. Болконский часто любовался видом облаков, и удача всегда была его спутницей во время военных походов. При Аустерлице погода была туманная и, как известно, русские проиграли сражение, то есть в данном случае облака, принёсшие туман, помогли Наполеону.

Для раскрытия идейного замысла необходимо также обратиться к древнеегипетской мифологии, где мемфисское божество Птах-Сокар-Осирис в облике сокола для древних египтян символизировал смерть. В сцене Бородинской битвы сокол, пролетающий над будущим полем сражения, по всей видимости, возвещает о большом количестве смертей.

И, конечно же, река, как ещё один символ смерти в древнегреческой мифологии, также находит своё место в описании последних часов жизни князя Андрея. Болконский, как известно умирает в Ярославле, на берегу Волги.

Итак, античные мотивы имеют явное отражение в построении идейной основы романа «Война и мир». Они служат для раскрытия внутреннего мира персонажей, при изображении войны, мира, судьбы, жизни и смерти. Кроме того, античные мотивы, связывая различные эстетические эпохи, делают роман «Война и мир» вневременным произведением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибатуллина Г.М., Булина Е.В. Архетип инициации в сюжете духовной биографии Пьера Безухова (по роману Л.Н. Толстого «Война и мир») // Теоретические и методические аспекты изучения литературы. Вторые Качуринские чтения: сб. матер. Всерос. научно-практ. конфер. Стерлитамак, 18 мая 2012 г. / отв. ред. А.С. Акбашева. В 2-х частях. Ч. II. Стерлитамак: СГПА им. Зайнаб Бишевой, 2012.

2. Лосев А.Ф. Хаос // Мифы народов мира. Энциклопедия. Т. 2 / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 16 Г.М. Ибатуллина, Е.В. Булина 2014. Т. 24. Вып. 4 История и филология.
3. Минакова А.М. О функциях мифа в эпосе Л.Н. Толстого «Война и мир» // Толстовский сборник: Этика и эстетика. Вопр. поэтики. Творч. связи и традиции: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Г.А. Нерушенко. Тула, 1992.
4. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х тт. / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Сов. энц., 1991-1992.
5. Полтавец Е.Ю. Основные мифопоэтические концепты «Войны и мира» Л.Н. Толстого в свете мотивного анализа: дис. ...канд. филол. н. – М., 2006.
6. Топоров В.Н. Космос // Мифы народов мира. Энциклопедия. Т. 2 / гл. ред. С.А. Токарев. М.: Большая Рос. энцикл., 1998.
7. Толстой Л.Н. Собр. соч.: в 22 т. М.: Худож. лит., 1979-1985.
8. Шульц С.А. Миф и ритуал в творческом сознании Л.Н. Толстого // Русская литература. 1998. – № 3.

УДК 821

Д.М. Солоха
преподаватель ВГБОУ ВО БГМУ Минздрава РФ (г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ С.Т. АКСАКОВА «АЛЕНЬКИЙ ЦВЕТОЧЕК»)

Аннотация: в статье рассматривается специфика переводческой деятельности, направленная на работу с детской литературой, а именно сказкой. Даются примеры употребления тех или иных приемов для передачи сюжета и литературного слога.

Ключевые слова: адекватность перевода, перевод, сказки, переводоведение, уместность перевода.

Abstract. The article deals with the narrow specificity of translation activities aimed at working with children's literature, especially fairy tale. Examples of the use of certain techniques to convey a plot and a literary style are given.

Key words: translation, fairy tales, translation and interpretation studies, propriety of translation.

Текст начинает жить в устах читателя, поэтому литературное произведение всегда стремится выйти за рамки только одной языковой системы и пуститься на поиски читателей по всему миру. Для этого путешествия тексту необходима помощь опытного переводчика.

Иржи Левый, автор книги «Искусства перевода», рассматривает перевод в системе литературного творчества, считая его особым видом искусства. По его мнению, подобное искусство находится между воссозданием текста и оригинальным творчеством. Иржи Левый использует понятие «художественная репродукция», что отражает саму суть работы переводчика. Переводческую деятельность он называет созиданием и сравнивает с творчеством художника.

Одной из основных целей переводчика является умение воспроизвести образную систему произведения. На наш взгляд, мнение Иржи Левого несколько противоречит нормативным определением, где работа переводчика не

воспринимается как оригинальное творчество. Принимая во внимание данную формулировку, при анализе переводов важно учитывать норму воспроизведения, куда включены «верность и корректное понимание текста оригинала» и пресловутая «красота текста» [4;243].

При переводе художественных текстов перед переводчиком стоит весьма любопытная задача: выбрать эквивалентный или адекватный путь. Вопрос адекватности и эквивалентности является актуальным по многим причинам: это и сложный выбор между передачей смысла произведения и стремление показать художественные особенности, используемые в тексте оригинала.

Адекватность обычно рассматривается как субъективная единица, так как общих критериев её оценки нет, поэтому В.Н. Комиссаров полагает, что термин «адекватность» следует рассматривать в более широком смысле, так как он является хорошим вариантом перевода. Он может обеспечить полноту межъязыковой коммуникации в определенных условиях в отличие от эквивалентности, где имеется смысловая общность единиц речи и языка [3;152].

Авторы работы по теории перевода К. Райсс и Г. Вермер понимают эквивалентность как отношения не только между знаками, но и текстами. А адекватность подразумевает, по их мнению, обоснованность выбора языковых инструментов при переводе текстов. Адекватность должна соответствовать и учитывать цель перевода [2;136].

Детская литература должна принимать во внимание особенности развития детей, поэтому для передачи информации необходимо представлять себе интересы, увлечения и возрастную группу.

Перед переводчиком детских произведений стоит нелегкий выбор между максимально точной передачей идеи текста оригинала и чрезмерной буквальностью. Важно передать колорит произведения для маленького читателя, максимально погрузить его в красочность слога писателя.

В частности, при переводе сказки С. Т. Аксакова «Аленький цветочек» на немецкий язык были предприняты попытки интерпретации для группы младшего школьного возраста читателей. Переводчик, Ю. Л. Эльперин, уже в самом названии использует загадочную формулировку «Die rote Wunderblume», которая настраивает маленьких читателей на сказочный лад, что отличается от русской версии.

В оригинале сказка начинается со слов: «В некиим царстве, в некиим государстве...» (употребляются старинные слова, передающие колорит рассказчицы – ключницы Пелагеи).

В тексте перевода вместо «золотой и серебряной казны» используется «silbernen Hausrat und Geschmeide», что отличается от идеи текста оригинала, так как имеет другое значение. То есть наличие большого количества денег (золотых и серебряных монет) заменяется на золотые и серебряные предметы домашнего обихода и украшения. Такой порядок интерпретации может быть объяснен целевой аудиторией читателей, которые воспринимают окружающее буквально. Ведь для детей младшего школьного возраста характерно восприятие денег как чего-то эфемерного, а вот вещи, которые можно на них купить, вполне реальны и осязаемы.

Грамматически заметно редуцирование предложений. Например, обращение купца к своим дочерям было переведено как «Meine lieben Töchter, meine guten Töchter, meine hübschen Töchter, ich reise in meinen Geschäften in ferne Reiche und weiß nicht, wie lange ich fernbleibe». Текст оригинала представлял собой такое обращение: «Дочери мои милые, дочери мои хорошие, дочери мои пригожие, еду я по своим

купецким делам за тридевять земель, в тридевятое царство, тридесятое государство, и мало ли, много ли времени проезжу — не ведаю, и наказываю я вам жить без меня честно и смиренно, и коли вы будете жить без меня честно и смиренно, то привезу вам такие гостинцы, каких вы сами захотите, и даю я вам сроку думать на три дня, и тогда вы мне скажете, каких гостинцев вам хочется». Это сделано умышленно, дабы избежать слишком сложных и длинных предложений, которые могут запутать маленького читателя и сбить ритм повествования, если книга читается ребенку.

Во фрагменте описания чувств отца к своим дочерям в тексте оригинала С. Т. Аксаков, как правило, перечисляет «...богатства, жемчугов, драгоценных камней, золотой и серебряной казны...». Это придает отрывку монотонность и некую молитвенность, помогая читателю через повествование представить рассказчицу: простую набожную женщину, которая в своё повествование вплетает характерные черты молитвы. В то время как как в тексте перевода повторение не используется уже в силу того, что вместо «Hausrat» используется существительное «Gerät». Данный приём полного повторения частей предложения, будет не раз использован в повествовании в тексте оригинала.

В целом перевод Ю.Л. Эльперина существенно отличается от текста оригинала, так как невозможно игнорировать специфику языков и время, когда оба произведения были написаны. В немецком переводе читателю предлагают максимально нейтральную лексику, тогда как в тексте С.Т. Аксакова чувствуется дух времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aksakov S.T. Die rote Wunderblume. / Aus dem Russischen von Juri Elperin. – Weinböhla: mikaja Kinder- und Jugendbuchverlag, 2015, - 50 S.
2. Аксаков С.Т. Аленький цветочек. – М.: Советская Россия, 1982. – 32 с.
3. Reiss K., Vermeer H. J. Grundlegung einer allgemeiner Translationstheorie. – Tübingen., 1984. S. 124-148
4. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – М.: URSS, 2019. – 176 с.
5. Прунч Э. Пути развития западного переводоведения. от языковой асимметрии к политической. / Пер. с нем. – М.: Р. Валент, 2015, - 512 с.

УДК 821

Д.Д. Хайретдинова
ассистент кафедры иностранных языков
ФБОУ ВО «УГНТУ» (г. Уфа)

БЫТОВОЕ И БЫТИЙНОЕ: ОПЫТ ПРОЧТЕНИЯ НОВЕЛЛЫ О. ГЕНРИ «ГОРЯЩИЙ СВЕТИЛЬНИК»

Аннотация: в данной статье анализируется новелла «Горящий светильник» американского писателя О. Генри. Опираясь на работы известных исследователей творчества писателя, автор формирует свое видение новеллы. Рассказы О. Генри- настоящая кладь всевозможных аллюзий и деталей, которые помогают воссоздать действительность эпохи. После тщательного изучения творчества О. Генри, в том числе новеллы, анализируемой в данной статье, можно сделать вывод о том, что рассказы писателя выходят за грань бытового, обыденного, и несут в себе более глубокий смысл.

Ключевые слова: американская новеллистика, библейский сюжет, бытие, типы персонажей, фабула.

Abstract. The article analyzes the short story «The Trimmed Lamp» by the American writer O. Henry. Based on the works of the writer's researcher, the author forms her vision of the novel. O. Henry's stories are a real treasure trove of all kinds of allusions and details that help to recreate the reality of the era. After a thorough study of O. Henry's works, including the one analyzed in this article, the following conclusion can be drawn: the writer's stories go beyond the everyday and carry a deeper meaning.

Key words: existence, short story, biblical story, plot, character types.

Об американской новеллистике О. Генри существует большая критическая литература. В последнее время защищены следующие диссертации: Самохвалова В.И. «Творчество О. Генри» (1973), Должникова С.Н. «Социально-мировоззренческие мотивы в языке произведений О. Генри» (2003), Сибирцева Е.Н. «Поэтика парадоксального в творчестве О. Генри» (2012), Жданова Д.А. «Поэтика художественной речи в новеллах О. Генри» (2012).

Однако содержательный уровень его новелл раскрыт недостаточно, а часто поверхностно. В своей аналитической статье Эйхенбаум Борис Михайлович подчеркнул, что американские критики стараются «поднять» Генри (как русские – Чехова) до уровня классической традиции; они красноречиво доказывают сходство Генри с Шекспиром – на основании общности симпатий и настроений того и другого: «он был (пишет один из них) прирожденный, великодушный демократ, который с полной искренностью может положить свою руку на грудь и сказать: «*humani nihil a me alienum puto*» [3]

В своей книге О. Генри «Калиф из Багдада. О. Генри и его новелла» И.М. Левидова отметила, что много раз, всегда мимоходом, словно бы шутливо писатель варьирует свои излюбленные «вечные» мысли о жизни, человеке и судьбе [1;48]. Исследовательница цитирует монолог репортера из рассказа о Генри «Ночь заблуждений»: «Одна из величайших книг в мире- это повседневная жизнь, нас окружающая. Все, что может постичь человеческий разум; все, что может почувствовать человеческое сердце, что могут поведать уста, заключено в маленьком мирке, в которой мы заключены. Тот, кто смотрит на жизнь пронизательным взглядом, сможет увидеть под тонким покровом повседневности романтические, трагические и комические представления, которые разыгрывают актеры- великие и малые, попирающие подмостки театра Вселенной. Жизнь – не трагедия и не комедия. В ней смешалось и то и другое. Высоко над нами всеисильные руки дергают за веревочку, и вот внезапно наш смех перехватывается рыданием и странный звук веселья вторгается в глубочайшую нашу скорбь... На улице мы проходим мимо героев, не менее великих, чем те, которых воспевали поэты, на лицах неприметных женщин и прозаических мужчин внимательный взгляд может различить отпечатки всех страстей, и добрых и порочных, которые освещали когда-либо страницы повестей и поэм» [1; 49].

Можно согласиться с мнением и И.М. Левидовой, что жизнь предстает у О. Генри как бы «в гигантском калейдоскопе: мозаичной, многокрасочной, складывающейся все в новые и новые узоры» [1; 104].

В самом деле, в его новеллах действие разворачивается со сценической интенсивностью. Например, в новелле «Горящий светильник» великолепно схвачены приметы американского бытия начала 20 века. И.М. Левидова права в своем утверждении, что «поэтическое, пронизанное иронией мировосприятие художника возводит быт, реалию, сугубую конкретность места, времени и социальных

обстоятельств в степень своеобразного мифа- самой живучей формы художественного воссоздания действительности [1; 116].

В новелле *Горящий светильник* две девушки из провинции приехали в Нью-Йорк в поисках работы. Обе они мечтают о красивой жизни, об удачном замужестве за состоятельным человеком. За Лу ухаживает добродушный и честный Дэн, мантер с заработком 30 долларов, вззирающий на нее «печальными глазами» Ромео. Нэнси устроилась продавщицей в магазин, где она пытается перенимать их жесты, манеры одеваться, стиль поведения, будучи уверенной, что она сумеет достойно войти в «высший свет». И один из «шикарных кавалеров» сделал ей предложение, но Нэнси отказала ему, почувствовав, что он склонен ко лжи. Своим подружкам из магазина она заявила, что «мне нужно, чтобы это был человек, а не просто громыхающая копилка» [2;9]. А тем временем Лу все также снисходительно относится к Дэну, честному и благородному юноше, принимая за должное поколение и любовь, не рассматривая всерьез его предложение руки и сердца. В статье Б.М. Эйхенбаум заметил: «сюжетная конструкция о Генри приобретает характер игры с фабулой, а фабула превращается в загадку или анекдот» [3].

Спустя несколько месяцев Нэнси, возвращаясь с работы, неожиданно сталкивается с Лу, одетой в дорожные меха. На высокомерный вопрос о том, трудиться ли Нэнси по-прежнему в магазине, та ответила утвердительно и сообщила, что в ее жизни намечились изменения: она выходит замуж за Дэна. Повествователь сравнивает драгоценности на руках Лу сверкающими глазами Нэнси с ее ярким румянцем и нескрываемой радостью от предстоящего замужества.

В этой мелодраматической ситуации персонажи действуют повинувшись воле автора. Американский исследователь творчества О. Генри Ю. Каррент-Гарсия подчеркивает, что самый реалистический компонент театрального действия, который вершится в новеллах О. Генри, - фон, обстановка- как декорации спектакля. Критик называет героев О. Генри «пешками в человеческом облике», которым «не хватает сложных мотивов, внутренних конфликтов и способности поступать как индивидуальные человеческие существа» [1; 113]. Критик объясняет это «ограниченностью его взглядов на человека». Полемицируя с ним, И.М. Левидова пишет, что она согласна с тем, что некоторые персонажи О. Генри довольно плоскостны, не разработаны и явно искусственны. Но ведь это типы.

В настоящий момент исследователи полагают, что после переоценки ценностей, новеллы о Генри не только радуют своей свежестью, остроумием, но и вызывает представление о каких-то важных чертах американского характера.

Новелла называется «Горящий светильник» неслучайно (ведь библейский сюжет встречается во многих новеллах О. Генри). В Евангельской притче рассказывается о мудрых девах, которые держали свои светильники зажженными в ожидании небесного жениха. Автор подчеркивает, что «заправленный светильник Нэнси «не угасал» и она готова была принять жениха, когда бы он не пришел». Бессознательно у нее постепенно менялся взгляд на жизнь. Вместо слов- доллар и деньги. В ее обиходе появились слова: искренность, честь, доброта.

В новелле «Горящий светильник», на наш взгляд, речь идет не о бытовом, а о бытийном уровне человеческой жизни. Само название новеллы выводит читателя за пределы конкретной действительности и придает повествованию философскую глубину и философское обобщение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левидова И.М. Калиф из Багдада. О. Генри и его новелла. М.: Центр книги Рудомино, 2012. – 256 с.
2. О. Генри. Сочинения в трех томах. – Том 2. – М.: «Труд», «Слог», 1993. – 496 с.
3. Эйхенбаум. Б.М. О. Генри и теория новеллы// Журнал «Звезда», №6, 1925.

УДК 821.111.09

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

ОБРАЗ ЕГИПТА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ У.ГОЛДИНГА

Аннотация: в данной работе на основе сопоставительного анализа эссе Уильяма Голдинга «Мое представление о Египте» (*Egypt from My Inside*, 1965), «Египет извне» (*Egypt from My Outside*, 1977), повести «Бог-скорпион» (*The Scorpion God*, 1971) и путевых заметок «Египетский журнал» (*An Egyptian Journal*, 1985) решается вопрос о влиянии восточной традиций на творчество писателя, рассматриваются особенности интерпретации истории, культурного наследия Древнего Египта в его произведениях. Английский прозаик обращался к образу Египта на разных этапах своего творчества. По его признанию, этот интерес зарождается еще в детские годы и сопровождает его на протяжении всей жизни. Анализ указанных текстов позволяет сделать вывод о том, что образ Египта претерпевает эволюцию: романтическое восприятие сменяется более противоречивым, разносторонним взглядом, акцент переносится с древности на современность.

Ключевые слова: У. Голдинг, культура Древнего Египта, ориентализм, травелог, эссе.

Abstract. The paper deals with the comparative study of W. Golding's essays *Egypt from My Inside* (1965), *Egypt from My Outside* (1977), fable *The Scorpion God* (1971), travelogue *An Egyptian Journal* (1985). Its purpose is to solve the problem of the influence of Oriental traditions on the Golding's creation, to determine the interpretation of Egyptian history and culture in his works. English writer referred to the image of Egypt on the different stages of his life. According to his words, this interest conceived in childhood and accompanied him during all his life. The analyze shows that the Golding's image of Egypt was evolving from romantic view to the contradictory, multi-sided attitude, the accent is changed from ancient times to modernity.

Key words: Egyptian culture, essay, W. Golding, orientalism, travelogue.

Для английского писателя Уильяма Голдинга (1911-1993) Египет являлся притягательным местом на протяжении всей жизни. Несомненно, осмысление наследия древнеегипетской цивилизации сыграло важную роль в формировании мировоззрения знаменитого писателя и его творческого кредо. В связи с этим представляется важным рассмотрение документальных и художественных произведений У. Голдинга, посвященных Египту, в сопоставительном аспекте. Предметом исследования явились эссе Уильяма Голдинга «Мое представление о Египте» (*Egypt from My Inside*, 1965), «Египет извне» (*Egypt from My Outside*, 1977), повесть «Бог-скорпион» (*The Scorpion God*, 1971) и путевые заметки «Египетский журнал» (*An Egyptian Journal*, 1985). Каждое из них не раз становилось предметом исследования (в работах Р.Ф. Адонина, Л.В. Адониной, Е.Л. Дашко, И.В. Кривченко и др.), исключением в этом смысле является «Египетский журнал», незаслуженно обойденный вниманием отечественных литературоведов. Кроме того, впервые

поставлена задача сопоставительного анализа перечисленных произведений с целью раскрытия отдельных аспектов творческой эволюции английского прозаика.

По справедливому замечанию С.С. Абдель-Хакима, Уильям Голдинг «трижды совершает путешествие в Египет» [5; 48]. Первое из них состоялось еще в детстве и было воображаемым, поскольку оказалось связано с знакомством со знаменитой коллекцией древнеегипетского искусства в Британском музее. Ему посвящено эссе У. Голдинга «Мое представление о Египте», вошедшее в сборник «Горячие врата». Оно относится к первому этапу творческого пути прозаика и во многом раскрывает его эстетические и философские взгляды. Композиционно оно построено на контрастном сопоставлении античного и древнеегипетского наследия. Писатель противопоставил «здравый смысл и эксперимент», которые стали основой античного мировоззрения, и «живое воображение, интеллектуальную медлительность» [7; 72] Древнего Египта. Как духовные наследники Древней Греции, по словам Голдинга, «мы обладаем ослепляющей гордостью, которая была чужда им [древним египтянам]. Мы не принимаем в расчет потенциальные возможности человеческого духа, который может действовать другими способами, в других формах, исходя из других целей» [7; 81]. Тип древнеегипетской культуры представляется ему идеальной, поскольку она отказывается от интеллектуализма, обращается к решению духовных проблем и тайн бытия. Этим задачам соответствует и особый художественный язык искусства древних египтян, отличающийся символизмом: «Я знаю о символах без осознания, что я знаю. Я понимаю, что ни их значение, ни впечатление от них нельзя описать, поскольку символ — это то, что имеет необъяснимое значение и воздействие» [7; 74].

Образы древнеегипетского искусства оказывают глубокое впечатление на Голдинга в детские годы и являются источником фантазий. В эссе «Мое видение Египта» писатель рассказывает о своем воображаемом посещении египетских залов Британского музея ночью, когда, казалось, в темноте и уединении Глаз Осириса, скульптуры из гробницы Тутанхамона, древняя мумия раскрывали ему свои тайны. Его так привлекают образы египетского искусства, поскольку они были обращены к темам, особенно волновавшим его. «Я осознал через приобщение к их реликвиям, через посредство археологии и искусства мою собственную мрачную устремленность во тьму, мою собственную дикую жажду жизни» [7; 81]. В результате знакомство с культурой Древнего Египта оказывается для писателя своего рода путем самопознания. Под тьмой писатель подразумевал таинственную оборотную сторону бытия, сущность вещей и человеческой души, скрытую под оболочкой дневного света [4; 156]. Многие его притчи посвящены раскрытию хрупкого равновесия между светом и тьмой во внутреннем мире человека, и поэтому вся человеческая жизнь — это постоянное преодоление в себе страха и негативных инстинктов. Как бог Ра каждую ночь сражается с Апопом, чтобы наступил рассвет, так и человек должен вести извечную борьбу со Зверем, готовым захватить его душу. Не случайно в заключение Голдинг категорично утверждает: «В действительности, я древний египтянин с его неразумным духовным прагматизмом и способностью к неясной вере» [7; 82]. На данном этапе творческого пути он очарован искусством Древнего Египта, так как он обнаруживает в нем эстетический и мировоззренческий идеал.

В русле данной концепции создана повесть «Бог-скорпион», которая стала воплощением давнего замысла писателя. Еще в семилетнем возрасте будущий нобелевский лауреат намеревался написать пьесу, события которой относились бы к эпохе создания Великих Пирамид. Но он понимает, что его герои должны говорить на древнеегипетском и поэтому приступает к изучению иероглифов, коллекционирует в

своей заветной тетради образы-знаки. Как и во многих других историзованных повествованиях Голдинга [3], события произведения отражают переломный момент в жизни общества. В данном случае он относится ко временам додинастического Египта и обусловлен кризисом власти и «философским, онтологическим разломом в связи с установлением новой концепции человека» [10; 103]. Сюжет повести навеян несколькими источниками: историческими документами, памятниками искусства Древнего Египта, открытиями археологии XX века, новыми антропологическими концепциями. По мнению Кромптона, он восходит к свидетельствам Геродота [12; 138], другие исследователи указывают на влияние работ Дж. Фрезера о ритуальной смене короля. Действительно, зачин повести представляет собой художественную реконструкцию древнего ритуала: забега фараона с целью обеспечения подъема воды в Ниле. Обряд остается не завершенным, Бог лишается своей магической силы и должен передать власть другому.

В комментариях к повести сам Голдинг напрямую указывал на реальную историческую подоплеку своего произведения – жизнь и деяния первого властителя Верхнего и Нижнего Египта Нармера, который в некоторых источниках называется фараоном Скорпионом. Свидетельством его правления является знаменитая плита, обнаруженная в 1898 в Хираконполисе. По предположению Голдинга, она представляется «первым пресс-релизом, изображая Нармера, пристально разглядывающим ряды захваченный пленников» [6; 251]. По словам биографа Голдинга Д. Кери, писатель усматривал прямую аналогию между этими событиями времен Древнего Египта и современной историей: «История! История! Это начало всех нас – это Гитлер, Редверс Генри Буллер, Сталин, Уильямс Уэстморлэгд» [6; 252]. Данное свидетельство придает названию притчи конкретно-исторический смысл и позволяет интерпретировать ее как произведение о становлении тиранической власти. Голдинг интересовал прежде всего механизм возникновения деспотии, основанной, с его точки зрения, на религиозном догмате подобном представлению древних египтян о божественной сути фараона [2].

Предшественник Нармера рисуется Голдингом как фигура условная в силу отсутствия каких-либо исторических данных о нем. Он именуется Высокий дом, что является точным переводом слова «фараон», а также он *«Бог, Муж Царственной Жены, уже достигшей Вечной Жизни, Царственный Бык, Сокол, Повелитель Верхних Земель»*, а по сути, с точки зрения автора, это просто человек, *«преображенный сытой жизнью и властью»*, тиран, *«чья голова вмещает всего лишь несколько мыслей, но те, что есть, сомнению не подвергает»* [1]. После его ритуальной смерти власть стремится захватить Верховный жрец, который расценивает религиозные догмы как средство манипулирования людьми и природой. В «Боге-скорпионе» церемония похорон фараона, выпившего чашу с ядом, а вместе с ним и его слуг *«совпала с днем Зарубки Отличной Еды»*, все эти ритуальные смерти должны обеспечить хороший урожай. В своей деятельности он руководствуется рациональными принципами, полагая, что человека отличает *«от остальных тварей» «способность анализировать факты и делать выводы»* [1]. Но в борьбе за власть верх одерживает Лжец, беспринципный эгоист, для которого нет высшей ценности, чем собственная жизнь. По мнению писателя, насилие, торжество массового сознания, являющиеся основой любого религиозного ритуала, становятся благоприятной почвой для возникновения тирании, тоталитарных систем, механизм формирования которых раскрывается в притче «Бог-скорпион».

Воочию увидеть Египет Голдингу удастся только зимой 1976 года, когда он вместе с женой отправляется в путешествие по Нилу, которое воспринимается им не как путь с севера на юг, а «с запада на восток», «из страны жизни в страну смерти» [8; 57]. Свои впечатления он отражает в эссе «Египет извне», которое своим названием уже указывает на принципиально новое видение Египта по сравнению с предшествующим этапом.

Эссе состоит из отрывков путевого дневника. Маршрут поездки был связан с посещением основных исторических памятников Древнего Египта, которые продолжают волновать автора. Они привлекают его тематикой, формой, способом осознания мира: «Только в одном смысле я могу сказать, что увидел то, что приехал увидеть. Красота была бонусом, а осознание бытия современного человека — упреком. Но был и словарь, ресурс образов, и это были образы силы — не силы в политическом, социальном смысле — а силы непосредственного воздействия на человека, который созерцал их. <...> Это разнородный язык, предназначенный быть секретом, каким он и был на самом деле. И хотя это язык безумия, отчасти злобный и безрассудный, но все же язык великого утешения и силы. Я не имею в виду иероглифы, а дикую, суровую и разнообразную мифологию» [8; 81-82].

Но, несмотря на свое преклонение перед искусством Древнего Египта, Голдинг не может принять полного растворения человеческой личности в окружающем ее мире, свойственное восточной цивилизацией. Подводя итог своему путешествию по Египту, он все-таки утверждает понимание мира в традициях европейской культуры: «Все же я верю, что жизнь центральна по отношению к космосу и что есть определенные времена для определенных людей, когда глубины этого космоса открываются, подобно глубинам нашего сознания» [8; 82]. Для Голдинга главной тайной, которую он стремится познать, остается внутренний мир человеческой личности. Таким образом эссе «Египет извне» является переходным от романтизированного образа Египта к его реалистическому толкованию.

В 1984 году издательство «Faber and Faber» заказывает нобелевскому лауреату новую книгу о Египте и спонсирует его плавание вверх и вниз по Нилу. Многие восприняли «Египетский журнал», написанный на основе впечатлений от предпринятого вояжа и изданный в 1985, как чисто коммерческий проект [11; 141]. Но сегодня зарубежные исследователи считают его важной частью постколониальной английской литературы о путешествиях.

Поездка становится для Голдинга настоящим испытанием в силу преклонного возраста писателя и осознания непреодолимых препятствий в коммуникации с современными жителями Египта. Но в начале пути он преисполнен надежды «создать книгу не о храмах, а о людях» [9; 10]. Он намерен пересмотреть образ Египта, созданных Хаггартом и Конан Дойлем, а также свои собственные представления, отраженные в более ранних работах.

По форме «Египетский журнал» представляет собой классический тревелог. Чередование глав строго подчинено хронологии путешествия, рассказчик стремится дотошно фиксировать все впечатления от увиденного. Теперь картины Египта включают не только произведения искусства далекого прошлого, но и бытовые зарисовки (рассказ о деревне потомков грабителей пирамид, поселениях простых крестьян), описание флоры и фауны, заметки об экономике страны (посещение кирпичного завода). Кроме того, журнал снабжен фотографиями, которые сопровождаются авторскими комментариями. В целом, на первый взгляд, книга оставляет впечатление эклектичного повествование, в котором отсутствует как

стилевое, так и содержательное единство. Оно средни многоголосице древнегреческих папирусов, найденных под египетским городом Оксирином в конце XIX века, где причудливо соседствуют отрывки из великих произведений Менандра и Сапфо, раннехристианские тексты с финансовыми, деловыми документами, письмами.

В первой главе автор делится своими сомнениями в успехе задуманной книги. Голдинг вспоминает, как изначально «указал издателям, что книга не может быть авторитетной. К моему удивлению, они знали об этом. Я обнаружил, что это будет книга не только о Египте, но и обо мне» [9; 8]. Действительно, египетские впечатления стали средством самораскрытия автора. Рассказчик «Египетского журнала» предстает как человек, открытый разным впечатлениям жизни, внимательный, чуткий и тактичный по отношению к другим людям, и вместе с тем глубоко ироничный к самому себе. Он склонен к философствованию и в своих рассуждениях обнаруживает глубокую приверженность культурным традициям Европы. В итоге его воображаемый Египет оказывается в большей степени созданным под влиянием античной традиции его восприятия и интерпретации. Не случайно в качестве эпитафии Голдинг избирает отрывок из оксиринского греческого папируса, датированного II веком до н.э.:

Мореплаватели, скользят по глубоким водам,
Тритоны соленого моря и вы, Всадники Нила,
счастливы плывущие по улыбающимся водам,
расскажите нам, друзья, о сравнении
океана с плодородным Нилом. [9]

В соответствии с эпитафией, по признанию автора, путешествие «было своего рода вызовом, чтобы увидеть, что возникнет в необычном сопоставлении двух культур и двух принципиально отличающихся опытов» [9; 198]. Этот эксперимент приводит писателя к выводу об «абсурдности» данного путешествия, которое заставило его осознать степень различия восточной и европейской цивилизации, диалог между которыми он не смог обнаружить.

Поэтому общим мотивом книги является настроение разочарования. Автор вновь и вновь обманывается в своих ожиданиях получить глубокое впечатление от увиденного, раскрыть загадки прошлого, понять жителей современного Египта. Предвкушение чудесного вояжа через пустыню к Красному морю оборачивается прозаичными впечатлениями: «Красное море появилось, тихо, неинтересно, без происшествий, плоская полоса обычного вещества и даже не очень красочная. Глядя на него с сожалением, когда мы приближались, я не мог отрицать возможность того, что невинное воображение моего детства подготовило мое подсознание к морю, которое на самом деле было красным» [9; 120]. Посещение крестьянского дома поражает не столько нищетой, сколько «небрежным отношением к вещам, к физическим объектам», «духом безразличия к неопрятности, настолько полным, что его можно было возвести в пятый элемент, в легкий хаос» [9; 153]. Попытка приоткрыть завесу тайны над историей расхитителей гробниц благодаря беседе с их потомками оборачивается полным фиаско: диалог с жителем знаменитой деревни представляет обмен пустыми фразами. Поэтому каждая глава строится на резком контрасте воспоминаний Голдинга о своем воображаемом Египте и реальных впечатлениях. По словам Регарда, «трудности Голдинга в общении с современным Египтом подчеркивают пространственность путешествий: земля, на которой он внезапно оказывается, лишена своей святости, ее таинственная истина нигде не

воспринимается; напротив, на первый план выдвигается материальная трудность открытия Египта современных египтян» [11; 147]. В целом журнал становится окончательным расставанием с романтическим представлением о Египте, который вымещается образом отсталой страны третьего мира, мало понятной просвещенному европейцу, страны, которая ни в кой мере не стала духовной наследницей великого и загадочного прошлого древней цивилизации, а сделала ее произведения предметом купли-продажи, дешевого тиражирования, а порой и средством наживы.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что образ Египта остается притягательным для Голдинга на разных этапах творческого пути. Он многогранен и противоречив, поскольку в его основе – синтез суждений античных авторов, достижений археологии и антропологии XX века, интерпретаций памятников искусства Древнего Египта, собственных наблюдений писателя как путешественника. С годами Голдинга все больше интересуется современный Египет, романтический образ сменяется самоиронией, поскольку подлинный Египет предстает как страна чуждой и непонятной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голдинг У. Собрание сочинений. Свободное падение. Хапуга Мартин. Романы. Бог-скорпион. Повесть. Притчи. Эссе/Сост. М. Шерешевской. – СПб.: Издательство «Симпозиум», 1999. – 496 с.
2. Федоров А. А., Шанина Ю.А. Категория божественного в произведениях У. Голдинга// Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Т. 4. – № 6. – С. 431-439.
3. Шанина Ю.А. Миф и историософская проблематика в произведениях У. Голдинга//Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 6. – С. 114-118.
4. Шанина Ю.А. Мифология и литература XX века. – Уфа: Издательство БГПУ, 2021. – 201 с.
5. Abdel-Hakim, Sahar Sobhi. William Golding and his Egypts// Alif: Journal of Comparative Poetics. – № 26, 2006. – P. 48-70.
6. Carey J. William Golding: The Man who Wrote Lord of the Flies. London: Faber & Faber, 2012. – 573 p.
7. Golding W. Egypt from My Inside//Golding W. The Hot Gates and other occasional pieces. — London; Boston: Faber & Faber, 1965. — P. 73.
8. Golding W. Egypt from my Outside//Golding W. A Moving Target. — London: Faber and Faber, 1982. — P. 82.
9. Golding W. An Egyptian Journal. – London: Faber and Faber, 1989. – 224 p.
10. Maisonnat, Claude. Turning the Tables of the Law: The Subject in Question in The Scorpion God//Fingering Netsukes: Selected Papers from the First International William Golding Conference (1st 1993 Université Jean-Monnet-Saint-Etienne)/Ed. by Frédéric Regard. – Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne; [Londres]: Faber and Faber, 1995. – 218 p. – P. 101-117.
11. Regard, Frédéric. “Nothing More to Say”: William Golding’s *Egyptian Journal* and the Fate of the Orientalist// Études anglaises. – 2005/2 (Tome 58). – P. 141-153.
12. Sugimura, Yasunori. The Void and the Metaphors: A New Reading of William Golding's Fiction. – Bern; Oxford: Peter Lang, 2008. – 249 p.

ЧАСТЬ IV

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 811.11

В.Ф. Аитов

доктор пед. наук; профессор, зав. кафедрой методики преподавания ИЯ и второго ИЯ ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),

И.Ю. Рахманова

канд. филол. наук, доцент ФГБОУ ВО БФ «БашГУ» (г. Бирск)

СЛОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ, ОТРАЖАЮЩЕЙ ИЗБИРАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ США

Аннотация: в данной статье рассматриваются сложности освоения лексики, отражающей избирательную систему США на уроках иностранного языка. Авторами анализируются некоторые аспекты изучения данных лексических единиц, среди которых много национально-маркированных единиц (реалий), сложности их перевода.

Ключевые слова: избирательная система США, лексика, национально-маркированные единицы, общественно-политический строй, перевод, урок иностранного языка.

Abstract. This article examines the difficulties of mastering vocabulary reflecting the US electoral system in foreign language lessons. The authors analyze some aspects of the study of these lexical units, among which there are many nationally marked units (realia), analyze the complexity of their translation.

Key words: vocabulary, foreign language lesson, nationally marked units, socio-political system, US electoral system, translation.

Лексика является одним из важнейших компонентов в системе обучения иностранному языку. Без неё невозможно производить речевую деятельность: аудирование, говорение, чтение и письмо. Это говорит о том, что изучение новых лексических единиц должно происходить на каждом уроке иностранного языка, и учителю необходимо уделять должное внимание процессу обучения новой лексике [3].

Вопрос обучения лексике английского языка крайне актуален, так как до сих пор не найден один хороший способ, гарантирующий абсолютный результат заучивания значений новых слов. Как правило, таких способов достаточно и выбрать подходящий для определённого ученика можно, основываясь на его индивидуальных особенностях, уровне владения иностранным языком, интересами в какой-то области, мотивированностью.

Обучение лексике иностранного языка – это процесс расширения словарного запаса, включающий в себя три стадии: ознакомление с новым материалом, тренировка в употреблении лексических единиц, употребление лексических единиц [3].

Таким образом, учителю необходимо не просто ознакомить учеников с новой лексической единицей (ЛЕ), но и проиллюстрировать ее значение в различных примерах (лучше всего в предложениях или небольших текстах) и речевых ситуациях, чтобы потом, при необходимости, это слово (словосочетание) можно было бы употреблять в речи.

Существуют различные приёмы обучения лексике на уроках иностранного языка – использование словаря (в том числе онлайн словарей ABBY Lingvo, Мультитран, Cambridge Dictionaries Online), различных лексических игр, упражнений, обучающих интернет-ресурсов. В данной работе мы остановимся на работе со словарями.

Обучение лексике при изучении страноведческих тем обычно сложнее, т.к. многие лексические единицы являются национально-маркированной лексикой и отражают специфику данной страны. Усвоение некоторой информации об особенностях жизни соответствующих народов и стран помогает значительно улучшить у обучающихся понимание иноязычной устной и письменной речи. Страноведческий подход до сих пор является одним из главных принципов обучения иностранным языкам.

Национально-маркированная лексика (реалии) очень разнообразна и трудно поддаётся типологизации из-за сложности данного явления, т.к. данная лексика очень быстро реагирует на все изменения общественной жизни людей, тесно связана с культурой [1]. Неоспоримым фактом является то, что общественно-политическая лексика это одна из областей максимальной концентрации национально-окрашенной лексики. В данной работе мы ограничимся кратким рассмотрением лексики, отражающей общественно-политический строй США (избирательную систему) и сложностей её освоения.

При изучении общественной жизни США ученикам будет интересно рассмотреть некоторые моменты из современной жизни американцев. Особенно это актуально в старших классах, т.к. мотивирует школьников к изучению новостных сводок об основных событиях в США. Встречая новые слова, они обращаются к словарю и знакомятся с различными значениями, часто не зная, какое из них правильное. В 2020 году в США проходили выборы президента, и учителю просто необходимо уделить хотя бы некоторое время для этой темы, одновременно напомнив ученикам, как надо правильно работать со словарями, находить нужные значения слов.

Одной из сфер общественной жизни является лексика избирательной системы. Эта лексика сложна для перевода, т.к. часто слова, перевод которых всем известен, могут приобретать дополнительные значения, которые являются национально-маркированными, и ввести в заблуждение. Учеников необходимо научить работать со словарём, а не полагаться на догадливость. Например, общеизвестная фраза *bad news* [2] в общественно-политическом контексте не всегда переводится как «плохие новости», но имеет дополнительное значение «неприятный тип», которая часто меняет смысл текста. Если мы рассмотрим фразу *to bad-mouth* [2], то выясним, что она имеет в американском тексте значение «порочить кого-то», хотя по двум морфемам, входящим в её состав очень трудно вывести данное значение.

Как видно из представленных выше примеров, основной проблемой при изучении лексики данной группы является сложность их перевода, т.к. некоторые реалии общественно-политической сферы являются стилистически маркированными:

например, to stuff the ballot box – означает «фальсифицировать результаты голосования» [2], а не «наполнить избирательную урну бюллетенями».

Адекватное значение ЛЕ часто невозможно вывести, не изучив контекст (как узкий, так и широкий). Поэтому учителю необходимо учить детей рассматривать слово в предложении или даже абзаце, а не сразу обращаться к словарю, где даны несколько значений без сопутствующего контекста. В этих значениях ученику трудно разобраться. Учителю также необходимо обратить внимание учеников на словарные пометы – политическая лексика, стилистически окрашенная лексика, разговорная лексика, прочитать комментарий или пояснение и т.д.

Лексика – это центральная часть языка, передающая знания о каких-либо объектах, явлениях. Изучение лексики – неотъемлемая составляющая обучения иностранному языку, без которой его невозможно изучить. В связи с этим, корректная подача лексического материала ведет к успешному овладению знаниями, а обучение работе со словарём позволяет сделать образовательный процесс более эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Американизмы. Пособие по страноведению [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dereksiz.org/amerikanizmi-posobie-po-stranovedeniyu.html> (дата обращения: 22.02.2021).
2. Матюшенков В.С. Англо-русский словарь особенностей английского языка в Северной Америке, Великобритании и Австралии. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 520 с.
3. Плеханова Е.А. Методы и приёмы обучения лексике на уроках английского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.1urok.ru/categories/2/articles/20945> (дата обращения: 1.12.2020).

УДК 373.2

*Э.Т. Арсланова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – З.Р. Киреева
канд. пед. наук, доцент кафедры
методики преподавания иностранных языков и
второго иностранного языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ

Аннотация: данная статья рассматривает использование метода полного физического реагирования на раннем этапе обучения иностранному языку старших дошкольников. Освещаются возрастные и психологические особенности старшего дошкольного возраста, также излагаются основные приемы применения метода полного физического реагирования в обучении английскому языку и результаты экспериментального обучения в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: беспереводной метод, иностранный язык, метод полного физического реагирования, раннее обучение, старший дошкольный возраст.

Abstract. The article studies the using of Total Physical Response at the early stage of Foreign language learning of late preschoolers. Age and psychological peculiarities of late preschoolers are highlighted, also techniques of using TPR and its effectiveness are represented.

Key words: Total Physical Response, late pre-school age, early stage of learning, foreign language, direct method.

Изучение иностранных языков всегда вызывало повышенный интерес в обществе и в педагогической среде. На сегодняшний день родители понимают важность освоения иностранных языков с раннего возраста. Именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным, сензитивным периодом для формирования иноязычных навыков. Результаты ранее проведенных исследований свидетельствуют о том, что у детей дошкольного возраста более гибкое и быстрое мышление, что обеспечивает лучшее запоминание языкового материала. Кроме того, дошкольников отличает отсутствие языкового барьера, то есть страха-торможения, мешающего вступить в коммуникацию на иностранном языке. Известный отечественный психолог Л. С. Выготский утверждал, что два года обучения в дошкольном возрасте дают результаты значительно большие, чем семилетнее обучение этому же языку в средней школе. Также ученый отмечал, что «эффективность овладения иностранным языком повышается по мере того, как мы сдвигаем его изучение к раннему возрасту», и «...овладение двумя-тремя языками не замедляет овладения каждым из них в отдельности» [2].

Актуальность выбранной темы заключается в том, что в отечественной методике не в достаточной степени изучены и освещены особенности обучения иностранному языку дошкольников и остро стоят вопросы, как помочь ребенку заговорить на новом языке, создавая максимально комфортные и естественные для него условия, какие методы и технологии использовать педагогу в образовательном процессе.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку дошкольников, предмет – метод полного физического реагирования как средство формирования иноязычных навыков у старших дошкольников.

Целью данной исследовательской работы является анализ эффективности использования метода полного физического реагирования (TPR – Total Physical Response) в старшем дошкольном возрасте. Для достижения сформулированной цели ставятся следующие задачи:

1. Изучить возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста;
2. Дать общую характеристику методу полного физического реагирования (TPR) в обучении дошкольников;
3. Провести опытно-экспериментальное обучение по методу TPR;
4. На основе полученных результатов сформулировать выводы и методические рекомендации.

При выполнении данного исследования нами был использован комплекс дополняющих друг друга методов, включающий в себя анализ литературы, синтез, наблюдение, тестирование, эксперимент, обобщение результатов.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что старший дошкольный возраст (5–6 лет) – время интенсивного физического, психического и личностного развития ребенка. На этом этапе

возрастают возможности памяти, возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала, внимание становится более устойчивым. Ребенок способен сосредоточенно, не отвлекаясь, выполнять ту или иную работу, даже если она не очень нравится ему, но необходима. Восприятие становится все более целенаправленным, развивается наблюдательность. Происходит развитие всех познавательных психических процессов.

В старшем дошкольном возрасте определяются игровые интересы и предпочтения мальчиков и девочек. Ведущим видом деятельности является игра, именно сюжетно-ролевая игра [1]. Дети самостоятельно могут создавать игровое пространство, выстраивать сюжетную линию игры, распределять обязанности и роли. Через сюжетно-ролевую игру у ребенка появляется способность анализировать свои поступки, видеть ситуацию с позиции другого человека, формируется понимание что плохо, а что хорошо.

Дети старшего дошкольного возраста, также как и среднего дошкольного возраста очень активны, подвижны, но у первых значительно улучшается координация, движения становятся более уверенными, им легче выполнять команды учителя. В то же время у них сохраняется потребность в движении. Если способствовать развитию двигательных навыков, то в целом дошкольник становится более ловким и быстрым.

У детей 5–6 лет активно продолжает развиваться речь на родном языке: происходит обогащение словарного запаса, совершенствуется грамматический навык, интонационная выразительность. Развивается связная речь, предполагается использование сложных предложений, различных временных глагольных форм, прилагательных, что значительно украшает речь дошкольника. Также они интересуются значением слов, при введении английского языка может спрашивать перевод слов с русского на английский. Речь постепенно становится орудием мышления и средством познания.

Ведущим типом мышления старших дошкольников является наглядно-образное мышление. Мышление объединяется с речью и памятью, ребенок уже способен рассуждать [4].

Старший дошкольный возраст – сензитивный период для усвоения английского языка. Однако, условия и применяемые приемы обучения в дошкольных учреждениях сильно отличаются, следовательно, нужно подобрать соответствующий возрастным особенностям подход. Целесообразно, если формы и методы обучения в дошкольном возрасте будут связаны с игрой и предметной деятельностью, лексические единицы будут семантизироваться беспереводным способом, а не переводиться с русского на английский.

При анализе зарубежной педагогической литературы мы обратили внимание на метод полного физического реагирования, который берет на вооружение перечисленные выше особенности старшего дошкольного возраста. Метод полного физического реагирования – МПФР, (Полный физический ответ, или Язык жестов и действий, (Total Physical Response, TPR), основанный Джеймсом Ашером (James J. Asher), американским профессором психологии, в 70-е годы прошлого века является «естественным методом», так как Джеймс Ашер рассматривает изучение первого и второго языка как параллельные процессы. Ученый считает, что ключ к успеху при обучении иностранному языку это создание таких же условий, при которых осваивается родной язык [5].

Данный метод разработан с целью побудить дошкольников реагировать на команды и просьбы учителя на иностранном языке. TPR – метод изучения языка, основанный на координации речи и действий, он направлен на изучение языка посредством физической (двигательной) активности.

К основным приемам применения TPR следует отнести использование игр с опорой на физические действия, например, «Simon says», также использование action songs, которые помогают ребенку легче усвоить лексический материал.

Навыки аудирования начинают формироваться с самого начала применения TPR, так как дети сначала слышат и видят действия педагога, далее начинают реагировать жестами, мимикой, затем повторяют за учителем. Ребенок проживает «silent period», когда он только слушает и слушает, тем самым погружаясь в языковую среду и накапливая языковые знания. Только после длительного периода мы можем наблюдать, как ребенок начинает использовать накопленный материал в своей речи.

Формирование грамматических навыков при применении TPR происходит индуктивно, то есть от примера – к правилу. Понимание значения высказывания здесь важнее формы. В терминах TPR-метода это называется code breaking – дешифровка [3]. TPR эффективен при активизации временных конструкций, основанных на глаголах-действиях, например, «every morning I brush my teeth», также повелительных конструкций («stand up, sit down»). К сожалению, не все аспекты грамматики английского языка могут быть автоматизированы с применением TPR, что является основным минусом данного метода.

Формирование навыков говорения очень длительный процесс. На первом этапе ребенку необходимо слушать и воспринимать новый язык, как это делается во время изучения родного языка. А генерирование, собственная речь придут позже. Для демонстрации речевых образцов предлагается использование игрушки-носителя языка. Имитированный герой имеет свою историю, отличный от учителя голос. Данный персонаж становится частью урока, например, в начале занятия герой приветствует учащихся, по окончании – прощается, отвечает на вопросы, танцует вместе с ними, способствует повышению мотивации учеников. Формирование умений устной речи является главной целью метода TPR.

Для проверки эффективности использования метода полного физического реагирования в дошкольных учреждениях был проведен методический эксперимент. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе детского сада «Кристалл» (г. Уфа, Республика Башкортостан).

Цель нашей экспериментальной работы – совершенствование у дошкольников иноязычных навыков с помощью метода полного физического реагирования и анализ эффективности применения данного метода.

Наше исследование и работа по внедрению метода полного физического реагирования в образовательный процесс в детском саду «Кристалл» проходила в 4 этапа:

1) Теоретический этап. Обзор научной литературы, изучение специфики метода полного физического реагирования, выявление его преимуществ и недостатков, также изучение педагогической документации.

2) Методический этап. Выдвижение гипотезы: в своем исследовании мы исходим из предположения, что процесс формирования иноязычных навыков на английском языке у старших дошкольников будет более эффективным, если опираться на метод полного физического реагирования.

Определение психологических и физиологических особенностей детей дошкольного возраста.

3) Опытный этап. В рамках данного этапа проводились доэкспериментальный срез, опытное обучение в экспериментальной группе и постэкспериментальный срез. В эксперименте приняли участие 16 детей, в составе одна экспериментальная группа (8 детей) и контрольная группа (8 детей).

4) Контрольный этап. Подведение итогов эксперимента, анализ эффективности применения метода полного физического реагирования в детских садах, рекомендации для учителя.

В начале эксперимента мы провели доэкспериментальный срез для определения сформированности навыков на английском языке. На основе результатов старшую группу поделили на две равные группы: экспериментальную и контрольную. В каждой группе проводилось 4 занятия в неделю длительностью 30 минут. Продолжительность курса составляла 3 недели. В экспериментальной группе был использован метод полного физического реагирования, в контрольной – занимались по традиционной методике.

Для доэкспериментального среза был подготовлен тест, который включал в себя задания по лексике, грамматике, аудированию и говорению. Всего в тесте было 4 задания по пройденному материалу (цвета, счет, животные и глаголы, обозначающие действия): выполнение базовых команд и ответы на вопросы. Задания представляли собой устный ответ, либо невербальную реакцию ребенка.

Проанализировав результаты доэкспериментального среза, можем констатировать, что большинство детей не справились с заданиями, выполнили задания на «удовлетворительно». Таким образом, сделаем вывод, что знания у воспитанников детского сада находятся на низком уровне, так как ранее занятия проводились не на регулярной основе.

В начале проведения эксперимента было принято решение разделить старшую группу (5-7 лет) на две подгруппы с равным количеством учеников, с примерно одинаковым уровнем знаний по английскому языку. 1 подгруппа (8 детей) – контрольная, 2 подгруппа (8 детей) – экспериментальная.

В экспериментальной группе работа велась с применением TPR, что подразумевает использование игр; action songs; отработку инструкций, указаний на практике; физкультминутки, взаимодействие с предметами; ролевые игры. Введение новой лексики происходило с использованием волшебной шляпы, дети доставали флешкарты по теме «My body». Учитель вместе с детьми называл лексические единицы и демонстрировал на себе. Активно использовались следующие игры: «Simon says», «Show me, please», action song – «Head, shoulders, knees and toes». В контрольной группе изучался тот же языковой материал, но обучение проходило в рамках традиционного подхода.

Постэкспериментальный срез проводился на 3 неделе проведения эксперимента. Для тестирования были разработаны новые задания по грамматике, лексике, говорению и аудированию, с опорой на изученный нами материал, которые предполагают собой устный ответ, невербальную коммуникацию ребенка, выполнение письменных заданий.

Анализ результатов постэкспериментального среза показал улучшение показателей сформированности иноязычных навыков у дошкольников экспериментальной группы, занимающихся по методике TPR. Количество детей с высоким уровнем («отлично») составило 5 человек против 2 в контрольной группе, со

средним уровнем («хорошо») 3 против 2, с минимальными знаниями («удовлетворительно») 0 против 4.

Проведенный нами эксперимент в детском саду «Кристалл» г. Уфа, показал, что традиционный подход в обучении дошкольников английскому языку устарел и малоэффективен, в то время как мы доказали результативность применения метода полного физического реагирования и отследили положительную динамику формирования иноязычных навыков.

Таким образом, изучение иностранного языка в дошкольных учреждениях по методу полного физического реагирования имеет ряд преимуществ. Иностранный язык осваивается как родной, что способствует отсутствию языкового барьера, страха-торможения. Использование данного метода позволяет дошкольникам изучать язык в привычной для них среде, в игровой форме. Также метод полного физического реагирования способствует снижению стресса на занятиях, повышает мотивацию изучать иностранные языки, а самое главное, что мы видим результат в качестве усвоения языка.

Научная новизна исследования заключается в экспериментальной апробации метода полного физического реагирования в дошкольном учреждении и формулировании методических рекомендаций на основе собственного опыта работы.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогами в дошкольных учреждениях при обучении английскому языку, использование метода полного физического реагирования улучшит качество учебного процесса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова А.А., Тернова Н.В. Возможности метода полного физического реагирования в обучении иностранному языку на раннем этапе// Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. 2019. С. 196-200.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии/ Л.С.Выготский. – Москва: Изд-во Юрайт, 2019. – 160 с.
3. Камаева К.Р. Использование метода TPR в обучении английскому языку детей дошкольного возраста// Студенческий вестник. 2020. №39-1 (137). -С. 23-30.
4. Чекалина О.Г. Специфика применения TPR метода для обучения иностранному языку// Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции, 2019. - С. 61-62.
5. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning, 1984, p. 35.

УДК 372.881.111.1

Д.О. Ахметова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – В.Ф. Аитов
доктор пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «БГПУ имени М. Акмуллы»

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Аннотация: статья посвящена изучению проблемы формирования и совершенствования лексических навыков учащихся средней школы в процессе использования современных информационных платформ. В статье рассматриваются примеры заданий и упражнений по тренировке и закреплению лексических единиц, составленных при помощи сервисов сети Интернет. В данной работе приводятся результаты трех тестирований контрольной и экспериментальной групп, проведенных до эксперимента, во время эксперимента и по его завершению.

Ключевые слова: дистанционное обучение, лексика английского языка, современные информационные платформы, педагогическая практика, контрольная и экспериментальная группы, тестирования.

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of formation and improvement of lexical skills of secondary school students in the process of using modern information platforms. The article deals with examples of tasks and exercises for training lexical units compiled using Internet websites. This work demonstrates the results of three tests of the control and experimental groups (before the experiment, during the experiment, and after its completion).

Key words: distance learning, lexis of the English language, modern information platforms, pedagogical practice, control and experimental groups, tests.

Изменения в системе школьного образования сегодня связаны с пандемией. Все раннее изученные и активно применяющиеся в процессе обучения иностранным языкам методы преподавания сегодня обращаются к современным информационным технологиям.

При изучении проблемы формирования лексических навыков учащихся средней школы в процессе использования современных информационных платформ нами была проведена практическая работа. В этом учебном году наша ежегодная педагогическая практика выпала на время пандемии. Базой педагогической практики послужила МБОУ Школа №112 г. Уфа. Практическая работа проводилась в 6 «А» (контрольная группа) и 6 «Б» (экспериментальная группа) классах школы. Всего принимало участие в эксперименте 24 обучающихся – по 12 обучающихся из одной группы каждого класса (во время занятий английским языком обучающиеся делились на группы). По причине выявления роста заболеваемости в одном из классов, данный класс (6 «Б») был переведен на карантин, а, следовательно, обучающиеся 6 «Б» класса занимались учебной программой в режиме «онлайн». Эксперимент проводился в течение двух недель с 12.10.2020 г. по 25.10.2020 г., когда обучающиеся экспериментальной группы обучались в онлайн-режиме.

В данном образовательном учреждении в качестве УМК для обучения английскому языку в 6 классе выбрано учебное пособие «Spotlight 6». Для

эксперимента нами был выбран лексический материал из второго модуля учебника (2b «My place»), нами были выделены следующие лексические единицы, над тренировкой и закреплением которых в дальнейшем будет осуществляться работа при помощи интернет-платформ с обучающимися экспериментальной группы:

- Furniture: an armchair, a sofa, a TV, a coffee table, a cooker, curtains, a clock, a desk, a lamp, a bed, a table, a wardrobe, a bookcase, a chair, a cupboard, a fireplace, a bathtub, a shelf, a fridge, a carpet, a cushion, a mirror, a sink, a poster, a vase, flowers, a book, a computer, a painting, a newspaper
- Parts of a house: a window, a ceiling, a floor, a door, a wall, a balcony, a ground floor, the first floor, a garden, a garage! [2: 12]
- Rooms of a house: a study, a bedroom, a kitchen, a living room, a bathroom, a dining room, a classroom, a room
- Adjectives describing a house or furniture: expensive, large, fantastic, beautiful, new, heavy, nice [1: 18]

Перед началом эксперимента обучающиеся экспериментальной и контрольной групп прошли тестирование. Тест включает в себя 20 вопросов (100%). Результаты тестирования показали следующее: большинство обучающихся контрольной и экспериментальной групп (42% и 33%) выполнили задания верно на 55% (11 вопросов), также большое количество обучающихся (25% в обеих группах) предоставили показатели в виде 60% (контрольная группа) – 12 правильно выполненных заданий и 50% и 45% – 9-10 верных ответов (экспериментальная группа). Данная статистика показывает, что лексические единицы обучающихся контрольной и экспериментальной группами не были усвоены до конца и требуют дополнительной тренировки и закрепления.

С целью улучшения результатов (закрепления лексики) в течение двух недель нами разрабатывались специальные лексические упражнения на разных платформах. В данной работе мы приведем по одному примеру упражнения к каждой выделенной нами ранее лексической группе.

В качестве первого примера такого задания нами была использована платформа «Teach-This». Здесь нами использовалась игра «Bedroom Bedlam» обучающиеся должны описать спальню. Это упражнение охватывает лексические единицы из выбранного нами модуля УМК «Spotlight 6» на тему «Furniture». Для выполнения этого задания обучающиеся были распределены на пары в сессионные залы на платформе Zoom. Каждой паре обучающихся предоставляется фотография спальни. Далее обучающиеся открывают ссылку на платформу «Wordwall», где с помощью шаблона «Совпадающие пары» были созданы карточки для реализации данной игры. Обучающиеся по очереди открывают по две карты (где начало предложения – There are shelves и конец – above the bed). Обучающиеся должны найти карты, соответствующее описанию картинке (например, There are shelves above the bed). Если предложение о картине составлено правильно, обучающийся читает предложение вслух, отмечает данную пару определенным цветом и получает один балл. Если предложение о картинке не является истинным, обучающийся не отмечает его цветом и ход переходит второму игроку. Игра продолжается пока все предложения не будут завершены (все карты отмечены цветом). Ученик, набравший наибольшее количество очков в конце игры, становится победителем.

При помощи интернет ресурса «Wordwall» нами было создано упражнение для отработки лексической группы «Rooms of a house». Обучающимся слева на экране предлагался список определений, а справа сами слова. За определенное количество

времени им нужно было сопоставить одну из комнат дома с функцией этой комнаты, а именно для чего та или иная комната используется чаще всего. Например: a study - a place which you can use for quiet work such as reading or writing; a kitchen - a place where you can cook and eat; a bedroom - a place where you can sleep; a living room - a place where you can relax; a bathroom - a place where you can wash your face, hands, and body; a dining room - a place where you can eat breakfast, lunch and dinner

В УМК «Spotlight 6» в качестве лексического материала нами также были отобраны прилагательные, которые помогают описывать комнаты, дом, мебель и различные элементы интерьера. В качестве тренировки данных лексических единиц нами было разработано и опробовано задание на платформе «Wordwall». В качестве шаблона была выбрана «Анаграмма». Обучающиеся получают ссылку на задание «My room is My lamp is», далее им необходимо расположить буквы в правильном порядке, чтобы получилось раннее изученное прилагательное для описания своего дома или комнаты. Данное упражнение позволяет не только повторить лексические единицы (прилагательные), но и закрепить их правописание обучающимся на практике.

После завершения данного упражнения, обучающимся предлагается составить в парах диалог. Образец диалога обучающиеся видят на экране, все лексические единицы в диалоге уже известны. В данном диалоге есть пропуски, которые необходимо заполнить прилагательными, которые обучающиеся закрепили и повторили в предыдущем упражнении. Пропуски заполняются не самостоятельно, а обучающиеся для этого получают ссылку на шаблон «Случайное колесо». Далее оказавшись в парах в сессионных залах Zoom обучающиеся по очереди вращают виртуальное колесо и заполняют пропуски случайными прилагательными. Если одно и то же прилагательное выпадает второй раз, колесо крутится повторно. После окончания времени обучающиеся возвращаются в общий зал и разыгрывают получившиеся диалоги.

На завершающем занятии первой недели обучающиеся контрольной и экспериментальной групп прошли текущий контроль. Ими был написан тест, состоящий также, как и первый из 20 вопросов такой же сложности, но включающий в себя измененные типы и виды упражнений, формулировки заданий. Результаты показали следующее: большинство обучающихся контрольной и экспериментальной групп (50% и 42%) выполнили задания верно на 75% – 80% (15 – 16 правильно выполненных заданий). Результаты в виде 70% (самый низкий показатель в обеих группах) от общего количества правильных ответов показали 2 обучающихся из контрольной группы, что составляет 17% от общего числа обучающихся группы 6 «А» класса) и 3 обучающихся из контрольной группы (25%).

Таким образом, данные результаты в обеих группах повысились в среднем на 5% – 10%. Выполнив тестирование спустя одну неделю эксперимента, обучающиеся показали приблизительно равные результаты (70% – 80% правильных ответов). Данная статистика говорит о том, что формирование лексических навыков обучающихся контрольной и экспериментальной групп проходит успешно, но в определенных заданиях обучающиеся все еще допускают ошибки.

На второй неделе эксперимента обучающиеся также продолжают закреплять лексическую сторону языка при помощи заданий, созданных педагогом на интернет-платформах.

В качестве тренировки лексической группы «Parts of a house» обучающимся необходимо выполнить задание на сайте «British Council» в разделе «Английский

язык: бесплатные сайты для изучения английского языка» на платформе «LearnEnglish Kids». В базе данного сервиса учителем было найден аудиоматериал в форме стихотворения «Moving house». Педагог включает на уроке данную аудиозапись, задача обучающихся заключается в том, чтобы они выписали все лексические единицы, обозначающие части дома во время прослушивания (a door, walls, a ceiling, floor etc.). Стихотворение прослушивается дважды. Далее каждый обучающийся отправляет в общий чат Zoom список услышанных и выписанных слов. Обучающиеся вместе с учителем еще раз слушают стихотворение и проверяют списки слов, дописывают недостающие.

Далее на платформе «LearnEnglish Kids» обучающиеся выполняют три задания. Первое задание заключается в расположении предложений в правильном порядке. Следующее упражнение включает в себя заполнение пропусков. Завершающим заданием является задание с выбором одного слова из трёх, которое не рифмуется с двумя остальными (Например, «van» не рифмуется с «back» и «pack»). Данные упражнения позволяют понять, насколько обучающиеся умеют работать с аудиоматериалами и вычленять из них соответствующие теме лексические единицы.

Также обучающимся предлагается выполнить упражнение на тренировку различий лексических единиц «the ground floor» и «the first floor» в британском и американском английском. Нами было подготовлено задание «British English vs. American English» на платформе «LearningApps». Обучающиеся видят на экране картинку, на котором расположен многоэтажный дом. Задание заключается в том, что этажи, расположенные слева, обучающимся нужно подписать таким образом, как их принято называть в американском английском (the first floor, the second floor, the third floor, the fourth floor). А этажи справа, нужно подписать так, как они называются в британском английском (the ground floor, the first floor, the second floor, the third floor) (Приложение).

Далее обучающиеся получают ссылку на упражнение «I'm on the first/ground floor» на платформе «Quizlet». В разделе «Письмо» обучающиеся видят предложение на русском/английском языке, которые нужно перевести. В скобках указывается British/American English (Приложение). Например: Я на первом этаже (American English) – I'm on the first floor. Я на первом этаже (British English) – I'm on the ground floor. Данное упражнение позволяет обучающимся закрепить на практике различия данных лексических единиц в британском и американском английском с целью избегания дальнейших затруднений в чтении текстов и их переводов с наличием данных слов в американском варианте текста или британском.

На завершающем занятии второй недели эксперимента обучающимся предлагается сделать упражнение «Rooms and Furniture» на платформе «LearningApps», которое поможет вспомнить перед заключительным контролем (завершительным третьим тестированием) пройденный материал.

Далее следует завершительное тестирование. Результаты показали следующее: в контрольной группе большинство обучающихся выполнили задания верно на 80% – 85% (16 – 17 правильно выполненных заданий). Участники экспериментальной группы (6 «Б» класс) показали более высокие результаты, так как большинство из них выполнили верно 95% – 100% вопросов в тестировании, что составляет 19 – 20 правильных ответов. Результаты в виде 80% (самый низкий показатель в контрольной группе) показало 6 ребят, что составляет 50% от общего числа обучающихся 6 «А» класса, а самый низкий показатель в 6 «Б» классе был выявлен в качестве 85% (1 обучающийся) – 90% (1 обучающийся).

Таким образом, данные результаты в контрольной группе повысились на 5%, а в экспериментальной группе на 10% – 15%. Выполнив тестирование через две недели эксперимента, результаты показали определенную разницу в показателях, что указывает на различия в уровне овладения лексическими навыками обучающимися обеих групп. Данная статистика говорит о том, что совершенствование лексических навыков обучающихся экспериментальной группы прошло наиболее успешно.

Сравнивая результаты тестирования до эксперимента, на первой неделе эксперимента и в конце, можно сделать вывод о том, что использование Интернет-ресурсов, сайтов, различных программ благоприятно сказались на результатах группы обучающихся 6 «Б» класса. Внедрение упражнений и заданий, интерактивных листов и игр, парная работа в режиме-онлайн мотивировала и вызывала интерес у обучающихся средней школы. Из результатов, полученных во время эксперимента, можно сделать вывод, что обучение в дистанционном формате имело только положительный результат при формировании лексических навыков школьников и в процессе всего обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык в фокусе 6 класс. Учебник. – М.: Просвещение, 2008. – 136 С.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык в фокусе 6 класс. Рабочая тетрадь. – М.: Просвещение, 2011. – 80 С.
3. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.teach-this.com> (дата обращения 15.03.2021).
4. [Электронный ресурс] – URL: <https://wordwall.net> (дата обращения 18.03.2021).
5. [Электронный ресурс] – URL: <https://zoom.us> (дата обращения 10.03.2021).
6. [Электронный ресурс] – URL: <https://learningapps.org> (дата обращения 03.03.2021).
7. [Электронный ресурс] – URL: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org> (дата обращения 02.04.2021).
8. URL: <https://quizlet.com> (дата обращения 10.04.2021).

УДК 372.881.111.1

М.О. Ахметова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – В.Ф. Аитов
доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой
методики преподавания ИЯ и второго ИЯ
ФГБОУ ВО «БГПУ имени М. Акмуллы»

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена обучению грамматике английского языка на среднем этапе в дистанционном формате. В статье приведено описание экспериментальной проверки использования современных информационных технологий при обучении некоторых грамматических тем английского языка в режиме онлайн. Предлагается использование разнообразных образовательных платформ и веб-сайтов в образовательном процессе, освещаются статистические данные, полученные в ходе исследования. Выявляется эффективность и положительные результаты дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная платформа, современные информационные технологии, педагогическая практика, экспериментальная и контрольная группы, онлайн-занятие, грамматика английского языка.

Abstract. The article is devoted to the teaching of the English Grammar at the middle stage in a distance format. The article describes an experimental test of the use of modern information technologies in teaching some grammatical themes of the English language online. The use of various educational platforms and websites in the educational process is proposed, the statistical data obtained in the course of the study is highlighted. The effectiveness and positive results of the distance teaching are revealed.

Key words: distance learning, educational platform, modern information technologies, pedagogical practice, experimental and control groups, online lesson, English Grammar.

Пандемия стала внезапной проверкой готовности не только для мирового здравоохранения, но и для образовательных учреждений, которые почти во всем мире вынужденно перешли в новый формат. В первую очередь, система образования прибегла к использованию дистанционного обучения. Еще совсем недавно дистанционное образование для учителей школ, преподавателей высших учебных заведений, детей и родителей казалось чем-то необязательным, дополнительным, однако в прошлом году пандемия превратила данный режим образования в реальность.

В условиях пандемии образовательные учреждения были вынуждены перейти на дистанционный режим работы. Прохождение нашей педагогической практики с 28.08.20 по 10.11.20 выпало на непростое для всех время – время пандемии коронавируса. Следовательно, и нам пришлось столкнуться с вопросом организации уроков, выбором современных информационных технологий и платформ для проведения уроков в формате онлайн. Однако уже имеющийся у нас опыт работы в дистанционном формате помог нам в организации образовательного процесса. В данный период перед нами встала задача: как обеспечить эффективное обучение грамматике английского языка в дистанционном формате.

Целью нашего эксперимента является проверка эффективности методики обучения грамматической стороне речи учащихся на среднем этапе обучения в дистанционном формате. Эксперимент включает в себя использование различных платформ и веб-сайтов образовательного характера, как на занятиях, так и в качестве домашних заданий. В ходе эксперимента мы показываем обучающимся, какие возможности дают Интернет-ресурсы при изучении грамматике английского языка.

Эксперимент осуществлялся на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 112 городского округа город Уфа Республики Башкортостан. Исследование проводилось среди обучающихся 5А и 5Б класса. Так как среди учащихся 5Б класса были выявлены заболевшие коронавирусной инфекцией, ученики были переведены на 2 недели (с 12.10.20 по 25.10.20) на дистанционный формат обучения. Экспериментальная (5Б класс) и контрольная (5А класс) группы включали по 14 учащихся в каждой. В дистанционном формате в экспериментальной группе нами было проведено 6 занятий. Онлайн-занятия проводились на платформе Zoom и длились по 35 минут.

Перед проведением эксперимента контрольной и экспериментальной группами был пройден тест на проверку следующих грамматически тем: Ordinal numbers, Possessive pronouns, There is/there are, Prepositions of place на основе УМК «Spotlight»

Module 3 «My home, my castle». Темы были выбраны в соответствии с образовательной программой данной школы [Ваулина 2016: 45].

Тестирование, максимальное количество баллов которого являлись 20 правильных ответов (100%), включало в себя задания на упомянутые выше грамматические темы.

Среди опрошенных контрольной и экспериментальной групп выявлены следующие результаты: показатели первой в незначительной степени превосходят результаты второй. В 5А классе большинство обучающихся выполнили тест на 60%, во второй же группе преобладающее количество правильных ответов находится в промежутке от 45% до 55%. Следовательно, данные грамматические темы ранее не были освоены ребятами до конца, обе группы нуждались в повторении и закреплении материала. Исходя из полученных результатов, нами была проведена подготовка, а затем и сама работа по совершенствованию грамматических навыков у обучающихся 5Б класса в дистанционном формате.

Приведем пример использования некоторых платформ для обучения одной из грамматических тем на первой неделе обучения в дистанционном формате. Для тренировки и закрепления такой грамматической темы, как Ordinal numbers, нами используются карточки, имеющиеся в базе платформы ESL Flashcards. Сначала происходит проверка знания порядковых числительных фронтально: педагог, используя функцию демонстрации экрана, показывает данный файл и просит ученика образовать из количественного порядковое числительное. Затем учитель меняет форму работы на парную: у одного из учащихся на экране показана карточка с числом (Numbers only), другой ученик, используя чат, печатает ответ в виде порядкового числительного. Затем ребята меняются ролями. Действия происходят мгновенно, без дополнительной подготовки, обучающиеся концентрируются лишь на своих знаниях. Партнеры по заданию наделяются функцией контроля, в то время как одноклассники проверяют правильность ответов друг друга. Педагог в момент выполнения учащимися данного задания наблюдает за процессом, корректирует работу детей по надобности. Данный вид работы заинтересовал ребят, так как они работают в парах, каждого ученик старается не допустить ошибку. В конце выполнения задания заметны успехи и появившаяся уверенность в ответах учеников.

После первой недели онлайн-занятий обеими группами снова выполняется тест на проверку ранее упомянутых грамматических тем.

Согласно результатам проведенного тестирования, мы можем прийти к выводу, что показатели групп примерно равны, где преобладающее значение правильных ответов в обеих группах – 70%. Однако следует отметить, что в 5А классе некоторые обучающиеся выполнили тест на 80%, чего не наблюдается в экспериментальной группе. Это объясняется тем, что в 5Б классе учащиеся до начала эксперимента были менее мотивированы, и их успеваемость была сравнительно ниже ребят из контрольной группы. Несмотря на это у большинства из них замечен значительный успех, о чем свидетельствуют результаты промежуточного тестирования.

Так как полученные результаты теста были недостаточно высокими, чтобы завершить тренировку и закрепление данных грамматических тем, нами продолжилось усовершенствование грамматических навыков обучающихся с использованием образовательных сайтов и платформ в дистанционном формате.

Тренировка темы «Prepositions of place» проходила с использованием увлекательного задания на платформе Angles365. Преподаватель демонстрирует данную игру на своем экране, к выполнению задания привлекаются все обучающиеся.

Главным героем игры является мышонok, который прячется в комнате, а ребятам нужно его найти, правильно ответив на вопросы. Один из учащихся задает вопрос своему однокласснику: «Where is the Mouse?». Обучающиеся видят возможные варианты ответов: behind the armchair/ beside two cats/ under the armchair/ behind the picture. Учитель играет лишь роль наблюдателя и координатора в выполнении данного упражнения. Все диалоги ведутся подростками по очереди. Правильный ответ позволяет ребятам проходить игру дальше и искать мышонка. Когда у учащихся возникали трудности, либо были даны неверные ответы, педагог задавал наводящие вопросы, делая акцент на моментах, где ученик допустил ошибку. Красочный, необычный, творческий характер игры не оставил равнодушным ни одного ученика. Сравнивая предыдущие занятия на данную грамматическую тему, в данный момент учениками было допущено минимальное количество ошибок, что говорит о том, что тема была отлично понята и закреплена ребятами.

Во время изучения такой грамматической темы, как «Possessive pronouns». Первоначально преподаватель предлагает учащимся возобновить в их памяти образование притяжательных местоимений от личных. В этом ему помогает платформа BritishCouncil LearnEnglish Kids. На данном сайте представлена краткая теоретическая часть, которая позволяет ученикам освежить в памяти образование притяжательных местоимений, просмотреть примеры употребления притяжательных местоимений, а также ознакомиться с непростыми случаями их употребления. Несмотря на то, что теория и все примеры даны без опоры на русский язык, данный материал понятен учащимся. Информация, представленная на сайте, четко структурирована, записи легко воспринимаются и содержат минимальное количество текста. Ученики видят лишь основной материал для запоминания.

Так как предыдущая тема и тема «Prepositions of place» прекрасно могут сочетать в заданиях, преподавателем было составлено упражнение «Type answer» на платформе Kahoot. Ученику необходимо дать ответ, напечатав правильную форму глагола to be, а также подходящий предлог места, просмотрев при этом картинку. Сложность заключается в том, что у ученика нет готовых вариантов ответа. Данное задание было дано в качестве домашнего задания. Учитель видит результаты каждого ребенка. На следующем занятии учащиеся вместе с преподавателем разбирают допущенные ими незначительные ошибки.

В завершение недели наших занятий в режиме онлайн контрольной и экспериментальной группами снова выполняется тест на проверку ранее упомянутых грамматически тем.

Контрольные результаты проведения третьего тестирования среди контрольной и экспериментальной групп показали, что итоговые значения второй группы превосходят результаты первой. Половина обучающихся 5Б класса выполнила тестирование на 95%, указав 19 из 20 правильных ответов. Невозможно не отметить и тот факт, что двое учеников из данной группы набрали 100%. В контрольной группе у ребят также повысились результаты в сравнении с предыдущими тестами, однако преобладающий показатель данной группы составил 80-85%.

Результаты проведенных уроков в дистанционном формате и апробации современных информационных технологий показали, что новые информационные технологии, платформы, в том числе и описанные нами выше повышают мотивацию, интерес обучающихся, делают дистанционное обучение эффективным. В условиях дистанционного образования его эффективность достигается путем внедрения разнообразных платформ, творческих заданий, викторин, тестов.

Проведение эксперимента показало значительный потенциал в дальнейшей работе над внедрением онлайн-платформ и веб-сайтов в образовательный процесс. Результаты эксперимента говорят не только о преимуществах технической стороны обучения иностранному языку при выполнении заданий на сайтах и платформах, но и об огромном желании обучающихся использовать выше упомянутые информационные технологии, как на занятиях, так и в качестве домашней или самостоятельной работы.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что современный школьник готов к работе в дистанционном формате. В конце эксперимента обучающиеся являлись не только технически компетентными в вопросах изучения грамматики иностранного языка в дистанционном формате, но и проявляли большую заинтересованность и активность к внедрению и использованию веб-сайтов и разнообразных платформ в образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык в фокусе 5 класс. Учебник. – М.: Просвещение, 2016. – 164 с.
2. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.eslflashcards.com/> (дата обращения: 12.04.2021).
3. [Электронный ресурс] – URL: <https://angles365.com/> (дата обращения: 12.04.2021).
4. [Электронный ресурс] – URL: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/> (дата обращения: 12.04.2021).
5. [Электронный ресурс] – URL: <https://kahoot.com/schools-u/> (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 372.881.111.22

О.Н. Бубнова
член Российской Академии Естествознания,
ветеран педагогического труда МОБУ СОШ №1
(г. Давлеканово)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДНА ИЗ ДЕЙСТВЕННЫХ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в данной работе наряду с главными целями и задачами предмета «Иностранный язык» автор уделяет огромное значение целям и задачам школьного краеведения и показывает нам, какая тесная связь существует между ними. Использование краеведческого материала на уроках иностранного языка есть одна из особенностей организации учебного процесса, которая влияет на «качество образования», а, следовательно, и на «качество знаний». Но использовать краеведческий материал нужно грамотно и умело, руководствуясь особыми принципами, изложенными в работе. Использование эффективных приёмов, активных форм работы (речевые зарядки, ролевые игры, уроки – экскурсии, учебно-познавательные ситуации, уроки – конкурсы, викторины, интегрированные уроки, тематические вечера в старших классах, проекты, мультимедийные презентации и т. д.), а также творческое отношение к применению рекомендаций авторов УМК позволяют добиться определённых успехов в данном направлении. Учителю же остаётся стать творцом своего дела.

Ключевые слова: воспитание обучающихся, краеведение, краеведческий материал, «качество образования», «качество знаний», принципы работы с краеведческим материалом, формирование личности.

Abstract. In this work along with the main goals and objectives of the subject “Foreign language”, the author pays great attention to the goals and objectives of school local history and shows us, what a close relationship exists between them. The use of local history materials in foreign language lessons is one of the features of the organization of the educational process, which affects “the quality of education” and, consequently, “the quality of knowledge”. But you need to use the local history material correctly and skillfully, guided by the special principles set out in the work. The use of effective techniques, active forms of work (speech exercises, role – playing games, lessons – excursions, educational and cognitive situations, lessons – contents, quizzes, integrated lessons, thematic evenings in high school, projects, multimedia presentations, etc.) as well as a creative attitude to the application of the recommendations of the authors of the UMC they allow us to achieve certain success on this direction. It remains for the teacher to become the creator of his work.

Key words: local history, local history materials,” the quality of education”, “ the quality of knowledge”, principles of working with local history material, personality for motion, education of students.

Школьное образование, как и всё другое образование XXI века, претерпевает преобразования и имеет множество проблем. Это касается любого иностранного языка, который преподаётся в школе. Именно сейчас учитель должен стать творцом искусного преподавания иностранного языка, чтобы его обучающиеся получали хорошие, качественные знания.

Говоря о целях и задачах предмета «иностранный язык», мы подразумеваем развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной), совершенствование коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме), систематизацию изученного материала, овладение новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения с увеличением объема используемых лексических единиц, развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях, получение знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка, развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации, развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знаний, развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний, способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и иностранном языках, личностному самоопределению учащихся, их социальной адаптации, формирование качеств гражданина и патриота. Чтобы добиться решения этих целей и задач, настоящий и профессиональный педагог должен стать ещё и искусным создателем тех условий, при которых обучающийся станет творцом

собственного саморазвития. Следовательно, педагог иностранного языка должен находить самые нужные, интересные, творческие пути, индивидуальные приемы и способы действий в обучении, соответствующие как требованиям учебного процесса, так и индивидуальным проявлениям типологических свойств обучающихся. Немалое значение здесь приобретают особенности организации учебного процесса, степень сформированности индивидуального стиля деятельности ученика, учитывающего его природные и типологические особенности. Учитывая все эти факторы и тщательно работая над ними, мы придём к решению одной из главных проблем в образовании – повышение «качества образования» у обучающихся.

Что же понимается под термином «качество образования» и как тесно оно связано с краеведческим материалом на уроках иностранного языка? Каждый работающий в сфере образования сразу может сказать, что основные показатели «качества образования» в том или ином учреждении – это показатели знаний, умений и навыков, результаты поступления выпускников в вузы, итоги предметных олимпиад того или иного уровня. Но только ли эти параметры определяют «качество образования»? Под «качеством образования» сегодня понимается степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. И, наконец, вытекающее понятие из «качественного образования» «качество знаний» – это уровень всего объема усвоенной в процессе обучения информации и его соотношении с содержанием стандартного образования и задачами его усвоения. Качество знаний определяется по четырем группам характеристик: а) полнота, объем, точность, прочность; б) системность, обобщенность, научность, фундаментальность; в) оперативность, гибкость, мобильность; г) действенность, направленность на практические дела. По этим показателям замеряется качество знаний и определяется уровень их усвоения. Обучение может быть качественным, если оно личностно ориентировано, если созданы условия для развития каждого ребенка, даже не очень способного к обучению. Одним из действенных приёмов обучения школьников иностранному языку, связанное с повышением эффективности обучения, с совершенствованием учебного процесса, с повышением «качества знаний» является применение краеведческого материала в учебных целях, в воспитании личности школьника. Обращаясь к словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, что «краеведение - изучение отдельных местностей страны с точки зрения их географических, культурно – исторических, экономических, этнографических особенностей» [2; 292], мы делаем свой вывод и выделяем главную цель краеведческого образования на уроках иностранного языка – систематизация и расширение представлений учащихся о своём крае, развитие чувства патриотизма через иностранный язык. В связи с этим перед учителями иностранных языков ставятся следующие задачи: дать основы знаний о регионе, расширить кругозор обучающихся, пробудить познавательный интерес к родному краю, сформировать культурологический потенциал. Сопоставляя задачи и цели предмета «иностранное языки» и «краеведения», мы видим много общего, что может повлиять на «качество знаний» школьников. Сведения на иностранном языке о родном крае, его людях, географии, истории, культуре, литературе вызывают подлинный интерес у обучающихся, естественное желание обменяться мнениями по затронутым вопросам, расширить круг своих познаний. На первый взгляд думается, что эта работа лёгкая, но как показал мой опыт, я работала над данной темой много лет (в качестве учителя немецкого языка и рассматривала эту тему на примере моей самой дорогой, родной и близкой мне Родине «Башкирия») и

столкнулась со множеством проблем, одна из которых, перевод многих реалий из краеведческого материала на иностранный язык.

Учитель иностранного языка, подходя творчески к своей работе, должен понимать, что работа с краеведческим материалом, наряду со страноведческим, должна всё шире и шире использоваться на уроках и во внеклассной работе. Использование краеведческого материала при обучении иностранному языку играет также огромную роль в формировании личности обучающихся. Чтобы грамотно использовать краеведческий материал, необходимо определить краеведческие источники, приступить к отбору из них нужных и полезных, руководствуясь следующими принципами: 1) краеведческий материал, вводимый в обучение должен быть научным, способным формировать у обучающихся патриотическое, трудовое, нравственное, эстетическое и культурное воспитание; 2) соответствовать программным требованиям, должен служить органической связью с текущим материалом; 3) должен быть доступным для понимания, не вызывать перегрузку у обучающихся; 4) способствовать более глубокому и прочному усвоению основ наук, конкретизации и раскрытию научных понятий. Отобрав краеведческий материал, учитель приступает к определению методов и приёмов введения его в педагогический процесс. Использование эффективных приёмов, активных форм работы (речевые зарядки, ролевые игры, уроки – экскурсии, учебно – познавательные ситуации, уроки – конкурсы, викторины, интегрированные уроки, тематические вечера в старших классах, проекты, мультимедийные презентации и т. д.), а также творческое отношение к применению рекомендаций авторов УМК позволяют добиться определённых успехов в данном направлении.

Стимулирование положительного отношения обучающихся к учению, формирование у них познавательных интересов, потребности в знаниях являются одним из важнейших дидактических принципов, влияющих на «качество знаний». По мнению великого педагога К. Д. Ушинского «учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения... убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдёт» [4; 429]. Поэтому, каждому педагогу иностранного языка, да и вообще любому педагогу, преподающему в школе, колледже, институте, постоянно следует задумываться над этим высказыванием. Чтобы интерес у обучающихся при использовании краеведческого материала на уроках иностранного языка не пропал, многое будет зависеть от нас – педагогов, в чьих руках находится судьба будущего поколения нашей страны, нашего качественного образования, а это означает, сможем ли мы воспитать патриота нашей Родины на своих уроках, обучая его как иностранному языку, так и краеведению, и, конечно же, сможем ли мы поднять качество знаний учащихся, от которых будет зависеть и наш профессионализм в целом как педагога? Об этом стоит помнить каждый день и каждый год, пока мы работаем в школе и вносим своё педагогическое мастерство в образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Н.Н. Использование краеведческого материала в обучении иностранному языку. // Иностранные языки в школе. 2006, №4. Стр. 55 – 56.
2. С. И. Ожегов и Н.Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка аб 120000 слов и фразеологических выражений. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «А ТЕМП», 2016 г. – С. 292.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1998.
4. Ушинский К.Д. Сочинения. Т, 10. – М.; Л., 1950, с. 429.

5. Шалькевич Л. Использование краеведческого материала на уроках иностранного языка// Технология педагогического труда. – Чебоксары, 2002. С. 20-23.

УДК 811.111

И.Ю. Буйлова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – О.В. Гергель
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЯМ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: необходимость рассмотрения данного вопроса объясняется тем, что в последние годы все больше специалистов разных областей публикуют свои научные труды, и довольно часто это публикации на английском языке, являющимся одним из международных языков. Таким образом, обучающиеся нередко сталкиваются с определёнными трудностями при прочтении и переводе подобных трудов или статей, как например, проблемы с лексическим подбором или выбором верной грамматической конструкции. Исходя из этого, появляется необходимость более детального рассмотрения особенностей перевода текстов технического характера и процесса обучения перевода в рамках уроков английского языка.

Ключевые слова: грамматические особенности, лексические особенности, перевод, технический текст, языковые средства.

Abstract. The need to consider this issue is explained by the fact that in recent years, more and more specialists in various fields publish their scientific works, and quite often these publications are in English, which is one of the international languages. Thus, students often face certain difficulties when reading and translating such works or articles, such as problems with lexical selection or choosing the correct grammatical structure. Based on this, there is a need for a more detailed consideration of the features of the translation of texts of a technical nature and the process of teaching translation within the framework of English lessons.

Key words: translation, lexical features, grammatical features, language tools, technical text, logic, definitions.

В настоящий момент происходит компьютеризация во всех отраслях, в том числе в промышленности, образования и науки. В связи с этим возрастает необходимость в переводе научно-технической информации различных видов, который имеет свои нюансы, особенности и трудности, а также необходимость переводов инструкций поставляемого оборудования, популярных товаров потребления, механизмов, статей по различным техническим тематикам, сопроводительной документации технического характера, патентов, технической рекламы и прочее. Так, неточность в применении тех или иных терминов может стать причиной отсутствия взаимопонимания между специалистами в процессе совместной работы и профессионального общения. Кроме того, предыдущий опыт показывает, что одним из факторов, отвечающих за успешность и эффективность профессиональной деятельности специалиста нового времени, является способность

уверенно действовать в современной информационной среде, а именно получать, обрабатывать и передавать значимую информацию с точки зрения компетентности. Таким образом, в процессе обучения особую значимость приобретает курс научно-технического перевода, изучение которого обеспечивает формирование профессиональной компетенции специалиста.

Проблемами обучения техническому переводу занимались многие исследователи: Д.В. Бирюков, В.Н. Комиссаров, А.Л. Пумпянский, Г.М. Стрелковский, Федоров А.В., А. Д. Швейцер и др. Так, по мнению А.Л. Пумпянского, перевод научной и технической литературы является особой дисциплиной, возникшей на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки и техники – с другой. В связи с этим перевод научной и технической литературы нужно рассматривать как с языковедческих, так и научных и технических позиций, с применением первых при исследовании общезыковых вопросов и вторых – при рассмотрении узкой терминологии [6; 35]. В современной науке имеет место целый ряд дефиниций перевода, с различной полнотой отражающих многие стороны этого явления, например: «перевод – это передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка» [1, 76], или «переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, т.е. значения» [2, 95], а также «вызванный общественной необходимостью процесс и результат передачи информации (содержания), выраженной в письменном или устном тексте на одном языке, посредством эквивалентного текста на другом языке» [3; 142]. Таким образом, в данной статье под переводом мы понимаем полноценную передачу сообщения на одном языке средствами другого языка.

Перевод научно-технической литературы должен соответствовать таким требованиям, как эквивалентность, адекватность, информативность, логичность и четкость изложения. У известного лингвиста М.Н. Кожинной, например, указываются точность, абстрактность, логичность и объективность – это экстралингвистические признаки научного стиля, которые организуют в систему все языковые средства, формирующие данный функциональный стиль [4; 146]. Таким образом, в соответствии с современными методиками обучения переводу текстов научно-технического характера перед нами стоит задача рассмотреть перевод как двустороннюю деятельность, а именно представить его как процесс взаимодействия текста и непосредственно переводящей личности.

Прежде, чем начать обучение переводу научно-технических текстов учащихся необходимо ознакомить с основными нюансами и особенностями перевода, такими как: при переводе научно-технических текстов следует учитывать, что язык их написания является частью общенационального языка, с использованием его лексики и грамматического строя; однако, ему характерен определенный стиль, отвечающий целям и задачам содержания научной литературы, а также ряд особенностей как в области терминологии, так и в области грамматики. Для стиля научно-технических текстов характерно большой процент употребления терминов, распространённость различных сокращений, предпочтение одних синтаксических оборотов другим, особенность перевода ряда грамматических конструкций, а также отсутствие эмоциональной насыщенности образных сравнений, метафор, элементов юмора, иронии и т. п. Базовой чертой стиля научно-технических текстов является краткость изложения текста и четкость его формулировок. Одним из главных отличий текстов научно-технического характера от художественных – насыщенность текста

специальными терминами. По мере расширения человеческих знаний также растет потребность в новых дефинициях, понятиях – как в уже известных и освоенных областях науки и техники, так и в новых. Исходя из этого, за счет новых терминов расширяется и словарный состав. При переводе научно-технических текстов требуется знание актуальной терминологии и умение верно интерпретировать её на русский язык. В этом и заключается одна из основных трудностей.

При переводе также происходит соприкосновение двух культур. Различие культур касается также и фоновых знаний. Страноведческие фоновые знания особенно актуальны при изучении иностранных языков.

Основные требования для хорошего перевода следующие:

1. Верное понимание содержание текста на исходном языке.
2. Полная и точная передача смысла текста исходного языка, используя средства языка перевода.
3. Строгая четкость изложения мысли при максимально сжатости и лаконичности, что характерно для стиля научно-технических текстов русского языка. При переводе не надо переносить в русский текст специфические особенности иностранного языка. Это особенно важно, так как есть необходимость формулирования мысли на родном языке так, чтобы это соответствовало современной практике.
4. Перевод должен полностью соответствовать нормам русского литературного языка, что необходимо учитывать при переводе отсутствующих в русском языке и характерных для иностранного языка грамматических структур.

Для успешного перевода научно-технической литературы необходимо следующее:

1. иметь определенный вокабуляр иностранного языка (в том числе специальной терминологии в конкретной области);
2. знать грамматику языка перевода, в противном случае слова останутся лишь словами, из которых не получится логичный текст;
3. знать лексические, грамматические и стилистические правила и приемы перевода;
4. уметь использовать словарь;
5. иметь представление об области, к которой относится переводимый текст.

Таким образом, чтобы перевод научного текста соответствовал всем требованиям, описанными нами выше, обучающимся необходимо овладеть общими и специфическими переводческими навыками и умениями. Отметим, что в содержание обучения переводу научно-технических текстов входят: – теоретические знания о фонетическом, лексическом и грамматическом строе языка перевода; знания об особенностях перевода научно-технических текстов; – языковые практические знания способов перевода, таких как – транслитерация, калькирование, перестановка, замены, добавление, опущение, а также способы описательного и антонимического перевода; – экстралингвистические знания, то есть информационный запас, который нужен для перевода специализированного текста, используемые в процессе понимания и интерпретации исходного текста на язык перевода, поскольку при переводе научно-технических текстов недостаточно только переводческих знаний. На основании этих знаний есть необходимость формирования навыков и умений для осуществления перевода научно-технических текстов. Под навыком понимается «операция, достигшая в результате своего выполнения уровня автоматизма; это

автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности» [10, 128]. Касательно исследуемой нами проблемы мы понимаем под навыком перевода научного текста операцию, выполненную в результате многократного повторения до автоматизма.

К навыкам перевода научно-технических текстов относятся навыки перевода лексических единиц и грамматических явлений, а также речевой навык переключения с одного языка на другой.

В связи с проблемой определения межъязыковых соответствий в предметной сфере целесообразно рассматривать в рамках лексического навыка иноязычный языковой терминологический навык и речевой терминологический навык [8; 85], поскольку умение использовать термины является наиболее значимым в процессе перевода специализированного научно-технического текста.

Языковой терминологический навык – это навык распознавания и распределения узконаправленных и общенаучных терминов с опорой на экстралингвистические знания. При обучении переводу научно-технического текста есть необходимость проводить сопоставительный анализ терминологии русского и иностранного языков на уровне отдельных слов и словосочетаний.

Речевой терминологический навык – это навык понимания и употребления терминов какой-либо сферы. При его формировании необходимо уделять достаточно внимания изучению функционирования терминов в исходных текстах, а также установлению автоматизма расшифровки и употребления терминов в процессе перевода.

При переводе научно-технического текста с языка оригинала на русский большую роль играют грамматические навыки, к которым относим:

1. дискурсивно-аналитический языковой навык дешифровки формальных признаков грамматических явлений в тексте (понимание языковой информации с помощью аналитических действий) [9; 174];

2. рецептивно-пассивный речевой навык (навык узнавания языкового материала по внешнему виду на основе зрительной памяти). База использования этого навыка – автоматизированные процессы распознавания языковых явлений, а также понимания их значения.

Таким образом, верное использование приемов сопоставления и перевода вызывает активность нервной деятельности, что позитивно сказывается на самом процессе обучения в целом.

В процессе перевода научно-технических текстов формируются две группы навыков. Первая группа – это умения анализировать тот или иной текст. Данные умения обеспечивают хорошее понимание и успешный поиск инварианта научно-технического текста. К ним относятся такие навыки, как:

- выделение в тексте отдельные его элементы, то есть основную суть, ключевые слова, отдельные важные факты;
- извлечение основной информации из текста;
- обобщение отдельных фактов;
- соотношение отдельных частей текста друг с другом;
- выстраивание фактов в определенной последовательности;
- обобщение этих фактов по какому-либо признаку;
- деление информации на «новую» и «уже известную»;
- определение предложений, несущих наиболее важную смысловую информацию.

Вторая группа навыков включает навыки передачи информации в форме конспективного и полного письменного перевода. В эту группу входят умения:

- обращаться к справочной литературе в процессе письменного перевода;
- осуществлять необходимые лексические и грамматические трансформации;
- находить верные по контексту устные эквиваленты в языке перевода.

Обучая переводу, необходимо помнить, что для грамотного перевода нужны не только языковые и речевые навыки и умения во всех видах речевой деятельности, но и языковая и речевая (коммуникативная) компетенция. Перевод является видом коммуникативной деятельности, при которой обучающийся выполняет к тому же и социальную функцию посредника между двумя сообществами с разными языками и культурой. Однако для выполнения этой функции необходимо владение определенными знаниями, умениями и навыками, а также переводческой компетенцией, сформированной в процессе обучения иностранному языку. Так, в работе лингвиста В.Н. Комиссарова о многокомпонентном составе переводческой компетенции, автор указывает главные компоненты профессионально ориентированной переводческой компетенции: «лингвистическая компетенция в рецептивном и продуктивном планах в родном и иностранном языках; текстообразующая компетенция (т.е. знание соотношения правил порождения текстов на родном и иностранных языках, умение строить адекватные оригиналу тексты разного функционального стиля, жанра и типа); коммуникативная компетенция, предполагающая умение максимально полно передавать смысл текста с иностранного языка на родной язык учащегося; технологическая компетенция (специфические знания, владение основными переводческими стратегиями и приемами); специальная компетенция (знание предмета; владение понятийно-терминологическим аппаратом данной предметной области); компенсаторные умения, т. е. умения пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации» [5; 98].

Как мы знаем, обучение переводу предполагает параллельное формирование речевых навыков и развитие умений в основных видах речевой деятельности, а также формирование переводческих компетенций. Кроме того, обучение письменному переводу важно совмещать с обучением информативному чтению и письму, а обучение устному переводу – с обучением говорению и аудированию. При этом можно сказать, что обучение языку и переводу приобретает более рациональный характер, если оно реализуется на взаимосвязанной основе.

Таким образом, вышеперечисленные знания, навыки и умения составляют процесс, содержащий обучение переводу научно-технических текстов, а значит от уровня сформированности этих знаний зависит успех осуществления данного вида перевода.

Профессор С. Ф. Шатилов писал, что «формирование необходимых навыков и умений происходит в процессе выполнения упражнений, состоящих как из упражнений для обучения переводческим умениям, так и заданий по практическому выполнению перевода определенного объема за ограниченное время. При создании системы упражнений необходимо также учитывать и то, что переводческие трудности в упражнениях должны появляться постепенно и по конкретной системе, обусловленной требованиями постепенности и главной задачей данной ступени обучения и уровнем знаний учащихся» [9; 57].

По мнению А. П. Пумпянского, «цель подготовительных упражнений – создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, а также создать

необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у обучающихся языковых и фоновых знаний, показать им решение типовых переводческих задач» [7; 96].

Среди подготовительных упражнений необходимо выделить упражнения на формирование обще-учебных и непосредственно языковых умений. Примером такого упражнения, которые формируют собственно языковые умения, является упражнение на перефразирование с последующим переводом. Так, как языку и стилю научно-технических текстов свойственен формально-логический стиль, необходимо, начиная с первых уроков, обучать этому учеников, уделяя внимание логическому и строгому анализу языковых закономерностей, делать упор на те явления, которые специфичны для научно-технических текстов и являются причиной наиболее частых ошибок при переводе.

Э.А. Штульман выделяет следующие этапы работы над лексикой при выполнении письменного перевода:

1. понимание значений слов и словосочетаний;
2. собственно перевод;
3. анализ перевода, проверка [10; 130].

Описывая виды упражнений, целью которых является обучение письменному переводу научно-технических текстов и формирование навыков, Э.А. Штульман использовал следующие подготовительные упражнения: – лексические упражнения на тематическую лексику, включающие в себя термины, названия; подбор эквивалентов активного словаря по изучаемым темам; – грамматические упражнения, направленные на распознавание указанных грамматических явлений; – лексико-грамматические упражнения, включающие упражнения по выявлению несоответствий в текстах иностранного языка и родного языка, поиск эквивалентов как на иностранном, так и на русском языке. Также обучаемым предлагается найти в тексте обозначенное грамматическое явление и проанализировать способ перевода [10; 146].

Говоря о предварительных упражнениях, прежде всего имеют в виду упражнения на подбор переводческих эквивалентов лексическим единицам, объяснения клише, которые могут быть новыми для обучающихся. Результат выполнения таких упражнений - свести к минимуму трудности, возникающие при переводе у учащихся посредством использования переводческих трансформаций. «Основными переводческими трансформациями являются: перестановка, добавление, опущение и калькирование; обучение данным приемам перевода следует проводить на базе упражнений» [10; 152]. Таким образом, упражнения включают задания, направленные на понимание учащимися типичных словосочетаний и определенных синтагматических единиц, являющихся основным материалом научной и технической речи на английском языке. Также не следует упускать, что лексико-грамматические упражнения являются основой для последующей письменной работы. Такие упражнения нужны для освоения особенностей научно-технических текстов на грамматическом и лексическом уровнях. Ученикам необходимо научиться грамматически и стилистически верно выстраивать фразы или предложения на родном языке.

При введении и закреплении новой лексики есть необходимость научить учеников видеть разные дефиниции слов и словосочетаний, характерные для языка научно-технических текстов. При работе над грамматическим материалом обучающимся необходимо анализировать различные значения омонимичных форм,

являющихся важным источником грамматических ошибок при чтении и переводе. Что касается английского языка, то есть необходимость анализа этих характерных научно-техническим текстам грамматических форм таких, как инфинитивные обороты, причастные обороты, герундий, инфинитив с модальными глаголами и условные предложения.

При изучении лексики необходимо уделить достаточно внимания тем словам, которые из-за своей многовариантности, неверной аналогии с другими словами, однокоренными словами или ошибочного графического восприятия, часто переводятся неправильно и приводят к неправильному понятию смысла текста на языке оригинала.

Для работы над специальным текстом требуются, прежде всего, навыки перевода. Однако, только лишь знание лексики, а также основ грамматики не есть гарантия, что учащийся сможет овладеть переводом. Для умения переводить также необходимы сформированные навыки перевода и знания особенностей английского языка. Таким образом, есть смысл в выделении основных положений письменного перевода научно-технических текстов.

Перевод текста предполагает совокупное использование различных переводческих методов и приемов, учитывая то, что текст представляет собой одно целое в плане структуры и смысла. Уроки, включающие в себя обучение переводу в рамках предмета английского языка можно разделить на две части. Первая часть может быть посвящена лексико-грамматическим упражнениям включающие, например, перевод терминов, словосочетаний, предложений определенной грамматической формы; упражнения на синтаксический анализ научно-технических текстов; перевод лексических конструкций; упражнения на перевод многокомпонентных терминов, среди которых встречаются термины, являющиеся исключениями из общего правила, перевод неологизмов в научно-технической сфере. Кроме того, упражнения на перевод терминов, имеющих несколько значений в предложениях, в которых какой-либо термин употребляется в разных значениях, так как такие термины являются достаточно распространенными и вызывают трудности при переводе. В рамках домашнего задания обучающиеся находят различные значения термина, а на уроке им даются предложения на перевод из текста научно-технической тематики.

После того, как ученики изучили конкретные разделы грамматики и терминологии на английском языке в определенной научно-технической области, им даются различные тексты по уже изученной ранее области специализации на английском языке для анализа и интерпретации с позиции трудностей лексико-грамматического характера.

Одним из эффективных средств обучения переводу текстов научно-технического характера является перевод текстов по близкой или незнакомой области данной сферы, где так или иначе придется прибегнуть к лексическому и грамматическому анализу. Исходя из этого, появляется необходимость в использовании отрывков из научно-технических текстов, которые не полностью совпадают со специальностью. В данном случае основная задача обучающегося, который изучает перевод научно-технических текстов, это научиться отличать трудности перевода в любом контексте, с использованием грамматических составов, а также зная те слова, выражения, сочетания и обороты, которые могут привести к деформации смысла перевода.

В качестве домашнего задания можно дать учащимся научно-технические тексты для письменного перевода. Кроме самого перевода в тексте предложенного уже готового перевода можно найти ошибки, касающиеся адекватности перевода. Подобные задания помогут ученикам познакомиться с идиоматическими структурами, характерными для английского языка и отсутствующими в русском языке, а также развить умение видеть стилистические нарушения и избегать употребления буквализмов при переводе. В качестве текстовой базы можно использовать аутентичные материалы из научно-технических периодических изданий, различных научных монографий и статей, а также материалы из интернета.

На протяжении всего курса обучения переводу научно-технических текстов необходимо не забывать, что основной целью является обучение учеников работать над языком с творческим подходом. Важно не то, чтобы ученик запомнил конкретное число, например, интернационализмов, а то, чтобы он научился их видеть в тексте, находить в словаре верный по смыслу перевод так называемых «ложных друзей переводчика», а также выбирать в слове нужные значения слов. Приёмы интерпретации словосочетаний, навыки работы со словарем, самостоятельно разбираться в новых конструкциях, умение уловить основной смысл текста и, где это необходимо, использовать анализ – всё это и есть умение чтения и перевода, которое и является целью для учеников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Либроком, 2010. – 571с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопро-
4. сы). – М., 2001. – 224 с.
5. Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. – Пермь: Перм. Ун-т, 1986. – 213 с.
6. Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М.: Рема, 1997. – 110 с.
7. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. – М., 1965. – 302 с.
8. Пумпянский А.П. Упражнения по переводу английской научной и технической литературы с русского на английский. – Минск: Попурри, 1997. – 400 с.
9. Чичерина И.В. Профессионально-ориентированное обучение гидов- переводчиков в старших классах гуманитарной гимназии. Дисс. канд. педагогических наук. – СПб., 1996. – 4 с.
10. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1986. – 223 с.
11. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1971. – 144 с.

УДК 81-139

И.С. Бухарова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой татарского
языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-РЕСУРСА WORDWALL.NET В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной статье рассматривается использование ИКТ на уроках английского языка с помощью платформы wordwall.net. Подробные описания шаблонов данной платформы помогут в ориентации и понимании веб-ресурса. Результативность применения данного ресурса доказывается экспериментами проведённые в отобранных подгруппах. Приводятся конкретные цифры роста успеваемости экспериментируемой группы. Целью статьи является выявление эффективности использования веб-ресурса wordwall.net в обучении английскому языку. Методы исследования: анализ научной литературы, эксперимент, анкетирование.

Автором сделано заключение о том, что использование веб-ресурса wordwall.net эффективен в обучении английскому языку. В связи с нестабильностью ситуации в мире и цифровизацией образования автор рекомендует эту платформу в режиме дистанционного обучения.

Ключевые слова: веб-ресурс, средства ИКТ, урок английского языка, цифровизация образования, wordwall.net.

Abstract. This article discusses the use of ICT in English lessons using the platform wordwall.net. Detailed descriptions of the templates of this platform will help you navigate and understand the web resource. The effectiveness of the use of this resource is proved by experiments conducted in the selected subgroups. Specific figures of the growth of the experimental group's academic performance are given. The purpose of the article is to identify the effectiveness of using a web resource wordwall.net in teaching English. Research methods: analysis of scientific literature, experiment, survey.

The author concludes that the use of a web resource wordwall.net it is effective in teaching English. Due to the instability of the situation in the world and the digitalization of education, the author recommends this platform in the distance learning mode.

Key words: digitalization of education, English lesson, tools of ICT, web resource, wordwall.net.

Новаторскими процессами в организации обучения английскому языку задаёт цели модернизации образования в РТ. Коммуникативная культура учащихся является ведущей ролью в обучении английскому языку. Преподаватель всегда находится в режиме поиска способов обучения, которые показали бы не только индивидуальность ученика, но и объективную оценку их знаний.

«Английский язык, как учебный предмет, принято называть и целью, и средством изучения» [2; 667]. Интернет пространство предлагает различные ресурсы, в которых размещены мультимедийные файлы на английском языке, содержащие учебно-методическую информацию.

Средства ИКТ направлены на совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения и продуктивности самоподготовки учеников.

«Индивидуализация работы самого преподавателя позволяет усиливать мотивации к обучению» [1; 34], дает возможность привлечения учеников к исследовательской деятельности и обеспечивает гибкость процесса обучения. Данные свойства позволяют учитывать факторы развития мотивации в учебной деятельности использования ИКТ в образовательном процессе.

Wordwall.net представляет собой многофункциональный инструмент для создания как интерактивных, так и печатных материалов. Большинство шаблонов доступны как в интерактивной, так и в печатной версии.

Интерактивные упражнения воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в интернет. Печатные версии можно распечатать и использовать их в качестве учебных заданий. На веб-ресурсе есть множество шаблонов, которые помогают создавать дидактические материалы. Эти шаблоны включают в себя знакомые дидактические игры, которые часто встречаются в учебниках.

Одним из недостатка сервиса *wordwall.net* является существование программы для создания и использования упражнений офлайн. Без выхода в интернет можно установить программное обеспечение и на электронном носителе проработать упражнения. Для каждого этапа урока можно подобрать соответствующий шаблон.

Онлайн упражнения, представленные в виде компьютерных игр, также превосходят обычных заданий из *PowerPoint*, так как ученики вовлекаются в сам процесс действий. Содержание игр можно менять по мере продвижения учащихся по программе изучения английского языка. Преподаватель вправе воспользоваться работами своих коллег.

Шаблон *Random wheel* предлагает случайный выбор задания, предложения, вопроса или темы для работы. Вносит элемент игры в процесс формирования грамматических навыков и разнообразит урок. Используется также в трансформационных упражнениях, способствует активизации новой грамматической структуры, может использоваться также и на этапе контроля языковых навыков, при обучении говорению на ситуативной основе.

Шаблон *Flip Tiles* чаще используются на этапе введения или закрепления новых лексических единиц, представляют собой двусторонние карточки, на которых можно использовать как изображения, так и текстовые элементы. Этот шаблон подойдёт для стимулирования устных высказываний по определенной ситуации в парной работе, а при переворачивании карточки осуществляется самопроверка. Задача учащихся выразить отношение или рассказать о событии, отмеченном на одной стороне карточки, а затем, перевернув карточку проверить свои догадки.

Интересный шаблон *whack-a-mole* предоставляет возможность выбрать слова определенной категории. Параметров только два: правильный и неправильный. Например, найдите, где используется время *Present Continuous*. Подобные упражнения используются для формирования автоматизации узнавания определенных грамматических явлений или лексических единиц.

Упражнения на сопоставление картинок, слов или предложений представлены в шаблоне *Match up*. Чаще такого типа упражнения используются при изучении, закреплении и контроля грамматических явлений или лексических единиц. Ученик может сразу исправить ошибку, так как программа в тот же миг показывает правильность ответа, таким образом, снимает напряжение перед контролем и создаёт ситуацию для успеха.

На базе школы был проведён эксперимент на доказательство результативности использования *wordwall.net*. Прежде всего проверили классы на наличия

дидактических условий для формирования навыков и умений иноязычного речевого общения. Исходя из наблюдений можно сделать вывод о том, что в школе созданы условия для формирования навыков и умений иноязычного речевого общения: в учебных аудиториях имеются кабинеты иностранных языков, технические средства, учебная и методическая, художественная литература. Для реализации эксперимента выбрали тему «Present Continuous/Present Simple» в классах 5Б и 5В.

В отобранных для эксперимента два параллельных класса 5Б и 5В были проведены тесты для выявления начальных знаний по теме «Present Continuous/Present Simple». Так как в 5Б классе уровень знаний выше, чем в 5В классе, для более наглядных изменений экспериментальной подгруппой мы назначили 5В класс. Доэкспериментальный этап показал следующие результаты: 5Б класс имел среднюю оценку «4,4» при среднем балле «15,6», а 5В класс – среднюю оценку «3,8» при среднем балле «12».

Были проведены уроки по теме «Present Continuous/Present Simple» с помощью *wordwall.net* в 5В классе, где дети с своих гаджетов и не только прошли серии заданий и игр. Спустя недели был проведён ещё один эксперимент, где цифры дали о себе знать: 5Б класс набрал средний балл 31,8 со средней оценкой 4,2, в то время как 5В набрал средний балл 32 со средней оценкой 4,2. Формирующий этап показал свой результат, хотя и незначительный, никто из учащихся не получил неудовлетворительную оценку.

Показатели постэкспериментального этапа говорят об успешности использования платформы *wordwall.net*. Учащиеся 5В класса добились среднего балла 34,8 при средней оценке 4,6, когда тестирование 5Б класса дал средний балл в количестве 36,8 со средней оценкой 4,4. Разницу в пользу экспериментируемой группы можно увидеть в сравнении средних баллов, где приоритет у 5В класса.

Таким образом, нам удалось продемонстрировать эффективность применения платформы *wordwall.net*. В связи с нестабильностью ситуаций в мире и цифровизацией образования мы можем рекомендовать эту платформу в режиме дистанционного обучения. Преподаватель может предложить своим ученикам игровой ресурс на платформе *wordwall.net* для отработки и закрепления различных навыков в качестве практической работы, что повысит у учащихся мотивацию к выполнению задания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарова, И.С. Татар теле укытуда мәгълүмати-коммуникацион технологиялар куллану // Актуальные проблемы современной татарской филологии: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (БашГУ, г. Уфа, 11 декабря 2020 г.) / отв. ред. И.Ф. Зарипова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2020. – С. 34-38.
2. Васильева, А.С. Основные задачи современного школьного образования в контексте формирования и развития культуры информационного общества / Васильева, А.С. // Молодой ученый. Международный научный журнал. – 2016. – № 5. – С. 667-671.
3. Нижнева, Н.Н., Нижнева-Ксенофонтова, Н.Л. Креативная компонента образовательной парадигмы / Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XI Междунар. науч. практ. конф., Минск, 22 ноября 2017 г. / Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – В 7 томах. – Том 70. – Мн.: БГУ. 2018. [Электронный ресурс] – URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/190272> (дата обращения 03.03.2021).
4. Сообщество Wordwall [<https://wordwall.net/ru>]. – [Электронный ресурс] – URL: <https://wordwall.net/ru/myactivities> (дата обращения 03.03.2021).

УДК 372.881.111.1

М.С. Васильева
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания
ИЯ и второго ИЯ ФГБУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной статье обосновывается актуальность интегрированного подхода в образовательном процессе. Дана общая характеристика интегрированных уроков истории и английского языка. Целью экспериментального обучения является проверка эффективности интегрированного обучения английскому языку и истории в 5 классе. Цель определяет постановку следующих задач: провести первичную диагностику знаний учащихся; проверить эффективность предложенных методик интегрированного обучения английскому языку и истории. Активно используется познавательный и коммуникативный потенциал учащихся. Работа по овладению специальной лексикой, получению исторических знаний связана с использованием речевых умений в разных формах работы, которые представляют собой способы подготовки к реальному общению и социализации в обществе.

Ключевые слова: CLIL, английский язык, интегрированный подход, история, образовательный процесс.

Abstract. In the article, the urgency integrative approach in educational process is substantiated. The general characteristics of integrated lessons of history and English are given, and the preparation features of their conducting. The purpose of the experimental training is to test the effectiveness of integrated teaching of English and history. The goal determines the formulation of the following tasks: to conduct a primary diagnosis of students' knowledge; to test the effectiveness of the proposed methods of integrated teaching of English and history. The cognitive and communicative potential of students is actively used. The work on mastering special vocabulary, obtaining historical knowledge is associated with the use of speech skills in various forms of work, which are ways of preparing for real communication and socialization in society.

Key words: CLIL, educational process, English, history, integrative approach.

Изучение иностранного языка способствует расширению кругозора, активизации мыслительных процессов, развитию качеств личности и т.д. Для создания необходимых условий использования языка не только как средства общения, но и как одного из способов повышения уровня профессиональных знаний и возможностей, рационально изучать иностранный язык, включая в данный процесс другие общеобразовательные предметы. Интеграция как цель обучения способствует целостному пониманию мира, а как средство обучения - выявлению и формированию понятий и умений, общих для разных предметов, которые являются наивысшей формой олицетворения межпредметных связей [4; 25].

Важно отметить, что интеграция – это не просто объединение содержания учебных предметов, так как она включает в себя различные компоненты и уровни обучения. Самым важным при этом считается достижение идеального сочетания целей обучения.

В связи с повышенным спросом на знание иностранных языков, преподавание, в частности английского языка, считается одним из значимых направлений

модернизации школьного образования. Использование интегрированных уроков при обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ:

- повышение мотивации и формирование интереса к учебной деятельности за счет нестандартной формы урока;
- совершенствование личностных качеств и мыслительных операций обучающихся;
- направленность на самореализацию и самообразование личности;
- формирование целостной картины мира, рассмотрению предмета с нескольких сторон: теоретической, практической, прикладной;
- удовлетворение потребностей постоянно развивающегося современного общества и др. [6; 337]

Среди зарубежных исследований интегрированного обучения широкое распространение получило предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL). Финляндский ученый Дэвид Марш впервые в 1994 г. ввел термин CLIL, который содержит разные формы использования иностранного языка как средства обучения, обеспечивающего эффективную возможность применять полученные языковые умения сразу на практике. Суть данной методики состояла в изучении иностранного языка как инструмента для изучения других предметов, формирующего у учащегося потребность в учёбе, что позволяет ему переосмыслить и развить свои способности в коммуникации, в том числе на родном языке [8; 6].

При планировании занятий, используя данную методику, необходимо учитывать ее обязательные компоненты - 4 «С»:

1) Content (содержание) – содержательный компонент, включающий разнообразные дисциплины для изучения. Иностранный язык прогрессирует в знаниях, навыках и понимании.

2) Communication (коммуникация) – использование языка как цель и способ обучения, при том что главным остается взаимодействие учеников, а не простая реакция.

3) Cognition (познание) – развитие когнитивных и мыслительных навыков обучающихся.

4) Culture (культура) – понимание своей и других культур, а также осознание своей гражданской ответственности [7; 10].

Применение интегрированного подхода (CLIL) при обучении иностранному языку позволяет одновременно формировать языковую и коммуникативную компетенцию и метапредметные знания, умения и навыки [5; 63].

Одна из отличительных характеристик предмета «Иностранный язык» - отсутствие содержания как такового, в связи с чем он с лёгкостью может интегрироваться с любой дисциплиной, преподаваемой в школе. Однако невозможно представить изучение данного предмета без связи с историей и культурой страны изучаемого языка. В связи с чем интегрирование иностранного языка и истории знакомят учеников с историческим материалом через овладение языковыми умениями и навыками.

При организации интегрированных уроков иностранного языка и истории важно соблюдать несколько условий. Во-первых, учителю следует тщательнее подготавливаться к такого типа урокам, а при выборе материала учитывать важные критерии (аутентичность, мотивационно-познавательная ценность, наглядность, доступность, актуальность, коммуникативная ценность) [3; 117-118]. Во-вторых, учитель должен опираться на принципы системно-деятельностного подхода, так как

ученики при данном подходе - субъекты обучения, которые самостоятельно добывают информацию и планируют свою деятельность. В-третьих, необходимо строго соблюдать структура урока, не забывая о цели, задачах и действиях учеников и учителя. В-четвертых, при интегрированном обучении следует использовать различные методы и способы организации деятельности учащихся [2; 60].

Преимуществами интегрированного изучения иностранного языка и истории являются снижение утомляемости за счет смены видов деятельности, повышение интереса учащихся к предметам, а, следовательно, и повышение мотивации учения.

При экспериментальном обучении в 5 классе с углубленным изучением иностранного (английского) языка в МБОУ «Школа 117» проанализировался УМК «Starlight» на предмет наличия межпредметных связей. На момент начала эксперимента по КТП в 5 классе ученики изучали события в прошлом, поэтому рациональным было интегрировать историю и английский язык.

Целью экспериментального обучения является проверка эффективности интегрированного обучения английскому языку и истории в 5 классе.

Цель определяет постановку следующих задач, которые требуют решения в ходе экспериментального обучения, а именно: 1) провести первичную диагностику знаний учащихся; 2) проверить эффективность предложенных методик интегрированного обучения английскому языку и истории.

Продолжительность эксперимента - 2 недели (8 часов).

Для эксперимента была выбрана одна экспериментальная группа, чтобы отслеживать динамику развития обучающего и познавательного аспектов обучения.

Проанализировав УМК «Starlight» за 5 класс было выявлено, что в 5 модуле есть тексты о древнем городе Помпеи, о ремеслах древних египтян, о городе инков Мачу-Пикчу а также краткая информация о викингах. Поскольку в учебнике присутствует достаточное количество текстов с исторической тематикой и заданий к ним, в процесс обучения были добавлены видеозаписи National Geographic и разработанные по ним упражнения, а также образовательная платформа «Взнания».

Для определения уровня знаний исторических терминов на английском языке, учащимся было предложено тестирование, включающие в себя 8 вопросов открытого типа, которые разделены по сложности (1-3 балла) и 8 вопросов с перекрёстным выбором ответа, за правильный ответ на каждый из которых ученик получает 1.

Для определения эффективности интегрированного обучения английскому языку и истории в 5 классах через 2 недели экспериментального обучения проводится контрольный срез уровня знаний учеников путем проведения тестирования, предложенного на диагностирующем этапе. В результате процент правильных ответов увеличился на 40%.

Таким образом, при интегрированном обучении иностранному языку и истории активно используется познавательный и коммуникативный потенциал учащихся. Работа по овладению специальной лексикой, получению исторических знаний связана с использованием речевых умений в разных формах работы (индивидуальная, парная, групповая). Они представляют собой способы подготовки к реальному общению и социализации в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева Т.Н., Богачева В.Г. Применение активных методов обучения на уроках интегрированного типа как средство активизации познавательной деятельности// Вестник БелИРО. 2020. Т. 7. №1 (15). С. 58-67.

2. Косач Е.В. Английский язык и история интегративные возможности изучения // Научные записки. Орел. ГИЭТ. 2020. № 2(34). С.59-62.
3. Кусова М.Л., Пыркова Т.А. Театрализация как интегрированная педагогическая технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогическое образование в России. 2016. №2. С. 115-120.
4. Мырза Т.А., Землянухина Е.В. Интегрированный подход в обучении иностранным языкам // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. Том 1. № 4 (6). С. 123-125.
5. Соколовская С.В., Набатова О.А. Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе // Пермский педагогический журнал. 2015. №7. С. 60-64.
6. Тутьнина Т.И. Интегрированный подход – новая парадигма методики обучения английскому языку как иностранному // Конвергенция в сфере научной деятельности: проблемы, возможности, перспективы. Удмуртский университет, 2018. С. 336-339.
7. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. 2001. [Электронный ресурс] – URL: <https://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения: 12.04.2021).
8. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential. University of Córdoba 2012. P. 552.

УДК 81-13

Г.Р. Габдулхакова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Д.Р. Фатхулова
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германского языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмуллы»

ТЕАТР КАК МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА *(на примере театрального клуба «English+Theatre»)*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка посредством участия в театральных постановках клуба школы «English+Theatre». Целью статьи является анализ влияния театральных технологий на повышение уровня успеваемости и мотивации к изучению английского языка, описание особенностей использования театральных технологий в процессе обучения иноязычному общению на примере средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: мотивация к изучению английского языка, образовательный проект, театральная постановка, театральная студия, сценарий, творчество, «языкового барьер».

Abstract. The article discusses the issues of increasing the motivation of students to learn English through participation in theatrical performances of the school club "English + Theater". The purpose of the article is to analyze the influence of theater technologies on increasing the level of academic performance and motivation to learn English, to describe the features of the use of theater technologies in the process of teaching foreign language communication using the example of a secondary general education school.

Key words: performance, educational project, theatre studio, language barrier creativity, motivation to learn English, script.

Современные средства массовой информации позволяют, не выходя из дома, увидеть любое интересующее конкретного человека событие или явление. Безусловно, что телевидение, кино, шоу-бизнес сегодня серьезно потеснили театр, а может и вовсе вытолкнули его на обочину дороги. Но мы не должны забывать, что театр выполняет важнейшую социальную функцию – он несет культуру в массы.

В то время, как рисование, пение, музыка, литература находят правильную и заслуженную оценку со стороны педагогической мысли, педагогической практики, в то время, как эти виды искусства занимают видное место в программе школы, у драматического искусства еще нет устоявшегося положения в школе, хотя она имеет большой потенциал и заслуживает внимания. Театральное искусство помогает раскрыть таланты, развить актерское мастерство и повысить мотивацию к говорению на иностранном языке. Подготовка спектакля оказывает широкое нравственно-эстетическое воздействие на учеников, им открывается красота слова, содержательность звучания музыки, голоса. Когда учащиеся становятся на время персонажами пьесы, возникает очень сильное и углубленное ощущение связи между языком и жизнью [6,120].

С этой целью был разработан наш проект «Театральный клуб «English+Theatre». Цель проекта - мотивировать детей к изучению иностранного языка, раскрыть таланты актерского мастерства, чтобы обучающиеся стали более открытыми, смелыми, стали более раскрепощены в речи, перестали бояться возможных ошибок, научились более свободно излагать свои мысли на иностранном языке, могли проявлять инициативу в процессе обучения и преодолевать «языковой барьер». Театральная деятельность воспитывает у ребят ответственность за порученный этап работы, учит умению организовывать собственную деятельность и, что очень важно, дает возможность обучения на конкретных примерах, дает зримый, общественно значимый результат. Для педагога театр - это волшебная палочка-выручалочка, которая стирает барьеры страха и непонимания у обучающихся.

Театральные постановки – сильный мотив к изучению языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Появляется возможность активизировать на этой основе практически весь программный лексико – грамматический материал. Театр позволяет школьникам знакомиться с литературой страны изучаемого языка, способствует эстетическому воспитанию учащихся, приобщает их к культуре страны изучаемого языка. Театральные постановки охватывают такие виды речевой деятельности, как игровая деятельность, познавательная деятельность, досугово-развлекательная деятельность, художественное творчество [11,16].

Целью данной статьи является теоретическое и экспериментальное исследование проблемы формирования мотивации к изучению английского языка у обучающихся посредством использования театральных технологий в процессе обучения английскому языку.

Некоторые театральные приемы были использованы в учебной деятельности на уроках английского языка в несколько этапов. В рамках констатирующего этапа мы исследовали уровень языковой подготовки учащихся; на формирующем этапе мы провели эксперимент по использованию театральных постановок для формирования иноязычной языковой компетенции у обучающихся посредством аутентичного языкового материала. На контрольном этапе исследования было проведено итоговое анкетирование с целью установления конечного уровня сформированности коммуникативной компетенции обучающихся посредством использования

театральных технологий английском языке: инсценировка диалогов, сказок и ролевые игры.

Детям нравится фантазировать, примерять на себя разные образы – так они могут выражать в творческой форме свои мысли, эмоции, опыт и выносить это на суд аудитории [5,85].

В ходе эксперимента были определены цель, задачи, основное содержание деятельности, планируемый результат. Чтобы добиться желаемого результата, на подготовительном и итоговом этапах проекта, нами было проведено анкетирование. Оно проводилось в два этапа, в начале учебного года и после завершения спектакля. В исследовании приняли участие 20 учащихся - членов театрального клуба. Цель анкетирования: выявить интересы учащихся, а также понять, необходим ли учащимся театральный клуб «English+Theatre»; будут ли они посещать его.

Предлагаемая анкета использовалась при индивидуальном обследовании ребёнка, а также применялась для групповой диагностики. Учащимся были предложены следующие вопросы:

1. Как ты проводишь свой досуг?
2. В каком кружке ты хотел бы заниматься?
3. Нравится ли тебе петь, танцевать?
4. Нравится ли тебе выступать на сцене?
5. Задумывался ли ты о том, как можно было бы сделать интереснее урок английского языка?
6. Испытываешь ли ты проблемы в изучении английского языка?
7. Трудно ли тебе участвовать в английских сценках и сценках и диалогах на уроках английского языка?
8. Хотели бы ты, чтобы в нашей школе был свой театр?
9. Стали бы ты артистом школьного театра?
10. Каким ты видишь школьный театр?

Выводы: анкетирование было проведено среди учащихся 2-5 классов МБОУ СОШ с.Карача-Елга Кушнареновского района. Из ответов 40 опрошенных, мы выяснили, что 10 человек проводят свой досуг, играя в компьютерные игры. Остальные 30 человек посещают различные кружки и секции. Все респонденты высказались положительно на вопрос о наличии школьного театра. Более половины из всех опрошенных изъявили желание стать артистами клуба «English+Theatre». Из обобщения результатов первой части анкетирования, мы выяснили, что многие учащиеся занимаются в кружках, но хотели бы попробовать себя и на театральной сцене.

Уровень развития творческих способностей данных учащихся характеризовался средними показателями. После проведения системы занятий, репетиций, участия в спектакле, которое стало ярким и впечатляющим для ребят, стал очевиден интерес к творчеству, к изучению английского языка, так как участие в спектаклях, постановке сказки, требовало базового знания английского языка. А это в свою очередь, подталкивало к каждодневному, осознанному изучению английского языка. Театральные постановки мотивировали участников театрального клуба изучать английский язык, чтобы свободнее себя чувствовать на сцене.

Также стало заметно, что учащиеся, которые занимались в театральном клубе, начали лучше писать словарные диктанты, стали более открытыми, эмоциональными при разыгрывании диалогов на уроках, их словарный запас значительно обогатился.

Именно эти ребята все чаще изъявляли желание участвовать в исследовательских работах, в научно-практических конференциях и творческих конкурсах.

Вторую часть исследования мы, совместно с заместителем директора по учебной работе школы, провели в конце 3 четверти.

Цель повторного анкетирования заключалась в том, чтобы выявить изменения повышение уровня мотивации к изучению иностранного языка, расширение словарного запаса, улучшение фонетической стороны речи и ее беглость.

Сравнительный анализ результатов первой и второй части исследования показали, что увеличился процент ребят, чья направленность на творчество возросла (с 25 % до 50 %), учащиеся стали лучше справляться с устными ответами, короткими сочинениями, увеличился их лексический запас. Устные ответы участников театрального клуба улучшились и стали уверенными, с меньшим количеством грамматических ошибок. При выступлениях на конференциях, в научно-исследовательских проектах обучающиеся держат себя уверенно, дают лаконичные, четкие ответы. Уменьшился процент обучающихся с низким уровнем успеваемости на 20 %, значительно повысился интерес к изучению английского языка. Остальные показатели по критериям оценки уровня творческих способностей незначительно возросли, либо существенно не изменились. Все эти показатели были отмечены и другими учителями- предметниками. При обработке ответов, сравнительный анализ показал улучшение результатов уровня мотивированности и улучшения показателей успеваемости по сравнению с первым анкетированием.

Таким образом, роль театра в обучении английскому языку очень велика. Элементы театральной деятельности широко используются в учебном процессе в виде инсценировок и театрализованных игр. Во время игры дети учатся перевоплощаться, играть чужие роли, учатся работать в команде и сотрудничать. Это способствует развитию коммуникативных навыков, что очень важно при изучении языка. Ценно и то, что в процессе творческой деятельности совершенствуются интонационные, грамматические и лексические навыки; использование и отработка речевых фраз и клише в различных ситуациях; умение говорения и аудирования [9,16].

При посещении театрального клуба, дети учатся с помощью различных эмоций, мимики, жестов и собственных эмоций передавать иноязычный материал. Это способствует, лучшему усвоению новой учебной информации, дети становятся более открытыми во время учебного процесса.

Результат исследования показал, что те дети, которые посещают наш театральный клуб «English+Theatre» в процессе работы над театральными постановками стали более открытыми, смелыми, повысилась их успеваемость, дети стали проявлять инициативу в процессе обучения, атмосфера в классе появилась атмосфера сотрудничества, ребята стали эмоциональнее и креативнее выполнять различные задания. По результатам опытно-экспериментальной работы было выявлено увеличение мотивации обучающихся с 27% до 65% к изучению английского языка, тот есть она увеличилась на 38%. Снизился показатель трудностей, испытываемых учениками при устных ответах на 30%.

Внедрение в практику обучения иностранному языку ролевых игр и театральных постановок помогло снять языковой барьер, учащиеся стали более раскрепощенными, перестали бояться возможных ошибок в устной речи, научились более свободно излагать свои мысли на английском языке. Это проявилось в

активности учеников на уроке, их готовности к общению друг с другом, с учителем и с носителями языка, в умении вести диалог на иностранном языке.

Подводя итог исследования можно сказать, что систематическое включение инсценировок, ролевых игр и театральных постановок в процесс обучения позволяет детям больше практиковаться в иноязычном общении, способствует созданию ситуации успешности, взаимного сотрудничества, учит работать в группе и создаёт комфортные условия для преодоления «языкового барьера», мотивирует изучать английский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюков С.М. Изучение мотивов учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 1999. – № 3. – С. 180.
2. Безгина Е.Н. Театральная деятельность школьников на английском языке. – Москва: Сфера, 2008. – 96 с.
3. Брюсова Н. Г. Учимся и играем на уроках английского языка. Классы 2-4. – Москва: Дрофа, 2003. – 159 с.
4. Денисова Л. Г. Использование игровых элементов на начальном этапе обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. С. 85.
5. Дюзина Е.В. Театрализованные уроки и внеклассные мероприятия на английском языке. – Москва: Вако, 2006. – 120 с.
6. Дахин А.Н. Познание начинается с удивления // Школьные технологии. – 1999. – №1 – 2. – С. 200.
7. Егорова Л.М. Нетрадиционные формы урока – один из способов повышения интереса к предмету // ИЯШ. – 1990. – № 6. – С. 150.
8. Ерохова Е.Л., Захаркина С.В. Театрально-языковая деятельность, сценарии спектаклей. – Волгоград: издательство «Учитель», 2009.
9. Журавлев Д. Мотивация и проблемы в обучении // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 320.
10. Искрин С.А. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 400.
11. Ильев В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: учеб. пособие для учителей ср. шк. и студ. пед. инт-ов. – М.: Аспект-Пресс, 1993. – 125 с.
12. Рогова Г.В. О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранного языка у школьников 4 – 7 классов // ИЯШ. – 1999. – № 6. – С. 60.
13. Ушанова З.И. Активные формы обучения на уроках английского языка // ИЯШ. – 1999. – № 1. – С. 57.
14. Vernon Ann. 176 English language games for children. – London 2011. – 610 p.

УДК 37.01

А.Г. Габидуллин
студент 4 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»

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Аннотация: целью статьи является рассмотрение особенностей метода деловой игры как средства реализации системно-деятельностного подхода в иноязычном образовании. Для реализации этой цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть понятие системно-деятельностного подхода как основы Федерального государственного образовательного стандарта; определить его роль в процессе иноязычного образования; рассмотреть понятие деловой игры как средства обучения; определить ее роль в иноязычном образовании; составить план деловой игры для 9 класса. Объект исследования – иноязычное образование в школе. Предмет исследования – метод деловой игры. В результате исследования было рассмотрено понятие «системно-деятельностный подход»; определена роль данного подхода в иноязычном образовании; было рассмотрено понятие деловой игры; определена роль данной игры в иноязычном образовании; составлен план деловой игры по английскому языку для 9 класса.

Ключевые слова: деловая игра, деятельность, иноязычное образование, коммуникативные компетенции, системно-деятельностный подход.

Abstract. The purpose of the article is to consider the features of the business game method as a means of implementing the system-activity approach in foreign language education. To achieve the purpose, the following objectives were set: to address the concept of the system-activity approach as the basis of the Federal State Educational Standard; to determine its role in the process of foreign language education; to address the concept of business game as a means of teaching; to determine its role in foreign language education; to draw up a business game plan for the 9th grade. The object of the study is foreign language education at school. The subject of the study is the business game method. As a result of the study, the concept of "system-activity approach" was addressed; the role of this approach in foreign language education was determined; the concept of a business game was addressed; the role of this game in foreign language education was determined; a business game plan for the 9th grade was drawn up.

Key words: activity, business game, communicative competence, foreign language education, system-activity approach.

Актуальность данной темы связана с тем, что одним из приоритетных направлений в российском образовании является реализация системно-деятельностного подхода, что позволяет учителю создать условия для развития у обучающихся способов деятельности.

Существуют различные подходы к обучению иностранному языку. На современном этапе системно-деятельностный подход является наиболее эффективным и служит основой Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, исходя из которого учитель принимает на себя роль «режиссёра» урока. Корректируя действия учащихся, участвуя в

обсуждении и осуществляя поиск способов включения каждого обучающегося в работу, учитель дает возможность обучающимся самостоятельно принимать решения.

Системно-деятельностный подход – это организация учебного процесса, в котором главное место уделяется сознательной и активной, самостоятельной деятельности школьника. В данном подходе категория «деятельность» рассматривается как особая система. Деятельность – динамическая, самостоятельная иерархическая система взаимодействий субъекта с внешним миром вокруг него [1; 68].

Понятие «системно-деятельностный подход» в теории обучения было введено в 1985 году в качестве попытки объединить взгляды на системный подход, который разрабатывался в работах таких отечественных исследователей, как Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и других, и деятельностный, который разрабатывали Л. С. Выготский, Л. В. Занков и многие другие исследователи [1; 66].

Системно-деятельностный подход как основа ФГОС ОО создает условия для формирования готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию; обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; дает возможность проектировать и конструировать социальную среду развития обучающихся в системе образования с учётом возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей школьника [2; 34].

В основе системно-деятельностного подхода как средства преподавания иностранного языка лежат следующие принципы:

- 1) принцип деятельности, заключающийся в том, что учащиеся не получают готовые знания, а добывают их самостоятельно и осознанно;
- 2) принцип непрерывности, который заключается в преемственности между всеми этапами образования;
- 3) принцип целостности, означающий, что учитель формирует у учащихся целостное представление о мире;
- 4) принцип минимакса, предполагающий, что учащиеся могут освоить материал в максимальном объеме, соответствующем их возрасту, но при этом существует определенный минимум, одинаковый для всех и отражающий социальный заказ;
- 5) принцип психологической комфортности;
- 6) принцип вариативности, предполагающий возможность систематического перебора вариантов;
- 7) принцип творчества [4].

Затрагивая проблему иноязычного образования, следует говорить именно о коммуникативном системно-деятельностном подходе – изучении языка в процессе общения и формировании коммуникативной компетенции, лежащей в основе всех остальных компетенций поликультурной личности.

Таким образом, создать условия для развития коммуникативной компетенции можно только через:

- 1) моделирование на уроках жизненных ситуаций;
- 2) применение активных и интерактивных методик;
- 3) вовлечение обучающихся в игровую, рефлексивную деятельность, обеспечивающую свободный поиск эффективного, отвечающего индивидуальности ребёнка, подхода к решению задач.

Как видно, одним из наиболее эффективных средств включения обучающегося в процесс общения является игровая деятельность.

Уделим внимание такой разновидности игры, как деловая игра. Данный вид игр используется для решения задач усвоения новых знаний, закрепления и развития творческих способностей. Деловая игра – это имитация на уроке жизненных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью, где учащиеся берут на себя определенные роли (специалистов, потребителей и пр.) [3; с. 11].

В рамках урока деловая игра дает возможность обучающимся усвоить учебный материал с различных позиций. В процессе решения проблем происходит не только актуализация знаний, но и развитие способов деятельности. Определенные речевые конструкции обычно воспринимаются учащимися механически. В процессе данной игры эти конструкции становятся значимыми. Таким образом, данный вид игр способствует усвоению необходимого материала в процессе определенной деятельности.

Воспитательная функция деловой игры предполагает, что обучающиеся воспитывают в себе дисциплину, сплоченность, активность, самостоятельность, умение доказывать свою точку зрения, найти оптимальное решение жизненной проблемы.

Цели деловой игры могут формулироваться следующим образом:

- 1) «выявление и согласование мнений обучающихся по поводу проблемы организации и контроля рабочего процесса в предприятии в условиях большой конкуренции и определение задач работников»;
- 2) «коллективная разработка целевой стратегии развития организации в условиях большой конкуренции»;
- 3) «актуализация лексического материала по теме, отработка речевых конструкций».

Технология деловой игры состоит из следующих этапов:

- 1) подготовка;
- 2) установка;
- 3) проведение;
- 4) анализ и рефлексия.

Важным аспектом, которому необходимо уделить внимание – необходимость иных способов оценивания выполнения заданий. Представляется важным проводить черту между знаниями учащихся и их командной работой.

В качестве примера деловой игры предлагается следующий план:

План урока-деловой игры

Тема: At The Airport.

Класс: 9.

Цель: актуализация лексического материала по теме, отработка речевых конструкций.

Задачи:

Обучающие: создать условия для развития лексических навыков и речевых умений (организация монологической и диалогической речи), навыков аудирования;

Воспитательные: создать условия для развития мотивации к изучению материала по теме, формирования коммуникативной компетентности;

Развивающие: создать условия для развития умения работать в группе, планировать пути решения проблем.

Оборудование урока: ноутбук, проектор, раздаточный материал.

Ход урока.

Организационный момент.

Просмотр ролика «At The Airport: checking in».

Активизация лексики по теме «Путешествия»:

Учитель: What did you see in this video? Who is it about? What transport did he use? What are the ways to travel? What advice would you give this man?

Основной этап.

Учитель организует пространство класса в виде отделений «Паспортный контроль», «Стойка регистрации», «Таможня», «Зал ожидания», «Багажное отделение», «Посадка». Класс делится на команды.

Our class today is different from previous. We'll play a business game! We are at an airport now. Everyone has a card - his role.

Роль 1. Sylvia Smith, 32 years old, from London, an actress, ready for the flight to Manchester.

Роль 2. Jack Black, 38 years old, from London, a doctor, travelling with his wife, ready for the flight to New York.

Роль 3. Alex Burn, 21 years old, from London, a student, ready for the flight to Lissabon (далее карточки могут быть вариативными).

Трое учащихся слушают диалоги и в конце дают комментарий.

Во время разыгрывания ролей, учащиеся осуществляют общение на английском языке, регистрируются, проходят через все этапы, заполняют документы, выходят на посадку.

Рефлексия.

Учитель: Let's share your views about our results. What were the difficulties in playing the game? What new things have you met?

Итак, деловая игра строится на принципах коллективной работы, сознательной деятельности и максимальной включенности каждого учащегося. Также у учащихся формируется коммуникативная компетенция, развивается способность к решению проблемных ситуаций.

Таким образом, системно-деятельностный подход в обучении – это современный подход, в котором учитель может творчески подойти к своему делу, грамотно организовывать образовательный процесс, вместе с учащимися добиваться высоких результатов и готовить учащихся к постоянно изменяющимся условиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека: Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов: Учебно-метод. пособие / А.Г. Асмолов – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 104 с.
2. Львовский В.А. Деятельностный подход к переподготовке учителей / В.А. Львовский. – М.: Авторский Клуб, 2017. – 326 с.
3. Першина Н.А. Иллюзия в образовательном пространстве: метод деловой игры / Н.А. Першина, М.В. Шамардина. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – 64 с.
4. Учительский портал. [Электронный ресурс] – URL: URL: <https://www.uchportal.ru/fgos/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-2015> (дата обращения: 15.04.2021).

УДК 811

Х.Х. Галимова
канд. пед. наук, доцент кафедры
методики преподавания ИЯ и второго ИЯ
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические аспекты и педагогические условия совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых профилей подготовки в педагогическом университете, определяются компоненты в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов. Автором представлен анализ модулей учебных планов ОПОП бакалавриата и магистратуры, направленных на развитие коммуникативной компетенции на русском и иностранном языках.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, обучение иностранным языкам.

Abstract. The article deals with the theoretical aspects and pedagogical conditions for improving the foreign language communicative competence of students of non-linguistic training profiles at a pedagogical university, the components in the structure of professional training of future teachers are defined. The author presents the modules analysis of the curriculum of the bachelor's and master's degree programs aimed at developing communicative competence in Russian and foreign languages.

Key words: teaching foreign languages, cross-cultural communication, foreign language communicative competence.

Реализация требований ФГОС ВО в области профессиональной подготовки выпускников в условиях расширения международных контактов связаны с необходимостью достижения определенного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, так как иноязычное общение охватывает многие аспекты профессиональной деятельности и способствует выполнению таких функций, как обмен актуальной профессионально значимой информацией, установление профессиональных отношений, координация взаимодействия в межкультурном диалоге. Иноязычная коммуникативная компетенция формируется и развивается у студентов всех профилей подготовки в процессе изучения иностранного языка в интеграции с дисциплинами профессионального блока в ходе учебной, научно-исследовательской и практической деятельности и предусматривает использование средств речевого воздействия что способствует формированию инновационной образовательной среды и позволяет раскрыть личностные и профессиональные качества будущих педагогов.

Анализ научно-методической литературы и опыт работы преподавателей педагогического университета показывает, что для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов необходимым условием является успешное владение коммуникативной компетенцией на русском языке. В высшей школе должен быть единый подход, включающий:

1). Общекультурный блок для всех профилей (культура речевого общения, стилистическое оформление речи, ораторское мастерство, устная и письменная коммуникация для межличностного и межкультурного взаимодействия и т.д.);

2). Профессиональный блок (изучение аутентичной научной литературы по профилю будущей профессиональной деятельности, подготовка аннотаций и статей к публикации в зарубежных сборниках, представление результатов научных исследований на международных конференциях, где рабочим языком выступает один из европейских языков, участие в международных стажировочных программах в рамках академической мобильности);

3). Информационно-коммуникативный блок (поиск, обработка информации, умение создавать оптимальное коммуникативное пространство, интеграция ИТ-знаний и личных качеств, способность действовать в пространстве информационных ресурсов, умение организовывать внутренние и внешние информационные ресурсы).

Анализ учебных планов ОПОП уровня бакалавриата и магистратуры, разрабатываемых вузами в соответствии с требованиями ФГОС 3++, показывает, что в базовую часть всех профилей подготовки включены коммуникативные модули, например, «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык». Модуль «Коммуникативные технологии» предполагает изучение дисциплин «Деловой иностранный язык» и «Информационные и коммуникационные технологии». Целью освоения модуля определяется повышение исходного уровня владения иностранным языком для решения социально-коммуникативных задач в рамках делового общения с зарубежными партнерами, а в содержание вместо традиционных тем «Система образования в англоязычных странах», «Достопримечательности Лондона» и т.д. предлагаются практикоориентированные темы: «Деловая этика и этикет», «Этические принципы», «Участие в международной конференции», «Возможности карьерного роста молодого специалиста», «Национальный этикет делового общения», «Прием иностранных делегаций», «Организация приемов и презентаций», «Этикет коммуникаций», «Личные и деловые контакты», «Деловая переписка», «Поиск работы», «Написание резюме» и др.

«Коммуникативный модуль» программы бакалавриата всех профилей подготовки предусматривает следующие дисциплины: «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Инфокоммуникационные технологии», что свидетельствует о важности развития коммуникативной культуры студентов. Такой учебный процесс приобретения студентами личного опыта общения с иноязычной лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и вовлечения обучаемых в ситуации аутентичного межкультурного взаимодействия. Таким образом, появляется объективная необходимость интегрирования информационных технологий в учебный процесс высшей школы.

Критериями определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции являются мотивационный, когнитивно-коммуникативный, деятельностный. Задача преподавателя заключается в формировании положительной мотивации к изучению иностранного языка через презентацию перспективных направлений работы в профессиональной среде в соответствии с профилем подготовки, например, для получения аутентичной информации на профессиональных сайтах, организации образовательных, музейных, туристических поездок для обучающихся, участия обучающихся и самого учителя в

зарубежных конкурсах различной направленности, грантовой деятельности. Мотивационная составляющая в освоении иностранного языка позволяет студентам проектировать свое профессиональное будущее с учетом регионально ориентированной доминанты. Помимо грамматики, интонационного оформления предложения, лексики профессиональной направленности, студентам важно знать особенности деятельности педагога в типичных коммуникативных ситуациях с различной категорией речевых партнеров. Гибкое и логичное использование инновационных технологий обучения вовлекает студентов в поиск аутентичной информации об истории, культуре, традициях страны изучаемого языка, в научно-исследовательскую и проектную деятельность.

Вместе с тем, для успешного решения поставленных задач необходимо реализовать модели смешанного обучения (традиционное и электронное в информационно-коммуникативной среде вуза) для развития универсальных коммуникативных компетенций студентов на русском и иностранных языках, определить содержание коммуникативных модулей ОПОП, технологии формирования коммуникативных компетенций, инструментов оценки уровня сформированности универсальных компетенций в соответствии с профилем подготовки для профессиональной деятельности в полилингвальном, поликультурном образовательном пространстве университета. Для обеспечения профессиональной успешности выпускников нужно подготовить к реализации ОПОП уровня магистратуры на английском языке, включить в содержание магистерской программы модули, формирующие коммуникативные компетенции на русском и иностранных языках. Создание методических лабораторий позволит погрузить студентов в полилингвальную квазипрофессиональную деятельность; ситуационно-дискуссионные онлайн-площадки на русском и иностранных языках, иноязычные ресурсные центры обеспечат открытый доступ к аутентичным страноведческим материалам, к электронному каталогу научных изданий на языке оригинала и образцам аудиотекстов, озвученных носителями иноязычной речи.

В целях развития навыков устной и письменной научной коммуникации на иностранных языках обучающихся университета, подготовки статей к публикации в зарубежных высокорейтинговых журналах и представлении научных работ на международных конференциях необходим Центр академического письма с организацией очных и дистанционных курсов различных уровней сложности, сертификации универсальных коммуникативных компетенций будущих педагогов. Организация коммуникативных тренингов для студентов позволит развить навыки профессионального общения, повысить коммуникативную культуру, развить навыки публичной речи и ораторского мастерства, эмоционального самоконтроля.

Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов требует использования интерактивных, исследовательских, проектных методов обучения не только в учебной, но и в внеаудиторной работе, например, участие в Межрегиональных фестивалях иноязычных культур, конкурсах перевода, культурно-просветительских проектах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтиярова В.Ф., Калимуллина А.Р. Формирование у будущих педагогов навыков конструктивного общения в образовательном процессе вуза. // Мат. национальной научно-практической конф. «Современные проблемы и перспективы развития естествознания», т. III, 2020. – С.19-22.

2. Бижкенова А.Е. Актуальные вопросы современной лингвистики и лингводидактики. – Астана, 2014. – 273 с.
3. Егошина Е.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков. Автореф. дис. канд.пед.наук. – Йошкар-Ола, 2010. – 23 с.
4. Никитина С.В. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у будущих агрономов. Автореф. дис. канд.пед.наук. – Орел, 2016. – 22 с.

УДК 372.881.1

Д.Х. Гафарова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания
ИЯ и второго ИЯ ФГБУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

АНАЛИЗ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: в статье анализируется потенциал применения цифровых средств в системе обучения иностранным языкам. В ходе анализа общедоступных электронных средств, онлайн-ресурсов и приложений, нами были выделены наиболее эффективные для использования в процессе развития языковых навыков и речевых умений на уроках иностранного языка, также произведена дифференциация разных программных продуктов для развития всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, социальной, дискурсивной и стратегической. Цель – выявить доступные и эффективные онлайн-ресурсы и охарактеризовать их возможности в образовательном процессе, обозначить способы реализации учебных задач в обучении иностранным языкам с применением электронных информационно-коммуникативных технологий и организации самостоятельной работы учеников в рамках изучения языка.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная методика, образовательный процесс, онлайн ресурсы, цифровые образовательные ресурсы.

Abstract. The article analyses the potential of using electronic tools in the language system education. In the course of our analysis of public electronic tools, online resources and applications, we have identified the most effective ones for use in the development of language skills in foreign language lessons and indicated different software products for the development of all components of foreign-language communication competence: linguistic, sociolinguistic, sociocultural, social, discursive and strategic. The aim of the article is to identify accessible and effective electronic resources and to describe their possibilities in the educational process, and to identify ways of achieving educational objectives in the foreign languages teaching using electronic information technologies and the organization of independent student's work of language learning.

Key words: foreign language, online resources, educational process, digital learning resources, communication techniques

Современное цифровое общество с ускоренным ростом компьютерных и мобильных технологий вовлекло за собой перемены к подходу и методам в образовании. Образовательные программы с применением дистанционных и электронных технологий все активнее развиваются, а понятие «электронное обучение» из категории новые технологии стало частью современной системы

образования. Внедрение электронных образовательных ресурсов, использование онлайн учебных платформ, электронных учебников, информационных сервисов и переход в виртуальное пространство интернета – становятся частью образовательного процесса.

Информационно-коммуникативные технологии легли в основу новой виртуальной образовательной среды, и поставили задачей разработку наиболее оптимальных путей достижения образовательных целей в каждом учебном направлении, в том числе обучении иностранным языкам.

Электронная форма обучения иностранным языкам, базируется на использовании информационно-коммуникационных технологий и является не только потенциальным средством для обучения в любом месте и времени, но также предоставляет максимальные возможности для развития самостоятельности учащихся и тем самым содействует всестороннему развитию их личности и расширению иноязычной культуры.

Ученики посредством интернета имеют доступ к неограниченному количеству ресурсов и материалов на разных языках, могут погружаться в аутентичную среду, делиться своими взглядами, общаться, что позволяет самостоятельно приобретать знания и вести исследовательскую деятельность, использовать компьютерные программы для диагностики, тестирования и контроля знаний.

Для достижения цели исследования и обозначения электронных ресурсов и особенностей их использования в учебном процессе обучения иностранному языку использованы методы теоретического анализа на основе изучения педагогической литературы. Для обоснования педагогических возможностей использования электронных ресурсов в процессе обучения иностранным языкам использовался метод системного анализа и синтеза.

За последние годы накоплена определенная научная база для рассмотрения вопроса использования дистанционных и электронных технологий в обучении иностранным языкам.

В своих трудах рассматривают проблему использования электронных ресурсов в изучении иностранных языков такие исследователи как Л.П. Владимирова, А.А. Драugnoва, Е.С. Полат, Р.К. Потапова, С.В. Титова, Н.Ю. Северова и другие.

В эпоху цифровых технологий современный преподаватель иностранного языка сталкивается с постоянным ростом технологических и образовательных изменений. Профессиональная компетентность учителя становится связана не только с педагогическими и предметными знаниями, но и владением технологиями. По мнению А.Ю. Уварова, традиционное образование трансформируется и приобретает новые формы: «Можно предположить, что по мере нарастания революционных изменений в сфере телекоммуникации и облачных технологий мы при трансформации традиционного образования будем продвигаться к «образованию в облаке» разного уровня: школа-университет, образовательный кластер города, региона, страны и мира» [5; 8].

Одной из ключевых задач методики преподавания иностранных языков является формирование коммуникативной компетенции, позволяющей участвовать в речевом межкультурном общении. В настоящее время коммуникация не может существовать отдельно от информационного пространства и новых технологий.

Создание, использование и внедрение в процесс иноязычного образования инновационных технологий, онлайн-ресурсов и доступных информационно-коммуникативных средств способствует развитию иноязычной речевой

компетентности, совершенствованию социокультурной компетенции, понимания языка и позволяет пережить социальный опыта общения в иноязычной среде.

Организация традиционных уроков в школе с помощью инструментов онлайн видео и аудиосвязи позволяет провести качественно занятие, дает учителю возможность делиться содержанием экрана, параллельно использовать дополнительные инструменты: видеоредактор, чат, работу в группах, онлайн доску и многое другое, позволяющие расширить возможности классического урока.

Создание онлайн курсов с использованием систем управления обучением позволяет записывать курс иностранного языка, использовать онлайн и видео семинары и лекции, имеет форум для дискуссий и применения языковых знаний. Платформа даёт возможность составлять модули, создавать тестовые задания, прикреплять разный языковой материал. Наиболее функциональными, доступными и бесплатными для учителей являются <http://www.canvas.net> и <http://www.moodle.org>. также существует множество платформ таких как www.classtime.com/ru/, <http://www.classkick.com/> и др.

Совместное создание и редактирование интеллектуальных карт позволяет учащимся совместно пополнять, создавать, редактировать изображения, документы, содержащие ключевые элементы, мысли книги, текста, записывать ответы на иностранном языке. Данные карты могут быть использованы для развития компетенций в письме, в чтении и логическом понимании текста. Также для записи учителями ключевых основ уроков, грамматических и иных правил.

Среди основных:

<http://www.mindmeister.com/>, <http://www.mindmup.com> <http://www.xmind.net>,
<http://www.mindmanager.com/ru/>, <http://www.ayoa.com/>, <http://www.mindomo.com/ru/>,
<http://www.simplemind.eu/>.

Организация уроков с помощью инструментов онлайн-видео и аудио связи позволяют проводить онлайн занятие, дают возможности показа экрана учителя или учащихся, параллельное использование дополнительных инструментов, видеоредактора, чата, разделения учеников на группы, использование онлайн доски и многое другое, позволяющие расширить возможности проведения классического урока, также прорабатывания всех аспектов коммуникативной компетенции иностранного языка.

Наиболее эффективные сервисы:

<http://www.hangouts.google.com/>,
<http://www.zoom.us/>,
<http://www.myownconference.ru/>,
<http://www.skype.com/>,
<http://www.viber.com/>, google meet.

Проведение тестирования и контроля усвоения языкового материала является ключевым способом обозначения эффективности проведенного обучения. Ниже представлены инструменты, с помощью которых учитель иностранного языка может составить индивидуальный, фронтальный и групповой, письменный или устный контроль в форме тестов, анкет, опросов, заданий различного характера <http://www.kahoot.com/>, <http://www.quizizz.com/>, <http://www.quizlet.com/>,
<http://www.docs.google.com/>, <http://www.forms.office.com/>, <http://www.goformative.com/>,
<http://www.quizalize.com/>.

Для развития социолингвистических, стратегических и социальных коммуникативных компетенций, учитель может использовать способ хранения и

распространения учебного материала, так презентаций, видео и аудио файлов удобно использовать облачные онлайн-сервисы, такие как <http://www.drive.google.com/>, <http://www.onedrive.live.com/>, также возможно создать группу, страницу в социальных сетях, которая будет использована как для обмена и хранения материала, фонетических, письменных заданий, так и для общения с учениками например популярные <http://www.Instagram.com/>, <http://www.vk.ru/>, <http://www.facebook.com/>.

Развитие коммуникативно-речевых умений возможно также с помощью коллективной работы с документами и проектами, где учащиеся могут формировать письменные ответы, работать над текстами, грамматическими упражнениями, составлять аннотации и рецензии, участвовать в обсуждениях. Google Docs, <http://www.padlet.com/>, <http://www.new.edmodo.com/>; <http://www.commonlit.com/> является сервисом для развития навыков чтения, пополнения словарного запаса и развития речевых умений.

Фиксировать данные, конструировать текст, использовать звук и видео, анимацию, позволять учащимся развивать письменные навыки в режиме реального времени позволяют интерактивные доски. Среди постоянно появляющихся новых сервисов выделяются эффективными, многофункциональные <http://www.explaineverything.com/>, <http://www.miro.com/>, <http://www.whiteboard.fi/>.

Для развития фонологических, орфографических, дискурсивных умений, для расширения креативного мышления, разнообразия вида учебного материала, уместно использовать анимационные видео и изображения. Вот некоторые сервисы для создания видеопрограмм анимационных видео <http://www.videomaker.simpleshows.com/>, <http://www.powtoon.com/>, <http://www.animaker.ru/>, <http://www.sparkol.com/en/>. Анимационные фото с текстом и звуком www.thinglink.com, интерактивные видео <http://www.go.playposit.com/>.

Создание цифровых, мультимедийных, креативных уроков позволяет увеличить интерес учащихся к изучаемому языку, поддерживать мотивацию. Интерактивные уроки в иноязычном образовании выполняют образовательную, развивающую, коммуникативную, справочную педагогические функции. К сервисам для создания интерактивных уроков относятся – <http://www.prezi.com/>, <http://www.explaineverything.com/>, <http://www.educations.com/>, <http://www.ed.ted.com/>, <http://www.edu.glogster.com/>, <http://www.blendspace.com/>, <http://www.nearpod.com/>, <http://www.insertlearning.com/>.

Применение онлайн-ресурсов и инструментов способствует формированию и развитию различных навыков и умений речевой деятельности. Использование разнообразных приемов формирует иноязычную коммуникативную компетенцию. Так сервис для создание комиксов по теме урока <http://www.pixton.com/>, сервис по созданию электронных книг <http://www.bookcreator.com/>, ресурс по созданию мультфильмов и историй игр <http://www.scratch.mit.edu/>, конструктор интерактивных рабочих листов <http://www.liveworksheets.com/>, сервисы по созданию инфографики <http://www.app.edu.buncee.com/>, <http://www.piktochart.com/>, <http://www.go.playposit.com/> – развивают креативность, орфографическую, социокультурную, социолингвистическую, коммуникативную и прагматические компетенции.

Такие сервисы как <http://www.vocaroo.com/>, <http://www.audacityteam.org/>, предназначенные для записи голосовых сообщений помогут развить у учащихся навыки аудирования и говорения. А онлайн-ресурсы www.canva.com,

www.pixlr.com/ru помогают редактировать фотографии и создавать языковые карточки

В результате анализа литературы и информационных ресурсов удалось обозначить основные дидактические функции, цели и возможности электронного обучения иностранным языкам на примере использования электронных платформ, компьютерных программ, массовых открытых онлайн-курсов и мобильных приложений.

Проведенный анализ демонстрирует, что цифровые ресурсы с их многообразием и возможностями позволяют интересно, активно проводить учебный процесс при изучении иностранного языка, увеличивают мотивацию учащихся, могут развивать все языковые навыки и коммуникативные компетенции.

Электронные технологии могут использоваться для решения всех видов учебных задач. А активная работа с информацией, а не ее заучивание приводит к долгосрочным навыкам.

Использование цифровых ресурсов исходя из языковых целей, обучающихся и учебной стратегии может нести мотивационный характер, побуждать к результатам, способствовать формированию познавательного, развивающего, воспитательного и учебных аспектов образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам / Л.П.Владимирова // LAP LAMBERT Academic Publishing Deutschland (Германия), 2017. – 57 с.
2. Гальскова, Н.Д. Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Драughtнова А.А. Учебные интернет-ресурсы как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов//Ярославский педагогический вестник – 2013 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.163-167.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений// М.:Академия, 2010. – 192 с.
9. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Успешная информатизация трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования: интернет-журнал. – 2016. – № 2. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.pmedu.ru/> (дата обращения: 12.04.2021). Свободный. – Загл.с экрана.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие.для студ. высш.учеб.заведений/ Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский дом «Академия», 2010. –368 с.
6. Lekawael, R. F. J. The impact of smartphone and internet usage on English language learning. English Review: Journal of English Education, 5(2), 2017– P 255-262.
7. Sheryl Nussbaum-Beach. The Connected Educator: Learning and Leading in a Digital Age Perfect Paperback – Illustrated, 2011. – 208 p.

УДК 378

*П.С. Ефимова, А.Р. Фаизова
студенты 1 курса ФГБУ ВО «НГПУ»
(г. Набережные Челны)*

*Научный руководитель – Л.М. Файзрахманова
старший преподаватель кафедры романо-германских
языков и методик их преподавания ФГБУ ВО «НГПУ»*

ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД НЕТИПИЧНЫМ СЛОВЕСНЫМ УДАРЕНИЕМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: словесное ударение – важный компонент надсегментной фонетики любого языка. В статье рассматриваются основные затруднения при работе над словесным ударением на начальной ступени обучения обучающихся педагогических вузов. Указаны некоторые особенности правильной постановки словесного ударения в заимствованных словах. Выявлены основные ошибки нетипичного словесного ударения в словах французского происхождения на основе проведенного эксперимента. Представлены примеры работы над словесным ударением в словах французского происхождения.

Ключевые слова: заимствованные слова, основные затруднения, позиция словесного ударения, словесное ударение, ФГОС.

Abstract. Word-stress is an important component of the subsegmental phonetics of any language. The article discusses the main difficulties when working on word stress at the initial stage of students of pedagogical universities. Some features of the correct formulation of word stress in borrowed words are indicated. The main mistakes of atypical word-stress of French words were revealed on the basis of the experiment. The examples of work on word-stress in words of French origin are presented.

Key words: word-stress, borrowed words, main difficulties, mispronunciation, FSES.

Владение иностранными языками – один из основных факторов успешной личной и профессиональной коммуникации человека в условиях глобализации, академической активности, информативности и цифровизации.

За последние полвека сильно возросла важность изучения именно английского языка, как показателя успешности и образованности человека, что непосредственно повлекло за собой его более интенсивное преподавание в учебных заведениях. Человек, владеющий английским языком на высоком уровне успешен в любой сфере профессионального и социального общения.

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту высшего образования, одной из трудовых функций учителя иностранного языка является «...применение специальных языковых программ, программ повышения языковой культуры, и развития навыков поликультурного общения; совместное с учащимися использование иноязычных источников информации, инструментов перевода и произношения...» [4].

Очевидно, что учитель должен быть способным решать педагогические, методические, культурно-просветительские задачи, а не только владеть глубокими знаниями своего предмета.

Для любого специалиста, предполагающего профессиональную устную коммуникацию экспрессивная, адекватно-логическая речь – одно из важных

профессиональных качеств. Речь учителя иностранного языка – образец, которому следуют обучающиеся. Проблема постановки ударения – одна из типичных у обучающихся особенно на начальной ступени обучения, в то время как от этого в большей степени зависит успех в коммуникации.

В данной работе предпринята попытка рассмотреть важность правильной постановки нетипичного словесного ударения в английском языке.

Цель – выявление основных тенденций в ошибочном произнесении нетипичного словесного ударения в английском языке.

Основными задачами данной работы являются:

- изучить понятие словесного ударения;
- изучить правила его постановки в заимствованных словах французского происхождения;
- проанализировать результаты экспериментальной работы студентов первого курса педагогического вуза, изучающих английский язык и второй иностранный – французский язык и выявить тенденции ошибочной постановки словесного ударения в английском языке;
- разработать базовые приемы работы с нетрадиционным словесным ударением в английском языке.

Объект исследования – процесс иноязычного образования обучающихся бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык и Второй иностранный язык».

Предмет исследования – процесс формирования слухо-произносительных навыков на примере работы со словесным ударением.

В ходе работы были использованы такие методы, как сравнительно-сопоставительный, анализ, синтез, статистический метод и эксперимент.

Е.А. Буряя определяет словесное ударение, как «большую степень выделения одного или нескольких слогов в слове по сравнению с остальными слогами» [1]. Британские фонетисты Д. Джонс и А. Джимсон выделяют одной из составляющих ударения увеличение силы произнесения ударного слога, сопровождающееся сильным выдохом. Более того, они замечают, что в речевой цепочке произнесение ударного слога производит впечатление громкости и сопровождается изменениями высоты тона голоса, качества звука. Наиболее полное определение дает П. Роуч: «Словесное ударение – выделение определенного слога в слове за счет повышения тона, громкости, увеличения интенсивности, продолжительности, изменения качества ударного звука, требующее больших затрат в артикуляционной деятельности» [6;73-74].

Таким образом, словесное ударение можно определить, как выделение одного или нескольких слогов в слове, сопровождающееся изменением силы, продолжительности произнесения, высоты голоса, качественных и количественных характеристик звука, которым обычно является гласный.

Словесное ударение в составных словах или заимствованных словах, сохраняют ту же постановку ударения, что и в языке, с которого они заимствованы. Сложные слова могут быть образованы присоединением аффиксов к корню слова или же соединением двух независимых слов со своими смыслами, которые в сочетании дают новое слово со своим значением.

В зависимости от положения ударного слога в слове, словесное ударение можно подразделить на фиксированное и свободное. В языках с фиксированным словесным ударением (русский, английский) его позиция в слове не изменяется и

остается закрепленной за одним и тем же слогом. В этих языках ударение является свободным, что означает изменение его позиции в слове в зависимости от его формы, части речи и других производных слова ('дом – до'мище; 'music – mu'sician).

Французский язык относится к языкам с так называемым фиксированным ударением – в абсолютном большинстве случаев в изолированном слове ударение падает на последний слог. Рассмотрим позицию словесного ударения на примере слов французского происхождения.

Для определения позиции словесного ударения в данных словах, необходимо учитывать, что аффиксы могут перенимать ударение ('person+ality – perso'nality); не влиять на постановку ударения (un+'pleasant – un'pleasant); ударение может переходить на другой слог, но остается в корне слова ('magnet+ic – mag'netic). К суффиксам, перенимающим на себя ударение, относятся:

- -ee: refugee
- -eer: volunteer
- -ese: Portuguese
- -ette: cigarette
- -esque: picturesque

К французским суффиксам, не влияющим на ударение в слове, относятся:

- -able: comfortable
- -age: garage
- -al: original
- -ment: engagement
- -ous: spontaneous

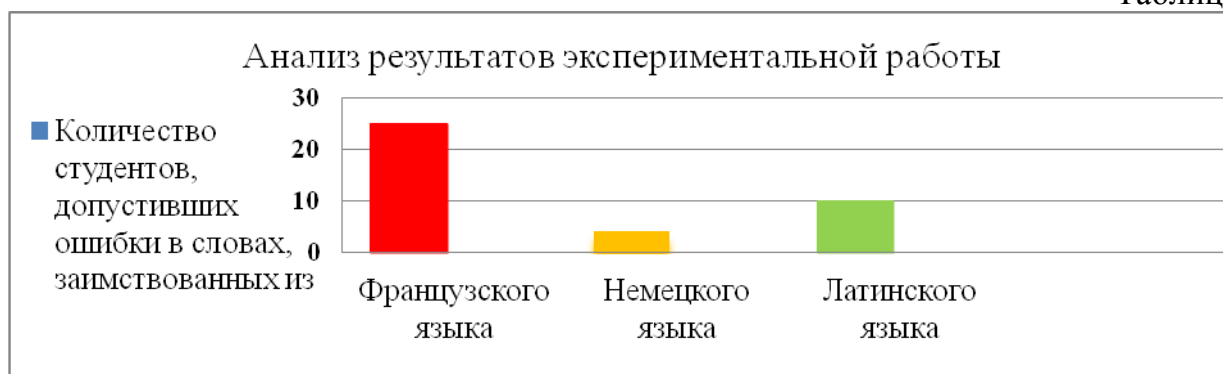
Со временем заимствованные из французского языка слова изменили свое ударение с конечного ударения, которое теперь стало одинаковым для всех слов в современном французском языке, на ударение типичное для всех германских слов в английском языке. Таким образом, такие слова, как *punish*, *manner*, имеющие оригинальное ударение на последнем слоге, переместили его на первый слог и сохранили это в современном английском языке.

Е.А. Буряя [1] описывает правило постановки ударения в заимствованных многосложных словах, согласно которому позицию главного ударения в них можно посчитать по орфографическому третьему слогу от конца, т.е. отсчитать третью гласную букву от конца слова, не учитывая немую *e*: *a,cade'mician*, *'furniture*, *pro'portion*, *e'fficient*. Согласно Г.П. Торсуеву [5], несмотря на то, что часть заимствованных слов в английском языке утратили свое первоначальное ударение, остались также и слова, сохранившие ударение в той позиции, которая присуща оригиналу: *cham'pagne*, *po'lice*.

С целью выявления наиболее часто допускаемых ошибок в постановке словесного ударения среди студентов первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» была проведена экспериментальная работа. В эксперименте приняли участие 25 студентов 1 курса, направления подготовки «Иностранный язык и второй иностранный язык». Студентам было предложено прочитать текст на английском языке, содержащий слова французского происхождения. Чтение текста фиксировалось записью в лингафонном кабинете. Рабочей группой, состоящей из 2 преподавателей языковых дисциплин, кафедры романо-германских языков и методик их преподавания был произведен анализ слуша-

произносительных навыков в том числе типичных ошибок в словесном ударении. В таблице 1 представлены первичные результаты эксперимента.

Таблица 1



В результате проведенного исследования, было выявлено, что большинство студентов (25 человек) допустили ошибки в произнесении слов французского и латинского происхождения, например: *con'sequences/conse'quences* (правильно *'consequences*); *re'gional/regio'nal* (правильно *'regional*); *corre'late* (правильно *'correlate*); *'nationality/nationali'ty* (правильно *natio'nality*).

Принимая во внимание важность постановки словесного ударения в устной коммуникации, особенно для учителя иностранного языка, приведем примеры эффективных приемов работы над словесным ударением в словах французского происхождения:

1. Прием ранжирования (распределение на основе схожих признаков).

№1. Write the words from the box in the correct column according to their stress pattern.

<i>bouquet magazine cigarette café advantage remarkable volunteer banal village baggage champagne police comfortable sabotage refugee original</i>				
Oo	oO	ooO	oOo	Ooo

2. Прием перекодирования информации (использование схем в качестве невербальных форм передачи информации.)

№2. Make a pattern for these words. Use the **O** for stressed syllables and **o** for unstressed:

Model: bicycle - **Oo**

bicycle, catalogue, department, extraordinaire, pirouette, separable, nationality.

3. Прием графических символов (выделение ударного слога графическим символом)

№3. Find the symbol to introduce the word-stress. Practice the following compound word. Mind the stress pattern.

Model: roulette/roulette/roulette

rou'lette

ba'quette

si'lhouette

suffra'gette

cas'sette

mountai'neer

pio'neer

engi'neer

comman'deer

muske'teer

4. Прием сопоставления слова с его графической (невербальной) моделью

№4. Match the words with their patterns:

1. spontaneous
2. academician
3. bouquet
4. magazine

A. oO

B. ooO

C. oooOo

D. oOo

Следовательно, правильная постановка словесного ударения является одним из залогов успешной коммуникации, показателем образованности, важным фонетическим компонентом профессиональной речи. Несмотря на то, что словесное ударение подчиняется определенным правилам, в его постановке возникают затруднения у обучающихся. Основные затруднения с постановкой словесного ударения возникают в составных или заимствованных словах. Работа над словесным ударением, безусловно, должна вестись в рамках языковых дисциплин. Изучение приемов, технологий работы со словесным ударением требует отдельного внимания и представляет методический интерес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурая Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов / Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина, Т. И. Шевченко. – 3-е изд., стер. – М., 2009.
2. Васильев В.А. Фонетика английского языка: Практический курс. Новое издание / В. А. Васильев, А. Р. Катанская, Н. Д. Лукина и др. / под ред. Ж. Б. Верениновой. – Учебник на англ.яз. – Дубна, 2017.
3. Ершова О.В. Английская фонетика: От звука к слову: учеб.-метод. Пособие по развитию навыков чтения и произношения / О. В. Ершова, А. Е. Максаева. – 6-е изд., стер. – М., 2018.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)".
5. Торсуев Г.П. Вопросы акцентологии современного английского языка / Г. П. Торсуев. – М.; Л., 1960.
6. Roach P. English Phonetics and Phonology: A Practical Course / P. Roach. – Cambridge University Press, 2009. – С.73-74.
7. Hancock M. English Pronunciation in Use: Self-study and classroom use / M. Hancock. – Cambridge University Press, 2007.
8. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О. И. Трубициной. – М., 2018. – С.116-118.

УДК 371.334

А.В. Иванова
студентка 5 курса ФГБОУ БФ ВО «БашГУ» (г. Бирск)
Научный руководитель – А.Р. Бодулева
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германской филологии и лингводидактики
ФГБОУ ВО БФ «БашГУ»

ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: данная статья посвящена использованию дискуссии для развития коммуникативной компетенции в процессе обучения старших школьников иностранному языку. Выделяются и описываются характерные особенности дискуссии как метода обучения. Представлены основные цели, различные формы дискуссии и некоторые их особенности. Раскрывается проблема оценивания дискуссии.

Ключевые слова: диалог, дебаты, дискуссия, коммуникативная компетенция, коммуникативный навык, ФГОС, старший школьный возраст.

Abstract. This article is devoted to the use of discussion for the development of communicative competence in the process of teaching children of high school age a foreign language. Characteristic features of discussion as a teaching method are highlighted and described. The main objectives, various forms of discussion and some of their features are presented. The problem of evaluating the discussion is revealed.

Key words: discussion, communication competence, communication skill, FSES, dialogue, debate, high school age.

Умение говорить на иностранном языке представляет собой основной навык, который передают современные учителя учащимся. В наше время недостаточно знать правила, грамматику, уметь писать и читать на иностранном языке. Также необходимо уметь правильно, ясно и лаконично выражать свои мысли. Этому способствует метод дискуссии.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем фактом, что основная задача школы на современном этапе обучения – это подготовка учащихся к саморазвитию, к самостоятельности и к самообразованию в целом, мы определяем, что ученик должен уметь мыслить творчески, интегрируя навыки и умения в иноязычную сферу. Данная задача осуществляется благодаря качественной подготовке учащихся к формированию навыков и умений говорения на иностранном языке. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт гласит, что с помощью данной задачи формируются коммуникативные компетенции учащихся [4].

Целью нашего исследования является рассмотрение метода дискуссии как средства формирования коммуникативной компетенции.

Объект исследования представлен процессом формирования умений иноязычного общения с помощью метода дискуссии.

Предмет исследования – метод дискуссии как средство формирования умений иноязычного общения на старшей ступени обучения.

Гипотеза исследования. Использование дискуссии на уроках английского языка в старшей ступени обучения позволяет развивать коммуникативные компетенции учащихся, формирует навыки говорения и способности осуществлять общение посредством иностранного языка, передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с участниками общения, эффективно использовать систему языковых и речевых норм, приобретая высокий уровень общения на изучаемом языке.

Для достижения цели исследования необходимо решение следующих задач:

1. определить смысл и содержание понятий «дискуссия», «коммуникативная компетенция»;
2. изучить основные характеристики дискуссии как средства формирования умений иноязычного общения;
3. разработать структуру организации дискуссии старших школьников;
4. изучить особенности старшего школьного возраста;
5. проанализировать собственный опыт участия в дискуссии.

Методологической базой исследования послужили работы Л.Б. Бурова, Н.Д. Гальскова, В.Г. Шадурского, Е.А. Быстрова, Е.А. Генике, Ф.М. Литвинко и многих других исследователей.

Научная новизна исследования состоит в том, что метод дискуссии в полной мере формирует коммуникативную компетенцию учащихся.

Для решения поставленных задачи были использованы теоретические и эмпирические методы:

1. Анализ научной, психолого-педагогической литературы;
2. Практическая разработка структуры организации дискуссии;
3. Синтез передового опыта участия в дискуссии.

Коммуникативная компетенция есть способность общаться на различные темы, обсуждать проблемы и вопросы, уметь излагать свои идеи и мысли, отстаивать точку зрения. Данный термин тесно связан с термином «коммуникативный навык», который характеризуется, как способность учащихся взаимодействовать с другими, при этом правильно интерпретируя всю информацию. Так, формируя коммуникативные компетенции, учащиеся развивают навыки свободного общения на иностранном языке [1; 214].

Дискуссия представляет собой процесс обсуждения определенной темы, вопроса или проблемы. Главная цель дискуссии как средства формирования иноязычной речи является достижение истины, совершенное понимание поднимаемой проблемы. С помощью дискуссии мы можем яснее, глубже и в полном объеме анализировать вопросы, не имеющие достоверных научных обоснований [1; 216].

Однако дискуссия не считается полностью организованной деятельностью, поскольку все учащиеся имеют разные позиции. Все зависит не только от темы обсуждения, но и от ответов и аргументов учащихся.

Существуют различные формы дискуссий: беседа, деловая игра, ролевая игра, круглый стол, мозговой штурм, дебаты и т.д.

Например, дебаты представляют собой форму учебной дискуссии, характеризующейся тем, что оппоненты заранее готовят свои речи. В процессе дискуссии они слушают друг друга, задают вопросы, поддерживая тем самым свои мнения и убеждения, а круглый стол имеет своей особенностью разделение учащихся на две группы. Однако абсолютно все виды дискуссий придерживаются

традиционных правил: высказывание мнений, обсуждение вопросов и проблем и поиск истины и решений [2; 176].

Дискуссия, как средство формирования умений иноязычного общения, характерна для старшего школьного возраста. В данный период происходят рост самостоятельности и сознания учащихся, формируются личность, характер и мировоззрение школьника и образуется самооценка [1; 217].

Для учителя важно правильно организовать дискуссию в классе, учитывая все особенности старшеклассников. Так, учитель должен представить учащимся структурные слова для разъяснения положения вещей и аргументирования своих точек зрения, что поможет построить конструктивный диалог:

What I want to speak about is;

If I'm not mistaken;

First of all;

It is common knowledge that;

Frankly speaking, In addition;

In other words;

I suppose;

It was just my point of view;

As you may know;

I doubt that;

In conclusion;

The main idea is that, etc.

В процессе дискуссии учащиеся приобретают такие навыки, как планирование, умение отстаивать свою точку зрения, анализировать, обобщать, интерпретировать и систематизировать свои мысли и идеи. Самое главное – это то, что учащиеся учатся исследовать проблему со всех сторон, при этом находят нестандартные решения, что, безусловно, является результатом развития творческой компетенции.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что важно правильно подобрать тему, проблему для дискуссии. Она должна быть максимально актуальной для старшеклассников. Например, можно предложить следующие темы для обсуждения:

- *Global recession is telling on everyone.*
- *Living in a big city is a challenge.*
- *The lower the educational background, the more people tend to mock the others.*
- *Being a cliffhanger and leaving everything to the last moment is not a solution.*
- *A holiday home abroad is not always a good idea.*
- *Medical research needs substantial state funding.*
- *Happiness is a short-term emotional state* [3; 14-39].

Для того чтобы объективно оценить работу учащихся необходимо проанализировать ее по следующим критериям:

- произношение и беглость иноязычной речи (интонация учащихся, правильное использование сокращений),
- грамматика (согласование времен, порядок слов и структура предложений),
- лексика (словарный запас учащихся),

- взаимодействие с остальными участниками дискуссии (поддерживание разговора, реакция на вопросы).

Позвольте описать личный опыт участия в дискуссии.

В рамках VI Международного научного молодежного форума на иностранных языках «Глобальные изменения: взгляд молодежи» - 2019, который проходил в г. Новосибирске на базе Сибирского института управления филиала РАНХиГС, мы участвовали во Всероссийской олимпиаде по английскому языку «Молодежь – стратегический ресурс развития российского общества».

Главными целями форума и олимпиады являлись развитие творческого и научного потенциала участников, создание значимости владения иностранными языками и укрепление связей между вузами России и зарубежных стран.

Олимпиада проходила в несколько этапов:

1. тест на знание грамматики и лексики английского языка;
2. чтение и анализ аутентичного текста;
3. аудирование;
4. страноведческий тест;
5. дискуссия.

На последнем этапе, дискуссия, участникам предлагалось обсудить актуальные проблемы молодежи по теме «Молодежь – сегодня, лидеры – завтра». Дискуссия оценивалась компетентными жюри: преподавателями вузов России и зарубежных вузов, почетными консулами Великобритании, Франции и Германии, специалистами в области преподавания русского как иностранного языка, английского, французского, немецкого и китайского языков.

Участников разделили по группам, состоящих из трех человек, притом, что каждые члены группы были из разных вузов и не знали друг друга. Темы также были неизвестны группам. Узнав тему дискуссии, участником отводилось всего 5 минут на подготовку, где было необходимо распределить роли. Дискуссия длилась 7 минут.

Дискуссия оценивалась по нескольким критериям и оценивалась 0 до 15 баллов. По каждому критерию участник мог максимально получить 3 балла:

- содержание и убедительность высказываний;
- лексическое оформление речи;
- грамматическое оформление речи;
- фонетическое оформление речи;
- работа в команде.

По первому критерию участник мог получить всего 3 балла, если его речь соответствовала заданной теме, характеризовалась высокой информативностью и оригинальностью, аргументы были подкреплены убедительными примерами. Участникам также было рекомендовано соблюдать правила лексической сочетаемости, использовать коннотативную лексику в соответствии с поставленной задачей, соблюдать образность речи и уместно использовать вводные слова, фразеологические обороты и т.д.

Чтобы получить высший балл, также было необходимо правильно использовать грамматические конструкции, обороты, сложноподчиненные предложения с причастиями, инфинитивами, герундиями, с условным наклонением и с однородными членами предложения. Участники должны были уместно использовать экспрессивный синтаксис.

Также жюри отдельное внимание уделяло произношению участников. Необходимо было построить правильный интонационный рисунок, соответствующий

поставленной задаче. Стоит также отметить, что участники могли вовсе не получить балл за данный критерий, если использовались разные варианты произношения одного и того же слова.

Одним из самых важных критериев, на наш взгляд, является работа в команде. Чтобы заработать максимальный балл за данный критерий, объем высказывания не должен был превышать объем высказывания других участников дискуссии (каждому участнику в группе дается примерно 2,5 минуты). Реплики должны были логически взаимодействовать с репликами других участников дискуссии. Участникам необходимо было быстро реагировать на высказывание собеседника, при этом взаимодействуя с ними с помощью визуального контакта. Таким образом, каждый участник группы максимально мог получить 15 баллов за этап «дискуссия». На наш взгляд, данный этап был тщательно спланирован, были предложены интересные и актуальные темы для дискуссий, внимание уделялось всем аспектам речи и эффективной организации учебной дискуссии.

Дискуссия как средство формирования умений иноязычного общения на старшей ступени обучения становится одним из самых эффективных методов развития коммуникативной компетенции. Необходимо систематически использовать данный метод для выработки необходимых навыков и умений, что позволит построить продуктивный диалог между учащимися.

В результате изучения мы получили материал, анализ которого позволяет заключить, что метод дискуссии формирует способности осуществлять общение посредством языка, передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно использовать систему языковых и речевых норм и выбирать коммуникативное поведение, приближенное к аутентичной ситуации общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булова Л. Б. Дискуссия как средство формирования коммуникативной компетенции / Л.Б. Булова, Н.И. Ефимова. – М.: Наука и современность, 2011. – № 8-1. – С.214-220.
2. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. – М.: Сентябрь, 2013, – 176 с.
3. Сулейманова О., Карданова К. Практикум по культуре речевого общения. – М.: Академия, 2013. – С. 14-39.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 06.04.2021).

УДК 80

А.Т. Канторе
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С.М. Давлетшина
канд. филол. наук, доцент кафедры
романо-германского языкознания и зарубежной литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Аннотация: в данной статье рассматривается развитие коммуникативной компетенции студентов в иноязычном образовании. Новые образовательные стандарты подчеркивают необходимость ориентации образования не только на усвоение учащимися определенного объема знаний, но и на развитие личности, познавательных и творческих способностей. Коммуникативная компетенция носит сложный комплексный характер, она представляет собой совокупность речевых, лингвистических и учебно-познавательных компетенций. В статье представлены некоторые методы формирования коммуникативной компетенции на уроках английского языка. Рассмотрены разработанные методики развития коммуникативной компетенции студентов на уроках английского языка.

Ключевые слова: иноязычное образование, коммуникативная компетенция, методы, развитие, урок английского языка.

Abstract. This article considered the development of the communicative competence of students in foreign language education. The new educational standards emphasize the need to focus education not only on the assimilation of students of a certain amount of knowledge, but also on the development of personality, cognitive and creative abilities. Communicative competence is of a complex complex nature, it is a combination of speech, linguistic and educational and cognitive competencies. The article presents some methods of forming communicative competence in English lessons. The developed techniques for the development of the communicative competence of students in English lessons are considered.

Key words: communicative competence, foreign language education, development, methods, English lesson.

The new educational standards emphasize the need to focus education not only on the assimilation of students of a certain amount of knowledge, but also on the development of personality, cognitive and creative abilities. The child's desire to learn the language of another nation is the beginning of a good attitude towards the people themselves, the awareness of belonging to the people of the planet, regardless of where someone lives and what language they speak.

Competence - as a set of knowledge, skills, abilities, formed in the process of teaching a foreign language. Therefore, "language" is a mirror of culture, which reflects not only the world around a person, but also his mentality, national character, lifestyle, traditions and vision of the world. It is the teacher who will help the child learn the culture of the language and support his desire to communicate in English.

Competence is effective interaction with the outside world. This is a personality quality, manifested in its general ability and readiness for activities based on knowledge and experience, which are acquired in the process of learning and socialization and are focused on independent and successful participation in activities.

During the entire period of teaching a foreign language, children develop communicative competence, the components of which are:

- linguistic competence, i.e. knowledge of a certain vocabulary and syntactic rules and the ability to use them to build coherent statements;
- sociolinguistic competence, i.e. the ability to use and transform linguistic forms, based on the communication situation, which determines the choice of linguistic forms;
- discursive competence, i.e. the ability to perceive and generate a statement in communicative communication; - strategic competence, i.e. the ability to resort to communication strategies, verbal and non-verbal, in order to compensate for unfamiliar linguistic material;
- sociocultural competence, i.e. desire to enter into communication with others, self-confidence, suggesting to put oneself in the place of another, as well as knowledge of social relations in society and the ability to navigate them [2; 74-75].

Communicative competence is the knowledge, skills and abilities necessary to understand strangers and create their own speech behavior systems that correspond to the goals and situations of communication. Communicative competence is of a complex nature, it is a combination of speech, linguistic, educational and cognitive competencies.

The most priority areas that determine the communicative approach to teaching English at school are:

- selection and organization of educational material;
- modeling of communication situations in the educational process and methods
- formation of students' speech skills;
- introspection and management of learning activities in the classroom with a teacher;
- independent work [5; 52-54].

Taking the communicative method as a basis, I use various methods along with it: I conduct traditional lessons, competition lessons, conversation lessons, game lessons, holiday lessons. Such lessons allow each student to express themselves in meaningful activities, feel a little like an actor, use their knowledge on the topic, write their own essay, etc. The communicative method, first of all, is designed to remove the fear of communication.

Barmenkova O.E. in his work describes the use of a video lesson for the development of communicative competence. Mastering communicative competence in English without being in the country of the target language is very difficult. "Therefore, an important task of the teacher is to create real and imaginary situations of communication in a foreign language lesson using various methods of work" [1; 20-25]. For this purpose, authentic materials, including videos, are essential. The use of the video also helps the development of various aspects of the mental activity of students, first of all, attention and memory.

The next method of developing communicative competence is the use of an excursion lesson. In our time, when ties between different countries and peoples are developing more and more, acquaintance with the Russian national culture becomes a necessary element of the process of teaching a foreign language. The student should be able to conduct a city tour, tell foreign guests about the originality of Russian culture, etc. the principle of the dialogue of cultures involves the use of cultural material about the native country, which allows one to develop the culture of representation of the native country, as well as to form ideas about the culture of the countries of the target language. An effective and productive form of teaching is a performance lesson. This method is described in the study by R.P. Milrud. and Maksimova I.R. "The use of works of foreign literature in foreign

language lessons improves the pronunciation skills of students, ensures the creation of communicative, cognitive and aesthetic motivation." Preparing a play is a creative work that contributes to the development of children's language communication skills and the disclosure of their individual creative abilities. This type of work activates the thinking and speech activity of students, develops their interest in literature, serves to better assimilate the culture of the country of the target language, and also deepens the knowledge of the language, since the process of memorizing vocabulary takes place [3; 65-67].

The project method is one of the interactive methods of modern teaching, which is combined with any teaching materials, makes it possible for students to effectively master foreign language communicative competence. The project can be divided into the following stages, corresponding to educational activities: motivational; planning - preparatory; information and operational; reflective-evaluative.

In general, the project method allows students to:

- ✓ to show knowledge in the field of the language system within the program minimum, skills in operating this knowledge;
- ✓ to show possession of the norm of speech behavior in all types of speech activity;
- ✓ choose the desired linguistic form, way of expression, depending on the communicative goal and intention of the speaker;
- ✓ to get to know more deeply the national and cultural specifics of the speech behavior of native speakers [7; 32-34].

I use this method in a generalizing lesson on a specific topic. During the work on the topics, the following forms of ICT use in English lessons have developed:

Power Point work: presentations;

Work in Word: tests, tests, didactic handouts;

In the formation of communicative competence, the techniques of communicative methodology help, where the most common types of work are: pair work, work in small groups, general discussions, discussions, exchange of impressions, the use of role-playing games. When working in pairs and groups, students explore together what they can then work on individually. There are many forms of work in groups - these are the Jigsaw technique, team teaching methods.

The use of role play as a form of work allows, in his opinion, to carry out the integrative interaction of all types of speech activity with the active participation of students in plot improvisation. At the same time, the teacher himself is an active participant in it. The roles a teacher can play are varied, for example: "English consulate officer", "tourist from England", "tour operator", "shop assistant" and many others [4; 48-49].

Group activity techniques:

Brainstorm

The group members take turns (or as they arise) express their ideas on the problem posed, and the secretary writes down all these ideas. Then the most suitable one is selected from the list of ideas and suggestions.

Take a position

Participants are invited to take a position on a particular issue. Each participant is given a colored card (or a hat) and he or she speaks according to the color of the card. Or a participant with a blue card listens to all the opinions expressed, and then summarizes everything expressed by the group in his report (answer).

Opinion scale (ranking)

From the proposed list, you need to distribute the items according to their degree of importance.

Information bank

Gathering all available information on a given issue through information exchange.

PMI (pros, cons, ideas)

The group members are invited to express all the pros and cons on this issue (statement), and, as a result, offer their ideas for improving, solving or changing this idea (problem).

Round table (exchange of views)

The group members are invited to speak on this issue as they see fit. Each participant of the round table receives two cards - red and green.

During the statement of one of the participants in the discussion, the other members of the group signal their attitude to the statement with a card: green - shares the opinion, red - has a different point of view. The presenter, seeing the signal of the red card, gives the floor to the opponent [6; 50-52].

Summing up the above, I would like to note once again that communicative competence is one of the most important components in teaching English, and the use of modern computer technologies, various methods and techniques in teaching make this process more successful and exciting.

If a child can read, write, express his thoughts and ideas in his native language, perceive and adequately respond to the speech of the interlocutor, then these same processes are possible in a foreign language. It is only important to be able to organize the learning process correctly and effectively. At the same time, communication skills must be purposefully formed and developed.

REFERENCES

1. Baydenko, VI, Van Zantworth J. Modernization of vocational education: the current stage. 2nd edition add. and revised – M.: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2003.
2. Ivanov, D.A., Mitrofanov K.G., Sokolova O.V. Competence approach in education. Problems, concepts, tools. Study guide. – M.: APKiPRO, 2006.
3. Kabardov, M.K. Language and communication skills / M.K. Kabardov, E.V. Artsishevskaya // Abilities and inclinations. M.: Pedagogy. 1989.
4. Kolomiets, B.K., Vasilieva, O.A. Development of a new generation of educational standards for higher education: an experimental approach // Materials of the XIV All-Russian meeting – M.; Ufa: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2004.
5. Levitan, K.M. On the content of the concept of "communicative competence". Translation and intercultural communication. / K.M. Levitan. Yekaterinburg: Publishing house ABM, 2001, issue 2.89-91s.
6. Passov, E.I. A communicative method of teaching foreign language speaking. – M., 1991 (Preposition Bingo)
7. Polat E.S. Method of projects in foreign language lessons // Foreign languages at school. – 2000. – № 3. – P.3 – 9.

УДК 372.881.1

Д.К. Каримова
магистрант 1 курса ФГБУ ВПО «БГПУ им. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания
ИЯ и второго ИЯ ФГБУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8-9 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье раскрывается сущность понятия дискурс, важность его в методике преподавания иностранных языков, дается краткое описание организованного педагогического эксперимента по применению гастрономического дискурса на уроках английского языка у школьников 8-9 классов средней школы. Кроме того, отображены результаты эксперимента, которые позволяют сделать вывод об эффективности практического применения дискурсивного подхода на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: гастрономический дискурс, дискурсивная компетенция, межкультурная коммуникация, педагогический эксперимент.

Abstract. The article reveals the essence of the concept of discourse, its importance in the methodology of teaching foreign languages, gives a brief description of an organized pedagogical experiment on the use of gastronomic discourse in English lessons for schoolchildren of grades 8-9 of secondary school. In addition, the results of the experiment are displayed, which allow us to conclude about the effectiveness of the practical application of the discursive approach in English lessons in secondary school.

Key words: gastronomic discourse, pedagogical experiment, discursive competence, intercultural communication.

Глобальные трансформационные процессы, происходящие в мировом сообществе, затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Образовательное пространство тоже вступает в эпоху глобализации и начинает модернизироваться в общей цепи изменений. Неотъемлемым атрибутом становится сегодня идея глобального образования: образование для международного понимания, образование для развития, поликультурное образование, образование в духе мира и т.д. (А.П. Лиферов, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова и др.). На современном этапе эта идея предполагает знание и уважение национальных особенностей представителей иноязычных культур, их традиций, обычаев, кухни. Кроме того, важной является осведомленность учащихся о таких глобальных вызовах и угрозах, как проблема окружающей среды, межкультурные конфликты, транснациональный терроризм и преступность, неравенство и бедность, права человека, экономическое развитие развивающихся стран. Все вышеназванные аспекты находят своё отражение в иноязычном дискурсе как сверхсложной саморазвивающейся системе [1; 1].

В настоящее время целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации, т.е. приобретения необходимого уровня коммуникативной компетенции. Понятие коммуникативной

компетентности многоаспектно, оно включает в себя несколько компетенций. Одной из значимых считается дискурсивная компетенция, которая, по мнению большинства лингвистов, представляет собой «знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения».

Важность понятия «дискурс» обусловлена следующим. При сравнении числа изучающих иностранный язык в нашей стране и числа тех из них, кто имеет реальную возможность общаться с носителями изучаемого языка, становится очевидно, что последних значительно меньше. Это объясняется малочисленностью прямых контактов с носителями языка. Следует отметить, что в зарубежных учебных пособиях в последние годы увеличилась доля аудиовизуальных материалов, в том числе учебных фильмов на иностранных языках, но в масштабах нашей страны их количество явно недостаточно. Исходя из того, что важнейшей функцией дискурса является знакомство обучающихся с образцами речевого и неречевого поведения носителей иного языка, иной культуры в различных ситуациях, использование дискурсов в учебном процессе является совершенно необходимым.

Дискурс чрезвычайно важен также и для овладения языковыми средствами. Обучающиеся должны изучать их не изолированно, а в контексте, то есть опять же в дискурсе, который показывает, как используется языковое явление в той или иной речевой ситуации. Следовательно, при коммуникативном подходе к преподаванию дискурс должен рассматриваться как важнейший компонент обучения иностранным языкам. Поэтому решение проблем, связанных с овладением всеми функциями дискурса в учебном процессе, целенаправленная ориентация обучения на формирование дискурсивной компетенции являются необходимым условием достижения современных целей обучения [2; 54].

Дискурс (от франц. discours, англ. discourse, от лат. discursus «бегание вперед; движение, круговорот; беседа, разговор») – речь, процесс языковой деятельности, способ говорения. Для более полного понимания термина «иноязычный дискурс» в лингвистическом образовании обратимся к различным трактовкам данного явления. Полисемичность термина «дискурс» зафиксирована в «Кратком словаре терминов лингвистики текста» Т.М. Николаевой: «Дискурс – многозначный термин лингвистики текста, употребляемый рядом авторов в значениях, почти омонимичных. Важнейшие из них:

- 1) связный текст;
- 2) устно-разговорная форма текста;
- 3) диалог;
- 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу;
- 5) речевое произведение как данность – письменная или устная» [3; 2]

Возникновение теории дискурса ознаменовало качественный скачок в развитии науки о языке и поставило перед исследователями сложнейшую задачу – дать лингвистическое описание дискурса. Возникнув в рамках лингвистики текста, теория дискурса никогда не утрачивала связи с ней, но последовательно шла к дифференциации предмета своего исследования, к разграничению понятий «текст» и «дискурс». К примеру, по определению В.Г. Борботько, дискурс есть текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование [4; 8]. Борботько подчеркивает тот факт, что текст как языковой материал не всегда представляет собой связную речь, то есть дискурс. Текст – более общее понятие, чем дискурс.

Дискурс всегда является текстом, но обратное неверно. Не всякий текст является дискурсом. Дискурс – частный случай текста.

В современной лингвистике дискурс трактуется неоднозначно. Можно выделить несколько подходов к определению дискурса.

1. Коммуникативный (функциональный) подход: дискурс как вербальное общение (речь, употребление, функционирование языка), либо как диалог, либо как беседа, то есть тип диалогического высказывания, либо как речь с позиции говорящего в противоположность повествованию, которое не учитывает такой позиции. В рамках коммуникативного подхода термин «дискурс» трактуется как «некая знаковая структура, которую делают дискурсом её субъект, объект, место, время, обстоятельства создания (производства)» [5; 5].

2. Структурно-синтаксический подход: дискурс как фрагмент текста, то есть образование выше уровня предложения (сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое, абзац). Под дискурсом понимаются два или несколько предложений, находящихся в смысловой связи друг с другом, при этом связность рассматривается как один из основных признаков дискурса.

3. Структурно-стилистический подход: дискурс как нетекстовая организация разговорной речи, характеризующаяся нечётким делением на части, господством ассоциативных связей, спонтанностью, ситуативностью, высокой контекстностью, стилистической спецификой.

4. Социально-прагматический подход: дискурс как текст, погружённый в ситуацию общения, в жизнь, либо как социальный или идеологически ограниченный тип высказываний, либо как «язык в языке», но представленный в виде особой социальной данности, имеющей свои тексты.

Данная классификация позволяет понять, что природа дискурса тройственна: одна его сторона обращена к прагматике, к типовым ситуациям общения, другая – к процессам, происходящим в сознании участников общения, и к характеристикам их сознания, третья – к собственно тексту.

Выделенные подходы отчасти противоречивы. Понятие «дискурс» осмысливается в неразрывной связи с понятиями речь и текст. Дискурс как коммуникативное явление – это промежуточное звено между речью как вербальным общением, как деятельностью, с одной стороны, и конкретным текстом, зафиксированным в ходе общения, с другой. В более простом противопоставлении дискурс следует понимать, как когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, со знанием речевого произведения, а текст – как конечный результат процесса речевой деятельности, выливающийся в определённую законченную форму. Такое противопоставление реального говорения его результату приводит к осознанию того, что текст может трактоваться как дискурс только тогда, когда он реально воспринимается и попадает в текущее сознание воспринимающего его индивида. Г. Видоусен предпринял попытку дифференцировать понятия «текст» и «дискурс» путем включения в данную пару категории «ситуация». Так, дискурс рассматривается им как «текст» + «ситуация».

Лингво-коммуникативный аспект дискурса прослеживается в определении Г.А. Орлова, который рассматривает дискурс как категорию (естественной) речи, материализуемой в виде устного или письменного речевого произведения, относительно завершённого в смысловом и структурном отношении, длина которого потенциально вариативна: от синтагматической цепи свыше отдельного высказывания (предложения) до содержательно цельного произведения (рассказа,

беседы, описания, инструкции, лекции и т. п.) [6; 14]. Понятие «дискурс» характеризуется параметрами завершенности, цельности, связности и другими (то есть всеми свойствами текста), оно рассматривается одновременно и как процесс (с учетом воздействия социокультурных, экстралингвистических и коммуникативно-ситуативных факторов), и как результат в виде фиксированного текста.

Среди многообразия видов дискурсов одним из наиболее популярных является гастрономический дискурс. Гастрономический дискурс, как его определяет А.В. Олянич, «особый вид коммуникации, связанный с состоянием пищевых ресурсов и процессами их обработки и потребления» [7; 168].

По справедливому замечанию М.В. Ундрицовой, «гастрономический дискурс можно решительно поставить в первый ряд с другими широко известными дискурсами, поскольку питание имеет первостепенное значение в жизни человека. На сегодняшний день одно из важнейших мест занимает коммуникация, тем или иным образом имеющая отношение к пище, ее свойствам, процессу питания, способам приготовления и потребления» [8; 41].

Рассмотрим практические аспекты использования гастрономического дискурса в преподавании английского языка. В данной статье автор делает попытку оценки эффективности применения иноязычного гастрономического дискурса в образовательном процессе на примере практики его применения у учеников 8-9 классов средней общеобразовательной школы. Использование дискурса на уроках иностранного языка предполагает формирование у учащихся дискурсивной компетенции. По мнению профессора М.К. Колкова: «Дискурсивная компетенция» – способность воспринимать и порождать тексты различных жанров в соответствии с коммуникативным намерением говорящего или пишущего в рамках определенной ситуации общения.

В целях реализации подходов иноязычного дискурса в обучении иностранным языкам в средней общеобразовательной школе с. Раевский Давлекановского района республики Башкортостан с 15.02.2021 по 15.03.2021 года был проведен эксперимент по применению иноязычного дискурса в обучении английскому языку школьников 8-9 классов на примере темы «Еда».

Для подготовки к эксперименту и контролю входных знаний был использован авторский тест, состоящий из 5 упражнений по основным видам речевой деятельности по данной теме: аудирование, чтение, говорение, письмо. Далее был проведен эксперимент, который ставил своей целью приобретение новой лексики и повторение грамматических форм с целью дальнейшего применения полученных знаний и навыков, спроецированных на индивидуальный опыт и предпочтения, в реальном процессе общения с представителями иноязычных культур.

Задачами эксперимента было формирование у учащихся умений:

- понимать на слух и извлекать нужную информацию из аудио-диалогов на английском языке по теме «Еда»;
- уметь читать и понимать тексты по теме;
- выражать свои мысли, т.е. применять полученную новую лексику в речи: рассказать, что любит и что не любит и почему (какой вкус);
- рассказывать, каковы предпочтения в еде в семье, кто готовит, что готовит, что обычно едят на ужин, завтрак, что ученик кушает на обед в школе и т.д.;
- презентовать процесс приготовления пиццы, с разными ингредиентами, используя вышеприведенный грамматический материал;
- рассказывать об основных правилах поведения за столом;

- заказать еду в ресторане;
- написать меню для ресторана (кафе);
- сделать заказ фуршета для конференции [9; 2].

Для реализации поставленных задач автором были подобраны различного рода упражнения на прослушивание и понимание диалогов по указанной тематике, самостоятельное проигрывание диалогов в команде, рассказ о семейных предпочтениях в еде, составление меню в кафе, оформление заказа в ресторане, грамматические и лексические упражнения, чтение и перевод текста о хороших манерах за столом.

Выходное тестирование предполагало проверку знаний учащихся путём создания ими (на выбор):

- устной (можно с наглядными материалами) презентации о процессе приготовления любимого блюда,
- диалога «Заказ в кафе» и проигрывания его по ролям,
- рассказа о предпочтениях в еде в семье и правилах поведения за столом.

По итогам проведенной работы было выявлено, что у учащихся наметились успехи в области:

1. приобретения активной лексики по указанной тематике не менее 10-20 новых слов,
2. повторения грамматического материала, использования его в речи,
3. применения полученных знаний реальном процессе общения.

В качестве критерия оценивания знаний учеников автором была выбрана балльная методика, рассчитываемая по формуле:

$$ИО = \frac{Бобц}{Бмакс} * 100$$

Где:

ИО- итоговая оценка

Бобц- общее количество баллов, набранных учеником за все задания

Бмакс-максимально возможное количество баллов по всем заданиям.

В таблицах 1,2 представлены результаты знаний учащихся восьмых и девярых классов средней школы по основным критериям оценивания: аудирование, чтение, говорение, письмо.

Таблица 1

Динамика показателей успеваемости учеников 8 класса до и после эксперимента (%)

ФИО учеников	аудирование		чтение		говорение		письмо	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Б.К.	50%	65%	55%	68%	46%	61%	47%	63%
Г. Д.	40%	59%	45%	60%	48%	63%	41%	57%
К. И.	55%	70%	54%	69%	47%	60%	55%	71%
Х.А	49%	63%	50%	65%	48%	64%	42%	58%

Таблица 2

Динамика показателей успеваемости учеников 9 класса до и после эксперимента (%)

ФИО ученика	аудирование		чтение		говорение		письмо	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Г.А.	50%	65%	55%	70%	46%	61%	49%	64%
Г.Р.	50%	65%	55%	70%	58%	73%	45%	60%
И.Д.	55%	70%	54%	69%	57%	72%	47%	62%
К.Ю.	49%	74%	50%	65%	58%	73%	48%	63%
Л.И.	59%	74%	63%	75%	63%	78%	46%	61%
М. А.	60%	74%	57%	71%	58%	73%	51%	66%
С.И.	65%	80%	58%	74%	56%	71%	52%	67%
С.К.	64%	64%	59%	74%	54%	69%	54%	69%

Кроме того, было проведен устный опрос учащихся. Ученикам предлагалось выбрать 3 варианта ответа на вопрос:

Как изменились занятия во время эксперимента?		
стали лучше (интереснее);	не изменились;	стали хуже.

80% респондентов из числа учащихся 8-9 классов выбрали 1 вариант ответа.

В результате проведенного эксперимента с использованием дискурсивного подхода в обучении английскому языку учеников 8-9 классов СОШ с. Раевский Давлекановского района республики Башкортостан была выявлена положительная динамика показателей успеваемости. По основным параметрам оценивания: аудирование, чтение, говорение, письмо учащиеся 8-9 классов продемонстрировали улучшение успеваемости в среднем на 15-20 %. Также 80% учеников отметили, что занятия стали интереснее. Это позволяет говорить о том, что, у школьников повысилась мотивация к обучению.

Таким образом, применение иноязычного дискурса в современном образовательном пространстве, в частности у школьников 8-9 классов средней общеобразовательной школы показало свою актуальность и эффективность. Следовательно, использование дискурсивного подхода в практике преподавания иностранных языков является важным и нужным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гураль С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе. Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Томск, 2009.
2. Аникина О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка // Вестник ТГПУ. 2011. №2. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-kak-obekt-obucheniya-v-kurse-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 23.03.2021). Аникина О. В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка // Вестник ТГПУ. 2011. №2.

- [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-kak-obekt-obucheniya-v-kurse-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 23.03.2021).
3. Хурматуллин А.К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2009. №6. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-diskursa-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 30.03.2021).
 4. Борботько В.Г. Элементы теории дискурса. – Грозный: Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. – 113 с.
 5. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5-19.
 6. Орлов Г.А. Современная английская речь. – М.: Высш. шк., 1991. – 240 с.
 7. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса. Волгоград: Парадигма, 2004. 507 с.
 8. Ундрицова М.В. Глуттонический дискурс: лингвокультурологические, когнитивно-прагматические и переводческие аспекты (на материале русского, английского, французского и греческого языков): дис. ... канд. филол. наук. М.: 2015, 290 с.
 9. Ершов И.К. Педагогический эксперимент по использованию игровых технологий на уроке иностранного языка // МНКО. 2019. №6 (79). [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-eksperiment-po-ispolzovaniyu-igrovyyh-tehnologiy-na-uroke-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 26.03.2021).
 10. Eating out. Learn English Teens/ British Council. [Электронный ресурс] – URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/elementary-a2-listening/eating-out> (дата обращения: 12.04.2021).
 11. Ordering food in a café. Learn English Teens / Brutish Council. [Электронный ресурс] – URL: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/beginner-a1-listening/ordering-food-cafe> (дата обращения: 12.04.2021).

УДК 372.881.111.22

В.Н. Карташова
доктор пед. наук, профессор
кафедры иностранных языков и методики их преподавания
ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина» (г. Елец)

ПРИНЦИП АУТЕНТИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье представлен опыт работы Гете-института по обучению немецкому языку как иностранному. Методисты Гете-института разработали рекомендации по организации обучения немецкому языку с использованием аутентичных средств. Занятия по немецкому языку проходят в музеях, где школьников знакомят с немецкой культурой с использованием аутентичных материалов. Автор описывает реализацию процессуально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку на примере проектов музеев Лондона *Victoria&Albert Museum, Science Museum*. Представлены примеры языковых заданий, предлагаемых обучающимся на экскурсии в музее. Рассматриваемый подход способствует активизации коммуникативных действий на иностранном языке обучающихся. Внеклассные места обучения позволяют обеспечить субъективный, эмоциональный и жизненный опыт обучения и оказывать стимулирующее и положительное влияние на обучение иностранному языку.

Ключевые слова: аутентичность, внеклассное обучение, выставка, иностранный язык, посещение музея.

Abstract. The article presents the experience of the Goethe-Institut in teaching German as a foreign language. The methodologists of the Goethe-Institut have developed recommendations for organizing German language teaching using authentic means. German language classes are held in museums, where students are introduced to German culture using authentic materials. The author describes the implementation of a process-oriented approach to teaching a foreign language on the example of the projects of the museums of London Victoria & Albert Museum, Science Museum. Examples of language tasks offered to students on a guided tour of the museum are presented. The considered approach contributes to the activation of communicative actions in a foreign language of students. Extracurricular learning spaces provide a subjective, emotional, and life-long learning experience and have a stimulating and positive impact on foreign language learning.

Key words: foreign language, extracurricular learning, authenticity, museum visit, exhibition.

Поиск лучших форм, эффективных способов активизации и совершенствования российского языкового образования заставляют обращаться к зарубежному опыту обучения иностранному языку. Большие возможности в этом направлении предоставляет потенциал аутентичных мест обучения, в частности, различных музеев, выставок и т.п. За пределами класса возникают разнообразные возможности для новых ситуаций, которые помогают обучающимся взаимодействовать и общаться на изучаемом иностранном языке [1].

В современной методике обучения иностранным языкам принцип аутентичности имеет большое значение. Аутентичные (от латинского слова *«authenticus»* *настоящий, подлинный*) средства обучения стимулируют общение в обстановке реальных предметов, обеспечивают «почти подлинную коммуникацию» [3].

«В Германии в процессе обучения иностранным языкам на первый план выдвигаются подходы, ориентированные на обучение, связанные с активным и процессуально-ориентированным обучением. В то время как активное обучение запускает у учащихся активную устно-языковую деятельность, процессуально-ориентированный подход способствует их ментальной активности, а именно процессу усвоения языка и производства речи» [2].

Методисты Гете-института разработали рекомендации по организации подобного обучения [6]. По их мнению, внеклассные проекты, посещения музеев и экскурсии являются важной частью учебно-воспитательного процесса в школе, поскольку они передают содержание предметного обучения, прежде всего, через наглядные и практические действия и дают возможность учиться в аутентичных ситуациях. В повседневную жизнь школы можно и нужно включать тематические экскурсии, проекты, связанные с тематикой уроков немецкого языка, которые могут оживить занятия, принести «свежую волну», включить эмоции и чувства обучающихся. Что можно посоветовать для посещения, какие объекты? Это зависит, прежде всего, от местных условий. Вначале следует ответить на вопросы: «Проходят ли занятия в немецкоязычной стране или нет, в большом городе с немецкими учреждениями, музеями и библиотеками или в сельской местности, где на первый взгляд нет прямого контакта с немецкоязычными людьми или почти нет культурных достопримечательностей?». Хотя это тоже не обязательно. Внеклассным местом обучения, отправной точкой может стать и местный памятник, который может быть связан, например, с темой национальных праздников или с какой-либо известной личностью.

Гете-институты открыты для школьных классов и учебных групп, они предоставляют информацию и помогают в проведении возможных экскурсий. В то же время в соответствии с определенным местом обучения и языковым уровнем учащихся требуется предварительная целевая подготовка экскурсии и решение связанных с ней мотивационных задач. Необходимо заранее осуществлять планирование подобных внеклассных мероприятий в соответствии с учебной программой, тематическим контекстом и учебным материалом. Таким образом учебная деятельность в классе и учебная деятельность за его пределами могут разумно дополнять друг друга.

Сотрудники Гете-института в Лондоне разработали учебно-методические рекомендации, как внеклассное обучение школьников сделать занимательным, игровым и в то же время полезным в плане их обучения немецкому языку [5]. Методисты Гете-института призывают учителей совмещать уроки немецкого языка с посещением музеев. В идеале каждый ученик, изучающий немецкий язык в школе, может по возможности познакомиться с различными аспектами немецкой культуры. Известно, что искусство, дизайн, техника и наука в Германии имеют давнюю традицию. Но менее известен тот факт, что в самых знаменитых лондонских музеях можно увидеть большое количество экспонатов немецкого искусства, техники и науки. Но что нужно сделать, чтобы школьники могли понять широкий спектр немецкой культуры? Посещение музеев, с одной стороны, позволяет обучающимся познакомиться с немецкой культурой. Например, экспонаты в двух музеях Лондона *Victoria&Albert Museum*, *Science Museum* демонстрируют немецкое искусство, дизайн, технические и научные достижения от средневековья до наших дней и предлагают обучающимся немецкий язык отличный способ открыть для себя разнообразие немецкого культурного наследия в Великобритании. С другой стороны, посещение музеев используется как аутентичное средство развития иноязычных знаний, умений и навыков обучающихся.

Методистами Гете-института разработаны учебные материалы, которые могут использоваться в обучении немецкому языку группами школьников при посещении музеев *Victoria&Albert Museum*, *Science Museum*. Учебные задания, простые в языке и содержании, сводятся к приобретению знаний в области немецкой культуры и пополнению словарного запаса обучающихся. Они позволяют обучающимся расширить свои знания в области страноведения Германии, понять значимость немецкого культурного наследия. Вместе с тем они включают разнообразные возможности для коммуникативного действия, например, предлагают принять участие в языковой викторине, вопросно-ответных или сценарных играх, прослушивании мини-лекций и т.п. В качестве примера приведем задания языковой викторины:

1.1 . *Was Ist Das Objekt und er Decke? Finded as deutsche Wort. (Whatis the object on the ceiling? Find the correct German word.) a) Ein Bild b) Ein Kronleuchter c) Ein Fahrrad d) Ein Drache*

1.2 . *Das Objekt ist 1.724 Kilogramm schwer. Wie viele Bestandteile hat es? (The object's weight is 1.727 kilogram. How many components does this object have?) a) 2.000 b) 3.000 c) 5.000 d) 10.00*

1.3 . *Auf dem Foto siehst du die Skulptur von St. George. Wen hat ergerettet? (In the picture you see the sculpture of St. George. Who did he save?) a) Eine Königin b) Eine Prinzessin c) Eine Drachen d) Einen Hund*

1.4 . *Lies den Text zu der Skulptur und füge die Buchstaben der fehlenden Wörter auf Deutsch ein. (Read the text about the sculpture and fill in the letters of the missing words in German.)*

St. George war ein Heiliger aus dem _____ e) _____, aber aufgrund seiner Reisen wurde er in ganz _____ b) _____ berühmt. Nachdem er den _____ c) _____ getötet und die _____ a) _____ gerettet hat, wurde er mit Idealen wie Ritterlichkeit personifiziert und wird oft mit der gezähmten oder getöteten _____ d) _____ dargestellt.

a) Prinzessin b) Europa c) Drachen d) Bestie e) Osten

Хорошие предложения о том, как сделать посещение музея методическим и дидактическим средством обучения немецкому языку, можно найти в проекте *Deutschlernen im Museum*, разработанном в сентябре 2012 года сотрудниками Тбилисского Гете-института вместе с Национальным музеем Грузии [4].

Идея использования музеев для обучения немецкому языку как иностранному или как второму иностранному помимо крупных и известных музеев, чья образовательная деятельность зачастую не адаптирована к невысокому уровню изучающих язык, реализуется в Берлинском музее молодежи. Например, в 14 залах музея организована выставка *VILLA GLOBAL*, где представлены в видео интервью «жители» *VILLA Global*. На сайте выставки есть дополнительный материал для предварительной/последующей подготовки. Если нет возможности посетить выставку, тона настоятельно рекомендуется для загрузки *Книга для чтения*. Внеклассные места обучения могут обеспечить очень субъективный, эмоциональный и жизненный опыт обучения и оказывать стимулирующее и положительное влияние на обучение иностранному языку. Образцом для нашего проекта «Изучение немецкого языка в музее» были материалы на сайте художественного музея в Базеле, доступные для загрузки заинтересованных преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина О.С. Урок немецкого языка в художественном музее / О.С.Воронина // Иностранные языки в школе. – 2011. – №6. – с.63-66. Гальбас М. Особенности преподавания немецкого языка в музее краеведения / М.Гальбас // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №1 (134). – с. 26-30.
2. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. 1996. – № 1. – С.13-17.
3. *Deutschlernen im Museum*. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/dlim-pirosmani.pdf> (дата обращения: 10.03.2021).
4. *Museumsralleys für Schulklassen. Deutsch für Jugendliche*. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.goethe.de/ins/gb/de/spr/unt/kum/dfj/mrs.html> (дата обращения: 10.03.2021).
5. *Uibel S. Raus aus dem Klassenzimmer* [Электронный ресурс] – URL: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/21519784.html> (дата обращения: 10.03.2021).

УДК 372.881.1

А.В. Кириллова
учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 39» (г. Уфа)

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: автор дает обобщенную характеристику необходимых средств цифровой образовательной среды, существующих на данный момент в сети Интернет, в развитии иноязычной коммуникативной компетенции лингвистически одаренных школьников. Научная новизна исследования заключается в том, что автор предложил использование разнообразных цифровых образовательных ресурсов, выделив самые известные и часто используемые в работе учителями английского языка образовательные платформы, а также дал короткий обзор каждого из этих цифровых ресурсов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, цифровая образовательная среда.

Abstract. the author gives a generalized description of the necessary means of the digital educational environment that currently exist on the Internet in the development of foreign language communicative competence of linguistically gifted schoolchildren. The scientific novelty of the study lies in the fact that the author proposed the usage of a variety of digital educational resources, highlighting the most well-known and often used educational platforms in the work of English teachers, and also gave a short overview of each of these digital resources.

Key words: digital educational environment, foreign language communicative competence.

Мы сегодня живем в эпоху цифровизации всех аспектов жизнедеятельности нашего общества. Сейчас очень трудно представить человека, которого не коснулся бы процесс цифровизации.

Правительством Российской Федерации, на заседаниях проектного комитета по национальному проекту «Образование» ежегодно поднимается тема по созданию современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы.

На сегодняшний день существует не мало цифровых образовательных ресурсов, в том числе, помогающие учителю в обучении лингвистически одаренных школьников иностранным языкам.

Проблема состоит в том, что традиционные методы обучения не могут обеспечить необходимый уровень развития лингвистических способностей одаренных детей.

Образовалось противоречие между преобладанием традиционного подхода к содержанию и организации занятий и потребностью одаренных учащихся в нагрузке, которая бы соответствовала их умственным силам и творческим способностям.

Цель учителя: подобрать необходимые средства цифровой образовательной среды таким образом, чтобы они активно помогали в развитии коммуникативной компетенции лингвистически одаренных школьников.

Учитывая все традиционные основы теории и технологии обучения в решении профессиональных задач, учителю нужно постоянно создавать:

- а) необходимые условия для успешного развития учебной деятельности;
- б) условия для формирования активности учащихся;
- в) условия для осознания ими познавательных действий и усвоения содержания учебного материала [5].

Современному учителю необходимо также строить свою педагогическую деятельность, идя в ногу со временем, подстраиваясь к изменениям в обществе и активно внедряя современные цифровые образовательные ресурсы в свою профессиональную деятельность. Учитель должен очень хорошо понимать, что современные дети, не такие, какими были 20 и даже 10 лет назад, и одарённые дети не являются исключением.

В книге «Дети цифровой эпохи» очень правильно даётся определение современным детям. В книге сказано, что дети цифровой эры регулярно используют сетевое пространство для получения всей интересующей и необходимой для их учёбы информации. Они с легкостью находят весь необходимый материал в сети Интернет. Современным детям намного удобнее пользоваться электронными учебными пособиями, они делают это с удовольствием, в отличие от более старшего поколения, которые предпочитают читать информацию в печатных книгах и учебниках [4]. Учитывая эту особенность современных детей, для поддержания интереса к изучаемому предмету, для углубления знаний и ускорения прохождения учебного материала, цифровая образовательная среда как нельзя лучше может способствовать достижению основной цели обучения иностранному языку, то есть развитию иноязычной коммуникативной компетенции школьника в единстве всех ее составляющих (учебно-познавательной компетенций, языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной).

В рамках учебного процесса одарённым детям не хватает зачастую дополнительного материала и внимания учителя, а цифровые образовательные ресурсы значительно помогают учителю с подбором необходимого материала для дальнейшего развития коммуникативной компетенции таких школьников. При этом с большим успехом развиваются все, из выше перечисленных коммуникативных компетенций, а особенно хорошо развивается, так необходимая для успешного овладения учебным материалом, учебно-познавательная компетенция. Эта компетенция подразумевает ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Цифровые образовательные ресурсы на сегодняшний день соответствуют всем требованиям к отбору материалов для формирования компетенций в обучении английскому языку, а именно: информационная насыщенность; новизна информации; современность и актуальность; аутентичность используемых материалов; отбор и использование учебных материалов в соответствии с уровнями владения иностранным языком обучающихся; учёт интересов учащихся; соответствие речевых высказываний литературной норме изучаемого английского языка; страноведческая и лингвострановедческая значимость материалов; организация отобранных материалов в соответствии с принципами тематичности и нарастания сложности.

Все выше перечисленные требования с успехом реализуются при постоянном применении цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения. Это и электронные приложения к учебникам, обучающие программы, электронные образовательные платформы, предоставляющие собой содержательный материал для

реализации электронного обучения на которых представлен дополнительный лексический, грамматический, страноведческий материал, практические упражнения, проверочные работы по всем видам речевой деятельности [1]. На сегодняшний день в сети Интернет достаточно много разнообразных цифровых образовательных ресурсов. Выделим самые известные и часто используемые в работе учителями английского языка образовательные платформы:

- ЯКласс – в разделе “Английский язык” весь лексический и грамматический материал распределён по темам, имеется словарь по каждой учебной теме, в конце каждого раздела есть задания по аудированию, много аутентичных текстов и песен (<http://www.yaklass.ru/>);

- Учи.ру – это российская онлайн-платформа, где учебные дисциплины изучают в интерактивной форме, для каждого ребенка подбираются персональные задания, их последовательность и уровень сложности; для изучения английского языка здесь подобраны задания разных уровней подготовки, очень много олимпиадных заданий с видео-объяснениями учителей с ходом решения каждого задания (<https://uchi.ru/>);

- Интернет-урок – представлены видео уроки по разным темам обучения английскому языку (<https://interneturok.ru/>);

- «Российская электронная школа» – это курс уроков по разным учебным темам для школьников от лучших учителей России (<http://resh.edu.ru/>);

- Московская электронная школа – включает в себя набор электронных учебников и тестов, интерактивные сценарии уроков в электронной библиотеке, в которой загружено в открытом доступе более 769 тыс. аудио-, видео- и текстовых файлов, свыше 41 тыс. сценариев уроков, более 1 тыс. учебных пособий и 348 учебников издательств, более 95 тыс. образовательных приложений (<https://uchebnik.mos.ru/catalogue>).

Процесс цифровизации образования повлиял на расширение арсенала обучающих технологий и электронных дидактических средств, активное использование которых способствует переходу обучающихся на более высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, который проверяется в ходе олимпиад и конкурсов, а также в ходе Единого государственного экзамена по иностранному языку. В ходе исследований было выявлено, что лингвистически одарённые обучающиеся, в работе с которыми активно применяются цифровые образовательные ресурсы показывают наиболее высокие результаты на различных олимпиадах и конкурсах, на ЕГЭ, по сравнению с теми, с которыми применяются традиционные технологии обучения, так как современное поколение воспринимает цифровой формат обучения более эффективно, чем традиционное обучение.

Можно сделать вывод: постоянно используя цифровые образовательные ресурсы в работе с лингвистически одарёнными школьниками, мы добьемся более успешного развития всех ключевых компетенций. Для реализации этого нам поможет более гибкая индивидуальная образовательной траектория. Для каждого обучающегося должна быть разработана индивидуальная программа обучения с активным использованием цифровых образовательных ресурсов, учитывающая его режим и потребность в знаниях. Данную учебную программу можно адаптировать к особенностям и потребностям одарённого ребёнка. Это значительно облегчит организацию работы с лингвистически одарёнными обучающимися и сделает её более эффективной, так как, применяя современные цифровые образовательные

ресурсы в работе с лингвистически одарёнными обучающимися, мы ведём развитие иноязычной коммуникативной компетенции школьника постоянно углубляя и расширяя знания, тренируем их навыки и умения в более продуктивной форме, чем делая это в рамках традиционной формы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочергина И.Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку. // Иностранные языки в школе, – 2009. – № 3. – С. 45
2. Лазарев, В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – 273 с.
3. О Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда». [Электронный ресурс] – URL: <https://edu54.ru/> (дата обращения: 04.11.2020).
4. Палфри Джон, Гассер Урс. Дети цифровой эры. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.psyoffice.ru/4629-palfri-dzhon-gasser-urs.-deti-cifrovojj-jery.html> (дата обращения: 04.11.2020).

УДК 16.01

А. Кумарова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы» (г. Уфа)
Научной руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры общего языкознания
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»

THE PARTICULARITIES OF FORMING VOCABULARY SKILLS WHEN SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация: объектом исследования является методика обучения иностранному языку, а предметом-методы и приемы обучения лексической стороне речи на начальном этапе обучения иностранному языку. Исходя из темы, цели, субъекта и объекта, предполагается, что при целенаправленном и грамотном использовании методов, гуманном и индивидуально-личностном подходе к ребенку процесс формирования лексических умений учащихся в соответствии с ситуациями общения и общения является наиболее успешным.

Ключевые слова: лексика, подход, слова, современные методы, технология.

Annotation. The object of the study is the methodology of teaching a foreign language, and the subject is the methods and techniques of teaching the lexical side of speech at the initial stage of learning a foreign language. Based on the topic, goal, subject and object, it is assumed that with a purposeful and competent use of methods, a humane and individual-personal approach to the child, the process of forming students' lexical skills in accordance with the situations of communication and communication is most successful.

Key words: modern methods, vocabulary, technology, approach, words.

The close relationship and interdependence of foreign language teaching and cross-cultural communication is so obvious that it hardly needs much explanation.

Modern linguistics considers language as a hierarchical structure consisting of a number of levels, each of which is characterized by its own set of language signs. At the lexical level, there are such units as words, phraseological and other stable combinations, clichés, etiquette and speech formulas [1;76].

In accordance with the theory of learning N.D. Galskoy and N.A. Gez over the course of secondary school students should learn the meaning and form of the lexical units and to be able to use them in different situations verbal and written communication, that is, to master the skills of lexical clearance generated text when speaking and writing, and learn to understand the lexical units of the hearing and reading.

Lexical units are two - sided, that is, they are inherent in: form - a certain sound shell; meaning - the correlation of the sound shell of a word with the corresponding objects or phenomena of objective reality. As two-sided linguistic entities, lexical units differ from other linguistic units, in particular, from phonemes, which perform a meaning-distinguishing function, but do not have a meaning. Morphemes are also significant lexical units, but, unlike words, they cannot function independently (except for the roots). Phrases are meaningful, but structurally they are divided into separate words [2;85].

In the register of lexical units, the most significant role belongs to the word. As A. I. Smirnitsky notes: "It is not by chance that the human language is often called the language of words: after all, words, in their totality, as the vocabulary of a language, are the building material without which no language is unthinkable". Thus, the word is recognized as the main language unit. The origin of the definition of the word is that it is a multi-faceted, multidimensional unit. Phonological, morphological, semantic, and syntactic properties intersect in it, forming a single whole [3;24].

The content of teaching the lexical side of a foreign language includes three components: linguistic, psychological and methodological. The linguistic component is represented by a scientifically selected and organized dictionary. In school conditions, we are talking about the necessary, sufficient and feasible lexical minimum for mastering in a short time. Lexical minimum – the amount of language resources that is the maximum in terms of the student's capabilities and the time allocated, and the maximum in terms of the entire language system, that is, it does not destroy it and allows you to use the language as a means of communication. The entire vocabulary of the minimum must be practically assimilated by the students during the course of study. This is a real vocabulary. At the same time, it is necessary to work on instilling in them the ability to recognize and understand vocabulary units that occur for the first time, but contain familiar elements. Such words refer to a potential vocabulary. According to the curriculum, the receptive lexical minimum for a high school course is: 5th grade-100-150 lexical units, 6th grade-150-250, 7th grade - 150-250, 8th grade - 150-250 and 9th grade – 200-250 words. Thus, the total volume of receptive vocabulary for a high school course is 850-1250 words. All vocabulary included in the school vocabulary-minimum, is selected in accordance with certain principles [4;55].

According to the nature of the signs and indicators, all the principles can be divided into three groups:

- statistical (usage: frequency, prevalence);
- methodological (compliance with a specific topic; description of concepts; semantic principle);
- linguistic (compatibility; word-forming value; polysemy; stylistic limitlessness; line ability).

Vocabulary in the system of language means is the most important component of speech activity: listening and speaking, reading and writing. This determines its important place in every foreign language lesson, and the formation of lexical skills is constantly in the teacher's field of view [5;49].

What is vocabulary? Vocabulary is a collection of words (vocabulary) of a particular language. The words that a person uses in his speech practice, oral and written, make up his

active vocabulary. The richer and more diverse a person's vocabulary, the easier it is to use the language.

The main purpose of teaching lexical material is the formation of students lexical skills as the most important component of expressive and receptive types of speech activity [6;111].

In the methodology of teaching a foreign language, namely its lexical side, it is proposed to use the game method of teaching, as quite interesting and effective in organizing the educational activities of students. This method can be used at any stage of training with a certain adaptation for each specific age. The use of this method is designed to help create a favorable psychological atmosphere of communication, and helps students to see a foreign language as a real means of communication.

The game is one of the techniques used in teaching a foreign language, especially often used at the junior level of education. With the help of the game, a natural communicative game is created that arouses the interest and activity of children, and the constantly present element of competition in the game, the desire to win, mobilizes the attention of students, trains their memory. All this contributes to a more solid assimilation of the studied lexical material.

Games are used for a variety of purposes: when introducing new lexical material, to fix it in the memory of students and to develop their oral speech [7;208].

Lexical games have the following goals

- to introduce students to new words and their combinations;
- train students in the use of vocabulary in situations close to the natural environment;
- to activate the speech-thinking activity of students;
- develop a speech response.

For example, the game "The ship came to the harbor". It allows you to repeat and activate nouns-the names of everything that can be a product. They all play together. The teacher gives everyone a serial number so that there is no noise. Each student answers according to their sequence number. If he has no answer, then he is out of the game, and the one with the next number answers. And you should also take into account the fact that each subsequent word should not be arbitrary, for example, if the alphabet is repeated, it should begin with the next letter of the alphabet.

The first player says: The ship came to the harbor and brought apples (or the structure that students should use in speech is trained orally). For example, in English it would sound like this: A ship came into harbour with cargo load of (Apples). The word "apple" in English begins with the first letter of the alphabet.

The second student says the same phrase, but instead of the word "apple", he calls, for example, bananas: English version: A ship came into a harbour with a cargo load of BANANAS. "B" is the second letter of the alphabet. The game continues in the same spirit until the last letter of the alphabet, then you can start again with the letter "A" [8;106].

You can vary the terms of the game and limit the choice of words only to fruits and vegetables, or edible products in general, office goods, or any other categories: or, on the contrary, expand it by allowing the use of qualitative adjectives.

When working on this issue, we came to the conclusion that teaching foreign language vocabulary to students of secondary schools is becoming increasingly important. We were also convinced of the truth of the hypothesis that the use of various methods and techniques of semanticizing and activating lexical material contributes to its more solid assimilation. It was noted during the research work that it was much easier for students to

learn the vocabulary of a foreign language through visualization, participating in games, composing their own statements, working in groups, pairs, independently [9;15].

REFERENCES

1. Selevko G. K. Modern educational technologies. Moscow: Akademiya, 2008. – 346s.
2. Marchan, N. B. About some methods of improving the effectiveness of learning vocabulary/ Marchan, N. B. // Foreign language in school. – 2004. – №5
3. Shchukina G. I. Activization of cognitive activity of students in the educational process: Textbook for pedagogical institutes. Moscow: Prosveshchenie, 1979.
4. Shchukina G. I. Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students. – М.: Pedagogika, 1988. «Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies» Textbook, 1988.
5. Dakin, A. Yu., Cognitive interest: the nature and problems of research. – Biysk, 2002.
6. Tarakanova S. A. Development of cognitive interest and creative activity in students at computer science lessons. – Festival of pedagogical ideas «Open lesson». [Электронный ресурс] – URL: <http://festival.1september.ru/articles/504826/> (дата обращения: 12.04.2021).
7. Vladimirova L. P. Computer technologies in the professional activity of foreign language teachers. Collection of materials of the international scientific and practical conference "Foreign languages in distance learning". Perm, October 17-20, 2005
8. Solovova E. N. Methodology of teaching foreign languages: a basic course of lectures. – М.: Prosveshchenie, 2002. – 239 p.
9. Davydova, E. M. Game as a method of teaching foreign languages/ Davydova, E. M. // Foreign language in school. - 2010. – No. 6. – pp. 34-38.

УДК 372.881.1

Э.Р. Лебедева
студентка I курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – С.А. Абдюшева
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация: в статье рассматриваются способы обучения лексике на уроках английского языка в режиме онлайн, а также современные системы дистанционного обучения, программы и приложения, применяемые в современных реалиях. Автором произведен системный анализ основных программ и приложений, используемых на онлайн занятиях, проводимых в рамках дистанционного обучения. Выявлены ключевые преимущества популярных приложений.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, обучение лексике, онлайн-сервис, ресурсы, фразеология.

Abstract. The article discusses the ways of teaching vocabulary in English lessons online, as well as modern distance learning systems, programs and applications used in modern realities. The author has made a systematic analysis of the main programs and applications used in online classes conducted as part of distance learning. The key advantages of popular applications are revealed.

Key words: distance learning, phraseology, distance learning technologies, vocabulary training, online service, resources.

Дистанционное обучение – неотъемлемая часть современной образовательной модели, требующая от образовательного учреждения и преподавателя пересмотреть приемы и методы обучения в соответствии с новыми требованиями в эпоху информационного общества.

Дистанционные образовательные инструменты с использованием всемирной сети интернет активно применяются в настоящее время как для прохождения отдельных образовательных курсов повышения квалификации пользователей, так и для получения полноценного средне-специального и высшего образования. Дистанционные(онлайн) уроки, викторины, лекции, практические занятия, конференции, семинары, деловые игры, собрания, лабораторные работы, практикумы и другие виды учебных занятий, проводимых посредством современных технологий и других возможностей «Всемирной паутины», позволяют добиться в разы охвата аудитории, предоставить доступ к онлайн занятиям с любой точки земного шара, повысить мотивацию обучаемых по дисциплине и качественно улучшить результаты обучения. Использование дистанционных приемов при изучении иностранных языков широко применяется в современной высшей школе и ведущих языковых центрах.

Дистанционное обучение иностранным языкам предполагает использование современных информационных технологий. И если еще вчера лингвисты всего мира пытались создать компьютерные программы для изучения тех или иных аспектов языка, то в современном образовании в связи с процессами интеграции и глобализации главную роль среди медиа-источников играет интернет.

Прежде всего, мы рассматриваем историю развития и становления методики дистанционного обучения, которая является одной из самых молодых методик. Помимо ряда особенностей, которыми обладает данная методика, такие как гибкость, модульность параллельность, дальноедействие, асинхронность, охват, рентабельность, «новая» роль преподавателя и обучающегося, нельзя не отметить и ее недостатки, среди которых: невозможность использования данной методикой всеми желающими, поскольку нужны определенные технические средства, а также несовершенство формы контроля. Высшие учебные заведения, к сожалению, еще не готовят специалистов курса, предусматривающего обучение методике дистанционного преподавания. В связи с этим необходимо подготовить преподавателей к внедрению новых технологий, обучить представителей ППС, разработать базу нормативно-правовых документов, регламентирующих внедрение и проведение дистанционного образования, разработать электронные курсы.

Мы также провели поиск систем дистанционного обучения, доступных в сети интернет. Анализ выявил три основных платформы дистанционного обучения:

1) Система дистанционного обучения Moodle- модульная, объектно-ориентированная, динамическая учебная среда) - свободная система управления обучением, распространяющаяся по лицензии GNU General Public License. Система реализует философию «педагогика социального конструкционизма» и ориентирована прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения. Moodle - это программа, позволяющая интегрировать обучение в классе целиком в сеть, используя веб-технологии. Ученики смогут по-настоящему учиться, получая доступ к различным ресурсам класса. Moodle позволяет эффективно организовать процесс обучения, используя такие возможности, как: проведение семинаров, тестов, заполнение электронных журналов, включение в урок различных объектов и ссылок из интернета, и многие другие.

2) TrainingWareClass - это первая российская система дистанционного обучения с открытым кодом. Это технологическая платформа для автоматизации процессов обучения и аттестации пользователей. Она обеспечивает взаимодействие между преподавателем и учениками в процессе обучения, разработку курсов и тестов, поддержку очного обучения и, что особенно востребовано, автоматизированную аттестацию пользователей. TrainingWare Class позволяет формировать индивидуальный подход к обучению и автоматизировать рутинную работу учителя. На сегодняшний день TrainingWareClass является единственной свободно распространяемой российской СДО, разработанной, в отличие от зарубежных аналогов, с учетом требований отечественного образования.

3) Claroline LMS - это платформа для электронного обучения (Learning) и электронной деятельности (Working), позволяющая учителям создавать эффективные онлайн-курсы и управлять процессом обучения и совместными действиями на основе веб-технологий. Переведённая на 35 языков, Claroline LMS обладает обширным сообществом пользователей и разработчиков по всему миру. Данная платформа позволяет создавать и администрировать курсы в режиме онлайн и применяется в сотнях организаций в 90 странах мира.

Все три платформы бесплатные и выпущены на основе лицензии с Открытым Кодом. Самой популярной системой дистанционного обучения является Moodle.

Также мы рассмотрели программное обеспечение Skype и Zoom, которые используются для проведения уроков, однако, стоит отметить, что данные программы не были созданы в качестве использования для обучения, но, тем не менее, активно и успешно используются для дистанционного образования.

Skype – За годы существования программы «Skype» ее название стало практически нарицательным для интернет-телефонии. Несмотря на то, что в настоящее время появилось много альтернативных мессенджеров и программ, «уроки по скайпу» - одно из самых популярных и востребованных предложений у частных репетиторов и даже крупнейшей российской онлайн-школы Skyeng. Такие функции Skype, как видеозвонки, чат, обмен материалами, видео и голосовая почта, запись звонка, субтитры, проведение опросов, демонстрация экрана.

Zoom – Данная программа для дистанционного образования – удобный и простой в использовании сервис для дистанционного обучения, онлайн-встреч и конференций. Возможности Zoom для проведения дистанционного урока английского: видео- и/или аудиосвязь, общий доступ к экрану, коллективные чаты в группах, обмен текстом, аудио и изображениями, комнаты для совместной работы и т.д.

Приступим непосредственно к рассмотрению вопроса об обучении лексике и сделаем краткий обзор различных специализированных сайтов для изучения лексики, которые также адаптированы под приложения для смартфонов и персональных компьютеров. Большинство таких программ обучения включают в себя все возможные варианты восприятия информации, чтобы охватить ее со всех сторон. А именно: слуховое, зрительное, много повторное, ассоциативное восприятие. Кроме этого, происходит одновременно работа с грамматикой, путем ввода искомого слова обучаемым самостоятельно. Один из немаловажных, как нам кажется, аспектов в обучении, это обучение игрой. Мы убеждены, что как взрослым, так и детям интересен формат игры. В программах зачастую присутствуют упражнения в виде различных игр на соответствие или аркадных игр, что привлекает внимание пользователя к обучению лексике.

Среди наиболее популярных приложений для быстрого и удобного изучения лексики является Aword, которое используется в популярной онлайн-школе skyeng. Это приложение основывается на самостоятельном изучении новой лексики. Каждому слову подобрана яркая ассоциативная картинка. В основе приложения лежит теория Эббингауза о “кривой забывания”, благодаря которой приложение подбирает время для повторения лексики.

Следующим известным ресурсом является Lingualeo - приложение или образовательная платформа для изучения и практики иностранного языка с большим разнообразием тренировок для изучения слов. На платформе применяется игровой метод.

Более подробно в своей работе мы остановились на обучающем сервисе Quizlet, который более удобен преподавателю для предоставления материала в онлайн-режиме. Преимущество этой программы в том, что ты и сам можешь создавать понятные и удобные для восприятия карточки, вносить свои лексические единицы в программу.

Особенно удобна данная функция при обучении фразеологизмам, когда дословный перевод не отражает смысл высказывания, на помощь студенту приходят яркие интерактивные карточки. Карточки могут отражать не только смысл фразеологизма, но и выразить культуру народа изучаемого языка, привлечь внимание к необходимым деталям. Более того, карточки нужно создать один раз, не вырезать и не рисовать к каждой теме. Вы не теряете их, и можете сэкономить время для чего-то более важного. В режиме заучивания будет создан индивидуальный план обучения, основанный на изученных материалах модуля. В режиме письма будет дано определение или картинка термина. Также оценивается, как хорошо студент знает материал и делает ли ошибки в написание. Режим правописания основан на слуховом восприятии. Необходимо написать то, что будет продиктовано. В режиме тестирования автоматически создаются разные варианты тестов на основе выученных материалов. В игре «подбор» студенты подбирают правильные термины к определениям на время. Есть возможность соревноваться на время друг с другом. карточки.

Исходя из вышеизложенного материала, мы выяснили, что для обучения лексике существует множество удобных сервисов и приложений, а также постарались раскрыть основы их эффективности и удобства в использовании как для преподавателя, создающего материал, так и для студента.

Мы считаем, что использование онлайн-сервисов для изучения лексики могут эффективно применяться в качестве дополнения к традиционной форме обучения, а также рассматриваться в качестве отдельной формы образовательного процесса благодаря своей интерактивной и увлекательной составляющей и доступности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левина Т. Ф. Использование ИТ (дистанционного обучения) в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс] // Всероссийский августовский педагогический совет - 2001: науч. практ. конф. [Электронный ресурс] – URL: <http://gcon.pstu.ru/pedsovet2001/s/s2-3-1.htm> (дата обращения: 12.04.2021).
2. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Текст]: учеб. пособие для вузов / Е.С. Полат. Теория и практика дистанционного обучения: / Под ред. Е.С. Полат. -М.: Академия, 2004. – 412 с.

3. Тарасенко О. С. Новые методы и формы работы в условиях дистанционного обучения иностранному языку // ПИТИС: науч.-метод. журнал. Секц. Образование и педагогика. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – № 2 (22). – С. 74-79.
4. Фортыгина, С.Н. Информационно-образовательные технологии как средство реализации требований ФГОС НОО / С.Н. Фортыгина // Современные концепции развития науки: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 2. – Уфа: Аэтерна, 2016. – С. 148-149.
5. Хуторской А.В., Андрианова Г.А., Скрипкина Ю.В. Эвристическая стратегия дистанционного образования человека: опыт реализации // Интернет-журнал «Эйдос». – 2013. – №2.

УДК 81-139

Э.Ф. Мифтахутдинова
магистрант 1 курса ФГБУ ВПО «БГПУ им. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания
ИЯ и второго ИЯ ФГБУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на уроках английского языка. Целью статьи является разработка упражнений по формированию социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке.

На основании теоретического анализа педагогической, методической литературы по проблеме формирования социокультурной компетенции определены ключевые понятия, их роль. На основе исследования предлагается выделить фольклорный материал как средство формирования социокультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: английский фольклор, обучающиеся, социокультурная компетенция, упражнения, фольклор.

Abstract. The article deals with the problem of forming the socio-cultural competence of students through folklore material in English lessons. The purpose of the article is to develop exercises for the formation of socio-cultural competence of students through folklore material in English.

Based on the theoretical analysis of pedagogical and methodological literature on the problem of the formation of socio-cultural competence, the key concepts and their role are determined. On the basis of the study, it is proposed to identify folklore material as a means of forming the socio-cultural competence of students.

Key words: english folklore, students, socio-cultural competence, folklore, exercises.

В современной методической литературе постоянно ставится вопрос о необходимости тренировать коммуникативную компетенцию как подготовку к межкультурному общению. Основным условием эффективности межкультурного общения является владение социокультурной компетенцией, которая, как известно, включает знание истории страны изучаемого языка и ее культурного наследия, которое входит в школьную программу учебной программы и изучается как в обязательных, так и в дополнительных классах.

Согласно новым государственным стандартам иноязычного образования, обязательный минимум содержания основных образовательных программ, помимо языковых навыков и умений, компенсаторных навыков, образовательных и когнитивных навыков, включает социокультурные знания и навыки. Формирование коммуникативных навыков неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями, как и «вторичная социализация». Без знания социокультурного происхождения невозможно развивать коммуникативные навыки даже в ограниченных пределах. Только культура в различных ее проявлениях способствует развитию личности человека.

По мнению В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национальных и культурных особенностях социального и языкового поведения носителей языка, умение использовать эти знания в процессе общения в соответствии с обычаями и привычками, нормам этикета, социальным условиям и поведенческим стереотипам носителей языка. Социокультурная компетенция является частью коммуникативной компетенции и ее составляющей [7: 27-35].

В исследованиях таких ученых как Р.П. Мильруд, П.В. Сысоева, Г.И. Воронина, Е.Н. Соловова и др. рассматривается сущность социокультурной компетенции в системе иноязычного образования.

Использование страноведческой информации в процессе иноязычного образования обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся, хорошо сказывается на развитии их речевых навыков и умений, а также положительной мотивации, создает стимул к выполнению самостоятельной работы над языком и способствует решению образовательных задач.

Несомненно, когда национально-культурная составляющая входит в содержание иноязычного образования, необходимы адекватные средства для его усвоения. Некоторые из них представляют собой фольклорный материал, использование которых помогает учителю эффективно решать практические, общеобразовательные, развивающие и воспитательные задачи. Включение такого материала также создает дополнительные возможности для стимулирования и поддержания мотивации к изучению иностранного языка, расширяя кругозор обучающихся.

Фольклор – универсальное средство педагогической деятельности в развитии социокультурных компетенций обучающихся. Ведущие фольклористы и исследователи фольклора Э. Засимова, А. Каримов, Е.А. Зайцев, Ю.А. Зацарный подробно изучили и определили в своих работах высокую эффективность фольклора как средства формирования социокультурной компетенции обучающихся.

Термин «фольклор» (в переводе «народная мудрость») впервые использовал английский ученый У.Дж. Томс в 1846 году. Сначала этот термин охватывал всю духовную (верования, музыка, и пр.), а иногда и материальную (жилье, одежда) культуру народа. В современной науке нет единства в трактовке понятия «фольклор». Иногда оно используется в первоначальном значении: неотъемлемая часть народного быта, тесно переплетенная с другими его элементами. С начала 20 века термин употребляется в более узком и более конкретном значении: словесное народное творчество [12: 187].

Теоретическое и экспериментальное исследование проблемы формирования социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке позволяет разработать упражнения по ее развитию, что и

является целью данной работы. Практической целью формирования социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке являются: знание учащимися жанров английского фольклора; примеры английских фольклорных текстов; лексические единицы с национально-культурной составляющей семантики, характерные для фольклорных текстов; формирование умения искать социокультурную информацию, присущую в фольклорных текстах, и использовать ее в речи.

Формирование социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке рекомендуется проводить на основе специально разработанной системы упражнений, состоящей из трех групп упражнений:

1) упражнения на согласование обучающихся с темой урока, ознакомление с жанрами фольклорного материала на английском языке, ознакомление лексики с национально-культурным компонентом семантики в фольклорных текстах;

2) упражнения на понимание социокультурной информации, находящейся в фольклорном материале на английском языке, сравнение форм английского фольклора с соответствующими формами в русском языке и мировой культуре, воссоздание социокультурной информации;

3) на активизацию и закрепление социокультурного материала.

Экспериментальное исследование формирования социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке позволило реализовать следующие этапы эксперимента:

- констатирующего (провести исследование с целью установления уровня подготовки социокультурной компетенции обучающихся, а также имеющихся знаний об английском фольклоре и подготовки экспериментальных материалов);

- формирующего (проведение экспериментального обучения по экспериментальной программе формирования социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке);

- контрольного (проведение исследования с целью установления итогового уровня сформированности социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке).

Общее количество участников нашего исследования составило 32 учащихся 8а класса МБОУ Школа № 7 Советского района г. Уфа Республики Башкортостан. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на уроках английского языка в двух подгруппах по 16 человек, где одна из них была экспериментальной группой, а другая контрольной.

Разработана система упражнений по формированию социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке, которая состояла из трех этапов.

Первый – познавательный этап (теоретические знания об английском фольклоре; развитие умений и навыков обучающихся находить социокультурную информацию в английском фольклоре и воссоздавать ее). С этой целью предлагается проводить мини-презентации по темам: ‘English folklore’, ‘Riddles. Proverbs and Sayings’, ‘Fairy tales’, ‘Legends’, ‘Myths’, ‘Folk songs. Ballads’. На практических занятиях происходит работа с фольклорными текстами, используются методы обучения: записывать новую информацию, работать со словарем, сравнивать формы английского и русского фольклора, пословицы (закончить фразу, перевести на свой родной язык), скороговорки (кто правильно скажет, кто быстрее скажет), стихи

/ рифмы / песни (кто даст больше примеров, кто с большей вероятностью соберет стихотворение / стишок / лимерик / песню из отдельных строк).

Второй – деятельностный этап (развитие навыков понимания и владения социокультурной информацией, содержащейся в фольклорном тексте, углубление и совершенствование социокультурных знаний обучающихся). На данном этапе рассмотрены методы обучения: восстановление текста, поиск необходимой информации, сравнение сюжетов английского фольклора с сюжетами мировой культуры, сравнение английских традиций, праздников, суеверий с русскими и французскими, создание мини-отчетов).

Третий – творческий этап (закрепление умения владеть социокультурной информацией и использовать развитые социокультурные навыки в работе. На данном этапе рассмотрены следующие методы обучения: конкурс на лучшего автора (сочинение собственной сказки / стихотворения / песни на английском языке); проведение викторин, праздников; создание мини-проектов; выполнение индивидуальных задач).

После проведения опытно-экспериментальной работы количество обучающихся достаточного уровня в экспериментальной группе выросло на 46% (с 2% до 48%). Снизились показатели количества учеников на удовлетворительном уровне в ЭГ на 2% (с 12% до 10%). Значительно снизились показатели количества учеников на низком уровне: в ЭГ с 84% до 4%.

Результаты контрольного диагностирования обучающихся контрольной группы не наблюдались значительных изменений в уровнях развития социокультурной компетенции. Поскольку обучение в контрольной группе не проводилось, то высокий уровень сформированности социокультурной компетенции не был выявлен. Достаточный уровень увеличился на 10% (с 2% до 12%) респондентов. Удовлетворительный уровень был зафиксирован у 20% респондентов контрольной группы сравнительно с 16% до начала эксперимента. Большинство учеников контрольной группы (72%), как и раньше, осталось на низком уровне (было 82%). Можно отметить, что в контрольных группах не было выявлено существенных позитивных изменений.

Таким образом, можно сказать, что теоретическое исследование и практические результаты экспериментального обучения подтвердили необходимость формирования социокультурной компетенции обучающихся посредством фольклорного материала на английском языке. Работа с фольклорным материалом на английском языке является важным обучающим и развивающим фактором, так как они расширяют общий кругозор обучающихся, а также способствуют формированию социокультурной компетенции, что в свою очередь способствует более точному и глубокому пониманию изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Словарь терминов межкультурной коммуникации [Текст] / Ф.С. Бацевич. – К.: Доверие, 2017. – 205 с.
2. Бурлакова И.И. О некоторых сложностях понимания смысла английского юмора // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 7.
3. Гусев В.Е. Фольклор и социалистическая культура (К проблеме современного фольклоризма) // Современность и фольклор: Статьи и материалы. М., 2017. 21 с.

4. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2016. – №3. Т.2. – С. 118-121.
5. Корниенко П.А. //Краеведческие материалы как средство обучения иностранному языку в средней школе. //Иностранные языки в школе. – 2017. № 6.)
6. Меретукова М.М. Сказка как часть английского национального фольклора //Сборник научных трудов Sworld. - 2017. – Т. 24. – №. 3. – С. 84-85.
7. Розанова Е.В. Особенности формирования социокультурной компетенции бакалавров направления подготовки «Лингвистика». М., 2017. 344 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций/ Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2018. – 239 с.
9. Сорокина К.О. Технология обучения средствами фольклора в процессе профессиональной подготовки учителя английского языка в начальной школе //психология и педагогика: Теоретический И. – 2015. – С. 163-167.
10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 2018. – 226 с.
11. Терминасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Терминасова. – М.: Слово / Slovo, 2016. – 624 с.
12. Шамина Л.В. Основы народно-певческой педагогики. – М.: Графика, 2018. – 202 с.
13. Шабалина О.И. Обучение основам стилистики на материале британского фольклора // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 5.
14. Щуров В.М. Жанры русского музыкального фольклора. Ч. 1: История, бытование, музыкально-поэтические особенности. – М.: Музыка, 2017. – 187 с.
15. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2017. – 334 с.

УДК 372.881.1

Е.С. Наумова

студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

Научный руководитель – З.Р.Киреева

канд. пед. наук, доцент кафедры

методики преподавания ИЯ и второго ИЯ

ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье приводятся нетрадиционные приемы работы с учебным текстом на примере учебника «Синяя птица» 5 класса. Данные приемы являются нестандартной формой работы с текстом, которые нацелены на развитие мотивации детей к чтению и на правильное усвоение текста. Все перечисленные приемы и упражнения направлены на развитие коммуникативных навыков учащихся и могут использоваться на уроке в зависимости от его цели и задач.

Ключевые слова: анализ, восприятие, приемы, процесс чтения, текст.

Abstract. The article presents non-traditional methods of working with educational text on the example of the textbook «Blue Bird» of the 5th grade. These techniques are a non-standard form of working with text, which are aimed at developing children's motivation for reading and at the correct assimilation of the text. All of the above techniques and exercises are aimed at developing

the communication skills of students and can be used in the lesson, depending on its purpose and objectives.

Key words: reading process, text, techniques, perception, analysis.

Ян Амос Коменский писал: «Читать и не понимать – то же, что совсем не читать». Основоположник педагогики в XVII веке писал о вещах, которые остаются актуальными до сих пор.

Чтение, являясь рецептивным видом речевой деятельности, может выступать как цель и как средство обучения. Представляя собой цель обучения, чтение предполагает формирование, развитие и совершенствование умения извлекать информацию из любого текста. С другой стороны, чтение может выступать средством обучения другим видам речевой деятельности.

Целью данной статьи стало выделение нестандартных приемов работы с учебным текстом.

Задачами статьи являются: определить значение «чтения» как вида речевой деятельности, описать виды чтения, привести оригинальные приемы и упражнения и показать их работу на примере одного из текстов.

Методами исследования стали: анализ, обобщение, описание.

Предметом послужила методика обучения чтению, а объектом стал процесс работы с текстом.

В теории коммуникации (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и другие) текст рассматривается как средство, которое способствует порождению и восприятию определенной информации, может служить основой для осуществления общения в устной и письменной речи, а также очерчивать проблемы, которые могут быть обсуждены в процессе обучения [5; 5].

Учебные тексты играют огромную роль в формировании коммуникативных навыков учащихся. Работа с текстом, как с основной единицей коммуникации, способна развивать такие умения и навыки учащихся как:

- умение выделять основную мысль текста;
- умение анализировать информацию;
- умение догадываться о значении слова по контексту;
- навык грамотного произношения и интонирования.

Как мы видим, во время чтения текста формируются лексические, фонетические и грамматические навыки. Кроме того, текст может являться опорой для составления собственных диалогов или образцом для написания личного письма и т.д.

Согласно З.И. Клычниковой, «Чтение – процесс восприятия и смысловой обработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [4; 6]. Следовательно, в основе чтения лежат процессы восприятия, понимания, запоминания и анализа. Для того, чтобы данные процессы были задействованы, необходима тщательная работа с текстом.

В методике обучения иностранным языкам выделяют несколько видов чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое. При изучающем чтении необходимо развивать у учащихся умение анализировать текст, вычленять в нем те элементы, которые служат опорой в преодолении возникающих трудностей, препятствующих точному пониманию всего текста. Изучающее чтение предполагает использование содержания текста для последующего пересказа и обсуждения. Ознакомительное чтение определяется как чтение про себя, без специальной установки на обязательное

последующее использование извлеченной информации. Характерными особенностями данного вида чтения являются быстрый темп, требование прочтения всего текста, полное понимание всего содержания и наиболее существенных деталей [7; 37]. Просмотровое чтение предполагает чтение с выборочным пониманием запрашиваемой информации. Оно подразумевает умение просмотреть текст и найти информацию, которая необходима учащемуся.

На уроке чтения с выборочным или с полным пониманием многие учителя обходятся тремя формулировками: «Прочитай, переведи, перескажи». Однако, такая работа не предполагает активное запоминание, делает процесс чтения скучным и неохотным занятием. Мы предлагаем коммуникативно-направленные приемы и упражнения при работе с текстом для учащихся 5 класса на уроках французского языка. Организацию приемов проведем на примере УМК «Синяя птица» за 5 класс [1].

На подготовительном (предтекстовом) этапе можно использовать такие нетрадиционные приемы как:

1. Разделить класс на пары. Ввести детей в тему и раздать утверждения. Учащиеся в парах решают, какие из утверждений верные, а какие нет. Затем высказывают своё мнение, однако правильные ответы пока что не сообщаются. Так, подготовительным этапом приведенного текста станет: (учитель предварительно пишет на доске слова Noël и Nouvel An).

- En Russie, Noël est célébré le 25 décembre, en France – le 7 janvier.
- Le Nouvel An en France est célébré le même jour qu'en Russie.

2. Учитель пишет на доске ключевое слово. Учащимся нужно подобрать к данному слову спонтанные ассоциации, которые записываются на доске (или в тетради) в форме списка.

Ключевым словом данного текста может стать слово «fête». Дети напишут свои ассоциации. Это могут быть слова: les cadeaux, la joie, la famille и др. Задача – с помощью ассоциаций догадаться о содержании текста и озаглавить его.

3. Для развития мотивации детей к прочтению текста можно использовать прием «1*2*4» Учащимся предлагается проблема или вопрос перед чтением текста. В течение 3-5 минут каждый работает самостоятельно, подбирая слова-ассоциации или подготавливая высказывание, затем дети объединяются в пары и приходят к общему мнению, далее объединяются в группы и уже группа предлагает свое решение вопроса или ответ на поставленную задачу. Данный прием подойдет для обсуждения очень спорных вопросов и таких проблем, как проблема дружбы, любви, экологии, выбора профессии и т.д. [3; 217].

4. Одним из увлекательных приемов чтения является прием «Ошибка». Учитель раздает учащимся текст на листочках и говорит детям, что в данном тексте есть ошибка. Ребята ищут ее, думая, что она связана с порядком слов или в последовательности рассказа, но позже находят, что в тексте есть лишнее предложение. Такой прием широко используется для просмотрового чтения.

К примеру: Une semaine après l'anniversaire de Suzanne c'est déjà Noël, le 25 décembre. En France, Noël est une très grande fête. C'est une fête de famille. Les grands-parents de Suzanne sont là, ses oncles et ses tantes sont là, tout le monde est là. Les enfants regardent les cadeaux sous l'arbre de Noël. Il y a un beau cadeau pour Suzanne. Son frère Alain et son cousin Gérard ont aussi leurs cadeaux. Lisez le texte et dites-moi de quoi il s'agit. Les parents de Suzanne... non, non, le Père Noël donne in cadeau à tout le monde.

Puis, quelques jours après Noël, c'est le 31 décembre. Alors, à minuit, tout le monde dit: «Bonne année!»

«Lisez le texte et dites-moi de quoi il s'agit» – является так называемой «ошибкой». Прочитав задание, учащиеся приступают к его выполнению.

На текстовом этапе традиционными заданиями выступают собственно чтение текста и выделение в нем ключевых предложений и идей.

Записывать ключевые слова можно очень увлекательно и с пользой для себя. Прием «двойной дневник» заключается в том, что ученик делит листок на две вертикальные части. В левой части записывается цитата (часть цитаты) из текста, который произвел наибольшее впечатление, в правой – учащийся комментирует цитату, выражая свое отношение. Данный прием позволяет учащимся связывать текст с личными переживаниями, следовательно, процесс запоминания будет осуществляться гораздо быстрее и надежнее.

Прием «Карусель» активизирует речевое взаимодействие собеседников. После прочтения текста класс делится на две команды. Первая команда образует внешний круг, вторая команда образует внутренний круг. Учащимся учитель предлагает индивидуальные карточки с фрагментами текста и таблицами для заполнения необходимой информации. Во внешнем кольце учащиеся по сигналу учителя через каждую минуту меняются, двигаясь по часовой стрелке. Каждый учащийся передает речевому партнеру содержание своего фрагмента текста и заполняет таблицу информацией полученной от собеседника. Таким образом, они успевают за сравнительно небольшой период времени проработать большой текст.

Прием «Wall Reading» очень интересен для детей, к тому же предполагает физическую активность детей. Учитель разбивает текст на части, каждую часть печатает на отдельном листе и развешивает на стены в классе. Перед чтением каждый ученик получает вопрос. Учащиеся ходят по классу, читают тексты, ищут ответ на свой вопрос и делятся информацией. Примерные вопросы для использования этого приема на основе текста из учебника:

Quand est Noël en France?

Que regardent les enfants sous l'arbre de Noël?

Qui donne des cadeaux à tout le monde?

Quel est le nom de la fête célébrée le 31 décembre? и др.

Послетекстовый этап заключается в проверке понимания текста. Традиционными упражнениями являются: «Составь план рассказа, перескажи, восстанови последовательность действий». Для разнообразия работы на послетекстовом этапе рекомендуем использовать следующие приемы и упражнения:

Упражнение «Реклама»

Задача учащихся – работая в группах, нарисовать на тему прочитанного текста рисунок, подобрать подходящий слоган. Во время обдумывания идеи слогана и рисунка, дети будут вспоминать все пункты текста, о чем он, какие главные мысли несет текст и т.д.

Прием «Обмен»

После прочитанного текста, учитель предлагает учащимся написать основную идею текста, поделиться выводами и мнениями о нем. После учащиеся обмениваются своими листочками с соседом и обсуждают, совпали ли у них мнения, правильно ли оба поняли текст (этот пункт проверяет учитель).

Прием «Отгадай!». Ученики придумывают загадки на французском языке по прочитанному тексту.

На примере текста из УМК «Синяя птица»:

La devinette: Les enfants ont regardé les cadeaux sous cet objet.

La réponse: Les enfants regardent les cadeaux sous l'arbre de Noël [1].

Чтение – это увлекательный и полезный процесс, который предполагает работу высших психических функций: внимание, мышление, память и восприятие. Сделать процесс чтения интересным для учащихся – одна из приоритетных задач учителя. В этом учителю помогут описанные выше нетрадиционные приемы работы с текстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие/ И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
2. Береговская Э.М. Французский язык. Второй иностранный язык. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч.1 / Э.М. Береговская, Т.В. Белосельская. – 2-е изд. – М. Просвещение, 2014 г. – 112 с.
3. Дымникова Л. Е. Организация работы с текстом как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся// Преподаватель года. 2020 – № 5. – С. 212-223.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
5. Меркулова, И.И. Проблемные задания в обучении чтению Текст. / И.И. Меркулова // Иностранные языки в школе. 1991. – № 6. - С. 8-12.
6. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 230 с.
7. Якубова Н.В. Работа с текстом на уроке французского языка как средство развития коммуникативных компетенций учащихся // Эксперимент и инновации в школе. 2011. №4. – С. 37-40.

УДК 378.046.4

*П.А. Ноздров
преподаватель истории и географии
ОУ «Шаосинская Международная Школа»
(КНР г. Шаосин, провинция Чжэцзян)*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья рассматривает возможности повышения квалификации преподавателей для обучения формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов профессионального образования, содержание основных курсов по данной подготовке, а также выявляет некоторые учебные заведения, предоставляющие подготовку по данным направлениям. Все проанализированные направления подготовки (ESP, CLIL, профессиональная лингводидактика), в целом, могут применяться для формирования профессиональных коммуникативных компетенций в системе профессионального образования. В настоящее время курсы повышения квалификации/ дополнительного образования доступны в России по всем трём направлениям, однако профессиональная лингводидактика значительно уступает иностранным аналогам по охвату распространения.

Ключевые слова: английский для специальных целей (ESP); предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL); профессиональная лингводидактика (ПЛД); курсы повышения квалификации; формирование профессиональных иноязычных коммуникативных компетенций; преподавание иностранных языков; теория и методика профессионального образования.

Abstract. The article considers the possibilities of foreign language teacher development for teaching the formation of professional foreign language communicative competence among students of vocational education, the content of the main courses related to the area of education, and also identifies some educational institutions that provide training in this area. All analyzed approaches (ESP, CLIL, professional linguodidactics), in general, can be used to form professional communicative competencies in the vocational education system. Currently, teacher development courses are available in Russia of all three approaches, however, professional linguodidactics is significantly inferior to foreign counterparts in terms of distribution.

Key words: English for Specific Purposes (ESP); Content and Language Integrated Learning (CLIL); Professional Linguodidactics (PLD); teacher development courses; formation of professional foreign language communicative competences; foreign language teaching; theory and methods of vocational education.

Современный этап развития общества связан с наращиванием межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. Увеличивается доля транснациональных компаний, расширяется сфера сотрудничества между профессионалами и учёными в разных отраслях экономической и культурной деятельности. Данная ситуация предполагает наличие адекватной языковой подготовки профессионалов для налаживания межкультурной коммуникации, которая нашла своё отражение в государственных стандартах высшего и среднего профессионального образования. Однако данная подготовка зачастую не может быть осуществлена в неязыковых образовательных учреждениях. Проблема формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции ставится на повестку дня, как в зарубежных, так и российских педагогических кругах.

Очевидно, что в сферу профессиональных компетенций должны входить способность к коммуникации с зарубежными коллегами, способность заниматься исследованиями в профессиональной области, знакомиться с зарубежными культурными, техническими и научными разработками, что определяет, в целом, профессиональный потенциал работника буквально любой сферы деятельности. Данная проблема находит своё отражение в принятой концепции непрерывного образования, вне зависимости от уровня, формы или предмета образования.

Основными направлениями, ориентированными на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, являются Английский для специальных целей (ESP), предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) и профессиональная лингводидактика. Выбор первых двух направлений обусловлен их популярностью, схожие направления, отчасти повлиявшие на них, но получившие меньшее признание и распространение, в данной статье рассматриваться не будут. К ним можно отнести: обучение на основе содержания (CBI) – (Content Based Instruction), английский, как дополнительный язык (EAL) – (English as an Additional Language), обучение языку через учебный план (LAC) – (Language Across Curriculum), погружение в язык (Immersion). Профессиональная лингводидактика – это относительно новое отечественное направление лингводидактики, разработанное А.К. Крупченко и её коллегами и, в

целом, опирающееся на российские наработки, а также на исследования зарубежных коллег, в том числе в ESP и CLIL.

Данная статья рассматривает возможности повышения квалификации преподавателей для обучения формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов профессионального образования, содержание основных курсов по данной подготовке, а также выявление отдельных учебных заведений, предоставляющих подготовку по данным направлениям. В условиях отсутствия государственной системы подготовки преподавателей ИЯ в неязыковых ВУЗах статья призвана выявить и упорядочить знания по подготовке преподавателей, а также послужить основой для дальнейших исследований в сфере профессиональной подготовки преподавателей ИЯ для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессионального образования. Для подготовки данной статьи использовался анализ зарубежных и российских источников, а также содержание образовательных интернет ресурсов крупных учреждений высшего образования, колледжей и языковых школ в России и за границей.

Профессиональная лингводидактика

Несмотря на определение необходимых компетенций в государственных образовательных стандартах, проблема формирования профессиональных иноязычных компетенций в неязыковых образовательных организациях остаётся без должного внимания. Данная проблема возникает по ряду причин, одной из которых является отсутствие адекватной подготовки преподавателя иностранного языка для преподавания в неязыковых образовательных учреждениях. Фактически во многих неязыковых организациях СПО и ВПО процесс изучения ИЯ остаётся таким же, как и в общеобразовательных учреждениях, либо регулируется преподавателем ИЯ, исходя из личного опыта и результатов самообразования. При этом, несмотря на социальный запрос и постановку задач по формированию данной компетенции у студентов, государственная система подготовки самих преподавателей для формирования иноязычной профессиональной компетенции в неязыковых ВУЗах отсутствует [1; 203].

Данная проблема решается в рамках относительно новой отрасли иноязычного образования – профессиональной лингводидактики. Термин был введён А. К. Крупченко после анализа специфики лингводидактической деятельности и очевидности проблем формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов, что, соответственно, и является предметом изучения данной отрасли лингводидактики. По словам А.К. Крупченко профессиональная лингводидактика включает в себя междисциплинарные знания целого ряда дисциплин: дидактика, лингвистика, профессиональная педагогика, профессиональная психология, психолингвистика, теория коммуникации и непосредственно специальный предмет, расширение знаний о котором происходит средствами ИЯ [там же; 36].

В некоторых учреждениях проблема подготовки преподавателей ИЯ к преподаванию в неязыковых ВУЗах решается посредством привлечения специалистов из необходимой отрасли со знанием ИЯ, переподготовки и/или самообразования преподавателей ИЯ в необходимой отрасли, а также общего взаимодействия кафедр ИЯ и неязыковой специальности. В настоящее время проблема начала находить решение в рамках программ повышения квалификации преподавателей ИЯ, реализуемых, к примеру, АПКиППРО или НИТУ «МИСиС», однако до сих пор не получила широкое распространение [2]. В рамках этих программ преподаватели

осваивают профессиональные компетенции, общелингвистические знания в области ИЯ, навыки делового общения, ИЯ для академических целей, методы и подходы межкультурной коммуникации, междисциплинарной интеграции, различные подходы к подготовке преподавателей, в том числе лингво-профессиональный подход и др. [1; 210].

К.М. Иноземцева и Т.Д. Борисова определяют лингво-профессиональный подход в качестве ключевого при подготовке преподавателя ИЯ в неязыковом образовательном учреждении, и выделяет компетенцию преподавателя на основе ряда принципов: профессионализации иноязычного обучения, интернационализации, междисциплинарного сотрудничества, лингво-методической обучающей поддержки, информатизации обучения, поликультурности, академичности и профессионального саморазвития педагога [3].

АПКиППРО реализует программы профессиональной лингводидактики для преподавателей, помимо этого для студентов и преподавателей реализуются программы, схожие с зарубежными аналогами (Таковыми, как English for Academic Purposes (EAP), например, «Английский для академической мобильности»). Данные программы успешно реализуются в таких учреждениях ВПО, как МАДИ, НИТУ «МИСиС», Тамбовский ГТУ [1; 142] и т.д. Программы включают в себя знания по специфике высшего образования, навыки написания статей, работы с источниками, составления резюме, написания деловых писем и содержание рекомендательных писем [4; 8-9]. Однако, стоит повторить, что общее количество курсов переподготовки или повышения квалификации преподавателей по профессиональной лингводидактике пока не получило широкого распространения.

Подготовка CLIL преподавателей

Методика предметно-языкового интегрированного обучения хоть и берёт начало в различных подходах обучения предметному содержанию и языку (Immersion, LAC), тем не менее, заняла одно из центральных мест по обсуждаемой проблеме, в особенности в странах ЕС. Политика данного региона в области изучения иностранных языков относительно прогрессивна и предполагает, что учащиеся общеобразовательных учреждений должны изучать, как минимум несколько иностранных языков. Многие высшие учебные заведения также поддержали данную политику и принимают на обучение абитуриентов владеющими двумя или более иностранными языками. Данная политика в области изучения ИЯ связана в первую очередь с желанием представителей стран ЕС наладить взаимную интеграцию на языковой, а, соответственно, и культурной основе [5; 3821-3825].

Неудивительно, что существует достаточно богатый опыт применения и большое количество разнообразных публикаций на тему применения предметно-языкового интегрированного обучения именно в этом регионе, однако одной из важнейших проблем по-прежнему является подготовка преподавателей CLIL.

Исходя из целей данного подхода, а именно изучения неязыкового предметного содержания на иностранном языке с одновременным изучением данного языка, становится очевидным, что преподаватели CLIL становятся либо преподавателями-предметниками, либо преподавателями ИЯ. Каждая группа, сталкиваясь с незнакомыми ей профессиональными особенностями, вынуждена решать проблему преподавания. Несмотря на поддержку муниципальных органов власти и местных университетов по организации подготовки преподавателей CLIL, в данный момент данная проблема во многих странах ЕС остаётся открытой [6; 15-16].

Подготовка преподавателей CLIL сталкивается не только с проблемами различий в квалификациях преподавателей-предметников и преподавателей-филологов. Сам подход является относительно общим, выраженным в формате рекомендаций. Поэтому проблема подготовки усложняется в силу неоднозначности в планировании программы. Создатель термина CLIL Дэвид Марш отмечает, что формирование чёткой универсальной программы по тем или иным предметам является невозможным в силу широкого разнообразия школ, уровней владения иноязычными компетенциями учащихся, а также целей обучения. Тем не менее, Марш вместе с другими разработчиками CLIL определяют рекомендательный характер, как эффективную методологию обучения и преподавания CLIL, что подтверждается и многочисленными исследованиями эффективности данного подхода [7; 153-165].

Лингвистический аспект подготовки включает в себя проблемы по межкультурной коммуникации, произношению, подготовке материалов в соответствии с уровнем владения ИЯ обучающихся, а также общий уровень ИЯ преподавателя, который должен выходить за рамки программы преподавания. Методологический аспект включает в себя проблемы в подготовке материалов в зависимости от целей и задач, проблемы в организации обучения ориентированного на учащегося (аналог личностно-деятельностного подхода), групповой работы, публичных выступлений, а также, в целом, сложности в освоении базовых концепций CLIL. Также отдельно уделяется внимание проблемам мотивации обучающихся, балансу предметного и языкового содержания, взаимодействию между специалистами разных областей преподавания и проблемам оценивания. Развитие подготовки преподавателей CLIL представляется возможным посредством наблюдений, исследований, передачи информации по предмету, а также систематического образования педагогов [8; 4-12].

Несмотря на определённые сложности, выделяемые исследователями, в странах ЕС происходит подготовка преподавателей CLIL. В частности такие крупные образовательные учреждения, как университеты Кембридж и Оксфорд, предлагают преподавателям целый ряд курсов, в том числе, и онлайн [9-10]. Помимо вышеприведённых «гигантов» обучение предметно-языковому интегрированному обучению реализуют различные европейские колледжи и языковые школы, такие как Брайтон Метрополитан Колледж, Роза Йорка и другие [11-12]. Более того, курсы CLIL можно пройти и в России, к примеру, в Британском отделе культуры и образования, а также в частных организациях.

Подготовка ESP преподавателей

Уже с 80-х годов прошлого века в изучении английского стали выделяться особые образовательные подходы, специализирующиеся на узкопрофессиональной сфере. В отличие от общеобразовательных тем, посвящённых культуре, традициям, спорту, праздникам и т.п. в учебный план данных курсов входили только темы, относящиеся к определённому узкому направлению профессиональной деятельности. Одним из таких подходов стал ESP (English for Specific Purposes) – английский для специальных целей.

В контексте развития коммуникативных компетенций главное отличие стандартного преподавания английского языка (EGP) от ESP заключается в том, что в первом случае взаимодействие между учащимися происходит на общие повседневные темы, подразумевающее обыденную повседневную коммуникацию. Учащиеся ESP, как правило, уже обладают определёнными навыками владения английским языком и

выбирают собственный образовательный маршрут для личных целей. Стоит также отметить, что стандартный курс EGP длится дольше, чем ESP, в силу количества и углублённости осваиваемого материала [13; 1-3].

Объединяющий целый ряд исследований и разработок в сфере обучения ИЯ, ESP разделён на более узкоспециализированные области, EOP – английский для профессии и EAP – английский для научной деятельности (English for Occupational Purposes; EAP – English for Academic Purposes). Хотя оба подхода узкоспециализированные, их общей целью является прикладное использование ИЯ.

ESP был выделен с целью подготовки специалистов для коммуникации на профессиональные темы, такие как «английский для докторов», «английский для бизнесменов», «английский для пилотов» (English for Pilots) и другие. В основу подхода легла идея подготовки к профессиональной коммуникации с международными коллегами на английском языке, не включающая дополнительного фокуса на общеобразовательные темы или углублённого изучения грамматики. Таким образом, получался облегчённый курс ИЯ, включающий в себя изучение профессиональной лексики, отработки наиболее часто употребляемых фраз или ролевых игр, типичных для выбранной отрасли. EOP фокусируется, в основном, на типичных ситуациях в профессиональной деятельности, профессиональной лексике, решении штатных ситуаций, с другой стороны EAP более нацелен на проведение исследований, поиск и работу с источниками, написание статей и научных работ.

Подготовка преподавателей ESP включает в себя обучение подбору и разработке материалов, общее педагогическое обучение, предметную и лингвистическую подготовку, а также самообразование в профессиональной области. Исследователями ESP выделяются следующие роли преподавателя: преподаватель ИЯ (в данном случае английского языка), разработчик материалов и программ, партнёр в образовательном процессе, исследователь, эксперт по оценке [14; 46].

Таким образом, преподаватель ESP, помимо специализации на преподавании ИЯ, должен также владеть узкоспециализированными знаниями и навыками. В свою очередь учащиеся ESP, как правило, владея навыками и знаниями в ИЯ, также имеют опыт в профессиональной сфере, что позволяет им сконцентрироваться на непосредственном изучении необходимого материала [15; 59-64].

Будущий преподаватель ESP, либо преподаватель, желающий повысить свою квалификацию, может пройти специализированные курсы. По причине того, что данный подход является предметом внимания специалистов в разных областях уже довольно длительное время, успело появиться относительно широкое предложение, как в России, так и за рубежом.

В настоящее время существует возможность пройти онлайн курсы для учителей на сайте университета Оксфорд по EAP и EOP (деловой английский). Курс EAP включает в себя обучение типам учеников и их потребностям, навыкам исследовательской деятельности и навыкам презентации, навыкам речевых видов деятельности, разработке материалов, оцениванию. Оксфордский курс EOP по деловому английскому включает в себя обучение навыкам планирования, анализа, сбора информации, навыкам межличностной и межкультурной коммуникации, методологии и разработке материалов [16]. Кембриджский университет предлагает относительно схожий курс с EAP, названный EMI (English as a Medium of Instruction) – английский, как язык обучения, созданный для профессоров университетов, лекторов, преподавателей, репетиторов, исследователей, чей родной

язык не является английским, но которым в профессиональной деятельности необходимо работать на нём [17].

В целом, существует относительно широкий выбор ресурсов для подготовки преподавателей, как в иностранном, так и в российском сегменте. Сюда входят крупные университеты такие как Оксфорд или Кембридж, а также различные языковые школы и колледжи, например, курсы повышения квалификации для преподавателей английского языка при посольстве Великобритании в Москве [18].

Выводы

Исследовав приведённые выше подходы в контексте формирования профессиональной иноязычной компетенции, можно прийти к следующим выводам: ESP является языковым курсом, направленным на формирование специализированной иноязычной компетенции. Однако данное направление может включать в себя, как широкий профессиональный контекст, так и формирование сравнительно небольшой грамматико-лексической базы для узкоспециализированных целей. В то время как профессиональная лингводидактика была создана с позиции формирования языковой личности специалиста, тем самым встраиваясь в контекст высшего профессионального образования. Несмотря на то, что концепции обоих подходов различны, нет никаких оснований говорить о том, что учебные планы и задания могут отличаться в курсе ESP и курсе профессиональной лингводидактики, к примеру, для учащихся медицинских образовательных учреждений.

CLIL, с другой стороны, это интеграция предметного неязыкового содержания и лингвистического обучения. Авторами CLIL неоднократно подчёркивалось, что неязыковой и лингвистический компоненты занимают равное значение в преподавании и обучении. Таким образом, по мнению авторов подхода, создаётся более эффективная образовательная среда, способствующая как улучшению работы с материалом, так и общий рост мотивации, в сравнении с обычными занятиями по изучению ИЯ. При этом, как и в CLIL, профессиональная лингводидактика направлена на интеграцию содержания специального курса и обучения ИЯ.

Профессиональная лингводидактика, ориентированная на специалистов-профессионалов, в целом, может совмещать методологию, как CLIL, так и ESP. Российский подход к обучению ИЯ ориентирован на формирование языковой личности специалиста и служит теоретической основой для построения программ и курсов ИЯ непрерывного иноязычного образования для профессиональных целей.

Таким образом, все три подхода, в целом, могут служить основой для преподавателей ИЯ, занимающихся формированием иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции учащихся системы профессионального образования. Учитывая социальный запрос на данную компетенцию, выраженный, в том числе, и в государственных образовательных стандартах, проблема подготовки преподавателей ИЯ по данному направлению занимает ключевое место.

В целом, подготовка может осуществляться в формате повышения квалификации, переподготовки преподавателей ИЯ по профильной специальности, а также переподготовка преподавателей профильных предметов по преподаванию ИЯ. В нашей стране реализуется обучение по всем трём направлениям в форме очных и онлайн курсов повышения квалификации/ профессионального развития (Teacher Development) для преподавателей. Однако отечественный подход, по-прежнему, не получил достаточно широкого применения.

Стоит отдельно обратить внимание и на курсы профессиональной переподготовки для преподавателей ИЯ, или преподавателей профильных предметов.

Исходя из концепции непрерывного образования, в нашей стране существует возможность прохождения таких курсов для преподавателей разного уровня подготовки. Учитывая предложенную ЮНЕСКО, Советом Европы, Всемирной таможенной организацией и другими международными организациями стратегию организации профессионального обучения, в которой первоначально преследуется цель достижения базового уровня коммуникативных компетенций для функционирования в профессиональной среде, таких курсов переподготовки может оказаться достаточно для восполнения нехватки профессионально ориентированных преподавателей ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКИППРО, 2015. – 232 с.
2. Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д. Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2 [Электронный ресурс] – URL: <https://human.snauka.ru/2016/02/13994> (дата обращения: 07.04.2021).
3. Иноземцева К.М., Борисова Н.А. Становление лингво-профессионального подхода к подготовке преподавателей иностранного языка для профессиональных целей // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 7. Ч. 1 [Электронный ресурс] – URL: <https://human.snauka.ru/2015/07/12069> (дата обращения: 07.04.2021).
4. Английский язык для академической мобильности. Учебник для студентов, преподавателей и администраторов технических университетов / [Т. Ю. Полякова, А. Ю. Алипичев, Н. В. Богородицкая и др.]; под ред. Т. Ю. Поляковой. – М.: Изд.ц. «Академия», 2013. – 256 с.
5. Çekrezi R. (2011) CLIL and Teacher Training. *Procedia / Social and Behavioral Sciences*, №15. – Durres, Alb. PP. 3821–3825
6. Calle Casado J. J. Teacher Training for CLIL: Lessons Learned and Ways Forward / Trabajo Fin de Grado / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / UNIVERSIDAD DE JAÉN. Esp. - 2015. PP. 30.
7. Coyle, Do. (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning/ Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press. PP. 173.
8. TKT: Content and Language Integrated Learning (CLIL) / Handbook for teachers / Cambridge Assessment English. – UCLES. (2019). – PP. 31.
9. Oxford TEFL [электронный ресурс]: Teacher development course: CLIL: веб-страница. 2020. URL: <https://oxfordtefl.com> (дата обращения: 13.04.2021).
10. Cambridge Assessment English [электронный ресурс]: TKT CLIL: веб-страница. 2021. URL: <https://www.cambridgeenglish.org> (дата обращения: 13.04.2021).
11. Greater Brighton Metropolitan College [электронный ресурс]: Teacher Training CLIL: веб-страница. 2021. URL: <https://www.gbmc.ac.uk> (дата обращения: 13.04.2021)
12. Rose of York. Language School [электронный ресурс]: CLIL - Teacher Training: веб-страница. 2021. URL: <https://www.roseofyork.com> (дата обращения: 13.04.2021)
13. Viana V. (2018) Teaching English for Specific Purposes. *ELT Development Series* / Viana V., Sarmiento S., Vocorny A.E. / TESOL Press. – Alexandria, USA. PP. 62
14. Bracaj, M. (2014). Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training. *European Scientific Journal, ESJ*, 10(2). PP 10.
15. Fitria T. N. (2020). Teaching English for Specific Purposes (ESP) to the Students of English Language Teaching (ELT). *Journal of English Teaching Adi Buana*, Vol. 05 No. 01. PP. 99
16. Oxford TEFL [электронный ресурс]: Teacher development course: Teaching Business English: веб-страница. 2020. URL: <https://oxfordtefl.com> (дата обращения: 13.04.2021).

17. Cambridge Assessment English [электронный ресурс]: Certificate in EMI Skills: веб-страница. 2021. URL: <https://www.cambridgeenglish.org> (дата обращения: 13.04.2021).
18. British Council. Отдел Культуры и Образования Посольства Великобритании в Москве. [электронный ресурс]: Курсы повышения квалификации для преподавателей английского: веб-страница. 2021. URL: <https://www.britishcouncil.ru> (дата обращения: 13.04.2021).

УДК 372.881.111.1

В.С. Рачева
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – О.В. Гергель
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «EDUTAINMENT» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с современной технологией обучения «edutainment». Внимание уделяется раскрытию понятия «edutainment», отличительным особенностям и характеристикам данной технологии, способам ее применения во время обучения иностранному языку. Подчеркивается необходимость использования технологии «edutainment» на традиционных уроках. Утверждается эффективность ее внедрения. Производится анализ научной литературы, который позволяет автору сделать определенные выводы.

Ключевые слова: «edutainment», игровой метод, новые образовательные технологии, обучение иностранному языку, обучение через развлечение.

Abstract. The article deals with issues related to the modern technology called «edutainment». The emphasis is on the disclosure of the concept of «edutainment», the distinctive features and characteristics of this technology, the ways of its application during foreign language teaching. The necessity of using the «edutainment» technology in traditional lessons is emphasized. The effectiveness of its implementation is confirmed. An analysis of the scientific literature is made, which allows the author to draw certain conclusions.

Key words: «edutainment», foreign language teaching, game method, new educational technologies, learning through entertainment.

Статья посвящена изучению технологии «edutainment» в методике обучения иностранному языку. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что одной из проблем, возникающих в процессе преподавания иностранного языка, является способность заинтересовать учеников разного возраста языком и сохранить вовлеченность на протяжении всего учебного процесса.

Целью исследования является анализ особенностей и способов реализации технологии «edutainment» в процессе обучения иностранным языкам.

В качестве исследуемого материала рассматриваются статьи, посвященные методу обучения иностранным языкам «edutainment». В соответствии с поставленной целью в работе применялись следующие методы исследования: изучение источников информации и анализ полученных сведений, обобщение.

Теоретической базой исследования послужили работы следующих исследователей, изучающих технологию «edutainment»: Ермакова Ю.Д., Кармалова Е.Ю., Кобзева Н.А., Носовой Т.М., Ханкеева А.А и др.

Понятие «edutainment» получило широкое распространение в зарубежной педагогике. Впервые оно было использовано Робертом Хейманом в 1973 году. Данное понятие возникло от слияния двух английских слов: «education» – обучение и «edutainment» – развлечение. Соответственно «edutainment» – особый тип обучения, который основывается на развлечении и формировании первичного интереса к предмету с получением удовольствия от процесса обучения и стойким интересом к процессу обучения [3; 67].

В целях лучшего понимания данной технологии обучения, проанализируем несколько работ, связанных с понятием «edutainment». Так, в статье «Технология эдьютеймента в методике обучения иностранным языкам», авторами которой являются Кобзева Н.А. и Качалов Н.А., говорится о выявленной авторами специфики технологии «edutainment», а также об алгоритме ее реализации в процессе обучения иностранным языкам. Авторы считают, что данная технология делает учебный процесс динамичным и эффективным. Это позволяет сказать о некоторых характерных чертах этой технологии следующее: акцент делается на интересе и мотивации учащихся, с помощью которых формируются навыки и умения обучающихся совместно с удовольствием от изучения нового материала посредством использования технических средств, Интернет-ресурсов и игровых методов [6; 327].

Авторами был разработан алгоритм реализации данной технологии, разделенный на три этапа: конструктивный (цель – определить планируемый результат и разработать содержательную часть), диагностический (разработать критерии оценки среза формирования иноязычной коммуникативной компетенции и осуществить разные формы работы в процессе занятия) и итоговый (контроль результатов, т.е. срез) [6; 327].

В следующей статье «Игра на уроке английского языка: от теории к практике» авторы Санникова С.В. и Степичев П.А. выделяют следующие особенности исследуемой технологии:

- наличие процесса двухсторонней взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса;
- наличие цели в организации процесса обучения; - наличие комфортных условий;
- гарантия достижения конкретного результата;
- комплексное применение дидактических, технологических средств обучения и контроля.

Также авторы статьи утверждают, что в наши дни данная технология набирает все больше популярности [9; 15].

В работе «Edutainment как современная технология обучения», автором которой является Кобзева Н.А., основная мысль заключается в том, что технология «edutainment» базируется на понятной и интересной форме передачи знаний в комфортных условиях, т.е. данная технология включает эмоционально-мотивационные условия. В то же время автор утверждает, что с помощью технологии «edutainment» сложно получить фундаментальные знания, однако она способствует закреплению полученных знаний и развитию умений, которые важны в области владения иностранными языками [5; 192].

Далее рассмотрим статью «Ученье – свет... (к вопросу о технологии edutainment)» Румянцевой О.В. В данной статье автор пишет о том, что современное образование невозможно без использования компьютерных ресурсов, что означает нашу постоянную привязанность к компьютеру и телефону. Именно по этой причине автор выделяет технологию «edutainment» как способ использовать игры в бумажном варианте и компьютерном, совмещая теорию и развлечение, работу и отдых. Автор приводит следующие примеры работы с технологией «edutainment»: карточки с лексическим материалом и лексико-грамматическими конструкциями, а также система Kahoot.com. Все эти методы позволяют обучающимся принимать активное участие в процессе обучения, строить логические цепочки и самим доходить до истины [8; 178].

В статье «Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории», авторами которой являются Кармалова Е.Ю. и Ханкеева А.А., говорится о том, что особенностью технологии обучения «edutainment» является внедрение современных форм развлечения в систему традиционных уроков, т.к. уже трудно представить современное обучение без соответствующих технологий. Также авторы отмечают, что «edutainment» не является полной заменой академическому образованию, а лишь выступает дополнительным вариантом получения знаний. Данная технология возникает лишь при взаимодействии информативно-развлекающего объекта и активного в обучении субъекта, а в результате обучающиеся развивают свои знания, умения и навыки, получают индивидуальный опыт [4; 64].

Авторы выделяют следующие признаки технологии «edutainment»:

- увлечение, т.е. непосредственный интерес обучающегося;
- развлечение, т.е. формирование интереса к процессу обучения через удовольствие без психологической нагрузки;
- игровой подход, т.е. игра позволяет сделать процесс обучения эффективным;
- современность, т.е. использование возможностей современных технологий [4; 64].

Головашкина И.В. в статье «Инновационные методы обучения иностранным языкам. Метод эдьютейнмент» пишет, что основная задача учителя – это сделать учебный процесс увлекательным и для обучающихся. Автор разделяет средства технологии «edutainment» на традиционные и современные. К традиционным относятся музыка, фильмы, комиксы, книги, телепрограммы. К современным можно отнести электронные системы (электронные учебники); персональные компьютерные системы (компьютерные, электронные энциклопедии, тесты); веб-технологии (электронная почта, блоги, чаты). В качестве примера эдьютейнмент-средства автор предлагает прослушать песню с пропусками некоторых слов и заполнить пробелы. Или при изучении темы «Достопримечательности Британии» каждый ученик - директор туристического агентства, которое претендует на контракт с мэрией. Нужно подготовить выступление с маршрутом из 5 любых достопримечательностей для туристов. Таким образом, автор заключает, что обучение должно быть обязательно связано с развлечением [1; 94].

В статье Ермаковой Ю.Д. и Носовой Т.М. «Эффективность использования технологии «развлекательного образования» (edutainment) в обучении иностранному языку» авторы говорят о том, что внедрение развлекательной части в процесс образования должно служить для усиления познавательной парадигмы образовательных концепций, а не просто упрощать сложный учебный материал.

Также в статье говорится о широком распространении данной технологии, т.к. любой ресурс на иностранном языке, который вызывает интерес, можно рассматривать как компонент «развлекающего обучения». Однако авторы выделяют и недостаток технологии «edutainment»: когда студент перестает воспринимать более сложную подачу материала, а продолжает ждать только удовольствия и развлечения. Именно поэтому не следует рассматривать «edutainment» в качестве основной части образовательной программы [2; 30].

Далее рассмотрим статью «Особенности инновационных методов обучения иностранному языку» Мешковой Г.А. Автор упоминает следующие эдьютейнмент – средства: «мозговой штурм» (существует проблема, решение которой должно быть осуществлено в определенное время совместными усилиями учащихся), различного рода тренинги, деловые и ролевые игры, программированное обучения и case-study (научить учащихся анализировать полученную информацию, самостоятельно выявлять проблемы и находить пути их решения). В связи с этим автор говорит, что особенностью технологии «edutainment» является то, что посредством игры и развлечения учащийся решает образовательные задачи, а не просто развлекается [7; 372].

В статье «Развитие творческих способностей обучающихся с использованием игровых технологий в иноязычном образовании» Шимичева А.С. говорится о том, что данная технология вовлекает студентов в активную деятельность по получению теоретических знаний и их практическому применению. Как пример технологии «edutainment» автор приводит игру скрэббл, суть которой состоит в составлении взаимосвязанных слов на игровом поле (формировании лексических и орфографических навыков). В своей статье автор убежден, что «edutainment» способствует развитию творческих способностей обучающихся [11; 421].

Рассмотрим статью «Эффективное использование образовательного ресурса электронных игр при обучении иностранным языкам», авторами которой являются Селютин Ан.А., Селютин Ал.А. В своей статье авторы говорят об одном из средстве технологии «edutainment» – игры для мобильных устройств, которые помогают уйти от монотонного заучивания правил. Также авторы провели опрос среди учащихся, которые пользовались игрой, и сделали следующие выводы: у обучающихся улучшились навыки чтение, говорения и письма, повысился словарный запас и уменьшились орфографические ошибки. Таким образом, мы видим, что игра может положительно влиять на обучение иностранному языку [10; 154].

Таким образом, изучив теоретический материал по теме исследования, мы пришли к следующим выводам:

- в наши дни технология «edutainment» набирает все большую популярность;
- учащиеся принимают активное участие в процессе обучения, строят логические цепочки и самим доходить до истины, заинтересованные и мотивированные;
- с помощью технологии «edutainment» сложно получить основополагающие знания, однако она способствует закреплению полученных знаний и развитию умений обучающихся;
- внедрение технологии «edutainment» в процесс обучение должно помогать усиливать познавательную парадигму образовательных концепций, а не просто упрощать сложный материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головашкина И.В. Инновационные методы обучения иностранным языкам. Метод эдьютейнмент // Academy. – 2017. - № 12. – с. 94-97.
2. Ермакова Ю.Д., Носова Т.М. Эффективность использования технологии "развлекательного образования" (edutainment) в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. – 2019. - № 2. – с. 30-45.
3. Железнякова О. М. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке / О. М. Железнякова, О. О. Дьяконова // Alma Mater. 2013. № 2. – с. 67–70.
4. Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник челябинского государственного университета. – 2016. - № 7. – с. 64-71.
5. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2012. - № 4. – с. 192-195.
6. Кобзева Н.А., Качалов Н.А. Технология эдьютейнмента в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. – 2018. – с. 327-333.
7. Мешкова Г.А. Особенности инновационных методов обучения иностранному языку // Modern Science. – 2020. - № 5-1. – с. 372-375.
8. Румянцева О.В. Ученье – свет... (к вопросу о технологии edutainment) // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам. – 2015. – с. 178-182
9. Санникова С.В., Степичев П.А. Игра на уроке английского языка: от теории к практике // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2016. – № 4. – с. 15.
10. Селютин А.А., Селютин А.А. Эффективное использование образовательного ресурса электронных игр при обучении иностранным языкам // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. - № 6. – с. 154-160
11. Шимичев А.С. Развитие творческих способностей обучающихся с использованием игровых технологий в иноязычном образовании // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – 2019. – с. 421-425.

УДК 371.3

*А.В. Сорока
студентка 1 курса ФГБОУ ВО «КубГУ» (г. Краснодар)
Научный руководитель – Ю.Ю. Хут
преподаватель кафедры немецкой филологии
ФГБОУ ВО «КубГУ»*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье определены предпосылки внедрения концепции образовательных экосистем в современное обучение в ответ на вызовы, обусловленные цифровой трансформацией и противоречиями между субъектами образовательной системы, обострившимися в связи со сменой технологического уклада и продолжающейся пандемией коронавируса; проведен анализ мнений и предложено авторское определение сущности образовательных экосистем, дифференцированы признаки и элементы образовательной экосистемы в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: цифровизация, экосистема, образование, образовательная экосистема, обучение, иностранный язык.

Abstract. The article defines the prerequisites for introducing the concept of educational ecosystems into modern education in response to the challenges caused by digital transformation and contradictions between the subjects of the educational system, aggravated by the change in the technological order and the ongoing coronavirus pandemic; the analysis of opinions was carried out and the author's definition of the essence of educational ecosystems was proposed, the difference between signs and elements of the educational ecosystem in the study of a foreign language was highlighted.

Key words: digitalization, ecosystem, education, educational ecosystem, learning, foreign language.

В условиях цифровизации экономики и образования в связи со сменой технологического уклада и продолжающейся пандемией коронавируса по всему миру все больше обостряются противоречия между субъектами образовательных систем ввиду отсутствия в ней партнерских отношений. Из-за глобальных вызовов, обусловленных covid-19 в первом полугодии 2020 года человечество столкнулось с проблемой, когда студенты и школьники практически одновременно перестали очно обучаться в школах и университетах. К середине апреля 2020 г. более 1,7 миллиарда учащихся оставались дома, что составляет 90% всех обучающихся в мире [8]. Большинство учеников и их семей были вовлечены в различные форматы онлайн-обучения. Этот глобальный вызов внешней среды стал потрясением для образовательных систем большинства цивилизованных стран мира, что стало толчком к обострению многих структурных проблем, а также предпосылкой для поиска новых подходов и развития инновационных образовательных технологий, в том числе и в сфере обучения иностранным языкам. Одним из путей решения данной глобальной проблемы может стать развитие экосистемного подхода к обучению.

Целью исследования является рассмотрение проблем использования образовательных экосистем в изучении иностранных языков. Цель исследования предопределила совокупность задач для решения: изучить предпосылки внедрения концепции образовательных экосистем в современном обучении, рассмотреть понятие образовательных экосистем, определить признаки и элементы образовательной экосистемы в изучении иностранного языка.

Методологической базой для написания статьи послужили методы абстрактно-логического и контент-анализа, классификации, обобщения, монографический метод и метод системного анализа.

Объектом исследования является процесс изучения иностранных языков на современном этапе цифровых трансформаций и цифровизации образовательных систем.

Предметом исследования выступают направления использования образовательных экосистемы в изучении иностранных языков.

Научная новизна исследования заключается в обоснованном автором определении образовательных экосистем; выделенных и систематизированных признаках и элементах образовательных экосистем в изучении иностранных языков.

Современное массовое образование сложилось в индустриальную эпоху и не претерпевало коренных изменений, а сегодня мир шагнул в эпоху цифровизации и столкнулся с новыми задачами и вызовами. Индустриям больше не нужны стандартные профессионалы со знанием иностранного языка. Все ждут радикальных

реформ в образовании, но стандарты меняются медленнее, чем окружающая действительность. В конце 2020 года международная организация Global Education Futures опубликовала исследование «Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования» [8]. В нём авторы утверждают, что катализаторами глобальной перестройки современного образования должны стать экосистемы – особые объединения разных организаций и энтузиастов, из которых сложится новейшая система образования, способная справиться с новыми вызовами: цифровизацией рынка труда, растущей скоростью обновления информации, демографическими сдвигами и трансформацией профессий, цифровизацией знаний, технологий обучения и др. [8].

Непосредственно само понятие «экосистема» имеет много смысловых акцентов. Термин появился в биологии в 1935 году и означал сообщество независимых организмов, которые сосуществуют в гармонии на протяжении всей жизни. С развитием общества он приобрел более широкие смыслы. Появились бизнес-экосистемы, медицинские, образовательные и многие другие [2].

Термин социально-экономических экосистем в 1993 г. ввел известный эксперт по проблемам управления Джеймс Мур, который отмечал, что «экосистемы (социально-экономические) – динамичные развивающиеся сообщества, состоящие из игроков из разных секторов, которые совместно развивают компетенции вокруг инновации, с которой они работают в кооперативной и конкурентной логике» [6].

В 2018 году эксперты McKinsey объявили, что бизнес-экосистемы будут определять развитие глобальной экономики и определили их как набор собственных или партнерских сервисов, объединенных вокруг одной компании с целью создания добавленной ценности для каждого из ее участников. По оценке экспертов McKinsey, к 2025 г. на экосистемы может прийти около 30% глобального ВВП (60 трлн. долл. США) [7].

Об образовательных экосистемах заговорили в начале 2000-х годов, оперируя термином «экосистема обучения» или EdTech (от англ. Educational Technology). В последние годы мысль о подобном подходе непрерывно курсирует в педагогической среде. Несмотря на постоянное упоминание термина, дать четкое определение образовательным экосистемам достаточно сложно. Рассмотрим мнения нескольких авторов о сущности понятия образовательной экосистемы (табл. 1).

Таблица 1. Анализ мнений авторов о сущности образовательной экосистемы

Автор	Сущность подхода
Б. В. Олейников	«Экосистема обучения в системе образования предполагает интеграцию объектов и субъектов обучения: учащиеся и родители, преподаватели и администраторы и др. Они взаимодействуют друг с другом, и с элементами экосистемы обучения. Вокруг участников образовательного процесса множество методик, инноваций и технологий. Происходит обмен информацией, по аналогии с обменом энергией между компонентами природной экосистемы» [2].
И. М. Федоров	«Образовательная экосистема – это образовательная среда, которая создает условия формирования необходимых компетенций у обучающегося» [4].
Д. О. Королева, Т. О. Науширванов	«Экосистема образования – совокупность образовательных инициатив на разных уровнях, содействующая эволюции образовательной системы, ее большей приспособленности к внешним запросам, позволяющей преодолеть технологическое отставание и осуществить переход к экономике знаний» [6].

П. О. Лукша	«Образовательная экосистема – новая управленческая парадигма организации процесса образования и подготовки людей на протяжении всей жизни. Она поможет обеспечить максимальную реализацию потенциала каждого человека и одновременно максимальный запрос со стороны общества и экономики. Образовательные экосистемы – это сети и сообщества учащихся и провайдеров образования, постоянно развивающиеся и эволюционирующие» [8].
-------------	---

Источник: составлено автором на основе [2, 4, 6, 8]

Исходя из анализа мнений авторов в таблице 1, можно определить образовательную экосистему следующим образом. Образовательная экосистема представляет собой новую образовательную среду, обеспечивающую взаимодействие субъектов и объектов обучения при помощи комплекса инновационных образовательных технологий, направленных на непрерывное развитие человеческого потенциала и формирование необходимых компетенций у обучающихся с целью удовлетворения потребностей и запросов со стороны экономики и общества

В результате проведенного анализа подходов современных авторов к понятию образовательной экосистемы следует отметить, что экосистемный подход в образовании находится на стадии становления, поэтому и терминология все еще развивается.

Современные технологии формирования образовательных экосистем начинают постепенно внедряться и в обучение иностранным языкам, полностью меняют принципы их изучения, поскольку в этих условиях ученик не остается один на один с непонятной грамматикой и лексикой – он получает системную поддержку на каждом этапе изучения языка. Экосистема дает возможность обучающемуся выучить иностранный даже полностью самостоятельно, без привлечения преподавателя. В связи с этим, из проанализированных подходов нами выделены ключевые признаки образовательной экосистемы в изучении иностранного языка. Экосистема в обучении иностранных языков характеризуется:

- разнообразием участников образовательного процесса;
- человекоцентрированностью или ориентацией на ученика;
- децентрализованным управлением, так как обучение может быть организовано как по персональной учебной траектории, так и в группах;
- разнообразием финансовых и иных ресурсов цифровой платформы;
- сотрудничеством и синергией, благодаря партнерским отношениям внутри экосистемы;
- интегрирующими решениями (платформы и центры знаний);
- максимальной реализацией каждого субъекта и объекта экосистемы и эффективностью всей системы благодаря кооперации участников.

Рассмотрим более подробно элементы образовательной экосистемы изучения иностранного языка. Изучение языка включает несколько подсистем: грамматика, лексика, формирование предложений, восприятие на слух, разговорные навыки, письмо и чтение и т.д. Эффективная образовательная экосистема позволяет гармонично прокачивать каждый из этих навыков. EdTech в изучении иностранных языков – это достаточно молодое, но набирающее обороты направление, в котором совмещаются традиционные модели обучения и новые технологические разработки.

EdTech позволяет воссоздать комплексную экосистему для изучения языка, поддерживать мотивацию ученика заниматься, но и вдохновлять его на новые языковые свершения. Все это возможно благодаря анализу Big Data каждого ученика.

Система оценивает каждый ответ и каждое действие, которое он делает в пределах экосистемы, что позволяет максимально точно разработать и реализовать стратегию его обучения. К примеру, ученик слабо понимает фразовые глаголы и не может их запомнить. Тогда система будет предлагать ему больше упражнений и примеров, где эти глаголы будут встречаться [5]. Экосистема состоит из целого ряда инструментов, каждый из которых отвечает за отработку определенного навыка (рис. 1).

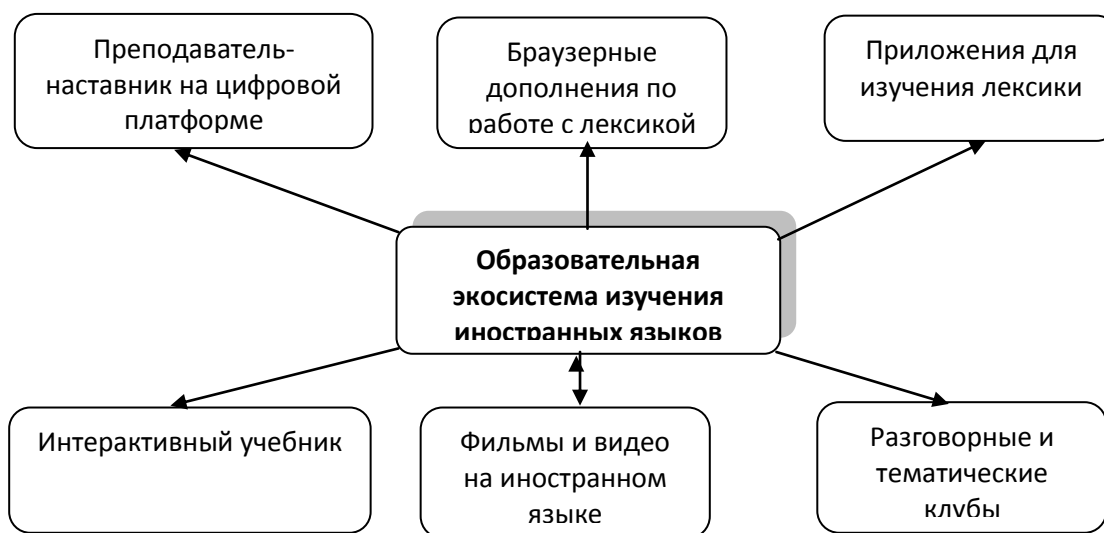


Рисунок 1 – Элементы образовательной экосистемы изучения иностранных языков

Источник: составлено автором

1. Приложение для изучения лексики направлено на отработку словарного запаса, знание идиом, общее понимание языка. Приложения для изучения английской лексики помогают методично увеличивать словарный запас. С их помощью можно изучать до 10 новых слов в день. Это возможно благодаря точной настройке системы повторений каждого слова. Если вовремя повторять выученные слова, то за 5-6 повторений до 95% всей изучаемой лексики попадет в долговременную память. Чтобы гарантировать такой результат, нужно заниматься всего 15-20 минут в день [5].

2. Интерактивный учебник позволяет отрабатывать знания грамматики, пунктуации, целостность языка, чтение, письменные навыки, формирование предложений. Можно выделить два основных преимущества онлайн-учебника перед классическими уроками офлайн:

– система подстраивается под требования и нужды студента. Алгоритмы оценивают все ответы учащегося и выстраивают оптимальную систему тренировок. К примеру, если в целях студента есть «подтянуть деловой английский», но он много ошибается в использовании канцеляризмов, система будет ненавязчиво предлагать больше упражнений на них и выбирать учебные примеры с ними.

– использование приемов геймификации. Программой предусмотрены ежедневные квесты, которые нужно выполнять в рамках обучения. За квесты дается игровой опыт как в компьютерных играх и ученик, проходя их, будет получать дополнительную мотивацию от обучения. Квесты подобраны таким образом, чтобы максимально эффективно отрабатывать навыки владения иностранным языком.

EdTech позволяет еще больше усилить эффект интерактивного учебника, объединив его с уроками с реальным преподавателем. Именно связка «интерактивный

учебник и уроки с преподавателем» дает максимальную результативность. Здесь налицо синергетический эффект.

3. Разговорные и тематические клубы направлены на отработку навыков восприятия на слух, устную речь, общее понимание языка. Разговорные клубы или просто диалоги на иностранном языке помогают избавиться от лишнего звена в цепи изучения, когда ученик сначала создает предложение на русском языке, а потом в уме переводит его на иностранный.

4. Браузерные дополнения направлены на отработку знаний грамматики и лексики. Этот инструмент является связующим звеном между теоретическим изучением английского и применением его в работе и жизни.

5. Фильмы на иностранном языке и видеоматериалы направлены на формирование умений восприятия на слух, разговорного языка, формирования предложений. Для полноценной отработки языковых навыков видеоматериалы должны быть включены в саму систему EdTech. Все неизвестные слова отправляются в приложение для изучения лексики. Интересные грамматические конструкции отмечаются и разбираются с помощью интерактивного учебника.

В качестве примеров образовательных экосистем для изучения иностранных языков на цифровых платформах в России можно привести ресурсы для изучения иностранного языка – Я.Flow от Яндекса и Wordika от Talent Tech, в которых цифровая платформа помогает усвоить лексику и грамматику, преподаватели со всего мира практикуют с учениками разговорный английский, а персональный наставник даёт обратную связь и следит за прогрессом [3].

Таким образом, в рамках проведенного исследования систематизированы в основном базовые инструменты экосистемы изучения иностранного языка. Предполагается, что в нее можно добавлять и другие блоки: выступления перед публикой, дискуссии, написание стихов, игры и т.д. Ключевой принцип обучения в рамках экосистемы – обеспечить всестороннее развитие языковых навыков, чтобы в итоге обучающийся смог использовать иностранный язык наравне с родным.

Выводы. В результате проведенного исследования проблем использования образовательных экосистем в изучении иностранных языков были сделаны следующие выводы.

1. В условиях развития современного общества на фоне активной цифровизации и коронакризиса, происходящие изменения в системе образования, указывают на очевидную необходимость трансформаций в направлении непрерывного развития компетенций обучающихся, в том числе и в коммуникативной сфере. Образовательные экосистемы обладают потенциалом для объединения различных заинтересованных сторон в коллективном обучении для получения взаимовыгодных результатов, ведущих к прогнозируемому будущему для человечества и обеспечивающих непрерывное развитие человеческого капитала. Образовательные экосистемы, возникшие как междисциплинарный ответ на растущие вызовы XXI-го века, демонстрируют нам векторы будущей системы обучения, способные изменить концепцию образования в целом.

2. Образовательная экосистема представляет собой новую образовательную среду, обеспечивающую взаимодействие субъектов и объектов обучения при помощи комплекса инновационных образовательных технологий, направленных на непрерывное развитие человеческого потенциала и формирование компетенций у обучающихся с целью удовлетворения потребностей и запросов со стороны экономики и общества.

3. Образовательная экосистема изучения иностранных языков характеризуется: разнообразием участников образовательного процесса; ориентацией на ученика; децентрализованным управлением; разнообразием финансовых и других ресурсов; сотрудничеством и синергией; интегрирующими решениями (платформы и центры знаний); максимальной реализацией каждого субъекта и объекта экосистемы и эффективностью всей системы благодаря кооперации участников процесса обучения.

Образовательная экосистема изучения иностранного языка включает несколько подсистем: грамматика, лексика, формирование предложений, восприятие на слух, разговорные навыки, письмо и чтение и т.д. EdTech в изучении иностранных языков – это молодое, но набирающее обороты направление, в котором совмещаются традиционные модели обучения и новые технологические разработки. EdTech позволяет воссоздать комплексную экосистему для изучения языка, поддерживать мотивацию ученика заниматься и вдохновлять его на новые языковые достижения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерохина Е. Хотите решить проблемы образования? Объединяйтесь в экосистемы [Электронный ресурс] // Интернет-портал онлайн университета Skillbox. – URL: https://skillbox.ru/media/education/khotite_reshit_problemy_obrazovaniya_obedinyaytes_v_ekosistemy/ (дата обращения: 11.04.2021).
2. Олейников, Б. В., Подлесный С. А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования [текст] // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 4. С. 84–91.
3. Свердлов М. В. Анализ рынка образовательных экосистем в России: как это работает? [Электронный ресурс] // Интернет-портал vc.ru. – URL: <https://vc.ru/education/198737-analiz-rynka-obrazovatelnyh-ekosistem-v-rossii-kak-eto-rabotaet> (дата обращения: 11.04.2021).
4. Федоров И. М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 246-250. – URL: <https://moluch.ru/archive/266/61494/> (дата обращения: 11.04.2021).
5. Экосистема изучения английского: как она помогает учить язык [Электронный ресурс] // Интернет-портал 4brain.ru. – URL: https://vk.com/@marketing_s-ekosistema-izucheniya-angliiskogo-kak-ona-pomogaet-uchit-ya (дата обращения: 11.04.2021).
6. Экосистема развития инноваций российского образования: инфраструктурные характеристики [текст] / Д. О. Королева, Т. О. Науширванов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с.
7. Digital/McKinsey: Insights January-2018: Winning in digital ecosystems [Electronic resource] // – Access mode: https://www.mckinsey.com/~/_/media/McKinsey/Business%20Functions/McKinsey%20Digital/Our%20Insights/Digital%20McKinsey%20Insights%20Number%203/Digital-McKinsey-Insights-Issue-3-revised.pdf (date of request: 11.04.2021).
8. Learning Ecosystems-2020: An Emerging Praxis or The Future Of Education // – Access mode: [Электронный ресурс] – URL: <https://drive.google.com/file/d/1PJPblvChw1ElcxHY402oTqw0Mf2fsRiC/view> (дата обращения: 11.04.2021).

УДК 378.147

*Е.В. Трифонова
старший преподаватель кафедры
иностраных языков для лингвистических направлений
ФГБОУ ВО «ПсковГУ» (г. Псков)*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НИЗКИЙ ВХОДНОЙ УРОВЕНЬ)

Аннотация: данная статья посвящена вариантам работы в группах с недостаточным уровнем владения иностранным языком и рассматривает возможности по изучению языка и одновременным овладением профессиональными компетенциями. В статье предлагается авторский материал для практической работы, апробированный на занятиях в Псковском государственном университете.

Ключевые слова: профессиональное иноязычное обучение, неязыковые факультеты.

Abstract. This article is devoted to the options for working in low level foreign language proficiency groups and examines the possibilities of learning English and mastering professional competencies simultaneously. The article offers the author's material for practical work, tested at the Pskov State University.

Key words: professional training, foreign language learning, non-language faculties.

В образовательной системе неязыковых факультетов изучение иностранного языка все в большей степени становится одним из главных средств формирования профессионала, способного к постоянному совершенствованию в своей сфере. Стремление будущих специалистов на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной деятельности в разнообразных профессиональных областях и коллективной профессиональной научной деятельности, является отображением запросов Федерального государственного стандарта высшего образования; его полноценная реализация не осуществима без профессионально-направленного развития.

Однако многие ученые отмечают до сих пор, что, несмотря на непрерывную работу в поиске необходимых методов для совершенствования иноязычной подготовки на неязыковых факультетах, значительный объем учебных часов предоставлен на изучение специальных дисциплин. Уровень владения иностранным языком у студентов в начале обучения в вузе на неязыковых факультетах все еще продолжает вызывать, в большинстве своем, глубокую неудовлетворенность (Аитов В. Ф., Кузнецова Н. Ю., Оберемко О. Г., Шеманаева М. А. и др.).

С тем чтобы объединить достижение двух целей одновременно, а именно – изучение иностранного языка в группах с недостаточным уровнем владения и овладение профессиональными компетенциями при помощи дисциплины «иностраный язык», нами была предпринята попытка составления авторских заданий и упражнений.

Сталкиваясь с трудностями при чтении нового текста на иностранном языке, студенты с недостаточным уровнем развития могут чувствовать тревожность, неуверенность, что приводит к отказу в работе над текстом и снижает мотивацию к

данному рецептивному виду речевой деятельности и, в некоторых случаях, к изучению иностранного языка в целом.

Для того чтобы снизить уровень трудностей в такой группе, следует избегать стрессового напряжения, которое может появиться у обучающихся в связи с ощущением предстоящего непонимания смысла текста и подтверждения своей несостоятельности в области чтения профессиональной направленности. Уменьшение стрессовых ситуаций достигается с помощью снятия трудностей и подготовки к чтению текста.

Здесь подойдут такие упражнения, как *тренировка выписанных перед прочтением специальных лексических единиц* в предложениях, близких к контексту; *прогнозирование по заголовку; подбор синонимов и антонимов* к ключевым словам.

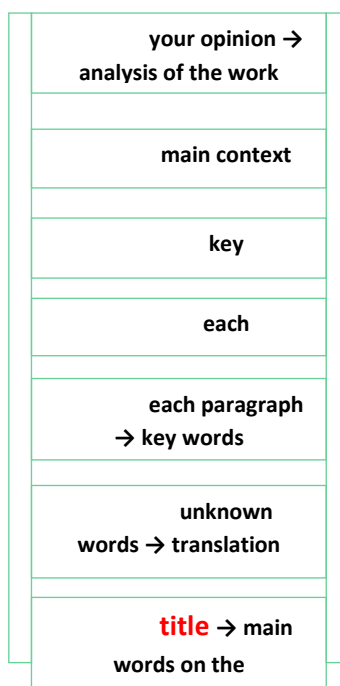
В рассматриваемой группе с целью формирования профессионально-ориентированных языковых и лексических эталонов в долговременной памяти рекомендуется внедрять в практику обучения *чтение с последующим письменным воспроизведением*, что будет способствовать развитию оперативной памяти.

В ходе работы по профессионально-ориентированному развитию умений в иноязычном чтении обучающимся в группе с недостаточным входным уровнем развития даются более упрощенные формы работы по сравнению с другими группами: *узнать профессиональные лексические единицы, относящиеся к изученной теме; отметить номер правильного ответа из предложенных вариантов*.

Для снятия трудностей предлагаются работа по различным скимам: особым схемам либо пояснениям. Мы предлагаем студентам *скимы по минимизации трудностей лексического характера* в профессионально-ориентированном тексте, *скимы по минимизации трудностей грамматического характера* в профессионально-ориентированном тексте, *скимы по коррекции самостоятельной работы* и прочее, каждый из которых разрабатывается под изучаемый профессионально-ориентированный текст.

Так, например, студентам данной группы предлагается работа с *профледдером* – специально разработанным алгоритмом по работе с профессиональным текстом (*проф* – профессиональный, *леддер* – лестница) (Рис. 1). Во время прочтения профессионально-ориентированного текста студенты заполняют профледдер, начиная с нижней ступени и продвигаясь вверх. Для удобства распечатывается рамка для заполнения, равная половине формата листа А4. Такого размера обычно хватает для среднего по величине текста.

Профледдер для группы с недостаточным входным уровнем



На первых порах данный профледдер отрабатывается наряду с планом по анализу профессионального текста [2] на занятиях вместе со студентами. В дальнейшем данная схема предлагается студентам и для самостоятельной работы, например, в межсеместровый период, вместе с подобранными специальными иноязычными аутентичными текстами [1].

Вышеуказанные особенности и виды работ помогут в организации плодотворного профессионального иноязычного обучения, что уже подтвердила работа со студентами низких входных уровней неязыковых факультетов в Псковском государственном университете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трифонова Е.В. Развитие умений в иноязычном чтении на основе профессионально-направленного компетентностно-дифференцированного подхода: учебно-методическое пособие /Е.В. Трифонова. – Псков: Псковский государственный университет, 2019. – 96 с.
2. Трифонова Е.В. Разработка плана работы с текстом в группе с недостаточным входным уровнем рецептивной иноязычной компетенции// Иностраный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. Межвузовский сборник научно-методических статей. Выпуск 8, Псков, Издательство «ЛОГОС», 2018. – С.98-103.

УДК 378.14

Г.Н. Туржанова
и.о. зав.кафедрой ИЯ и Л Баишев Университета
(Казахстан г. Актобе)

ТРИЛИНГВАЛИЗМ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматривается развитие грамматической речи студентов в условиях трехязычия, формирование иноязычной грамматической компетенции. С целью формирования навыков речевого общения на иностранном языке предлагается использование заданий на сопоставление грамматических явлений на трех языках.

Ключевые слова: грамматическая речь, грамматические навыки, компетенция, трилингвализм.

Abstract. The article considers the development of grammatical speech of students in the conditions of trilingualism, the formation of foreign language grammatical competence. In order to form the skills of verbal communication in a foreign language, it is proposed to use tasks for comparing grammatical phenomena in three languages.

Key words: trilingualism, grammatical speech, competence, grammatical skills.

Исследователями проблем образования признается, что на протяжении последних лет оно переживает состояние кризиса, который проявляется в несоответствии результатов образования запросам общества и конкретных личностей. Все большее распространение получает мысль о необходимости модернизации образования на основе гуманизации и инновационных технологий.

Актуальность этой проблемы обуславливается необходимостью создания инновационной, полиязычной модели образования, направленной на воспитание поликультурной личности, понимающей роль и место родного языка, культуры и истории своего народа в мировом историческом процессе, конкурентоспособной в условиях глобализации, мобильной, свободно владеющей тремя языками, готовой к постоянному самообразованию.

В соответствии с Концепцией развития образования, внедряемой в Республике Казахстан, обучение на трех языках будет одновременным и параллельным, одними из базовых компетенций которой являются «трехязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность» [1].

Для наибольшей эффективности работы по формированию и развитию грамматических навыков у обучающихся необходимо соблюдение преподавателем последовательности методических действий, с учетом особенностей каждого этапа формирования навыков, особенностей возрастной категории обучающихся и целевой направленности обучения [2].

Наряду с этим возникает необходимость в разработке методологической основы формирования речевой компетенции на родном, русском и одном из иностранных языков, позволяющей создать условия для развития этой компетенции посредством организации учебно-воспитательного процесса, построенного на сопоставлении грамматического аспекта родного, русского и иностранного языков при выполнении заданий различного уровня сложности.

При планировании процесса обучения грамматической стороне речи и разработке технологии обучения на основе заданий необходимо учитывать цели обучения в целом, и конкретные навыки и умения, которыми должны овладеть студенты по окончании курса обучения английскому языку в частности.

С целью повышения валидности исследования на основном этапе в период с сентября по декабрь 2020г. были взяты две группы 2 курса педагогической специальности в Байшев Университете города Актобе Республики Казахстан. Для выявления эффективности предлагаемой нами методики были выбраны экспериментальная и контрольная группы, которые находились в равных условиях. Студенты в контрольных и экспериментальных группах не имели резких различий по уровню знаний, навыков и умений.

В ходе проведенного эксперимента на уровне сформированности грамматических умений студенты контрольной группы выполняли грамматические задания по традиционной методике, экспериментальной группе было предложено выполнение заданий на сопоставление грамматических явлений на родном, русском и английском языках.

1. The task for compliance with the equivalent in Russian or Kazakh languages.

Find the correct grammatical form of Present Perfect Tense / Past Simple Tense in sentences.

1. I have broke mine pen
2. Have the secretary arrived?
3. I has opened the window
4. I haven't write a letter yet
5. When will he goes to London? He has already leave.
6. I have not never read this book.
7. He has not finishes his work yet
8. Have you ever be to London?
9. I have knew him for 10 years.
10. He hasn't receiving any letter from her this week

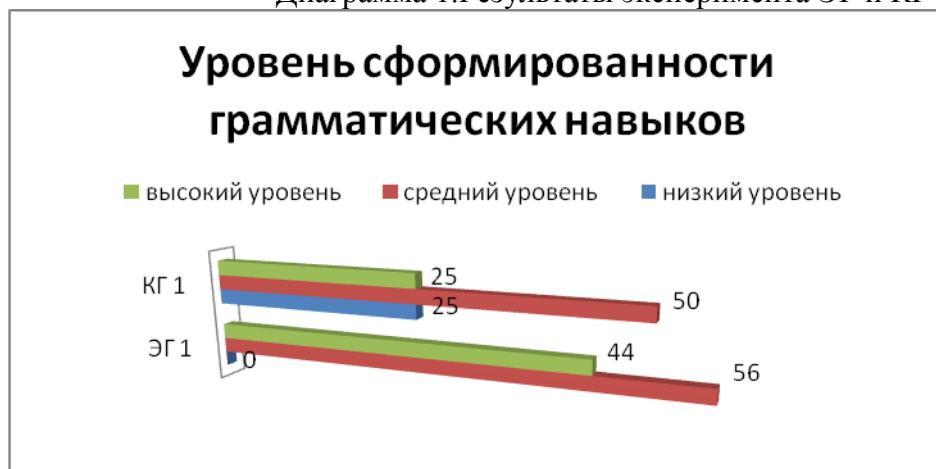
Kazakh and Russian Equivalents:

1. Я сломал ручку	Мен қаламымды сындырып алдым
2. Секретарь прибыл?	Хатшы келді ме?
3. Я открыл окно	Мен терезені аштым
4. Я еще не написал письмо	Мен хатты әлі жазғаным жоқ
5. Когда он собирается поехать в Лондон? Он уже давно уехал	Ол Лондонға қашан жүрейін деп жатыр? Ол әлдеқашан кетіп қалған
6. Я никогда не читал эту книгу	Мен ол кітапті ешқашан оқыған емеспін
7. Он еще не закончил свою работу	Ол өзінің жұмысын әлі аяқтаған жоқ
8. Вы были когда-нибудь в Лондоне?	Сіз Лондонда болғаныңыз бар ма?
9. Вы читали газету сегодня?	Сіз бүгін газет оқыдыңыз ба?
10. На этой неделе он не получал от нее никакого письма	Бұл аптада ол одан ешқандай хат алмады

Уровень сформированности грамматических навыков оценивался по следующим критериям и показателям: критерий – точность понимания, показатель – количество правильных ответов. Рост результативности в процентном соотношении для групп составил: в ЭГ высокий уровень сформированности грамматических навыков показывает 44%, средний уровень – 56%, в то время как в КГ высокий уровень

составляет 25%, что значительно ниже на 19% показателей ЭГ, средний уровень в КГ – 50 %, разница с количественными данными среднего уровня ЭГ составляет 6%. При этом в КГ имеются показатели низкого уровня – 25%, что может быть представлено диаграммой 1.

Диаграмма 1. Результаты эксперимента ЭГ и КГ



Результаты исследования выявили повышение уровня сформированности иноязычных грамматических навыков в экспериментальной группе в результате обучения иноязычной грамматике студентов в условиях трилингвализма.

Таким образом, исследование показало, что применение заданий на сопоставление грамматических явлений при обучении иноязычной грамматике студентов в условиях трилингвализма оказывает эффективное влияние на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, позволяет обеспечить прочное овладение грамматическим составом иностранного языка. Решение этих вопросов открывает целый ряд дополнительных источников оптимизации учебного процесса по предметам лингвистического цикла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитова В.М., Аитов В.Ф., Чернов Е.В., Мусаева М.В. Организация процесса иноязычного образования на неязыковых факультетах на основе предметно-языкового интегрированного обучения. // В сборнике: Теория и методика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. Шатиловские чтения. Сборник научных трудов. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Санкт-Петербург, 2018. – С.36-40.
2. Аитов В.Ф., Чжоу Нан., Туржанова Г.Н. Обучение грамматике в условиях реального многоязычия и поликультурности // «Психология образования в поликультурном пространстве» Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (г.Елец, РФ). – 2019. – № 2(46). – С. 78-89.
3. Аитов В.Ф., Чжоу Нан., Туржанова Г.Н. Обучение грамматике в условиях реального многоязычия и поликультурности // «Психология образования в поликультурном пространстве» Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (г.Елец, РФ). – 2019. – № 2(46). – С. 78-89.
4. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050»: единая цель, единые интересы, единое будущее». - Астана, 2014.

УДК 372.881.1

И.С. Файрушин
магистрант I курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа),
Р.Ф. Хасанова
канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания
ИЯ и второго ИЯ ФГБУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: данная статья раскрывает суть использования проблемного обучения на уроках иностранного языка при работе с различными типами дискурсов. Основное внимание автор уделяет рассмотрению некоторых проблемно-поисковых заданий, которые можно использовать на уроке английского языка в школе. Приводится фрагмент урока с подробным описанием этапов работы над текстом, а также описание деятельности учителя и учащихся.

Ключевые слова: проблемность, проблемная задача, проблемная ситуация, проблемное обучение.

Abstract. This article reveals the essence of the use of problem-based learning in foreign language lessons when working with various types of discourses. The author focuses on the consideration of some problem-based search tasks that can be used in an English lesson at school. A fragment of the lesson is given with a detailed description of the stages of work on the text, as well as a description of the activities of the teacher and students.

Key words: problematic, problem task, problem situation, problem learning.

Проблемное обучение в системе современного иноязычного образования играет одну из важных ролей в развитии творческой личности учащегося, развитии его познавательных и интеллектуальных способностей, совершенствовании его коммуникативных навыков и умений работы с информацией. Так в чем же состоит сущность проблемного обучения в отличии от традиционного? Разница заключается в организационной структуре процесса познавательной деятельности ученика (обучаемого). При традиционном обучении учитель преподносит готовые знания: объясняет новый материал, закрепляет их на практике путем устной или письменной работы, проверяет знания. Ученик воспринимает учебный материал, запоминает и заучивает. При проблемном обучении учитель не преподносит готовые знания, а ставит перед учащимися проблемную задачу, тем самым создается реальный интерес и побуждение к поиску ответов на вопрос или решение поставленной проблемы. Каждый урок английского языка сопровождается работой с текстовым материалом на основе которого обучающиеся совершенствуют умения работы с информацией, ее анализом, выделением главного и второстепенного, интерпретацией полученных данных.

При определении категорий проблемного обучения важно выделить следующие понятия и охарактеризовать каждую из них: проблемность, проблемная задача, проблемная ситуация. Е.В. Ковалевская утверждает, что проблемность может рассматриваться «как условие активизации мыслительной деятельности в процессе обучения, воспитания и развития, которое должно быть принято субъектами образовательного процесса и реализовано через разработанные ступени восхождения к проблемности от проблемы к проблемной задаче и проблемной ситуации» [11; 34].

То есть «проблемность» является сущностной характеристикой проблемного обучения. Что касается проблемной задачи, то Е.В. Ковалевская считает ее единицей учебного процесса «...средство создания проблемной ситуации, имеет оболочку, материализованную в ее формулировке, устной или письменной, ориентирована на потребности и возможности субъекта» [11; 19]. Категория «проблемная ситуация» описана И.Я. Лернером. По И.Я. Лернеру, «проблема – это проблемная ситуация, принятая субъектом к решению на основе имеющегося фонда знаний, умений и опыта поиска. Проблемная ситуация – явно или смутно осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска новых знаний, новых способов действий» [13; 7]. В итоге, все вышесказанные категории взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой. Проблемность указывает на наличие проблемы в тексте, которую нужно сформулировать в проблемную задачу, конкретизировать проблемный вопрос. Далее создать условную учебную ситуацию для решения проблемы на основе поставленной проблемной задачи.

Применение проблемного подхода на уроках английского языка при работе с текстом активизирует внимание учащихся, побуждает к активной работе на уроке, развитию творческого мышления и коммуникативной компетенции. В связи с этим проверяются умения: знать все слова или уметь догадаться какое значение имеет то или иное слово на основе контекста; уметь отвечать на вопросы по тексту, посредством которых проверяется полное понимание содержания текста; уметь пересказывать текст кратко и подробно; уметь составить план; вычленять информацию из текста и т.д. В традиционном обучении также используются различные задания и упражнения направленные на активизацию умственной деятельности учеников. Однако они имеют поверхностный характер и не позволяют в полной мере содействовать развитию инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования.

При работе с любым текстом можно выделить три основных этапа работы: дотекстовый, текстовый и по-слетекстовый [17; 160].

Пример работы с текстом с обучающимися 4 класса из УМК «Hot Spot 2» (текст «Saving the world»).

Наиболее значимым является дотекстовый этап, так как именно с него закладывается система проблемных заданий. Именно здесь мы подводим учащегося к работе с информацией, не обращаясь к тексту учебника. Современные УМК по английскому языку зачастую предлагают фото-иллюстрации и вспомогательные наглядные материалы, с помощью которых задается первичная проблемная установка. В данном случае тема связана с экологией, а именно правильной утилизацией отходов в школе.

- Look at the photos on page 22. What do you see?
- What are these people doing?
- What does the word «recycle» mean?
- What we will talk about today?
- Do you agree that correct recycling is important for our environment and why?

Так создается проблемная установка, которая помогает учащимся еще до знакомства с текстом понять тему и сюжет предстоящей информации с набором возможных решений поставленной проблемы. Учащиеся активно принимают участие в процессе урока, высказывают собственные идеи и мысли, посредством этого формируются механизмы прогноза и догадки.

На следующем текстовом этапе дается задание прочитать текст и найти слова, выделенные курсивом (или представленные в рамке) и догадаться о значении незнакомых слов по контексту.

- There are new words above the text.
- Are you familiar with these words?
- Now you should listen to the audio attentively and try to guess the definition of these words.
- What does this word mean?
- Let's write them down in your notebooks.

На послетекстовом этапе информация уточняется и расширяется за счёт ряда проблемно-поисковых заданий. Опыт показывает, что учащиеся с удовольствием включаются в деятельность чтецов-исследователей по поиску ответов на вопросы, заполнению проблемных таблиц, выполнению заданий по теме текста.

- Let's observe how we have to recycle rubbish to keep our ecology in safety.
- Read the text once more time. Take your pencils and find the answers on the questions:

- 1) What are the children holding in picture 1?
- 2) What's the bottle made of in picture 2?
- 3) Is the girl throwing away the cans in picture 3?
- 4) Where is the secretary putting the paper?
- 5) Is the cook recycling the glass?
- 6) How often does the lorry come to the school?

После ответов на вопросы учащимся предлагается разыграть смоделированные ситуации про то, как необходимо правильно утилизировать мусорные отходы в парке/школе.

Now we are going to work in pairs.

You got some cards with pictures that illustrate different kinds of rubbish

Your tasks are:

- 1) Decide the material is made of.
 - What's the bottle made of?
 - It's made of glass.
- 2) Put it into the correct recycling box
 - Where does the bottle go?
 - It goes in the green box.

На этапе выступления учащихся перед классом происходит закрепление лексического материала урока и решение проблемных ситуаций. Тем самым дети осознают важность и необходимость защиты окружающей среды, делятся своими впечатлениями и эмоциями после игры.

В рамках изучения проблемного подхода на уроках иностранного языка при работе с текстом было проведено экспериментальное исследование, где приняли участие две группы (контрольная и экспериментальная) обучающихся 4 класса. Коэффициент корреляционной зависимости результатов двух групп составляет 96 %.

На этапе до экспериментального тестирования контрольная и экспериментальная группы набрали в среднем значения 66% и 67% правильных ответов соответственно, что позволяет утверждать о высокой степени корреляции между учащимися двух групп. (график 1).



График 1. Доэкспериментальный срез

В ходе исследования в экспериментальной группе занятия проводились с использованием проблемного подхода к обучения иностранному языку. Контрольная группа продолжала работать в традиционном формате.

На постэкспериментальном этапе тестирования контрольная и экспериментальная группы набрали в среднем значении 67% и 76% правильных ответов соответственно.



График 1. Постэкспериментальный срез

На основе данных диаграммы отмечается улучшение результатов выполнения тестирования у экспериментальной группы с 67% до 76%. Результаты выполнения тестирования у контрольной группы улучшились с 66% до 67%, что входит в рамки допустимой погрешности. Экспериментальная группа за время работы приобрела навыки и умения поисково-исследовательского характера, который заключается в

отборе информации и нахождении ответов на вопросы, в поиске новых незнакомых слов и выражений. Урок приобрел значение практического характера, где цель не ограничена лишь заучиванием нового лексического материала и грамматических структур, а была направлена на ознакомление с проблемной экологией, поиском решения проблемных ситуаций, бережного отношения к окружающей среде. Переход на уровень надпредметности позволяет развивать у обучающихся целостное представление о процессах и явлениях окружающей действительности, развивать умения поиска и отбора значимой информации, оперировать имеющимися знаниями и уметь их применять в практической деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что использование проблемного подхода на уроках английского языка является необходимым в современной парадигме обучения иностранному языку. Проблемно-поисковый тип урока предполагает создание условий, способствующих побуждению ученика к самостоятельной деятельности по поиску знания, ее анализу и синтезу, обобщению, интерпретации заложенной проблематики. Нельзя не согласиться с тем, что именно проблемный подход формирует у обучающихся творческое мышление и теоретико-практические умения по решению учебно-коммуникативных, реальных жизненных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлизова Т.Г., Грачева А.В., Леонова Т.Н. Работа с текстом как элемент обучения чтению на уроках английского языка. Вестник научных конференций 2017. № 5-3 (21). С. 13-14.
2. Боева Т.А. Развитие творческого потенциала учащихся через работу с текстом на уроках английского языка. В сборнике: Современное решение психолого-педагогических и социально-экономических проблем образовательной деятельности. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. науч. ред. Т.В. Воронцова. 2015. С. 119-123.
3. Вершинина О.Н., Кравченко М.Н. Приемы работы с текстом на уроках английского языка. *Filologické Vědomosti*. 2016. № 4. С. 53-57.
4. Горелик П.Л., Глазырина Е.С., Русакова М.М. Индивидуальный подход при работе с текстом на уроках английского языка. Вестник Академии энциклопедических наук. 2019. № 4 (37). С. 35-43.
5. Демчинская И.В. Работа над текстом на примере домашнего чтения на уроках английского языка Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 6-7 (10-11). С. 42-45.
6. Ершова О.А., Растаускайте М.В., Суворова Л.А. Достижение метапредметных результатов в работе с текстом на уроках английского языка в начальной школе. В сборнике: Педагогическое мастерство. Материалы VIII Международной научной конференции. 2016. С. 136-140.
7. Золотова Е.Ю. Работа с текстом на уроках иностранного языка // Старт в науке. 2017. № 4-1. С. 141-144. [Электронный ресурс] – URL: <http://science-start.ru/ru/article/view?id=696> (дата обращения: 12.03.2021).
8. Игнатенко И.И. Применение проблемных технологий для формирования культуры иноязычного делового общения. Наука и школа. 2011. №1. [Электронный ресурс] – URL: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/18361/#1> (дата обращения: 12.03.2021).
9. Искрова Г.Е. Организация исследовательской деятельности учащихся при работе с текстом на уроках английского языка. В сборнике: Учебная книга в системе филологического образования. сборник статей. Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. 2018. С. 66-71.

10. Кирпилева Т.М. Использование работы с текстом на уроках английского языка как средство повышения уровня сформированности речевых умений младших школьников. Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 9 (99). С. 38-42.
11. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам). – М.: МНПИ, 2000. 247 с
12. Кoryтoвa O.M. Paбoтa c тeкcтoм кaк cпocoб инициализации речемышлительной деятельности на уроках английского языка. В сборнике: Иноязычное образование в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: традиции и инновации. Материалы I научно-практической конференции по актуальным проблемам преподавания иностранных языков в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: сборник статей. Под общей ред. Л.С. Красноперовой. 2017. С. 89-96.
13. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. – М., Педагогика, 1996, № 2. 54 с.
14. Половинщикова И.А. Работа с учебными текстами на уроках английского языка. Вестник научных конференций. 2017. № 2-5 (18). С. 73-75.
15. Самыловская М.В., Федюшкина С.В. система упражнений при работе
16. с учебным текстом на уроках английского языка. Научные горизонты. 2020. № 5 (33). С. 145-151.
17. Стаховская О.Э. Использование технологии «reading circle» «чтение по кругу» при работе с текстом на уроках английского языка. Региональное образование: современные тенденции. 2019. № 2 (38). С. 84-87.
18. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. 239 с.
19. Щербакова И.В. Метапредметные результаты проблемного обучения английскому языку. Педагогическое образование в России - 2015г. №10. [Электронный ресурс] – URL: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/255999/#1> (дата обращения: 12.03.2021).

ЧАСТЬ V

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 81-23

Л.Ф. Ахметова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка
и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЯВЛЕНИЕ ДЕЭТИМОЛОГИЗАЦИИ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в данной статье рассмотрены явления этимологии и деэтимологизации в татарском языке. Такие причины, как звуковые изменения в развитии того или иного языка, грамматические явления, морфонологические процессы, способствуют потере связи между родственными в историческом лексическими единицами.

Ключевые слова: деэтимологизация, татарский язык, этимология, этимологический анализ.

Abstract. This article examines the phenomena of etymology and deethymologization in the Tatar language. Such reasons as sound changes in the development of a particular language, grammatical phenomena, morphonological processes, contribute to the loss of communication between related lexical units in history.

Keywords: tatar language, etymology, deethymologization, etymological dictionary.

Деэтимологизация – сүзнең ясалышында зур үзгәрешләр белән бәйләп озын тарихи процесс ул. Сүзнең мәгънәсен аңламаган очракта һәр кеше аны үзенчә аңларга һәм аңлатырга тырыша. Һәм бу теләк халык этимологиясе дигән күренешкә китерә.

Деэтимологизация – это (лат. de-, аерылу, аеру, кире үзгәртү + грек. *etymologia*, *etymon* тамырыннан – сүзнең төп мәгънәсе + *logos* – төшенчә, өйрәтмә) сүзнең элекке этимологик бәйләнешләре югалу, ягъни сүзясалыш нигезе белән мәгънә бәйләнеше югалу. Нәтижәдә объектив чынбарлыктагы мотивлашкан предмет атамасын белдерүче сүз мотивлашмаган атамага әверелә. Деэтимологизациянең сәбәпләре булып сүзләр арасындагы кардәшлек мөнәсәбәтләрен бозучы аваз үзгәрешләре, кайбер иске аффиксларның продуктивлыгы югалу, теге яки бу предмет атамаларының шартлы атамасы һ.б. тора. Мәсәлән, *тез* сүзен хәзер без *терсәк* сүзе белән бәйләмибез; *төкле тура* һәм *озын торыклы* тезмәләре арасында да бәйләнеш өзәлгән диярлек. Халыкта *тәпи-турак* сүзендә дә *торык* (аяк) белән бәйләнеш бар.

Деэтимологизациянең асылын билгеләү сүзләр арасындагы деривацион бәйләнешләрнең какшавы нәтижәсендә барлыкка килгән мөнәсәбәтләргә карап төзелә. Деэтимологизация нәтижәсе – яңа микросистеманың барлыкка килүе. Монда деэтимологизацияләнгән сүз сүзьясагыч рәтнең башлангыч әгъзасы булып килә.

Шулай итеп, тамыр оя сүзьясагыч ояда булган башлангыч сүзнең актив кулландан чыгуы нәтижәсендә барлыкка килә. «Бу процесс сүз ясалышының беренче баскычта булган сүзләр барлык рәт өчен гомум булган ясагыч нигезсез калу процессына китерә. Моның нәтижәсе булып, һәрбер баскычтагы ясалма сүз үзе узаллы сүзьясагыч ояның башлангыч сүзе була. Шулай итеп, бер ояның нигезендә таркалу нәтижәсендә сүзьясагыч оялар барлыкка килә һәм аларның саны сүз ясалышының беренче баскычында булган ясалмалар санына тигез» [3; 138].

Т.Г. Аркадьева фикеренчә, деэтимологизацияләнгән лексемалар формалашуына телнең авазлар системасы үзгәреше тәэсир итә. «Тышкы модификацияләр, мәгънә белән яңгыраш арасындагы булган тигезлекне бозып, этимологик оядагы мотивацион бәйләнешләрне тыя. Бу процесс сүзләрнең яңа семантик сыйфатларын барлыкка китерә һәм аларның диэтимологизациясенә китерә. Фонетик факторның активлыгы кеше организмының психофизиологик үзенчәлеге белән дә билгеләнә. Сүзнең тышкы кыяфәте сүзләрнең бирелгән микроструктурасына эчтәлеге буенча катнашы булганын белдерә [3].

Деэтимологизация күренешенә сүзнең тамырдагы һәм кушымчадагы үзгәрешләр сәбәпче була. Телнең тарихында башлангыч сүзнең тамыры югалуы яисә мәгънә үзгәреше, кушымчаларның десемантизациясе сүздәге семантик һәм структур үзгәрешләргә китерә.

Деэтимологизацияне барлыкка китерә торган факторлар булып, Пятаева фикеренчә [3; 139], тамырдаш сүзләрнең яисә сүзнең полисемантик мәгънә структурасындагы семантик үзгәрешләр тора, чөнки сүзләрнең мәгънәви ягы «уаланучан хәрәкәттә булган материяны» күз уңында тота. «Ул иксез-чиксез һәм өзлексез үзгәрәп тора: бур яктан күләме үзгәрә, бирелгән сүзләр белән белдерелгән төшенчәләрнең эчтәлеге тирәнә. Беренчесендә сүзләрнең мәгънә үзгәрешләре «тирәнәючән (углубительные)», икенчесендә «киңәючән (расширительные)». Нәкъ менә шул үзгәрешләрне, чынында, семантик үзгәрешләр дип атарга кирәк иде» [3; 140].

Хезмәттә деэтимологизация күренеше күзәтелгән кайбер лексик оялар тикшерелде. Беренче карашка, бу лексик ояларга караган сүзләрнең этимологик яктан бәйләнеше тарихи анализ нәтижәсендә генә билгеләнә. Безнең тарафтан түбәндәге лексик ояларга анализ ясалды: *аяк, адым, атлау; бавыр, бәгырь; күрү, күз, көзге, гүзәл; куян, курку; куык, күперенү, кибән; көй, көн, кояш, көл.*

Аяк – [a°йак] «нога» < гом. төрки *айа*) < бор.төрки *адақ* id. Төрки телләрдә бу сүзнең вариантлары һәм икенчел мәгънәләре күп: алт., хак. *азак* «аяк» < бор. *азау*> бор. кыпч. *азау* «аяк; елганың түбән дәге агымы» > Азов, к. ш. ук иске тат. *Азак* дигезе «Азов диңгезе»; як. һ.б. *атах* «аяк, түбәнге; ахыргы; елганың түбәнге агымы» < **атаг* > кыпч., тат. атау «елга утравы, дельта; аерым көтүлек» һ.б. Чагыштыру өчен чув. *ура* < *ора* < **ара*) «аяк»; бор.төрки *адақ* «бәбиләрне атларга өйрәтер өчен ясалган жайланма» [2; 105].

Адым – аякның алга, артка яки янга таба бер атлавы. *Аяк атлау тавышы ул аның адымнарын ишетте. Атлау* – I. 1. Аяклар белән адымнар ясау, адымлау.

Бавыр – [ба°выр] «печень; сердце; живот, грудь» < гомум кыпчак *бавыр* (кырг. *боор*, алт. диал. *буур*) < бор. төрки [ДТС, 78] *байир* «бавыр, корсак; канкардәш», чув. *пёвер, павыр*, тув. *баар*> хак. *паар*, як. быар «бавыр; матча, урталык һ.б.»; бор. *байир* «бавыр; бакыр» мәгънәләреннән чыгып, «бавыр» мәгънәсе «бакыр, бакыр төсендәге орган» сүзеннән дип уйлыйлар (Н.А. Баскаков). Р.Г. Әхмәтьянов татар теленең этимологик сүзлегендә *бакыр, бәгырь* сүзләрен тинләштерә. *Бавыр* сүзенен

кайбер дериватлары этимологик аңлатмага мохтаж: *бавырга керә* «йөрәккә, үзәккә, күңелгә керү».

Бәгырь – сүзе күбрәк шигъри стильдә кулланыла. Йөрәк; кешенең барлык кичерешләре бергә тупланган орган символы.

Куян [куйан] «заяц» < гом. кыпч., урта төрки *ойан*, алт., шор. *озан*, *ходан* һ.б.ш. хак. *хозан*, *хōзан*, як. *хотон-ох*, алт. диал. *көйөн*; тув. *одан* «куян, көтү, табун, табыр» (куяннар көтүләре бе лән йөрмиләр, монда ике сүз булса кирәк), *ойгун* «куян; куркак» ← *хой-*, *кой-* < *қоғ-* «курку» сүзеннән. Ни өчендер бор. төрки сүзлектә куянгә охшаш сүз юк. Чув. *хоран*, *хуран* «куян» тур. к. [2; 107]. Чув. *хоран* < **хораган* «курка торган» булуы бик ихтимал, әмма семантик жәһәттән бу версия безне бигүк канәгатьләндерми: куркак жанварлар бер куян гына түгел, дип белдерә Р.Г. Әхмәтянов.

Курку – 1. Хәвеф хәтәр алдында көчсезлек, ярдәмсезлек тойгысына бирелү. Хәвеф хәтәрдән яки берәр кыенлыктан качарга омтылу хисе. Хәвефләнү, борчылу, шикләнү

Куык – «пузырь» < гом. кыпч. *увы*, *уву*, як. *хабах* «сидек куыгы» < төр. *kavuk*, уйг., бор. төрки *qavıq*, *qawiq* [ДТС: 406, 438], аз. *говуг* «куык»; ком., бор. төрки ш. ук «мендәр эченә салына торган кибәк; мамык; *кабырчык*» ахыр чиктә *кау* (к.) сүзеннән булса кирәк. төр. *kovuk*, үзб. *кowo*, *каwa* > фар. *кавак* «буш, куык; куыш; мурт, күпшәк».

Күперенү – 1. Дымнан, жылыдан һ. б. кабару. Күбеккә әйләнәп күтәрелү 2. Кабару, күперү

Кибән – печән, салам яки сугылмаган ашлыктан ачык һавада саклау өчен зур итеп салынган чүмәлә.

Ләкин сүзъясагыч ояның таркалуы да, аның составыннан аерым әгъзаларның төшөп калуы да, деэтимологизацияләнгән сүзләрнең яңа семантик һәм формаль сыйфатлары да лексик ояның сүзъясагыч һәм семантик структурасында үзгәрешләр тудыра.

Шулай итеп, деэтимологизация экстралингвистик һәм телнең үз импульсларының лексик берәмлеккә булган тәэсире турыдан-туры түгел, ә катлаулы мөнәсәбәтләр аша булганын раслаучы булып тора.

ӘДӘБИЯТ

1. Аркадьева Т.Г. Преобразования этимологических связей слов в системной организации лексики русского языка: Автореф. дис. докт. филол. наук. – Л., 1990. – С. 32-33.
2. Әхмәтянов Р.Г. Татар теленең кыскача тарихи-этимологик сүзлегә. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2001. – 105-141 б.
3. Пятаева Н.В. Понятие лексического гнезда в современной лингвистике (к проблеме квалификации и классификации) // Филологический класс. – Екатеринбург, 2003. №9. – С. 41-48.

УДК 811. 512. 145

А.И. Галеева
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмуллы»

ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ТЕКСТ БЕЛӘН ЭШ АЛЫМНАРЫ

Аннотация: в статье рассматриваются основные приёмы работы с художественным текстом на уроках татарского языка. Предлагаются некоторые виды упражнений, связанные с текстом для учащихся и методы их проведения. Дается классификация упражнений по виду заданий, по степени самостоятельности и на основе других признаков. Также актуальны упражнения творческого и игрового характера.

Ключевые слова: дедуктивный метод, диктант, изложение, методика, письменные задания, сочинение.

Abstract. The article discusses the main techniques of working with a literary text in the Tatar language lessons. Some types of exercises related to the artistic text for students and methods of their implementation are offered. The classification of exercises is given by the type of tasks, by the degree of independence and on the basis of other characteristics. Exercises of a creative and playful nature are also relevant.

Key words: methodology, exercises with artistic text, dictation, written tasks, composition, presentation, deductive method.

Укучыларның алган белем һәм күнекмәләрен гамәлдә файдалана белергә өйрәтүдә төрле күнегү куллану уңышлы. Алар алган белемнәрен сөйләмнәрендә һәм язма эшләрендә дәрәс куллана белергә өйрәнәләр, төрле күнегүләр эшли-эшли алар ныгытыла һәм тирәнәйтелә, укучыларның ижади һәм мөстәкыйль эшләү сәләтләре активлаша [3; 13].

Тел дәрәсләрендә төрле күнегүләр үткәрелә. Мәсәлән, орфографик һәм грамматик бирем белән күчәрәп язу, терәк сүзләр белән яки алардан башка жөмлөләр төзү, диктантлар язу, аңлатмалы язу, хаталарны төзәтү эшләре, биремнәр үтәү, кыска яки күләмле сочинениеләр язу һ.б. Татар телендә барлык тел дәрәсенә хас текст белән эшләү тәртибе бар, без аларны түбәндәгечә билгеләдек.

Тел үстерү күнегүләре өйрәнә торган материалның характерына яки укыту этапларына бәйләнешле рәвештә, төрле диктантлар үткәрелә: искәртмәле, аңлатмалы, ижади, сайланма, контроль һ.б. төр диктантлар. Сүзтезмәләр, жөмлөләр, текст төзү; изложение, ижади диктант, инша язу кебек күнегүләр бирелә.

Бер текстны анализлаганнан һәм башка текстка төзәтмәләр керткәннән соң, һәр укучы үзе укыган билгеле бер жанрның бәйләнешле сүзләрен төзи ала.

Гадәттәгечә, күнегүләренң түбәндәге төрләрен аералар:

а) анализ: телләр бүленеше (фонетик, морфологик, морфем); текстны анализлау (стилистик, комплекслы, риторик); грамматик анализ. Грамматик анализ яңа материалны өйрәткәндә, белемнәренә ныгытканда һәм кабатлаганда, шулай ук укучыларның белемнәрен исәпкә алганда да уңышлы кулланыла. Аны орфографик,

фонетик һәм пунктуацион анализ белән бергә алып барырга мөмкин. Шулай ук тәрбияви эһәмияте дә гаять зур [5; 46].

б) сүз, сүзтезмәләр, тәкъдимнәр, текст фрагментларын конструкцияләү, төзү.

Бирем буенча күнегүләр мөстәкыйль мисаллар сайлау һәм чыганаclar нигезендә мисаллар сайлауга (архаизмнар, тарихи чыганаclar) бүленә.

Башка күрсәтмәләр чыганагы нигезендә: мисаллар китерү; схемаларны, таблицаларны, алгоритмнарны, терәк конспектларны тутыру;

кагыйдә модельләре төзү; күчереп язу күнегүләре – белемнәрне ныгытуда күнегү методның иң гади төрләрәнән санала. Гамәлдә ул төрлечә үткәрелә: бирелгән кагыйдәгә туры китереп төрле мисаллар күчереп язу, асларына сызып күчереп язу, хәрәфләр өстәп, сүз кисәкләрән яки аерым сүзләр, сүз тезмәләрен яисә тулы жөмләләр өстәп, тыныш билгеләре куеп күчереп язу һ.б. шундый эшләр булырга мөмкин.

Мөстәкыйль язма эшләрнең үткәрү ысулы түбәндәгечә. Билгеле бер грамматик бирем белән (грамматик күренешләренә, төр һәм төркемчәләренә яки синтаксик төзелмәләренә үзгәртеп яисә өстәп язу), бирелгән темага сочинение яки изложение, стена газетасына хәбәрләр, хат һәм котлау яки төрле эш кәгазьләре яздырырга мөмкин.

Мондый язма эшләр үтәү дедуктив юл белән алып барыла: укучылар, биремдә күрсәтелгәнчә, аерым сүзләренә, сүз төркемнәрен, жөмләләренә сайларга һәм үзләренә язма эшләрәндә файдаланырга тиеш булалар. Монның өчен перфокарталар, перфопланшетлар, перфоконвертлар тутыру; диктант төрләре; хаталарны табу һәм төзәтү тибындагы күнегүләр; текстны төзәтү; ирекле хат (төрле төрдәге иншалар) кулланырга мөмкин.

Әдәби әсәрләр телен анализлау төрләренә сүзлек составын, сүзләрнең лексик-семантик үзенчәлекләрен, сурәтләү чаралары һәм стиль үзенчәлекләрен анализлау керә. Телне күзәтү һәм күптөрле вариантта үткәрелә торган грамматик анализ алымнарын кулланып эш итү укучыны тагын да катлаулырак эшкә — язучы телен яисә аерым әсәр телен анализлауга әзерләргә тиеш [4; 15].

Әдәби әсәрләрнең телен анализлау укучыларның әдәбият теориясе һәм тел буенча алган белемнәренә таянып алып барыла. Әсәргә филологик анализ ясау укучыга текстның идея эчтәлеген, образлар системасын һәм, сәнгать әсәре буларак, аның матурлыгын, нәфислеген тоярга, ачарга, эстетик зәвык тәрбияләргә булыша.

Күнегүләр башкарганда укучыларның мөстәкыйльлек дәрәжәсе, әлбәттә, төрле. Димәк, төрле биремнәр булырга мөмкин. Уен һәм ижади характердагы биремнәр, төрле кагыйдәләр, лингвистик табышмаclarга жавап бирү, риторик уеннар (сулыш алу, тавыш бирү, сөйләм чисталыгын көчәйтү) һ.б.

Укучыларның материалны үзләштерү дәрәжәсенә һәм шәхсан мөмкинчелекләренә карап биремнәрне катлауландырырга да мөмкин. Шулай итеп, татар теле дәресләрендә текст өстендә төрле эш алымнарын кертергә мөмкин.

ӘДӘБИЯТ

1. Әсәдуллин А. Ш., Юсупов Р. А. Рус телендә сөйләшүче балаларга татар теле укуы методикасы нигезләре. – Казан: Мәгариф, 2006. – 362 б.
2. Вәлиева Ф. С., Саттаров Г. Ф. Урта мәктәп һәм гимназияләрдә татар телен укуы методикасы. – Казан: Раннур, 2000. – 456 б.

3. Нигъмәтуллина Р. Р., Фәйзова Ф. С., Юнысова Р. Ә. Татарча да яхшы бел. Рус телендә урта гомуми белем бирүче мәктәпнең 5 нче класы өчен татар теле дәреслеге. – Казан: Мәгариф, 2005. – 63 б.
4. Сафиуллина Ф. С. Татар теле: рус урта гомуми белем мәктәбенең 7 нче сыйныфы өчен дәреслек (рус телендә сөйләшүче балалар өчен). – Казан: Мәгариф, 2001. – 311 б.
5. Сафиуллина Ф. С., Фәтхуллова К. С. Рус телендә сөйләшүче балаларга татар теле укыту программасы. 1–11 сыйныфлар.–Казан: Мәгариф. 2003.–110 б.

УДК 37.091.39

М.Р. Гареева
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТУГАН ТЕЛНЕ ӨЙРЭНҮДӘ ЯҢА МОТИВАЦИОН ЭШ ФОРМАЛАРЫ

Аннотация: интернет прочно удерживает на своей платформе не только детей, но и взрослых. сегодня среди подрастающего поколения стала популярна новая социальная сеть «Тik Tok». В рамках данной статьи рассматриваются вопросы использования новых форм мотивационной работы в изучении родного языка.

Ключевые слова: Интернет, образование, стандарт, текст.

Abstract. The Internet firmly holds not only children, but also adults on its platform. Today, the new social network "Tik Tok" has become popular among the younger generation. This article discusses the use of new forms of motivational work in the study of the native language.

Keywords: standard, education, text, Internet.

Уку культурасын үстерү гомуми белем бирүнең Федераль дәүләт мәгариф стандартларын гамәлгә ашыруда өстенлекле юнәлешләрнең берсе булып тора. Бүген уку грамоталылыгы халыкара дәрәжәдә өйрәнелә. Уку – дөньяны танып-белүгә ачыкч ул.

Нәкъ шуңа мәктәпләрдә “Уку. Текст белән эш итү” һәм “Аңлап уку стратегияләре һәм текст белән эш итү” дисциплинара программаларының уку процессына кертелүе мөһим һәм бик вакытлы адым. Ләкин төрле предмет чикләрендә элеге программа эчтәлеген реальләштерү укытучыдан югары һөнәри осталык сорый, монда укытучы үзенең гадәти эш алымнарыннан читләшсә, яңа укыту технологияләренә мөрәжәгать итәргә бурычлы [1; 3].

Текст белән эшләрү максатын укучыларның коммуникатив компетенциясен формалаштыру дип билгелибез. Аның казанышы булып түбәндәге бурычларны тормышка ашыру хезмәт итәчәк:

1) текст белән эшләрү рәвешләрен һәм методларын дәресләргә кертү аша укучыларның сөйләмен үстерү;

2) текстлар базасын булдыру, текст белән практик эш алымнарын эшләрү, тел һәм текст берәмлекләрен анализлау, синтезлау, гомумиләштерү һәм системалаштыру күнекмәләрен үстерүгә юнәлдерү;

3) укучыларның ижади сәләтләрен үстерү, лингвистик яктан сәләтле балаларны ачыклау максатыннан сыйныфтан тыш эшкә жәлеп итү.

Рус мәктәпләрендә туган телләргә укытуга текстоцентрик якын килү темасы буенча эш тәҗрибәсенә эчтәлегә куелган бурычларны хәл итәргә ярдәм итә. Шуны истә тотарга кирәк: уку максатларында кулланыла торган текстның һәркем өчен мөмкин булган, танып белү, кызыклы булу, информативлык, заманча, укучыларның яшә һәм уку мөмкинлекләренә туры килү, класс программасы белән килешеп эшләү кебек гомуметодик таләпләргә җавап бирергә тиеш. Иң мөһиме, текст белән эшләү очраклы һәм фрагментар булырга тиеш түгел.

Рус мәктәбдә татар телен өйрәнү, барыннан да элек, кешенә тел чаралары белән төрле өлкәләрдә һәм уку ситуацияләрендә, ягъни коммуникатив компетенцияләрдә хәл итү сәләтен формалаштыруга юнәлдерелергә тиеш. Текст телнең иң югары төшенчәсе булып тора.

Рус мәктәпләрендә туган телләргә укытуга текстоцентрик якын килү темасы буенча эш тәҗрибәсенә эчтәлегә куелган бурычларны хәл итәргә ярдәм итә. Шуны истә тотарга кирәк: уку максатларында кулланыла торган текстның һәркем өчен мөмкин булган, танып белү, кызыклы булу, информативлык, заманча, укучыларның яшә һәм уку мөмкинлекләренә туры килү, класс программасы белән килешеп эшләү кебек гомуметодик таләпләргә җавап бирергә тиеш. Иң мөһиме, текст белән эшләү очраклы һәм фрагментар булырга тиеш түгел.

Рус мәктәбдә татар телен өйрәнү, барыннан да элек, кешенә тел чаралары белән төрле өлкәләрдә һәм уку ситуацияләрендә, ягъни коммуникатив компетенцияләрдә хәл итү сәләтен формалаштыруга юнәлдерелергә тиеш. Текст телнең иң югары төшенчәсе булып тора.

Тел төрле жанрларга караган һәм иҗтимагый сөйләм практикасы өлкәсенә караган текстлар рәвешендә яши. Телнең барлык грамматик чаралары да, ахыр чиктә, текст төзү, текст тудыру өчен хезмәт итә. Тел материалында укучылар объектив һәм субъектив чынбарлыктагы төрле күренешләрнең үзара бәйләнешенә, аның законнарының танып белүенә инанырга тиешләр.

Филологиядә текстлар тел һәм мәдәният феномены сыйфатында карала. Шулар ук вакытта текст телне өйрәнүчеләрнең танып-белү ихтыяжларын канәгатьләндерү чарасы буларак та хезмәт итә. Текстта укытуның белем бирү, коммуникатив һәм тәрбияви характердагы тулы бер бурычлар комплексы туплануы сәбәпле, текст сөйләмиет шәхесен формалаштыруның төп берәмлеге статусын да ала. Укучылар бары тик текст аша гына яңа белемнәр үзләштерә, яңа кыйммәтләр таба, үз һәм башка халыкларның рухи мәдәниәтен чагыштырып, аларның әхлаки позицияләренә төшенү мөмкинлеге ача.

Тел дәресләрендә текст белән эшнәң бик күп төрле алымнарын китерергә була. Дәресләрдә текст белән җентекле, даими эш классик әдәбият әсәрләренә таянып башкарылырга тиеш. Татар әдәбиятында мондый текст үрнәкләре чиксез. Сөйләм мохитен булдыруның бер чарасы, укучыларда текстлар төзү алымнарын формалаштырырга мөмкинлек бирә торган нәтиҗәле чара.

Текст белән эшнә оештыруның түбәндәге формалары һәм методлары аеруча нәтиҗәле булып тора:

- текстка комплекслы һәм лингвистик анализ ясау;
- инша – фикерләү язу;
- текстны үзгәртү һәм төзәтмәләр керту;
- миниатюр текстлар белән эшләү;

- төрле уен ситуацияләре аша текстлар булдыру;
- төрле жанрдагы һәм стильләрдәге текстлар булдыру;
- ассоциатив текстлар төзү;
- дәресең төрле этапларында текст белән эшләү.

Болар – бүгенге көндә бик күп тел укытучылары тарафыннан актив кулланыла торган алымнар. Ләкин яшьүсмерләр тормышына инде ныклап интернет кереп урнашты, һәм аларның тормышын «Одноклассники», «ВКонтакте», «Twitter», «Facebook», «Instagram» социаль челтәрләреннән башка күз алдына китерүе кыен. Аралашу, мәгълүмат эзләү, дуслар белән танышу, яңалыклар алмашу, музыка тыңлау мөмкинлеге, видео һәм фоторәсемнәр карау, болар барысы да, балаларны гена түгел, ә олыларны да үзенең платформасында ныклап тотта. Ә бүген үсеп килүче буын арасында яңа «Тik Ток» социаль челтәре популярлашып китте.

"Тik Ток" – кыска видеороликлар булдыруга юнәлдерелгән популяр интернет-сервис. Танылган «тиктокер» булу, «челлендж» ны табу, кыска видеода төшерү һәм социаль челтәрдәге битендә «лайклар» ны мөмкин кадәр күбрәк жыю – инде модага кереп бара һәм үсеп килүче буынның күпчелеге өчен бу үз-үзенә тоту нормасына әверелә.

Өйдә, мәктәптә, урамда, алар карашына «лайфхак» ның файдалы киңәшләре, биюләре, жырлары, мазәкләре белән видео яздыралар. Кызганычка каршы, камиллектән ерак торган мондый биюләр, жырлар, мазәкләр, төрле шикле “лайфхак”лар укучылар арасында уңыш казанып кына калмый, ә аларның үзләрен дә шул дәрәжәдәге түбән сыйфатлы видео яздырып йөрергә этәрә. Монда укытучыларның төп бурычы – әлеге платформаны педагогик максатларга юнәлтү юлларын табу һәм белем бирү, үстерү контентына әйләндерү.

Хәтта РФ Мәгариф һәм фән министрлыгында Тik Ток социаль челтәрен вузларга абитуриентларны жәлеп итү каналы буларак карыйлар. Уку йортлары житәкчеләре сүзләренә караганда, платформа балаларга студентлар тормышы турында сөйләү һәм алар белән белем бирү контенты белән уртаклашу өчен яхшы юл була ала. Димәк, бу каналны ниндидер югары идеяләргә юнәлтү һәм балаларны тел өйрәнүгә жәлеп итү процессында отышлы куллану мөмкинлеге бар.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гареева Р.Р. Художественный текст: теория и практика анализа: учебно-методическое пособие (на тат.яз.). – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 139 с.
2. Дейкина А.Д. Новации в методике преподавания русского языка. // Русский язык в школе. – 2002. – №3. – С. 105.

УДК 372.881.1

А.И. Гафарова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмиллы»

ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ УКЫТУНЫҢ ИНТЕРАКТИВ МЕТОДЛАРЫ

Аннотация: На сегодняшний день, чтобы эффективно происходило развитие личности обучающегося, его активности, необходимо применение интерактивного обучения. Именно интерактивное обучение повышает мотивацию обучения, развивает интеллектуальную деятельность учащегося, облегчает восприятие нового материала.

В данной статье подробно представлены особенности интерактивных методов, преимущества использования интерактивной технологии в целом.

Ключевые слова: брифинг, видеоконференция, интерактивное обучение, кейс-методы, методы интерактивного обучения.

Abstract: today, going to effectively develop student's personality, his activity requires the use of interactive learning. This interactive training increases the motivation of learning, developing the student's intellectual activity, facilitates the perception of new material.

This paper details the features of interactive methods the advantages of using interactive technology in general.

Keywords: interactive training, interactive learning methods, briefing, video conference, case methods.

Соңгы елларда уку-укыту процессында интерактив алымнар куллану проблемасы мәгариф, төрле фәннәрне укыту методикасында иң актуаль проблемаларның берсе буларак тәкъдим ителәп, әлеге өлкәдәге төрле фәнни эзләнүләргә дә этәргеч бирә. Яңалык татар теле дәресләренә дә кагылып, әлеге предметны укытуда төрле метод, алымнар сынала башлый. Шулай да, күзәтүебез күрсәткәнчә, интерактив чаралар теоретик һәм гамәли яктан иң аз эшкәртелгән як булып кала бирә. Дәрес, Р.Б. Камаева, А.Х. Мөхәммәтҗанова тарафыннан төзелгән “Федераль дәүләт белем бирү стандартларын тормышка ашыруда татар теле һәм әдәбияты укытучысына фәнни-методик ярдәм” хезмәтенә бер бүлгәге укыту процессында интерактив чараларны кулланырга багышлана [5; 81-86].

Интерактив метод – танып белү эшчәнлеген оештыруның махсус формасы, укучыларның бердәм эшчәнлегә формасында гамәлгә ашырыла торган танып-белү ысулы, бу очракта укучыларның барысы да диярлек танып белү процессына жәлеп ителә, катнашучыларның бер-берсе белән мәгълүмат алышуы, проблеманы бергәләп чишүе, ситуацияләргә модельләштерү, башкаларның һәм үз-үзенә эш-гамәлләргә бәяләү, проблеманы чишү буенча реаль хезмәттәшлек атмосферасына кереп китү кебек гамәлләр башкарыла.

Интерактив белем бирү методикалары:

Видео карау һәм аның буенча эшләр. Тиешле эчтәлекле уку-укыту һәм фәнни-танып белү видеоларны өстәмә материал буларак кына түгел, ә темага, максат һәм бурычларга ярашлы рәвештә дәреснең теләсә-кайсы этабында кулланырга мөмкин.

Видеоны күрсәтер алдыннан укытучы укучылар алдына берничә сорау куя ала. Бу алга таба фикер алышу оештыру өчен нигез булып хезмәт итәргә мөмкин. [1; 20].

Брифинг – пресс-конференциянең аналогы, аннан гадәттә бер мәсьәләгә, яңалыкка, вакыйгага багышланган булуы белән аерылып тора, ә төп аермасы презентация өлеше булмау, ягъни шунда ук сорауларга җавап бирү башлана. Вакыт ягыннан ярты сәгатәтән артыкка сузылмый. Шуны истә тоту мөһим: брифингта сорауларга җавап бирү вакыты да чикле – мәсәлән, бер минут [6; 171].

Видеоконференция – ераклыкта урнашкан ике һәм аннан да күбрәк укучыларның реаль режимда тавыш- һәм видеомәгълүмат алышуыннан гыйбарәт җыелышы. Мондый җыелышлар гадәттә махсус җайланмалар (экран, проектор, ноутбук, микрофон һ.б.лар) кулланылып үткәрелә. Очрашуның мондый форматы төрле шәһәрләрдән катнашучыларны гына түгел, төрле илләрдән катнашучыларны дә берләштерү мөмкинлеге тудыра, ә бу, һичшиксез, тәҗрибә бүлешүгә ярдәм итә [7; 107-108].

Кейс-метод – конкрет ситуацияләрне анализлауның камилләштерелгән методы, конкрет бурычларны – ситуацияләрне чишү юлы белән укытуга нигезләнгән проблемалы-ситуацион актив анализ методы. Укучылар ситуацияне анализларга, проблеманың асылына төшенергә, мөмкин булган чишелеш юлларын тәкъдим итәргә һәм алар арасынан иң яхшысын сайлап алырга тиеш [2; 32-33].

Портфолио – укучыларның казанышларын бәяләүнең альтернатив ысулы; нигезендә уку эшчәнлегенә нәтиҗәләрен аутентик бәяләү методы кулланылган заманча белем бирү технологиясе. Портфолио ярдәмендә укучыларның укудагы, ижади һәм коммуникатив сәләтләре турында фикер йөртәргә мөмкин. Портфолионың берничә төре була:

1) “уңышлар папкасы”. Бу очракта махсус папкага баланың грамоталары, мактау кәгазьләре җыела;

2) “проблемалы-эзләнү папкасы”. Монда эзләнү-тикшеренү эше, доклад, реферат язу процессында тупланган материал урын ала (эш планы, афоризм, цитаталар, тикшеренү нәтиҗәләре һ.б.лар);

3) рефлексив портфолио. Элеге папкага укучының барлык ижади эшләре, сочинение, эссе, рәсемнәре туплана.

4) тематик портфолио. Предмет буенча нинди дә булса зур бүлек өйрәнелгәннән соң ясала.

Мәгълүмати технологияләр һәм электрон коммуникация чорында онлайн(электрон)-портфолио үсеш кичерә.

Презентация – һәм дә бергә-бер сөйләшүдә, һәм дә сыйныф алдында чыгыш ясауда әһәмиятле мәгълүматны җиткерүнең иң нәтиҗәле ысулы. Презентация вакытында барлык хәтер төрләре (күрмә, ишетү, ассоциатив), игътибар концентрациясе яхшыра, белемнәр тирәнрәк үзләштерелә, предметка карата кызыксыну туа [1; 20-21].

Проект башкару методы, тикшерелә торган мәсьәлә буенча үзенең эш-гамәлләреңнең проектын төзү мөмкинлеге тудыра. Иң мөһиме, төркем яисә аерым укучы үзенең проектын яклау, аның башкалар алдында өстенлеген дәлилләү һәм башка укучыларның фикерләрен белү мөмкинлеге ала. Укучылар консультация алу, өстәмә әдәбият эзләү максатыннан Интернет челтәренә, китапханәгә һ.б.ларга мөрәҗәгать итә алалар.

Дискуссия – укытуның интерактив методы буларак укытучы тарафыннан оештырыла торган һәм конкрет проблема (ситуация) буенча максатка юнәлдерелгән

коллектив фикер алышуны белдерэ. Мондый фикер алышуда проблеманың уртақ чишелешенэ ирешү нияте белэн идеялэр, тэжрибэ белэн уртаклашу күзэтелэ. Дискуссия полемикага якын бэхэснен бер төре булып тора һәм ул катнашучылар тарафыннан чиратлап әйтелэ торган уй-фикерлэр сериясеннән гыйбарәт.

Бинар лекция (лекция-диалог) – материалны төрле фәннәрне укытучы ике педагогның диалогы формасында тәкъдим итүне күздә тотта. Мәсәлән, “Лексикология” тармагы кысаларында “Искергән сүзләр” темасын өйрәнгәндә тарих укытучысы һәм татар теле укытучысы диалогы, шушы ук бүлек кысаларында терминнарны өйрәнгәндә, әйтик музыка өлкәсенә кагылышлы терминнар үзләштерелсә жыр укытучысы һәм татар теле укытучысы диалогы һ.б.лар барлыкка килә. [1; 12].

Проблемалы лекция. Мондый лекциядә яңа белемнәр мәсьәләнен, ситуациянен проблемалы булуы аркылы тәкъдим ителә. Шул ук вакытта, укучыларның укытучы белән хезмәттәшлеге һәм диалогы вакытындагы танып белү процессы эзләнү-тикшеренү эшчәнлегенә якынлаша. Проблеманың чишелешен эзләү традицион һәм заманча фикерләрне гомумиләштерү һәм анализлауны оештыру юлы аркылы бара [1; 20].

Хаталары алдан игълан ителгән лекция укучыларда проблема-ситуацияләрне оператив рәвештә анализлау күнекмәләрен үстерергә, экспертлар, оппонентлар, рецензентлар ролендә чыгыш ясарга, дәрәс һәм төгәл булмаган мәгълүматны аерып чыгарырга мөмкинлек бирә. Укучыларны, тәкъдим ителә торган мәгълүматны даими төстә тикшерүгә стимуллаштыра. Лекция азагында укучыларның белемнәре диагностикасы үткәрелә һәм ясалган хаталарны тикшерү эше оештырыла [1; 18] һ.б.

Гомуми нәтижә ясап, шуны искәртеп үтәргә була: Федераль дәүләт белем бирү стандартлары шартларында укучыларның танып белү активлыгын оештыру үзгәрешләр кичерә. Төп үзгәрешләр фронталь эшнен артта калуы, парларда, төркемнәрдә, коллективта эшнен арттырылуында гәүдәләнеш таба. Болар барысы да интерактив метод таләпләренә җавап бирә. Интерактив укыту – һичшиксез, педагогиканың кызыклы, ижади, перспектив юнәлеше. Интерактив метод психологик аспекты белән дә үзенчәлекле. Ул укучыларның үзара хезмәттәшлеген күздә тотта, балаларны командада эшләргә өйрәтә, укучының логик, эмоциональ, мотивацион һәм үз-үзен тоту өлкәләрен камилләштерә, үстерә.

ӘДӘБИЯТ

1. Агеева И.А., Лысенкова И.А., Борченко Е.С. Интерактивные методы, формы и средства обучения. – Бишкек: КРСУ, 2017. – 84 с.
2. Гаджиева П.Д. Кейс-метод – как метод интерактивного обучения // Дистанционное виртуальное обучение. – 2014. – №7(85). – С. 32-39.
3. Гареева Р.Р. Наглядные инновационные технологии обучения татарскому языку (из опыта работы проблемной группы) // Материалы II Международной научно-практической конференции «Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы». – Казань: изд-во ТГПУ, 2009. – С.298-301
4. Гәрәева Р.Р., Мөкимова Н.А., Насипов И.С. Башкортостан республиксы гомуми белем бирү оешмаларының 5-9 нчы сыйныф укытучылары 2чән “Татар теле” укыту предметы буенча белем бирү үрнәк программалары. – Уфа: Китап, 2019. – 56 б.
5. Камаева Р.Б., Мөхәмәтжанова А.Х. Федераль белем бирү стандартларын тормышка ашыруда татар теле һәм әдәбияты укытучысына фәнни-методик ярдәм. – Казан: ТРМУИ, 2015. – 110 б.

6. Красильникова Е.В. Брифинг как интерактивная форма обучения русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №3. – С. 170-172.
7. Лупанов В.Н. Интерактивные видеоконференции в системе открытого образования // Проблемы современного образования. – 2010. – №2. – С. 106-109.

УДК 811.512.145

Л.А. Гизетдинова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой татарского языка
и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РОМАН МУСАГИТА ХАБИБУЛЛИНА «КУБРАТ ХАН» В ШКОЛЕ

Аннотация: данная статья посвящена рассмотрению особенностей изучения исторических романов в программах по татарской литературе в школе. В ней также обращается внимание на возможности использования устаревших слов в изучении родного языка как ценного лексического материала.

Ключевые слова: архаизмы, историзмы, исторический роман, устаревшие слова, татарский язык, татарская литература, Мусагит Хабибуллин.

Abstract. This article is devoted to the consideration of the features of the study of historical novels in the programs of Tatar literature in schools. It also draws attention to the possibility of using obsolete words in the study of the native language as a valuable lexical material.

Keywords: Tatar language, Tatar literature, Musagit Khabibullin, historical novel, obsolete words, historisms, archaisms.

Телебезнең сүзлек составы – зур тарихи үсеш нәтижәсе. Хәзерге телдәге сүзләр үзләренең барлыкка килүләре, килеп чыгышлары ягыннан төрле чорларга карыйлар. Аерым сүзләр халык тарихына, аның мәдәниятенә, язма әдәбиятына бәйле булганга, элеккеге гасыр язучылары эсәрләрендә, халык авыз ижатында, фразеологик берәмлекләрдә, географик атамаларда, истәлекләрдә сакланып калган [1; 144]. Матур әдәбиятта искергән сүзләр төркеме төрле максатлардан чыгып кулланылалар. Язучы үткән тормышны, реаль тарихи чынбарлыкны сурәтләнгәндә, иске сүзләрдән файдаланмый кала алмый. Ә инде татар тарихына багышланган эсәрләргә берничек тә бу төркем сүзләргә кулланмый ижат итү мөмкин түгел. Мисал өчен Әхмәт Фәйзиниң «Тукай», Кави Нәжминиң «Язгы жыллар» эсәрләрен, бигрәк тә Нурихан Фәттахның “Әтил суы ака торур”, “Сызгыра торган уklar”, Вахит Имамовның “Сәет батыр”, “Утлы дала” халкыбызның чал тарихын чагылдырган романнарын гына карау да житә.

Тарихи сүзләргә куллану эсәрләргә эмоциональ-экспрессив яңгырашы, аһәңлегә белән бәйле түгел. Тарихи вакыйгаларны сурәтләүгә багышланган фәнни, фәнни-популяр хезмәтләрдә, үткәннәр турында язылган публицистика һәм матур әдәбият эсәрләрендә тарихи сүзләр туры мөгънәдә кулланылалар. Бу сүзләрдән башка алар белдергән төшенчәгә белдерү мөмкин түгел [4: 107]. Шуңа күрә матур әдәбият эсәрләргә телен өйрәнү бер зур әһәмияткә ия: ул тел белемдә, шундый төшөп

калган сүзләрдән бигрәк, телдә сакланып та аерым очракларда гына, билгеле бер максат белән кулланылган сүзләрнең мәгънэләрен ачыкларга ярдәм итә.

Мөсәгыйт Хәбибуллин тарихи темаларга, милләт язмышы, әхлак мәсьәләләренә кагылышлы күп санлы әсәрләр авторы. Бу әсәрләр телебезнең бай лексик составын чагылдыра. Бигрәк тә тарихи романнарында искергән сүзләр бик оста файдаланыла. Бигрәк тә укучыга аның “Кубрат хан” романы таныш: ул татар телендә 1985 елда дөнья күрдә һәм 1990 елда Мәскәүдә рус телендә дә басылып чыкты [5].

Мөсәгыйт Хәбибуллин “тудырган” “Кубрат хан” тарихи романының төп каһарманы борынгы бабаларыбызның берсе булган Кубрат хан. Византиялеләр аны “скифлар ханы” дип атаганнар. Мәгълүм ки, Кубрат хан VII гасыр башында Азов диңгезе төбәгендә Бөек Болгар дәүләтен төзи һәм ул вакытта гаять куәтле булган, христиан динен үзенә рухи теләк итеп алган Византия империясе белән тыгыз элемтәдә тора. Бөек Болгарның башкаласы Таман ярымутравында урнашкан була. Бу дәүләт Кубрат хан заманында чәчәк ату чорын кичерә. Кубрат хан Төньяк Кавказның таркау хан-солтанлыкларын һәм Кара диңгезнең төньяк тарафларындагы байтак жирләрне үз биләмәсенә кушуга ирешә. Әмма төрле кабилә вә ыру берләшмәләреннән укмаштырылган бу дәүләт Кубрат хан үлгәч тә таркалуга дучар ителә. Кубратның беренче улы Батбай хәзәрләр белән берләшә һәм Төньяк Кавказ биләмәләрендә торып кала. Икенче улы Кодрак үз тарафдарлары белән безнең төбәккә – Урта Идел буена күчеп утыра, өченче улы Аспарух Дунай буена барып урнаша, Дунай болгарлары дәүләтен оештыра. Кубрат хан варислары тарафыннан Урта Идел буйларында оешкан дәүләт, нигездә, 1552 ел вакыйгаларына чаклы яши. Мөсәгыйт Хәбибуллин романында шушы хәлләрне фәлсәфи һәм тарихи күзлектән чыгып тасвирлый.

Бу роман халкыбыз тарихының бик борынгы чорын тасвирлый. Шуңа күрә аны яшь буыңга үтемле итеп ачып бирү өчен ана теле укытучысыннан бик зур осталык һәм тырышлык таләп ителә. Ләкин бу әсәр мәктәп укучысы өчен татар әдәбиятыннан барлык программаларда да тәкъдим ителми. Мәсәлән, Д.Ф. Заһидуллина, Н.М. Йосыпова, Ф.Ф. Хасанова авторлыгында татар телендә белем бирүче мәктәпләр өчен төзелгән “Татар әдәбияты” буенча үрнәк программада 9 нчы сыйныфта XX гасырның икенче яртысы (1956-1990 еллар) бүлегендә “Соцреализм тарихи романның трансформациясе” темасын үзләштерү Нурихан Фәттахның “Ител суы ака торур” романын өйрәнү аша тәкъдим ителә. Тема Н.Фәттахның романын анализлау белән бергә, тарихи романнарның жанр үзенчәлекләрен ачыклауны да максат итеп куя. Моңың өчен программада 5 сәгать вакыт каралган [3]. Дөрөс, беренче дәрестә укытучы татар әдәбиятында тарихи романнар турында белешмә биргәндә, шулай ук тарихи романнарның жанр үзенчәлекләрен ачыклаганда, Мөсәгыйт Хәбибуллинның тарихи романнарына да кагылып уза ала.

Ф.Ф. Хасанова авторлыгында рус телендә белем бирүче мәктәпләрнең татар балалары өчен төзелгән “Татар әдәбияты” буенча үрнәк программада Мөсәгыйт Хәбибуллин ижатына ике урында игътибар бирү каралган. Беренче тапкыр әдип ижаты 10 нчы сыйныфта “Урта гасыр төрки-татар әдәбияты (XII–XVIII гасыр)” бүлегендә “Болгар чоры әдәбияты (XII гасыр – XIII гасырның 1 нче яртысы)” темасын өйрәнгәндә Мөсәгыйт Хәбибуллин “Кубрат хан” тарихи романын искә алу каралаган: “Бөек болгар дәүләтләренең тарихына кыскача күзәтү. Болгар мәдәнияте. Рус галимнәренең тарихи язмалары. Ибн Фазлан сәяхәте. Мөсәгыйт Хәбибуллин “Кубрат хан” романы турында искә алу...” [2]. Моңың өчен программада 4 сәгать вакыт каралган.

Мөсәгыйть Хәбибуллин ижатына игътибар икенче тапкыр 11 сыйныфта бирелә. “1980-2000 нче еллар әдәбияты” бүлегендә татар әдәбиятының XX–XXI гасырлар чигендә яңарышы мәсьәләрен өйрәнгәндә совет һәм советтан соңгы эпохаларын тәнкыйди караучы, ил тарихындагы мөһим этаплар образларын кеше һәм жәмгыять каршылыгы призмасында яктырткан әсәрләрен өйрәнгәндә Мөсәгыйть Хәбибуллинның “Кубрат хан” романын өйрәнү каралган. Монда әсәрдән өзекләр уку, тезислар төзү һәм проект эше башкару тәкъдим ителә [2].

Гомүмән, безнең карашка, татар әдәбияты программаларында татар халкының борыңгы һәм урта гасыр тарихын чагылдырган әсәрләрен өйрәнү өчен вакыт бик аз бирелә. Шуңа күрә татар теле дәрәсләрендә күптөрле темаларны үзләштергәндә тарихи романнардагы лексик берәмлекләрен үтемле материал буларак файдаланып була. Моның өчен Башкортстан Респубикасы мәктәпләре өчен “Татар теле” укыту предметы буенча белем бирү үрнәк программаларына таянып эш итеп була [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкортстан Республикасының гомуми белем бирү оешмаларының 5-9 нчы сыйныф укытучылары өчен «Татар теле» укыту предметы буенча белем бирү үрнәк программалары / Төзүче-авторлар: Гареева Р.Р., Мукимова Н.А., Насипов И.С. – Уфа: Китап, 2019. – 56 с.
2. Примерная рабочая программа учебного предмета «Татарская литература» для общеобразовательных организаций с обучением на татарском языке (1-11 классы) / Автор-составители: Д.Ф. Загидуллина, Н.М. Юсупова, Ф.Ф. Хасанова / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 16 мая 2017 г. № 2/17) // [Электронный ресурс] – URL: https://mon.tatarstan.ru/primernye_rabochie_programmy.htm (дата обращения: 12.04.2021).
3. Примерная рабочая программа учебного предмета «Татарская литература» для общеобразовательных организаций с обучением на русском языке (для изучающих татарский язык как родной) 1-11 классы / Автор-составитель: Ф.Ф. Хасанова / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 16 мая 2017 г. № 2/17) // [Электронный ресурс] – URL: https://mon.tatarstan.ru/primernye_rabochie_programmy.htm (дата обращения: 12.04.2021).
4. Сафиуллина Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле. Лексикология. – Казан: Хәтер, 1999. – 288 б.
5. Хабибуллин М.М. Кубрат-хан: Роман: [О правителе Великой Булгарии в VII в.] / Перевод с татар. В. Тублина. – М. Сов. писатель, 1990. – 584 с.

УДК 37.091.39

*А.Ф. Гиззатуллина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им.М. Акмуллы»*

ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛӘР КУЛЛАНУ ҺӘМ АЛАРНЫҢ УКЫТУ ПРОЦЕССЫНДАГЫ РОЛЕ

Аннотация: в рамках данной статьи рассматриваются вопросы использования инновационных педагогических технологий на уроках татарского языка. Также статья содержит и конкретные методические рекомендации.

Ключевые слова: инновационная технология, татарский язык.

Abstract. This article discusses the use of innovative pedagogical technologies in the lessons of the Tatar language. The article also contains specific methodological recommendations.

Keywords: innovative technology, tatar language.

Бүгенге көндә укучыларның уку эшчәнлеген инновацион технологияләрдән башка күз алдына китерү кыен. Мондый технологияләр арасында мәгълүмат-коммуникация технологиясе, уен технологиясе, кейс, проект технологиясе һ.б. Әлеге технологияләренң кайберләрен татар теле дәресе структурасына кергү үзенчәлекләрен тикшереп карыйк.

Мәсәлән, уен технологияләре башлангыч һәм урта сыйныфлар белән эшләүдә аеруча нәтижәле. Хәер, уку эшчәнлегә төп эшчәнлек һәм үзенчәлеге булып башлангыч мәктәп укучыларын мәктәпкәчә яшьтәге балалардан [3; 80] аерып тора, әлбәттә, уенга тартылу мәктәп укучысында да саклана. Шуңа күрә укытучылар укыту һәм үстерү максатларында даими рәвештә уен технологияләрен кулланалар.

Бүгенге көндә проект технологиясенә зур игътибар бирелә. Ләкин шуны билгеләп үтәргә кирәк: әлеге технология һәр дәрестә кулланыла алмый, чөнки ул күп вакыт таләп итә һәм шактый авыр эшчәнлек булып санала. Шулай да һәр укытучы, шул исәптән уку елы дәвамында татар теле укытучысы да, бер генә тапкыр булса да, проект эшен оештырырга тиеш. Әлеге таләпләр нигезендә татар теленң күп кенә дәреслекләрендә «проект», «минем проект» дигән рубрикалар да бар. Мәсәлән, жиденче сыйныфлар өчен Р.К. Сәгъдиева һәм Г.Ф. Харисова төзегән дәреслек белән эшләгәндә түбәндәге проект тәкъдим ителә: «Яраткан шөгыләң яки ата-аналар һөнәре турында презентация эзерлә» [4; 53].

Әлеге проектны өй эше итеп биреп, киләсе дәрестә балаларның презентацияләрен һәм чыгышларын бәяләп була, шулай ук эшне төркемнәрдә дә оештырып була. Проект эшчәнлегенң төп этаплары дип түбәндәгеләрне атыйлар: «проект биремә өстендә эшләү, проектны үтәү, нәтижәләр чыгару, проектны яклау» [2; 11].

Ә хәзер интернет, аудио- һәм видеоматериаллар, презентацияләр, кушымталар, электрон китаплар керә торган мәгълүмат-коммуникация технологияләренә мөрәжәгать итик. Әйтик, унынчы класста алган белемнәрне актуальләштерү максаты белән «Лексикология» бүлегенә буенча белемнәрне беркетү этабында сораулар тәкъдим ителә. Аларның берсе түбәндәгечә яңгырый: «Татар теле нинди сүзлекләр була? Алар ни өчен кирәк?» [1; 38]. Сорауның уңай ягы шунда: унынчы сыйныф дәреслегендә бишенче сыйныф дәреслегеннән сүзлекләр турында материал кабатланмый, шуңа күрә укучы өстәмә чыганаclarга мөрәжәгать итәргә мәжбүр булчак.

Укучылар сүзлекләр турындагы әңгәмәдә «Сүзлекләренң электрон фонды»ннан файдалана ала. Мәктәп укучылары парлар ясап яки төркемнәргә берләшеп, соңгы елларда нәшер ителгән сүзлекләр буенча экскурсия ясарга мөмкин. Шулай ук сүзлекләр белән эшне «Сүз ясалыш» бүлеген өйрәнгәндә дәвам итәргә мөмкин. Хәер, татар теле дәреслегендә сүз ясалыш типлары турында мәгълүмат бар, сүз ясалышы кысалары турында мәгълүмат юк диярлек.

Укытучы «Кеше» лексик-семантик төркеменң сүз ясалышына мисаллар китергез» дигән бирем тәкъдим итә ала. Укучылар, «Сүзлекләренң электрон фонды»ннан файдаланып, берничә мисал китерергә тиешләр. Укучы, бу электрон

ресурсны эзләүдә кеше белән бәйлә исем яза, бу аяк, баш, кул, бавыр һ.б. булырга мөмкин.

Нәтижәдә, шуны да билгеләп үтәсем килә: татар теле дәрәсләкләре укытучының төп таянычы булса да, алар һәр яңалыкка өлгермиләр. Шуңа күрә новатор укытучы инновацион технологияләргә дә күздә тотарга тиеш. Мәсәлән, уен технологияләре, төрле типтагы проектлар үтәү, мәгълүмати-коммуникация технологияләре хәзерге укытучының укыту һәм танып белү эшчәнлегендә зур роль уйный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галиуллина Г.Р. Татар теле. 10 сыйныф: рус телендә гомуми белем бирү оешмалары өчен дәрәслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүче укучылар өчен). – Казан: Татар. кит нәшр., 2016. – 111 б.
2. Камаева Р.Б. Татар теле һәм әдәбияты дәрәсләрендә яңа педагогик алымнар. – Алабуга: АДПУ нәшр., 2010. – 106 б.
3. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста. – М.: Юрайт, 2020. – 291 с.
4. Сәгъдиева Р.К., Харисова Г.Ф. Татар теле: рус телендә гомуми белем бирү оешмалары өчен дәрәслек (татар телен туган тел буларак өйрәнүчеләр өчен). – Казан: Мәгариф – Вақыт нәшр., 2015. – 215 б.
5. Сүзлекләрнең электрон фонды. – URL: <http://suzlek.antat.ru/index.php>; мөрәжәгать итү вакыты: 09.02.2021.

УДК 821.512.145

И.И. Исламова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ф.К. Фатхтдинов
канд. фил. наук, доцент кафедры татарского языка
и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ӨММИ КӘМАЛ ӘСӘРЛӘРЕ ТЕЛЕНЕҢ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Аннотация: в данной работе отражаются языковые особенности писателя XV века Умми Камала. Он один из видных представителей тюркской поэзии средних веков. В его стихах мы видим отражение силы Всевышнего. Умми Камал излагает свои переживания и мысли, раскрывает человеческую личность изнутри, со всеми его особенностями. В данной статье мы рассмотрим языковые особенности произведений в которых прослеживается идеи доброты, бескорыстности, высокомерности.

Ключевые слова: Умми Камал, суфизм, языковые особенности.

Abstract. This work reflects the linguistic features of the 15th century writer Ummi Kamala. He is one of the prominent representatives of Turkic poetry of the Middle Ages. In his poems we see a reflection of the power of the Most High. Ummi Kamal outlines his experiences and thoughts, reveals the human personality from the inside, with all its features. Thus, in this article we consider the linguistic features of works that trace the ideas of kindness, disinterestedness, arrogance.

Keywords: Ummi Kamal, Sufism, linguistic features.

Өмми Кәмал XV гасырда ижат иткән шәхес. Аның әсәрләре татарлар арасында гаять киң таралган. Өмми Кәмал – шагыйрьнең кушаматы гына, ә чын исеме аның –

Исмәгыйль була. Шагыйрьнең тәржемәи хәле турында мәгълүматлар юньләп сакланмаган. Берәүләр аны Идел буена, икенчеләре исә Кече Азиягә тарта. Чынлыкта Өмми Камал бу ике төбәк белән дә бәйләнешле. Ул гомеренең шактый өлешен Идел-Жаек буйларында һәм Кырымда уздырып, аннан Төркиягә күчеп киткән. Үлеме 1478 елга карый (аерым чыганаclarда – 1475 ел). Туган елы – XIV гасыр азақларында.

Шагыйрьнең бер урында гына яшәмәве аның әсәрләрендә дә чагылган. Мәсәлән, бер шигырендә ул болай ди:

Гарибәм, горбәтә килдем илемдән

Зәгыйфем намәсенә кәлмәз әлемдән [2, 38б.]

(Фәкыйрьмен, аерылдым илемнән,

Зәгыйфьмен, исемемне (кайтару) килмәс кулымнан.)

Өмми Камал үзенең ижатында татар теле белән тыгыз бүйләнештә булуы ачыктан ачык күренеп тора. Беренчедән, ул сирәк булса да, «татар» атамасын телгә ала. Икенчедән, әдипнең әсәрләре XII – XV йөзләрдәге иске татар язма телендә ижат ителгән. Өченчедән, шигырьләре Әхмәд Ясәви, Сөләйман Бакырганный, Кол Гали, Мәхмүд Болгари, Хисам Кятиб, Сәйф Сараи ижатлары аша килә торган әдәби традицияләренең дәвамы булып тора. Дүртенчедән, Өмми Камал әсәрләре татар язучылары арасында киң таралыш тапкан, Колшәриф, Мәүла Колый, Әбелмәних Каргалый, Шәмседдин Зәки, Дәрдемәнд кебек татар әдипләренең ижатына көчле йогынты ясаган.

«Китабе Өмми Камал» жыентыгында авторның 140 шигыре урнаштырылган. Аларның гомуми күләме 3255 строфадан гыйбарәт. Өмми Камал әсәрләренең күпчелеге хикмәт, газәл, мәрсия, мәдхия жанрларында ижат ителгән.

Өмми Камал ижаты тулысы белән суфыйчылык рухында язылган. Шагыйрь Аллаһның берлеге, бөеклеге аша кешеләрнең табигый тигезлеге идеясен үткәрә. Ул кешеләргә тәкәббер булмаска, гайбәт сөйләмәскә, ялганмаска, бер-береңә ярдәм итеп яшәргә өнди.

Шагыйрьнең ижатында пейзаж лирикасы чагылыш таба һәм анда да ул суфыйчылыкның төп принципларына тугрылыклы кала. Аның фикеренчә, дөнъядагы һәр жан иясе Аллаһка рәхмәт укый: «Камусы делле деленчә үгәрләр Аллаһи» – (Һәммәсе үз теле белән Аллаһны мактар). [1; 13б].

Ул үзенең уй-кичерешләрен гәүләндрүдә башка сәнгати чаралардан да иркен файдалана. Шагыйрь еш кына эчке монолог формасын үз укучысына дөшү, мөрәжәгать итү ысулы белән үреп бара. Шәрык дөнъясындагы мәгълүм исемнәрне үзенең ижаты максатларына жигә. Мәсәлән, берничә бәеттә Йосыфның матурлыгы, Якубның сабырлыгы телгә алына.

Өмми Камал ижаты гажәеп күптөрле тропларга бай. Бер шигырендә ул дөнъяны иске кәрвансарай, ә кешеләрне шул йортта кунып китүче кунаclar белән тиңли. Шулай ук аның шигырьләре синонимик вариантлар белән бай, мәсәлән: *миһман – кунак, син – сән, шул – шу* һ.б. Гомүмән, шагыйрь әсәрләрендә гарәп, фарсы сүзләре, формалары чагыштырмача күп кулланыла, архаик элементлар да очрый (тәлим, яулак һ.б.). Фразеологизмнар, сүрәтләнү чаралары шигырьләрендә байтак күренә, мәсәлән: «үлемгә кадәр үлеп куй», «дөнъя варлыгы бер көнлек» һ.б.

Гомүмән, Өмми Камал шигырьләренең тел үзенчәлекләренә бик бай. Аның язган һәр бер шигырьләре мәгънә ягыннан эчтәлекле һәм безгә уйланырга мәжбүр итә. Өмми Камалның ижаты әдәби традицияләрне дәвам иттерүдә, үстерүдә һәм баетуда мөһим бер урын алып тора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Әдәбият: Урта мәктәп һәм гимназияләрнең 9 нчы сыйныфы, урта махсус уку йортлары, педагогия училищелары, колледж һәм лицей укучылары өчен дәреслек. – Казан: Мәгариф, 1994. – 134-137 б.
2. Китабе Өмми Кәмал. Рукопись в архиве АН РТ. Ед. хр. 338. Т. 30.
3. Өмми Кәмал – суфи шагырь / Файл Фәтхтдинов. – Уфа: Китап, 2015. – 160 б.

УДК 821.512.145

З.Я.Мансурова
учитель татарского языка МОБУ
Каранская СОШ МР Буздякский район РБ,
А.Р.Сабитова
ученица 11 класса МОБУ Каранская СОШ МР Буздякский район РБ

РИНАТ МӨХӘММӘДИЕВНЫҢ “КОШ БУЛЫП ОЧАР ИДЕМ...” РОМАНЫНДА БҮЗДӘК РАЙОНЫ ЯҢА АКТАУ АВЫЛЫ КЕШЕЛӘРЕ

Аннотация: в данной статье рассматриваются стилистические особенности романа Рината Мухаммадиева. Также автор затрагивает вопросы, касающиеся прототипов произведения.

Ключевые слова: личность, Ринат Мухаммадиев, образ, прототип, эмоции.

Abstract: this article examines the stylistic features of the novel by Rinat Mukhammadiev. The author also touches on issues related to the prototypes of the work.

Keywords: image, prototype, emotions, personality, Rinat Mukhammadiev.

Безнең Бүздәк районы талантлы кешеләргә, күренекле шәхесләргә бик бай. Туган ягыбыз легендар шәхесләргә дә бик бай. Юкка түгелдер, күренекле татар язучысы Ринат Мөхәммәдиев та үзенең “Кош булып очар идем...” романында Бүздәк районы Яңа Актау авылының кешеләрен, табигатен үзәккә куеп тасвирламагандыр.

Әсәрнең төп герое (прототибы) Рафаэль Миргалим улы Смаков 9 майда 1927 елның Бүздәк районы Урзайбаш сельсоветы (әлеге вакытта Каран авыл советы) Яңа Актау авылында укытучы гаиләсендә дөньяга килә. Рафаэль Каран мәктәбендә белем ала. Яңа Актаудан мәктәпкә кадәр 12 чакрым тирәсе, аның яртысы урман аша. Ринат Мөхәммәдиев укыган чакта кичергәннәрен бик ачык тасвирлап язган. “Яңа Актауга кайтыр өчен ике чакрымлап урман эченнән барасы бар. Шуңа алар бергә-бергә жыелышып кайтырга чыга торганнар иде. Авылдашлары арасында Рафаэль үзенә күрә башлап йөрүче санала. Чөнки, аның кыю йөрәкле, куркуның ни икәнлеген дә белми, дигән даны бар. Чынлыкта алай ук түгел иде, әлбәттә, урман аша узган чакларында бигерәк тә караңгы төшкәчтен, шүрләми түгел, күңеленә шом керә иде аның да” [4; 29].

Әсәрдә Рафаэльнең кешелекле, чын дус булуын ачып бирергә ярдәмче геройлар (авыл малайлары) – дуслары Фәрваз, Нурулла ярдәм итә. Төп образның шәхес булып формалашуы аларга бәйләнгән. Авыл малайларының йомшак үләнә аунап үсүләре, сугыш вакытында бергә урман кисүләре, уй-фикерләре бер булулары әсәрне тагын да тулырак итеп күрсәтә, герой тормышын, күңелен тирәнтен аңларга ярдәм итә.

Рафаэль Смаков бәләки чактан ук очучы булырга хыяллана. Беренче тапкыр Яңа Актау авылы өстеннән самолет 1936 елны очып уза. Рафаэль һәм аның дуслары өчен бу бик зур вакыйга була. “Очкыч, үзе артыннан йөгөргән Рафаэльне сәламләгән сыман, урманга житкәчтен тагы бер тапкыр чайкала төшөп нык кына гөрөлдәп алды да, Киндер күл һәм Таш күперләр өстеннән очып, Мулла чаты аша, Тугыз Кыз авылына таба китеп югалды” [4; 9]. Шушы вакыйгадан соң аның аңына бер генә максат кереп оялый: ул да булса очучы булу.

1940 елны бөтен илне тетрәндергән ачы сугыш башлана. 1944 елны ул 9нчы классны тәмамлай. Яшь егет туган якны сакларга китү уе белән яшертен генә район хәрби комиссариатына гариза жиберә. Ләкин җавап хаты алалмагач, ул Бүздәккә үзе юнәлә. 1944 елның 17 октябрдә Рафаэль “жилкәсенә арыш капчыгыннан кисеп тегелгән биштәр элөп юлга чыга” [4; 68]. Аны елый-елый энеләре Рим белән Нур озата баралар. Очучы булырга дигән хыялы 1944 елның ахырында аны Чкалов шәһәрндәгә хәрби очу училищесына алып килә. Ләкин бик тиз генә очучы булып китәлми. “Сугыш дөвам итә. Сугыш вакытында “хыял” һәм “теләк” дигән төшенчәләр юк. “Ватан өчен генә кирәк” дигән сүз генә бар.” “Штурман – ул самолетта иң зур кеше” [4; 72]. Рафаэльга бик зур көч салырга туры килә максатына ирешү өчен. “1950нче елның 16 августы аның өчен һичшиксез иң бәхетле һәм истәлекле көннәрнең берсе. Балачактан бирле килгән хыялы тормышка ашкан көн бу, ул шул көнне беренче тапкыр самолетта зәңгәр күккә күтәрелде, жиргә кошлар да очып менеп житә алмаслык биелектән карап сокланды” [4; 79]. Шушы көнне истәлеккә фотога төшөп, аның артына “Бу минем летная практиканың башлануын белдереп, аның киләчәгенә юл күрсәткән көн дип санала. г. Борисоглебск. 16.08.50 г. Рафаэль Смаков” дип язып фоторәсемнән Яңа Актауга эти-әнисенә жиберә. Шушы көннән башлап очучы Рафаэльнең яңа тормышы башлана.

Рафаэльны образ буларак ачу өчен Ринат Мөхәммәдиев халык җырларын бик күп куллана. Ул әсәрнең башыннан азагына кадәр озата бара. Автор берничә тапкыр “җырның ертыгы юк” дип кабатлай. Чынында исә Рафаэль үзе дә бик шигъри күнелле, җыр-моңга гашыйк кеше була. Гүзәл табигатьле авылда туып-үскән егет нишләп җырламасын да ди, нишләп моңланмасын ди. Эти-әнисе дә аның бик матур җырлаган булалар.

Югарыда санап үткән сыйфатлар Рафаэль Смаковның романтик герой булуын исбатлай. Хәтта аның жаны да романтикларныкы сыман чыга: самолет кыр өстенә төшөп шартлагач та, көчле гөрселдәү авазы һәм ут ялкын эченнән ниндидер гажәеп бер кош уктай атылып чыккан һәм күз ачып йомган арада бик тә югары күтәрелеп, канатларын җилпи – җилпи, каядыр еракка, көньякка – кыйбла тарафларына очып киткән диләр...

Әсәрдә Рафаэльның тормыш иптәше Лена Смакова да бик матур, үзенчәлекле образ буларак бирелә. Үзенчәлеге аның күнел матурлыгында, зыялыгында, яхшы тормыш иптәше, әни һәм килең булуында чагыла. Әсәрдә образ куе буяулар белән белән сурәтләнми, ничек бар, шулай күрсәтелә. Әсәрдә Рафаэль белән Ленаның саф, бәхетле сөюе тасвирланган. Алар бик матур гомер итәләр. Кызганычка каршы, Рафаэль туачак сабые Рөстәмне күрәлмичә якты дөнья белән хушлаша. “Җир белән күк кушылды шунда... Авыр гөрселдәү авазы ишетелде. Авыл читендә карт тирәкләргә кунаклаган кошлар – карга һәм чәүкәләр иде булса кирәк, куркуларынан, дәррәү һавага күтәрелде һәм урманга таба очып киттеләр. Бар галәм тынып калды кинәт.” Бу вакытта Рафаэльга нибары 29 яшь була.

ӘДӘБИЯТ

1. Гатауллин Г. Хәтер. – Уфа: БГУ, 2009. – 200 б.
2. Мөхәммәдиев Р. Бүздәктәге бәйрәм // “Татар дөнъясы”. – 2012. – №10. – 5-8 б.
3. Мөхәммәдиев Р. Кош булып очар идем... – Мәскәү: “Голос-Пресс”, 2007. – 200 б.
4. Мөхәммәдиев Р. Таулар өстендә азан // “Татар дөнъясы”. – 2008. – №12.
5. Смакова Л. Мин сине көтәрмен. Оч... (хатлар-истәлекләр). – Уфа, 2007. – 250 б.

УДК 82.091

Э.Г. Мифтахова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка и
литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МӘКТӘПТӘ ӘДӘБИЯТ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ЖИРЛЕ МАТЕРИАЛ КУЛЛАНУ МӨМКИНЛЕКЛӘРЕ

Аннотация: статья посвящена проблеме реализации регионального компонента в процессе изучения родной литературы. На материале произведений Н.Наджми, Г.Гильманова показаны возможности применения регионального компонента на уроках татарской литературы. По мнению автора, включение материалов регионального компонента в структуру уроков родной татарской литературы дает возможность, во-первых, формировать у учащихся интерес к родному языку, родной земле, во-вторых, позволяет воспитывать патриотические чувства у обучающихся.

Ключевые слова: воспитание, литература, поэзия родного края, проза родного края, региональный компонент.

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing the regional component in the process of studying native literature. On the material of the works of N. Najmi, G. Gilmanov, the possibilities of using the regional component in the lessons of Tatar literature are shown. According to the author, the inclusion of materials of the regional component in the structure of the lessons of native Tatar literature makes it possible, firstly, to form students' interest in their native language, native land, and secondly, allows them to cultivate patriotic feelings in students.

Keywords: regional component, native land poetry, native land prose, literature, education.

Заман алып килгән үзгәрешләр, яңалыklar уку-укыту эшчәнлегенә дә үтәп керде. Бу, бер яктан, белем бирү барышын оештыруны, яңа материалны үзләштерүне күпкә җиңеләйтсә дә, икенче яктан, кешеләрнең үзара аралашуын, үткәндәге тәҗрибәләрен тапшыруны кыенлаштыра. Милләтнең асыл сыйфатларын саклап калыр өчен, буыннар арасында бәйләнешне өзмәс өчен, ата-бабалардан бирелгән рухи кыйммәтләрне түкми-чәчми яшь буынга тапшыру – заман өчен актуаль мәсьәләләрнең берсе булып тора.

Федераль дөүләт стандартларына ярашлы, хәзерге мәктәп алдында торган төп бурычларның берсе – һәръяктан камил булган зыялы шәхес тәрбияләү [7]. Ә ул, үз чиратында, туган телен яратучы, үз халкының гореф-гадәтләрен, иң күркәм йолаларын, тарихын, мәдәниятен, хөрмәт итүче кеше булырга тиеш. Бу бурычны тормышка ашыруның күптөрле юнәлешләре бар.

В.Г. Маранцман, мәсәлән, әдәбиятны укытуда жирле материалны куллану укучыларда, бигрәк тә 5-6 сыйныфларда, күрсәтмәлелекне үстерүгә, әсәрне кабул итүгә эмоциональ әзерлек булуга, әдәби әсәрне шәрехләнүнең яңа мөмкинлекләрен ачуга ярдәм итә, ди [4].

Хәзерге чорда фәннәрне укыту эчтәлеген әйләнә-тирәдәге чынбарлыкка бәйләү, тәрбия процессын яңартуның бер юнәлеше булып тора [2]. Педагогик әдәбиятта ул милли-региональ компонент терминны белән йөртелә.

Милли төбәк компоненты милләт һәм халык үзенчәлеген, мәдәниятен һәм рухи дөнъясын, телен һәм тарихын, табигый-географик мохитен, традицияләрен чагылдырган укыту материалын берләштерә. Укучы үзе яши торган төбәкнең табигатен, аның үзенчәлекләрен, халкын, традицияләрен, мәдәниятен, тарихын яхшы белергә тиеш.

Милли-төбәк компоненты куллануның түбәндәге юнәлешен билгеләргә мөмкин: урындагы халыкның авыз ижатына, тарихына, күренекле шәхесләренә, бай традицияләренә таянып туган төбәк турында комплекслы белемнәр тупларга ярдәм итү. Хәзерге уку программасын, белем стандартларын искә алып, дәресләрдә, сыйныфтан тыш эшләрдә жирле материал кулланып була. Башкортстан жирлегендәге әдәби материалны сайланганда әдәбият тарихы буенча чыганаclarны [6] язучыларның тормыш һәм ижат юлын яктырткан белешмәләренә [8], урындагы әдәбиятның гомум әдәбиятта тоткан урынын ачыклаучы, аны чагыштырмача өйрәнүче үзенә туплаган фәнни басмаларга [1] мөрәжәгать итү федераль дәүләт стандартларында каралган фәннилек, эзлеклелек кебек принципларны тормышка ашырырга булышлык итәчәк.

Бу уңайдан Дүртөйлә туфрагында туып-үскән язучы-шагыйрьләр ижатын өйрәнү мөмкинлекләрен карап китү урынлы булып. Әдәбиятка Ш. Бабич, Н. Нәжми, Г. Гыйльманов, Ф. Габидуллина, М. Мөсифуллин кебек талантларны биргән төбәк укучылар өчен якташларының ижатын өйрәнү аларның танып-белү эшчәлеген оештыруга, туган жир белән горурлану хисе тәрбияләргә булышлык итәчәк.

Әдәби әсәр – үтемле тәрбия коралларының берсе [3]. Якташ шагыйрьләреннән, язучыларның ижат үрнәкләре дә укучыларны рухи яктан формалаштыруда зур роль уйный һәм аларны сәнгатьле уку күнекмәләрен формалаштыруда, шигырь төзелеше кануннарын өйрәнгәндә куллану әһәмиятле дип саныйбыз.

Наҗар Нәжминен (1918-1999) кабатланмас ижаты татар һәм башкорт милли әдәбиятын үстерүгә, аны бөтен илгә танытуда зур роль уйнады. Дәресләрдә Н. Нәжминен жыр булып киткән шигъри текстлары белән танышу, аларны якыннанрак өйрәнү отышлы дип уйлыйбыз. Шагыйрьнең “Уфа юкәләре”, “Мине юллар чакыра”, “Юкка түгел, юкка түгелдер”, “Кышкы романс” һ.б. шигырьләре күпләргә жыр буларак билгеле.

Әдәбият дәресләрдә шулай ук Н. Нәжминен “Татар теле” шигырендә туган телнең бөеклеге чагылышын карап үтү мөмкин. Дәрес барышында шигырьнең төп идеясенә бая бирү белән беррәттән укучыларда милли үзәк тәрбияләү, туган телгә, милли тарихка ихтирам хисе уяту; бәйләнешле сөйләм үстерү бурычлары да куелырга мөмкин. *Яндың да син, туңдың да син, / Нишләтмәде язмыш сине?! / Дөнъяда күп нәрсә күрдөң, / Әй мөкатдәс Тукай теле!* [5]

Н. Нәжми шигыренең бер үзенчәлеге – татар теле тере жан, тереклекнең бер өлеше буларак күрсәтелә. Аның шигырендә татар теле кешеләргә хас сыйфатларга ия. Ул “дәртле” һәм “акыллы”, асканда да тере калып, чукундырганда да чукуынмый,

туңса туңа, әмма “зинданнарны ярырга” көч таба [5]. Шигырь тирән мәгънәле, жанлы һәм өзлексез хәрәкәт итүче символик образ.

Якташ язучылар арасында Әсән авылында туып үскән Галимжан Гыйльманов ижаты аерым урын алып тора. Аның “Тозлы яңгыр” повесте, “Албастылар”, “Оча торган кешеләр” кебек күләмле әсәрләре укучыларга да кызыклы булып. Фантастик-хыялый һәм мажаралы әдәбияттан аермалы буларак, бу романнарда вакыйгалар чынбарлык белән хыял кисешкән чиктә бара, шул сәбәпле образлар бирелешендәге серлелек, композицион интрига, психологик киеренкелек көчәя төшә.

Кыскасы, әдәбият дәрәсләрдә, сыйныфтан тыш чараларда якташ язучыларның тормышы һәм ижат юлы турында киң һәм укучылар өчен кызыклы булган мәгълүмат бирелергә мөмкин.

Татар теле һәм әдәби уку дәрәсләрендә милли төбәк компонентын куллану предметара элементлар идеясын гамәлгә ашырырга, сыйныфтан тыш чараларны бер-берсенә бәйләргә менә дигән мөмкинлек бирә.

Йомгаклап шуны әйтергә була, туган як турындагы материалларны дәрәстә һәм сыйныфтан тыш чараларда куллану укучының дөньяга карашын киңәйтә, туып-үскән төбәгә белән кызыксынуын арттыра, кече ватанга мәхәббәт хисләре тәрбияли. Жирле материалларны кулланганда, бары тик дәрәслек буенча гына уздырганга караганда, дәрәс күпкә жанлы, кызыклы уза. Программа материалы да жиңелрәк үзләштерелә, хәтергә яхшырак уелып кала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Galina G.G., Gareeva G., Alibaev Z.A., Khaliullina A.G. Poetics of psychologism in bashkir and tatar prose of the twentieth century // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (HPEPA 2019). 2019. С. 323-333.
2. Закирзянов А.М., Гафиятуллина Э.Х. Хәзерге әдәбият дәрәсе: тәҗрибә аша нәтиҗәлелеккә / Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративных государствах) // Сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 78-81.
3. Заһидуллина Д.Ф. Татар әдәбиятын укыту методикасы. – Казан: Мәгариф, 2004. – 366 б.
4. Марцман В.Г. Литература. 5 класс. Методические рекомендации. – Электронный ресурс. URL: https://www.sinykova.ru/biblioteka/marancman_literatura_5kl_metod/5.html мөрәҗәгать итү датасы: 07.04.2021.
5. Нәҗми Н. Туган тел. – Электронный ресурс. URL: <https://t-catalog.ru/view5/content> – мөрәҗәгать итү датасы: 08.04.2021.
6. Фазлетдинов И.К., Халиуллина А.Г., Сулейманова Д.Б. Татарстаннан читтә ижат ителгән әдәбиятта татар мотивлары // Татар әдәбияты тарихы. 8 томда. Т.7. – Казан: Фолиант, 2019. 495-522 б.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт. – Электронный ресурс. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 31.03.2021).
8. Халиуллина А. Г., Сулейманова Д. Д. Туган як әдипләре. Башкортстанда хәзерге татар прозасы: шәхес, ижат, тәнкыйть – Уфа: Китап, 2013. – 320 б.

УДК 82.091

Э.Т. Муртазина
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – А.Г. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка
и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ӘХЛАКЫЙ ТӘРБИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросу нравственного воспитания учащихся на уроках татарского языка и литературы, т.к. в современных условиях развития общества данная проблема является наиболее актуальной. Анализируются содержание понятий нравственность, мораль, нравственное воспитание. В статье указывается на необходимость формирования нравственной личности, уважающего себя и окружающих. В качестве примеров используется произведения «Сорок вязирей» К. Насыри, «Невысказанное завещание» А. Еники, пословицы из татарского фольклора.

Ключевые слова: воспитание, личность, литература, нравственность, мораль.

Abstract. The article is devoted to the issue of moral education of students at the lessons of the Tatar language and literature, because in the modern conditions of the development of society, this problem is the most relevant. The content of the concepts of morality, polity, and moral education is analyzed. The article points out the need for the formation of a moral personality that respects itself and others. As examples, the works of A. Eniki «The Unspoken Testament», K. Nasyri «Forty Vyazirei» and proverbs from Tatar folklore are used.

Keywords: morality, polite, education, personality, literature

Хәзерге дөньяда үсеп килүче буынны тәрбияләү системасында әхлак мәсьәләләре аеруча актуаль урын алып тора. Кызганычка каршы, китап дөньясы заманча балалар өчен ябык диярлек, рухи-әхлакый тәрбиягә ярдәм итүче классик әдәбият белән кызыксыну юк. Дөнья сәнгате шедеврларын телевидение һәм интернет каплады, алар цензурага дучар түгел: балалар барлык режимда тәкъдим ителә торган әйберләргә «йоталар». Бүгенге көндә әдәп-әхлак тәрбиясе житешмәүчелеге тормышыбызда күзәтелә торган күп кенә каршылыкларның чыганагы булып тора. Күп кенә тормыш идеалларының кыйммәте төшә һәм идеологик бушлык барлыкка килә, яшьләр әхлагының түбәнәюе күзәтелә, бу исә төрле хәлләр йогынтысында кешеләрнең кыйммәткә ия ориентацияләренә алмашынуын аңлата. Балалар күңелендә гомумкешелек кыйммәтләренә тугрылыкны ничек саклап калырга? Мондый сораулар һәр укытучыны үз дәресләрендә балаларның йөрәк бушлыгын тулыландырырга мәжбүр итә.

Татар теленә аңлатмалы сүзлегендә *әдәп* төшенчәсе «кеше арасында үз-үзенә әхлак кагыйдәләренә туры китереп тоту белү сыйфаты» [3; 13], *әхлак* «жәмгыятьтә һәм кешеләр белән үзара мөнәсәбәтләрдә үзүзенә тоту кагыйдәләре, мөнәсәбәтләр нормасы һәм принциплар жыелмасы» буларак аңлатыла [3; 362]. Әдәп-әхлак төшенчәсе шактый катлаулы. Ул үз эчендә бер-берсенә бәйле булган, шулай да житди рәвештә аерылып торган ике аспектны колачлый: бер яктан, шәхесне характерлаучы сыйфатларны үз эченә ала; икенче яктан, ул әхлакый нормалар, кануннар, таләпләр жыелмасы буларак аңлашыла. Шушы таләпләр ярдәмендә кеше яхшылыкка омтыла, кешеләргә, табигатькә, Ватанга, үз халкына карата мөһабәт белдерә. Төп кыйммәт –

ул үзенең эчке дөнъясы, мәнфәгатьләре, ихтыяжлары, сәләтләре, мөмкинлекләре һәм үзенчәлекләре булган шәхес.

Белем бирү процессына әлеге кыйммәтләрне кертү мәсьәләсе зур социаль әһәмияткә ия һәм Федераль белем бирү стандартларында да аерым урын алып тора [5]. Әхлакый тәрбия – Россия Федерациясенә күпмилләтле халкының гомумкешелек кыйммәтләрен, мәдәни, рухи һәм әхлакый кыйммәтләрен үзләштерү – педагогик оештырылган процесс. Әхлакый тәрбиянең максаты – баланы яратырга, чын илаһи хиснең бөтен биеклеген, тирәнлеген һәм тулылыгын аңа үрнәк, сүз һәм эш белән күрсәтергә өйрәтү. Әхлакый тәрбиянең объекты – кешенең йөрәге, һәм аның акыл тәрбиясенән аермасы шунда [2].

Татар теле дәрәсләре программасы буенча әхлакый проблемаларга кагылышлы әсәрләр бик күп. Әдәби геройның уңай яки тискәре сыйфатлары турында әйтмичә, бу геройның укучыга мөнәсәбәтен яки аның гамәлләрен анализаусыз белү мөмкин түгел. Һәм сөйләшү һәрвакыт: «Мондый хәлдә син нәрсә эшләр идең?» – дигән сорау белән тәмамлана. Чит кеше тормышы тәҗрибәсен үз өстенә алганда, укучы үсә, һәм бу үсеш конкрет характер йөртә, эчтән бара. Укучыларны укутуга мондый якын килү гармонияле шәхес формалаштыру мөмкинлеге бирә.

Сәнгать әсәре билгеле бер халыкның рухи мәдәниятен белдерү чарасы, милли һәм шәхси үзәк чагылышының мөһим формасы, традицияләрен саклау һәм үзләштерү чарасы булып тора. Мәсәлән, Башкортстан туфрагында туып-үскән, әдәбият тарихына исеме алтын хәрәфләр белән язылган язучыларның берсе – Ә. Еники [4]. Аның «Әйтелмәгән васыять» әсәрендә Акъәбинең якты образы халыкның бәһәсез рухи мирасын, аның борынгы тарихын һәм бөек мәдәниятен гәүдәләндергән. Ул замандашларын туган жирен искә төшерергә, туган телләрен, горәф-гадәтләрен хөрмәт итәргә, ата-бабаларыбыз хәтеренә хөрмәт белән карарга чакыра.

Каюм Насыриның «Кырык вәзир» кыйссасы да әхлакый-дидактик эчтәлекле. Аның нигезендә мажаралы-әкияти сюжет ята, ә язучының игътибар үзәгендә – югары әхлакый идеаллар. Ул кешеләрне белемле һәм һөнәрле итү белән бергә, югары әхлакый сыйфатлар тәрбияләүгә зур игътибар бирә. Каюм Насыри да мавыгып укыла торган, тәэсирле бу әсәр белән кешеләрне явызлык кылудан качарга, яхшы, гадел булырга өйрәтә. Гомумән, әсәргә кертелгән хикәятләрнең күпчелеге гаделлек, намуслылык, батырлык идеяләрен яклауга юнәлдерелгән. Әсәрнең уңай образлары – турылык, хыянәтсез кешеләр.

Фольклорда беркетелгән татар халкының әхлак нормалары да үсеп килүче буынны әхлакый тәрбияләүдә төгәл ориентир булып тора. *Кеше холкын күзәт, үзеңнең төзәт. Акыллы сүзен «мин» дип башламый* [1]. Материалларны ятлау гына түгел, ә «ни өчен шулай әйттеләр?» «ул мактый яки гаеплиме?» дигән фикергә килергә кирәк. Халык зирәккә «игелекле, намуслы булырга кирәк» сүзенә караганда һәрвакыт жиңелрәк килә. Ул балаларга яхшылык, намуслылык һәм гаделлек өйрәтә.

Гомумән, әдәбиятта әдәп-әхлак төшенчәсенә зур игътибар бирелә, чөнки ул кешенең башкаларга һәм үз-үзенә мөнәсәбәтен көйләүдә зур роль уйный. «Әдипләребез халкыбызның гүзәл әхлакый традицияләренә тугры кала, гомумкешелек һәм традицион милли-эстетик идеалларны яклап иҗат итә; туган як табигатенә һәм аның кешеләренә карата чиксез сөю, инсафлылык, намус кебек сыйфатларны тәрбияли» [6; 13].

Димәк, әхлак – кешелеклелекнең иң югары чарасы. Ул шәхеснең бурычын аңлаудан, гадәттә рәхмәт хисенә алмашка үз мәнфәгатьләре белән башка кеше

файдасына эш итү турында ирекле карар бирүдән башлана. Укытучының бурычы – бу хисне балаларда тәрбияләү. Әхлакый кыйммәтләрне тәрбияләү процессы – укытучылар, ата-аналар һәм жәмгыять тарафыннан үткәрелә торган дәвамлы процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кешенең рухи йөзе, хольк-гадәт, әдәп-әхлак турында мәкальләр. – Электронный ресурс. URL: <http://sabantuyjournal.ru/news/iat/keshene-rukhi-yeze-kholyk-gadt-dp-khlak-turynda-mkallr> – мөрәжәгать итү датасы: 12.04.2021
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков – М.: Просвещение, 2011.
3. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге: I том: А-В. – Казан: ТӘҺСИ, 2015. – 712 б.
4. Фазлетдинов И.К., Халиуллина А.Г., Сулейманова Д.Б. Татарстаннан читтә ижат ителгән әдәбиятта татар мотивлары // Татар әдәбияты тарихы. 8 томда. Т.7. – Казан: Фолиант, 2019. 495-522 б.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. – Электронный ресурс. URL: <https://fgos.ru/> – дата обращения: 03.04.2021.
6. Халиуллина А. Г., Сулейманова Д. Д. Туган як әдипләре. Башкортстанда хәзерге татар прозасы: шәхес, ижат, тәнкыйть. – Уфа: Китап, 2013. – 320 б.

УДК 821.512.145

С.Ф. Мустафина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ф.К. Фатхтдинов
канд. фил. наук, доцент кафедры татарского языка
и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЗАҺИР БИГИЕВНЕҢ «МАВӘРАЭННӘҺЕРДӘ СӘЯХӘТ» ӘСӘРЕНЕҢ ТАТАР ӘДӘБИЯТЫНДА ТОТКАН РОЛЕ

Аннотация: в статье рассматривается роль повести Загира Бигиева «Путешествие по междуречью» в татарской литературе. Научная основа исследования опирается на труды литературоведов, изучивших основные моменты творчества писателя.

Ключевые слова: идеи просвещения, мусульмане Средней Азии, путевой очерк, путешествие, традиции тюркских народов.

Abstract. The article is devoted to the role of Zagir Bigiev's novel «Journey through Ma Warah an-Nahr» in Tatar literature. The scientific basis of the research is based on the works of linguists and literary critics who have studied the style and creative essence of the writer.

Keywords: travelling, travel writing, enlightenment ideas, muslims of Central Asia, traditions of the Turkic peoples.

Татар мәгърифәтчелек әдәбиятында Заһир Бигиевнең «Мавәраэннәһердә сәяхәт» әсәре үзенчәлекле урын били.

Әсәр Заһир Бигиев тарафыннан 1893 нче елның жәендә Урта Азиягә сәяхәт кылганнан соң язылган. Бу сәяхәткә автор әлеге регионда яшәүче төрки халыкларның тарихы, мәдәнияте һәм көнкүреше белән танышу максатыннан чыга.

«Мавәраэннәһердә сәяхәт», беренче чиратта, авторның гадәти юльязмаларыннан гыйбарәт, ягъни Заһир Бигиев Урта Азиягә сәяхәтен көнен көнгә хронологик рәвештә бәян итә, әмма тәкъдим ителгән материалның киңлеге һәм

күпаспектлылыгы, аның уй-фикерләренә максатка юнәлтелгән булуы һәм хикәяләү стилинең эмоциональеге әдәби һәм публицистик башлангычларның синтезын хәтерләтә. Сугышлар һәм аларның коточкыч нәтижеләре проблемаларын күтәрә, басып алу сугышларын тәнкыйть утына тотта, теләсә-кайсы сугышның кешелексез йөзән һәм жимергеч характерын тасвирлап, гаеп ташлый.

Автор төрки халыкларның дөньяда үзләренә тиңнәр булмас бөек мәмләкәтләр, мәдәният үзәкләре, цивилизация төзәргә сәләтлелеген раслый. Мавәраэннәһернең сәяси һәм мәдәни мөнәсәбәттә ислам дөньясында үзенчәлекле урын алуын сурәтли. Мавәраэннәһернең, ягъни Урта Азиянең үсешкә ия мәдәниәтенә Россиядә яшәүче мөселманнар өчен дә мөһимлеген һәм әһәмияткә ия булуын асызыклай. Авторның сүз башында ук искәртеп үтүенчә, «...Мавәраэннәһер ислам дөньясында сәяси яктан да, мәдәни яктан да гаять бөек, әһәмиятле урын тоткан ил. Бигрәк тә күп йөз еллар буена гыйлемнәрне, динне Мавәраэннәһердән өйрәнәп килгән Русия мөселманнары өчен әһәмияте зур аның. Хәзерге көндә безнең гыйльми дәрәжәбез, шуңа буйсынган сәяси хәл-тормышыбыз – һәммәсе шул Мавәраэннәһердән алып кайткан гыйлем вә мәгарифнең жимешедер. Безнең Русия татарларында бар кадәр дин, безнең кулда булган кадәр гыйлемнәр, аллаһ рәхмәт итсен, барысы да, мең бәлләр белән ком сахраларын кичеп, мең төрле мәшәкәтләр белән Сәмәрканд, Бохара кебек жирләрдә егермешәр-утызар еллар буе үзләштерелеп, яңадан безгә әйләнәп кайткан нәрсәләрдер» [1; 132]. Өзектән аңлашылганча, Заһир Бигиев Россия мөселманнарының белем дәрәжәсен Мавәраэннәһернең фән һәм белем бирү үсеше дәрәжәсенә бәйләлектә күрә.

«Сәяхәтнең киң географиясе, әлеге территорияләрдә күптәннән яшәгән кабиләләр, халыкларның тарихи язмышлары һәм бүген бу территориядә яшәүче аларның варисларының ижтимагый-мәдәни хәле, дини йолалары, гореф-гадәтләре һәм әхлагы – боларның барысы һәм әле тагын бик күп әйберләр турында әлеге әсәрдә фәнни чыганаclarга нигезләнгән объектив мәгълүматлар табарга була» [2; 41-42] дип искәртә галимә А.Х. Алеева. Үзенең сәяхәтнамәсендә Заһир Бигиев Урта Азиядә яшәүче төрки халыкларның тарихын һәм сәяси тормышын тасвирлауга зур урын бирә. Әмма әлеге әсәр Мавәраэннәһернең сәяси тормышы турында гына түгел, ә шулай ук XIX гасыр ахырындагы Россиянең экономик, мәдәни тормышы хақында да.

Аерым халыклар, милләтләрнең тормышындагы тискәре күренешләренә Заһир Бигиев гомум культура дәрәжәсе түбәнәю нәтижәсе буларак бәяли. Моның сәбәпләрен автор ватанпәрвәрлек, милли горурлык хисләре түбәнәю, ата-бабаларыбызның тарихын, рухи мирасын тиешле дәрәжәдә белмәү, әлеге мирасны тудырган шәхесләренә хөрмәт итмәү, бер сүз белән генә әйткәндә, халыкның культура һәм мәгърифәткә тиешле дәрәжәдә омтылмавы, ижтимагый аңның һәм әхлакый принципларның түбән дәрәжәдә булуы белән аңлата.

Заһир Бигиевнең «Мавәраэннәһердә сәяхәт»е аның зур шәхси уңышы гына түгел, ул ничшиксез, татар әдәбияты тарихында сәяхәтнамә жанрындагы иң күренекле әсәр булып тора. Аңарда авторның шул чордагы вакыйгаларга, ижтимагый һәм мәдәни тормышка мөнәсәбәте, аның тарихи, сәяси, дини һәм милли проблемалар белән бәйлә карашлары чагылыш тапкан. Әлеге әсәр татар халкының киләчәге, аның үсеше, гомумән, милләт язмышы турындагы фикерләр белән сугарылган.

ӘДӘБИЯТ

1. Бигиев З. Зур гәнаһлар. Романнар һәм сәяхәтнамә. Төзүчесе, төп текстның транскрипциясен һәм хәзерге әдәби телгә тәржемәсен эшләүче, искәрмәләр һәм ахыр сүз авторы Р. Даутов. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1991. – 382 б.
2. Алеева А.Х. Путевые записки Загира Бигиева: отражение истории и культуры тюркских народов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №7(19). – С. 41-42.
3. Алеева А.Х. Восток и тюркский мир в татарских саяхетнамә // Учёные записки Казанского государственного университета. – 2007. – Том 149. – Кн. 4. – С. 149-153.

УДК 811.512.145

А.Р. Рамазанова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – И.С. Насипов
доктор филол. наук, профессор кафедры татарского языка и
литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СОЦИАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В РОМАНЕ ГАЛИМДЖАНА ИБРАГИМОВА «КАЗАКЪ КЫЗЫ»

Аннотация: данная статья посвящена рассмотрению социальной терминологии в романе «Дочь степи» Галимджана Ибрагимова. Для раскрытия основной проблемы в работе представлена краткая информация о романе и самом писателе. При анализе языковых особенностей был представлен лексический состав социальных терминов в романе, раскрыта их роль в художественном произведении, в описании быта и жизнедеятельности казахского народа.

Ключевые слова: Галимджан Ибрагимов, казахский народ, роман, социальная терминология, татарская литература.

Abstract. This article is devoted to the consideration of social terminology in the novel «Daughter of the Steppe» by Galimjan Ibragimov. To reveal the main problem, the paper provides brief information about the novel and the writer himself. When analyzing the language features, the lexical composition of social terms in the novel was presented, their role in the work of fiction, in the description of the life and life of the Kazakh people was revealed.

Key words: tatar literature, Galimjan Ibragimov, novel, social terminology, Kazakh people.

Галимжан Ибраһимовның эшчәнлегә күпкырлы: язучы, публицист, Шәрык галиме, тел һәм әдәбият белгече, мөхәррир, педагог, татар мәктәпләре өчен күпсанлы дәреслекләр төзүче, революцион хәрәкәт тарихын өйрәнүче шәхес, ижтимагый һәм дәүләт эшлеклесе. Кайвакыт аның нинди өлкәдә эшчәнлегенә өстенлек бирергә икәнлеген хәл итү дә авыр була. Патриотлык хисе югары булу, халыкка кайнар мөхәббәт, аңа мөмкин кадәр күбрәк файда китерү теләге Ибраһимовны төрле эшләргә алынырга дәрәжәләндергән, эшендә аны фидакарлыкка, батырлыкка һәм үз-үзен аямыйча эшләүгә рухландырган.

«Казакъ кызы» – 1920 елларда татар әдәбияты өчен гаять зур эсәр була. Анда XIX гасыр ахыры – XX гасыр башы казах халкының тормышы чынбарлыкта чагыла. Эсәрдә казах кызының язмышы социаль-сәяси үзгәрешләргә тыгыз бәйләнештә сурәтләнгән. Әдип тугандаш төрки халыкның мөһим бер ижтимагый үсеш баскычындагы катлаулы тормыш күренешен тудыра. Язучы кош кебек хөр табигатлы горур Карлыгач-Сылу образында казах кызларының барысында да, хәтта бер аларда

гына түгел, гомумән моселмән хатын-кызы табигатендә тирән яшеренгән рухи азатлыкка омтылыш хисләрән чагылдыра.

Романның сәнгать дөнъясы үзенчәлекләре аның лексик төзелешен билгеләде. Аеруча идея-сәнгать функцияләрен романда теркәлгән һәм мөһим әһәмияткә ия булган социаль лексика үти.

Әдәби сөйләмдә терминнарны өйрәнү түбәндәге нәтижеләргә килергә мөмкинлек бирә: әдәби сөйләмдә терминологик сүзләр номинатив һәм сәнгати функцияләр башкара, шуның нәтижәсендә әдәби әсәрдә терминнарның функциональ-семантик синонимнары киң кулланыла; аларны куллану экстралингвистик һәм психоллингвистик факторларга нигезләнә. Терминологик лексиканы сәнгати-образлы функциядә куллану сәнгати сөйләмгә даими һәм образлы тәэсир итә торган ихтыяж нәтижәсе буларак бәяләргә кирәк.

Социология – жәмгыять тормышының барлык якларында барган үзгәрешләргә бәйле социаль-гуманитар өлкә [3]. Социология төшенчәләрен атаган терминнарны анализлау шуны күрсәтә: *социология жәмгыять әгъзалары эшчәнлегенә төрле өлкәләрен колачлый, мәсәлән: «белем социологиясе», «индустриаль социология», «массакуләм коммуникация социологиясе», «медицина социологиясе», «мәгариф социологиясе», «көндәлек тормыш социологиясе», «хокук социологиясе», «эш һәм мәшгульлек социологиясе», «үсеш социологиясе», «раса социологиясе», «гаилә социологиясе», «икътисадый тормыш социологиясе», «тормыш социологиясе»* һ.б.

Халык тормышын типик вакыйгалар жирлегендә сурәтлэгәнлектән, бу әсәрдә социаль терминнар гаять оста кулланылган. Без бу кечкенә мәкаләдә «Казакъ кызы» романындагы социаль сүзләргә игътибар юнәлтергә булдык.

«Казакъ кызы» романында без шундый лексик берәмлекләргә социаль өлкәгә мөнәсәбәтле итеп карар идек: *хәерче, ялчы, салым, калымлык (әйттерелгән кыз бала), кодалык, мосафир, чыгым, мал, куйчы вәзир-мәзир, сәүдә белән алыш-биреш булган, байгыш, жылыкчылар, угрылык, кукыл, кара чикмән, малла, шәкерт, ишан, суфи, бәдәлче, дәверче, фидияче, ала солтаннар, авылнайлар, биләр, булыслар, комалакчы, киез басучы хатыннар, жәп-аркан ишү, кул эше, печән, иген эше, ага, адәм, ана, әкә (Сарсынбай әкә), байбичә, баласы, бүз балалар, жәгет, ир-жәгет, кунак жәгет, әбдән мыктый жәгет (бөтенләй таза егет), тәвер жәгет, илче, картлар, карчык (ак чәчле, керле күлмәкле, жәмерек борынлы карчык), килен, киленчәк, кода, кыз, кыз бала, молда (ногай молдасы), өлкәннәр, сабый, сылулар, тамыр, хатыннар, чичә, яшь сылулар, кардәш, ата, данабикә, утагасы, согыну, согынуучы* һ.б.

Әдәби әсәрләрдә термин номинатив-тасвирлау һәм сәнгать-образ функциясендә кулланыла – житештерү колоритын билгеләү, персонажларның хезмәт эшчәнлеген торгызу өчен, геройларның сөйләм характеристикасын булдыру максатыннан файдаланылган. Мәсәлән, *печән, иген эше, кул эше, жәп-аркан ишү* сүзләренә күз салсак, алар хезмәт, шөгыль, һөнәр төрләрен, геройның һөнәри мөнәсәбәтен күрсәтәләр: *Шуңа күрә печән, иген эше башланганчы яңа урынга күчәргә тиешләр иде* [2; 91]. Шулай ук әсәрдә, мәсәлән, *хәерче, бай* сүзләрен куллану аша геройның матди һәм социаль хәле тамгалана: *Ара-тирә байның кымызын эчәм, итен ашыым икән – казакъ йорты үзенең бу нигъмәтләрен далада каңгырып йөргән бичара нугай хәерчегә дә бирә түгелме?!* [2; 134].

Гаилә, кан-кардәшлек терминнарына караган сүзләргә дә билгеләп була, мәсәлән, *ана, ата, ага, бала, әкә, килен, кодалык: Бәхетсез киленчәк кунак дусы Сылу кыздан аерылмады* [2; 65]. Алар казах халкының тарихи традицияләрен күрергә мөмкинлек бирә, геройлар арасындагы мөнәсәбәтләргә чагылдыра.

Әсәрнең лексикасын анализлау нәтижәсендә, әйтергә кирәк, Г. Ибраһимов жәмгыятьнең гадәти булмаган төзелешен һәм бәләкәй социумын төзи, аны ачыклап күрсәтә. Терминны сәнгатьчә-образлы куллану экспрессивлык һәм эмоциональлек булдыруга хезмәт итә, авторның төрле выкыйгаларга булган үз мөнәсәбәтен билгели, тасвирлау объектының ниндидер аермалы бер үзлекләрен яки сыйфатларын бирү теләге белән бәйлә була. Социаль лексика халыкның эстетик күзаллауларын, әйләнә-тирә дөньяны танып-белү үзенчәлекләрен чагылдыра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь / пер. с англ. И.Г. Ясавеева; под ред. С.А. Ерофеева. – М., 2004. – 620 с.
2. Ибраһимов Г.Г. Казакъ кызы: хикәяләр, роман. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2017. – 384 б.
3. Кравченко А.И. Культурология. – М., 2000. – 496 с.
4. Рамазанова А.Р. Г. Ибраһимовның «Казакъ кызы» романында казах халкының тормышын сурәтләү // Тюркская лингвокультурология: проблемы и перспективы: материалы XII Международной научно-практической конференции учащихся, студентов и аспирантов (Казань, 19 февраля 2021 года) / сост. Р.С. Нурмухаметова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. – С. 240-242.

УДК 81'373

И.И. Расулов
доцент кафедры русского языка и литературы
«КГПИ им. Мукаими» (Узбекистан, г. Коканд)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ЛИЦА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы фразеологических единиц (ФЕ) русского и узбекского языков со значением качественной оценки лица. В частности, проводится сопоставительный анализ особенностей фразеологического поля «человек» в русском и узбекском языках.

Ключевые слова: адъективные компаративные фразеологизмы, значение качественной оценки лица, инверсированные структуры, микрополе, фразеологическое поле.

Abstract. The article discusses the issues of phraseological units (Fe) of Russian and Uzbek languages with the meaning of a qualitative assessment of the person. In particular, a comparative analysis of the features of the phraseological field "Man" in Russian and Uzbek languages is carried out.

Key words: phraseological field, the value of a qualitative assessment of the face, micropolis, inverted structures, adjectival comparative phraseologisms.

В национальной аудитории процесс обучения русскому языку проводится, как правило, на основе тематического принципа, т.е. «тема» понимается как главное содержание акта речи. «Состав лексико-тематических групп является своего рода дифференцирующим показателем при преподавании русского языка в национальной школе..., что определяется главным образом степенью понятийной детализации внутри отдельных лексических объединений» (1).

Объектом нашего сравнительного анализа является группа фразеологических единиц (ФЕ) русского и узбекского языков со значением качественной оценки лица.

Фразеологизмы данного поля служат для обозначения различных психологических качеств человека, выражают его интеллектуальные особенности, характеризуют социальное положение в коллективе, в обществе.

Известно, что семантико-фразеологическое поле «человек» объединяет огромное количество ФЕ, очень разнообразных по структурно-семантическим признакам: это и описание внешнего вида человека, характеристика его физических, интеллектуальных, психологических, эмоциональных качеств и т.п. Для сопоставления мы отобрали только те ФЕ, которые качественно оценивают лицо и имеют номинативный характер.

По данным словаря В.В. Морковкина «Лексическая основа русского языка», семантическое поле «человек» включает следующие микрополя: «человек: общие понятия», «человек как живое существо», «человек как разумное существо», «человек в обществе».

Изучаемая группа ФЕ по своему семантическому содержанию объединена общим смысловым стержнем – оценкой: это означает, что во всех фразеологизмах данного типа можно выделить оценочно-эмотивный компонент. Компонент этот направлен на лицо (субъект).

Основную массу ФЕ русского языка с качественной оценкой лица составляют фразеологизмы, представляющие собой модель: имя прилагательное + имя существительное: *белая кость, важная птица, коломенская каланча, свадебный генерал, курский соловей, иерихонская труба, большое сердце, ломовая лошадь лишний рот, крупная птица, живая летопись, мокрая курица, медный лоб, стреляный воробей, открытая душа, продувная бестиш, пожарная каланча, шальная голова и др.*

По всей синтаксической функции такие ФЕ соотносительны с существительными. Например: Дураки, медные лбы, разноцветные попугаи уверяют, что убийство на дуэли – не убийство. (Куприн. «Поединок»)

Привлекают внимание и случаи употребления инверсированных структур со значением лица в потенциальной функции обращения: *дубина стоеросовая, пень березовый, ботало коровье, голова садовая, раб божий, шут гороховый, пугало огородное, сума переметная, сосуд скудельный, Фома неверующий, шкура барабанная, каланча пожарная, олух царя небесного, горе луковое.* В этих ФЕ смыслообразующим компонентом выступает имя существительное, которое имеет основную характеризующую функцию, имя прилагательное же как член, имеющий экспрессивно-оценочный характер. Поэтому в таких фразеологических оборотах порядок расположения компонентов за редким исключением закреплённый: имя прилагательное, как правило, стоит за именем существительным. Например: *Ты мне брось, каланча пожарная, пугать людей* (Бубеннов, «Белая берёза»).

Среди ФЕ русского языка с качественной оценкой лица много адъективных компаративных фразеологизмов. В таких сравнениях обычно выделяются три элемента:

1. Субъект сравнения, то есть предмет, подлежащий сравнению.
2. Основание для сравнения – признак сравниваемых предметов.
3. Сравнительный союз *как*. Их фразеомодель выглядит так: прилагательное + сравнительный союз + существительное. Например: *беден как церковная мышь, белый как лунь, бледный как смерть, болтливый как сорока, блудливый как кот, красный как самовар, голодный как волк, длинный как каланча, желтый как лимон, красный как помидор, крепкий как бык, красный как рак, кроткий как овца, смирный как теленок, нем как могила, один как перст, подвижный как ртуть, тощая как килька.*

Среди ФЕ этого поля встречаются предикатные конструкции: двух слов не свяжет, звезд на небе не хватает, все на лету хватает, дальше своего носа не видит, дрожит над каждой копейкой, пороха не нюхал, пороху не хватает, сердце мохом обросло, своей собственной тени боится, молоко на губах не обсохло, мало каши ел, мухи не обидит, язык плохо подвешен, язык хорошо подвешен.

Следующим конструктивным типом являются выражения, соответствующие сложным словосочетаниям. Их грамматическая модель выглядит так: (существительное + прилагательное) + существительное или существительное + (существительное + прилагательное): шишка на ровном месте, человек с большой буквы, олух царя небесного, герой нашего времени, птица высокого полета, птица низкого полета, слуга двух господ, десятая вода на гуще, седьмая вода на киселе, пятое колесо в телеге, последняя спица в колеснице.

Встречаются и такие модели:

Словосочетание тавтологического характера: зюзя зюзей, дурак дураком, свинья свиньей, бирюк бирюком, осел на солее, квашня квашней, выдавший виды;

Приложения: бой-баба, руки-крюки, аника-воин, рубаха парень, горе-мастер, ангел-хранитель, пай-мальчик;

Конструкции с сочинительными союзами: ни пива ни ворона, ни рыба ни мясо, кожа да кости, ни то ни не, ни богу свечка ни черту кочерга;

Имя существительное + имя существительное в винительном падеже: остер на язык, нечист на руку, легок на подъем;

Имя существительное + имя существительное в предложном падеже: обсевок в поле, притча во языцах;

Имя существительное + имя существительное в родительном падеже: блюстителю порядка, козел отпущения, кладезь премудрости, коптителю неба, подруга жизни, исчадие ада;

Для ФЕ узбекского языка характерны следующие модели:

1. Изафетные конструкции: акли соғлом, акли калта, авзойи бузук, асаби жойида, аччки бурнини устида, бели бақувват, бурни осмонда, буйни қисик, буйни йўғон, бағри тош, бети қаттиқ, гапи совуқ, гапи туссиз, дупписи яримта, дийдаси қаттиқ, жағи очик, жахли тез, жони ширин, зуваласи пишиқ, зехни паст, ичи қора, иштахаси карнай, кули эгри, кули очик; ранги синик, сухтаси совуқ, таги паст, териси қалин, тили аччик, тили қисик, табиати нозик, феъли кенг, феъли тор, чакаги очик, юраги тор, юраги дарё;

По своей синтаксической функции такие ФЕ соотносительны с определениями и подлежащими. Например: Охири уйдагилар кунишдию, кишлокдаги бир иккита огзи каттиқлар асло булмайдди дейишяпти (А.Мухтор. «Чинор»).

2. Конструкции типа имя прилагательное + имя существительное: айер тулки, катта оғиз, оғир карвон, аёлманд киши, бекорчи хужа, майда гап, очик кул, оқ кунгил, темир тирнок, тирик таъвия, хира пашша, шур тумшук, юмшоқ супурги, юраксиз одам, оч арвоқ, пучук бурун, очик кул.

3. Конструкции со значением «наличие» или «отсутствия»: боши йук, бахоси йук, бети йўқ, васикаси йўқ, тайини йук, юзи йук, юраги йук, юрагида ёли бор, юрагида ути бор, лаб-дахани йук, гапининг тутруғи йук, мияси йук, мияси бор.

4. Предикативные конструкции: алифни калтак дейди, гапни дундиради, гапни кийиб юборади, дор тагидан кочган, димогидан эшак курти ёгилади, ёлгонни сумдек симиради, ишининг кузини билади, отдан тушса хам эгардан тушмайди, сиркани сиқиб сувини ичади, тегирмонга тушса бутун чикади, ёши тухтаган, ёши

утиб колган, тутган еридан кесади, чумолига хам озор бермайди, текканга тегиб тегмаганга кесак отади, чумчук пирр этса юраги ширр этади, шайтонга дарс беради, юзи кулса хам ичи куюди, килни кирк ёради.

5. Сравнительные обороты: *ит гажиган ошикдек, ит талаган гадойдек, буйи намоз асрнинг соясидек, сувга тушган мушукдек, арвохга ухшаган, куйдирган калладек, сувга тушган булка нондек, боши хумдек, молага куйган таскарадек, хирсдек бакуват, бурни кувадек.*

6. Причастные обороты: *суяги котган; хаамири ачимаган, онаси упмаган киз, майиз емаган хотин, кетини муйчинак тишламаган; илонни ёгини ялаган; она сути огзидан кетмаган; куй огзидан чуп олмаган; ичидан пишган; калава ютган; мияси сублган; пихини ёрган; пешонаси яркираган.*

Таким образом, при совпадении основных моделей изучаемых ФЕ в русском и узбекских языках (атрибутивные модели, предикативные конструкции, сравнительные обороты), наблюдаются и существенные различия в грамматическом конструировании фразеологизмов двух языков.

Яркой отличительной чертой фразеологизмов узбекского языка является распространенность изафетных конструкций (кунгли кора, багри тош, юраги дарё, лафзи халол), которые отличаются не только постпозицией прилагательного, но и зависимой формой существительного. Причастные обороты также характерны для узбекских фразеологизмов (бели огримаган, кетини муйчинак тишламаган, онаси упмаган). Конструкции со значением наличия или отсутствия качества (тайини йук, мияси йук, юрагида ути бор) также специфичны только для узбекского языка.

Только в русском языке встречаются конструкции тавтологического характера (квашня квашней, дурак дураком, осел на осле), конструкции с сочинительными союзами (ни рыба ни мясо, ни пава ни ворона, ни богу свечка ни черту кочерга), сочетания существительного с существительным в косвенном падеже (нечист на руку, притча во языцех), приложения (аника-воин, рубаха-парень) и атрибутивные конструкции (шишка на ровном месте, пятое колесо в телеге, слуга двух господ, десятая вода на гуще).

Обучение русскому языку в школах с узбекским языком обучения постепенно, но целенаправленно переходит на содержательную основу. Грамматика и лексика русского языка преподносятся учащимся не как совокупность формальных классификаций, но как средство, служащее, в первую очередь, для оформления содержания и устанавливающее связи между языковыми единицами внутри слов, словосочетаний и предложений (2).

Учет структурно-семантических особенностей организации ФЕ дает положительные результаты при обучении иностранным языкам, так как позволяет выявить специфические особенности национальной идиоматики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайловская Н.Г. О теоретических и практических задачах изучения русского языка как средства межнационального общения. – М. «Вопросы языкознания», 1983. – №5. – С.23.
2. Данияров Б. Содержательная основа обучения русскому языку// «Преподавание языка и литературы, 2010. – №5. – С.3.

УДК 80

Г.П. Рыскулбекова
магистрант 1 курса «ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»
(Казахстан, г. Нур-Султан)
Научный руководитель – Г.К. Сарсикеева
PhD (Университет Париж Нантер), профессор кафедры
иностранной филологии «ФИФ ЕНУ им. Л.Н. Гумилева»

РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА В ЯЗЫКЕ (на материале казахского и английского языков)

Аннотация: в данной статье исследуются лингво-культурологические парадигмы концептуальной картины мира мифологем в казахском и английском языках на основе сравнительно-сопоставительного метода.

В целях интерпретации исходного и переведенного текста с последующим комментированием используются этимологический, семантический, лингво-культурологический анализы и методы переводоведения.

Ключевые слова: лингвокультура, миф, мифологический образ, персонаж, языковая структура.

Abstract. This article examines the linguistic and cultural paradigms of the conceptual picture of the world of mythologemes in the Kazakh and English languages on the basis of the comparative method.

In order to interpret the original and translated text with subsequent commenting, etymological, semantic, linguistic and cultural analyzes and methods of translation studies are used.

Key words: mythological image, myth, linguistic structure, linguoculture, character.

Язык – это главное средство общения, тесно связанное с мировоззрением. Любая цивилизация характеризуется собственным мировоззрением. Национальное мировоззрение – это уникальный образ жизни нации, отображающий отношение, выстраиваемое между индивидом и его жизнедеятельностью. Пословицы, фразеологизмы, легенды и сказки, встречающиеся в языке той или иной культуры, содержат мифологические символы, повествующие о жизни и жизненном опыте народов, отражая при этом их мифическое сознание. С этих позиций формируется языковой образ мира. Язык с точки зрения мифологического познания, это лишь средство выражения мысли или ее непосредственная структура, формирования этой идеи на основе мировоззрения.

Актуальность исследования. В связи с вышесказанным важно выделить мифическое сознание как древнейший образец культурного и духовного мира интегративного характера при изучении проявлений мифического познания, сохранившихся в языке. Они включают различные древние верования, коллективные знания и опыт, искусство, философию, этнопсихологии. Идентификация символов в результате классификационных исследований позволяет сделать вывод, что «мифическое познание» – это форма общественного сознания, представленная в эпоху мифического осознания миром как единое неделимое, синкретическое, универсальное состояние.

Следовательно, миф – это система мышления, сформированная в результате знаний, уклада жизни, интуиции, рожденная из повседневной жизни и жизненного

опыта древних людей. Лингвистические данные, мифологические сюжеты, лежащие в основе этого понятия в науке, сохраняются в нашем языке и через мифическое содержание отражают сущность этноса.

Предмет исследования. Познавательная природа и функция английских и казахских мифов в описании мира.

Цель исследования – сопоставить лингво-культурологическую и когнитивную природу мифологии в сознании представителей языковых и культурных сообществ на материале неродственных казахского и английского языков.

Научная новизна: Впервые исследуются лингвистические особенности мифологического познания методом сравнительно-сопоставительного анализа неродственных казахского и английского языков.

Тесная связь между языком и мыслью выражается в том, что язык рассматривается не только как средство простого выражения мысли, но и формирования мысли, передающей приобретенный национальный дух, акцентируя на том факте, что мифическое познание - это не только первая стадия объективного познания древними людьми мира в его простейшей форме, но и проявление субъективного познания мира по своей природе. Лингвистическая парадигма «глобальный образ» рассматривается в тесной связи с языком.

Методы исследования. В исследовании использовались комплексные лингвистические методы, в том числе, метод критического анализа, компонентный и концептуальный, этимологический и семантический, лингвокультурологический и переводческие методы: сравнительно-сопоставительный метод для интерпретации исходного (далее-ИТ) и переведенного текста (ПТ) с последующим комментированием.

По словам Панченко И.Г., «мифологические образы не противостоят реалистическому восприятию жизни. Они служат обнаружению в нем извечных общечеловеческих ценностей» [4;186]. Таким образом, мифо-фольклорные образы становятся тем сосудом, который никогда нельзя ни опустошить, ни наполнить и сохраняются в течение тысячелетий, требуя все нового истолкования.

Древние мифы и легенды являются важным символом существования первых людей, благодаря их символическому содержанию человечество овладело пространственными и временными понятиями.

В XIX веке представители романтического направления, как Ф.Шеллинг, братья Гримм и Гофман и др. дополнили философское представление о мифологии примитивной формой религии, а также художественным и поэтическим творчеством или, рассматривая миф как недоразвитое сознание, иначе говоря, продуктом первобытной мысли. Данный лингвистический подход определил сущность мифа в его неразрывной связи с языком. Проблема связи мифа и языка пополнилась разными определениями в разные этапы ее исследования. Ф. Шеллинг, обосновывая идеологический аспект отношения между мифом и языком, акцентировал внимание на определяющей роли мифа по отношению к языку. По его словам, язык - это «отголосок» мифологии [7; 52].

Последовательный анализ сравнительного подхода к изучению мифа, напротив, показал, что сначала возникла языковая структура, а за ней – миф. Это высказывание М. Мюллера, ученика Шеллинга, сформировавшего лингвистическую теорию мифа, стало одной из основ развития сравнительно-исторического метода, общего для литературной критики и лингвистики. С точки зрения языка, миф повторяется, и лингвистическая теория, которая утверждает, что язык является ключевым фактором

в развитии мифа в его историческом развитии, явившись ядром ряда серьезных исследований. В лингвистической теории, миф трактуется не как неразвитость, бедность, слабость человеческого разума, а как особое явление языка, речи, в котором отражается сила сознания и величие «народного духа». «Мифология есть не что иное, как древняя оболочка языка». Этим утверждением Мюллер связывает отношения между мифологией и языком с метафорической природой, присущей в равной степени этим двум парадигмам. При условии интерпретации: миф и язык - «дети одного отца», задача состоит в определении размера каждого из них.

Вопрос отношения между мифом и языком занимал умы философов, мифологов, лингвистов. Например, в то время как Мюллер считал миф «болезнью языка» и исходным значением этого слова, Э. Кассье утверждает, что общая структура мифического мышления аналогична исходному языковому сознанию, а их взаимосвязь носит генетический, лингвистический характер и звуковые сочетания конкурируют с мифическими образами [1; 29]. Если Э. Кассье предлагает равенство между языком и мифом, то А. Потебня подчеркивает, что поэтическая деятельность является прямым продолжением и аналогом языковой деятельности, а мифологическое сознание - особой формой и этапом развития поэтического сознания. По мнению ученого, миф - это языковое явление, которое рождается из слов и жив через слово. Поэтому отделить миф от слова невозможно [5; 21]. Иначе говоря, язык, как явление, занимает приоритетное место в противовес мифу.

Миф – это древнейшая форма человеческой духовной культуры, а мифология – это отрасль науки, цель которой – изучение первых проявлений человеческого понимания окружающей среды, первой основы культуры, древнейшей формы познания мира [7;8]. В отсутствие письменной информации миф служил связующим звеном между человеком и миром. Таким образом, в мифологический период особенно ценилось единство человека и природы. Сельское хозяйство, скотоводство и даже ремесла требовали, чтобы древняя культура была близка к природе.

Сравнение мифологических образов Тюрков и Англичан повествует о том, что в мифологии тюркских народов устройство пространства описывается следующим образом: семь слоев Земли, где стоит Коктобе («Синий Холм»), Коктерек (осина) растет в Коктобе, что поддерживает Коккумбез (синий купол). Этот образ похож на структуру юрты. Один из самых впечатляющих образов в казахстанском понимании мира - гигантский байтерек (тополь, «Древо Жизни»). Мировое Древо символизирует движение Земли, тесную связь между Небом и Землей. С этого высокого байтерека герои эпопеи могли подняться на небесные тела. Еще одна функция мирового древа - его связь с высшим и средним миром. Живой мир не теряет контакта с привидениями в прошлом. Корни осины находятся под землей. Зеленое древо жизни получает энергию и питание из преисподней.

Предком казахов является главное божество турок – Тенгри. Каганы, правившие страной по его милости, назывались «рожденными на небесах и украшенными солнцем и луной». В турецких надписях все победы кочевников связаны с Тенгри. Уважение к небу и его сиянию - важная черта мировоззрения всех народов, принадлежащих к тюркской цивилизации. Например, в эпосе «Огузнаме» известно, что Огуз-каган назвал своих детей Көк (Небо), Солнцем, Луной, Звездой, Горы, Море.

Мифологические образы передаются из поколения в поколение в виде обычаев и традиций с помощью родного языка и фольклорных жанров. Реалии восходят к древней истории и мифологии, бережно сохраняя в языке национальный колорит,

семантику той или иной культуры. В течение исторических периодов государств, персонажи легенд гармонично отображают особенности мировоззрения.

Происхождение таких персонажей, как Великан и Дракон часто встречаются в мифологии как тюркских народов, так и в английских произведениях.

В казахских мифах, а также и в сказках особое внимание отводится следующим хтоническим (*олицетворяющий дикую мощь земли или подземного царства*) персонажам-великанам: дәу қара -великан, исполин. *див/жалғыз көзді дәу (сказочный великан, имеющий на лбу один глаз)*. Слово «дәу» имеет много значений.

Примеры персонажей: Шойынқұлақ (*гегерой эпоса Ер-Тостик*) медведь-великан, (на казахском языке- алып) : великан, Толагай, Эрсары, Үлтанкүл карлик: с пол-ухой, одноглазый, бородатый. Среди великанов дәу қара –великан –людоед, одноглазый великан, медведь-великан, обладатель великой силы Шойынқұлақ – отрицательные персонажи, а трое великанов наивны и беспечны по натуре, никому не причиняют вреда .

Дәу-див

Дәу(великан) - один из самых распространенных мифологических персонажей тюркской мифологии. В мифологии древних индоевропейских народов Дәу изображается как божество. Что касается образа «дәу» в казахской мифологии, необходимо различать две разновидности мифических образов, выступающих под одним и тем же именем дәу.

Первая – иранское слово дэв и образ дәу заимствован из иранской мифологии тюрками-казахами. До распространения зороастризма среди ираноязычных народов термин дэв/див использовался в качестве нарицательного названия племенных богов ираноязычных племен.

Вторая – собственно тюркско-протоказахский мифологический образ неизвестного, несохранившегося названия, который принято называть дэвом. Ведь и у самих тюркоязычных народов, прототюрков в мифах были собственные мифические образы, по внешнему облику и по различным функциям сходные с дэвами в иранских мифах. Предполагается, что первичным названием тюркских дэвов было слово алып (алып, гигант, великан). Только под влиянием персидско-исламской культуры собственное название дэвоподобных существ было забыто, и они также стали называться дэвами.

В строго мифологическом смысле, сказочные и эпические великаны типа циклопов, уаигов, дэвов, считающихся просто сказочными чудовищами-вредителями не входят в категорию великанов. Великаны рассматриваются носителями определенной мифологической традиции, либо как их собственные предки или предки их богов титаны – в греческом мифе, турсы – в скандинавском, либо как некий враждебный народ етуны – в скандинавском, абасы – в саха-якутском [2;189]. Отсюда можно сделать вывод о том, что *дәу, алып* – представители раннего времени, они первые обитатели земли до появления людей. Люди постепенно вытеснили их, и они стали проживать на окраинах земли, под землей и под водой.

В романе английского писателя Джона Толкина «The Hobbit, or There and Back Again» мифологемы встречаются, которые представляют собой яркое изображение английского мира. Миф о тролле происходит из скандинавского фольклора и представляет собой создание человеческого рода. Тролль также встречается в английской сказке как людоед или жестокий великан, как и существа, обитающие в горах и пещерах. Их часто называли hill – folk или mound – folk (горцами или курганами). На Оркнейских и Шетландских островах троллей называют trowe .

Также считается, что эта мифология происходит от протогерманского слова *trulzan*, что буквально означает «неуклюжие существа». В некоторых случаях мифология троллей использовалась для описания сверхъестественных явлений, таких как шведская версия тролля, что означает «магия, изумление». В переводе с сибирского *trolldomr* означает магия, черная магия (магия). Древние легенды рассказывают о быках, кабанах *bull – trolls*, *boar – trolls* - о сверхъестественных существах.

В тексте сказки тролль использовался на протяжении всей мифологии для обозначения очень длинного, злого и свирепого человека.

Один из самых распространенных персонажей мифологии многих народов – дракон. Дракон ассоциируется с мифическим образом глобальной змеи, который может использоваться как синонимы. Змея и дракон практически синонимы. В мифологии дракон олицетворяет зооморфную природу трех миров – змеиного, нижнего, представителя подводного мира; он крылатый, представитель высшего мира; его голова и конечности хищные, он представитель среднего мира, то есть образ чудовища произошел от сочетания характеристик трех существ. Сказочный дракон – злой персонаж, образ, полностью соответствующий слову «дракон» в иранском, иранском смысле. И в древнем казахском фольклоре сохранился образ древнетюркского «другого дракона», имя которого забыто [6; 78].

Дракон встречается также в легендах о поиске обетованной земли Коркыт-ата для продолжения вечной жизни во избежание смерти. Коркыт –ата избежал смерти на всю оставшуюся жизнь, и, наконец, когда он играл на кобызе (*казахский национальный струнный смычковый музыкальный инструмент*) над Сырдарьей, смерть пришла в образе змеи и укусила его.

По казахским поверьям, у спрятанных под землей богатств, кладов, имущества обязательно бывает хозяйка-змея. Поэтому тот, кто нашел в могиле, пещере или в другом месте клад, не сможет забрать его, а если даже и заберет, клад не принесет счастья новому владельцу. Считалось, что есть особое заклинание (молитва), помогающая испросить разрешения у змеи-хозяйки или защищающая от ее вредоносного воздействия. Даже если связать такое поверье о силе молитвы с мусульманством казахов, в основе его, вполне вероятно, находятся представления предказахов. Такие свойственные казахам поверья присутствуют во многих сказочно-повествовательных традициях (в том числе и в казахских сказках): образы стерегущих сокровища великанов или драконов являются сказочными вариантами поверий.

Такие представления есть и в минойской традиции, эламской религии, «но связь «змеи и сокровищ» у предказахов происходит от тотемизма змеи, из образа змееобразного Духа-покровителя рода, обитающего в мире ином. То же самое можно было бы сказать и о других традициях, но если учесть, что в большинстве их тотемизм змеи отсутствует, становится ясно, в каком направлении шло заимствование этого представления».

Подобное утверждение встречается и в других традициях, только связь древне-казахского «змея и сокровище» выросла из змеиного тотемизма, то есть из образа духа-змеи-хранителя Ататека в загробной жизни. То же самое и с другими, но если учесть, что большинство из них не обладают змеиным тотемизмом, становится ясно, кто и от кого получил такую цитату.

Среди мифических чудовищ, встречающихся в романе английского писателя Джона Толкина, можно выделить драконов. Дракон происходит от латинского слова

дракон, draco - дракон. Это слово является синонимом древнеанглийского слова *torht*, что означает «яркий, сияющий». Первые драконы были связаны с водой, потому что произошли от рептилий. Однако в средневековых сказках драконы считались хозяевами жизни на суше. Английских драконов иногда называют костяшками или накерами. Слово происходит от англосаксонского слова *pisog* (водное чудовище) и упоминается в древнеанглийской героической поэме «Беовульф».

Анализируя текст сказки, приходим к выводу, что автор создал образ дракона на основе средневековых сцен. Итак, дракон в его книгах - это воплощение страха, алчности и гордыни. На востоке драконы олицетворяли мудрость и величие, а в западных странах они выступали символом изначального зла.

Заключение. В ходе исследования мы выяснили тот факт, что мифологизация является неотъемлемым свойством языка. Большинство английских мифологических образов являются германскими и романскими заимствованиями, тогда как казахские аналоги в основном тюрского происхождения. Но между ними есть сходство: например, понятия великана и тролля используются в обоих языках в значении зла, каннибализма, в то время как змеи и драконы имеют одно и то же происхождение. В казахской мифологии дракон олицетворяет зооморфную природу трех миров - змеиного, нижнего, представителя подводного, среднего и высшего мира. А в английской мифологии двух миров: представитель подводного и среднего мира. Общие черты тюркской и кельтской мифологии этим сравнением не ограничиваются. Научная гипотеза родства требует широкого рассмотрения сходства между мифами других этносов.

Концепция образа мира основана на изучении отношения человека к окружающей среде и миру. Образ мира - очень сложный, постоянно движущийся, нестабильный, изменяющийся процесс. Он также имеет общенациональный характер, что позволяет людям общаться друг с другом и приходиться к общему решению. Явления и объекты внешнего мира, реальности устанавливаются в виде внутренних образов в человеческом познании как смысловое поле, система значений. Итак, мир, образ мира, само мировоззрение - это система образов.

Мифологические образы передаются из поколения в поколение в виде обычаев и традиций с помощью родного языка и используются в сказках, пословицах. Таким образом, мифология - единственный источник, позволяющий изучать историю отдельных народов, так как мифы отражают события, укоренившиеся в глубине веков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кассиер Э. Философия мифологии. Философия символических форм. Том Мифологическое мышление. – М.; СПб.: Университетская книга, 2002. – 280 с.
2. Мифы народов мира. 1 том. – С.228.
3. Мюллер М. Сравнительная мифология // Мюллер, М. От слова к вере. Миф и религия: пер. с нем. / М.Мюллер, В.Вундт. – М.: Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2002. – с. 106 – 208.
4. Панченко И.Г. О фольклорно-мифологических традициях в современной многонациональной советской прозе //Взаимодействие и взаимообогащение. Русская литература и литературы народов СССР. – Л.: Наука, 1988. – С.185–207.
5. Потенция А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 624 с.
6. Серикбол Кондыбай. Мифология предказахов. Книга третья, Часть вторая. Змея и дракон: значение образа змеи для познания истории предков Казахав, с.277.

7. Ускенбаева Р.Т. (2016) Этнокультурные и когнитивные аспекты мифологии в казахском языке (по материалам мифологических произведений). Доктор Философии (Ph.D). Алматы. – 149 с.
8. Шеллинг Ф.Б. Философия мифологии. Пер. с нем. В. М. Линейкина; под ред. Т. Г. Сидаша, С.Д. Сапожниковой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. Т.1 – 480 с.

УДК 37.091.39

Г.М. Сабирова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г.Уфа)
Научный руководитель – А.Г. Халиуллина
канд.филол.наук, доцент кафедры татарского языка и
литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

90 НЧЫ ЕЛЛАР ТАТАР ӘДӘБИЯТЫ ЯРДӘМЕНДӘ УКУЧЫЛАРДА ТОРМЫШ ХӘВЕФСЕЗЛЕГЕ ТУРЫНДА КУЗАЛЛАУЛАР ФОРМАЛАШТЫРУ (Р. МӨХӘММӘДИЕВНЫҢ “АК КЫЯЛАР ТУРЫНДА ХЫЯЛ” ПОВЕСТЫ БУЕНЧА)

Аннотация: статья посвящена изучению проблем алкоголизма и курения в произведении Р. Мухаммадиева “Грезы о белых скалах”.

Ключевые слова: алкоголизм, вредные привычки, наркомания, нравственность, табакокурение.

Abstract. The article is devoted to the study of the problems of alcoholism and smoking in the work of R. Mukhammadiev «Dreams of White Rocks».

Keywords: bad habits, drug addiction, alcoholism, tobacco smoking, morality.

XX йөзнең икенче яртысында жәмгыятебездә наркомания, эчкечелек, тәмәке тарту кебек куркыныч гадәтләр тамыр жәйде һәм шул рәвешле бөтен Кешелеклелекне юкка чыгару куркынычын барлыкка китерде. Үсеп килүче буын, укучылар арасында бу начар гадәтләргә юл куймас өчен, дәүләт, ижтимагый институтлар кулга-кул тотышып көрәшәргә тотынды. Язучылар да бу мәсьәләләргә карата битараф кала алмый, әлбәттә. Үз эсәрләрендә татар ижатчылары да көн кадагындагы бу проблемаларны яктыртырга керешә [1]. Шулай итеп, 90 нчы еллар татар әдәбиятында Х. Сарьян һәм Р. Мөхәммәдиев кебек язучыларыбызның ижатларында бүгенге көндә мәктәп укуы программалары һәм дәреслекләренә кертелгән эсәрләр ижат ителә. Сүз – “Ак кыялар турында хыял” повесте турында. Бу эсәрдә яман гадәтнең күнелсез нәтижеләре сурәтләнә. Эсәрдә вакыйгалар Нурлы Алан авылына килен төшү һәм туй күренеше белән башланып китә. Повесть авыл турында, авыл кешеләренең яшәү рәвеше, гореф-гадәтләре хакында. Язучы чаң кага: элек-электән үк әхлакий кыйммәтләргә таянып яшәгән татар авылларына да начар гадәтләрнең үтеп кергәч, киләчәктә ни көтәргә?

Әлеге повесть хакында күп мәкаләләр басыла. Шундыйлардан берсе – Гыйлемдар Рамазановның “Заманыбыз шундый булгач...” мәкаләсе. Үзенә эсәргә анализында галим болай дип яза: “... “Ак кыялар турында хыял” исемле моңсу повесть – үзенә бертөрле романтик алым, үзгә бер нәзакәтлелек, нечкәлек белән аерылып торган эсәр” [3; 177]. Күренә ки, Р. Мөхәммәдиевнең әлеге эсәре күп кенә укучыларның күнеленә якин булуын галимнәр дә раслый.

Беренче күренешләрде үк автор үзен борчыган, әсәрнең үзегенә салынган, төп проблема итеп күтәрелгән мәсьәләне укучыга сиздереп куя. Бу – тормышыбзга үтеп кәргән яман гадәтләр – эчкечелек һәм тәмәке тарту. Өнә бит, туйда хужаларның иң зур теләге дә кунакларны исертүгә кайтып кала. Язучы моны болай сурәтли: “Өй ишегеннән, буран булып бөтерелгән жылыга төренеп пар стакан һәм шешә тоткан Хужа абзый килеп чыкты. Изүләре ачык, күзләре малай өйләндерү шатлыгынан кысыла төшкән, бәхеткә тулышкан авызы жыеп ала алмаслык булып ерылган: Стаканнарың путалы, / Уң кулыңа тот әле... – дип жырлый-жырлай кулындагы кырлы стаканнары бер-бер артлы кунакларына сузды ул. Эре-эре калжалар өелгән тум-тутырык тәлинкә тотып, аның артынан Әминә апа йөри” [2; 54].

“Ак кыялар турында хыял” повесте – узган гасыр ахырында чәчәк атып, кызганыч, әмма бүген дә дәвам иттерелгән әхлак бозылу проблемаларын яктыртучы әсәр. Монда язучы алкоголизм, тәмәке тарту, гаилә проблемаларын – барысын да яктырта.

Повесть шунысы белән кызык: монда төп герой кеше түгел, ә кәжә. Кәжә образы аша Р. Мөхәммәдиев жәмгыятьнең начар гадәтләр аркасында бозылуын, азакта нинди нәтижәгә китерүен күрсәтә.

Кәжәнең кушаматы – Микәй. Ул – таулардан тотып алынган кыргый кәжә. Ана кешеләргә ияләшү башта бик авыр була. Ул гел эти-әнисе, абыякары белән бергә Ак кыялар илендә булырга хыяллана. Микәй берничә тапкыр үзенең туган ягына качарга тели, ләкин аның бу хыялы чынбарлык белән бәрелешеп юкка чыга. Тәүдә ап-ак, барысынан да аерылып торган кәжә авылдагы мөхиттән читтә тора кебек, аның үз хыялы бар – туган җире, ак кыялар ягына кире әйләнәп кайту. Ул шуңа тугры, аңа бу авылда яшәү вакытлыча гына булып, көннәрдән бер көнне ул бу пычраклыктан котылып, чыгып качыр, әмма кача алыр микән? Кем арбасына утырсаң, шуның жырын жырларсың, дигән халык. Ни кадәр генә аерылырга тырышса да, кеше үзе яшәгән мөхит вәкилләренең йогынтысына дучар була. Табигать шулай яраткан: кеше жәмгыятьтән тыш яши алмый. Ул ничек жәмгыятькә тәэсир итсә, жәмгыять тә ана шул кадәр тәэсир ясей.

Шуңа күрә дә бабаларыбыз тирәлегенә яхшылап, уйлап сайлап дип киңәш биргән. Әгәр дә һәр кешедә дә сайлай алу мөмкинчелеге булса, йорт хайваннары мондый мөмкинчелектән мәхрүм ителгәннәр. Микәй югыйсә үзе бик акыллы кәжә була, әмма бу гына аны саклап кала алмый. Ул үзе яраткан, ышанган кешеләргә ияреп, тәмәке тарта, арагы эчә башлай. Шуның аркасында кәжәнең тормышы да фажиғалә тәмамлана. Микәйнең бу гамәлләрен, хыялын тормышка ашыра алмаган, шуңа күрә төшенкелеккә төшеп, начар юлга баскан кеше тормышы белән чагыштырып була. Бер кеше дә эчеп алкоголькә әйләнәм, тормыш сукмагынан читкә тайпылам дип эчмидер. Барлык проблемалардан да вакытлыча гына онытылып тору дигән ялгыш фикер белән адәм заты, үзе дә аңламастан, проблемаларның тагын да зурырагын үз куллары белән тудыра.

Әйе, канлы фажиғаләр юк повестыта. Сугышмыйлар да, үтерешмиләр дә, исереклек аркасында өйләр дә янмый, аварияләр да булмый әлегә. Ялгыш төшкән чаткыдан төтәп утырган торфлы жир кебек, астан яна авыл. Әкрән-әкрән сиздермичә килә бәла. Авыл кибетенә арагы кайткач, әбиләргә хәтле абына-сөртенә чиратка йөгәрәләр, эшләп торган тракторларын калдырып механизаторлар ашыга. Ояла-ояла гына булса да, чират ахырына Миңлегали дә килеп баса. Бар да көндәгечә, гадәттәгечә кебек. Хәтта Хужа абзый да, бер генә начар ягы белән дә күренмәгән мөгтәбәр авыл карты да, улы исереп кайткач өйдәгеләргә:

– Ярар, исегез киткән икән, бүтән эчмәс, – дип кенә куя.

Кечкенә баланы әнисеннән аергандагы кебек үк, кәжә бәтиен дә газиз әнкәсеннән аерсаң, әлбәттә, кәжә әнисен сагына, аның белән бергә булырга хыяллана. Повестьның исеме үк моны әйтеп тора – “Ак кыялар турында хыял”. Һәр кеше дә гел туып-үскән жиренә, туганнары янына омтыла. Монда язучы кәжә бәтиенң генә түгел, ә бәлки бөтен ялгыз балаларның проблемаларын ачык чагылдырган. Бүгенге көн жәмгыяте өчен әлеге проблема аеруча да актуаль. Ятим балаларның жәмгыятбездә артуы безнең уртак проблемабыз.

Шулай итеп, сүз остасы булган Р. Мөхәммәдиев үз эсәрендә тагын бер кат әлеге проблемаларга киң жәмәгәтчелекнең игътибарын жәлеп итә, аларның барлыгын танырга чакыра. Язучы әдәбият һәм, гомумән, сәнгать өчен иң әһәмиятле проблемаларны – тормыш хәвефсезлегенң сагында булган әхлак проблемаларын күтәрә.

ӘДӘБИЯТ

1. Galina G.G., Gareeva G., Alibaev Z.A., Khaliullina A.G. Poetics of psychologism in bashkir and tatar prose of the Twentieth century // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (НРЕРА 2019). 2019. С. 323-333.
2. Мөхәммәдиев Р. Ак кыялар турында хыял / Р. Мөхәммәдиев. – Казан: Мәгариф, 1995. – 240 б.
3. Рамазанов Г. Заманыбыз шундый булгач. // Казан утлары. – 1991. – №10. – 176-178 б.

УДК 81-23

Д.Ф. Сагабиева
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»(г.Уфа)
Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд.филол.наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТАТАР ТЕЛЕНДӘ ТҮГӘРӘК СЫЙФАТЫНЫҢ ЛЕКСИК-СЕМАНТИК ТӨЗЕЛеше

Аннотация: в данной статье на материале татарского языка исследуется лексическая система прилагательного *түгәрәк* «круглый» в татарском языке. Ключевым моментом в данной статье является использование лексем, образованных в результате семантического развития. Почти во всех тюркских языках слово *түгәрәк* «круглый» употребляется в различных фонетических вариантах.

Ключевые слова: круг, лексическая система, семантический компонент, семантическое поле, тюркские языки.

Abstract. This article uses the material of the Tatar language to study the lexical system of the adjective "round" in the Tatar language. The key point in this article is the use of lexemes formed as a result of semantic development. In almost all Turkic languages, the word "round" is used in various phonetic variants.

Keywords: «circle», lexical system, components, Turkic languages, semantic field.

Төрле телләрне өйрәнгәндә, һәрберсендә бай сүзлек составы күзәтелә. Төрки халыкларда (әйтеп үтәргә кирәк, аларда гына да түгел) күп кенә тел берәмлекләре ясалышында тамыр-прафеномен буларак «түгәрәк» төшенчәсе йөри. Беренчедән, бу телдәге күп кенә тамырдаш сүзләрнең шушы семантика белән бәйлә булуында чагыла. Икенчедән, халыкта аерым алганда татарларны гына карасак та, шундый бик күп гыйбарәләрне табарга була: *тормышым түгәрәкләнде, дөнья куласа (колесо), бер әйләнә, бер баса, түгәрәк баиш...*

Төрки телләрдә “круг” төшенчәсен белдерүче төп лексик берәмлек – *түгәрәк* сүзе. Ул семантик үсеш нәтижәсендә барлыкка килгән лексемалар белән берлектә үзенә бер оя ясый. Барлык төрки телләрдә дә диярлек түгәрәк сүзе төрле фонетик вариантларда кулланыла. “Круг, круглый” мәгънәләре башкорт телендә *түңәрәк*, уйгур телендә – *тәм*, кыргыз телендә – *тоогол*, чуваш телендә – *түкерек*, якут телендә – *төгүрүк* формаларында очрый. Шулай ук карачай-балкар телендә *тогай* “окружность, кольцо”, *төгерек* “круг, окружность” хакас телендә *тегилик* “круг”, *дүгләк* “овал”, *төгүрүк* «идти кругом, ехать, окружать» сүзләре теркәлгән.

Түгәрәк «круглый» төшенчәсе белән бәйлә семантик кыр түбәндәге компонентлардан төзелә: **top, topiq* “шар, мяч”, **baqan* “кольцо”, **çiyri* “колесо”, **ebir* “делать круг”, **egir* “окружать”, **evir* “вращать”, **idiş* “чашка”, **jap* “круглый”, **jumyaq* “круглый, шарообразный”, **jüzük* “кольцо”, **oqlayu* “округлый”, **tegirä* “кругом”, **tegirmä* “круглый”, **tegirman* “мельница”, **tegirmi* “круглый”, **tegirmlä* “кружить”, **tegirmläjü* “вокруг”, **tegräk* “обруч”, **tegzin* “вращаться”, **tilgän* “колесо”, **tügma* “пуговица”, **ulün* “закружиться”, **ulun* “кружиться”.

Борынгы төрки язма истәлекләрдә түгәрәк “круглый” сүзенең түбәндәге мәгънәләре теркәлгән: **tegirmi* “круглый”: *bulitsiz tüntäki tolu tegirmi ariy süzük ai tañri* “полная, круглая, светлая и ясная луна в безоблачную ночь”.

Түгәрәк “круглый” төшенчәсе белән бәйлә төшенчә **jumyaq* 1) “круглый, шарообразный” *biş jumyaq taşy üzür berdi* он отломил круглый камень; 2) “опухоль” *uvşaq jumyaqlar bolur* будут маленькие опухоли.

Түгәрәк “круглый” төшенчәсе белән бәйлә икенче төшенчә **tilgän* 1) “колесо” (в прям. и в перен. знач.): *qañli tilgäni teg üştün altın arquru aytarılı toñtarılı evrilü* переворачиваясь и вращаясь подобно колесу телеги вверх и вниз, туда и сюда; *nom tilgänün* вращающий колесо закона; 2) круг, диск: *kün täñri tilgäni teg ariy süzük altun öñlüg* ясноликий и златоликий, подобно диску бога-солнца.

Түгәрәк “круглый” төшенчәсе белән бәйлә өченче төшенчә **tegräk* ободок, обруч, круг: *quduy tegrägi* круг у отверстия колодца.

Түгәрәк “круглый” төшенчәсе белән бәйлә дүртенче төшенчә **topiq* шар, мяч: *topiq jувuldı* шар покотился; *ol meniñ birlä topiq qaruşdi* он со мной хватал мяч.

Түгәрәк “круглый” төшенчәсе белән бәйлә бишенче төшенчә **tügma* пуговица (ДТС, 595). Шулай ук Мәхмүт Кашгарлы сүзлегендә *тугма* «пуговица, петля, завязка» (МК, 291) мәгънәсендә очрый.

Мәскәүдә Фәннәр Академиясендә чыккан “Төрки телләрнең тарихи-чагыштырма грамматикасы. Лексика.” (М.: Наука, 1998.) хезмәтендә “түгәрәк” төшенчәсен белдерүче түбәндәге бер ижекле тамырлар реконструкцияләне:

1. “Обвивать, окружать”: тур. *evir-*, эрз. *dwür-*, аз. *evir-*, туркм. *övür-*, чув. *Av*.
2. “Мяч”: тур. *top*, гаг. *top*, аз. *top*, туркм. *top*, хор. *top.*, монг. *topçi, tobur-* ‘шарообразный’, ТМ *tupka*
3. “Катать/ колесо”: тур. *teker-lek*, гаг. *teker-lek*, аз. *tâkâr-*, гуркм. *teker-*, тув. *teger-* (орфогр.) “кружиться” *ПТ **teker-*, монг. *tög/küre-g* ‘колесо, круг’.

4. Тат. *tügäräk*, монг. *дугариг* «круглый, круг, окружность», монг. *yuvarlak* «круглый», *halka* «круг»;

Татар теленең аңлатмалы сүзлегендә *түгәрәк* “круглый” лексемасының тугыз мәгънәсе күрсәтелә. [ТТАС, 1979: 726]

Иң беренче, түгәрәк форманы белдерүче сыйфат буларак карала: шар, божра, әйләнә һ.б. шул рәвешле; шундый формада булган. Мәсәлән: *Түгәрәк тәрәзә. Түгәрәк күл. Түгәрәк тирмәнең эче кечкенә лампа белән яктыртылган.* (Г.Ибраһимов). Шулай ук сыйфат исем сүз төркеменә дә күчәргә ягъни исемләшергә дә мөмкин. Бу очракта ул түгәрәк әйбер мәгънәсен ала: *Коткару түгәрәге. Палубадан матрос пароход бортын бәрелүдән саклаган түгәрәкләрне төшергәч, чалка ыргытты.* (Г.Минский). Икенчедән, бу сүз кырлары йомры, түгәрәкләнгән булган әйбергә карата әйтелә. *Сабир бабай ... түгәрәк ак сакаллы, тәбәнәгрәк буйлы бер карт иде.* (Г.Әпсәләмов). Бу жөмләдә *түгәрәк* сакалга карата әйтелә.

Тезмә сүзләр һәм фразеологик әйтелмәләр составында түгәрәк төшенчәсе яна семантик төсмерләр ала. Түгәрәк белән бәйле 7 тотрыклы сүзтезмә бирелгән: *түгәрәк бәхет (иясе)* (иметь безоблачное счастье), *түгәрәк исәп* (ровный счет), *түгәрәк көн итү* (жить в достатке), *түгәрәк өстәл* (круглый стол), *түгәрәкләбрәк әйтсән* (подводя итог сказанному), *түгәрәкли кырык* (кругом шестнадцать), *түгәрәкли ятим* (круглая сирота// полная сирота).

Исем мәгънәсе дә күчәренелгә мөмкин. Бу очракта түбәндәге мәгънә төсмерләре туа: а) Әйләнә, божра, очканда түгәрәк ясау: *Сәхнә каршысына, ярым түгәрәк булып, бик күп сугышчылар тезелгән.* (Г.Әпсәләмов). Исем мәгънәсендә килгәндә “түгәрәк” сүзе геометрик фигураны белдерә. Ул ясылыкның әйләнә белән чикләнгән өлешен аңлата. *Түгәрәкнең мәйданын исәпләү.* Мәсәлән, *Кыз туфли очы белән кечкенә генә түгәрәк сызды.*

Санап чыккан хезмәтләрдән түбәндәгеләрне табып, *түгәрәк* “круг, круглый” төшенчәсе белән бәйле лексик-семантик кыр билгеләнде: татар телендә *түгәрәк* “круг, круглый” төшенчәсе белән бәйле борынгы төрки сүзлектә булган берәмлекләр: **topıq, *çiyri, *teğirmän, *tügmä*; ә хәзерге татар телендә: *түгәрәк* “круг, круглый”, *әйләнә, балдак, божра, даирә, йомры, тәгәрмәч, тегәрмән.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1974.
2. Древнетюркский словарь. – Л.: Наука, 1969.
3. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1990.
4. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика. – М.: Наука, 1984
5. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. Т. I-III. – Казан, I – 1977. – 476 с; II – 1979. – 726 б.; III – 1981. – 832 б.
6. Халиуллина Н.У. Кардәш телләренң лексик системасын өйрәнүнең методологик нигезләре: гомум тел белеме буенча уку әсбабы. – Уфа, 2007.

УДК 821.512.145

И.И. Садыкова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Ф.К. Фатхтдинов
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка и
литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»

ГАБДЕЛЖАББАР КАНДАЛЫЙ ИЖАТЫН УРТА МӘКТӘПТӘ ӨЙРӘНҮ

Аннотация: в данной статье раскрываются особенности преподавания творчества Габделжаббара Кандалый в средней школе. Рассматриваются и анализируются разные стихотворения автора. Поэтому широкое, обобщающее изучение этой темы представляет существенный научный интерес. В статье выявлены уровни поэтических традиций, особенности их проникновения в художественные произведения поэта, а также своеобразие их использования.

Ключевые слова: коммуникация, творчество, татарская литература, слово, школа.

Abstract. This article reveals the features of teaching the creativity of Gabelzhabbar Kandaly in high school. Various poems of the author are considered and analyzed. Therefore, a broad, generalizing study of this topic is of significant scientific interest. The article reveals the levels of poetic traditions, the peculiarities of their penetration into the poet's works of art, as well as the peculiarity of their use.

Keywords: tatar literature, word, creativity, school, study.

Шагыйрьләрнең ижатын урта мәктәптә өйрәнү даими актуаль мәсьәләләренен берсе булып тора. Шагыйрь Габделжаббар Габделмәжит улы Кандалыйның (1797-1860) исеме, ижатының бер өлеше киң жәмәгатьчелеккә күптәннән мәгълүм инде. Шуңа мәгълүм өлештән генә чыгып та без шагыйрьнең язу осталыгына сокланып, аның әдәбиятыбыз үсешенә керткән бәхәссез яңалыгын ихлас күңелдән тәкъдир итә килдек [1; 375].

Дәрәсләребездә якташ язучыбыз – Г. Кандалыйның әдәбиятын өйрәнгәндә жирле чыганаclarга нигезләнеп хәзерләнгән күрсәтмә әсбаплар киң һәм урынлы файдаланыла, бу исә дәрәсләрдә өйрәнелә торган материалны укучыларга жиңелрәк үзләштерер өчен уңайрак шартлар тудыра. Г. Кандалыйның портреты, аның шәжәрәсе; тормыш-көнкүреш, тарихи һәм әдәби яктан истәлекле урыннар; китап нөсхәләре һәм тышлыкларының фотокопияләре; язучыларның туган як буйлап кылган сәяхәт схемалары, әдәби туган якны өйрәнү карталары һ.б. Туган якны өйрәнүнең үзенә генә хас үзенчәлекләре дә бар. Алар барлык укучылар өчен дә мәжбүри була алмыйлар.

Шагыйрьнең шигырь һәм поэмаларын укып, без ул яшәгән чорны, мохитне күз алдына китерәбез. Бу әсәрләрнең түрәндә кешеләрнең уйланулары, тирән кичерешләре ята. Кешелек дөнъясының төп юлдашы, асыл сыйфатлары булып мэхәббәт санала, шуңа да ул элек-электән бик күп әсәрләрдә, шигырьләрдә урын алган, бик күп жырларда жырланган. Г. Кандалыйның бик күп шигырьләре һәм поэмалары мэхәббәт хакында – гашыйкларның рухи халәтен, сөйгән ярларының гүзәллеге, тирән мэхәббәт хисләрен тасвирлый. Бу очракта укучыларның кызыксынуы һәм мавыгуы исәпкә алына. Мәсәлән, дәрестә үтелә торган язучының

туган як белән ничек бәйләнгән өйрәнү һәр укучыдан таләп ителми. Күбрәк әдәби туган якны өйрәнергә теләүчеләр белән эш ителә. Дәрестә генә житешмәсәк, әдәби туган якны өйрәнү буенча уздырылган класстан тыш эшләр дә ярдәмгә килә. Гадәттә бездә ул болай оештырыла: әдәбият дәресләрендә Г. Кандалий ижаты турында кыскача өйрәнәбез, ә түгәрәк утырышлары, китап укучылар конференцияләре һәм әңгәмәләр вакытында без язучы турындагы мәгълүматларны тирәнәйтәбез, укылган әсәрләре турында үз фикерләребезне әйтергә өйрәнәбез [3; 132].

Дәресләр һәм класстан тыш эшләр уздырганда файдалану өчен идея-художество ягыннан тирән эчтәлекле, яшь буынга белем һәм тәрбия бирүдә әһәмиятле булган жирле әдәби фактлар гына сайлап алына. Укыту-тәрбия процессында фәнни яктан рәсми рәвештә расланган материаллар кулланыла. Жирле материаллардан файдаланганда: язучы яшәгән һәм ижат иткән чорны, мохитны, тормыш-көнкүреш шартларын өйрәнәләр; укучылар әдәби геройларның прототиплары, сюжетның тормыш нигезләре белән таныштырыла. Г. Кандалий ижаты буенча чаралар оештырганда, тарих, география укытучылары белән хезмәттәшлек эше алып барыла. Якташ язучыларыбыз ижатын өйрәнү шуны күрсәтә: укучылар туган як тормышын чагылдырган әсәрләренә бик теләп, яратып укыйлар. Алар, беренче чиратта, язучының сайланма әсәрләренә мөрәжәгать итәләр, язган әсәрләрен кызыксыну белән укыйлар [2; 558].

Язучыбыз Г. Кандалийның ижаты яшь буынны тәрбияләүдә роле зур. Матур әдәбият үрнәкләре аша туган жиребезне тагы да яратырга, аның башка төбәкләрдән аермалы булган үзенчәлекле якларын ачарга ярдәм итә, туып-үскән жир турында, аның мәдәнияте, тарихы буенча күп мәгълүматлар бирә.

ӘДӘБИЯТ

1. Әхмәдуллин А., Хәсәнов М.. Әдәбият (XX йөз башы һәм 20 нче еллар татар әдәбияты): Х сыйныф дәреслеге . 2 нче басма. – Казан: Мәгариф, 2000. – 375 б.
2. Кандалий Габделжаббар. Шигырьләр һәм поэмалар. Төз., текст һәм иск. хәз., кереш сүз авт. М. Госманов. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1988. – 558 б.
3. Курбатов Х.Р. Г. Кандалий шигырьләрендә метрика һәм строфика // Татар теле һәм әдәбияты. Казань, 1977. – 132 б .

УДК 81-23

А.А. Сираева
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка
и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»

КОНЦЕПТ *ӨЙ* «ДОМ» В ПАМЯТНИКАХ ДРЕВНЕТЮРКСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

Аннотация: концепт *өй* «дом» является выражением важнейшей ценности бытия, уходящей корнями в далекое прошлое и продолжающей оставаться нравственной опорой в сегодняшней жизни. Значимость и общепонятность концепта «дом», способность репрезентировать глубокие смыслы, ценности и установки актуализируется в памятниках древнетюркской письменности. Древнетюркские письменные памятники являются весьма

достоверным источником для изучения языковой картины мира тюркских народов. В работе тексты памятников письменности переводятся на татарский язык.

Ключевые слова: дом, концепт, лексика, памятники древнетюркской письменности, семантика.

Abstract: the concept of «home» is an expression of the most important value of being, which is rooted in the distant past and continues to be a moral support in today's life. The significance and common understanding of the concept of «home», the ability to represent deep meanings, values and attitudes is actualized in the monuments of ancient Turkic writing. Ancient Turkic written monuments are a very reliable source for studying the linguistic picture of the world of the Turkic peoples. In the work, the texts of the written monuments are translated into the Tatar language.

Keywords: concept, vocabulary, semantics, monuments of ancient Turkic writing, house.

В тюркской культуре концепт «дом» занимает особое место. Дом – это начало жизненного пути, семейный очаг, нравственная основа жизни человека. Здесь сменяются поколения людей, устанавливаются и развиваются традиции и нормы морали, воспитывается молодежь. С концептом «дом» очень тесно связаны понятия «семья», «мир», «труд», «любовь», «жизнь», «смерть», «счастье».

Одним из важных элементов пространства повседневности является дом, имеющий сакральное значение для каждого человека в качестве безусловной ценности. У огромного количества народов дом как визуальная метафора олицетворяет строение космоса, модель мироздания. Дом, как мир и человек, есть одновременное олицетворение пространственно-упорядоченных макро- и микрокосмоса. Четыре стороны света соотнесены с четырехугольной конструкцией жилища и его стенами. Трехчастное строение мира по вертикали зеркально отражается в структуре дома: крыша и чердак – верхний, небесный мир, мужское начало (неслучайно здесь хранили доставшиеся от предков предметы), покровителем которого был Тенгри; жилое помещение – это земной мир, олицетворение женского начала, в котором проявлялась обыденность, повседневность; подпол – подземный мир усопших, где обитал домовый.

В мифопоэтической традиции сам дом олицетворял живое существо, части которого сравнивалось либо с элементами мироздания (крыша – небесный мир, стены и пол – земной мир, подвал – подземный мир, окна и очаг – божества, дверь и порог – переход между мирами), либо с человеческим телом (крыша – голова, окна – глаза, очаг – сердце дома, подвал – бессознательное). В связи с этим дом символизирует порядок, космический ритм, гармонию и равновесность, «пуп»/центр Земли / Мира, микрокопию Космической горы / Мирового Дерева, осуществляющих связь между мирами, космическую ось.

В картине мира разных народов сосредоточены основные образы, представления о данном концепте. Например, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, русские представления о доме заключается в следующем: для благосостояния дома требуется благословение Божие; при входе в дом и при выходе из дома следует призвать на себя благословение Божие; дом должен быть крепким – иметь прочный фундамент и надежную связь (внутреннюю конструкцию); он должен защищать от внешней угрозы; в нём должно быть светло; дом держится мужем, хозяином, а тепло, уют в нём держится женою, хозяйкой. Желанные взаимоотношения между обитателями дома – лад, мир, покой, любовь. Напротив, если в доме начались раздоры и разделения, то он скоро рухнет. Пришедшему в дом гостю обычно

предлагают трапезу; дом – только для своих, и не всякого человека следует вводить в дом [1]. Перечисленные представления о концепте находят отражение и в пословицах и поговорках: *В гостях хорошо, а дома лучше. Дом вести – не лапти плести. В прилежном доме густо, а в ленивом доме пусто. И стены в доме помогают. Без хозяина дом сирота. Поди в гости смело, когда нет дома дела* и др.

В татарском и башкирском языках также имеются устойчивые сочетания, которые перекликаются с вышесказанным пониманием концепта: *Дом с двумя хозяйками грязен* (тат.). *В доме без хозяина не будет избытка. Держи дом в порядке – может гость случайно нагрнуть* (башк.).

Для характеристики функционирования концепта *өй* «дом» в памятниках древнетюркской письменности, в частности, в языке Орхоно-енисейских надписей (VI-VII вв.), уйгурских памятниках (X в.), словаря Махмуда Кашгари «Диване лугат ит-турк», «Кутадгу билиг» Юсуфа Баласагуни (XI в.) нужно обратиться к семантической реконструкции, т.е. анализу микрополей в древних и современных родственных языках [3; 455].

Основным словом для «жилища» как «локуса субъекта» является **eb* > с фонетическими вариантами *ef, ev, üv, üj* [2; 162].

Лексема *eb* В Орхоно-енисейских надписях употребляется в следующих значениях: 1. жилище, становище: *kül teğin ebig başlaju qitimiz*. – Мы отпустили Кюль-Тегина предводительствовать в становище (Большая надпись Кюльтегину). – ср.: *Күлтегинне өй башлыгы кутердек* (=ясадык). *Başmıl jayıdıp ebinrū bardī*. – Став врагами [нам], басмылы пошли на мое становище (памятник Моян Чуре). – ср.: *Басмыллар яулап өмә барды*. 2. обитатели становища, семья, домочадцы: *ebi on küin öñrä ürküp barmış*. – Его семейство уже за десять дней, испугавшись ушло (памятник Моян Чуре). – ср. *Өе ун көн өркеп (куркып) барды*. В Орхоно-енисейских надписях *eb* употребляется и в значении «женщина», т.к. именно с женщина олицетворяла дом как очаг, становище. Отсюда можно найти параллель с лексемой *эби* – в татарском языке «бабушка», «теща», «повитуха», здесь имеется в виду эби в общем, родовом значении как «женская особь». Отсюда этимология *өй-ләнү* «жениться» – *эб-и-ләнү* «брать жену; иметь жену». Производное *евчи* жена, женщина: *bu ikägü ...er ebcī polmšllar*. – эти двое...стали мужем и женой (Уйгурский памятник). – Ср.: *Бу икәү ир, өйче (эби = хатын) булдылар*.

Фонетический вариант *ev* имеет следующую семантику: 1. дом, юрта, помещение: *ev oçaqlandı*. – в доме была сделана печь (МК). – ср.: *өй учакланды* (учак ясалды). *evünkkä javutma uşaqçı kişig*. – Не давай подходить к своему дому сплетнику («Кутадгу билиг»). – ср.: *Өеңә якынайтма ... кешене*; 2. астр. дом, участок неба: *bularda eñ üstün şekäntir jorırr / iki jil şekiz aj bir evdä qalır*. – Выше всех этих движется Сатурн, / два года и восемь месяцев он остается в одном «доме»; *qaju evkä kirsä bu aj terk çiqar*. – В какой «дом» не войдет луна, быстро выходит («Кутадгу билиг») [2; 189]. – ср.: *Кайсы өйгә керсә, бу ай тиз чыгар*.

Зафиксирована в памятниках древнетюркской письменности и производное *evlän* 1. обзаводиться домом, семьей: *tünlä jorup kündüz şevnür / kiçigdä evlänip ulyađı şevnür*. – Кто идет ночью, познает радость днем, / кто, будучи молодым, обзаводиться семьей, испытывает радость, когда взрослеет (Орхонское письмо). – ср.: *Төнлә йөрөп көндөз сөенер, кече өйләнөп олы(гайгач) сөенер*. 2. делать своим домом: *ol bu evni evlände*. – Он сделал этот дом своим домом; 3. перен. заходить в «дом», подвергаться затмению (о луне); *aj qorup evlänüp / aq bulit örlänüp*. – Луна поднялась, вошла в свой «дом» / поднялись белые облака (МК) [2; 188]. – ср.: *Ай ... (күперелен?) өйләнөр, ак*

болыт үрләнәр (=күтәреләр).

Концепт *өй* «дом» имеет следующую семантику в лексеме *evlig*: 1. хозяин, владелец дома: *əndik uma evligni ağırlar*. – [Даже] глупый гость почитает хозяина дома; *evlig tođursai jolqa bolur*. – Если хозяин дома накормит (букв. насытит), глаза [гостя] будут [смотреть] на дорогу (МК). 2. жена, женщина: *qali evlig almaq tiläsä özün/ talusın tilä keđ jiti qil közün*. – Если ты хочешь взять себе жену, ищи хорошую (букв. отборную) и будь очень внимателен (МК) [ДТС: 190]. – *Әби (=хатын) алырға теләсәң үзең, талусын (=яхшысын) телә, кичер күзеңнән (=яхшы кара)*.

В более поздних памятниках встречаем лексему *üj* дом: *keñä jolda bedük bir üj kördi*. – И вот в пути он увидел большой дом; *bu üjnün җағамі аltundan erdi* крыша этого дома была из золота (уйгур язмалары) [2; 623].

Üv употребляется в значении “дом”: *oγul qız törüsä señiñ aj tegin/ üvüñdä igidgil igidmä öñin*. – Если у тебя родятся дети, подобные месяцу,/ воспитывай их у себя в доме, не воспитывай на стороне («Кутадгу билиг») [2; 629]. – *Ул, кыз туса синең ай кебек, өеңдә иге (=тәрбиялә), читтә тәрбияләмә*.

Концепт *өй* «дом» представлен словом *jurt*, которая имеет более широкое значение: 1. дом, владение, место жительства, земля, страна: *Usin buntatu jurtda jatu qalur erti*. – Они остались жить на земле Усын Бунтату (Памятник Тоникуку); *ölümig unitma gürün jurтуñ ol*. – Не забывай о смерти, твоя могила – твое пристанище («Кутадгу билиг»); *beđük bir jurт el күн erdi*. – Была большая страна и большой город (уйгурские письмены); 2. руны, развалины [2; 282].

Таким образом, в древнетюркской языковой картине мира концепт *өй* «дом» несет семантику не только определенной постройки той или иной формы, материала, но и значение «локализации субъекта (хозяина / хозяйки) и лиц, сопряженных с ним неотъемлемой принадлежностью – его семьи». *Өй* «дом» как жилье может выступать как «малый» дом – собственно постройка как жилье и «большой дом» – жилье с надворными постройками для стационарного типа, родовая территория или загон для жилища кочевого типа, также вообще территория и Родина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с. // URL: https://vk.com/doc-41371964_564901968?hash=be577d688ffbe52d59&dl=fb0074e3f452a9479. – (дата обращения 27.02.2021).
2. Древнетюркский словарь. – Л.: «Наука», 1969. – 676 с.
3. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка. – М. Наука, 2006. – 908 с.

УДК 37.091.39

А.Р. Хасанова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд.филол.наук, доцент кафедры
татарского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

КАЮМ НАСЫЙРИ ХЕЗМӘТЛӘРЕНДӘ БЕЛЕМ ҺӘР ТӘРБИЯ БИРҮГӘ КАРАТА КИҢӘШЛӘР

Аннотация: в настоящей статье рассмотрены просветительские взгляды выдающегося татарского ученого-энциклопедиста Каюма Насыри относительно вопросов педагогики и воспитания. Особое внимание уделяется образовательно-воспитательному трактату ученого «Тарбия-ат тел» («Книга о воспитании»), где, наиболее компактно нашли свое отражение позиция К.Насыри относительно правилам воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание, Каюм Насыри, образование, наука, просвещение.

Abstract. This article examines the educational views of the outstanding Tatar scholar-encyclopedist Kayum Nasyri on the issues of pedagogy and education. Special attention is paid to the educational and educational treatise of the scientist “The Book of education”, where the position of K.Nasyri is most compactly reflected his own rules of education of the children.

Keywords: Kayum Nasyri, education, upbringing, enlightenment, science.

К.Насыри – татар халкының күренекле фикер иясе, мәгърифәтче, тарихчы, педагог, язучы һәм журналист. Ул халыкны яңа идеаллар, яңа төшенчәләр, яңа карашлар белән коралландырып, мәдәният югарылыгына күтәрүне максат итеп ала.

К. Насыри, үз чоры өчен укымышлылыгы ягыннан иң югары баскычка күтәрелеп, татарлар арасында иң беренчеләрдән булып энциклопедик галим дәрәжәсенә ирешә. Аны без хаклы рәвештә мәгърифәтче дип атый алабыз, чөнки ул үз-үзен генә камилләштереп калмый, әлеге белемнәрне халыкка да житкерергә омтыла. К. Насыри татар балаларына рус теле укытуны беренче башлап жибәрүче кеше дә була. Укытучылык хезмәтен калдырып, фән һәм язучылык эшенә күчкәч, аның хәле тагын да кыенлаша. Гыйльми һәм әдәби хезмәтләре басылып чыга башлагач, дошманнары арта. Шул ук вакытта укучы яшьләр, тюркологлар галимнең хезмәтләрен хуплыйлар. Ул Казан университетының Археология, тарих һәм этнография жәмгыятенен әгъзасы итеп сайлана. Фән хезмәткәре итеп таныла.

Һәр бала ана телен белергә һәм өйрәнергә, туган мәдәниятендә яшәргә, өлкән буын традицияләрен сакларга, туган төбәген, зур һәм кече Ватанын яратырга, күршеләрен хөрмәт итәргә, аларның мәдәниятен, иманын өйрәнәп, заманча фән үрләренә омтылырга тиеш, дип санып педагог. Галимнең бу тирән фикерендә кешенә тәрбия идеалын аңлау ята.

Үзенә “Тәрбия турындагы китаб”ында, “Әхлак турындагы брошюра”сы эшләрендә ул урта гасырдагы уку-укыту системасын: аларда хакимлек иткән формализм, догматизм һәм тормыштан аерылып тору рухын тәнкыйтьли. Ул әхлакый тәрбия бирүнең фәнни нигезләрен, аның эчтәлеген эшли. Укыту алымнары һәм методикасы белән таныштыра [1; 3].

К.Насыри фикеренчә, тәрбиянең максаты – “чын” гуманлы, киң белемле, үз Ватанын яратучы һәм башка халыкларны хөрмәт итүче кешене әзерләү.

Бу максаттан килеп, түбәндәге бурычлар чыга:

1. Нормаль физик үсеш – ул әхлакый һәм акыл үсеше нигезе булып тора.
2. Рухи тәрбия (кеше акылын, хәтерен, фикерләү сәләтен үстерү, әйләнә-тирә мохит турында белем алу, үз-үзенә танып белү).

3. Ихтыяр көче, характер һәм әхлакый сыйфатлар тәрбияләү.

К.Насыйри тәрбия һәм белем бирүнең теләсә кайсы системасы таянырга тиеш төп принципларын да эшли. Боларга түбәндәгеләр керә:

1. Халыклык принцибы – тәрбия халыкның тормыш рәвеше белән бәйлә булырга тиеш;

2. Балага карата гуманлы мөнәсәбәт – тәрбия процессында баланың шәхесенә карата хөрмәт;

3. Тәрбия һәм укыту балалык һәм яшүсмерлек чорына туры килергә тиеш;

4. Тәрбияләү һәм белем бирү процессында балаларның сәләте һәм мәнфәгатьләре исәпкә алынырга тиеш;

5. Белем һәм тәрбия бирү процессына балаларның барлык көч һәм хисләре жәлеп ителергә тиеш;

6. Баланың акыл сәләтен үстерү һәм уку материалын аңлы үзләштерүне тәмин ителергә тиеш;

7. Укыту процессы һәм физик хезмәт үзара ярашырга, чиратлаштырылырга тиеш;

8. Тәрбияләнүчегә карата принципальлек сакланырга тиеш;

9. Тәрбияче шәхси үрнәк бирергә тиеш [1; 29].

К.Насыйри үзенең тәрбия системасында әйләнә-тирә мохиткә, кешенең дөньяга карашын һәм мөнәсәбәтен формалаштыручы фактор буларак, зур игътибар бирә. Сәламәт мохит әхлакый яктан сәламәт шәхес тәрбияли, ә сәламәт булмаган мохит – бозыклыкка юл ача дип исәпли галим.

К. Насыйриның педагогик системасында укытучыларга да, ата-аналарга да карата югары таләпләр куя. Укытучы укучыларга игътибарлы булырга, психологияне исәпкә алырга, тән жөзасыннан башка укытырга, өйрәтергә тиеш. Ул ата-аналарга балаларга карата таләпчән булырга, шул ук вакытта игътибарлы һәм кисәтүле булырга киңәш итә.

Галимнең төп принцибы булып балаларга әхлакый һәм этик тәрбия бирү торган. “Фәвакиһел-жәләсә” һәм “Кырык бакча” исемле китапларында әхлак мәсьәләләре үзәк урынны били. Әлегә мәсьәләләр мәгърифәтченең башка хезмәтләрендә һәм ел саен чыгарып килгән календарларында да кузгатыла.

К. Насыйриның әдәп һәм әхлак мәсьәләренә булган мөнәсәбәте аның ижтимагый яңарыш һәм шәхес кебек мәсьәләләргә мәгърифәтчелек позицияләреннән торып якин килүе белән билгеләнә. Галим, әхлаклылык жәмгыять тормышына көчле йогынты ясый һәм кешеләр арасындагы мөнәсәбәтләрне ныгыта, дип саный [2; 147].

Галим белем бирүне балачактан ук башларга кирәклеген ассызыклай. Ул моны бала әйләнә-тирә дөнья турында бөтен мәгълүматны жиңел сәңдерә, проблемаларсыз аны истә калдыра һәм гомере бие кабатлы дип аңлата. Шул ук вакытта татар тикшеренүчесе кеше белемнәре фундаменталь һәм нигезле булырга тиеш дип саный: бары тик шул гына үз фикере булган шәхеснең үз-үзен тәмин итүчәнлеген тәмин итә. К.Насыйриның бу позициясе хәзерге заман педагогикасы өчен аеруча принципаль һәм концептуаль яңгырый һәм яңача укыту стандартларының нигезен тәшкил итә.

Шул рәвешле, К.Насыйри татарлар арасында педагогик фикер үсешенә зур йогынты ясый һәм аның вәкилләре мәгърифәтче мирасына, иң мөһим идея чыганагы буларак, бүгенгәчә даими рәвештә мөрәжәгать итәләр.

ӘДӘБИЯТ

1. Насыйри К. Китаб-эт тәрбия. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1992. – 144 б.
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. 512. 145

А.М. Шакирова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмуллы» (г. Уфа)
Научный руководитель – Р.Р. Гареева
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмуллы»

УКУЧЫЛАРНЫ ТЕЛ ЧАРАЛАРЫ ЯРДӘМЕНДӘ РУХИ-ӘХЛАКЫЙ ТӘРБИЯЛӘУ

Аннотация: в статье рассматриваются методы духовно-нравственного развития обучающихся на уроках татарского языка. В современных условиях на язык как учебный предмет возлагается особая миссия: воспитание духовно-нравственной личности, обладающей высокой степенью сознания.

Ключевые слова: воспитание, методика, нравственность, фольклор, художественный текст.

Abstract. The article deals with the methods of spiritual and moral development of students at the lessons of the Tatar language. In modern conditions, language as a subject is assigned a special mission: the education of a spiritual and moral personality with a high degree of consciousness.

Key words: education, morality, methodology, literary text, folklore.

Рухи-әхлакый тәрбия педагогик теориядә һәм мәктәп эшчәнлегендә иң төп проблема. Әхлакый тәрбия дигәндә, без бай рухи сыйфатлар, этик нормалар булдыру һәм үз-үзенә тоту кагыйдәләрен төшендерү максатыннан, яшь буынга системалы тәсир итүне аңлыйбыз. Әхлак тәрбиясенә төп урыны – гаилә. Эти-әнинен шәхси үрнәге әхлакый тәрбиянең нигезе булып кала. Ләкин, хәзерге вакытта ата-аналарның күбесе «дөнъя куа», баласын кешедән ким-хур булмаслык итеп киендерергә, тукландырырга тырыша. Шуңа күрә аларның тәрбия белән шөгыйльләнергә вакыты да калмый. Әхлак тәрбиясе процессында укытучы-тәрбиячеләрнең роле зур. Алар тиешле шартларны тудыра, эшне оештыра, балаларның укуы, хезмәте, ялы, уены һәм һәртөрле эшчәнлеге дэвамьнда әхлак мөнәсәбәтләрен тиешле якка юнәлтә. Әхлак тәрбиясе бирүнең төп бурычлары укучы балада әхлак тәҗрибәсе тудырудан гыйбарәт. Яхшыны яманнан, яманны яхшыдан аера белү сыйфатлары кешедә яштыән үк тәрбияләнә. Ул аларны көндәлек тормышы, эше, эшчәнлеге, башкаларга мөнәсәбәте белән ныгыта гына бара [3;38]

Күпмәдәниятлы тәрбия бирүнең нигезендә әхлак тәрбиясе ята. Әгәр кешенең әхлагы булмаса, ул үзе дә, аның тирә-ягындагылары да бәхетсез була. Атаклы швейцар педагогы Песталоцци: «Әхлак тәрбиясе балалар учреждениеләренең төп бурычы булырга тиеш», – дигән. Ә татар теле һәм әдәбияты дәресләре балада әхлак тәҗрибәсе булдыру өчен иң туры юл, дип саныбыз без. Иң беренче чиратта балада үз милләтенә, аның горейф-гадәтләренә, тарихына, теленә карата кызыксыну, хөрмәт уятырга кирәк. Бу эш, башлыча, әдәби әсәрләргә һәм халык авыз иҗаты әсәрләрен өйрәнү – анализлау барышында алып барыла. Татар халык авыз иҗаты әсәрләрен өйрәнү дәресләрендә төрле жанрдагы фольклор әсәрләре белән, аларның рус телендәге вариантлары белән танышабыз, уртак һәм аермалы якларын, аларда әйтелгән төп фикерне билгелибез. Төрле әсәрләргә фольклор белән бәйләнешен ачыкыйбыз. Моңа мисал итеп Г.Бәшировның «Туган ягым – яшел бишек» әсәрен китерә алабыз. Әсәргә өйрәнү барышында без халкыбызның тормышы, милли йолалары һәм горейф-гадәтләре, гаиләдәге үзара мөнәсәбәтләр белән танышабыз. Геройларының милли фикерләвен төрләндрү максатыннан, автор персонажларның сөйләмен мәкальләр, әйтемнәр, халык телендә кулланылучы жор сүзләр белән баета. Туган ягыбыз, туган халкыбыз турындагы бу әсәр укытучының сөйләмен тагын да жанландыра, телне өйрәнүгә кызыксыну уята һәм күпмәдәниятлы шәхес тәрбияләүдә зур роль уйный. Чөнки без күпмилләтле илдә яшибез һәм бу жирдә туган, яшәгән һәр кешенең бәхетле булырга хагы бар.

Күренекле татар язучылары Галимжан Ибраһимов, Мәжит Гафури, Нәкый Исәнбәт, Мирсәй Әмир, Әмирхан Еникилар Башкортстанда туып үскәннәр. Шуна күрә аларның әсәрләрендә бу якларның гүзәл табигате, башкорт халкының тормыш-көнкреше ачык чагыла. Боларга мисал итеп Әмирхан Еникиның «Әйтелмәгән васыять» повестьларын, «Матурлык» хикәяләрен китерергә була. «Әйтелмәгән васыять» әсәрендә образлар системасы бик бай. Шулар образларның иң әһәмиятлесе – Акъәби һәм васыять образлары. Нәкъ менә шушы образларга мөнәсәбәтләргә аша башка образларның да ни дәрәҗәдә әхлакый сыйфатларга ия булуы ачыклана. Әмирхан Еники алар аша халыкның рухи хәзинәсенә хөрмәт белән карау кирәклегә мәсьәләсен күтәрә, рухи бушлыкны, әхлакый мәдәни мирастан читләшүне тәнкыйтьли. [1;31]

Шулай ук табигать белән кеше, кеше белән кеше, бала белән ана мөнәсәбәтләргә аша матурлыкны аңлай белергә өйрәтүдә Ә.Еникиның «Матурлык» әсәргә зур әһәмияткә ия. Әсәрдә Бәдретдиннең күнел матурлыгы да, гаиләдәге, шәкертләр арасындагы мөнәсәбәтләргә матурлыгы да, бала һәм ана арасындагы мөхәббәт матурлыгы та бөтен тулылыгы белән сурәтләнгән. Мондый темалардан соң үткәрелгән әңгәмәләргә тәрбияви әһәмияте аеруча зур. Укучылар матурлык сүзенә башка мәгънәләргә дә күрә башыйлар, ә бу алар яшендә бигрәк тә мөһим.

Татар әдәбияты дәресләрендә милли бәйрәмнәребезне өйрәнүгә дә зур әһәмият бирелә. Шуларның берсе «Нәүрүз» бәйрәме. Укучылар бу бәйрәмнең барлык төрки халыклар өчен дә уртак бәйрәм булуы, һәр милләтнең аны үзенчә үткәрүе турында мәгълүмат алалар. Шулай ук татар халкының бу бәйрәмне ничек үткәрүе турында да әйтелә. Башка халыкларның язгы бәйрәмнәренә дә күзәтү ясыйбыз. Рус халкының «Масленица» бәйрәме дә «Нәүрүз» бәйрәме белән охшаш. Алар кышны озату, язны каршылау буларак билгеләп үтелә. Кешеләр, нинди милләт вәкилләргә булуына карамастан, язгы кыр эшләргә алдыннан бергәләп бәйрәм иткәннәр. Бу бәйрәмнәр, берәз үзгәртеләп булса да, бүген дә бәйрәм ителә. Әлегә чараларда төрле милләт

вәкилләре катнаша. Бу шулай ук милләтләр арасындагы дуслыкка, бердәмлеккә бер дәлил булып тора.

Төрле фәннәрне интегральләштерү ярдәмендә рус төркемнәрендә укучы балаларда да телебезгә, туган жиребезгә, анда яшәүче халыкларга карата хөрмәт тәрбияләү бик мөһим. Аерым шагыйрьләрнең әсәрләрен өйрәнү барышында, аларның сүзләренә ижат ителгән жырлар, кайбер әсәрләренә багышланган иллюстрацияләр белән танышу; төрле темаларны үткәндә дә башка фәннәргә мөрәжәгать итү бик уңышлы.

Кешене жәмгыятьтән аерып карап булмый, аның гомере эшчәнлекнең төрле өлкәләрендә үтә. Кешеләр арасында яшәгәч, алар белән үзеңне ничек тоту кагыйдәләрен белү кирәк. Жәмгыять өчен андый кагыйдәләр бик мөһим, чөнки аларсыз яшәү мөмкин түгел. Андый кагыйдәләр бик күп төрле. Аларның берсе шәхси санитария-гигиена таләпләрен үтәүне таләп итә, икенчесе ничек тыйнак булырга, сүздә торырга, сер саклый белергә өйрәтә. Дәүләт законында ныгытылган кагыйдәләр дә бар. Андый кагыйдәләр хокукый нормалар дип атала. Ләкин яшәүнең бертөрле законнарда да язылмаган кагыйдәләре бар әле. Алар ижтимагый анда, аның традицияләрендә, горейф-гадәтләрендә, йолаларында яши.[4;22]

Эшебезнең нәтижәсен без шунда күрәбез: татар теле дәрәсләрендә әхлак тәрбиясенә аеруча зур игътибар бирелергә тиеш. Туган телне яхшы белү, аны ярату, аны хөрмәтләү – әхлаклылыкның бер өлеше.

ӘДӘБИЯТ

1. Балаларга әдәп-әхлак тәрбиясе бирүдә Әлмәт укытучыларының эшчәнлеге. – Әлмәт, 2007.
2. Вәлиева Ф. С., Саттаров Г. Ф. Урта мәктәп һәм гимназияләрдә татар телен укыту методикасы.– Казан: Раннур, 2000. – 456 б.
3. Заһидуллина Д.Ф. Мәктәптә татар әдәбияты укыту методикасы.– Казан: Мәгариф, 2004.
4. Казыйханов В. С. Әхлак дәрәсләре. Дәрәс эшкәртмәләре.
5. Сафиуллина Ф. С., Фәтхуллова К. С. Рус телендә сөйләшүче балаларга татар теле укыту программасы. 1-11 сыйныфлар.–Казан: Мәгариф. 2003. – 110 б.

УДК 81'38

М.Ш. Шералиева
преподаватель кафедры русского языка и литературы
«КГПИ им. Мукими» (Узбекистан, г. Коканд)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КОМПАРАТИВНОГО ХАРАКТЕРА РУССКОГО ЯЗЫКА В СРАВНЕНИИ С УЗБЕКСКИМ

Аннотация: с учетом национальной аудитории, авторы предлагают изучать фразеологические единицы в сравнении с аналогичными узбекскими единицами. Они отмечают, что исследование должно сосредоточиться на комплексном изучении фразеологизмов. То есть внимание следует уделять и семантическим и грамматическим особенностям.

Ключевые слова: адъективные ФЕ, грамматически опорный компонент, компаративные фразеологические единицы, наречные ФЕ, предикативные ФЕ фразеология, сема.

Abstract. Authors are encouraged to study comparative phraseological units with similar units in Uzbek, taking into account national audiences. It should be noted that the study should focus on the phraseological units. That is separately mentioned and important attention should be paid their spiritual and grammatical features, as well as what kind of grammar category.

Key words: phraseology, comparative phraseological units, grammatically supporting component, sema, panying word, adverbial FU, adjectival FU, predicative FU.

Становление фразеологии, как самостоятельной области языкознания, позволило включить её в вузовские и школьные программы. Это в свою очередь, создает условие для внедрения и развития новой отрасли в методике преподавания русского и узбекского языков методики изучения фразеологического яруса языка.

В последние годы стали издаваться множество статей и учебных пособий, направленных на изучение фразеологии как русского, так и узбекского языков. В них освещаются различные теоретические проблемы, связанные с определением объема и границ фразеологии, частеречной отнесенности, включенных в нее единиц, семантической классификации фразеологических единиц, особенностей их употребления в художественных произведениях и целый ряд других вопросов.

С другой стороны, особое внимание уделяется совершенствованию методики преподавания фразеологии. Данная статья как раз и посвящена изучению одной группы фразеологизмов – так называемых сравнительных конструкций фразеологического характера. Это связано с тем, что в настоящее время при изучении иностранных языков на первый план выдвигается тематический принцип, т.е. когда подробному анализу подвергается какая-нибудь одна небольшая группа единиц, объединенных либо семантической, либо грамматической общностью. Целью нашей работы является сопоставительная характеристика устойчивых сравнений русского языка в сопоставлении с узбекскими.

Формальные особенности компаративных фразеологических единиц (далее ФЕ) заключаются в том, что в русском языке в их составе имеется сравнительный союз как, а в узбекском – аффикс *дай/дек*. С семантической точки зрения, их объединяет то, что в плане содержания таких единиц наличествует значение сравнения или уподобления.

Следует отметить, что компаративные конструкции появляются на основе сравнения двух реальных явлений. Однако, со временем, в результате нарушения элементов лексической формулы они теряют свою первоначальную семантику и начинают употребляться с новым, уже фразеологическим значением, которое закрепляется за этой конструкцией. Сравнительное значение сохраняется лишь в моделях ФЕ в их свободном (не связанном) употреблении.

Например: *как курица лапой* («небрежно»), *как сивый мерин* («беззастенчиво»), *как снег на голову* («неожиданно»), *как две капли воды* («похожие»); *тўйган қўзидай* («беззаботно»), *осмондан тушгандай* («неожиданно»), *огзига талқон солгандай* («молча»), *ўрта қўлдай* («малобеспечный»), *ўт билан сувдай* («разные») и т.п.

Необходимо отметить, что в узбекском языке сравнительный аффикс *дай/дек* в составе ФЕ отличается от их употребления в свободном сочетании. Причиной этому является то, что в несвязанных словосочетаниях данный аффикс образует новую грамматическую форму конечной лексемы, а в устойчивых словосочетаниях он относится ко всему словосочетанию в целом, образуя при этом новую словарную единицу. Правильно было бы, на наш взгляд, представлять подобного рода ФЕ в

следующем виде:(тўйган кўзи) дай, (осмондан тушган) дай, (оғзига талқон солган) дай, (ўрта кўл) дай, (ўт билан сув) дай, и т.п.

Изучение семантической структуры компаративных ФЕ требует разностороннего подхода, т.к. их значение существенно отличается от значения идентифицирующих их лексем: целостное значение ФЕ не вытекает из простого сложения значений составляющих ее компонентов. Кроме того, категориальная отнесенность фразеологизмов, в первую очередь, зависит от целостного значения всей ФЕ в целом, ибо ее внешняя грамматическая форма, и в частности, частеречная отнесенность грамматически опорного компонента не всегда совпадает с ее общим планом содержания. Например, несмотря на то, что в таких фразеологизмах, как как божий день, как дважды два четыре, как из рога изобилия, как бог на душу положит; (кумга сув сепган) дай, (холвачининг тешаси) дай, (оёғи куйган товукдай, (ўту пахта) дай и т.п. нет лексем, относящихся к разряду наречных, они в целом относятся к разряду адвербиальных ФЕ. Поэтому отнесенность фразеологизмов к тому или иному фразеолого-грамматическому разряду на основе частеречной характеристики грамматически опорного компонента не совсем верно.

В процессе работы учеников и студентов над компаративными ФЕ возникает целый ряд проблем: умение определять лексико-грамматический состав ФЕ, различать фразеологизмы от соответствующих выражений в их свободном употреблении, разграничивать сравнительные обороты от омонимичных компаративных конструкций фразеологического характера, выявлять их синтаксическую функцию в предложении, их стилистическое использование в речи и целый ряд других вопросов.

Изучение компаративных ФЕ требует от учеников и студентов умения работать со словарями, т.к. между целостным значением ФЕ и составляющими ее компонентами имеются и общие, и отличительные признаки. Однако, на наш взгляд, здесь больше упор следует делать на их дифференциальные особенности. В частности, следует иметь в виду, что в отличие от лексических единиц в семантической структуре ФЕ содержатся две семы: одна из них выражает вещественное значение фразеологизма, другая лишь вносит дополнительный оттенок значения. Например: «неожиданно» – как гром среди ясного неба («совершенно неожиданно»), «разные» – как небо и земля («абсолютно разные»); «неожиданно» – (томдан тараша тушган) дай («совершенно неожиданно»), «быстро» – лаби лабига тегмай («очень быст ро») и т.п.

Кроме того, анализируя семантическую структуру компаративных ФЕ, мы обнаружили и такие единицы, которые выражают лишь усилительный оттенок значения. Сравним: абсолютно, совершенно; – беда как, как божий день, как маков цвет; (сув сепган) дай, (сув билан хаво) дек, (отнинг кашқаси) дек и др.

Например: во-первых, городничий глуп как сивый мерин (т.е. «совершенно глуп»); (Н.Гоголь, Ревизор); Латофатнинг кули теккан ер ёғ тушса ялагудек топ-тоза (т.е. «совершенно чисто») булмай колмас эди. (С.Анарбоев, Умр)

Как видно из приведенных примеров, в них лексическое значение затемнено, а выражается лишь усиление качества тех лексем, которые являются словами-сопроводителями при ФЕ.

По мнению А. Ходжиева, такие слова, как жуда (очень), энг (самый), қоқ (совершенно), ғоят (абсолютно), сал (не очень) и т.п. в сочетании с наречиями и прилагательными не обладают самостоятельным лексическим значением [1; 401-402]. На наш взгляд, при изложении фразеологического материала преподаватель должен

опираться на такие ФЕ, которые имеют вещественное значение. Это необходимо и потому, что подобного рода фразеологизмы при употреблении без слов-сопроводителей реализуются в речи с иной семантикой и переходят в совершенно другой фразеолого-грамматический разряд. Например: *Ему как нельзя лучше* (из разговорной речи); *Гуё хамма ёк сув сепгандай*. (И. Рахимов, Хилола)

Компаративные ФЕ, подобно словам, в предложении выполняют ту или иную синтаксическую функцию. Однако и в школе, и в вузовской аудитории при синтаксическом анализе на это учителя мало обращают внимание. Причиной этому является тот факт, что весьма сложно определить фразеолого-грамматическую отнесенность ФЕ. А это в значительной мере определяет синтаксическую функцию фразеологизмов. С точки зрения категориальной отнесенности компаративные ФЕ соотносятся с тремя фразеолого-грамматическими разрядами.

Основную группу составляют наречные ФЕ: как снежный ком, как за каменной стеной, как собак нерезанных, как зеницу ока; (оёғи куйган товук) дай, (ит билан мушук) дай, (кўз корачиғи) дай, (хамирдан кил суғурган) дай и т.п. Наречный характер подобных единиц в узбекском языке подтверждается хотя бы тем, что в большинстве учебников, посвященных описанию грамматического строя узбекского языка, аффикс дай/дек преподносится как словообразовательный наречный аффикс [2; 531].

Такое же положение сохраняется и в русском языке. По справедливому утверждению Л.Д. Игнатьевой, «...союз «как» возникает из наречия, обозначающего образ действия, в свободном сочетании сохраняет значение образа, способа действия и представляет собой указание на образ» [3; 81].

Включенные в данную группу ФЕ в предложении выполняют функцию различных обстоятельств. Например: ... Первая дочь как две капли воды была похожа на бабушку. (С Аксаков, Семейная хроника); *Онам шўрлик оёғи куйган товукдай югуриб юргандур* (Н.Сафаров, Эрк элчилари).

Вторая группа компаративных ФЕ представлена адъективными единицами. В основном они выражают качественную характеристику лица: как стеклышко, как сонная муха, как в воду опущенный, как из-за угла мешком прибитый; *ўрта қўлдай жувон*, *ердан бичиб олгандай* киши, *холвачининг тешасидай* одам, *бир қошиқ сув билан ютгудай* киз и т.п. Как показывает собранный нами материал, в предложении они выступают либо в качестве определения, либо в качестве сказуемого. Например: Ты будешь принимать человека, который как небо от земли от тебя, о котором сам знаешь, что он дурен. (Н.Гоголь, Мертвые души.); Уларгаям мактанган экан, Иклима опанинг уйида бир пари ўтирибди, бир қошиқ сув билан ютгудей деб. (Ш.Холмирзаев, Кил куприк.).

В третью группу (незначительную по своему составу) включены компаративные ФЕ со значением состояния - это так называемые предикативные ФЕ: как с гуся вода, как свинцом налита; (ёғ томса ялагу)дай. (сув сепган)дай и т.п. Подобного рода единицы выступают лишь в функции сказуемого. Например: Ну, что же ты, словно воды в рот набрала, – говорит. (К.Федин, Первые радости); Пеш тушганини пеш олиб турадим дейман, – уйлай кетди у, - качон карасанг ховлиси ёғ томса ялагудай. (Р Файзий Хазрати инсон.).

Из вышеприведенных примеров видно, что компаративные ФЕ выступают как один член предложения и тем самым подчиняются общему принципу синтаксического разбора. Несмотря на то, что в школьных и вузовских учебниках данный вид работы предусмотрен, тем не менее больше внимания уделяется анализу

их семантических и грамматических свойств. Определение синтаксической функции фразеологизмов в тексте остается за пределами внимания учителя, хотя в обогащении знаний учеников изучение данного явления играет весьма важную роль. Таким образом, изучение фразеологизмов в целом, и компаративных ФЕ в частности, должно быть направлено от простого к сложному и должны проводиться постоянно, а не от случая к случаю. Всесторонний анализ сравнительных конструкций поможет ученикам обогатить их речь, сделать ее выразительной и красочной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахмонов Ш. ва б. Хозирги узбек адабий тили, 1-кисм. Т., 1980. С.401-402.
2. Мирзаев М., С Усманов, И.Расулов. Узбек тили. Т.: Укитувчи, 1978, – С. 160; Узбек тили грамматикаси. 1 т. Т.: “Фан”, 1975. – С. 531.
3. Игнатъева Л.Д. Преобразование союза «как» при фразеологизации сравнительных конструкций// Проблемы фразеологии. Тула, 1980 – С. 81.

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

<i>Абдукадырова Т.Т., Яхьяева А.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЧЕНСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	2
<i>Ахтямова Д.Д., Тугузбаева О.В.</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 9-Х КЛАССАХ	6
<i>Бабаева М.В.</i> РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	12
<i>Галеев А.Р.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	15
<i>Гарифуллина Л.А.</i> РОЛЬ И МЕСТО МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ В ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	18
<i>Горохов А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ИСТОРИКАМИ БИБЛЕЙСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	22
<i>Давлетшина О.А.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	27
<i>Зиятдинова Ч.Ш.</i> АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	30
<i>Истомина А.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ «OPEN SPACE» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ	33
<i>Ишбулатова Д.И.</i> АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ	36
<i>Капитанова К.Г.</i> ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	41
<i>Кириллов А.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ЛИНГВИСТА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС	44
<i>Крылова А.В., Кудинова Г.Ф.</i> ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В КАЧЕСТВЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	47
<i>Курьянович А.В.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ОСВОЕНИЯ РУСИЗМОВ НОСИТЕЛЯМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)	50
<i>Майорова Л.Я.</i> НЕСТАНДАРТНЫЕ ОБОРОТЫ РЕЧИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ М.М. ЗОЩЕНКО)	54
<i>Мирзаянусова З.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ-ИНОФОНОВ	58
<i>Насибуллина Г.Н.</i> ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА РЕЧЬ ШКОЛЬНИКОВ	60
<i>Ошеева Ю.В.</i> НАРУШЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ НОРМЫ В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	63
<i>Попова Е.И.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВИДОВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКОГО ГЛАГОЛА	67

Саттарова А.С. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В ШКОЛЕ	70
Саттарова Р.С. СОПОСТАВЛЕНИЕ ОБРАЗЦОВ ИСКУССТВА РУССКОГО И БАШКИРСКОГО НАРОДОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ	72
Сорока А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	76
Шералиева С.Х. ВОСПОЛНЕНИЕ ПРОБЕЛОВ В ЗНАНИЯХ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	78

ЧАСТЬ II

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Абдиразак А.Ш. НЕОЛОГИЗМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	84
Айтказы М.Р. YOUTH SLANG AS A DISTINCTIVE WAY OF VERBALISING MODERN FRENCH EXISTENCE	89
Андарянова Ю.Ю. ЛЕКSIKОН ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В РБ	93
Артюшков И.В., Мулюкова Э.Р. ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В БЛОГАХ	98
Балиева К.К. АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФЭШН-ИНДУСТРИИ	102
Билолов Б.Ш., Кудинова Г.Ф. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН)	107
Валинурова А.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В МОБИЛЬНОМ ПРИЛОЖЕНИИ WHATSAPP	110
Вершинина Т.В. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	112
Галиева К.А. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ В ИНТЕРНЕТЕ	115
Гарипов Т.М., Капишева Т.Ю., Попова Е.В. ОТНОСИТЕЛЬНО БИНОМОВ В ЯЗЫКОЗНАНИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)	119
Глимнурова Э.Ф. СОВРЕМЕННЫЙ МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	122
Голайденко Л.Н., Сальников В.Б. О РАЗЛИЧИИ КОНВЕРСИИ И МОРФОЛОГО-СИНТАКСИЧЕСКОГО СПОСОБА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	126
Голайденко Л.Н., Султанова Н.А. ГРУППЫ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ РЕЛИГИОЗНОЙ СЕМАНТИКИ	131
Дудник К.В., Тазетдинова Р.Р. СПОСОБЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СМЫСЛА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАГОЛОВКОВ	135
Зайцева Ю.С. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТРОПОНИМОВ АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ	138
Исхакова Ж.Р. КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ДЕЛОВОМ ДИСКУРСЕ	144
Киселева М.А. СОВРЕМЕННЫЙ ЖАРГОН МОЛОДЕЖИ ФРАНЦИИ. ЧТО ЗА НИМ СТОИТ?	147
Кожевникова А.С. ЛЕКСИКА НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ В СТАТЬЕ «WHERE TO TURN: A CONCEPTUAL RE-IMAGINING OF LONELINESS AND ITS RELATIONSHIP TO DEPRESSION» ЖУРНАЛА «ARC JOURNAL OF PSYCHIATRY»	153
Котова Е.Г., Савельева Е.Б. LES DÉICTIQUES DANS LA NARRATION AUTOBIOGRAPHIQUE (SUR L'EXEMPLE DE L'ŒUVRE D'ANDRÉ GIDE)	155

Маннанова Э.Р. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ ЭМОЦИИ ПОЗИТИВНОГО И НЕГАТИВНОГО ХАРАКТЕРА	159
Микерина Е.А. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА	162
Миринова Е.А. ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В БИБЛИОТЕКЕ ПЕРЕВОДЧИКА С ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ	165
Морозова К.С. АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ)	168
Музафарова Д.М. СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК НОВЫЙ ПРЕДМЕТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИЙ	171
Мурсаикова В.А. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ В ОБЛАСТИ КИНОИСКУССТВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	174
Рихсиева У.Р. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ЧАСТЬ ТЕЛА» НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО, РУССКОГО И БАШКИРСКОГО ЯЗЫКОВ	179
Солуянова О.А. КОГНИТИВНАЯ МЕТОНИМИЯ КАК МЕХАНИЗМ СЕМАНТИЧЕСКИХ МОДУЛЯЦИЙ ШИРОКОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ	182
Степанова М.С. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ПОГОДА» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	184
Султангалеева А.А. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕКЛАМЫ КОМПАНИИ ИКЕА)	188
Филиппова У.В. ИССЛЕДОВАНИЕ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБЪЕДИНЕННЫХ ЗНАЧЕНИЕМ «ОДИНОКИЙ», В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	192
Ходжаева Д.Ш. СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОБСТОЯТЕЛЬСТВЕННОЙ СЕМАНТИКИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ	197
Хушвахтов Б.С. АНТРОПОНИМЫ ВО ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ	199

ЧАСТЬ III

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Артюшков И.В., Шакурова К.О. ОБРАЗ ДОМА В РОМАНЕ П.А. ХРАМОВА «ИНОК»	202
Ахметова Г.А. Л.Н. ТОЛСТОЙ О «ВЫБРАННЫХ МЕСТАХ ИЗ ПЕРЕПИСКИ С ДРУЗЬЯМИ» Н.В. ГОГОЛЯ	207
Ахметшина С.Ю., Селитрина Т.Л. ПРОБЛЕМА НЕОРОМАНТИЗМА И ТВОРЧЕСТВО Р.Л. СТИВЕНСОНА	210
Безрукова Е.С. СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В ТРАГЕДИЯХ Ф. ГАРСИА ЛОРКИ	213
Билалова Д.Р. ПОЭТИКА ПЕТЕРБУРГСКОГО ТЕКСТА В РОМАНЕ И. В. ГОЛОВКИНОЙ «ЛЕБЕДИНАЯ ПЕСНЬ»	217
Голайденко Л.Н., Карлова А.В. НОМИНАЦИИ ПЛОДОВ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА	221
Горустович А.М., Тазетдинова Р.Р. ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО АНТОНИМИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ У.С. МОЭМА	226
Давлеткужина Д.И. ТЕМА ХОЛОКОСТА В ПОВЕСТИ ДЖОАННЫ РЕЙСС «КОМНАТА НАВЕРХУ»	230

Кадирова Д.А. К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯХ ГЛАГОЛА В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ШЕКСПИРА	233
Краснова А.А., Рамазанова Г.Г. ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ В РАССКАЗЕ Н.С. ЛЕСКОВА «ОВЦЕБЫК»	236
Музафарова Е.Б. ТВОРЧЕСТВО Л. АНДРЕЕВА В ИНТЕРМЕДИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	241
Муллагулова Л.Ш. ОБРАЗ ОФЕЛИИ В РУССКОЙ ЛИРИКЕ XIX ВЕКА	244
Насретдинова Э.Н. ОППОЗИЦИЯ ЗАПАД-ВОСТОК В ПОВЕСТИ А.И. КУПРИНА «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ»	248
Попова А.О., Шанина Ю.А. ТИПОЛОГИЯ ОБРАЗА УЧЕНОГО В НАУЧНО-ФАНАСТИЧЕСКИХ РОМАНАХ Г. УЭЛЛСА	251
Рашидов А.К. АНТИЧНЫЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ «ВОЙНА И МИР»	254
Солоха Д.М. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ С.Т. АКСАКОВА «АЛЕНЬКИЙ ЦВЕТОЧЕК»)	257
Хайретдинова Д.Д. БЫТОВОЕ И БЫТИЙНОЕ: ОПЫТ ПРОЧТЕНИЯ НОВЕЛЛЫ О. ГЕНРИ «ГОРЯЩИЙ СВЕТИЛЬНИК»	259
Шанина Ю.А. ОБРАЗ ЕГИПТА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ И ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ У. ГОЛДИНГА	262

ЧАСТЬ IV

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аитов В.Ф., Рахманова И.Ю. СЛОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ, ОТРАЖАЮЩЕЙ ИЗБИРАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ США	268
Арсланова Э.Т. ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ	270
Ахметова Д.О. ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ	276
Ахметова М.О. РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В РЕЖИМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	280
Бубнова О.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДНА ИЗ ДЕЙСТВЕННЫХ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	284
Буйлова И.Ю. ОБУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЯМ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	288
Бухарова И.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-РЕСУРСА WORDWALL.NET В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	296
Васильева М.С. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	299
Габдулхакова Г.Р. ТЕАТР КАК МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРАЛЬНОГО КЛУБА «ENGLISH+THEATRE»)	302
Габидуллин А.Г. РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ДЕЛОВОЙ ИГРЫ	307

Галимова Х.Х. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	311
Гафарова Д.Х., Хасанова Р.Ф. АНАЛИЗ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	314
Ефимова П.С., Фаизова А.Р. ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД НЕТИПИЧНЫМ СЛОВЕСНЫМ УДАРЕНИЕМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	319
Иванова А.В. ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	324
Канторе А.Т. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	329
Каримова Д.К. АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8-9 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	333
Карташова В.Н. ПРИНЦИП АУТЕНТИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	339
Кириллова А.В. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	343
Кумарова А. THE PARTICULARITIES OF FORMING VOCABULARY SKILLS WHEN SPEAKING A FOREIGN LANGUAGE	346
Лебедева Э.Р. ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ: ЭФФЕКТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ТЕХНОЛОГИИ	349
Мифтахутдинова Э.Ф. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	353
Наумова Е.С. НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	357
Ноздров П.А. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	361
Рачева В.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «EDUTAINMENT» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	369
Сорока А.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЭКОСИСТЕМЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	373
Трифоновна Е.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НИЗКИЙ ВХОДНОЙ УРОВЕНЬ)	380
Туржанова Г.Н. ТРИЛИНГВАЛИЗМ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ	383
Файрушин И.С., Хасанова Р.Ф. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	386

ЧАСТЬ V

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Ахметова Л.Ф. ЯВЛЕНИЕ ДЕЭТИМОЛОГИЗАЦИИ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ	392
---	-----

Галеева А.И. ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ТЕКСТ БЕЛӘН ЭШ АЛЫМНАРЫ	395
Гареева М.Р. ТУГАН ТЕЛНЕ ӨЙРӘНҮДӘ ЯҢА МОТИВАЦИОН ЭШ ФОРМАЛАРЫ	397
Гафарова А.И. ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ УКЫТУНЫҢ ИНТЕРАКТИВ МЕТОДЛАРЫ	400
Гизетдинова Л.А. РОМАН МУСАГИТА ХАБИБУЛЛИНА «КУБРАТ ХАН» В ШКОЛЕ	403
Гиззатуллина А.Ф. ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛӘР КУЛЛАНУ ҺӘМ АЛАРНЫҢ УКЫТУ ПРОЦЕССЫНДАГЫ РОЛЕ	405
Исламова И.И. ӨММИ КӘМАЛ ӘСӘРЛӘРЕ ТЕЛЕНЕҢ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ	407
Мансурова З.Я., Сабитова А.Р. РИНАТ МӨХӘММӘДИЕВНЫҢ “КОШ БУЛЫП ОЧАР ИДЕМ...” РОМАНЫНДА БҮЗДӘК РАЙОНЫ ЯҢА АКТАУ АВЫЛЫ КЕШЕЛӘРЕ	409
Мифтахова Э.Г. МӘКТӘПТӘ ӘДӘБИЯТ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ЖИРЛЕ МАТЕРИАЛ КУЛЛАНУ МӨМКИНЛЕКЛӘРЕ	411
Муртазина Э.Т. ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ӘХЛАКЫЙ ТӘРБИЯ	414
Мустафина С.Ф. ЗАБИР БИГИЕВНЕҢ «МАВӘРАЭННӘҺЕРДӘ СӘЯХӘТ» ӘСӘРЕНЕҢ ТАТАР ӘДӘБИЯТЫНДА ТОТКАН РОЛЕ	416
Рамазанова А.Р. СОЦИАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В РОМАНЕ ГАЛИМДЖАНА ИБРАГИМОВА «КАЗАКЪ КЫЗЫ»	418
Расулов И.И. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ЛИЦА	420
Рыскулбекова Г.П. РОЛЬ МИФОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА В ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	424
Сабирова Г.М. 90 НЧЫ ЕЛЛАР ТАТАР ӘДӘБИЯТЫ ЯРДӘМЕНДӘ УКУЧЫЛАРДА ТОРМЫШ ХӘВЕФСЕЗЛЕГЕ ТУРЫНДА КУЗАЛЛАУЛАР ФОРМАЛАШТЫРУ (Р. МӨХӘММӘДИЕВНЫҢ “АК КЫЯЛАР ТУРЫНДА ХЫЯЛ” ПОВЕСТЫ БУЕНЧА)	430
Сагабиева Д.Ф. ТАТАР ТЕЛЕНДӘ ТҮГӘРӘК СЫЙФАТЫНЫҢ ЛЕКСИК-СЕМАНТИК ТӨЗЕЛеше	432
Садыкова И.И. ГАБДЕЛЖАББАР КАНДАЛЫЙ ИЖАТЫН УРТА МӘКТӘПТӘ ӨЙРӘНҮ	435
Сираева А.А. КОНЦЕПТ ӨЙ «ДОМ» В ПАМЯТНИКАХ ДРЕВНЕТЮРКСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ	436
Хасанова А.Р. КАЮМ НАСЫЙРИ ХЕЗМӘТЛӘРЕНДӘ БЕЛЕМ ҺӘР ТӘРБИЯ БИРҮГӘ КАРАТА КИҢӘШЛӘР	440
Шакирова А.М. УКУЧЫЛАРНЫ ТЕЛ ЧАРАЛАРЫ ЯРДӘМЕНДӘ РУХИ-ӘХЛАКЫЙ ТӘРБИЯЛӘҮ	442
Шералиева М.Ш. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КОМПАРАТИВНОГО ХАРАКТЕРА РУССКОГО ЯЗЫКА В СРАВНЕНИИ С УЗБЕКСКИМ	444

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

*Сборник научных трудов по материалам XXI Всероссийской
(с международным участием)
научно-практической конференции
28-30 апреля 2021 г.*

Публикуются в авторской редакции

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000 г. Подписано в печать 22.06.2021.
Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times.
Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 28,5. Уч.-изд. л. – 28,5.
Тираж 100 экз. Заказ № 956.