

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Сибирский государственный индустриальный университет»

**ФИЛОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:  
ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Сборник научных трудов

Выпуск 1

Новокузнецк  
2023

УДК 80:37(06)

ISSN 2949-3358

ББК 80:74

Ф 543

*Редакционная коллегия*

д-р пед. наук, доц. И.В. Шимлина; д-р культурологии., доц. Ю.С. Серенков  
(ответственный редактор); д-р пед. наук, доц. Е.Г. Оршанская;  
канд. пед. наук А.С. Парнюгин

Ф 543 Филология и образование : традиции, опыт и перспективы развития : сборник научных трудов. Выпуск 1 / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Сибирский государственный индустриальный университет ; под общ. ред. И. В. Шимлиной. – Новокузнецк : Издательский центр СибГИУ, 2023. – 144 с.

В сборнике представлены материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Филология и образование: традиции, опыт и перспективы развития», состоявшейся в Сибирском государственном индустриальном университете 18 апреля 2023 года.

Рассматривается опыт деятельности преподавателей высшей и средней школы, сотрудников образовательных и исследовательских учреждений в создании условий для совершенствования качества филологического знания – посредством контактного обучения и образовательной работы в удаленном режиме, креативного и исследовательского взаимодействия обучаемых и педагогов.

Предназначен для научных работников, преподавателей, студентов вузов, работников учреждений образования и культуры.

УДК 80:37(06)

ББК 80:74

© Сибирский государственный  
индустриальный университет, 2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Л.П. Авдонина, Л.В. Савостьянова</i> ОБЗОР ТЕОРИЙ БОЖЕСТВЕННОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ ЯЗЫКА .....	5
<i>Е.В. Архипова</i> ВАРИАНТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА НОМИНАЦИЙ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ.....	11
<i>О.П. Бабицкая</i> ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ .....	15
<i>Д.А. Блинова</i> КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ПОДВЕРЖЕННОСТЬ ВЛИЯНИЮ СМИ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА .....	18
<i>Ван Вэньцзяо<sup>1</sup>, Ю.С. Серенков<sup>2</sup></i> УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ- МУЗЫКАНТОВ ИЗ КИТАЯ: ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗГОВОРА О МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ДВУХ СТРАН .....	23
<i>М.М. Горбушина</i> СЕМАНТИЧЕСКАЯ КОМПРЕССИЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ .....	27
<i>А.А. Горина</i> ПРЕПОДАВАНИЕ МОРФОЛОГИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	32
<i>И.М. Гусяков, Е.А. Дерменёва, Н.О. Макишвили</i> ИДИОМЫ КАК ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ .....	35
<i>О.В. Исаева</i> ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЕГО КОНЦЕПТОСФЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Н.А. ЗАБОЛОЦКОГО «ВОПРОСЫ К МОРЮ») .....	40
<i>А.И. Калуга</i> РИТМ И ОБРАЗНОСТЬ В КИНО-ДИСКУРСЕ .....	44
<i>Н.А. Кротова</i> ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ СМИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ .....	46
<i>О.Г. Матехина</i> СИСТЕМА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ, КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА ..	51
<i>Т.Г. Моисеенко</i> СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	58
<i>Е.Г. Оршанская<sup>1</sup>, С. Смит<sup>2</sup></i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕН ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	63
<i>Е.Г. Оршанская</i> СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ БИЛИНГВАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	67

<i>С.В. Павлова</i> ДОМАШНЯЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: НЕТРАДИЦИОННЫЕ ЗАДАНИЯ.....	72
<i>А.С. Парнюгин</i> К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧАЮЩЕМ ПОТЕНЦИАЛЕ ТРЕНИРОВОЧНЫХ ВАРИАНТОВ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	79
<i>В.И. Плуталова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВУЗОВСКИХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	84
<i>О.А. Попова</i> АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ КОНСПЕКТИРОВАНИИ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ .....	89
<i>А.Д. Поречная, О.Е. Захаркина</i> ПУТИ УСПЕШНОГО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВЗРОСЛЫМИ ЛЮДЬМИ.....	94
<i>Л.А. Пьянкова</i> СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	97
<i>М.Ю. Рябова</i> СЕМИОТИКА ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ .....	103
<i>М.А. Рябцева</i> К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЯХ ХЭШТЕГОВ .....	109
<i>Ю.С. Серенков</i> К ИДЕЕ СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО КУРСА «ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА» .....	114
<i>А. П. Суркова</i> СПЕЦИФИКА ОСНОВНЫХ ЖАНРОВООПРЕДЕЛЯЮЩИХ ПРИЗНАКОВ УСТНОГО ЮМОРИСТИЧЕСКОГО РАССКАЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ .....	119
<i>Ш.Х. Ханкулов</i> МЕСТО ДРЕВНЕТЮРКСКОГО ЯЗЫКА В ТВОРЧЕСТВЕ ХАМЗЫ ХАКИМЗАДЕ НИЯЗИ. ....	124
<i>А.В. Хренова</i> ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФОНЕТИКА».....	130
<i>Л.А. Штакина</i> СИНТАКСИЧЕСКИЙ РИТМ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА .....	134
<i>Е.Д. Шуткина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	138
<i>Т.Х. Юсупов</i> КАК СДЕЛАТЬ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫМ.....	141

Л.П. Авдонина, Л.В. Савостьянова

Крымский литературно-художественный мемориальный музей-заповедник, г. Ялта

## ОБЗОР ТЕОРИЙ БОЖЕСТВЕННОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ ЯЗЫКА

Эпоха Просвещения для многих исследователей – целостная модель культурного развития европейских стран второй половины XVII века, и именно в это время одной из самых обсуждаемых обществом проблем был вопрос о слове и языке [1] (см. рисунок 1).



Рисунок 1 – Роль слова в обществе

В конце XVII – начале XVIII столетия данным вопросом всерьез заинтересовались в Германии, т.к. в стране возникла настоятельная необходимость сформировать нормы национального литературного немецкого языка, осмыслить его функциональные возможности, понять роль слова в жизни человека.

Важно было также осмыслить пути внедрения нормированного литературного языка во все сферы жизнедеятельности немецкого общества, в том числе решить вопрос о его конкурентоспособности в тех областях, где в европейском масштабе все еще доминировала латынь (см. рис. 1). [1].

Значительную работу в этом направлении выполнил Мартин Лютер, немецкий гуманист, один из «отцов» Реформации (1483-1546). Его по праву можно считать отцом современного немецкого языка. Историки полагают, что роль Лютера для становления и развития немецкого языка столь же велика, как и роль Цицерона для латинского. Принято считать, что труды Лютера лишь ускорили процесс нормирования языка, но не были новаторскими. В 1350 году начался процесс формирования ранненововерхненемецкого языка, конец этого периода приходится на вторую половину XVII века.

Естественным образом возникли и другие связанные с языком и речью вопросы: зачем человеку вообще понадобилось слово? Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος, καὶ ὁ λόγος ἦν πρὸς τὸν θεόν, καὶ θεὸς ἦν ὁ λόγος? Как возникла такая способность, ставшая видовым свойством человека? Нужен ли Европе возрожденный древний совершенный язык (адамов язык, язык благодати), который бы обеспечил ей благоденствие? Каким должен быть этот язык, который можно будет изучить за несколько недель и который быстро распространится по всему миру? И всюду, куда бы ни пришел он, он привел бы за собой истинную религию [1, с. 167].

Ответит ли на эти вопросы книга Бытия? О появлении языка там сказано следующее: «Господь Бог образовал из земли всех животных полевых и всех птиц небесных, и привел к человеку, чтобы видеть, как он назовет их, и чтобы, как наречет человек всякую душу живую, так и было имя ей. И нарек человек имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым...». Так повествует о начале языка книга Бытия [2, с.19-20].

Чуть позже Адам дает имя своей жене, а потом и детям. Вначале дается имя «жена», поясняемое как «взятая от мужа (т.е. из его ребра), а затем уже «Ева», или «мать всех живущих», «жизнь», что указывает на способность женщины к деторождению [2, с.19-20].

В религиозном сознании человечества происхождение языка – проблема, которая с древнейших времен определяется как часть божественного творения мира. Библиисты рассказали человечеству, что библейский бог Яхве вдохнул дар слова в первого созданного им

человека – Адама. Это произошло в шестой день миротворения. Так появился первозданный язык – язык Адама (лат. *lingva adamica*), который сейчас принято называть еще и немецким словом *Ursprache*. Этот праязык, по мнению богословов, «был причастен к структуре мироздания, отличался эпистемологическим совершенством, позволял схватывать сущность наиболее ясным и точным способом» [3]. Эзотерики также считали, что *Ursprache* обладал способностью к прямому воздействию на бытие и мог служить первостепенным оружием магии. На этом языке говорили в Раю тогда, когда язык находился в состоянии изначального совершенства. На нем говорил Адам и, возможно, Ева в Эдемском саду. Исследователи интерпретируют *Ursprache* двумя способами: или как язык, используемый Богом для обращения к Адаму (божественный язык), или как язык, изобретенный Адамом, с помощью которого он дал имена всему сущему (включая Еву).

Библеисты очень высоко оценивают информацию о языке, полученную из мидрашей (от /'мидра:ʃ/; иврит: מִדְרָשׁ). Это библейская экзегеза (текстовая интерпретация при изучении библии), речевой жанр древних иудейских властей при переводе важного места в Талмуде. Мидраш показывает ценность текстов слов и букв как потенциальных пространств откровения.

Необходимость решать названные вопросы о языке возникла по причине европейского билингвизма и многоязычности, что крайне мешало коммуникации между народами по любым проблемам. Велик вклад в решение этой проблемы внес великий Данте. В конце столетия Данте обобщил лингвистические познания своего времени. В трактате «О народном красноречии» («*De vulgari eloquentia*»), написанном на латыни, он выделяет в Италии 14 разновидностей диалектов и относит все диалекты к низшей группе, даже те, которые считались языками (болонский, миланский, романский, сардский, сицилийский и любимый Данте тосканский). Он пропагандирует народный язык, *volgare illustre* (1302-1305). [3]. Писатель утверждал, что адамический язык имеет божественное происхождение и, следовательно, неизменен. Данте также напомнил читателям, что, согласно Книге Бытия, первый речевой акт принадлежит Еве, обращающейся к змею, а не к Адаму. По мнению Данте, этот народный язык объединит все диалекты, вбирая в себя элементы каждого из них. Так Данте стал подлинным отцом итальянского языка в стране, политическое объединение которой произойдет лишь

в XIX веке, а культурная унификация далеко не закончена и сейчас. Очевидно, средневековые люди поняли сами: многоязычие препятствует общению в Европе, где латынь уже не могла играть объединяющую роль. Ученые пытались упростить ситуацию многоязычия, приспособивали ее к требованиям времени.

Теория божественного происхождения языка – это давняя история, существовавшая еще в античности. Уже Сократ (469–399 до н. э.) говорил: «Боги все знают – как слова и дела, так и тайные помыслы, они везде присутствуют и дают указания людям обо всех делах человеческих» [4]. У Гомера был трактат «Язык богов». В Средние века изучение языка проводилось с точки зрения божественного понимания окружающего мира.

Основные установки религиозной трактовки языка, разработанные средневековыми учеными, таковы: 1) дар языка получен людьми от Бога – «Слово было у Бога»; 2) божественное Слово творит и сохраняет наш мир.

В XVIII в. учение Дж. Вико подвело философов к поиску универсалий для всех языков. Вико – гений, время которого наступило только в XX веке. Ученый определил три периода в истории человеческого языка: 1) язык богов (самая глубокая истина, держащая мир и недоступная людям, «немое время» для людей); 2) язык героев (проявление языка в человеческом начале самой высшей по совершенству реализации), 3) язык разума (применение языка становится характерной чертой человека в массовом проявлении) [5]. Дж. Вико [6] продолжил учение Гомера. Бог ниспослал свою волю на людей в таинственных изображениях и изречениях. Сама природа стала языком Бога. Первым человеческим языком было отображение окружающей реальности в рисунках и жестах; сама природа, одухотворенная Богом, вкладывала мысли в людей. Интерпретация этих рисунков и жестов по воле божьей представляет своеобразный язык. В теории Вико это был самый древний божественный язык. Адамический язык оставался единственным на земле вплоть до Вавилонского столпотворения, т. е. строительства в Вавилоне огромной башни при Нимроде, внуке Хама. Книга Бытия, таким образом, подразумевает моногенез языков, общим предком которых оказывается язык Адама. Очевидно, что представление о моногенезе языков тесно связано с соответствующим представлением о едином начале и самого человеческого рода. В основном подобных взглядов придерживается и современная наука. «Однако высказываются и

предположения о существовании разных центров развития человечества и, соответственно, языков. К сожалению, убедительных доказательств ни одна сторона предъявить не может» [6], хотя теория моногенеза все же представляется более вероятной.

Адамический проект, умственное движение XV – XVII вв., который, как отмечает А. Карабыков [7], был нацелен на воссоздание изначального протоязыка, но был реализован в двух основных формах: гебраистской и древнеегипетской. Автор сообщает, что в обоих случаях обоснование строилось по единому принципу и касалось не столько той или другой семиотической системы *per se* (как таковое), сколько её культурного образа и авторитета философско-религиозной традиции, поддерживавшей этот образ.

Проф. Л. Сантопаоло, консультировавший авторов по данной теме, изучающий историю адамического языка с позиций гебраизма, уверен, что адамический язык – это иврит. И в Средние века различные комментаторы считали, что Адам говорил на иврите, так же думал и Данте Алигьери. В ранний современный период одни авторы продолжали обсуждать возможность существования адамического языка, другие продолжали придерживаться идеи, что это был иврит. И это была не чисто лингвистическая деятельность, а религиозно-идеологическая. Евреи всегда знали, что когда-то это был их единственный язык, не только священный, но и разговорный. Именно по этой причине начался процесс обнаружения источников текстов на иврите (Библия, Ветхий завет и др.), которые могли доказать в определенное время активное использование иврита. Обнаружение текстовых документов на иврите стимулировали разработку адамического проекта. Когда использовался иврит, еврейское общество было одноязычным. В VI веке до н.э. после Вавилонского плена иврит постепенно вытеснялся арамейским, который и стал основным языком в Палестине. Формировались новые этнолекты (еврейско-латинский, еврейско-персидский, еврейско – арабский и др. Арамейский язык во времена Александра Македонского заменили греческим, а потом уже появились идиш и сефардский язык. На этих двух языках говорили к началу XX века 95 % евреев всего мира. В XX веке возникает сионизм, и национальной политикой стало укрепление иврита. Умберто Эко, «жилец вершин» (1993) отмечал, что в книге Бытия неясно, сохранялся ли язык Адама потомками Адама до смешения языков или он начал развиваться естественным путем еще до Вавилонского

столпотворения.

А. Августин в трактате «О граде божьем и граде земном» (413 – 427) сообщил, что до падения Вавилонской башни и до смешения богами языков за людские прегрешения существовал только один человеческий язык, сохраненный Хевером и его сыном Пелегом. Именно этот язык был признан языком, переданным Аврааму и его сыновьям, т.е. тот язык, который использовался Адамом [8].

Традиционные Мидраши [2], сообщают, что Адам говорил на иврите, потому что имена, которые он дает Еве (Иша и Хава) имеют смысл только на иврите. В отличие от этого, каббалистика предполагала «вечную Тору», которая не была идентична Торе, написанной на иврите. Авраам Абулафия в XIII веке предположил, что язык, на котором говорили в Раю, отличался от иврита. Абулафия также отверг предположение о возможности освоения иврита вообще без языковых стимулов. Появились первые, но неудачные попытки создания искусственных языков, которые должны были заменить язык Адама. Один из первых искусственных языков, описанный в XII в. аббатисой Хильдегардой Бингенской, частично описан в трактате Хильдегарды «Lingua Ignota per simplicem hominem Hildegardem prolata». Трактат дошел до нас в двух манускриптах 1200 года (Висбаденский кодекс и Берлинский манускрипт). Описание представляет собой глоссарий из 1011 слов, данных в «иерархическом» порядке: в начале следуют слова для Бога, ангелов и святых с толкованиями преимущественно на латыни и в меньшей степени на немецком языке.

Итак, концепция адамического языка, происхождение языка волнуют умы исследователей и в XXI веке. И каждый исследователь разрабатывает ту концепцию, которая ему кажется наиболее доказанной.

#### Список литературы

1. Аликаев, Р.С. Язык в философской концепции Лейбница. <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-v-filosofskoy-kontseptsii-g-v-leybnitsa>
2. Книга Бытия [https://ru.wikipedia.org/wiki/Книга\\_Бытия](https://ru.wikipedia.org/wiki/Книга_Бытия)
3. Данте, А. [https://translated.turbopages.org/proxy\\_u/en-ru.ru.dd882801-64329f69-651def8c-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/De\\_vulgari\\_elloquentia](https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.dd882801-64329f69-651def8c-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/De_vulgari_elloquentia).
4. Тинякова, Е.А. Язык как средство существования культуры. –

М.: Тип. МПГУ, 2003. – 222 с.

5. Вико, Дж. Основание новой науки о природе наций. – М., К., 1994. – 344 с.

6. Иванов, Вяч.Вс. Моногенеза теория // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Полиграфуслуги, 1990. – С. 308–309.

7. Карабыков, А.В. Язык Адама, иероглифика египтян и «эмблематическое мировоззрение» Ренессанса // Вопросы философии. 2017. № 1.- С.134-145.

8. Учение А. Августина о граде божьем и граде земном. <https://bankesse.ru/svyatyie-i-ikony/avgustin-blazhennyj-o-grade-bozhem-analiz.html>.

УДК 81'276

*Е.В. Архипова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт

Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк

## **ВАРИАНТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА НОМИНАЦИЙ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ**

Основой процесса номинации является категоризация человеческого опыта, реконструкция сознания и выявление тех ментальных структур и механизмов, которые лежат в основе картины мира каждого человека. Данное понятие можно соотнести с понятием «лингвокультуры» как определенной системы общественных представлений. Рассматривая процесс лингвокультурного трансфера как основу данной системы, мы определяем его, как перенос, передачу или заимствование единиц одной лингвокультуры в другую [4, с. 47]. В свою очередь, социально значимыми заболеваниями являются заболевания человека, возникновение и распространение которых зависят от условий социально-экономического и культурно-специфического характера конкретной языковой культуры [3, с. 64].

Характеристики и факторы лингвокультурного трансфера являются имманентными чертами различных вариантов трансфера номинаций в сфере социально значимых заболеваний, употребляемых в современной медицинской прозе, научной и научно-популярной литературе, текстах социальной рекламы и других средствах массовой информации.

Одним из таких вариантов является переход лексических единиц из обыденной лексики в терминологию. Например, номинация *phobia* – *фобия* (греч. *phobia* – *страх*): в мифологии Древней Греции так называли сына бога войны Ареса. Сейчас в словарях присутствует и такое толкование – «боязнь – симптом, сутью которого является иррациональный неконтролируемый страх или устойчивое переживание излишней тревоги в определённых ситуациях или в присутствии (ожидании) некоего известного объекта» [2, с. 98]. Таким образом, номинация *фобия*, благодаря лингвокультурному трансферу, из обыденной лексики перешла в терминологию и стала использоваться во всех номинациях *фобий* человека: *агорафобия* (греч. *agora* – *рыночное место*) – боязнь открытого пространства, *андрофобия* (греч. *andros* – *мужчина*) – боязнь мужчин, *клаустрофобия* (лат. *claustrum* – *замок*) – боязнь закрытого пространства, *трихофобия* (греч. *trikhos* – *волосистой*) – боязнь волос и т.д.

Другим вариантом лингвокультурного трансфера в сфере социально значимых заболеваний является эпонимизация – переход имени собственного в нарицательное и последующее его использование для номинации специальных понятий и объектов. Единицы, имеющие эпонимический характер, встречаются в огромном количестве практически во всей медицинской сфере. Кроме того, эпонимы используются при номинации синдромов и симптомов, что связано как с желанием увековечить ученых, врачей и исследователей, открывших или описавших данный симптом или синдром, так и с необходимостью лаконично и четко передавать сложные многоступенчатые феномены несколькими словами. Нередко такая практика приводит к трудностям в осуществлении коммуникации, так как один и тот же феномен может быть назван в честь нескольких ученых, присваивающих его открытие, в связи с чем возникает разница в номинации между несколькими лингвокультурами. Например, науке известно более 5 симптомов *Бабинского* и около 10 симптомов и рефлексов *Бехтерева*. Многие номинации эпонимического характера могут состоять из 2-4 имен, что делает подобные номинации неудобными и перегруженными, кроме того, данные номинации не несут никакой качественной информации о содержании самого понятия. Например, *Синдром Майера – Рокитанского – Кустера – Хаузера*, *Синдром Лауна – Ганонга – Левайна*, *Синдром Вольфа – Паркинсона – Уайта* [1, с. 76] и т.д. В данном случае в номинации заболевания перечислены

фамилии ученых, занимавшихся изучением болезни. В связи с этим в настоящее время излишняя эпонимизация подвергается обоснованной критике, по мнению некоторых ученых, эпонимические термины следует менять на квалификативные.

Следующий вариант – это постоянно возрастающая полисемия номинаций. Причины, вызывающие полисемию, могут быть различными. Например, наличие отраслей в медицине, где одни и те же номинации служат для выражения разнообразных понятий. Например, номинация *ампула* в сфере медицины имеет несколько вариантов значений: сосуд для стерильного хранения лекарственных средств (в фармакологии), расширенная часть трубкообразного органа (в анатомии). Еще одним примером может являться номинация *анастомоз*, имеющая следующие значения: естественное соединение двух полых органов (в анатомии), метод лечения путем соединения вен (в хирургии) [2, с. 78].

Еще одной причиной полисемии может выступать «отставание» номинации от эволюции содержания самого понятия, которое выражается с помощью этой номинации. В связи с непрекращающимся развитием научного знания одна номинация по мере развития может делиться на несколько других самостоятельных понятий. С появлением неологизмов, пришедших через лингвокультурный трансфер, нередко одна номинация либо заменяется другой, либо происходит существенное ограничение исходного значения конкретной номинации. Например, номинацию *гипертония* заменили на *артериальную гипертензию* (греч. *над, выше, натяжение, тон*), так как ученые выяснили, что болезнь включает в себя не только повышение артериального давления, как при гипертонии, но и повышение общего тонуса, в том числе и тонуса мышц.

Синонимия – следующий вариант лингвокультурного трансфера в сфере номинации социально значимых заболеваний. В результате данного варианта трансфера на смену традиционным номинациям все чаще приходят единицы из других лингвокультур. Следующие факторы способствуют распространению синонимии: во-первых, фактор традиционности употребления различных номинаций для каждой лингвокультуры, во-вторых, присутствие в науке одинаковых суждений о номинации конкретной единицы (например, номинации *сыпного тифа*: *jail fever, war fever, hospital fever, ship fever, camp fever* (в английском языке в состав номинации включена среда

распространения болезни: *тюрьма, война, госпиталь, корабль, лагерь* и т.д.), в-третьих, фактор специфических национальных особенностей конкретной культуры, и, наконец, отсутствие или недостаточность политики по ограничению количества синонимов в конкретном языке. Самое большое количество синонимов встречается при номинации болезней и синдромов, в том числе и социально значимого характера. Это связано с тем, что социально значимые заболевания носят международный характер, соответственно все, что касается передачи информации о профилактических мерах, номинациях болезней и синдромов, способах лечения и адаптации в обществе людей, страдающих социально значимыми заболеваниями, подвержено непрерывному лингвокультурному трансферу.

Необходимо отметить и изменение значения номинации в том случае, когда номинация, в процессе лингвокультурного трансфера приобретает улучшенное или ухудшенное коннотативное значение. Коннотация может включать различные семантические или стилистические элементы, связанные с основным значением в сознании представителей определенной лингвокультуры. Коннотативное значение позволяет выражать эмоциональные или оценочные оттенки высказываний, помогает отображать культурные аспекты жизни общества, оно отражает не только предметы и объекты действительности, но и отношение к ним представителей разных лингвокультур. Например, *hospice* (англ. приют, богадельня; a home providing care for the sick or terminally ill) превращается в русском языке в «хоспис» – дорогостоящее заведение с высоким уровнем комфорта, оказывающее паллиативную помощь неизлечимым больным.

Таким образом, в результате проведенного анализа выявлены три основные характеристики лингвокультурного трансфера социально значимых заболеваний: экстенсивность процесса лингвокультурного трансфера, отражающая количественное увеличение числа заимствованных единиц в лингвокультуре, интенсивность процесса лингвокультурного трансфера, при которой происходит качественное заимствование единиц другой лингвокультуры, распространенность лингвокультурного трансфера, когда заимствованные единицы передаются не в одну лингвокультуру, а в несколько. Установлено, что номинации в сфере социально значимых заболеваний возникают в результате перехода лексических единиц из обыденной лексики в терминологию,

эпонимизации, полисемии и синонимии. Кроме того, достаточно остро ощущается проблема неупорядоченности номинаций в сфере социально значимых заболеваний в разных лингвокультурах, что может приводить к сбоям при обмене информацией на международном уровне и трудностям при переводе.

#### Список литературы

1. Архипова Е.В., Фомин А.Г. Факторы лингвокультурного трансфера номинаций сферы социально значимых заболеваний в диахроническом аспекте // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018;(4):175-181.

2. Учебный историко-этимологический словарь медицинских терминов 2002 – Учебный историко-этимологический словарь медицинских терминов : Учеб. пособие для студентов мед. вузов / М-во образования Рос. Федерации (и др. ) ; (Сост. Е. В. Бекишева) ; Под ред. А. Ф. Краснова и В. Ф. Новодрановой. – М. : Перспектива, 2002. – 167 с.

3. Фомин, Архипова 2018 – Фомин А.Г., Архипова Е.В. Linguistic and Cultural Transfer in Euphemistic Naming of Social Diseases // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. – 2018. – № 1 (11). – С. 63 – 70.

4. Фомин, Архипова 2019 – Фомин, А.Г., Архипова, Е.В. Номинации в сфере социально значимых заболеваний как результат лингвокультурного трансфера / А.Г. Фомин, Е. В. Архипова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2019. – №5. – С. 45-51.

УДК 372.181.1

*О.П. Бабицкая*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

### **ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Студент, изучающий иностранный язык в вузе, должен приобрести знания в области лексики, фонетики, грамматики, овладеть навыками устной и письменной речи. При обучении

иностранному языку как второму на неязыковом факультете задача осложняется весьма ограниченным количеством часов. При этом следует учитывать и то, что второй иностранный язык студент, как правило, начинает изучать только в вузе. Все это вызывает необходимость концентрации учебного материала и выработки определенных стратегий.

Общеизвестно, что изучение первого иностранного языка подготавливает обучающихся к восприятию и изучению других языков, поэтому во время изучения второго языка нужно максимально использовать то, что уже усвоено, а не проводить занятие так, как если бы речь шла о начинающем этапе обучения. У студентов, приступающих к изучению второго иностранного языка, уже есть языковое сознание, которое необходимо использовать в работе. Нередко занятия по второму иностранному языку являются не очень скоординированными, без учета того, какой другой иностранный язык студенты изучали ранее. Исходя из этого, задачей преподавателя второго языка является использование знаний студентов по основному языку и систематический учет многоязычности обучающихся.

Условием успешного овладения значительным по объему языковым материалом при ограниченном количестве часов является *опора на общелингвистическую подготовку* студентов, т.е. на их подготовку по основному языку, в большинстве случаев английскому языку и родному. Дозировка учебного материала по курсу изучения второго языка должна проводиться с учетом тех возможностей, которые определяются уровнем знаний по основному языку. В тех случаях, когда указания на сходства или различия языковых явлений могут облегчить и ускорить усвоение языкового материала, необходимо давать соответствующие сопоставления [1, с.13]. Таким образом, сопоставительный подход, оставаясь одним из основополагающих принципов обучения французскому языку как второму иностранному, способствует преодолению трудностей при изучении, например, грамматики французского языка. С развитием и улучшением качества умений и навыков происходит постепенное уменьшение влияния английского языка на французский язык. Со временем обучающиеся начинают осознавать внутренние законы построения системы французского языка и формируется чувство языка [2, с.65].

Так, при изучении системы глагольных времен во французском

языке следует сразу обратить внимание студентов на то, чем она отличается от системы глаголов времен английского языка. Во французском языке она сложнее и разветвленнее, особенно это касается систем прошедших времен: *passé composé*, *passé simple*, *plus-que-parfait*, *passé immédiat*. Эти времена, в основном, переводятся на русский язык глаголами в прошедшем времени совершенного вида. При этом уместно провести параллель с английскими *Past Perfect* и *Present Perfect*. Во французском языке отсутствует такая форма, как *Present Continuous*, но используется лексическая форма *etre en train de faire qch*. Неправильные глаголы существуют и во французском, и в английском языках. Однако в английском языке мы запоминаем несколько форм этих глаголов, тогда как во французском языке обучающиеся должны учить полностью спряжение этих глаголов, причем в разных временах. Например, глагол *etre* в *present* (*je suis, tu es, il est, nous sommes, vous etes, ils sont*); в *future simple* (*je serai, tu seras, ... ils seront*). При изучении *passé composé* рекомендуется провести параллель с *Present Perfect*, а при рассмотрении *plus-que-parfait* – с *Past Perfect*. *Futur simple* в основном соответствует по употреблению английскому *Future Indefinite*, но они образуются по-разному. Действие, относящееся к будущему, особенно в разговорной речи, в обоих языках очень часто при наличии временных маркеров обозначается формой настоящего времени, например: «*Je vais au theatre demain*» [1, с.14].

Важно знать уровень овладения первым иностранным языком на момент начала изучения второго. Безусловно, хорошее владение первым иностранным языком необходимо для начала изучения второго, так как именно знание первого языка дает обучающимся лингвистический и страноведческий опыт. При изучении второго иностранного языка необходимо осуществлять сравнение языков и культур. Также необходимо выявлять особенности не только грамматики, но и словообразования, фонетики двух языков, все это сможет способствовать развитию интереса и мотивации обучающихся. С целью популяризации французского языка можно показывать видеофрагменты о культуре и достопримечательностях Франции, перспективах изучения французского языка в профессиональном плане, участвовать в международном дне Франкофонии и т.д.

Следует отметить, что использование на занятии элементов проектной технологии целесообразно в качестве закрепления какой-

либо лексической темы. Именно проектная деятельность обучающихся позволяет «реализовать их интересы и способности, приучает к ответственности за результат своего труда, формирует убеждение, что результат дела зависит от личного вклада каждого». Проектная деятельность интересна еще и тем, что позволяет организовать групповую работу на занятии [3, с .154].

Таким образом, учет многоязычности языковой компетентности обучающихся может в значительной степени облегчить и ускорить усвоение языкового материала и является выражением реалий сегодняшнего дня и процесса обучения.

### Список литературы

1. Безуглая А.В. К вопросу об изучении французского языка как второго иностранного языка на неязыковом факультете / Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе. Рязань. 2015. С.14-16

2. Ильина М.Л., Мордвинова Т.С. Грамматические трудности в изучении французского как второго иностранного / Научные исследования от теории к практике. Ульяновск. 2016. №4-2 (10). С. 62-65.

3. Черкасова А.А. Проблемы преподавания французского языка как второго иностранного и способы их устранения / Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. Чебоксары. 2017. С.153-155.

УДК 316.776:159.928.235

*Д.А. Блинова*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

Научный руководитель: канд. пед. наук А.С. Парнюгин

### **КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ПОДВЕРЖЕННОСТЬ ВЛИЯНИЮ СМИ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

В современном мире поток информации, поступающей к человеку, значительно увеличился по сравнению с недавним прошлым, и эта тенденция всё больше набирает обороты. Современные СМИ находят и создают неизвестные ранее каналы передачи информации. А благодаря новейшим и высокоэффективным

технологиям, которые применяют издания, степень усвоения и содержания информации легко регулируется.

Для того, чтобы потребляемая подрастающим поколением информация не оказывала отрицательного воздействия, необходимо рассмотреть способы регуляции ее восприятия. Одним из факторов, который помогает снизить негативное влияние СМИ на школьников, является уровень критического мышления. Способность проверять информацию, сопоставлять данные, находить нужное и правдивое – необходимые в современной жизни умения. Возможность их применения невозможна без необходимого уровня развития критического мышления.

На сегодняшний момент медийные источники информации доросли до роли институтов социализации современного общества. Эта развивающаяся индустрия впитывает и осваивает новейшие достижения науки и техники, что помогает ей увлекать потребителя целым спектром ощущений. Особо влиятельные средства массовой информации могут менять образ мыслей своих зрителей, предоставляя готовые образцы мыслей и поступков, также для усиления влияния могут использоваться манипулятивные средства воздействия на аудиторию [3].

Простота получения информации с помощью гаджетов создаёт для подрастающего поколения зону комфорта, что искореняет их желание и нужду в проверке правдивости получаемой информации. По этому поводу Л.Г. Исаева говорит, что средства массовой информации «являются наиболее доступными и влиятельными механизмами формирования личности» [5]. В связи с этим интересным для изучения становится процесс формирования критического мышления школьников. В подтверждение необходимости исследования этого вопроса можно привести мнение В.Б. Бритковой, что современные варианты средств массовой информации создают условия усвоения теоретического мировоззрения и закрепляют его с помощью демонстрации ранее неизвестных фактов [2]. Также на сегодняшний момент становится актуальным вопрос о роли средств массовой информации в формировании критического мышления школьников.

Средства массовой информации могут иметь как положительное, так и негативное влияние на подростков. Для минимизации негативного влияния необходимо выявить, каким образом и в какой степени средства массовой информации влияют на

формирование критического мышления современных школьников, и найти пути влияния на это.

На сегодняшний день средствами массовой информации в широком понимании являются средства ежедневного сбора, анализа, оформления и распространения информации среди широкой публики.

Я.Н. Засурский даёт определение СМИ как «многофункционального социально-политического института, действующего через систему относительно локальных средств информации, и характеризующегося обращенностью к массовой аудитории, общедоступностью, социально-преобразовательным потенциалом» [6]. В настоящий момент, тем не менее, средства массовой информации обязаны иметь обратную связь с потребителем, учитывать возможность плюралистичной интерпретации самых недвусмысленных по лингвистическому содержанию контентов и потому быть общественным институтом, который удовлетворяет потребность людей не только в своевременном получении актуальной информации, но и в корректном ее видении [4]. Деятельность изданий заключается в сборе, анализе, оценке информации, её обработке и распространении среди аудитории. Также СМИ имеют общественную сущность, которая выражена во включенности прессы в процесс коммуникации людей.

Средства массовой информации могут нести в себе как пропаганду, образцы деструктивного поведения, так и конструктивное влияние, поддерживающее общечеловеческие ценности. А то, каким образом СМИ будут влиять на школьников, тесно связано с их уровнем критического мышления. Помочь обучаемым понять, когда информация из СМИ несёт в себе негативное влияние – действительно важная задача современности, которую невозможно решить без контроля текущего состояния проблемы, изучения типа информации, с которой школьники чаще всего взаимодействуют. Для этого мы предложили двадцати шести учащимся восьмого класса МБНОУ «Гимназии № 17 им. В.П. Чкалова» пройти анкетный опрос, связанный с мониторингом видов и качества используемых источников массовой информации, и тестирование, направленное на выявление уровня критического мышления.

Проведя анкетный опрос, мы выяснили, что большая часть опрошенных (85,7 %) в качестве СМИ использует различные медиа-

издания. То есть подавляющее большинство школьников получают информацию в зоне своего комфорта – листая ленту социальных сетей и посещая интересующие их паблики (авторские страницы с публикациями) и сообщества. Заметим, что в настоящее время информацию из телевидения получает лишь 9,5 % опрошенных, что показывает нам снижение уровня влияния телевидения на подрастающее поколение.

Все большее влияние приобретают СМИ, распространяющие информацию в интернете, это связано с тем, что 95 % школьников подросткового возраста, как показал анкетный опрос, пользуются им ежедневно. Наибольшую популярность имеют медиа издания, использующие для передачи информации социальную сеть «ВКонтакте», (её предпочитают 50 % опрошенных).

Также испытуемым был задан вопрос о том, доверяют ли они информации, полученной в СМИ. Мы получили информацию о том, что подавляющее большинство доверяет информации СМИ (такого мнения придерживаются 86 % опрошенных). И лишь 14 % ставят под сомнение полученную из массмедиа информацию.

Для выявления уровня критического мышления у тех же респондентов был проведён тест Байрамова на выявление уровня критического мышления [1]. В нём предлагалось решить несколько логических задач, требующих использования критического мышления. По результатам проведённого теста мы выявили, что высоким уровнем критического мышления не обладает ни один испытуемый. У 14 % учащихся он находится на среднем уровне. У большей части школьников критическое мышление находится на низком уровне (86 %).

Можно выявить интересное совпадение между результатами теста на определение уровня критического мышления и ответами на вопрос о доверии полученной из СМИ информации: не ставят под сомнение полученную из изданий информацию 86 % респондентов, также 86% прошедших тест Байрамова показали низкий уровень критического мышления. В СМИ существует множество способов влияния на аудиторию: искажение и утаивание информации, создание лжесобытий, мистификация, смысловое акцентирование. Отсюда можно предположить, что подростки с неразвитым критическим мышлением доверяют полученной информации, вследствие этого на них легко могут воздействовать такие приёмы.

Исследование уровня критического мышления в совокупности с

анкетным опросом дало нам представление о том, какие каналы массового информирования и в какой степени могут влиять на школьников среднего звена. Мы получили информацию о том, что для ежедневного использования большая часть обучающихся выбирает социальные сети, в которых информация не поддается качественному отбору и верификации. В совокупности с информацией об уровне критического мышления, мы можем сделать вывод о том, что СМИ имеют большое и значимое влияние на еще не сформировавшееся мировоззрение подрастающего поколения.

Неразвитое критическое мышление даёт возможность влиять на школьников, особенно подходящий для этого канал – социальные сети, не предполагающие проверки достоверности информации. Учащиеся восьмых классов готовы поглощать большое количество информации, не подвергая ее осмыслению и проверке. А без критической оценки информации они рискуют попасть под негативное влияние дезинформации и пропаганды.

Направить влияние СМИ на школьников в нужное русло можно и нужно. Для этого педагогам нужно помочь подрастающему поколению повысить уровень критической оценки информации. Это поможет не разрушить формирующееся мировоззрение школьников.

#### Список литературы

1. Байрамов А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс. . доктора психол. наук. Баку, 1968.

2. Бритков В.Б. Информационные технологии в национальном и мировом развитии // Общественные науки и современность. – 2000. – № 1. – С. 38 – 43.

3. Григорова Д.Е. Особенности влияния медиатекстов молодежных телепередач на развитие критического мышления старшеклассников : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Григорова Д. Е.; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2008. – 26 с.

4. Гришай В.Н., Шепелин Е.А., Зенин К.А., Корсаков А.Н., Гребенюк Д.В. СМИ как общественный институт и органы власти государства: вопросы взаимоотношений // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – №3. – С 43 – 45.

5. Исаева Л.Г. Средства массовой информации как фактор формирования духовной культуры российского общества : дисс. канд.

филос. наук : 09.00.11. – Уфа, 2005. – С.112

6. Засурский Я. Н. Система средств массовой информации России. – М. : Аспектпресс, 2003. – 259 с.

УДК 811. 003. 03

*Ван Вэньцзяо<sup>1</sup>, Ю.С. Серенков<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Московский педагогический государственный университет

<sup>2</sup>Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

## **УРОКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ ИЗ КИТАЯ: ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗГОВОРА О МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ДВУХ СТРАН**

Музыка, как и язык, естественна для человечества: оба явления универсальны. Музыка сопровождает повседневную деятельность. Она облегчает обучение (например, пение помогает запоминать более длинные тексты), облегчает усилия (стоит вспомнить рабочие песни – песни сборщиков урожая, песни гребцов, бурлаков и т.д.). Групповое пение выполняет социальную функцию: оно дает участникам сильное чувство сплоченности и солидарности.

С другой стороны, музыка также может способствовать изучению языка. Существует мнение, что музыкально одаренным людям легче заниматься изучением иностранного языка: лингвистический интеллект (бытие “word smart”) и музыкальный интеллект (бытие “music smart”) взаимосвязаны [Gardner, цитируется по 5, p. 99]. Следовательно, преподавание иностранного языка определенно может стать намного более эффективным, если учитывать музыкальный интеллект учащихся. Вполне ожидаемо и то, что учащиеся, которые обладают природным музыкальным даром и хорошо развитым музыкальным интеллектом, оптимально используют свои музыкальные способности для развития определенных навыков устной речи. Исследователи проявляют значительный интерес к связи между языком и музыкой. Существуют утверждение, что язык и музыка чрезвычайно похожи тем, что «состоят из дискретных в восприятии элементов, организованных в иерархически структурированные последовательности» [Patel, цитируется по 5, p. 102]. Эта связь также была задокументирована в нейролингвистических исследованиях, которые показывают, что

языковые области мозга, в частности область Брока, также вовлечены в обработку музыки [5, p.100]. Соответственно, музыкальные способности предсказывают вербальные способности.

КНР не одно десятилетие дает миру выдающихся музыкантов – среди них такие знаменитости, как пианисты Ланг Ланг и Юнди Ли, виолончелист Ван Цзянь и молодой скрипач Рэй Чен, оперные певицы Ин Фанг и Е Лу, дирижеры Люй Цзя и Энь Шао. Среди студентов-музыкантов из Китая, обучающихся сегодня в российских консерваториях и на музыкальных факультетах институтов культуры, возможно, находятся и те, которые определяют будущее как китайского, так и мирового исполнительского искусства. Но спустимся на землю: приехав в Россию учиться, китайские студенты-музыканты из Китая (как и другие студенты-иностранцы из Азии) сталкиваются, перво-наперво, с необходимостью владения русским языком, который отличается от родного. И если российское музыкальное искусство дает китайским студентам-музыкантам устоявшиеся образцы выдающихся достижений, если система российского музыкального образования оценивается китайскими специалистами как проверенная временем и первоклассная, если ведется работа по заимствованию российской модели музыкального образования в Китае [3], то дисциплинарная парадигма русского языка как иностранного (РКИ) все еще находится в стадии развития, перед теоретиками-методистами и преподавателями стоит задача активного поиска и использования новых методов и современных технологий в образовательном взаимодействии со студентами из Китая в целом, и китайскими студентами-музыкантами – в частности.

Преподаватель несет ответственность за грамотный подбор и использование оптимального набора ресурсов для преподавания РКИ, соответствующего целям и задачам студентов, этнической специфике аудитории и т.д. Современные массовые онлайн-курсы РКИ ведутся высококвалифицированными преподавателями из ведущих российских университетов и они, бесспорно, дают шанс войти в мир русского языка и русской культуры многим способным и трудолюбивым студентам-иностранцам (в том числе, студентам из Китая). Но необходим и преподаватель-координатор учебного процесса для построения эффективной системы обучения РКИ в университетских аудиториях – преподаватель, могущий взять на себя множество функций, среди которых, например, мотивация и контроль правильности выполнения студентами заданий, совместная

деятельность преподавателя и студента, способность преподавателя учитывать личностные особенности, имеющийся жизненный опыт иностранных студентов [4].

Исследование помогло определить ряд требований к преподавателю РКИ, работающему с китайскими студентами-музыкантами, апробация ряда положений исследования привела к созданию практических рекомендаций. Во-первых, студенты-музыканты не могут обойти задачи изучения музыкальной терминологии. В изучении русской музыкальной терминологии нужно опираться на положительный перенос, на знание английского или итальянского языка, полученные ранее, потому что многие термины из области музыкального искусства являются прямой фонетической транскрипцией слов латинского языка на русском языке. Преподавателю РКИ следует знать, что в истории формирования музыкальной терминологии в Китае большая часть музыкальных терминов имеет близкое современным или одинаковое с ними значение. Вместе с тем музыкальная терминология, связанная со знаниями о теории западноевропейской музыки, распространялась в Китае преимущественно через миссионеров из Европы и католические религиозные общины. Точность этой группы терминов не может соответствовать современным требованиям. На формирование музыкальной терминологии в Китае одновременно оказали влияние японское и западноевропейское музыкальное искусство, но из-за фактора географической и культурной близости японское музыкальное искусство оказало господствующее влияние на формирование системы музыкальных терминов в Китае [2].

Во-вторых, при отборе текстов о музыкальном искусстве научного стиля надо учитывать цели обучения РКИ: образовательную, воспитательную, практическую и развивающую. Кроме того, при отборе текстов о музыкальном искусстве научного стиля для разработки программы опытного обучения «Музыкальный калейдоскоп» педагогу целесообразно учитывать практический, общеобразовательный, воспитательный и развивающий принципы обучения, а также принимать во внимание актуальность текста [1]. Содержание программы опытного обучения, разработанной в процессе написания диссертационного исследования, состоит из девяти тематических блоков: 1) Основы музыкальной грамоты; 2) Музыкальные инструменты; 3) Стили и жанры музыкального искусства; 4) Диалог культур в области музыкального искусства;

5) Слушаем музыку и делимся впечатлениями; 6) Великие русские и китайские композиторы и исполнители; 7) Наиболее распространённые музыкальные термины; 8) Известные музыкальные произведения; 9) Основные учебные курсы в консерватории.

В качестве образца терминологического наполнения блоков, остановимся на блоках 2 и 3 «Музыкальные инструменты», «Стили и жанры музыкального искусства», предполагающим аудиторное обсуждение специфики русских и китайских музыкальных инструментов, сравнение способов звукоизвлечения, тембра звучания, а также сходств и различий русских и китайских музыкальных жанров, их истории, эстетики, прагматики и т.д.:

– (китайские музыкальные инструменты) цзинху, эрху, чжунху, даху, баньху, гаоху, гэху, еху, цичьжунху, диингэху, лэйцинь, гучинь, саньсянь, янцинь, гучжэн, жуань, кунхоу, люцинь, пипа, цинь, чжу, гучинь, шэн, сона, дицзы, юнло, чуйгушоу, пайгу, пайсяо, гуань;

– (русские музыкальные инструменты) русс. гусли, балалайка, домра, гудок, жалейка, волынка, свирель, хромка, бубенец, гусачок, рубель, терменвокс и др.;

– (китайские музыкальные жанры) цы, чжугун-дяо, наньцю, яньгэ, лянжэньчжуань и лянжэньтай, хуагу, хуадэн, нанма, дагу, циньшу, таньцы, цзоучан, баньцянти, ляньюйти, куайбань, маньбань, куньцюй, цзинцзюй;

– (русские музыкальные жанры) наигрыши, припевки, песни, былины, хороводы и пляски с песнями, частушка, стихира, плачь, тропарь, кондак, величание, всенощная, ария, светские канты, комическая опера, патриотическая оратория, симфоническая сюита, оркестровая интермедия, сатирическая песня, жестокий романс, одесский бит.

Обучение русской музыкальной терминологии в сравнении с китайской позволяет реализовать принцип диалога культур, дает возможность показать студентам не только историко-культурные связи России и Китая, но и продемонстрировать общность ценностей, определяющих нравственный мир двух дружественных народов.

В заключение следует сказать, что система упражнений «Музыкальный калейдоскоп», разработанная на основе национально ориентированной методики для китайских студентов музыкального профиля (В1, В1+, В2), продемонстрировала свою состоятельность и высокую эффективность в изучении русской музыкальной терминологии.

## Список литературы

1. Ван Вэньцзяо. Обучение китайских студентов музыкальной терминологии на занятиях по РКИ (на материале текстов научного и публицистического стилей). Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2022.
2. Янченко В.Д., Ван Вэньцзяо. Опыт обучения китайских студентов-русистов музыкальной терминологии // Наука и школа. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-obucheniya-kitayskih-studentov-rusistov-muzykalnoy-terminologii> (дата обращения: 05.04.2023).
3. Li Xiabin. Research on the Influence of Russian Music Education on Chinese Music Education // Transactions on Comparative Education (2022) Clausius Scientific Press, Canada DOI: 10.23977/trance.2022.040309 ISSN 2523-5818 Vol. 4 Num. 3.
4. Yameng Wang. Russian as a foreign language and the peculiarities of its teaching // Laplage em Revista (International), vol.7, n. 3D, Sept. – Dec. 2021, p.60-64. [https://www.researchgate.net/publication/355136530\\_Russian\\_as\\_a\\_foreign\\_language\\_and\\_the\\_peculiarities\\_of\\_its\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/355136530_Russian_as_a_foreign_language_and_the_peculiarities_of_its_teaching)
5. Zybert, J.; Stepien, S. Musical Intelligence and Foreign Language Learning // Research in Language 7(-1):99-111 [https://www.researchgate.net/publication/250166667\\_Musical\\_Intelligence\\_and\\_Foreign\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/250166667_Musical_Intelligence_and_Foreign_Language_Learning)

УДК 811.111

*М.М. Горбушина*

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний,  
г. Новокузнецк

### **СЕМАНТИЧЕСКАЯ КОМПРЕССИЯ В ПРОЦЕССЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ**

Изучение плана выражения и плана содержания терминов, функционирующих в различных терминосистемах, дает возможность выявить ряд характеристик, создающих и определяющих их специфику как единиц терминологической номинации. Указанный тип номинации, вслед за М. Н. Володиной понимается как «процесс именованья специальных понятий из различных областей знания и человеческой деятельности. Неразрывно связанная с языковой номинацией, терминологическая номинация зависит от

познавательной способности людей, обусловлена языковым выражением результатов познания и взаимодействием внешних и внутренних языковых факторов. Это вторичная номинация, представляющая собой творческий процесс, направленный на создание именованных особого рода – терминов, которые относятся к уровню вторичного моделирования и имеют специальную информативно-коммуникативную значимость» [3, с.47].

Одной из таких специфических характеристик многих терминов является устойчивая тенденция к компрессии их формальной стороны, которая обеспечивается «рациональными способами сокращения длины терминов и упрощения их структуры», среди которых выделяют, в частности, «синтаксические, словообразовательные, морфологические, фонетические и комплексные» [5, с. 69 – 70] способы терминообразования, например, случаи усечений и лексикализации терминологических словосочетаний: *strain gauge* (← *strain gauge transducer*); *etchant* (← *etching agent*); *deoxyribonucleotide* (← *deoxyribose + nucleotide*); *APCM* (← *adaptive pulse-code modulation*); *adatom* (← *adsorbed atom*).

Подобная компрессия формальной структуры терминов в ряде случаев влечет за собой усложнение их смысловой структуры. Так, например, производный термин *micromicrofarad* обладает значением «микромикрофарада, пикофарада (то есть  $10^{-12}$  фарад)», которое складывается из суммы значений термина *farad* «фарада» и комбинирующейся формы *micro* «микро»; при этом «микро» означает кратность  $10^{-6}$ , а «микромикро», то есть «пико» – кратность  $10^{-12}$ . Составной термин *composition metal* обозначает не просто любой композиционный материал, а лишь сплав меди с цинком, на что в его формальной структуре не содержится прямого указания.

В основной массе таких терминов полное семантическое содержание осложнено, вследствие чего предметно-логическая взаимосвязь между такими терминологическими единицами и предметами и объектами окружающей действительности, понятия о которых они выражают, в известной степени имплицитна и не является очевидной, например: *transmission-transmission hologram* «голограмма, получаемая и реконструируемая в проходящем свете», *back-to-back mode* «режим передачи с подтверждением приема». Адекватное понимание значения таких терминов требует обращения к внелингвистической информации по соответствующим областям знания.

Таким образом, очевидно, что часто терминологические единицы в процессе терминологической номинации в определенной степени подвергаются одновременно не только формальной, но и так называемой «семантической компрессии» [4, с. 384], или «семантическому стяжению» [2, с.30]. При этом семантическая компрессия, судя по всему, является процессом вторичным по отношению к компрессии формальной. В результате указанного процесса, наряду с упрощением формальной стороны, осложняется семантическая структура таких лексических единиц, поскольку передаваемая информация о предметах, объектах, процессах окружающей действительности, их признаках и свойствах не всегда в полном объеме оказывается эксплицированной на лексическом уровне. Известная часть информации, содержащейся в рассматриваемых терминах, является имплицитной. При этом «имплицитным является все, что требует экспликации, то есть передачи другими средствами, более полно и ясно выражающими некоторую информацию» [1, с.30]. В подобных случаях экспликации требуют терминологические элементы, которые содержат имплицитную информацию, при восприятии их реципиентами, не являющимися узкими специалистами в соответствующей отрасли науки и техники, например, *optical integration* «оптоэлектронная интегральная схема»; *ion-ion emission* «эмиссия вторичных ионов поверхностью твердого тела при облучении его потоком первичных ионов».

Степень семантической компрессии терминов в результате терминологической номинации может быть различной. Например, в термине *metal-metal laminate* «слоистый композиционный материал, состоящий из металлической основы (матрицы) с металлическим наполнителем (упрочнителем)» сложный элемент *metal-metal* наделен большей степенью семантической компрессии, поскольку языковыми средствами выражены только качества («металлический»), а указание на объекты, характеризующиеся этими качествами («основа материала – как матрица» и «наполнитель – как упрочнитель»), не выражено эксплицитно на уровне языковых знаков. С другой стороны, термин *metal-matrix-metal-fiber system* «система металлическая матрица – металлическое волокно» наделен меньшей степенью семантической компрессии, так как лексическими средствами языка выражены не только характеристики («металлический»), но и сами характеризующиеся объекты («матрица» и «волокно»). Имплицитная информация в данном случае содержит лишь сведения о том, что

«матрица» - это основа композиционного материала, а «волокно» - это его упрочнитель. В структуре термина *oval-round-oval method* «прокатка по схеме овал-круг-овал» сложный элемент *oval-round-oval* выражает информацию лишь о геометрических формах («овал», «круг») некоторого объекта, имплицитной же остается информация о том, что эти формы поочередно придаются данному объекту в прокатном стане в процессе обработки металла, а также имплицитно указание на сам этот объект («профиль металлический»), которое не отражено на лексическом уровне.

Семантическая компрессия не всегда является результатом лишь отсечения малоинформативных или само собой разумеющихся (с точки зрения специалиста) элементов словообразовательной структуры терминов. Специфической характеристикой некоторых терминологических единиц является наличие в их формальной структуре цифровых и буквенных обозначений, а также математических и графических символов, например,  $T^3L$  (transistor-transistor logic), *B2B* (business to business);  $\alpha$ -particle (helium nucleus),  $\beta$ -particle (electron created by radioactive emission); *P/P* (peak-to-peak).

Использование подобных символов в формальной структуре терминов также являются одним из средств ее сокращения, когда обозначение отдельных компонентов сложных понятий осуществляется с помощью символов, либо происходит замена морфологических или лексических терминоэлементов на символы, что также приводит к возникновению семантической компрессии подобных единиц, например,  $\gamma$ - $\gamma$  *coincidence* (gamma-gamma coincidence); *R&RR* (range and range rate), *SxS* (step-by-step exchange).

Степень семантической компрессии терминов, в структуре которых присутствуют графические элементы, также может быть различной. Вероятно, при замене неоднозначных (служебных) элементов формальной структуры терминов на графические символы степень семантической компрессии несколько снижается, поскольку все основные компоненты сложного понятия выражаются при помощи лексических средств, например, *tax & insurance impound* (tax and insurance impound), *basic input/output system* (basic input and output system). В тех случаях, когда графическими символами заменяются терминоэлементы морфологического или лексического уровня, то есть однозначные основы, можно наблюдать повышение степени семантической компрессии, например, *X-circulator* (X-junction

circulator), *E & M Signaling* (ear and mouth signaling).

Степень семантической компрессии может не только отличаться у различных терминологических единиц. В отдельных случаях степень эксплицированности терминологического значения, может варьироваться и у одной и той же терминологической единицы, имеющей несколько вариантов графического оформления сокращенной формы, наделенных, как следствие, разной степенью семантической компрессии, например: *ex dividend* – *x-div.* – *XD*; *kilobyte* – *Kbyte* – *Kb* – *K*; *modulator and demodulator* – *modulator-demodulator* – *modem*. Исследование плана выражения и плана содержания терминов дает основание сделать вывод об обратной пропорциональной зависимости этих сторон языкового знака: чем более развернутой формальной структурой обладает терминологическая единица, тем ниже степень ее семантической компрессии, и наоборот, сокращение формальной структуры термина усложняет его смысловое содержание и приводит к повышению степени ее семантической компрессии.

Наличие семантической компрессии в смысловой структуре терминов дает основание утверждать, что у них существующая связь между значением термина и информацией, в нем заложенной, не является по своей природе эквивалентной. Возможность изменения степени семантической компрессии одной и той же терминологической единицы позволяет рассматривать ее как явление вариантное, а не константное. В этом смысле целесообразно вести речь об «информативном содержании (informative content) слова» [6, с.126 – 127], в данном случае – термина, которое, как правило, оказывается богаче и подвижнее его формального терминологического значения.

#### Список литературы

1. Борисова Е. Г. ИмPLICITная информация в лексике //
2. ИмPLICITность в языке и речи. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 30 – 43.
3. Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации). – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 128 с.
4. Володина М. Н. Теория терминологической номинации. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 180 с.
5. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование //

Языковая номинация (Виды наименований). – М.: Наука, 1977. – С. 222 – 303.

6. Лейчик В. М. Оптимальная длина и оптимальная структура термина // Вопросы языкознания. – 1981. - № 2. – С. 63 – 73.

7. Kittay E. F. Metaphor: its cognitive force and linguistic structure. – Oxford: Clarendon Press, 1987. – 358 p.

УДК 811. 003. 03

*А.А. Горина*

Московский педагогический государственный университет

## **ПРЕПОДАВАНИЕ МОРФОЛОГИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сегодня люди из разных культур взаимодействуют друг с другом чаще, чем когда-либо, потому что наш мир стремительно развивается. Появляются более доступные средства передвижения не только внутри определенной местности, но и по всему миру. Поэтому поликультурность становится не только необходимостью, но и новой нормой. Особенно это заметно в крупных, стремительно развивающихся городах.

Поликультурность способствует развитию толерантности и уважения к другим культурам, расширяет наши знания и опыт, помогает создавать глобальные сообщества и приводит к более гармоничному миру и взаимопониманию. В то же время, поликультурность также приносит свои вызовы, такие как различие языков, традиций и обычаев, которые могут стать препятствием для понимания и конструктивного диалога.

Поликультурность также является одной из важных составляющих структуры российского общества и основным компонентом системы образования как одного из главных государственно-общественных институтов. Она способствует формированию и развитию толерантной личности, усвоению знаний о других культурах. Именно поэтому в школах преподают такие предметы, как «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Основы мировых религиозных культур», «Основы религиозных культур и светской этики», «Мировая художественная культура» и другие учебные дисциплины, поскольку главной целью образования является формирование профессионально и социально

компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Русский язык является общепризнанным мировым языком, на котором общаются около 300 млн человек в мире, и он считается одним из наиболее сложных языков. Сложность языка – понятие относительное, однако у многих людей изучение русского языка вызывает объективные трудности. В правилах русского языка много исключений, свободный порядок слов, вариативность некоторых окончаний, множество суффиксов, сложное словообразование и т.п. Если какие-то аспекты языка сложны только для инофонов, то грамматика является сложным элементом и для его носителей.

Для обучающихся, чьи родные языки имеют меньше грамматических категорий, чем языки, на которых они учатся (например, китайский язык, где нет склонения и спряжения), в понимании морфологии могут быть затруднения. Существует много грамматических правил и исключений в языках с богатой морфологией, их необходимо запоминать, чтобы правильно и уместно использовать слова в контексте.

Кроме того, иногда различные языковые формы могут быть похожи или даже одинаковы по форме, но иметь различные значения в разных контекстах. Например, в русском языке слова «стекло» и "стеклянный" имеют одну и ту же основу, но разные окончания в зависимости от падежа и рода. Такие нюансы могут быть трудными для инофонов.

Одним из главных вопросов в преподавании морфологии русского языка в поликультурной среде является учет педагогом многообразия культурных и языковых особенностей учащихся. Это означает, что преподаватель должен иметь понимание о том, как эти особенности формируются, какие сложности могут возникнуть у школьников, не изучающих русский язык как родной язык, и как эти сложности можно преодолеть.

Как верно отмечает Е.А. Быстрова, обучению русскому языку в современных условиях многонациональной школы свойственна вариативность [1]. Это может быть как обучение в диалоге культур (сопоставление родного языка и русского), так и обучение в контексте русской культуры [2, с. 85].

Преподавание морфологии в поликультурной среде имеет свои особенности. Продемонстрируем некоторые из них:

1. Учет культурных различий: в преподавании морфологии необходимо учитывать культурные различия между обучающимися, в грамматических формах и правилах, особенности их использования и т.д.

2. Применение многоязычных материалов: преподаватели могут использовать их для объяснения грамматических правил на разных языках, что поможет студентам лучше понимать материал и укреплять знания, повышать интерес к другим культурам и языкам.

3. Адаптация процесса преподавания: преподаватели могут адаптировать свой метод преподавания к культурным различиям, применяя методы, которые наиболее эффективны для конкретных обучающихся.

4. Активное использование новых технологий: применение современных технологий, таких как интерактивная доска или онлайн-курсы, поможет преподавателю создать более эффективные дидактические материалы.

5. Развитие уважительного отношения: уважение и понимание различий между культурами способствует созданию в классе благоприятного психологического климата, создает более продуктивную и гармоничную обстановку.

Кроме того, педагогу необходимо учитывать, что обучение морфологии русского языка должно включать знания и понимание правил, а также умение их применять на практике в речи и на письме. Поэтому важно проявлять большую терпимость, гибкость и творческий подход в обучении морфологическим правилам русского языка.

При этом педагогу необходимо учитывать, что экспозиция культур и языков учащихся может затронуть орфографию и пунктуацию. Одним из решений такой проблемы является разъяснение правил русской орфографии и пунктуации на более доступном языке, с приведением иллюстративного ряда. Будет полезным использование практических упражнений, которые помогут в изучении правил грамматики и пунктуации.

Успешное преподавание морфологии русского языка в поликультурной среде требует от преподавателя продуманного и тщательно спланированного курса, который будет учитывать специфические культурные и языковые особенности учащихся. Преподаватель должен иметь знания не только в области русского языка, но и о культурных и языковых особенностях обучающихся тех

национальностей, которые составляют учебную группу, изучать зарубежный опыт и опираться на богатейшую отечественную традицию.

#### Список литературы

1. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе// Русский язык в школе, 2007, №3. С.22. –25.
2. Янченко В.Д. Интегрирующая роль русского языка в полиэтнической образовательной среде // Каспийский круг: города-побратимы — символ совместного наследия: Сборник материалов международного форума / под ред. И.А. Прихожан, В.И. Супруна. Волгоград, 2014.С.84-89.

УДК 81`322.4

*И.М. Гусяков, Е.А. Дерменёва, Н.О. Макишвили*

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Кобзева Н.А.

### **ИДИОМЫ КАК ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ**

На сегодняшний день владение иностранным языком является важной частью коммуникации в обществе. Английский язык является самым востребованным языком в мире. На английском языке говорят более 20 % всего населения планеты и их число постоянно растет. Люди разных возрастов учат английский как самостоятельно, так с помощью образовательных платформ и учебных заведений [1].

Для того, чтобы свободно владеть английским языком, нужно не только хорошо владеть английской грамматикой и иметь значительный запас слов, но и умело использовать лексические средства выразительности, к которым относятся идиомы или фразеологизмы. Они представляют собой устойчивые и понимаемые в переносном значении сочетания слов и обороты речи. Идиомы и фразеологизмы следует запоминать, так как догадаться о значении фраз сложно. В русском языке чаще используется термин «фразеологизм», в английском языке – термин «идиома» (idiom).

В английском языке с помощью идиом можно упростить предложение и сделать его более красочным. Каждый серьезно

изучающий английский язык встречался с идиомами. В зависимости от способности к метафорическому мышлению, одни студенты-лингвисты видят идиомы в качестве ценного материала, помогающего расширить границы освоенной лексики и лучше понять специфику ментальности носителей языка, тогда как для других идиомы – трудность, иногда непреодолимая.

Актуальность данной работы определена необходимостью изучения английских идиом для более глубокого понимания изучаемого языка и обогащения культуры речи в процессе обучения студентов неязыкового вуза.

Цель работы – изучение английских идиом и различия в их переводе, исследование использования и знания идиом среди студентов в Томском политехническом университете и Томском государственном университете.

В данной работе использованы следующие методы исследования: анализ литературы и другие информационных источников, классификация полученных данных, анкетирование студентов вышеуказанных университетов.

Идиома – это устойчивая фраза или выражение, которое свойственно определённому языку. В большинстве случаев идиомы имеют переносный смысл, но иногда сохраняют буквальное значение. Идиомы возникли в силу человеческой потребности в эмоциональной окраске речи, краткой и запоминающейся передаче смысла [2]. Например, в фильме «Все ещё Элис», главный герой произносит фразу: «Break a leg!», дословно обозначающую «Сломай ногу». Выражение не подходит контексту ситуации, поэтому возникают вопросы, связанные с переводом данной фразы, которая является идиомой и, как выяснилось, имеет смысл, соответствующий русскому фразеологизму «ни пуха, ни пера!»

Английская идиома может иметь схожий смысл в другом языке. Например, «In seventh heaven» соответствует русскому выражению «на седьмом небе», «to go through fire and water» – пройти сквозь огонь и воду. Встречаются выражения, которые не имеют аналогов на русском языке, такие как «a bull in a china shop», дословно «слон в посудной лавке». Но в жизненном контексте слон в посудной лавке называют неуклюжего человека. Идиома «as cool as a cucumber» (дословно – «холодный как огурец») близка русскому выражению «спокоен, как удав» [3].

По результатам анализа литературы, идиомы могут быть

распределены по следующим группам: полные фразеологические эквиваленты, частичные фразеологические эквиваленты и выборочные фразеологические эквиваленты [4].

Первая группа полных фразеологических эквивалентов соответствует идиомам, которые полностью совпадают по значению, лексическому составу, грамматической основе и стилистической окраске [4]. К ним относятся: «The tip of the iceberg» – верхушка айсберга, «go with the flow» (двигаться по направлению течения) – плыть по течению, «there verse side of the medal» – обратная сторона медали, «to take the bull by the horns» – брать быка за рога. В основном данная группа содержит идиомы пришедшие из других языков или общего источника, такие как Библия (например, «in the sweat of one's brow» – в поте лица своего) [5, с. 152 – 154].

Вторая группа частичных фразеологических эквивалентов содержит ту часть идиом, которая имеет сходный образ, похожий лексический состав и совпадающий лексический смысл [4]. Часто в таких идиомах отличается число, в котором стоит существительное или порядок слов: «the game is not worth the candle» – игра не стоит свеч, «to hit somebody where it hurts» (ударить кого-нибудь по больному месту) – задеть за живое, «Turn geese into swans» (делать из гусей лебедей) – делать из мухи слона, «keep your chin up» (держи подбородок поднятым) – не вешай нос, «when pigs fly» (когда летают поросята) – когда рак на горе свиснет [5, с. 285 – 301].

Третья группа соответствует идиомам, которым трудно подобрать аналогичную фразу в русском языке [4]. Например, «Once a blue moon» (однажды при синей луне) – очень редко, «couch potato» (диванная картошка) – домосед, «Rob Peter to pay Paul» (ограбить Питера, чтобы заплатить Полу) – не вылезать из долгов, «Compare apples and oranges» (сравнивать яблоки с апельсинами), «In a nutshell» (в ореховой скорлупе) – проще говоря, «Meek as a lamb» (кроткий как ягнёнок) [5, с.186].

Чтобы узнать, насколько студенты нашего университета знакомы с идиомами и как часто они их используют, авторами была разработана следующая анкета (таблица 1):

Таблица 1 – Вопросы для анкетирования студентов Томского политехнического университета и Томского государственного университета

1. Знаете ли вы что такое идиомы в английском языке? Если знаете, объясните.
2. Знаете ли вы что такое идиомы в русском языке? Если знаете, объясните.
3. Как часто вы используете идиомы в английском языке?
4. Как вы думаете, идиомы украшают речь человека?
5. Подберите русский аналог к "Break a leg".
6. Подберите русский аналог к "Take the bull by the horns".
7. Подберите русский аналог к "When pigs fly"
8. Подберите русский аналог к "Turn geese into swans".
9. Подберите русский аналог к "Coach potato".
10. Подберите русский аналог к "Rob Peter to pay Paul".
11. Подберите русский аналог к "In a nutshell".
12. Если вы знаете другие идиомы, напишите их значения.

Анкета была проведена среди студентов, обучающихся в Томском политехническом университете и Томском государственном университете. По результатам опроса было выяснено, что 65% респондентов знают, что такое идиомы в английском и русском языках [7]. Количество опрошенных составило 60 человек.

Кроме того, авторы выяснили, что в Томском политехническом университете только 5,6 % респондентов используют идиомы в английской речи, а в Томском государственном университете – 8 %. На вопрос о том, являются ли идиомы украшением в человеческой речи, 94 % студентов Томского политехнического университета ответили положительно, а в Томском государственном университете 95.65 %.

Также было предложено подобрать эквиваленты к идиомам из выделенных групп. В группе, подобравшей полный эквивалент, оказались 77 % респондентов из Томского политехнического университета и 52,17 % респондентов из Томского государственного университета. К группе, могущей подобрать частичный эквивалент, причислены 62 % обучаемых в Томском политехническом

университете и 39,13 % обучаемых в Томском государственном университете. К группе, условно, затрудняющихся подобрать русский эквивалент отнесены единичные студенты. В ходе анкетирования данная тема заинтересовала 55 студентов Томского политехнического и Томского государственного университетов.

Для сравнения и подведения итогов была построена диаграмма на основе вопросов анкеты, заполненной обучающимися в Томском политехническом университете и Томском государственном университете.

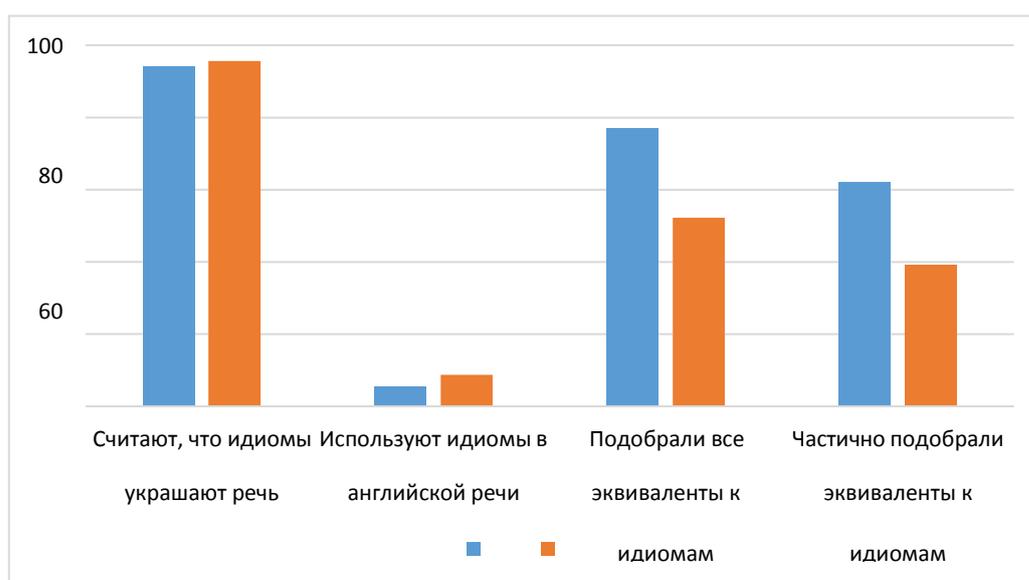


Рисунок 1 – Сравнительная характеристика респондентов Томского политехнического университета и Томского государственного университета

Итак, в ходе данного исследования был проведен анализ идиоматического фонда английского языка и выяснено, что многие английские идиомы не могут быть переведены дословно на русский язык, либо не имеют русского эквивалента. Тем не менее, существует немало идиом, имеющих частичный или полный русский эквивалент. Идиомы позволяют сделать речь более яркой, избежать громоздких конструкций, увидеть особенности языковой картины мира. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что студенты Томского политехнического университета и Томского государственного университета, изучающие английский в качестве иностранного языка, имеют адекватное представление о том, что такое идиомы и заинтересованы в их изучении и использовании.

## Список литературы

1. Английский язык в цифрах и фактах: интересно о полезном// Инглекс. URL: <https://englex.ru/english-in-numbers-and-facts/> (дата обращения: 20.10.2022).
2. Классификация идиом в английском языке// URL: [https://www.myuniversity.ru/Иностранные\\_языки/Классификация\\_идиом\\_в\\_английском\\_языке/19336\\_784163\\_страница1.html](https://www.myuniversity.ru/Иностранные_языки/Классификация_идиом_в_английском_языке/19336_784163_страница1.html) (дата обращения: 22.10.2022).
3. Топ 100 самых важных идиом//EnglishDom. URL: <https://www.englishdom.com/blog/100-samyx-vazhnyx-anglijskix-idiom/> (дата обращения: 21.10.2022).
4. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонент ами: head/голова, eye/глаз, hand/рука, foot/нога и heart/сердце с точки зрения теории эквивалентности//Студопедия. URL: [https://studopedia.ru/21\\_72418\\_sopostavitelnyy-analiz-frazeologicheskix-edinit-s-komponentami-headgolova-eyeglaz-handruka-footnoga-i-heartserdtse-s-tochki-zreniya-teorii-ekvivalentnosti.html](https://studopedia.ru/21_72418_sopostavitelnyy-analiz-frazeologicheskix-edinit-s-komponentami-headgolova-eyeglaz-handruka-footnoga-i-heartserdtse-s-tochki-zreniya-teorii-ekvivalentnosti.html) (дата обращения: 21.10.2022).
5. John Ayto Oxford Dictionary of Idioms. - Great Britain: Oxford University Press, 2020. – 448 p.
6. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. –М.: «Русский язык – Медиа», 2015. – 305 с.
7. Идиомы//google.URL:<https://www.englishdom.com/blog/100-samyx-vazhnyx-anglijskix-idiom/>(дата обращения: 28.10.2022).

УДК 811.161.1'42

*О.В. Исаева*

Томский государственный педагогический университет

Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Н.С. Болотнова

### **ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЕГО КОНЦЕПТОСФЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Н.А. ЗАБОЛОЦКОГО «ВОПРОСЫ К МОРЮ»)**

Раннее творчество Н.А. Заболоцкого (1920-е – 1930-е годы) отличается экспрессивностью и гротескным изображением реальности, представляет абсурдный, перевернутый, вывернутый наизнанку мир. Стихотворения, вошедшие в ранние сборники

«Городские столбцы» и «Смешанные столбцы», являются сложными для понимания, они насыщены различными стилистическими приёмами, призванными вскрывать перед читателями подтексты; богаты экспрессивной лексикой, которая, в числе прочего, формирует концептосферу автора. Поэтому для «расшифровки» скрытых смыслов лирики Заболоцкого этого периода важным становится изучение лексической структуры стихотворений и способов вербализации ключевых концептов творчества поэта. Под лексической структурой текста нами вслед за Н.С. Болотновой в ассоциативно-смысловом аспекте понимается «коммуникативно ориентированная, концептуально обусловленная ассоциативно-семантическая сеть, отражающая связи и отношения словных и неоднословных единиц лексического уровня» [1, с. 6].

Ограниченные объемом статьи, обратимся к некоторым особенностям лексической структуры стихотворения «Вопросы к морю» (1930), вошедшего в сборник «Смешанные столбцы», но несколько выбивающегося из ряда других стихов сборника, так как оно поднимает глубокие, даже философские вопросы, более характерные для позднего творчества поэта. В данном художественном тексте, несмотря на небольшой объём, можно выделить сразу несколько ключевых концептов, образующих концептосферу произведения и – шире – характеризующих авторскую картину мира:

*Хочу у моря я спросить,  
для чего оно кипит?  
Пук травы зачем висит,  
между волн его сокрыт?  
Это множество воды  
очень дух смущают мой.  
Лучше б выросли сады  
там, где слышен моря вой.  
Лучше б тут стояли хаты  
и полезные растенья,  
звери бегали рогаты  
для крестьян увеселенья.*

*Лучше бы руду копать  
там, где моря видим гладь,  
сани делать, башни строить,  
волка пулей беспокоить,  
разводить медикаменты,  
кукурузу молотить,  
деве розовые ленты  
в виде опыта дарить.  
В хороводе бы скакать,  
змея под вечер пускать  
и дневные впечатленья  
в свою книжечку писать*  
[2, с. 90].

В начале стихотворения море представлено в виде *множества воды*, бушующей стихии, которая наводит страх на лирического героя: «*Это множество воды / очень дух смущает мой*» [2, с. 90].

Ключевое слово *море* вызывает многочисленные ассоциации с большой величиной и обширным пространством. По данным Русского ассоциативного словаря, среди реакций на стимул *море* частотными являются *глубокое* (8 реакций), *большое* (5), *широкое* (5), *безграничное* (2), *огромное* (2) [3]. Однако поэт намеренно подчёркивает размеры моря, используя существительное *множество*, имеющее неопределённо-количественное значение «очень много». Необъятное и неисчислимо количество воды, вызывающее страх лирического героя, в сознании читателя может соотноситься с водами широко известных по древнегреческим мифам Стикса и Леты, рек подземного царства Аида. Таким образом, лексемы, выражающие возникающий страх, «*смущение духа*» можно считать вербализацией одного из ключевых концептов лирики Заболоцкого – *смерти*. Это положение подкрепляется суждением С.В. Кековой, которая отмечает, что «вода у раннего Н. Заболоцкого устойчиво соотносится с мотивами смерти и блудной страсти» [4]. Море в стихотворении «*кипит*», издаёт «*вой*». Интенсивное движение, громкие неприятные звуки в лирике Н.А. Заболоцкого часто становятся репрезентантами концепта *безумие*.

В противовес *смерти* и *безумию*, от которых пытается защититься лирический герой, в его сознании вырисовывается идиллическая картинка: слова *сады*, *хаты*, *растения* (неприменно *полезные*), *хороводы* в числе прочего являются в данном контексте репрезентантами концепта *жизнь*. Здесь поэтом сначала используются глаголы в сослагательном наклонении, передающие робость и нерешительность: «*лучше б выросли сады*», «*лучше б тут стояли хаты*», «*лучше бы руду копать*», которые, однако, быстро сменяются длинным рядом инфинитивов, уже не передающих желательность действий, а констатирующих их («*Сани делать, башни строить, / Волка пулей беспокоить, / Разводить медикаменты, / Кукурузу молотить...*» и т. д.). Жизнь побеждает смерть, хотя бы и в фантазии лирического героя. Картины счастливой жизни и бурной деятельности, которые могли бы воплотиться в жизнь, если бы море не занимало такое обширное пространство и не пугало лирического героя, настолько сильны, что на время даже умирят разбушевавшуюся стихию, перед читателем предстаёт уже спокойная «*моря... гладь*».

В идиллию, однако, внесена доля *безумия*. Так, звери бесцельно и беспорядочно *бегают* (интенсивное движение) «*для крестьян*

увелесенья». Катахрезы «разводить медикаменты», «кукурузу молотить», выражение «в хороводе бы скакать» (не водить хоровод, а именно скакать в нём, этот глагол вновь подчёркивает беспорядочные движения), кроме того, частица *бы*, снова возвращающая читателя к сомнениям, являются средствами вербализации концепта *безумие*. Волки, мифологические прародители собаки и Цербера, охраняющего вход в царство Аида, ассоциируются со *смертью*.

«Вопросы к морю» написаны на исходе раннего периода творчества Н.А. Заболоцкого. Поэтому представляется закономерным обращение автора в этом стихотворении к осмыслению сразу двух вариантов авторской интерпретации концепта *красота*, характерных для первого и второго этапов творчества поэта соответственно (см. подробнее [5, с. 136 – 139]). Так, «красота неуклюжести», характерная для раннего творчества Н.А. Заболоцкого, проявляется в данном стихотворении в многочисленных инверсиях и катахрезах: «для крестьян увеселенья», «разводить медикаменты», «кукурузу молотить» и др. «Красота природы», авторская интерпретация концепта *красота*, характерная для лирики 1930-х годов, предполагает, что природа становится красивой только во взаимодействии с человеком, который украшает её своим трудом, отчётливо просматривается, например, в строках: «Сани делать, башни строить, / Волка пулей беспокоить...», которые на ассоциативно-смысловом уровне можно рассматривать и как средства вербализации концепта *разум*. Только в условиях, свободных от страха, смерти, безумия, в поэтической картине мира автора могут актуализироваться концепты *любовь* и *творчество*, редкие для лирики раннего периода. Обращение к ним прослеживается в последних строках стихотворения. Так, концепт *любовь* репрезентуется во фразе «Деве розовые ленты / в виде опыта дарить», концепт *творчество* – в строках «И дневные впечатленья / В свою книжечку писать».

Таким образом, даже в небольшом по объёму стихотворении на уровне лексической структуры текста можно выявить концепты и их взаимосвязь в рамках общей концептосферы текста. В перспективе при проведении подобных исследований на материале сборника стихотворений или лирики определенного периода творчества Н.А. Заболоцкого можно будет судить в целом об особенностях поэтической картины мира автора.

## Список литературы

1. Болотнова, Н. С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. / Н. С. Болотнова. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 1994. – 212 с.

2. Заболоцкий, Н. А. Столбцы и поэмы 1926 – 1933. Стихотворения 1932 – 1958. Стихотворения разных лет. Проза // Собрание сочинений : в 3 томах. – Москва : Художественная литература, 1983. – Т. 1. – 655 с.

3. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др.: В 2 т. – Москва, 2002. – URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/index.php> (дата обращения: 05.04.2023).

4. Кекова, С. В., Измайлов, Р. Р. От «битвы слов» к «живой основе смысла»: творчество Н. Заболоцкого / С. В. Кекова, Р. Р. Измайлов // Судьбы русской духовной традиции в отечественной литературе и искусстве XX - начала XXI века. Том 2 / сост. А. Л. Казин. – Санкт-Петербург : Петрополис, 2017. – URL: [https://ruskline.ru/analitika/2019/03/16/ot\\_bitvy\\_slov\\_k\\_zhivoj\\_osnove\\_smysla\\_tvorchestvo\\_n\\_zabolockogo](https://ruskline.ru/analitika/2019/03/16/ot_bitvy_slov_k_zhivoj_osnove_smysla_tvorchestvo_n_zabolockogo) (дата обращения: 05.04.2023).

5. Исаева, О. В. Содержание концепта «красота» и средства его лексического выражения в лирике Н. А. Заболоцкого / О. В. Исаева // Коммуникативная стилистика текста: итоги и перспективы (к юбилею доктора филологических наук, профессора Н.С. Болотновой и 30-летию научного направления) : Материалы Всероссийского научного семинара, Томск, 20 января 2023 года / Под общей редакцией С.М. Карпенко. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2023. – С. 135 – 14

УДК 81'42(811.111)

*А.И. Калуга*

Горловский институт иностранных языков

Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Л.А. Штакина

### **РИТМ И ОБРАЗНОСТЬ В КИНО-ДИСКУРСЕ**

Исследования современных лингвистов ориентированы на изучение особенностей функционирования языковой системы в различных регистрах коммуникации. Одной из актуальных проблем в

этом направлении является ритмизация авторского замысла в контексте художественного дискурса.

По мнению О. С. Ахмановой, ритм воспринимается как «равномерное чередование ускорения и замедления, напряжения и ослабления, долготы и краткости, подобного и различного в произведении речи» [1, с. 118].

Профессор Гумовская Г.А. полагает, что ритм «характеризует общие структурные принципы художественного текста – его «мерность», целостность» наряду с другими эстетическими категориями (гармонией, симметрией, пропорцией) [3, с. 124].

Следует отметить, что ритмическая организация дискурса аккредитована как в плане выражения, так и в плане содержания. В свою очередь, в плане выражения она представляет собой периодическую воспроизводимость ряда единиц, расположенных линейно на разных уровнях лингвистической структуры дискурса. В плане содержания структура определяется особенностями авторского замысла.

Анализ литературных произведений показывает, что ритм – это не только основа синергизма художественного дискурса, но и механизм вербализации авторского замысла, отражающего творческую индивидуальность автора литературного произведения.

Наше исследование проводится на материале англоязычного кино-дискурса Сэра Питера Роберта Джексона «The Lord of the Rings» (по мотивам произведений Дж. Р. Р. Толкина).

Кино-дискурс трактуется как сложное явление, что включает в себя связный текст, который является вербальным компонентом фильма, в совокупности с невербальными компонентами – аудиовизуальным рядом с другими значимыми для смысловой завершенности фильма невербальными факторами [2, с. 186].

Наши наблюдения показывают, что в контексте анализируемого кино-дискурса, ритмизация вербального контекста, благодаря повтору некоторых элементов, отражает динамику событий, их эмоциональный потенциал и образность дискурса. Например, анафорический повтор в следующем отрывке:

*“Sméagol hates nasty Hobbitses! Sméagol wants to see them – dead!”* [4, p.12], “Sméagol” повторяется в диалоге между Смеаголом и Голлумом, сигнализируя внутреннюю борьбу, трансформацию персонажа и конфликт между двумя героями кино-дискурса.

Кроме того, есть также примеры ритмического комплекса,

включающего «нарративное умолчание» и анафорический повтор. Например: “*I choose a mortal life ... I wish I could have seen him, one last time...*”; “*I wish... you could have seen what I have seen... felt what I have felt...*” [4, p.67]. Этот отрывок вербального контекста подчеркивает тоску и сожаление Арвен. Ещё один пример ритмического комплекса, отражающего аллитерацию, ассонанс и синтаксический параллелизм, что создаёт ощущение меланхолии и непостоянства. Например: “*Home is behind, the world ahead, And there are many paths to tread. Through shadow to the edge of night Until the stars are all alight. Mist and shadow, cloud and shade: All shall fade, all shall fade*” [4, p.61].

Таким образом, наши наблюдения свидетельствуют о том, что ритм, в частности, на синтаксическом уровне, как одном из пластов ритмизации творческого замысла, сигнализирует динамику развёртывания сюжета и способствует адекватному восприятию кино-дискурса.

#### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Гаспаров, М. Л. Метр и смысл [Текст] / М. Л. Гаспаров. – М.: Фортуна ЭЛ. – 2012. – 416 с.
3. Гумовская Г. Н. Ритм как фактор выразительности художественного текста. –М.: Прометей, 1998. – 134 с.
4. Jackson P. R. The Return of the King. [Электронный ресурс] / P. R. Jackson. // Simply Scripts : сайт. – Режим доступа: <https://list-english.ru/pdf/scripts/Lord-of-the-Rings-The-Return-of-the-King.pdf> (Дата обращения 25.03.2023).

УДК 37.1174

*Н.А. Кротова*

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Новокузнецка

### **ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ СМИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

В современном мире к числу наиболее актуальных вопросов лингвистического образования относится формирование коммуникативной компетенции: способности пользоваться языком в

различных сферах и ситуациях общения.

В условиях перехода на ФГОС второго поколения одним из средств работы с учащимися, позволяющим формировать коммуникативную функциональную грамотность, коммуникативные навыки, являются школьные СМИ.

В настоящее время почти все традиционные школьные СМИ имеют свой аналог в интернете. Кроме того, существует целый ряд интернет-изданий, не имеющих печатного аналога, поскольку характерной чертой интернет-журналистики является интерактивность: интернет дает возможность не только сообщать информацию обезличенному читателю, но и узнавать его реакцию посредством комментариев [1, с.14].

Мы считаем, что современный человек (как создатель текстов для СМИ, так и читатель СМИ) должен обладать коммуникативной функциональной грамотностью: уметь качественно общаться в сети Интернет, включаясь в систему общественных отношений. В связи с этим в школе мы работаем, во-первых, над созданием гипертекстов публицистических жанров (фронтальная и индивидуальная работа с юнкорами), во-вторых, над редактированием текстов (редакционная работа в группе), в-третьих, над созданием отзыва/комментария на публикацию, когда читатели вступают в диалог друг с другом и автором публикации.

Работая по данным направлениям, мы столкнулись с рядом проблем школьных СМИ. Проанализировав 15 школьных газет/журналов города Новокузнецка, мы пришли к выводу, что качество публикаций и, соответственно, качество работы редакции издания остается низким. Кроме того, комментарии (отзывы), которые оставляют читатели к юнкорским текстам, также низкого качества.

Под низким качеством публикаций мы понимаем выход малоинтересных, неактуальных материалов; однотипность, шаблонность текстов; приоритет информационных жанров (даже в журналах); как правило, развлекательная направленность СМИ; частая перегруженность текстов гиперссылками и постановочными фотографиями.

Проанализировав качество публикаций, мы подготовили для юнкоров рекомендации, чтобы школьное СМИ было интересным для читателя и имело качественный контент.

*Рекомендации юнкорам:*

*Издание должно быть для школы и о школе; не для писателя, а для читателя.*

*Важная задача молодежного издания – сближение оторванных друг от друга поколений – учителей и учеников. Нужно показывать их не только в привычной функции, а гораздо многообразнее, с интересной стороны. Тогда ученик на учителя и учитель на ученика посмотрит другими глазами.*

*Публикация должна быть актуальной, поднимать острые социальные темы. Подбор тем издания должен захватывать читателя и быть полезен как ученикам, так и взрослым. Нужно донести до читателя информацию так, чтобы он проникся ее ценностью.*

*Издание должно содержать внушительную жанровую палитру (от информационных жанров до художественной публицистики).*

*Необходимо исключать клише и штампы.*

*Необходимо говорить с читателем на понятном ему языке, без прикрас и высокопарных слов, не назидая, а углубляясь в тему вместе, учить читателя разбираться в самом себе.*

*Эстетика соцсетей с их бесконтрольным контентом и частым «речеизъяснением» не должна просочиться в издание.*

*Недопустимы опечатки, орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки, употребление большого количества восклицательных знаков. Это признак низкого уровня культуры журналиста.*

*Заголовки должны быть интересными, креативными, «цепляющими». Еще более интересным было бы использование сочетания «заголовков – подзаголовков».*

*Лиды должны быть информативны, немногословны.*

*Большой текст нужно делить на главы с подзаголовками. Читателю будет легче, и выше будут шансы, что он дочитает текст до конца.*

*Текст не должен быть перегружен гиперссылками (2 – 3 достаточно). Гиперссылки лучше размещать во второй половине материала, так как читатель, перейдя по ним, может не вернуться к первоначальному тексту.*

*Фотоиллюстрации к материалам должны быть уместными, качественными и четкими. Необходимо соблюдать баланс текста и изображений: они не должны отвлекать от главного – от содержания публикации.*

*Фотографии должны быть информативны. Нежелательны постановочные кадры. Герои в кадре должны отыгрывать на сто процентов.*

*Обязательно нужно указывать источник фотоматериала, сохраняя авторское право.*

Чтобы сделать интересной и качественной работу по редактированию текста для школьного СМИ, мы разработали риторическую игру «Редактор».

Задачи игры: развитие коммуникабельности, эмоциональной устойчивости в ситуациях социального взаимодействия; тренировка навыков работы редактирования текста.

Описание игры: Учащиеся работают в группе. Один из участников журналист, который принес материал для публикации. Остальные юнкоры редактируют предоставленный текст.

Мы считаем, что данная игра способствует формированию таких коммуникативных навыков, как взаимодействие в процессе редактирования текста, вербальное и невербальное общение, умение правильно ставить вопрос и получать на него исчерпывающий ответ.

Для редактирования публицистического текста, мы разработали *параметры характеристики жанра:*

- а) определить целевую установку данной интернет-публикации;*
- б) определить ее вид;*
- в) установить, соответствует ли структура заявленному жанру;*
- г) отметить языковые особенности интернет-публикации;*
- д) предположить, какую информацию могут нести гиперссылки;*
- е) перейти по гиперссылкам, посмотреть, оправдались ли предположения о развитии информации.*

Навыки создания публицистических текстов учащиеся могут приобрести в школе по программам внеурочной деятельности («Школа интернет-журналистики»), в центрах дополнительного и высшего образования. Кроме того, хорошей школой для подрастающего поколения являются профильные журналистские смены, которые нацелены на развитие юнкорского движения, пропаганду лучших образцов подростковой журналистики, повышение качества детско-юношеских СМИ, обмен опытом и обучение основам журналистского творчества редакторов детско-юношеских СМИ и юнкоров, выявление талантливых журналистов

среди обучающихся образовательных учреждений.

Как было отмечено выше, школьное интернет СМИ предполагает взаимодействие двух субъектов: журналиста (коммуникатора) и аудитории (читателей). Причем каждый субъект, осуществляя свою специфическую деятельность, предполагает активность в своем партнере. Лишь в этом случае они включены в систему общественных отношений.

Мы считаем, что обучение созданию комментария к интернет-публикации является средством формирования коммуникативных универсальных учебных действий школьников, так как комментирование публицистического материала формирует умение вести продуктивный диалог в общекультурном контексте [1, с.14].

Задачи комментария/отзыва: поделиться личными впечатлениями от прочитанной публикации, объективно оценить ее достоинства и недостатки, вступить в диалог с автором текста или читателями, комментирующими данную публикацию.

Для обучения качественному комментированию интернет-публикации мы предлагаем учащимся после прочтения текста ответить на 3 вопроса: Что я вижу/слышу/чувствую/понимаю? Как добивается этого автор текста/Какие средства использует? Зачем ему это/Чего он добивается/Какой это производит эффект?

После этого мы предоставляем *примерный план комментария:*

*Выявите актуальность темы публикации, выразите к ней свое отношение.*

*Отметьте языковые особенности текста. Определите, с какой целью автор их использует.*

*Посмотрите дополнительную информацию, перейдя по гиперссылкам интернет-публикации. Оцените уместность ее содержания.*

*Просмотрите комментарии. Попробуйте вступить в диалог с теми читателями, чье мнение вы разделяете, или, наоборот, не разделяете.*

Кроме того, мы разработали советы для комментатора. Они составлены по принципу «как не нужно делать»:

*Не нужно высказывать замечания категорично: Авторитет грамотного читателя определяется его компетентностью и доброжелательностью. Даже если ваши замечания справедливы и по существу, их можно смягчить фразами: «Как показывает опыт...Вероятно, что...На мой взгляд... Возможно, это мое*

*мнение...» и др.*

*Не нужно допускать ошибки: Опечатки, орфографические, пунктуационные и грамматические ошибки, большое количество восклицательных знаков и смайлов не должны быть в вашем комментарии. Это признак низкого уровня культуры читателя.*

*Не нужно высказывать пожелания: Это этическая норма. Дать совет автору публикации можно только в том случае, если он вас об этом попросил в ответном комментарии.*

Таким образом, организованное обучение специальным коммуникативным навыкам, которые позволят подросткам создавать востребованные в современном обществе тексты для СМИ, комментарии к интернет-публикациям, существенно улучшает качество школьных СМИ, формирует коммуникативную функциональную грамотность школьников: учит общаться в виртуальном многоканальном пространстве, учитывать позицию партнеров по общению.

#### Список литературы

1. Кротова Н.А. Комментарий к интернет публикации как средство коммуникации [Текст] // Проблемы и перспективы современного коммуникативного образования : сб. науч. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф., 18 дек. 2019 г. / под науч. ред. Г. Б. Вершининой ; под ред. Л.В. Гордеевой и др.; М-во образования и науки Рос. Федерации, Новокузнец. ин-т (фил.) Кемеров. гос. ун-та. – Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2020. – С. 13 – 16.

УДК 378.14

*О.Г. Матехина*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

### **СИСТЕМА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ, КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА**

На сегодняшний день актуальной и значимой является проблема качественной профессиональной подготовки педагогов-филологов. Повышение качества образования в школах непосредственно зависит от уровня профессиональной и предметной подготовки учителя.

Основным требованием является профессиональная культура человека – это то, что педагог знает, и то, как он умеет использовать эти знания в рамках своей профессии. В связи с этим одной из важнейших задач профессиональной подготовки педагогов-филологов является формирование лингвистической, речевой и коммуникативной компетенций.

Дадим определение данным понятиям.

По определению О.А. Каплун, «языковую (лингвистическую) компетенцию можно представить в виде системы правил для передачи значений с помощью единиц языка различных уровней (семантического, фонологического, морфологического и синтаксического). Формирование и развитие языковой компетенции происходит в результате многократного использования при общении составляющих ее компонентов» [3].

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» отмечается, что «речевая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции. Означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежит усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка. Содержание речевой компетенции для разных уровней и этапов обучения зафиксировано в государственных образовательных стандартах» [1].

О.М. Рябцева рассматривает коммуникативную компетенцию как феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, соотносясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения [4].

Таким образом, языковая (лингвистическая), речевая и коммуникативная компетенции являются тремя взаимосвязанными компонентами, обеспечивающими пополнение инструментария и функционирования друг друга.

В системе подготовки педагогов-филологов данные виды компетенций, во-первых, входят в состав предметной подготовки обучающихся: знание особенностей языковой системы, приемов и способов создания речевого произведения является содержанием предметных областей «Русский язык» и «Иностранный язык». Во-вторых, умение использовать данные приемы, владение речевой и коммуникативной компетенцией необходимо для реализации общения будущего педагога с учащимися на уроке и вне его, является инструментом, обеспечивающим эффективность этого взаимодействия. В-третьих, знание особенностей коммуникации, норм и правил использования языковых средств в процессе общения, сформированность речевой культуры необходимы педагогу для целенаправленного формирования речевой культуры школьников. Таким образом, владение языковой, речевой и коммуникативной компетенцией является фактором профессиональной пригодности будущего педагога-филолога.

В Сибирском государственном индустриальном университете осуществляется подготовка педагогов-филологов по направлению бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профили «Русский язык и иностранный язык», «Русский язык и дополнительное образование (журналистика)», «География и иностранный язык», «Начальное образование и иностранный язык». Формирование лингвистической компетенции данных профилей подготовки обеспечивается реализацией Основной образовательной программы (ООП).

В ООП закреплены следующие лингвистические компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся в результате освоения программы:

*УК-4* Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

*ПК-5* Способен осваивать базовые научно-теоретические знания и практические умения в предметной области «русский язык» и «иностранный язык» и использовать их в профессиональной деятельности.

Для формирования данных компетенций в учебных план введены следующие предметы:

В блоке «Универсальный модуль»:

Иностранный язык

Культура речи и деловое общение

В блоке «Предметно-методический модуль»

*Для профилей «Русский язык и иностранный язык»; «Русский язык и дополнительное образование (журналистика)»:*

Современный русский язык

Введение в языкознание

Практикум по орфографии и пунктуации

Риторика

Теория коммуникации

Филологический анализ текста

Основы теории журналистики

Жанры журналистики

Основы творческой деятельности журналиста

*Для профилей «Русский язык и иностранный язык»; «География и иностранный язык», «Начальное образование и иностранный язык»*

Основы теории иностранного языка

Теория грамматики

Теория фонетики

Практикум по грамматике

Практикум по фонетике

Практика речи

Профильный профессиональный модуль.

*Для профилей «Русский язык и иностранный язык»; «Русский язык и дополнительное образование (журналистика)»:*

Введение в прикладную лингвистику

Основы психолингвистики

Стилистика и литературное редактирование

Теория речевых жанров

*Для профилей «Русский язык и иностранный язык»; «География и иностранный язык», «Начальное образование и иностранный язык»*

Лингвокультурология и межкультурная коммуникация

История английского языка

Теория и практика перевода

Теория речевых жанров

Таким образом, учебная подготовка педагогов-филологов включает дисциплины, направленные на формирование представления о языковой системе, ее уровнях, единицах и особенностях их функционирования, об истории развития языка, о жанрологии и стилистике, об особенностях коммуникативного

процесса в разных культурных и социальных ситуациях. Целью учебных курсов также является овладение обучающимися умениями и способностями анализа языковых единиц, произведений, использование возможностей языка для создания коммуникативно уместных текстов разных жанров, осуществления перевода и т.д.

Однако формирование ряда компетенций, особенно речевой и коммуникативной, только в рамках аудиторных занятий малоэффективно, так как аудиторные занятия ограничены в возможностях реализации речевой деятельности обучающихся, а коммуникативные ситуации носят искусственный, учебный характер. Это обуславливает необходимость включения в процесс формирования профессиональных компетенций внеучебных мероприятий.

Система формирования лингвистических компетенций у обучающихся СибГИУ включает три направления:

1. Учебная деятельность: проведение аудиторных занятий, контроль самостоятельной работы студентов, организация профессиональной педагогической практики.

2. Научная деятельность: организация научных исследований студентов в области лингвистики и коммуникации, организация предметных олимпиад, научно-практических конференций и научных конкурсов по русскому языку, культуре речи, риторике, иностранному языку и журналистике.

3. Внеучебная деятельность: организация творческих, просветительских мероприятий, проектной деятельности, связанных с реализацией коммуникативных и лингвистических умений.

Рассмотрим более подробно мероприятия внеучебной деятельности.

*Работа медиаредакции «St-Media».* Цель - развитие умений студентов по созданию текстов публицистического стиля. Проект представляет собой объединение обучающихся с целью ведения журналистской деятельности, создания медиа-контента. Проект имеет регулярный характер. Продуктом деятельности являются публикации материалов в университетской газете «Наш университет», ведение аккаунтов объединения в соцсетях. Данная форма работы особенно востребована у студентов, обучающихся по профилю «Русский язык и дополнительное образование (журналистика)», поскольку дает возможность получить опыт журналистской практики, работы в медиа-проектах, написания журналистских текстов разных жанров и

т.д. Однако и обучающиеся других профилей подготовки активно принимают участие в данном проекте, приобретая актуальные для современного педагога умения речевой, коммуникативной и медиакомпетенции.

*Конкурс художественного перевода «Dictum Verum».* Цель – формирование компетенции студентов в области переводческой деятельности; развитие умений понимания и интерпретации текстов на иностранном языке. Мероприятие является периодическим, проводится один раз в год и реализуется в два этапа: на первом этапе проводится диктант на английском языке с целью определения речевой компетентности обучающихся в области иностранного языка; на втором этапе участникам предлагается выполнить перевод художественного текста, стихотворного или прозаического на выбор. Важно, что выполнение художественного перевода требует от обучающихся не только понимания текста на иностранном языке, но и владения родным языком на высоком уровне для создания наиболее точного и эстетически привлекательного текста.

*Чтецкий конкурс «КнигоЧай».* Цель – формирование культуры чтения, культуры художественного слова, развитие коммуникативной компетентности. Периодичность – один раз в год. Мероприятие реализуется в два этапа: конкурс художественного чтения и чтецкий вечер, на которых участники должны представить свой вариант художественного чтения. Творческий вечер «КнигоЧай» является мероприятием воспитательного и просветительского характера, цель которого – повышение уровня художественного воспитания обучающихся, воспитание читательской активности, культуры слова.

*Выпуск альманаха студенческого творчества «Сотворение».* Цель – развитие и продвижение литературного творчества; развитие речевой и медиа-компетентности обучающихся. Проект имеет периодический характер, регулярность публикации – один раз в год. Альманах является творческой площадкой, на которой публикуется студенческое творчество в разных художественных формах и жанрах: стихи, рассказы, эссе, зарисовки, фотографии, рисунки и т.д.. Данный проект аккумулирует и представляет в виде опубликованного продукта материалы, созданные студентами в рамках других форм внеучебной деятельности: переводы, стихотворения и прозаические произведения собственного сочинения, журналистские очерки, эссе и т.д.

Основными принципами организации внеучебных мероприятий являются:

- предметная и профессиональная направленность;
- добровольный и творческий характер участия;
- обеспечение информационной и образовательной поддержки участников;
- взаимосвязь мероприятий между собой и с учебной программой;
- периодичность реализации;
- ориентация на лучшие образцы литературного и публицистического творчества, как классического, так и современного;
- стимулирование речевой, коммуникативной и творческой активности участников.

Перспективами развития данной системы мероприятий является усиление обучающей составляющей, включение в систему мероприятий обучающих семинаров профессионалов-практиков, имеющих опыт работы в переводческой деятельности, медиа-сфере, мастер-классов по работе с текстами. А также включение мероприятий, направленных на создание ситуаций общения, в которых требуется реализация коммуникативных умений: круглых столов, дискуссий, творческих встреч и т.п.

Таким образом, все мероприятия внеучебной деятельности оказываются взаимосвязаны и направлены на создание творческой активной среды, которая будет стимулировать развитие языковой, речевой и коммуникативной компетентности обучающихся.

#### Список литературы

1. Азимов, Э. Г., Щукин. А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М., 2009. – С. 240.
2. Артемьева, Г. Н. Формирование речевой компетентности и речевых компетенций студентов вуза / Г.Н. Артемьева // Вестник НВГУ. – 2016. – №1.
3. Каплун, О. А. Сравнительная характеристика понятий «Лингвистическая компетенция» и «Языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков / О.А. Каплун // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – №4.
4. Рябцева, О. М. Сущность понятия «коммуникативная компетенция» / О.М. Рябцева // Известия Таганрогского

государственного радиотехнического ун-та. Специальный выпуск. – 2006. – № 9–2. – С. 136 – 138.

УДК 378.147:811.111

*Т.Г. Моисеенко*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

## **СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Преподавание иностранного языка является неотъемлемым компонентом межкультурного общения, поскольку обучение языку не может быть полным и эффективным без единства языка и культуры. Межкультурное общение является частью межъязыковой коммуникации.

Социокультурная ситуация в современной России, происходящие преобразования в экономической структуре общества, трансформация характера и объема деловых и культурных связей с зарубежными странами предъявляют новые требования к языковому образованию – обществу нужны специалисты, для которых знание иностранного языка *действительно* является профессиональной необходимостью. Задачи, стоящие на современном этапе перед высшей школой, ориентируют обучение иностранному языку не на пассивное владение, заключающееся в умении читать и переводить литературу по специальности, а на практическое использование иностранного языка как средства общения в социокультурной и профессиональной сферах. Как представляется, состояние языкового образования в настоящее время в высшей школе России нельзя считать стопроцентно удовлетворительным. Обязательный для всех студентов базовый курс обучения иностранному языку составляет 240 часов академических занятий, что недостаточно по сравнению с данными Института Обучения Иностранному Языку (Foreign Service Institute). В соответствии с данными этой компетентной организации, для изучения иностранных языков на коммуникативно-достаточном уровне необходимо минимально 720 часов аудиторных занятий, поэтому оптимизация обучения в рамках отведенного количества часов остается важной нерешенной задачей.

В современной ситуации востребована качественно иная

социально-педагогическая концепция деятельности преподавателя иностранных языков, связанная, прежде всего, с психолого-педагогическим обеспечением социальной адаптации студента. Актуальность проблемы связана со слабой разработанностью вопросов, связанных с выполнением преподавателями социально-педагогической функции, а также отсутствием специальных педагогических исследований деятельности преподавателей иностранного языка технических вузов, посвященных социальной адаптации будущих бакалавров.

Известно, что обучение в вузе у молодого человека совпадает со стадией его развития, связанной с активным формированием его социальной зрелости, интенсивным нравственно-эстетическим становлением, моделированием профессионального жизненного пути. Студент в этом случае выступает не только объектом воздействия окружающей среды, но и субъектом формирования себя и студенческой среды.

В настоящее время учеными исследуется сущность социально-адаптационного процесса, обосновывается статус категории «социальная адаптация», изучаются ее механизмы: А.А. Вербицкий [1], В.Т. Лисовский [2], А.В. Петровский [3], Л.П. Буева [4], В.И. Загвязинский [5], Г.В. Залевский [6], Г.Н. Филонов [7] и др.

Система высшего образования не является исключением и сегодня не удовлетворяет в полной мере требованиям общества к социальной адаптации учащейся молодежи, сохранению и развитию нравственности и профессионализма будущих специалистов. Вуз слабо ориентирован на создание условий, оптимизирующих социальную адаптацию человека в студенческой среде. Проблема социальной адаптации студента к новым условиям его жизни относится к числу наименее изученных в системе высшего технического образования.

Адаптация (от лат. приспособлять) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. «Адаптация» компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности ускорения оптимального функционирования личности в необычной обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета изучения. «Без коммуникативных навыков, социальных и культурных норм поведения невозможно построить

межличностные отношения и добиться благоприятных условий для учебной и профессиональной деятельности» [8].

Психологический смысл адаптации или ее полезность для социализирующегося субъекта может заключаться в сокращении сроков социального научения (обучения), когда, опираясь на общественный или групповой опыт, человек избавляется от необходимости проб и ошибок, сразу выбирая более подходящую программу поведения.

Адаптация – процесс, активным субъектом которого является сам студент. Влияние на сам процесс адаптации осуществляет личность, осознающая потребность в изменении своего внутреннего мира.

Успешность и скорость адаптации не одинаковы у разных людей. В этом смысле принято говорить о степени социальной адаптации или дезадаптации индивида.

Для студентов первого курса вуз является реальной социальной средой. Одновременно с адаптацией к новым условиям обучения: к преподавателям и их требованиям, к персоналу института, а также к студентам со старших курсов, каждый из первокурсников должен пройти процесс аккомодации и ассимиляции внутри своей только что образованной группы, состоящей из подобных ему вчерашних школьников.

Знакомство студентов друг с другом и с преподавателями происходит во время первого занятия. Преподаватель ставит вопросы на иностранном языке, просит студентов рассказать о себе и задать вопросы друг другу и преподавателю. В результате, через непосредственное общение на иностранном языке студенты участвуют в адаптивной и адаптирующей деятельности, получая, друг о друге информацию, на основе которой они в дальнейшем строят свои отношения. Общение во время занятия на иностранном языке способствует скорейшей и эффективной адаптации студентов к новым условиям обучения, к преподавателю и друг к другу. «Формирование и совершенствование адаптационных навыков студентов в процессе коммуникативно-обусловленного взаимодействия на занятиях по иностранному языку способствует их успешной социализации и эффективной адаптации в дальнейшем, с одной стороны, а также формированию способности в определенной мере противостоять тем коллизиям, которые мешают саморазвитию, самореализации и самоутверждению личности, с другой стороны» [9].

Использование коммуникативного принципа обучения позитивно влияет на адаптацию студентов.

Ролевая игра, бесспорно, является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку. По мнению большинства методистов, ролевая игра, которая обычно основывается на решении проблемы, обеспечивает оптимальную активизацию коммуникативной деятельности обучающегося и имеет многостороннее значение для взаимодействия личности и группы, самовыражения личности. Игра направлена на воспроизведение опыта осуществления предметных действий, опыта общения, культурных традиций. Применительно к рассматриваемому процессу в игре можно видеть деятельность, имитирующую ситуации реального иноязычного общения с иноязычным партнером [10]. Ролевая игра как одна из форм обучения хорошо сочетает адаптивную и адаптирующую деятельность в групповом общении.

Обязательным условием успешной адаптации является творческая деятельность студента, непрерывный содержательный обмен с педагогами и товарищами по группе, способствующие качественному обновлению личности обучающегося, переходу ее на новый, более высокий уровень. В общении осуществляется рациональное и эмоциональное взаимовлияние людей, выявляются общность или расхождение мыслей и взглядов, формируется сознание и самосознание личности.

Успешной адаптации способствует участие студентов в таких внеучебных мероприятиях кафедры филологии СибГИУ, как научные конференции, которые системно проводятся в нашем университете. Выступление на научной конференции требует от студента высокого уровня творческой самостоятельности.

Адаптация иностранных студентов к обучению в российских вузах является многоаспектным процессом. Это и приспособление к новым климатическим условиям, к новой образовательной системе и социокультурной среде, но главным является адаптация к новому языку общения.

Из-за языковых ограничений иностранным студентам часто сложно полностью понять своих преподавателей, не говоря уже об участии в дискуссиях. Языковая проблема значительно увеличивает учебную нагрузку иностранных студентов.

Студенты из Таджикистана с трудом владеют русским языком –

они почти не понимают преподавателя и испытывают большие сложности в построении высказывания. На английском языке многие из таджикских студентов разговаривают лучше, чем на русском. Во время объяснения английской грамматики преподавателю иностранного языка целесообразно рассказывать материал на английском языке.

### Список литературы

1. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // Образование и наука. 2012. № 6. С. 5-18.

2. Лисовский В. Т. Воспитание студентов вузов российской федерации: материалы концепции. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001 // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. Монография. Книга 1 / М.: ИЦПКПС, 2001. С. 69-89.

3. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 15-26.

4. Буева Л.П. Идентичность в системе психологического знания // Психология и психотехника. 2011. № 7 (34). С. 6-14.

5. Загвязинский В.И. Педагогика. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с. (Сер. Бакалавриат).

6. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Психология здоровья студенческой молодежи: учеб. пособие. Томск: Томский государственный университет, 2012. 144 с.

7. Отчет о выполнении научно-исследовательских работ по направлению фундаментальных исследований РАО "Научные основы развития социального института воспитания детей и молодежи в условиях модернизации российского общества" за 2010 год [Текст]/ Гос. акад. наук "Рос. акад. образования"; науч. рук. С. В. Дармодехин, Г. Н. Филонов. М.: РАО, 2010. С. 42-59.

8. Коммуникативно-психологическая адаптация на уроках иностранного языка как компонент психологической безопасности образовательной среды педагогического вуза Кузнецова Е.Н., Хилько О.В.

Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 326-329.

9. О социальном аспекте обучения студентов иностранному языку Савицкая Т.П. Вестник Московского информационно-

технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2019. № 4. С. 52-57.

10. Коннова З. И., Семенова Г. В. Игровые методы в развитии профессиональной иноязычной компетенции в неязыковом вузе // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Тула: Изд-во ТулГУ, 2019. № 4. С. 47-56.

УДК 811.11+378

*Е.Г. Оршанская<sup>1</sup>, С. Смит<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Сибирский государственный индустриальный университет,

<sup>2</sup>Администрация графства Лестершир, Лестер (Великобритания)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПЕСЕН ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время в различных источниках представлен весьма разнообразный материал для изучения иностранного языка. Но одним из наиболее популярных является использование аутентичных песен. Среди причин подобной востребованности можно назвать следующие:

1. формирование положительного отношения к изучаемому материалу, предмету в целом;
2. относительно небольшая длительность песни;
3. возможность использования различных заданий для работы с песней;
4. повышение интереса к изучаемому иностранному языку.

На занятиях по иностранному языку песни могут быть использованы для решения разных учебных задач, таких как изучение грамматических конструкций, лексического материала, обучения аудированию. Возможно знакомство с песнями разных жанров, созданных в различные исторические периоды.

А. Кушнерук называет песни уникальным средством для повышения мотивации к изучению иностранного языка, поскольку они тем или иным образом связаны с повседневным опытом обучаемых, чувствами, которые они испытывали, дают возможность применять те знания иностранного языка, которые имеются у них на данном этапе обучения [1, с. 24].

Использование аутентичных песен на занятии можно отнести к эдьютейнменту (от англ. edutainment). Это термин, образованный от

соединения двух английских слов education – образование и entertainment – развлечение, который обозначает организацию обучения с элементами развлечения [2]. Эдьютейнмент способствует повышению мотивации обучаемых, позволяет сделать процесс усвоения знаний более увлекательным, разнообразным, доступным.

Однако, несмотря на большое количество статей, связанных с использованием песен на практических занятиях по иностранному языку, в учебники, учебные пособия и методические материалы отечественных и зарубежных авторов аутентичные песни практически не включены. При наличии их количество может варьироваться от 1 до 4 [3, с. 134]. К недостаткам подобного представления песенного материала можно отнести отсутствие культурологических сведений об исполнителях песен, периода их создания.

Для того чтобы организовать результативную работу с аутентичными песнями для их отбора можно использовать такие критерии, как:

- 1) соответствие лексического аспекта песенного материала изучаемой теме;
- 2) доступность текста песни для восприятия на слух.

Первый критерий обеспечивает тематическую ориентированность, наличие страноведческих реалий изучаемых языка и культуры. Вторым критерий связан с соотношением известной студентам и незнакомой лексики, необходимо, чтобы текст песни содержал небольшое количество незнакомой лексики, чтобы они могли понять основное содержание песни [3, с. 134].

Работа с песнями включает два основных варианта – с опорой на текст песни и без опоры на него. Перед прослушиванием песни студентам сообщаются краткие сведения об исполнителе, название песни. Можно предложить обучаемым предугадать, о чем будет песня, исходя из ее названия.

При наличии текста песни обучаемые могут выполнять такие задания, как:

- дополните пропуски в тексте песни;
- расположите куплеты в правильной последовательности;
- перескажите сюжет песни.

В случае, когда текст песни не предъявляется обучаемым, могут быть использованы следующие задания:

- ответы на вопросы преподавателя;

- обсуждение содержания песни;
- пересказ содержания песни.

Вне зависимости от выбора варианта работы с песней, она сначала прослушивается без визуальной опоры.

В качестве примера использования аутентичной песни на английском языке без опоры на текст при изучении тем "Dwellings", "A place called home" и т.п. можно привести песню "Our House" группы Crosby, Stills, Nash and Young, выступающей в стиле фолк-рок.

После сообщения студентам кратких сведений об исполнителях этой песни (в группу входили американские, британские и канадские музыканты, в название группы включены их фамилии, песня была записана в 1970 г.), обучаемым предлагается предположить, о чем или о ком будет песня. После обмена мнениями преподаватель просит студентов прослушать песню и назвать, какие предметы, вещи, связанные с домом, упоминаются в песне (What things connected with the house are mentioned in the song?). Студенты слушают песню и называют flowers, vase, fire, window, cats. Перед повторным прослушиванием преподаватель просит обучаемых запомнить прилагательные, которые используются в песне для характеристики комнаты и дома (How is the room/house described in the song?). Студенты называют cozy room, fine house. Далее преподаватель предлагает студентам сказать, что, по их мнению, делает комнату, дом уютными, какие вещи, предметы должны в них быть (What is necessary to make a room or house cozy?). Он спрашивает, могут ли они свою комнату, дом, квартиру назвать уютными и почему, что необходимо, чтобы сделать их более уютными (Is your own room cozy? What do you need to make it cozier?).

При предъявлении текста песни обучаемым при изучении тем, связанных с питанием, в качестве примера можно рассмотреть песню "The noisy eater" группы The Avalanches.

Преподаватель сообщает краткие сведения об исполнителях этой песни (The Avalanches – австралийская группа, создающая электронную музыку в стиле диско, хип-хопа, песня была записана в 2016 г.). Преподаватель предлагает студентам прослушать песню и назвать, какие продукты, готовые блюда упоминаются в ней (What products and dishes are mentioned in the song?). Затем студенты получают текст песни с пропусками и слушая песню, заполняют их (Listen to the song and fill in the blanks).

## THE NOISY EATER [4]

I'm hungry, I want something to eat,  
Something with a crunch and very \_\_\_\_\_.  
Just woke up so you know the scenario,  
I'm craving cereal like Cheerios.  
May be forced to \_\_\_\_\_, I might munch  
But what popped in my mind is Captain Crunch.  
So I went to the \_\_\_\_\_ to freak my choice.  
In my \_\_\_\_\_ I heard a voice.  
It said "Please feed me, my tank is on empty,  
I'm seeing things, so please don't tempt me".  
So I said okay, and got my bowl,  
Got my milk and \_\_\_\_\_, made sure it was cold,  
Sat down at the table and said my grace  
Because I knew what was about to take place  
"Yum yum, eat 'em up", my \_\_\_\_\_ said.  
The crunches so loud errbody jumped out they bed!

Well it's \_\_\_\_\_, and I'm hungry again.  
I don't know where I should begin.  
Maybe I'll get some super \_\_\_\_\_, mmm that's good.  
I don't want no chicken, it tastes like wood.  
But I have to have some \_\_\_\_\_, ones that crunch.  
So you can hear me go 'munch, munch, munch'.  
Some old lady tapped me on the shoulder out of a crowd  
And said "Quiet down Biz, you \_\_\_\_\_ too loud!"

После проверки преподаватель спрашивает, чем закончилась песня (What is the end of the song?), обсуждают таких людей, приводят в качестве примера своих знакомых, родных, самих себя (Do you know such people who can be called "a noisy eater"? Why can they be called so? What can be done in this situation?).

Среди достоинств использования аутентичных песен можно отметить то, что усваиваемые лексические единицы и конструкции передаются в понятной, простой для обучаемых форме, в комфортных условиях. Они получают возможность увидеть, что они могут использовать иностранный язык не только во время занятий, но и в свободное внеучебное время.

Студенты, которые на занятии работают с песнями, считают, что атмосфера занятия становится положительной, у них улучшается настроение, создается определенная настрой на изучение материала, повышается вера в собственные силы и возможности.

#### Список литературы

1. Kuśnierek, A. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students : [Electronic resource] // World Scientific News. – 43(1). – (2016). – Pp. 1-55. – URL : [www.worldscientificnews.com](http://www.worldscientificnews.com)

2. Okan, Z. Edutainment: Is learning at risk? : [Electronic resource] // British Journal of Educational Technology. – Vol. 34. – № 3. – Pp. 255-264. – URL : <https://home.csulb.edu/~arezaei/ETEC444/discussion/edutainment.pdf>

3. Оршанская, Е. Г. Возможности применения аутентичных песен на практических занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник педагогических наук. – 2021. – №7. – С. 134-137.

4. The Noisy Eater : [Electronic resource]. – URL : <https://www.lyrics.com/lyric/33096005/The+Avalanches/The+Noisy+Eater>

УДК 811.11+378

*Е.Г. Оршанская*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

### **СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- РЕЧЕВЫХ БИЛИНГВАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Речевая подготовка учителя иностранного языка должна базироваться на межъязыковой интеграции и учитывать специфику межкультурного общения между носителями родного языка – русского и изучаемого – английского. Межъязыковая интеграция и межкультурное общение являются основополагающими в профессиональной деятельности учителя-билингва. Они обеспечивают взаимодействие родного и иностранного языков и культур в учебном процессе, позволяют учесть особенности билингвальной педагогической деятельности, дают возможность формировать коммуникативно-речевые билингвальные умения.

Наиболее часто данная проблема рассматривается на примере реализации билингвального языкового образования, в котором обучающимися являются школьники и студенты. При этом недостаточно внимания уделяется особенностям билингвальной подготовки учителей иностранного языка, которые нуждаются в специальной программе для развития рассматриваемых умений, поскольку они не формируются самостоятельно ни в процессе обучения, ни при получении практического опыта работы. В связи с этим в качестве одного из возможных способов формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений предлагается система коммуникативно-ориентированных заданий. Данные задания подразделяются на общие, которые могут быть использованы для формирования целого комплекса умений, и специальные, направленные на развитие определенных умений.

В качестве общих заданий могут быть использованы такие задания, как:

- анализ примеров, демонстрирующих оптимальную степень владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями;
- подбор речевых средств родного языка, их соотнесение с аналогичными по содержанию словами и фразами английского языка, необходимыми для реализации коммуникативного намерения учителя;
- определение соотношения использования русского и английского языков в речи учителя;
- нахождение в высказываниях учителей примеров, демонстрирующих допустимую, достаточную и оптимальную степени владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями;
- редактирование высказываний учителей для их приближения к оптимальной степени владения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями и повышения их результативности;
- создание профессионально ориентированных высказываний, демонстрирующих проявление коммуникативно-речевых билингвальных умений;
- анализ степени овладения коммуникативно-речевыми билингвальными умениями;
- определение способов дальнейшего развития умений;
- анализ значимости полученных знаний и формируемых умений.

Например, определение соотношения использования родного и иностранного языков в речи учителя, возможности их комбинированного употребления можно рассмотреть при

использовании похвалы и порицания.

Сочетание русского и английского языков в похвале или порицании уже на начальном этапе обучения позволяет начать формирование механизма переключения, обеспечивающего билингвальную гибкость, которая способствует быстрому переходу с одного языка на другой, нахождению иноязычного эквивалента, совмещению языковых систем двух языков. Кроме того, понимание учащимся содержания похвалы или порицания на иностранном языке повышает его самооценку, уверенность в своих знаниях, способствует развитию стремления к совершенствованию умений [1, с. 160-161].

Ниже приведены примеры специальных заданий, направленных на формирование определенных коммуникативно-речевых билингвальных умений учителя.

Для формирования умения приблизить свою речь к аутентичной могут быть использованы:

- подбор грамматических моделей, свойственных родному и иностранному языкам для создания аутентичных высказываний;
- редактирование высказываний учителя в соответствии со степенью подготовленности обучаемых и этапом их обучения;
- создание формулировок аутентичных учебных высказываний и заданий.

Для формирования умения использовать речевую вариативность предлагается:

- перефразирование высказываний учителя на русском/английском языке с использованием синонимичных выражений;
- изменение синтаксических конструкций на русском и английском языках для побуждения учащихся к выполнению учебных действий, требуемых учителем.

В качестве примера можно проанализировать высказывания учителя с позиции речевой вариативности, объяснить, какие из них являются наиболее удачными, определить, на каком этапе обучения могут быть использованы представленные высказывания:

Do you have anything to add?

Anything else to add?

Who has anything to add?

What else can you say?

Can you add anything else?

Are there any other suggestions? [1, с. 136]

Умение демонстрировать коммуникативную эмоциональность может быть сформировано в процессе:

- тренировки в выражении эмоций на разных языковых уровнях;
- определения тактик эмоциональности в речевом поведении русских и англичан;
- тренировки в выражении коммуникативной эмоциональности в соответствии с национальными традициями общения.

В качестве примера предлагается прочесть слова учителя и определить, какие эмоции проявляются в его речи, в каких ситуациях он может их испытывать:

Just right!

You are so inattentive!

How clever of you!

Oh, what a good answer you've prepared!

Could you write it alone? [1, с. 147].

Для достижения конгруэнтности речевого и невербального поведения учителям необходимо научиться:

- распознавать значения невербальных средств;
- заменять речевые средства невербальными;
- подбирать невербальные средства для сопровождения высказываний на русском и английском языках.

Для примера можно произнести высказывания учителя на русском и английском языках, сопровождая их соответствующими невербальными жестами:

1. Олег, тише, не мешай слушать доклад.

2. Ты можешь взять словарь, он на верхней полке.

3. I don't know what to say. I don't believe you.

4. Look at the picture. What can you see here?

5. The lesson is over. You may go. Good-buy! [1, с. 191]

В процессе формирования умения осуществлять коммуникативную целесообразность уместно использование корректировки высказываний в соответствии с нормами употребления языков и анализа соответствия содержания речи условиям, в которых она произносилась.

Для развития умения осуществлять речевую адаптацию необходимо тренироваться в изменении формы речевых высказываний и создании формулировок заданий, адекватных этапу обучения школьников и уровню их подготовки. В качестве примера

предлагается изменить фразы учителя, необходимые для проверки домашнего задания, с начального этапа обучения на средний и старший (таблица 1).

Таблица 1 – Проверка домашнего задания

Этап обучения	Фразы учителя
Начальный этап	What is your homework? Who is ready? Who is not ready? Are there any mistakes? What are they? Is it right?
Средний этап	.....?
Старший этап	.....?

Для овладения умением осуществлять билингвальную гибкость следует использовать:

- подбор профессионально значимой лексики определенной тематической направленности;
- поочерёдный перевод слов, словосочетаний и предложений с русского языка на английский и наоборот, представленных в рамках единой тематики;
- составление профессионально ориентированных высказываний на основе лексико-тематического принципа с использованием двух языков.

В качестве примера можно перевести слова и словосочетания на русский и английский язык в той последовательности, в которой они представлены, затем выполнить это задание ещё несколько раз, обращая внимание на скорость перевода, количество допущенных ошибок:

1. чтение, words, слушать, to repeat, правильный, questions, понимать, answer, ошибка, to use, добавлять, to say, учебник;
2. уделять внимание, a complete sentence, новые слова, to listen carefully, задавать вопросы, to open textbook, исправлять ошибки [2, с. 166-167].

Формирование коммуникативно-речевых билингвальных умений позволяет учителю моделировать свое речевое поведение с

учетом особенностей билингвизма, сделать свою речь и невербальное поведение информационно и эмоционально насыщенными, разнообразить их, приблизить к существующим условиям употребления языка, активизировать средства выражения родной и иноязычной культур. Овладение комплексом этих умений на основе системы коммуникативно-ориентированных заданий обеспечивает получение профессионально значимых речевых знаний, позволяющих учителю иностранного языка осуществлять обучение и словесно воздействовать на обучаемых.

#### Список литературы

1. Оршанская, Е. Г. Учитель иностранного языка как организатор межъязыкового и межкультурного взаимодействия: учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 1. – Новокузнецк : Изд. центр СибГИУ, 2012. – 194 с.
2. Оршанская, Е. Г. Учитель иностранного языка как организатор межъязыкового и межкультурного взаимодействия: учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 2. – Новокузнецк : Изд. центр СибГИУ, 2012. – 221 с.

УДК 378.14

*С.В. Павлова*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

Научный руководитель: канд. пед. наук О.Г. Матехина

### **ДОМАШНЯЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: НЕТРАДИЦИОННЫЕ ЗАДАНИЯ**

Данная статья посвящена использованию нетрадиционных домашних заданий в обучении русскому языку в школе. Даются определение и характеристика домашнего задания. Подчеркивается важность использования нетрадиционных видов домашнего задания, приводятся условия включения их в учебный процесс. Также приводятся разработки видов нетрадиционных домашних заданий на уроке русского языка для среднего школьного возраста.

Актуальной задачей новых стандартов является формирование у школьника способности к самоанализу и самообучению. Специальные исследования показывают, что успешное усвоение изучаемого материала во многом зависит от систематической домашней работы по предмету, особенностей ее формы и

содержания, правильной организации ее выполнения. Домашнее задание способствует оснащению учащихся знаниями, навыками и умениями, которые помогают ребенку развивать не только его предметные умения, но и метапредметные универсальные учебные действия [1].

Однако рутинное, стереотипное выполнение упражнений неэффективно в формировании способностей анализа, творческого решения задач, не стимулирует познавательный интерес и мотивацию к учебной деятельности. Данные задачи могут быть решены с помощью нетрадиционных форм домашних заданий, однако вопросу формирования умения выполнять такие задания самостоятельно, обучения приемам поиска решения задач и развития творческих способностей учащихся посредством выполнения нетрадиционных домашних заданий не уделяется должного внимания при обучении школьников.

Цель исследования: теоретически исследовать и практически обосновать возможности применения нетрадиционных заданий в качестве домашней самостоятельной работы по русскому языку.

Исходя из определений, которые приводят И.Ф. Харламова, З.П. Шабалиной, домашняя работа – это, с одной стороны, учебная задача, поставленная учителем, т.е. то, что должен сделать учащийся, предмет его деятельности. С другой стороны, это форма проявления соответствующей активности памяти, мышления, творческого воображения при выполнении задания, что приводит к закреплению или углублению полученных на уроке знаний или приобретению новых. Именно поэтому домашняя работа является формой самостоятельной работы, которая отличается от классной работы тем, что проходит без непосредственного руководства учителя, но по его указанию [3, 6, 7].

К условиям эффективности домашних заданий можно отнести следующие:

- обеспечение разносторонности домашних заданий с целью формирования у учащихся познавательного интереса к пройденным заданиям и актуализации учебных мотивов;
- надлежащее педагогическое руководство и контроль со стороны учителей и родителей; соблюдение требований дидактических принципов.

Существующее многообразие видов домашнего задания ставит вопрос о соотношении этих видов, содержания и объема домашнего

задания, т.е. о способе организации домашнего задания, что является одним из проблемных вопросов как в теории, так и в педагогической практике [2].

Проблема домашней работы школьников очень актуальна на сегодняшний день. Школьные программы очень насыщены и, наряду с современными формами организации обучения, требуют от учащихся высокой умственной активности и самостоятельности.

Нами были выделены наиболее распространенные в школьной практике нетрадиционные формы домашних заданий, с точки зрения организации самостоятельной работы учащихся. Рассмотрим нетрадиционные формы домашних заданий, с точки зрения организации самостоятельной работы учащихся.

1. Эссе – это прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления, свои соображения по какому-то конкретному поводу или вопросу, который ставит учитель. Очень продуктивна работа в форме устного доклада или письменного эссе «Где и когда можно применить знания по данной теме (название темы)». В этом случае учащийся думает о том, как и где он может практически применить полученные на уроке знания. На занятиях всегда следует мотивировать обучающихся на изучение русского языка, ставя перед учениками проблемные задачи. Например, при изучении темы «Имя числительное» предложить подумать над вопросом: «Зачем изучать имена числительные?»

2. Графический органайзер – это то, что помогает организовать информацию на листе бумаги с целью улучшения понимания, усвоения, запоминания, анализа учебного материала. Учащиеся овладевают способами поиска, подтверждения, систематизации и аргументации информации, нахождения межпредметных связей. Графическое представление информации способствует развитию умения работать с текстом, позволяет учиться формулировать главную мысль, выделять ключевые слова, делить текст на структурные части, сворачивать информацию в виде вторичных источников (план, алгоритм, таблица, схема), разворачивать ее («читать» формулы, уравнения), перекодировать из визуальной в словесную и наоборот.

3. Статические данные – это совокупность количественных предметов, частей речи и т.д., полученных в результате статистического наблюдения, на основе которых осуществляются учет и контроль, планирование, статистический анализ и управление.

Это исследование текста художественного произведения, в процессе которого путем количественного подсчета слов определенных частей речи делаются выводы об особенностях творчества того или иного поэта или писателя. Например, изучая А.А. Фета – педагог рекомендует прочитать стихотворение «Шепот, рабочее дыхание» и посчитать, сколько слов разных частей речи в нем присутствует: существительных – 23, прилагательных – 7, союзов – 3, предлогов – 1, глаголов – 0.

4. Синквейн. Они бывают двух видов – простого и сложного (даймонда) – это нерифмованное стихотворение, требующее синтеза информации, сжатого изложения учебного материала, вдумчивого размышления на основе богатого понятийного запаса. Это прием, позволяющий развивать способности резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах, требует вдумчивой рефлексии. Это быстрый, но мощный инструмент для рефлексии. Сравнительно недавно педагоги стали применять синквейн для активизации познавательной деятельности и стали использовать его как метод развития речи. Чтобы составить синквейн, нужно научиться находить в тексте, в материале главные элементы, делать выводы и заключения, высказывать своё мнение, анализировать, обобщать, вычленять, объединять и кратко излагать.

5. Кластер (англ. Cluster – гроздь, накопление) – графическая форма организации информации, в которой выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с маркировкой всех связей между ними. Данный способ отображения информации примечателен тем, что с его помощью можно в систематизированном виде представить большие объемы информации в виде ключевых слов. Графически он устроен так: основное понятие помещается в центральную фигуру, к которому крепятся последующие фигуры (смысловые единицы). К последующим единицам также могут присоединяться новые элементы, которые более полно будут раскрывать общую картину кластера и расширять его логические связи.

6. Лингвистическая сказка – это вид сказки, направленный на образное представление и передачу ученику учебного материала, а также развития у него необходимых практических умений и навыков, формирование мировоззрения и творческого мышления. Таким образом, это сказка, где персонажами становятся любые явления и понятия русского языка – части речи, знаки препинания, звуки,

буквы, предложения и т.д. Они действуют, думают, разговаривают, совершают поступки. Совсем как любые другие сказочные персонажи. Но их действия помогают раскрытию и пониманию заданной на уроке темы. Эффективность использования сказочных историй в процессе обучения русскому языку объясняется тем, что такой путь преподавания максимально приближен к игре, он вызывает у школьников живой отклик. А значит, у учащихся возникает заинтересованность учебной деятельностью, мотивация, что помогает именно пониманию теоретического материала.

Все вышеперечисленные формы работ или их отдельные элементы могут быть использованы в 5-11 классах в качестве домашнего задания. Применение подобных методов контроля помогает в развитии ряда ключевых компетенций учащихся:

1. Мотивировать учащихся к внимательному изучению темы.
2. Развивать интеллектуальные компетенции: анализ, синтез, сравнение, выделение главного.
3. Творческий характер заданий способствует развитию творческого мышления.
4. Развивать умение правильно формулировать вопросы, предлагать ответы, т.е. общаться с нужным собеседником посредством рефлексивного диалога.
5. Помогает в самовыражении личности учащегося (личностная компетентность).

Нестандартное домашнее задание является мощным рычагом образования, который способствует закреплению знаний, учит самостоятельности, позволяет учащимся взглянуть на то, о чём шла речь на уроке, как бы со стороны, побуждает к поиску ответов на неясные вопросы.

Выбор нетрадиционной формы домашнего задания зависит от нескольких факторов, основными из которых являются: специфика предмета и класса, характеристики темы (материала), возрастные особенности учащихся, место данного материала в общей структуре изучения курса, задачи, которые ставит педагог.

Каждое домашнее задание требует инструктажа, цель которого дать рекомендации по подготовке домашнего задания. Его можно проводить не только в конце урока, но и во время изучения нового материала, т.е. при необходимости [5].

Различают несколько видов инструктажа: 1) учащимся показывают, что их домашнее задание аналогично тому, что делается

в классе; 2) после предложения задания учитель сам или с помощью учащихся выполняет несколько упражнений, аналогичных тем, которые учащиеся выполняют дома; 3) при разборе домашнего задания учитель рассматривает наиболее сложные его элементы, предупреждает учащихся о трудностях и возможностях их преодоления; 4) дает общий обзор и выделяет наиболее важные (существенные). Также показывается, где можно найти дополнительные пояснения к учебнику.

Проанализировав программу по русскому языку для основной школы Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой. (5-9 классы), мы разработали несколько видов нетрадиционных домашних заданий, такие как синквейн и кроссворд, в соответствии с темами, которые изучаются на уроках русского языка [4].

5 класс «Синонимы. Антонимы. Омонимы.» Мы предлагаем дать следующее домашнее задание: синквейны по темам «Омонимы» и «Паронимы». Выполняя это задание, учащийся развивает умение обобщать информацию, важное умение выражать сложные чувства и мысли в нескольких словах. Составляя синквейн, каждый ученик реализует свои таланты и способности: интеллектуальные, творческие и образные. Это поэзия, которая способствует творческому саморазвитию и красивому выражению своих мыслей. Инструкция: Составьте синквейн по темам «Омонимы» и «Паронимы». Правила составления синквейна таковы:

1. Первая строка – тема, выраженная одним существительным.
2. Вторая строка – описание темы двумя прилагательными.
3. Третья строка – описание действия тремя глаголами или его производными – причастиями, деепричастиями.
4. Четвертая строка – фраза из 4 слов, выражающая отношение автора к теме.
5. Пятая строка – одно слово-синоним первому, образно повторяющий суть темы.

5 класс Повторение темы «Морфемика. Орфография». Мы предлагаем следующее домашнее задание: кроссворд к разделу «Морфемика. Орфография». Кроссворды – это вид тестовых заданий, используемых на уроках для проверки знаний. Использование кроссвордов в учебном процессе стимулирует познавательную активности, расширяет кругозор, обогащает лексикон новыми словами, терминами, развивает логическое мышление и память, творческие способности, способствует осуществлению дифференцированного

подхода к обучению. Инструкция по заполнению кроссворда: Внимательно прочитай задания по горизонтали и вертикали. Впиши нужные слова в клетки кроссворда.

Таким образом, в данной работе мы рассмотрели возможность использования нестандартных форм домашнего задания по русскому языку. Нетрадиционные формы домашних заданий позволяют создавать проблемные ситуации, решать задачу дифференцированного обучения, совершенствовать учебную деятельность, повышать познавательный интерес, стимулировать развитие критического мышления, обеспечивают системный анализ лингвистических сведений и развивают языковую наблюдательность.

Многообразие видов домашних заданий и сложность их выполнения требуют развития у учащихся регулятивной компетентности, что не менее важно в развитии способности к самоконтролю, самонаблюдению и самообучению. Поэтому выполнение домашнего задания учащимися является важной частью учебного процесса и одной из важных форм его организации. В целях поддержания интереса учащихся учитель может использовать нетрадиционные виды самостоятельной домашней работы, регулярно подводить итоги их выполнения, чтобы дети могли анализировать свое личностное развитие и сравнивать свой уровень с другими учащимися.

#### Список литературы

1. Бардин, К. В. Чтобы ребёнок успешно учился / К. В. Бардин. – М., 1998.
2. Вивюрский, В. Я. Домашние задания по моделированию в курсе органической химии / В. Я. Вивюрский // Химия в школе. – 1972. – №4. – С. 46 – 49.
3. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
4. Ладыженская, Т. А. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой. 5 – 9 классы – М.: Просвещение, 2015.
5. Скидан, Т. Ю. Методика организации выполнения домашнего задания. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/me-todika-organizatsii-vypolneniia-domashnego-zadan.html?ysclid=lcmpqbo-evm21-1287892>. – Дата обращения:

13.04.2023.

6. Харламов, И. Ф. Педагогика. – М., 2002. – С. 300 – 315., С 301

7. Шабалина, З. П. Домашняя учебная работа школьников. – М., 1982. –96с., С. 8

УДК 372.881.111.1

*А.С. Парнюгин*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

## **К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧАЮЩЕМ ПОТЕНЦИАЛЕ ТРЕНИРОВОЧНЫХ ВАРИАНТОВ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Введение итоговой государственной аттестации выпускников по образовательным программам среднего общего образования (единый государственный экзамен, ЕГЭ) было направлено на решение важных задач, среди которых повышение объективности вступительных испытаний в вузы и доступности высшего профессионального образования, прежде всего для проживающих далеко от вузовских центров, а также обеспечение государственного контроля качества среднего общего образования на основе независимой оценки подготовки выпускников. Это явилось логичным отражением тенденции, характерной для многих стран, где, с одной стороны, выдача государственного документа об образовании предполагает внешнюю оценку знаний выпускника, а с другой стороны, наличие такой оценки предполагает учёт её результатов при поступлении в вузы [7].

Значимость задач, возлагаемых на ЕГЭ, с самого начала сделала его экзаменом с высокими ставками (*high-stakes assessment*) для всех участников образовательного процесса, что неизбежно влечёт влияние экзамена на предшествующее ему обучение (*washback / backwash effect*) [2]. Это влияние сказывается как на содержании обучения, т. е. на том, чему учат (тщательнее изучается то, что проверяется на экзамене, а то, что не проверяется, может и вовсе игнорироваться), так и на способах и приёмах обучения, т.е. на том, как учат (там, где возможно, учебные задания по форме уподобляются экзаменационным).

Одно из проявлений влияния экзаменов высокой значимости на обучение – значительная доля в учебных материалах тренировочных заданий, в точности повторяющих по форме экзаменационные материалы. ЕГЭ по английскому языку не исключение – упомянутые виды материалов выходят как в печатном виде, например, [3], так и в виде онлайн-банков экзаменационных материалов [4]. Такого рода материалы, как правило, представляют собой наборы вариантов заданий (отдельных частей или всего экзамена), разработанных в соответствии со спецификацией экзаменационных материалов в части тематики, жанровых характеристик и объёма текстового и аудиовизуального наполнения, структуры, формы заданий и умений, проверяемых в них [6].

Наиболее очевидный способ использования этих материалов – тренировка в режиме, максимально близком к сдаче экзамена. Однако в условиях курса средней общеобразовательной школы такое использование в классах не может реализовываться на регулярной основе в силу ограниченного количества аудиторных часов. В лучшем случае такие материалы в готовом виде можно использовать в режиме самостоятельной работы с проверкой и обсуждением результатов на уроках. Таким образом, подготовка к ЕГЭ нередко начинает рассматриваться как нечто отдельное от того, чем занимаются в школе, что требует либо дополнительных занятий с репетитором, либо перестройки учебного процесса в школе, его сведения к «натаскиванию» на экзамен. Это становится одной из причин негативного отношения к ЕГЭ как родителей [1], так и учителей [5].

В то же время тренировочные экзаменационные варианты зачастую построены на достаточно богатом и разнообразном текстовом материале, который может использоваться как основа не только для проверки умений посредством заданий экзаменационного формата и тренировки умений процедурного характера, но и для формирования разнообразного спектра компетенций, обеспечивающих успешное владение изучаемым языком. Рассмотрим наиболее очевидные из таких возможностей на примере формата контрольно-измерительных материалов (КИМ) ЕГЭ по английскому языку.

Из пяти разделов экзамена – «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика», «Письменная речь» и «Говорение» – на объёмном текстовом материале построены первые три. Разделы

«Аудирование» и «Чтение» проверяют умения с разными степенями глубины понимать предъявляемые тексты, при этом каждый раздел поделен на три части, каждая из которых проверяет сформированность одного определённого в спецификации умения. Для каждой части предъявляется свой текстовый материал. Так, в частях 1, 2 и 3 раздела «Аудирование» проверяются понимание общего содержания, выборочной информации и, наконец, полное понимание текста соответственно. В разделе «Чтение» части 1, 2 и 3 соответственно проверяют понимание основного содержания текста, понимание структурно-смысловых связей в тексте и полное понимание текста. Раздел «Грамматика и лексика» также состоит из 3 частей, каждая со своим текстовым материалом, содержащим пробелы. Эти пробелы предлагается заполнить, трансформируя предложенный материал должным образом либо выбирая нужный вариант из предложенных. При этом в частях 1, 2 и 3 проверяются соответственно навыки употребления в коммуникативно значимом контексте морфологических форм, словообразовательных механизмов аффиксации и лексических единиц.

Таким образом, в каждом варианте КИМ имеется 9 комплектов текстового материала, который, помимо непосредственного назначения, предписанного экзаменационным заданием, может быть использован как основа для разнообразных видов учебной работы. Не вызывает сомнений, что каждый отдельно взятый такой комплект обладает собственными уникальными характеристиками: тематической, жанровой и стилистической отнесенностью, представленностью различных типов речи, лексико-грамматическим оформлением и т. д., что требует индивидуального подхода к планированию работы с ним. Поэтому рассмотренные далее способы организации работы с тренировочными вариантами КИМ ЕГЭ на основе текстов представляются исключительно как возможные и ни в коем случае не как универсальные, и окончательное решение об их применении должно приниматься в зависимости от целей занятия, особенностей текстового материала в конкретном варианте, уровня подготовки учащихся и других факторов, важных для каждой отдельно взятой ситуации.

Начнём с аудиотекстов. Процедура экзамена предполагает двукратное воспроизведение всех текстов, в то время как в условиях обучения количество прослушиваний может меняться как в большую, так и в меньшую сторону. При этом задания каждой части могут

дополняться заданиями на более общее или детальное понимание, и тогда при каждом дополнительном прослушивании можно добавлять задание на более глубокое понимание, чем при предыдущем прослушивании.

Ещё одна важная особенность звучащего текста – возможность сопровождения его печатной версией. Это позволяет дополнять аудирование чтением, например, после прослушивания перед тем, как сравнить полученные ответы с ключами, дать ученикам воспользоваться печатной версией аудиотекста как дополнительной опорой и при необходимости внести окончательные уточнения и снять возможные сомнения.

Дополнительная работа с материалом раздела «Чтение», как и в разделе «Аудирование», может быть связана с дополнительными заданиями на разную глубину понимания, а также на поиск информации в текстах.

Аналогичными заданиями на поиск, извлечение и понимание информации может сопровождаться и текстовый материал раздела «Грамматика и лексика», ведь заполнив все пробелы языковым материалом, ученик получает фактически текст, несущий информацию, с которой можно и нужно работать.

Ещё один важный аспект образовательного потенциала текстов в тренировочных экзаменационных материалах – наличие в них материала, который может быть активирован в продуктивных видах речевой деятельности – говорении и письме. Это относится как к лексическому материалу и грамматическим конструкциям, которые можно семантизировать и анализировать на примере употребления в тексте, так и к различным видам информации, например, описаниям и аргументации, которые могут быть извлечены из текста, и в дальнейшем использованы в устной и письменной речи.

В заключение следует заметить, что рассмотренные в данной работе направления организации дополнительной работы с тренировочными вариантами ЕГЭ по английскому языку носят пока общий характер. Условием по-настоящему эффективной реализации обучающего потенциала текстовой основы экзаменационных заданий должно стать исследование возможностей, имеющихся как в текстах, так и в заданиях, и систематическая тренировка учителей в использовании этих возможностей.

## Список литературы

1. Баженова, Ю. В. Родители и ЕГЭ: исследование отношения к модернизации системы образования (на примере Г.О. Тольятти) [Текст] / Ю. В. Баженова // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. – 2015. – № 1. – С. 6-11.

2. Большакова, И. Г. Обратное влияние тестирования на обучение (washback) как проблема современной тестологии (по материалам англоязычной методической литературы) [Текст] / И. Г. Большакова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2014. – № 1. – С. 118-123.

3. Вербицкая М.В. ЕГЭ-2023. Английский язык. Типовые экзаменационные варианты. 20 вариантов [Текст] / М.В. Вербицкая, А.Г. Ходакова, А.С. Родоманченко. – М. : Национальное образование, 2023. – 368 с.

4. Открытый банк заданий ЕГЭ [Электронный ресурс] : ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». – Электрон. текст. данные – Режим доступа: <https://fipi.ru/ege/otkrytyy-bank-zadaniy-ege>, свободный.

5. Собкин, В. С. Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся [Текст] / В. С. Собкин, О. В. Белова // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5, № 1. – С. 42-53.

6. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2023 году единого государственного экзамена по ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (английскому, немецкому, французскому, испанскому языкам) [Электронный ресурс] : ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». – Электрон. текст. данные – Режим доступа: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11>, свободный.

7. Черных, А.И. Единый государственный экзамен как современный измерительный инструмент, новая форма аттестации и механизм преемственности общего и профессионального образования [Текст] / А.И. Черных // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 434-445.

УДК 372.881.161.1

*В.И. Плуталова*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

Научный руководитель: канд. пед. наук О.Г. Матехина

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВУЗОВСКИХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

Старшеклассники – это будущие студенты, поэтому достаточно важно уделять особое внимание таким формам работы, как семинары, практикумы, лекции, зачеты, консультации, ведь именно в этих формах будут проходить занятия в высших учебных заведениях. Учебный процесс должен быть построен так, чтобы каждый учащийся был вынужден проявлять творческую активность, умение планировать свою работу и ставить цели.

Одним из путей решения задачи формирования творческой личности, которая отличается умением работать с книгой и рационально организовывать свой труд следует считать введение в практику работы учителей старших классов лекционно-семинарской системы обучения.

Цель данной статьи: рассмотреть особенности использования основных вузовских форм обучения на уроках русского языка в старших классах.

Анализ различных позиций в определении «форма обучения» показывает, что среди ученых и педагогов нет единого понимания этого термина. В своей работе мы будем опираться на определение дидактической категории «форма обучения», предложенное А.М. Новиковым: «форма обучения – механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени»[2, с. 75].

С появлением первых высших учебных заведений зарождается лекционно-семинарская система, которая включает в себя определенные формы обучения.

Лекционно-семинарская система – это групповая система обучения, при которой период получения знаний разбивается на учебные годы и полугодия, а ведущими формами обучения являются лекция и семинар.

Использование вузовских форм обучения в школе имеет ряд существенных преимуществ: осознанность школьниками процесса обучения, самостоятельное планирование деятельности, возможность строить учебный процесс на разных уровнях сложности, возможность активного включения в процесс обучения.

Рассмотрим основные вузовские формы обучения, используемые в школе:

#### 1. Урок-лекция.

Под школьной лекцией обычно понимается развернутое теоретическое рассуждение, научный анализ и обобщение конкретного материала.

Принципы использования лекции на уроках в школе [1]:

- обязательное включение элементов беседы;
- выборочное просматривание записей учащихся;
- чтение лекции медленным темпом;
- постановка проблемного задания в начале урока.

Для организации лекции большую роль играет четкая структура. У преподавателя должен быть строгий план проведения лекции. При использовании лекционной формы в школе важны особые приемы, которые смогут сделать учащихся активными участниками процесса. Педагог может ставить проблемные вопросы и решать их не только самостоятельно, но и вместе с учениками.

Выделяют несколько типов уроков-лекций: проблемная лекция (привлечение учеников к активной деятельности осуществляется учителем с помощью создания проблемных ситуаций), лекция-дискуссия (объединяет в себе обычную лекцию с дискуссией об изложенном учебном материале), лекция-визуализация (основное содержание лекции представлено в рисунках, схемах, графиках), лекция-провокация (в содержание лекции вносятся неверные сведения и неточности, а в конце урока ученики вместе с учителем обсуждают ошибки и делают поправки), лекция-диалог (учащимся в начале урока даются вопросы, на которые они должны ответить в ходе лекции), лекция с обратной связью (в начале и в конце информационной части лекции ученикам даются мини-задания и контрольные вопросы, которые помогут учителю понять какой материал требует особого внимания).

Урок-лекцию можно проводить по таким темам, как «Место русского языка среди языков мира», «Роль языка в жизни общества», «Роль заимствований в русском языке», «Функции русского языка в

современном мире», «Текст как продукт речевой деятельности».

## 2. Урок-семинар.

Специфика семинара заключается в самостоятельной подготовке учащихся по определенной частной теме, в сообщениях учеников по этим темам, в обсуждении всеми присутствующими и в подведении итогов.

Уроки-семинары дают возможность [1]:

- сформировать исследовательские и поисковые навыки учащихся;
- активно использовать информацию, полученную из различных каналов знаний;
- сформировать самостоятельное мышление, выработать активность в процессе овладения знаниями;
- отстаивать свои взгляды, суждения.

В условиях семинарского занятия возможна организация критического обсуждения сочинений, творческих работ, исследовательских докладов. Семинар приобретает творческий характер, когда для более глубокого рассмотрения проблемы учащиеся подбирают материалы радио- и телепередач, газет, научных журналов, научно-популярных книг, материалов интернет-сайтов. Урок-семинар способствует прочному усвоению умений, знаний, навыков, поскольку требует от учащихся большой предварительной работы, мыслительной активности в ходе обсуждения, самостоятельности, умения отстаивать свои взгляды.

При подготовке к семинару преподаватель должен продумать систему вопросов (проблемного и репродуктивного характера) для самостоятельной подготовки обучающихся, а также индивидуальные задания для самостоятельного выполнения. Очень важно выбрать интересную тему по русскому языку, поскольку это во многом определит отношение учеников к семинарам.

Семинарское занятие начинается со вступительного слова учителя, в котором он упоминает цель семинара, порядок его проведения и рекомендует, на что стоит обратить особое внимание. Далее идет обсуждение вопросов семинара в форме сообщений, развернутой беседы, дискуссии. Затем учитель дополняет сообщения учеников, отвечает на вопросы и дает оценку их выступлениям. Подводя итоги, преподаватель анализирует содержание, форму выступлений, указывает на достоинства и недостатки.

Урок-семинар можно проводить по таким темам, как «Простое

осложненное предложение», «Язык как развивающееся явление», «Толковые словари русского языка 18-20 века», «Особенность словесного ударения в русском языке», «Интонация и ее основные элементы», «История создания словаря Даля».

### 3. Урок-практикум

Такой урок полностью посвящен самостоятельной работе обучающихся и требует тщательной подготовки. Ход этой подготовки примерно следующий:

- выбор и формулировка темы;
- установка цели самостоятельной работы;
- продумывание последовательности действий, операций;
- подготовка материальной базы;
- продумывание способов оформления работы, роли учителя в ходе самостоятельной работы и продумывание формы контроля.

На уроках русского языка в старших классах такой урок может применяться во время решения контрольно-измерительных материалов (заданий ЕГЭ). Возможна организация как самостоятельной индивидуальной работы учащихся, так и коллективной.

На уроках-практикумах обучающиеся используют различные справочные материалы: опорные записи, словари, разнообразные таблицы, учебники, справочники.

### 4. Урок-консультация

Консультация – это специальное занятие, проводимое учителем на уроке или после урока с целью разъяснения ученикам тех или иных трудных разделов темы [3, с. 155].

На консультациях учитель отвечает на вопросы учащихся. От учителя требуется большая собранность, умение четко и доступно раскрыть особенность темы, находчивость, хорошее знание материала. Консультации проводятся в текущем порядке: например при объяснении домашнего задания или какого-либо раздела; проводятся они специально перед семинаром, обобщающим опросом, контрольными работами или перед зачетом.

### 5. Урок-зачёт

Данную форму обучения можно рассматривать как одну из разновидностей урока обобщения и систематизации изученного. Цель – проверка и совершенствование знаний, умений, навыков, связанных с усвоением какого-либо раздела программы.

Перед зачетом обязательно должна быть проведена

подготовительная работа, в которой принимают участие все ученики класса. Очень важно, чтобы обучающиеся знали цель и задачи, поставленные при изучении данной темы, какой объем знаний они должны усвоить, какими навыками и умениями должны овладеть. Учитель заранее должен подготовить вопросы к уроку-зачету и раздать их учащимся.

Для того чтобы определить особенности использования вузовских форм обучения на уроках русского языка, мы проанализировали 15 конспектов уроков по русскому языку и пришли к следующим выводам. Мы выяснили, что в 93% конспектах применение вузовских форм обучения рассчитывалось не на целый урок, а на его часть. Лекции и семинары дополнялись работой с учебниками, раздаточным материалом, групповой, самостоятельной или контрольной работой. Такой тип урока называется комбинированным.

Из анализа можно сделать вывод, что чаще всего учителя русского языка используют на уроках в старших классах такую форму работы, как практикум. Это можно объяснить тем, что старшеклассники обладают значительной теоретической базой, которую следует закрепить на практике.

На основе анализа методических разработок, теоретического материала мы разработали элементы лекции, конспект семинарского занятия и урока-практикума по русскому языку, которые можно применять в работе со старшими классами. Мы выбрали несколько тем из УМК Н.Г. Гольцовой, которые нам удалось связать между собой. Это такие темы как «Стиль. Классификация функциональных стилей» и «Простое осложненное предложение». Повторение данных тем поможет старшеклассникам в решении заданий из КИМов ЕГЭ, в определении функционального стиля текста, в правильной расстановке знаков препинания в простом осложненном предложении.

Наша разработка имеет такую структуру:

- 1) урок-лекция по теме «Функциональные разновидности русского литературного языка» (изучение нового материала);
- 2) урок-практикум по теме «Функциональная стилистика» (обучающиеся закрепляют знания, полученные на лекции);
- 3) урок-семинар по теме «Простое осложненное предложение» (темы семинаров связаны как с простым осложненным предложением, так и со стилями речи. Ученикам необходимо

рассказать о простом осложненном предложении, указать его роль в текстах разных стилях речи, а также привести примеры простых осложненных предложений).

Рассмотрев основные вузовские формы обучения, используемые в школах на уроках русского языка в старших классах, мы можем сделать вывод о несомненной их ценности в плане обеспечения мыслительной активности каждого обучающегося, развития самостоятельности ученика, повышения авторитета знаний. Использование вузовских форм помогает сделать учебный процесс в старших классах общеобразовательной школы переходным звеном, «мостиком» между школой и высшим учебным заведением.

### Список литературы

1. Альбеткова, Р.И. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах [Текст] / Р.И. Альбеткова. – Москва : Просвещение, 1991. – 135 с.

2. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование [Текст]: публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. – Москва : Эвгес, 2008. – 136 с.

3. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: учеб.пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

УДК 811. 003. 03

*О.А. Попова*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

### **АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ КОНСПЕКТИРОВАНИИ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ**

Лекционная передача учебного материала является одной из основных форм обучения в современном вузе. Анализ научно-методических источников, личные наблюдения за образовательным процессом в высшей школе позволяют сделать вывод о том, что вузовская лекция, хотя и претерпела определенные изменения (например, использование преподавателем в ходе выступления технических средств обучения), в основном представляет собой устное изложение материала лектором, «акт или средство

коммуникации... в процессе познания» [1, с. 22]. Преподаватель структурирует учебный материал, выделяет в нем главные элементы, продумывает средства наглядности, включает в монолог различные речевые приемы (контактоустанавливающие, активизирующие внимание) и т.п. Например, лектор применяет такие приемы, как выражение субъективной оценки с помощью вводных слов, ретроспекцию, проспекцию, вопросно-ответный комплекс, ритмико-интонационные приемы и др.

Таким образом, лектор – коммуникативный лидер в лекционном общении, однако роль слушателей тоже довольно активна, так как в ходе восприятия звучащей учебной информации обучающимся необходимо воспринимать на слух учебный материал, отбирать из него наиболее важные моменты и фиксировать их в графической форме с помощью различных приемов свертывания и кодирования. Как отмечает Л.М. Яновский, конспектирование – это «знания, дисциплинированность в их освоении, приучение к определенному образу мышления, это признак трудолюбия студента, его самоорганизованности, это навыки самостоятельной работы» [2, с. 95]. Качество графической лекционной записи напрямую зависит от особенностей изложения материала преподавателем, с одной стороны, и «от умений студентов производить мыслительную переработку и кодирование звучащей информации» – с другой [3, с. 84].

Анализ научно-методических исследований, а также констатирующий эксперимент, проводимый автором в различных вузах г. Новокузнецка в 2004 – 2008 гг. позволили сделать вывод, что обучающиеся вузов:

- 1) считают необходимым фиксировать лекцию;
- 2) испытывают трудности при конспектировании, связанные:
  - а) с разницей скорости речи преподавателя и процесса графической фиксации учебного материала;
  - б) особенностями речи лектора и частом отсутствии наглядного материала;
  - в) незнанием способов сжатия информации и индивидуальными особенностями самих слушателей (например, пониженный слух).

Таким образом, основные трудности при конспектировании были связаны с несовпадением скорости говорения и письма и недостатком времени на мыслительную переработку информации [3, с. 20-25].

На сегодняшний день активно развиваются технические

способы обучения, а также практически у всех студентов есть гаджеты, с помощью которых они могут фиксировать информацию различными способами. В связи с этим возникла необходимость выяснить: испытывают ли студенты в современных условиях обучения в вузе трудности при конспектировании, помогают ли технические средства обучения качественно кодировать звучащую информацию, и, следовательно, есть ли необходимость специального обучения конспектированию студентов начальных курсов.

В ходе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование студентов института педагогического образования и института информационных технологий и автоматизированных систем Сибирского государственного индустриального университета г. Новокузнецка. Таким образом, в эксперименте участвовали обучающиеся как гуманитарных, так и технических специальностей, что было необходимо для выявления в процессе обработки анкетных данных специфических или универсальных трудностей.

Всего в опросе приняли участие 136 обучающихся 1-2 курсов. Кратко охарактеризуем вопросы и основные результаты анкетирования.

Вопрос «Считаете ли вы необходимым записывать лекционную информацию?» был задан с целью определить, ведут ли обучающиеся записи в принципе. В современных вузах есть электронные системы управления обучением, в которых можно найти и конспекты лекций, и видеолекции, и всевозможные учебно-методические материалы. Имеет ли особое значение лекционное обучение при таком обилии информации? Результат опроса показал, что 86 % респондентов считают графическую фиксацию лекции необходимой, что подтверждает мнение исследователей о том, что «живое слово лектора воспринимается ... лучше, чем учебник» [2, с. 96]. В пояснениях к ответам обучающиеся всех специальностей отметили, что запись «пригодится на практике/экзамене», «так легче запомнить материал, при необходимости его можно повторить», в единичных случаях встречались ответы «информацию можно не найти в интернете», «заставляют».

Следующий вопрос «Умеете ли вы конспектировать, обоснуйте ответ» выявил убежденность обучающихся в своих силах: 80 % студентов-педагогов и 72 % студентов технических специальностей считают, что они умеют выделять главное и сокращать информацию. Однако уже ответы на вопрос «Какие виды записи информации вам

известны» показывают, что, кроме ответов «ментальная карта», «тезисный план», «список», студенты считают лучшими способами конспектирования «ручкой в тетради»/«запись мелом на доске», «диктофон» и «компьютер».

Как видно из ответов, студенты, возможно, не испытывают трудности при конспектировании по причине того, что графическая фиксация информации часто подменяется фотографированием слайдов и аудиозаписью речи преподавателя. Эту мысль подтверждают и ответы на вопрос «Используете ли вы технические средства для фиксации лекционной информации? Какие?»:

– 69 % обучающихся института информационных технологий и автоматизированных систем отмечают, что фотографируют доску, слайды, используют диктофон, реже – запись в ноутбуке или блокнот в телефоне, при этом часто помогает функция T9.

– 78 % обучающихся института педагогического образования также используют диктофон, камеру и заметки в телефоне, ворд-приложения, «если разрешит преподаватель».

Общий анализ ответов на различные вопросы анкеты также позволил выявить определенные проблемы, возникающие у обучающихся при конспектировании лекции с использованием слайдов. Так, отмечается что слайды бывают «заумными», «быстро переключают», «не хватает времени подумать», «плохо видно», а также подчеркивается, что «непонятно, что нужно записать, а что используется для дополнения», «формулировки на слайде отличаются от того, что говорит преподаватель».

Таким образом, результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы:

1. Лекция, звучащая в аудитории, продолжает играть большое значение в процессе передачи учебных сведений, несмотря на большое количество дополнительной информации, представленной, в том числе, в электронной системе управления обучением.

2. Обучающиеся испытывают трудности при графической фиксации звучащей речи, так как процесс слушания-письма – чрезвычайно сложный, требует особой концентрации и мыслительных усилий.

3. Использование технических средств обучения не всегда облегчает, а иногда и усложняет процесс конспектирования, так как обучающиеся сталкиваются с затруднениями при выборе между звучащей информацией и слайд-презентацией.

4. Обучающиеся плохо владеют приемами свертывания и скоростного кодирования информации, поэтому зачастую заменяют процесс мыслительной переработки лекции (что способствует ее пониманию и запоминанию) фиксацией с помощью технических средств, причем не всегда известна судьба полученных фото- и видеозаписей – обрабатываются ли они в дальнейшем, насколько качественна эта обработка.

5. Студенты гуманитарных специальностей испытывают трудности примерно в той же мере, что и студенты технических специальностей, борются с возникающими сложностями одинаковыми способами.

Результаты, полученные в ходе анкетирования, позволяют сделать вывод о том, что студенты начальных курсов нуждаются в обучении методам создания качественных конспектов с помощью эффективных приемов свертывания и кодирования информации, что позволит сократить время на процесс записи, улучшит качество слушания, позволит создавать мнемоничные конспекты, которые станут ценным дополнением к печатным и электронным учебно-методическим материалам. Данные курсы могут проводиться в форме факультатива, а также встраиваться в структуру коммуникативно-речевых дисциплин.

#### Список литературы

1. Минько, Э.В., Ускоренное конспектирование и чтение [Текст] / Э.В. Минько, А.Э. Минько. – СПб.: Питер, 2003. – 128 с. – ISBN: 5-318-00478-4.

2. Яновский Л.М., Конспектирование лекций – важный процесс самоорганизации обучения студентов // Байкальский медицинский журнал. – 2004. – №7 (т. 48). – С. 95-97.

3. Ласковец О.А. Обучение студентов способам кодирования учебно-научной лекционной речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : защищена 30.11. 09 : утв. 28.05.10 / Ласковец Ольга Александровна. – Ярославль, 2009. -200 с.

*А.Д. Поречная, О.Е. Захаркина*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

Научный руководитель: старший преподаватель О.П. Бабицкая

## **ПУТИ УСПЕШНОГО ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ВЗРОСЛЫМИ ЛЮДЬМИ**

Многие люди понимают важность изучения английского языка только в осознанном возрасте и оказываются в достаточно затруднительном положении; школьные знания уже выветрились, а с чего начать неизвестно. Именно для таких случаев написано множество статей с подсказками и действенными методами самообразования.

Основная причина, по которой взрослым труднее выучить новый язык, заключается в том, что мозг уже не усваивает информацию так же хорошо; т.к. мы не впитываем информацию, словно губка, как это делает ребенок. Даже если вы поймете и запомните содержание упражнений, вы можете обнаружить, что не получается применить их, когда придет время.

Кроме того, многие люди считают, что расширение словарного запаса и запоминание простых фраз – это то же самое, что изучение языка, и быстрый путь к пониманию иностранного произношения. Но нужно относиться к обучению как к навыку, который приобретается не бездумным заучиванием, а усердным трудом над каким-либо аспектом языка [1].

Если вы хотите улучшить свои навыки до нового уровня, стать продвинутым, опытным и бегло говорящим по-английски, не являясь носителем языка, вы должны начать отвечать за свои цели в изучении. Реальность такова, что нужно совершенствовать очень много навыков для полноценного овладения языком, но нельзя это делать одновременно. Когда вы воспринимаете большой объём информации сразу, в конечном итоге запоминаете понемногу обо всем, но не добиваетесь общего прогресса.

Вам нужны конкретные цели. Решите, какой навык наиболее важен, и работайте только над ним. Хорошим методом является сосредоточенный труд над одной конкретной темой, в течение трёх месяцев [2].

Исследования показывают, что для более быстрого изучения английского, первостепенной целью следует поставить овладение навыками произношения.

Чтобы понимать язык в реальном мире, очень важно различать звуки – подумайте о разнице между “hungry” и “angry”, которые очень трудно правильно произнести, или о различиях между звуком “r” и “r”.

Исследования также показывают, что сравнение звучания второго языка с родным помогает взрослым людям учиться более успешно. Мозг расшифровывает звуки гораздо быстрее и легче улавливает различия между словами двух языков. Это особенно важно для английского, поскольку сначала он развивался как устный язык среди неаристократического и неграмотного населения и лишь спустя столетия обзавелся системой правописания.

Теперь, когда вы понимаете важность изучения произношения, нужно следовать следующим шагам:

1. Перестаньте пользоваться учебником.

Исследование, проведенное в Университете Карнеги-Меллона в 2011 году, показывает, что люди, которые учились с помощью компьютерных игр, овладевали языком быстрее, чем люди, которые пользовались формальными методами обучения. Даже такая простая вещь, как видео- и онлайн- игры, которые требуют от вас именно понимания английского языка, поможет больше, чем учебник.

2. Проводите занятия ежедневно.

Вы можете начать с самых простых вещей, например, используйте диктофон, чтобы записывать звучание слов, которые хотите выучить, или слушайте английские песни и подпевайте их. Посмотрите англоязычные ролики на YouTube или любимый сериал в оригинальной звучании. Также в ежедневной практике аудирования могут помочь подкасты, радиопередачи или видеоигры, в которых есть много диалогов.

3. Сначала сосредоточьтесь на трудных словах.

Запишите список слов, которые вы хотите выучить в первую очередь, и определите их правильное произношение с помощью веб-сайта или носителя языка. Слушайте полученную запись как можно чаще в течение дня, а затем проверьте с помощью диктофона своё произношение. Как только научитесь правильно произносить эти слова, попробуйте включить их в повседневное общение.

4. Найдите сходства между родным языком и английским.

Когда вы слушаете что-либо на английском, постарайтесь найти сходства со звуками в своём языке, а затем попробуйте найти другие слова, которые следуют тем же правилам произношения.

5. Получайте постоянную обратную связь от того, кому вы доверяете.

Вы не должны чувствовать себя скованно, совершая ошибки, поэтому важно работать с тем, с кем вам комфортно. Начните с чего-нибудь простого, например, прочтите статью и попросите этого человека поправить вас. Как только вы почувствуете уверенность в своем произношении, потренируйтесь говорить с самыми разными людьми [1].

После овладения правилами произношения вашей следующей целью может стать формирование грамматических навыков. Для этого есть несколько идей:

1. Просмотрите свои старые учебники грамматики и освежите в памяти уроки;

2. Практикуйте свои навыки аудирования, обращая пристальное внимание на то, как используются времена глаголов в разных историях;

3. Потренируйтесь с носителем языка в использовании этих времен в речи.

Если же вы хотите сосредоточиться на правильном написании, то:

1. Потратьте время на изучение структуры деловых электронных писем, и наиболее распространенных выражений, которые используются для приветствия и прощания в них;

2. Пообщайтесь с англоговорящими друзьями через социальные сети;

3. Изучите структуру стихотворений или песен [2].

Таким образом, даже в достаточно взрослом возрасте человек может успешно изучить английский язык. Соблюдая несложные правила, которые не принесут дискомфорт в обучении, он уже через год будет способен общаться с носителями языка, как в устной, так и в письменной форме. Главное – это желание научиться чему-то новому.

### Список литературы

1. Taylor A. Pronunciation First: How to Learn English More Quickly: [Electronic resource]. – URL: <https://blog.tjtaylor.net/pronunciation-first/>.

2. How to Find Focus and Improve Your English More Quickly: [Electronic resource]. – URL: <https://englishwithkim.com/find-focus-improve-english-quickly/>.

УДК 316.77

*Л.А. Пьянкова*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Применение современных информационных технологий при осуществлении деловой коммуникации представляет актуальную проблему в силу запроса социума существовать в условиях, релевантных «умному обществу», развития самих высоких технологий, и обстоятельств, в которых они выступают единственным средством взаимодействия в пандемийный период, вынужденного дистанционного режима работы, удаленности отдельных производств и решения профессиональных проблем, требующих визуализации, моделирования хода деятельности и другое.

Случившаяся пандемия и переход большинства организаций на режим дистанционной работы привели к тому, что инструменты информационных технологий стали основным способом проведения деловых переговоров, осуществления коммуникации как внутри организации, так и с внешними партнерами.

Рассмотрение современных информационных технологий как средства повышения эффективности деловой коммуникации в нашем исследовании требует выявления сущности основного конструкта статьи, определения показателей её эффективности и современных инструментов для осуществления.

При всем единодушии интерпретировать деловые коммуникации продуктивным средством решения профессиональных проблем, достижения сотрудничества, налаживания и развития контактов, единства целей, О.А. Казакова, А.Н. Серебренникова, Е.М. Филиппова склонны коннотировать их процессом взаимодействия деловых партнеров, направленного на организацию и

оптимизацию различных видов предметной деятельности: сервисной, производственной, исследовательской, научной, и т.д. [1]. А.Я. Большунов, Н.И. Киселева, Г.И. Марченко, А.В. Новиков, А.Г. Тюриков, Л.И. Чернышова полагают их обменом информации интеллектуального и эмоционального содержания, значимой для участников общения с целью достижения целей совместной деятельности [2]. В трудах Е. А. Емельяновой [3, с.6] деловые коммуникации определены как способ общения и передачи сведений от индивида к индивиду в формате письменных и устных сообщений, параметров речи и языка телодвижений при проведении переговоров с деловыми партнерами.

Главные условия осуществления деловых коммуникаций так или иначе предполагают: соблюдение регламента формально-ролевых принципов взаимного действия, приверженность участников переговорного процесса достижению конечного результата, высокий коммуникативный контроль в ходе интеракции, предметно-целевые установки, включенность всех и разделенная ответственность.

Известно, что деловая коммуникация происходит в трех формах: монологической, полилогической; диалогической.

В монологической форме коммуникативные действия доминируют у одного из участников, чаще всего – это организатор акта слушания. Для полилогической формы коммуникации характерно многостороннее общение, представляющее собой не только обмен сообщениями, но и мнениями, и, как правило, имеет характер своего рода соперничества за овладение коммуникативной инициативой, и обусловлено стремлением к максимально эффективному ее осуществлению. В диалогической форме коммуникации участники одинаково являются субъектами, а значит взаимно активны и ответственны.

Из сказанного следует, что коммуникация – это внутриличностный диалог в ответ на сообщение другого участника, либо целой группы, а также межгрупповое взаимодействие в пределах различных культурных групп.

Деловая коммуникация является сложным и многогранным процессом. Главным критерием рассматриваемого феномена выступает его эффективность, выраженная в отношении результата, полученного от реализации, к затратам на достижение такового. Итог коммуникации – это наложение объективных и субъективных факторов, а также вербальных и невербальных средств.

Эффективность деловой коммуникации выражается в обеспечении взаимодействия между подразделениями предприятия и его сотрудниками; ознакомлении персонала с целями и задачами предприятия, нормами корпоративной культуры, чаще всего происходящими на этапе адаптации вновь пришедших; реализации основных принципов организации делового общения; формировании консолидированного мнения внутри коллектива.

При этом цели внешней деловой коммуникации связаны с формированием ценностно-мировоззренческих оснований слушателей, донесением смысла информации, расстановкой акцентов, приведением аудитории в состояние готовности к действию, её мотивация. Учитывая, что послание всегда адресовано субъекту, отметим, какие эффекты на личностном уровне следует ожидать от деловых посланий. Среди прочих В.Б. Кашкин называет: изменение поведения получателя коммуникационного сообщения, например, преодоление сопротивления персонала при переходе на иную технологию производства товаров или услуг, трансформация установок в ходе целеполагания, изменение в знаниях и навыках получателя информации [4].

Акцентируя внимание на особенностях делового стиля коммуникативного процесса, отметим, что он регламентирован нормами корпоративной этики и культуры, нацеленных на решение профессиональных задач. В век развития информационных технологий последние выступают важным инструментом для реализации коммуникации внутри организации, проведении переговоров с контрагентами. Они снижают издержки, увеличивают скорость, повышают качество принимаемых решений и визуализируют их.

Овладение сотрудниками информационными технологиями – это формирование необходимых компетенций в условиях удаленной работы, самостоятельных действий с документооборотом, профессионального мышления, навыков самообразования и другое. Данный инструмент совершенствует навыки ведения деловых переговоров, индивидуализирует профессиональный подход, повышает продуктивность самоподготовки сотрудников, ускоряет тиражирование и доступ к внутриорганизационным документам, усиливает мотивацию к повышению показателей, активизирует процесс самообучения, обеспечивает гибкость коммуникативного процесса.

Коммуникацию внутри организации едва ли можно представить без использования презентаций в электронном виде в формате Power Point, PDF или OpenOffice; размещения информации на Web-портале организации; использования таймлайна (хроники) при выполнении задачи, требующей составления календарных графиков; создания инфорграфики, интерактивной разметки изображений, онлайн-анкет и опроса как для сотрудников организации, так и для контрагентов; в ряде случаев интеллектуальной карты Mind map, позволяющей визуализировать связи между целым и его частями; совместной удаленной работы участников при их непосредственном контакте.

Более или менее подробно остановимся на перечисленных видах информационных технологий в условиях делового общения.

1. Использование таймлайна (хроники). Таймлайн – это временной ряд, который состоит из событий, произошедших в разное время в рамках проекта. Это могут быть события, проведенные работы или задачи, которые выполняются в данный момент. Как правило, таймлайн создается менеджером проекта, но иногда это делает и заказчик (рисунок 1).

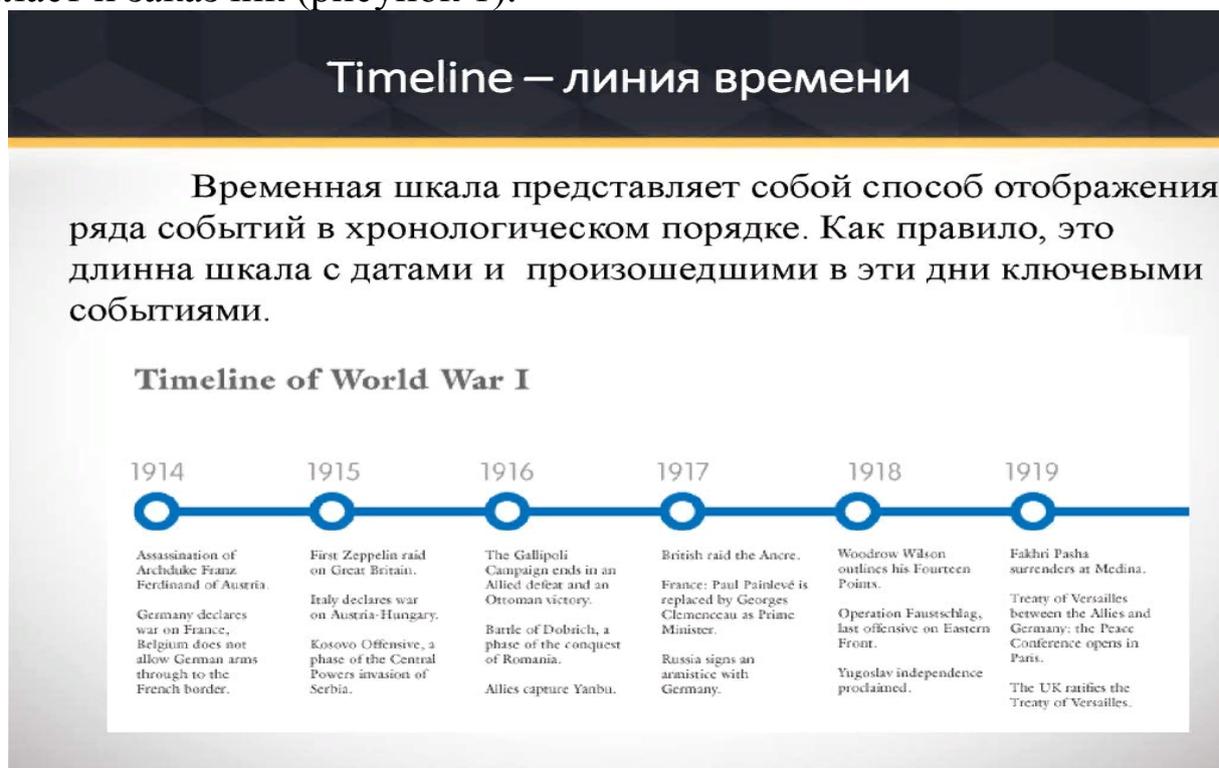


Рисунок 1 – Фрагмент, созданный с помощью сервиса таймлайн

2. Создание интеллектуальной карты Mind map. Сервис Mind map предоставляет способ изображения процесса общего системного мышления и визуализации с помощью схем и может использоваться как удобная техника альтернативной записи (рисунок 2).



Рисунок 2 – Фрагмент, созданный с помощью сервиса построения карты

3. Создание инфографики. Инфографика – это графический способ подачи информации и данных, позволяющий быстро и четко представлять сложную структурированную информацию. Более актуальным в настоящее время является формирование анимированной инфографики – дашбордов, которые получили распространение как в повседневной жизни, так и в отраслях экономики и производства.

РАЗДЕЛ 3 — ОРГАНЫ УПРАВЛЕНИЯ И ИНДИКАТОРЫ МАШИНЫ

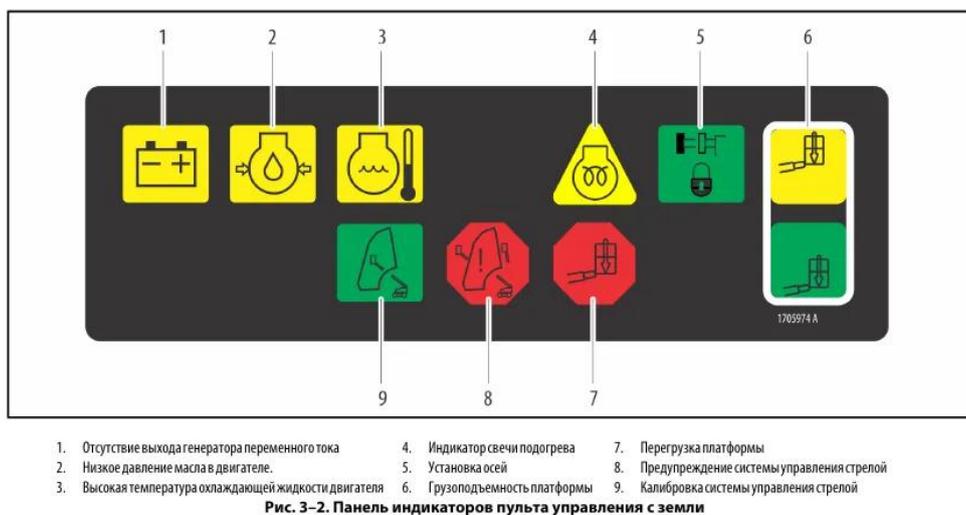


Рисунок 3 – Пример дашборда

4. Создание онлайн-анкеты и опроса. Примером является сервис SurveyMonkey, представляющий программный продукт для реализации онлайн-анкет и опросов. Для работы с ним необходима регистрация через аккаунты в Facebook или Google или через электронный почтовый адрес. Данный сервис, как правило, используют для проведения онлайн-опросов. Он позволяет получать обратную связь от различных компаний и пользователей. Опрос может быть направлен на анализ мнений. Существуют опросы по исследованию рынка, планированию мероприятий, оценки уровня удовлетворенности сотрудников работой, для составления рейтингов, для сборов отзывов и другое.

5. Совместная удаленная работа. Предусматривает непрерывную коммуникацию с представителем организации-партнера. Возникающие задачи требуют не только выполнения определенных действий, но и удаленное руководство специалистом, который должен их выполнить сам. Такой режим деятельности предъявляет высокие требования к специалистам обслуживающей организации, поскольку необходимо не просто выполнить работу, а объяснить и научить человека в дистанционном формате в сжатые сроки, что чаще всего происходит в случае критической или предаварийной ситуации, а на решение отводится всего несколько минут.

Не все описанные выше продукты реализуются на базе отечественного программного обеспечения. В основном, принципы командной работы и деловых коммуникаций в информационном пространстве полагаются на зарубежных средствах. При этом культура удаленной коммуникации в производственном сообществе распространена довольно слабо за исключением высшего руководящего состава, что нацеливает систематически формировать навыки персонала в данном направлении.

Большинство руководителей крупных предприятий имеют плотное расписание встреч и переговоров, которое невозможно осуществить в едином месте для всех специалистов. Именно информационные технологии в настоящее время значительно повысили возможности деловой коммуникации «онлайн», когда решение вопросов происходит без задержек, что положительно влияет на сроки решения производственных задач и их качество.

## Список литературы

1. Казакова О.А. Деловая коммуникация: учебное пособие / О.А. Казакова, А.Н. Серебренникова, Е.М. Филиппова; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 132 с.

2. Большунов А.Я. Деловые коммуникации: учебник / А.Я. Большунов, Н.И. Киселева, Г.И. Марченко, А.В. Новиков, А.Г. Тюриков, Л.И. Чернышова. Под редакцией доцента Л.И. Чернышовой. — М.: Финансовый университет, Департамент социологии, 2018. – 338 с.

3. Емельянова Е.А. Деловые коммуникации: учебное пособие / Е. А. Емельянова. – Томск: Эль Контент, 2014. – 122 с.

4. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. / В.Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

УДК 003.086

*М.Ю. Рябова*

Кемеровский государственный университет

### **СЕМИОТИКА ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ**

Перевод литературного текста – одна из важнейших и актуальных задач художественного перевода, сущность которого представляет собой одновременно сам метод перевода, область его применения (художественная литература) и философию взглядов на перевод.

Проблематика художественного перевода, берущего начало в глубокой античности, все еще актуальна и современна, так как потребность в переводе художественной литературы все возрастает, увеличивается интерес к русской новейшей художественной культуре и литературе, и перевод призван обеспечить процесс трансфера художественной литературы в иноязычное культурное пространство.

Один из важнейших вопросов теории – что представляет собой художественный перевод как метод? Является ли художественный перевод методом, который используется для перевода исключительно художественной литературы, или это метод, который не ограничивается определенным материалом, но представляет собой совокупность приемов, обеспечивающих определенное качество

перевода, позволяющее говорить о его художественности?

Очевидно, данный вопрос имеет давнюю историю [2; 7; 9]. Почему сегодня опять актуален вопрос о художественности перевода? Можно предположить, что одной из причин является некоторое пренебрежительное и высокомерное отношение современного общества ко всему, не относящемуся к области «высоких» цифровых технологий, с одной стороны, и завышенные ожидания от возможностей современного машинного компьютерного перевода или нейронного машинного перевода, с другой. В том смысле, что современные машинные программы перевода могут обеспечить перевод текстов любой сложности, включая и художественную литературу. Другое дело, можно ли считать такой перевод художественным, или что считать художественным переводом.

Вероятно, следует вспомнить определение художественного перевода, которое дает А. В. Федоров: перевод любого художественного произведения основан на принципе адекватности и «предполагает способность перевода выполнять ту же роль, какую играет оригинал, быть источником художественного наслаждения. Из этого положения вытекает и понимание роли языка в любом переводе – будь то перевод стихов, художественной прозы, общественно-политического текста: язык перевода должен быть убедителен сам по себе как язык оригинального произведения» [8, с.94].

Другим важнейшим свойством художественного перевода является то, что перевод – это искусство. Именно это и делает перевод художественным, о чем писали многие выдающиеся писатели и исследователи [3; 9]. «Перевод – искусство. Эту аксиому человек, посвящающий себя художественному переводу, должен принять со всеми, как говорится, вытекающими из нее последствиями. Одно из главных «последствий» состоит вот в чем: каждый настоящий писатель, каждый подлинный художник, подлинный мастер мобилизует все имеющиеся в его распоряжении изобразительные средства, чтобы достичь нужного ему художественного эффекта» [5, с.141].

О творческом методе художественного перевода одним из первых говорил И. Л. Альтман, критик и литературовед, отметив, что «художественный перевод – это не ремесло, а искусство, причем искусство большое. <...> Применительно к художественным переводам у нас существует один критерий – критерий истинности,

критерий адекватной передачи оригинала» [1, с.48]. Таким образом, творческий аспект перевода, вероятно, и является неотъемлемым свойством художественного перевода как метода.

Характерно, что признавая творческих характер художественного перевода, все исследователи подчеркивают то, что в его основе лежит критерий эквивалентности в использовании изобразительных средств языка перевода и языка оригинала, что может быть достигнуто в процессе филологического анализа как предварительного этапа перевода. В этом отношении интерес представляет семиотика знаков препинания оригинального художественного текста, подлежащего переводу, как часть изобразительно-выразительных средств языка, обуславливая достижение принципа эквивалентности в переводе [6]. Как известно, любой художественный перевод – это творческий процесс. Первоначальный лингвистический анализ текста способствует раскрытию единства соотношения содержания и формы оригинала средствами перевода. Система пунктуационных знаков напрямую связана с ключевыми текстовыми категориями: организацией знаковой последовательности, связностью, цельностью, семантической структурой и композицией текста [4]. При этом исследователи весьма редко обращают внимание на важность достижения эквивалентности в области пунктуации в художественном переводе.

Рассмотрим роль пунктуационных средств в достижении эквивалентности художественного перевода на материале романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» в переводе Констанции Гарнетт [10]. Данное исследование направлено на то, чтобы подчеркнуть важную роль знаков препинания не только в структуре предложения, но и в передаче неявных значений, задуманных автором.

Полная эквивалентность. Этот уровень эквивалентности в переводе достигается, когда при сопоставительном анализе выявляется полное соответствие синтаксических структур и идентичная пунктуация.

Пример 1.

<i>Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.</i>	<i>Happy families are all alike; every unhappy family is unhappy in its own way.</i>
--	--

В данном фрагменте можно говорить об относительно полной эквивалентности в переводе на английский язык, так как экспрессивно-разделительная функция пунктуации в переводе сохранена, при том, что в качестве средства разделения переводчик использовала точку с запятой, а не запятую как в русском тексте, что можно расценить как некоторое отклонение от оригинала, поскольку запятая в данном контексте была бы так же допустима.

Пример 2.

<p><i>Все смешалось в доме Облонских. Жена узнала, что муж был в связи с бывшею в их доме французженкою-гувернанткой, и объявила мужу, что не может жить с ним в одном доме.</i></p>	<p><i>Everything was in confusion in the Oblonskys' house. The wife had discovered that the husband was carrying on an intrigue with a French girl, who had been a governess in their family, and she had announced to her husband that she could not go on living in the same house with him.</i></p>
--	--

В данном примере (2) также наблюдается явление полной эквивалентности в переводе, так как использованы те же пунктуационные средства, что и в оригинальном тексте, а именно: точка между предложениями и запятые, хотя в английском языке на одну запятую меньше, так как между придаточным дополнительным и главным предложением в английском запятая не ставится.

Пример 3.

<p><i>Положение это продолжалось уже третий день и мучительно чувствовалось и самими супругами, и всеми членами семьи, и домочадцами. Все члены семьи и домочадцы чувствовали, что нет смысла в их сожителстве и что на каждом постоялом дворе случайно сошедшиеся люди более связаны между собой, чем они, члены семьи и домочадцы Облонских. Жена не выходила из своих комнат, мужа третий день</i></p>	<p><i>This position of affairs had now lasted three days, and not only the husband and wife themselves, but all the members of their family and household, were painfully conscious of it. Every person in the house felt that there was no sense in their living together, and that the stray people brought together by chance in any inn had more in common with one another than they, the members of the family and household of the Oblonskys. The wife did not leave her own room, the husband had not</i></p>
---	---

<p><i>не было дома. Дети бегали по всему дому, как потерянные; англичанка поссорилась с экономкой и написала записку приятельнице, прося приискать ей новое место; повар ушел еще вчера со двора, во время обеда; черная кухарка и кучер просили расчета.</i></p>	<p><i>been at home for three days. The children ran wild all over the house; the English governess quarreled with the housekeeper, and wrote to a friend asking her to look out for a new situation for her; the man-cook had walked off the day before just at dinner time; the kitchen-maid, and the coachman had given warning.</i></p>
---	--

В данном примере (3) также можно констатировать наличие полной эквивалентности в расстановке знаков препинания в английском переводе, как с точки зрения их репертуара (точки, запятые и точки с запятой), так и их функционала.

Явление частичной эквивалентности, обусловленное расхождением пунктуации на формальном уровне, связанное с иным графическим оформлением знаков препинания.

#### Пример 4.

<p><i>«Да, да, как это было? – думал он, вспоминая сон. – Да, как это было? Да! Алабин давал обед в Дармштадте; нет, не в Дармштадте, а что-то американское. Да, но там Дармштадт был в Америке. Да, Алабин давал обед на стеклянных столах, да, – и столы пели: – Il mio tesoro, и не Il mio tesoro, а что-то лучше, и какие-то маленькие графинчики, и они же женщины», – вспоминал он.</i></p>	<p><i>Yes, yes, how was it now? "he thought, going over his dream. Now, how was it? To be sure! Alabin was giving a dinner at Darmstadt; no, not Darmstadt, but something American. Yes, but then, Darmstadt was in America. Yes, Alabin was giving a dinner on glass tables, and the tables sang, – Il mio Tesoro – not – Il mio tesoro – though, but something better, and there were some sort of little decanters on the table, and they were women, too," he remembered.</i></p>
---	---

Как можно видеть из примера (4), в английском переводе фрагмента отсутствуют тире, которые отделяют прямую речь от речи автора, так как в английском языке в данной функции используется запятая. Однако, если в русском фрагменте иноязычные цитации вводятся без каких-либо знаков, в английском — они отделяются от основного текста тире. Таким образом, перевод данного фрагмента

можно оценить как результат частичной эквивалентности синтаксического уровня.

#### Пример 5.

<p>– Ну что? – сказал он уныло. – Вы сходите, сударь, повинитесь еще. Авось бог даст. Очень мучаются, и смотреть жалости, да и все в доме навывтарапы пошло. Детей, сударь, пожалеть надо. Повинитесь, сударь. Что делать! Люби кататься....</p>	<p><i>Well, what now?'he asked disconsolately. – Go to her, sir; own your fault again. Maybe God will aid you. She is suffering so, it's sad to hee her; and besides, everything in the house is topsy-turvy. You must have pity, sir, on the children. Beg her forgiveness, sir. There's no help for it! One must take the consequences..."</i></p>
--	--

Данный перевод К. Гарнетт представляется довольно точным с точки зрения сохранения синтаксической эквивалентности на уровне пунктуации, однако семантическая эквивалентность видится неполной, так как перевод незаконченной русской пословицы «любишь кататься – люби и саночки возить» дан описательно «*One must take the consequences...*» (возможный английский эквивалент «if you dance you must pay the fiddler»). Таким образом, перевод данного фрагмента можно охарактеризовать как результат частичной эквивалентности.

Итак, процедуры филологического анализа как необходимый этап в достижении полной переводческой эквивалентности включают анализ пунктуационных средств выразительности художественного текста. Полное воссоздание экспрессивной функции оригинального текста возможно в переводе на самом высоком уровне достижения его эквивалентности — на уровне целостного текста, что и составляет его семантико-прагматическую эквивалентность. И значимость сохранения функции знаков препинания в переводе также является условием его высшей эквивалентности.

#### Список литературы

1. Альтман И. Л. Цит. по: Азов А. Г. Поверженные буквалисты: Из истории художественного перевода в СССР в 1920-1960 годы. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. С. 47.

2. Азов А.Г. Поверженные буквалисты: Из истории художественного перевода в СССР в 1920-1960 годы. М.: Изд. дом

Высшей школы экономики, 2013. 304 с.

3. Кашкин И.А. Для читателя-современника. М.: Советский писатель, 1977. 560 с.

4. Кольцова Л.М. Художественный текст через призму авторской пунктуации: автореф. дис. ... докт. фил. наук. Воронеж: Воронеж. гос. университет, 2007. 48 с.

5. Любимов Н.М. Перевод — искусство. // Перевод — средство взаимного сближения народов: Худож. публицистика / Сост. А.А. Клышко. М.: Прогресс, 1983. С.141- 158.

6. Рябова М.Ю. Роль пунктуации в переводе художественного текста //Актуальные вопросы филологии и методики преподавания филологических дисциплин (к 70-летию филологического образования в КемГУ): Сб. Статей национальной научной конференции (Кемерово, 20 июня 2019 года) / Под ред. Ю.В. Подковырина. Кемерово: КемГУ, 2021. С. 29-41.

7. Федоров А.В. Искусство перевода и жизнь литературы: Очерки. Л.: Советский писатель, 1983. 352 с.

8. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). М.: Высш. шк., 1983. С. 94.

9. Чуковский К.И. Высокое искусство. М.: Советский писатель, 1988. 352 с.

10. Garnett, Constance. Anna Karenina by Lev Tolstoy. Russian-English dual-language text // URL: [http://learningrussian.net/anna\\_karenina.php](http://learningrussian.net/anna_karenina.php) (дата обращения: 3.04.2023).

УДК 316.77

*М.А. Рябцева*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

## **К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЯХ ХЭШТЕГОВ**

В современном мире социальных медиа, где публикации и общение преимущественно происходят в режиме онлайн, большое значение приобретают хэштеги. Хэштег (англ. hashtag, от hash – решетка и tag – метка) – это ключевое слово, сопровождающее интернет-публикацию (как правило, в одной публикации

используется несколько хэштегов). Хэштег начинается с символа решетки (#) и является активной гиперссылкой, позволяющей находить публикации со схожей тематикой (при условии, что им присвоен такой же хэштег).

Следует отметить, что хэштегом может являться как отдельное слово любой части речи: *#лето*, *#красивое*, *#работаю*, так и словосочетание: *#трудовыебудни*, *#рукиарфистки*, *#япереводчик*, или даже целое предложение: *#бывшихтанцоровнебывает*. Очевидно при этом, что однословные хэштеги, использующие лексемы широкого смыслового содержания (такие как *#любовь*), могут объединять очень большое количество разнообразных публикаций из самых разных тематических областей. Метки такого типа используются для повышения «видимости» публикации, т.е. вероятности её попадания в результаты поиска. С другой стороны, в рамках отдельного блога или публичной страницы специфические хэштеги используются в качестве уникальных средств маркирования, отделяя материалы данного ресурса от всех прочих, поддерживая авторский стиль и становясь одним из способов творческого самовыражения. В таком случае использование такого же хэштега другим автором вызывает недовольство и протест, будучи воспринято в сущности как плагиат.

Ю.В. Щурина отмечает, что одной из преобладающих форм коммуникации в интернет-пространстве является игра, связанная в данном контексте с использованием языка для достижения эстетических и творческих целей [1]. Игровой характер деятельности подразумевает выход за пределы стандартных регламентаций, и онлайн-пространство становится благоприятной жанропорождающей средой. Его живость, изменчивость, постоянное развитие не могут не привлекать внимания исследователей, однако эти же черты осложняют терминологическое обозначение тех или иных явлений. В различных публикациях хэштег обозначается как «лингвистический феномен», «инструмент», «конструкт», «средство (самопрезентации)», «форма (самовыражения)», «формат (текста)» и так далее. Подвергаются анализу отдельные хэштеги или группы хэштегов с общей лексемой, делаются попытки классификации хэштегов по самым разнообразным основаниям, рассматриваются функциональные возможности хэштегов в коммерческой, политической, социальной сфере. Вероятно, можно говорить и о жанрообразующем потенциале самих хэштегов: такие примеры, как *#bookstagram* (блоги о книгах) или *#travelgram* (блоги о

путешествиях), определяют целую субкультурную сферу, включающую интернет-пользователей с общими интересами, некоторый набор общих тем и своеобразный стиль выражения.

Любопытно, что хэштег является интернациональным феноменом, непринуждённо используемым практически на любом языке. В частности, и в русском, и в английском возможно не только помещение списка хэштегов в начале или конце публикации, но и встраивание их в текст без нарушения синтаксической структуры:

*Вот и подходит к концу этот замечательный день, #деньпобеды. Мы посмотрели #парадпобеды и увидели там #чп: у нас на глазах задымился зенитно-ракетный комплекс.*

*Whilst the #police made mistakes, they have to listen to supposed 'professionals'.*

Обратной стороной функции тематического маркирования сообщений является их объединение, вне зависимости от авторства, страны и используемого языка, в широкое полотно общей беседы на определённую тему. Это может как происходить стихийно, так и организовываться специально – например, в случае, если какая-либо телепередача, научная конференция или иное подобное мероприятие анонсирует хэштег для обсуждения темы в реальном времени. Использование хэштега в данном случае эффективно организует поток сообщений (не требуется, к примеру, создавать отдельный адрес электронной почты для вопросов спикерам) и вместе с тем обеспечивает прозрачность, делает ход обсуждения доступным для всех пользователей всемирной сети. А. Лаукука использует термин «молд» (англ. mould – форма, слепок) для обозначения хэштегов, созданных по определённому образцу для обсуждения тех или иных типов событий [2]. Хэштег #prayforparis использовался для выражения соболезнований всем пострадавшим от терактов в столице Франции, в то время как молд #prayforCITY используется как стандартный маркер мест трагедий (#PrayForManchester, #PrayForLondon, #PrayForNice, #PrayForBerlin). Стоит вспомнить и знаменитый слоган “Je suis Charlie”, появившийся в 2015 году после теракта в редакции газеты “Charlie Hebdo” и ставший символом осуждения террористов и духовного объединения против них. Хэштеги, построенные по этому типу на разных языках, неоднократно использовались в подобных контекстах трагедий мирового значения. В 2019 году после пожара в Соборе Парижской Богоматери появился хэштег #JeSuisNotreDame, сопровождавший

масштабный (2 млн человек по всему миру) флэшмоб: участники стихийной акции поддержки сжигали миниатюрные копии парижской достопримечательности. Очевидно, что при участии в подобном мероприятии необходимо использовать хэштег в первоизданном виде без перевода; однако А. Лаукука отмечает, что может формироваться и некий «вокабуляр» хэштегов, относящихся к одному и тому же событию и позволяющий пользователю, оставаясь частью глобального обсуждения, выбрать наиболее приемлемый для себя маркер, выделив ключевой для себя аспект проблемы и при необходимости смягчив свою позицию.

Свидетельством того, что коммуникативная функция хэштегов зачастую преобладает над маркирующей и категоризирующей, является тот факт, что среди публикаций, помеченных «географическими» или «туристическими» хэштегами (например, #Питер или #GrandCanyon) не менее половины фотографий являются не удачными снимками достопримечательностей, а селфи, где знаменитого пейзажа практически не видно. Иными словами, значение приобретает личный опыт, эмоции, связанные с тем или иным местом или событием, а не само это место. Эмотивная функция хэштегов – одна из наиболее часто используемых. Кроме того, хэштеги являются средством предоставления метаданных, таких как время снимка, цена товара, состав продукта; встречается и использование хэштегов в ироническом смысле, т.е. противоречащих содержанию публикации: например, #победительпожизни под фотографией сломанной руки. Последний вид хэштегов, иногда называемый «баштэг» (англ. bash – удар), нередко применяется в социально-политическом контексте уже не как простая шутка. Хэштег становится законным способом метакомментирования, когда пользователь по каким-либо причинам не хочет высказываться напрямую. Содержание хэштега, даже зрительно отличающегося от остального текста, как бы отделяется от остального текста публикации, становится менее личностным.

По утверждению Э. Уотсон, хэштеги имеют потенциал и в сфере образования, помогая «связать обучение с миром учащихся, вместо того, чтобы загонять их в жёсткие рамки учебного заведения» [3]. Указывается, однако, что использование элементов социальных интернет-медиа (в частности, хэштегов) целесообразно в средних и старших классах, поскольку младшие школьники недостаточно хорошо владеют навыками использования соответствующих

интернет-платформ (им и не рекомендуется ими пользоваться). С другой стороны, при постоянном использовании соцсетями вырабатывается навык «думать хэштегами» (термин Б. Глисона), в то время как в учебной среде сохраняются консервативные способы общения. В англоязычных публикациях последних лет обсуждаются возможные способы внедрения хэштегов в процесс обучения и потенциальные результаты. Прежде всего, участие в беседах (на форумах и в социальных медиа), маркируемых хэштегами, предоставляет учащимся право голоса и стимулирует их к выражению собственного мнения. Количество оригинального контента в таких обсуждениях выше, а точки зрения нередко отличаются от общепринятой позиции. С другой стороны, отмечается, что организация публичной коммуникации с использованием хэштегов не всегда приводит к продуктивному обсуждению: в таких беседах участники склонны сообщать информацию или декларировать свою позицию, но не обсуждать её в дальнейшем или комментировать другие публикации. Такой стратегии коммуникации даётся точное, но труднопереводимое определение “*talking at each other, not with each other*”. Другое неожиданное следствие использования хэштегов заключается в сужении поля восприятия вместо его расширения: если хэштеги используются для идентификации групп по интересам, то учащиеся сами выбирают, с какой информацией взаимодействовать, и сами себя ограничивают (эффект так называемой «стены фильтров»).

Использование хэштегов позволяет участвовать в коллективном опыте, внося свой вклад в область знаний и субкультуру, связанные с хэштегом. Например, хэштег `#studentproblems` позволяет пользователям делиться своими студенческими проблемами (часто в забавной форме). С помощью хэштегов учащиеся могут связываться с другими людьми с аналогичными интересами и активно расширять свои знания, учиться ориентироваться в учебном пространстве, в том числе иметь представление, куда обратиться и как себя вести в случае возникновения проблемы.

Наконец, хэштеги способны устранить географические барьеры и связать учащихся с людьми, с которыми они обычно не взаимодействуют. Обсуждение дискуссионных вопросов, таким образом, не ограничивается пределами классной комнаты и отведённым на занятия временем, что особенно ценно при изучении иностранных языков. Хэштег, таким образом, становится

смыслообразующим элементом, особенно актуальным при использовании децентрализованного подхода к обучению, при котором учащиеся наравне с учителем участвуют в создании информационной образовательной сети.

#### Список литературы

1. Щурина, Ю.В. Комуникативно-игровой потенциал хэштегов / Ю.В. Щурина // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. – №8 (69). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komunikativno-igrovoy-potentsial-heshtegov> (дата обращения: 10.04.2023).
2. Laucuka, A. Communicative Functions of Hashtags / A. Laucuka // Economics and Culture, 15 (1), 2018. – Pp. 56-62.
3. Watson, E. #Education: The Potential Impact of Social Media and Hashtag Ideology on the Classroom / E. Watson // Social Sciences and Technology, 5 (2), 2020. – Pp. 40-56.

УДК 17.02/.03 + 7.011

*Ю.С. Серенков*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

### **К ИДЕЕ СОЗДАНИЯ АВТОРСКОГО КУРСА «ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА»**

Приобщиться к иноязычной литературной традиции и приблизиться пониманием к художественно-литературному дискурсу других национальностей, проводя посильные аналитические процедуры, было давней задачей учебного процесса в лучших гуманитарных вузах и на лингвистических факультетах России. Речь могла идти о собственно стилистическом анализе художественного текста, нацеленном на достижение умения идентифицировать стилистические приемы [1]. Это мог быть и анализ текста с позиций стилистики декодирования, нацеленный на определение функции стилистических приемов и риторических фигур в целом художественного текста [2]. Также – анализ художественного текста, требующий интерпретации авторского замысла с точки зрения характера соотношения формы и содержания текста, его структурно-

синтаксической организации. Подобная интерпретация основывалась (и основывается) на принципе актуализации разноуровневых языковых единиц и их взаимодействия в произведении [3].

Но по мере интеграции РФ в международное образовательное пространство художественный текст стал рассматриваться и как одно из средств вхождения языковой личности в культуру, приобщения к ней. Соответственно, акцент начал смещаться с риторических фигур и стилистических приемов на концептосферу культуры, а автор какого-либо анализируемого произведения стал рассматриваться не как создатель текста, но как участник диалога с концептосферой культуры, исследователь собственной когнитивной сути. И художественный текст, по остроумному сравнению А. Шуралева, стал ««компакт-диск» спрессованных, свернутых, редуцированных культурологических диалогов» [4]. Соответственно, текст стал объектом лингвокультурологического исследования. Художественный язык был по-прежнему важен, но не самодостаточен. И вузовская лингвистика стала искать союза с другими дисциплинами, чтобы выполнить приоритетную задачу образования (интегрировать получающих образование в систему национальной и мировой культуры).

Можно предположить, что после потрясений ковидного и постковидного периода, в ходе возобновившихся геополитических споров, видение характера диалога автора-писателя с концептосферой культуры и собственной когнитивной сутью стала меняться (как и, неизбежно, характер диалога юного российского читателя-студента с условным автором, пишущим на английском языке). Неизменным, очевидно, осталось то, что процесс восприятия и понимания художественного текста опирается на его прочтение – тем или иным способом.

В число исследователей, на теоретических тезисах работ которых можно было бы построить актуальный и учитывающий природу нашего времени курс лингвокультурологического анализа англоязычного художественного текста (ЛКААХТ), нам хотелось бы включить братьев Луковых, А.В. Ващенко, В.Н. Чухранова как значимых авторов-гуманитариев, давно понимавших неизбежность перемен характера чтения в период постграмотности [5, с. 641], появление новых способов и стилей чтения, исчезновение материальных носителей текста.

Опираясь на теорию тезаурусной организации субъективного

знания (П. Бергер, Т. Лукман), исследователи Владимир Андреевич Луков (1948-2014) и его брат социолог Валерий Андреевич Луков (1948-2020) создали концепцию тезаурусного подхода в гуманитарном знании, одним из разделов которого были исследования парадигмальных сдвигов в достижении знания, обретении понимания и становлении умения вследствие перемен, происходящих на ближних, средних и дальних условных социальных «территориях». Назвав такого рода перемены «ситуативными возмущениями», исследователи доказали, что исторические события (политические перевороты, теракты), как и события частной жизни (например, переезд, эмиграция, изгнание) приводят к перемешиванию ядра и периферии стабильного тезауруса и изменяют качество гуманитарного знания индивида и группы [6].

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур МГУ имени Ломоносова Александр Владимирович Ващенко (1948-2013), разработал концепцию вхождения в культуру через тексты, репрезентирующие миф. Концепция получила развитие в ряде опубликованных монографий А.В. Ващенко. На уровне учебной литературы, концепция была апробирована в книге «Суд Париса: сравнительная мифология в культуре и цивилизации» [7 и цикле лекций «Шедевры мировой литературы», призванном «помочь обрести навык анализа непривычных художественных текстов» [8].

Кузбасский лингвист Василий Николаевич Чухранов занимался проблемами прочтения, анализа, интерпретации англоязычного художественного текста на протяжении нескольких десятилетий. В результате оформилась новаторская концепция «максимумов и минимумов, объясняющая сущность ряда легендарных писательских поэтик, включая «принцип айсберга» в творчестве Э. Хемингуэя; концепция была изложена в начале 2000-х гг. в виде учебника-монографии, ставшего в наши дни библиографической редкостью [9].

Работая над созданием пособия по ЛКААХТ, автор, со своей стороны, предлагает ряд установок, задействованных ранее в ходе написания исследовательских работ о культурном наследовании литературных традиций, в частности о закономерностях вхождения «текста» старых культур (Британия) в текст нового, развивающегося культурно-цивилизационного комплекса (США) [10].

Для работы над разделом «Культурное пространство», открывающим курс, предлагается рассмотрение проблем культурного

наследования, культурной традиции, межкультурного литературного процесса (творчество авторов, реализовавших свой потенциал в двух и более культурных контекстах (Г. Джеймс, Т.С. Элиот, С. Беккет и др.).

С опорой на исследовательский потенциал слушателей курса, могут быть предложены следующие темы исследовательских проектов, обеспеченные авторским электронным библиографическим фондом и консультационной компетентностью преподавателей курса:

- анализ особенностей протекания культурных процессов в англоговорящих странах в XIX и XX вв;
- критика концепции инвариантного англо-американского литературного канона;
- культурные традиции Великобритании в произведениях писателей-регионалистов XIX в. (напр., Т. Гарди) и XX в. (напр., М. Брэгг).

Для работы над разделом «Ментальность», продолжающим курс, предлагается более тщательное рассмотрение проблем текстов культур, литературной традиции на фоне культурной и цивилизационной парадигм, вопросом трансляции культурных ценностей.

С опорой на растущий исследовательский потенциал слушателей курса, могут быть предложены следующие темы исследовательских проектов, также поддерживаемые электронной библиотекой и тезаурусом консультанта:

- ментальность и менталитет в англоязычной этнической художественной литературе;
- объяснение метафоры «языков культур»;
- единство и борьба цивилизационных установок Востока и Запада в англоязычных произведениях авторов с восточными этническими корнями;
- менталитет Юга в произведениях Ю. Уэлти.

В качестве вопросов, рассматриваемых во время семинарских и/или практических занятий, предлагаются следующие:

- концепты культуры;
- формы культурной коннотации в художественном тексте;
- прагматика текстов культур;
- роль фольклорных текстов в формировании национальных стереотипов.

Уместным приложением к курсу могут служить

систематизированные списки англоязычных пословиц, английских сказок, шуток и юмористических рассказов.

Примерные темы рефератов, предлагаемых обучаемым в конце курса, могут быть следующими: «Мое представление о лингвокультурологии текста», «Лингвокультурологические поля в языковой картине мира и художественном тексте», «Коды традиционной культуры в фольклорном тексте», «Коды национальной культуры в авторском тексте», «Национальные и этнические стереотипы в жизни и литературе», «Этничность в произведениях Т. Мамадея», «Культурные стереотипы в прозе Э. Хемингуэя».

Следует помнить, что данная короткая статья неизбежно отражает лишь те аспекты курса ЛКААХТ, которые близки и понятны автору; планирование является приблизительным и может произвести впечатление случайного собрания тем и идей. Однако наш опыт показывает, что интересные и востребованные курсы по выбору обретали конечную форму – от записок и набросков к учебному пособию – именно в процессе аудиторной апробации. В этой связи стоит привести цитату из недавней книги влиятельного современного философа образования С. Роха: «<...> учебу было бы правильнее понимать как безостановочное извлечение уроков из всего и, вместе с тем, непрекращающееся шоу-представление наших возможностей, которые возрастают от урока к уроку, если мы относимся к уроку как чему-то желанному и волнующему» (Перевод автора) [11, р. 120].

#### Список литературы

1. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка (на английском языке). М.: Высшая школа, 1977.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). – М., 1981.
3. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста. Учебник. М.: Флинта, 2019. – 316 с.
4. Шуралёв А.М. Лингвокультурологический анализ художественного текста // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-analiz-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 04.04.2023).
5. Моисеенко Т.Г., Серенков Ю.С. О междисциплинарном

видении проблемы омонимичных *ed*-форм преподавателями английского языка: культурно-прагматический аспект // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2А. С. 639-648.

6. Луков Вал. А. Тезаурусный подход // Знание. Понимание. Умение. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tezaurusnyy-podhod> (дата обращения: 28.03.2023).

7. Ващенко А.В. Суд Париса: сравнительная мифология в культуре и цивилизации. М.: изд-во МГУ, 2008.

8. Ващенко А.В. Учебная программа к курсу «Шедевры мировой литературы». М.: изд-во НОПАЯЗ, 2001.

9. Чухранов В.Н. Минимумы и максимумы в языке произведений Э. Хемингуэя. Опыт анализа. Новокузнецк: РИО КузГПА, 2003.

10. Серенков Ю.С. Культурный диалог США и Великобритании в американской Артуриане (XIX в. - начало XX в.).

11. Rocha, Samuel D. Folk Phenomenology: Education, Study, and the Human Person. Pickwic Books, 2015.

УДК 82-532.2

*А. П. Суркова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт  
Кемеровского государственного университета

## **СПЕЦИФИКА ОСНОВНЫХ ЖАНРОВООПРЕДЕЛЯЮЩИХ ПРИЗНАКОВ УСТНОГО ЮМОРИСТИЧЕСКОГО РАССКАЗА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ**

Анализ современных исследований в области педагогической речи и непосредственные наблюдения за профессиональным общением учителей показывают, что комические жанры встречаются в ней достаточно редко. Несмотря на сказанное, было выявлено, что наиболее частотным монологическим жанром устной комической речи педагога является **юмористический рассказ**, характеристика основных жанровоопределяющих признаков которого и стала целью исследования. Подобный аспект исследования потребовал установить, что в современной лингвистической литературе понимается под терминами «текст» и «речевой жанр» и как соотносятся эти понятия. Традиционно в лингвистике текст достаточно долго рассматривался как порождение исключительно

*письменного* варианта языка. Исходя из приведенной трактовки, к примеру, *устный юмористический рассказ* педагога текстом не является, с чем мы не можем согласиться.

Анализируя комические жанры речи педагога как тексты (высказывания, виды речевых произведений), мы будем руководствоваться следующим определением: «текст – результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения в соответствии с мотивами, целями, избранной темой, замыслом и идеей и характеризующегося определенной структурой, композиционным, логическим и стилистическим единством» [2, с. 239]. В определении понятия «речевой жанр» также отсутствует единая точка зрения. В данном исследовании мы будем придерживаться общепризнанного подхода, родоначальником которого является М. М. Бахтин, а именно, что речевой жанр – это тип высказываний, которые создаются «на основе устойчивых, повторяющихся, т.е. воспроизводимых, моделей и структур в речевых ситуациях, где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые, закреплённые бытом и обстоятельствами формы жизненного общения» [1, с. 56]. Из общеизвестных оснований для описания комических речевых жанров (оригинальных и репродуктивных) мы выбрали следующие важнейшие факторы: 1) коммуникативной интенции; 2) адресанта; 3) оригинальности / неоригинальности (вторичности) высказывания; 5) содержания. Охарактеризуем юмористический рассказ педагога с учетом перечисленных параметров.

**Фактор интенции.** Многие исследователи (Н. В. Бессмертная, Т. В. Шмелева и др.) считают, что коммуникативная интенция (намерение, задача, речевой замысел, воля автора) является ведущим жанровым признаком в силу того, что она формирует высказывание, задает ему определенные параметры. Каковы же особенности интенции комической речи учителя? Прежде всего эта интенция будет неотделима от определенных *факторов* ситуации педагогического общения, которые, на наш взгляд, могут вносить изменения и коррективы в речевой замысел учителя. Такими факторами являются, по нашему мнению: *состав учащихся* (их возрастные и индивидуальные особенности), *этап урока, предмет комической речи (объект осмеяния), уместность/неуместность комизма* и т. д. Основными интенциями учителя могут стать следующие: обучить, оказать воспитательное воздействие, разрядить

обстановку, активизировать внимание учащихся.

**Фактор адресанта.** В научной литературе отмечается, что текст неотделим от своего создателя в силу того, адресант обуславливает и организует процесс общения. Из этого следует, что названный фактор, наряду с интенцией, также является основополагающим для речевого жанра.

Обобщив сведения, полученные при анализе психолого-педагогических работ, в которых рассматриваются требования, предъявляемые к профессиональной деятельности современного учителя (работы В. А. Кан-Калика, З. Н. Курлянд, А. А. Леонтьева, И. Я. Лернера, В. А. Онищук, В. В. Прокопенко, И. И. Рыдановой и др.), мы пришли к выводу, что для успешного использования юмора в речи педагогу необходимы: - педагогический такт, доброжелательность и неконфликтность характера, даже в напряженной ситуации позволяющие разрядить обстановку, так как умение шутить является убедительным выражением профессиональной находчивости учителя, его стрессоустойчивости, позволяя мгновенно трансформировать отрицательные эмоции в положительные, все это связано с индивидуальным стилем педагогического общения, а именно – демократическим, в противоположность авторитарному; - спонтанная быстрота реакции на изменившиеся условия педагогической ситуации общения (неожиданную реплику ученика, внезапное незапланированное событие, собственную ошибку и т.д.), что связано со скоростью протекания мыслительных операций, динамическими особенностями психики, которые позволяют быстро ориентироваться в сложной ситуации, обеспечивают гибкость мышления, точность реакции на поведение ученика; то есть типом темперамента педагога (предпочтительнее в этой связи сангвинический и холерический типы, которые отличает быстрое умение приспосабливаться к изменяющимся условиям); - сформированная речевая культура, в том числе и культура смеха, умение посмеяться над собой, самоирония; кроме того, чувство меры, потому что у педагогического юмора должна быть четкая целенаправленность, чтобы не допустить абсолютизации юмора, превращения его в самоцель.

Названные требования к личности педагога следует рассматривать как один из важных компонентов параметра адресанта комических речевых жанров, своеобразный набор профессиональных качеств.

**Фактор оригинальности / неоригинальности (вторичности)** высказывания. На данном основании выделяются *первичные* (оригинальные) и *вторичные* (созданные на основе первичных) тексты (в нашем случае – профессиональные комические высказывания). К оригинальным мы отнесли *шутку*, ко вторым (вторичным) – *анекдот, исторический анекдот, комические афоризмы и крылатые слова*, а к смешанным (первично-вторичным) – *юмористический рассказ*. В данном вопросе не все является однозначным, так как специфика ситуации педагогического общения может, на наш взгляд, оказывать свое влияние. Для учителя комические жанры – это прежде всего средство воздействия на отдельного ученика или целый класс, поэтому он может отступать от «законов» того или иного жанра (например, шутки), в ряде случаев выдавая в воспитательных целях чужую шутку за свою, используя некую «заготовку» в качестве «экспромта». Жанр же юмористического рассказа, по преимуществу первичный, также может приобретать черты вторичного, неоригинального, в том случае, если: неоднократно используется учителем в разных аудиториях; является пересказом какого-то события и речи участников; рассказан педагогом на основе услышанного или прочитанного.

**Фактор содержания.** В ряде лингвистических исследованиях отмечено, что содержательность (или информативность) на уровне текста приобретает главенствующее значение. При этом подразумевается смысловое содержание текста, которое является предметом деятельности в процессе общения. Как показывает анализ текстов-образцов комических жанров, данный фактор является одним из жанровоопределяющих. Устный рассказ существует как особый жанр речи, и законы жанра рассказа оказывают на него воздействие, его содержательной основой является случай, событие, понимаемое в широком смысле слова. Тот факт, что предметом нашего исследования является жанровая разновидность рассказа – юмористический рассказ, требует уточнить, что чаще всего в его основе лежит не просто «отдельное событие», а событие *комическое* (способное вызвать ответную реакцию слушателей в виде смеха). Исследователи в этой связи используют термин «комическая ситуация», под которым понимается смешное недоразумение, при котором поведение героя не соответствует обстоятельствам, либо комизм оказывается заложенным в самой ситуации, противоречащей обыденному, устоявшемуся. Кроме комической ситуации, в качестве

приёмов создания сюжета юмористического рассказы называются неожиданные повороты действия, комические характеры, диалоги и монологи действующих лиц, неожиданная развязка. Рассмотрим сказанное на примере рассказа, который стал результатом дискуссии между учителем и классом. Ученики считали, что студенты-практиканты должны использовать больше авторитарных средств воздействия, потому что иначе не будет дисциплины.

*Учитель: Ну да / кулаком по столу / стучать нетрудно // Сложнее найти свой подход к ученикам / свои методы/ которые позволят добиться дисциплины / не обижая ученика грубым окриком // Знаете / в одной школе / как-то произошла такая история // Там тоже на практику вышли студенты // Ага // И вот / один из «бывалых» / не на одну кнопку уже садившийся / педагог / **ведет урок** / рассказывает что-то / о трагической судьбе Му-Му // А из **соседнего** класса / в это время / ну такие выкрики доносятся/ как из нашей столовой / где две ученицы / последнюю оставшуюся котлету не поделили // (смех и бурная реакция аудитории, которой данная ситуация знакома) // Ну и учитель / нашел выход // **Вбегаем туда / хватает за ухо** / или за какое другое место / **главного крикуна** / и усаживает его в своем классе // Да здравствует / тишина-а-а (растягивает голосом) // Но тут / раздается робкий стук / в дверь бочком **входит ученик** / и таким извиняющимся тоном / говорит / **Иван Петрович / Вы не могли бы / вернуть нам нашего учителя** // (смех учеников).*

В приведенном примере присутствуют все особенности жанра: учитель-адресант проявляет коммуникативное лидерство, переубеждая учеников, его интенция – оказать воспитательное воздействие. С точки зрения оригинальности текст первичен, является спонтанной реакцией на мнение класса. В развертывании содержания мы видим неожиданные повороты действия, комический характер (молодой педагог), диалоги персонажей, комическая развязка. Рассказ достиг своей цели, что позволяет в полной мере считать его профессиональным речевым жанром комической речи педагога.

### Список литературы

1. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1986. – С. 237–280.

2. Педагогическое речеведение : словарь-справочник. / [О. Н. Волкова и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.

УДК 81-24

*Ш.Х. Ханкулов*

Ферганский политехнический институт, г. Фергана, Узбекистан

## **МЕСТО ДРЕВНЕТЮРКСКОГО ЯЗЫКА В ТВОРЧЕСТВЕ ХАМЗЫ ХАКИМЗАДЕ НИЯЗИ**

У каждого народа есть давнее прошлое, традиции и родной язык. Знание истории нашего родного языка, понимание и анализ его уникальных аспектов являются важными характеристиками для развития нашего языка. Ни для кого не секрет, что изучение истории нашего языка равносильно повышению духовности нашего народа. Например, Ислам Каримов, Первый Президент Республики Узбекистан, сказал: «Огромное значение родного языка в том, что он объединяет людей как символ духовности» [1, с.203]. По этой причине мнение нашего Президента Шавката Мирзиёева о том, что «узбекский язык, являющийся ярким и бесценным продуктом многовекового культурного, научно-просветительского и художественного мышления, интеллектуального потенциала нашего народа, является одним из богатых и древних языков в мире» [2], не напрасно. Ведь наш язык, который повторяют наши предки, – это зеркало нашего народа, его душа. Вот почему наши поэты и писатели с большим уважением относятся к нашему языку и стараются показать в своих исторических произведениях его красоту и многообразие. Потому что на этом языке говорили и творили Алишер Навои, З.М. Бабур, Надира, Огахи, Мукими, Фуркат.

Хамза Хакимзада Ниязи также играет особую роль в повышении культуры, богатства и сложности нашего языка. Он принадлежит к числу писателей, заслуживающих уважения за вклад в историю узбекской литературы XX века и за свою творческую деятельность в области народного просвещения. В исторических трудах Хамзы можно узнать фонетические, лексические, грамматические характеристики узбекского литературного языка начала XX века, сходства и различия со староузбекским языком. Узбекский

литературный язык начала XX века отличается от староузбекского литературного языка своими лексическими, фонетическими, грамматическими особенностями и языковыми ответвлениями. Именно поэтому ученые придают особое значение языку этого периода и считают «период начала XX века важным этапом в формировании узбекского литературного языка» [3, с.15].

В конце XIX века, особенно в начале XX века, изменения, связанные с историей общества, стали сказываться на литературном языке. Мы можем видеть изменения, которые произошли в узбекском языке в начале XX века во всех областях того периода. «Помимо традиционных фонетических, лексических признаков, грамматических форм, которые стали иметь отличные от разговорного языка характеристики, в оболочке литературного языка стали использоваться признаки, характерные для разговорного языка. В то же время в литературном языке появляются грамматические и лексические дублеты. Интенсивное изменение социальной среды, зарождение капиталистических отношений, разветвление дифференциации общественного труда в связи с предметной жизнью создают новые стили литературного языка» [4, с.10].

То есть завоевание Туркестана Российской империей не только нанесло ущерб материальным благам, но и вошло в духовный образ с его негативными элементами. В то же время, когда узбекский литературный язык переживал процесс перехода от своего зарождения к столь сложному литературному языку, появились панисламизм и пантюркистские течения интеллигенции, работавшей с литературным языком. В первой половине XX века в крупных городах Туркестана стали создаваться газеты и журналы. В 1905 г. возникло и начало широко распространяться в общественной жизни идеологическое течение под названием джадидизм. Это движение находилось в узких рамках XX века и продолжалось идеей организации новометодных школ и другими реформами, реформированием старометодных школ. Под влиянием модернизма через страницы периодической печати в узбекский литературный язык вошли многие лексико-грамматические элементы турецкого, русского, арабского и персидского языков. В начале XX века были разные этапы развития узбекского языка. Например, цели группы представителей интеллигенции, пантюркистов, были направлены на создание общего и единого литературного языка для тюркоязычного населения. По их мнению, основой этого единого языка должен стать

османский турецкий язык.

Идеи этого движения достигли Кавказа и Средней Азии. В результате некоторые турецкие и татарские слова и грамматические формы стали употребляться в языке издававшихся в то время газет и журналов. Другая группа интеллектуалов называлась пуристами, целью которых было очистить старый узбекский язык от иностранных слов, пришедших извне. Это движение можно увидеть на страницах прессы начала XX века: в журнале «Ойна» интеллектуал-пурист пишет следующее: «Одним из важнейших вопросов нашего времени является вопрос о языке. Бдительные нации ставят мир превыше всего. Например, изо дня в день он совершенствует языки и исправляет иностранные слова, вошедшие в их язык» [5, с.834]. Об этом пишет человек по имени Андреев, живший в то время, в своей статье: «Хотя и говорится, что журнал «Ойна» издается на двух языках — узбекском и персидском, но большинство материалов публикуется на узбекском» [6]. В конце XIX-начале XX века среди интеллигенции народов, проживающих в Турции, Крыму, Поволжье, Туркестане, распространилась идея создания общетюркского литературного языка. Исмаил Гаспирали первым поднял пантюркистскую идею общетюркского литературного языка в России. Эту идею он начал продвигать в своей газете «Тарджимон» (1883-1914). Представители местного населения в Туркестане в какой-то мере представляли себе, насколько могущественным будет матбурт. Уже читая газету «Тарджумон», издававшуюся в Бохчасарое с 1883 г., турецкие и персидские газеты, издававшиеся за границей (Турция, Иран, Индия и Египет) и «открывая глаза», в их сознании происходили изменения [7, с.109]. В 1906 году под влиянием Исмаила Гаспирали на Всероссийской мусульманской конференции было принято решение об обучении детей Туркестана, Азербайджана и Татарстана на общетюркском языке.

После этого общетюркские элементы стали использоваться в языке периодической печати, некоторых пособий и художественных произведений тюркоязычных народов. Следует отметить, что татарские и турецкие слова и словоформы также встречаются в языке прозаических произведений Хамзы. Творческая деятельность и наследие Хамзы многогранны, и он считается не только важным источником для всестороннего изучения, научного анализа, формирования истории узбекской литературы, искусства, педагогики

и культуры, но и основным источником, показывающим формирование узбекского языка. В произведениях Хамзы большую роль играет народный язык узбекского языка и народные пословицы, встречающиеся в языке персонажей. Хамза же идет по стопам наших поэтов-демократов Мукими, Фурката и Завки и создает творческие образцы в понятном для публики стиле. Хамза обращается к просторечию, чтобы выразить свои новые националистические идеи. В этом смысле не будет преувеличением сказать, что язык произведений Хамзы Хакимзаде Ниязи гармонирует с языком нашего народа. Потому что он смело вводил в узбекский литературный язык слова, встречающиеся в народных наречиях: «Ересь? «Мажусиат» [8-233], «Шахимардан Понгоргалари» [9-303], «Смерть Явмула» [10-254]. Хамза Хакимзада Ниязи всем своим существом любил узбекский язык. Он пытался извлечь выгоду из своего богатства. В некоторых местах вместо арабо-персидских слов он употребил турецкие слова: кучлангалар (изнасилованный), яшурун хатин (жена шпионки). Как товарищество. Он создал новые пословицы на основе народных пословиц и мудрых поговорок. Анализ произведений Хамзы Хакимзода Ниязи по генетическим источникам слов служит научной основой исторического формирования лексики и грамматического строя узбекского языка, а также дает информацию об общественно-политических и культурных отношениях между народами в прошлом. Одной из особенностей языка произведений Хамзы является то, что так преподносится значение слова. По мнению лингвистов, в произведениях Хамзы «староузбекский литературный язык сохранил гармонию звуков (сингармонизм), хотя и не полностью» [11-54]. По мнению лингвистов, история говоров ферганского и ташкентского типов во многом утратила этот закон. «Это усилило различие между литературным языком и живым разговорным языком. Только после 1917 года имевшаяся искусственность стала постепенно исчезать. Сравним дублетные формы, существовавшие в этот период: бозога-базаргор, боргонборган, боргил-боргил-боргин, боргунча-боргунча и др. [12-71]. Как мы отмечали выше, закон сингармонизма сохранялся в нашем литературном языке в начале XX века и до 1934 года, хотя и не был письменно оформлен. К XX веку это крупное фонетическое явление развилось и начало проявляться в письменном языке того времени. Это фонетическое явление сразу видно в рукописях и книгах, напечатанных литографией в начале нашего века. В языке

произведений Хамзы встречаются случаи арабских адаптаций, отличающихся от исходного арабского значения: Например: Миллат - исходное значение арабского языка 1) религия; 2) религиозная община [13, с.335]. Миллат – это народное объединение на языке хамза. Суфий – исходное арабское значение: 1) человек, который носит одежду из шерсти, т.к. суф (шерсть); 2) человек, вставший на путь мистицизма, благочестивый человек. Суфий — это человек, который произносит призыв к молитве на языке хамза и призывает людей к молитве. Социально-политические изменения произошли в жизни узбеков во второй половине XIX века и начале XX века. В этот период в Узбекистане стали появляться новые ростки современной промышленности, науки и культуры. Именно в этот период русская культура и язык стали проникать в Среднюю Азию, в том числе и в Узбекистан. Возникло общественно-политическое, научно-образовательное сотрудничество между узбекским и русским народами. С этого времени в узбекский язык стал поступать ряд слов из русского языка. Влияние русского языка на узбекский язык произошло в этот период по нескольким причинам [14, с.126]. Большинство русских слов, приобретенных в период со второй половины XIX века до начала XX века, являются названиями конкретных предметов, словами, выражающими новые для узбекского быта материальные и духовные понятия. Хорошо известно, что ранние русские адаптации проникали в узбекский язык через устную речь и язык печати. Этот первый период показывает, что произношение и написание русских адаптаций были спонтанными, а в узбекском они также не нормализовались.

В результате даже в языке узбекской печати русские слова в основном пишутся в устно-произносимых формах» [15, с.128]. В языке произведений Хамзы много русских слов. Это: роман-роман, газета-газета, журнал, чат, доска, минутка, истанса и др. «Основа узбекского языка была связана с алтае-монгольскими языками в период древнетюркских племен и родовых языков. Соединение основы узбекского языка с монгольским языком имело место в древности при связях с древними алтайскими языками и во время монгольского завоевания Средней Азии в XIII веке [16, с.31,32]. Такие слова часто встречаются в творчестве Алишера Навои, в том числе и в прозе Хамзы. В исторических работах Хамзы мы видим, что он использовал множество изобразительных средств. Основная причина этого заключалась в том, что не было возможности открыто

выражать мысли и идеи во времена Российской империи и советского времени. В заключение следует сказать, что историко-прозаические произведения Хамзы, считавшиеся одним из важных памятников узбекского языка начала XX века, имеют важное значение в раскрытии богатого прошлого значения некоторых слов в нашем родном языке.

### Список литературы

1. Каримов И.А. Ўзбекистон: миллий истиқлол, иқтисод, сиёсат, мафкура. Т.; “Ўзбекистон”. 1996 й. 203 бет
2. Ўзбекистон Республикаси Президентининг Ш. Мирзиёевнинг 2019 yil 21 oktyabrdaги “Ўзбек тилининг давлат тили сифатида нуфузи ва мавқеини тубдан ошириш чора-тадбирлари тўғрисида” ПФ-5850-сонли фармони
3. Абдуллаев Ф. Ўзбек тили тарихини даврлаштириш масаласига доир. “Ўзбек тили ва адабиёти”. 1977 й. 15 бет
4. Турдалиев Б. Ҳамза ва ўзбек адабий тили. Т.; 1982 й, 10-15-бетлар. 5. “Ойна”. Самарқанд. 1914 й. 834 бет
5. Андреев Г. Самаркандский журнал “Ойна” и его редакториздатель Махмуд Ходжи – Бегбуди // Туркестанские ведомости. 1915 йил 17–18 сентябр.
6. Дўстқориев Б. Ўзбекистон журналистика тарихи. Т.; “Ғофур Ғулом”. 2009 й. 109 бет.
7. Ҳамза. Тўла асарлар тўплами. Т.; “Фан”. 1988 й. 2-том. 233 бет.
8. Ҳамза. Тўла асарлар тўплами. Т.; “Фан”. 1988 й. 2-том. 303 бет.
9. Ҳамза. Тўла асарлар тўплами. Т.; “Фан”. 1988 й. 2-том. 254 бет.
10. Абдуллаев Ф., Б.Турдалиев. Ҳамза ва ўзбек адабий тили. Т.; 1981 й. 54 бет.
11. Абдурахмонов Ш ва бошқ. Ҳозирги ўзбек адабий тили. Т.; “Ўқитувчи”. 1980 й. 71 бет.
12. Ўзбек тили лексикологияси. Т.; 1981 й. 335 бет.
13. Ўзбек тили лексикологияси. Т.; “Фан”. 1981 й. 125-126 бетлар.
14. Ўзбек тили лексикологияси. Т.; “Фан”. 1981 й. 127-128 бетлар.
15. Бафоев Б. Навоий асарлари лексикаси. Т.; “Фан”. 1983 й. 31-32 бетлар.

*А.В. Хренова*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

## **ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФОНЕТИКА»**

В Сибирском государственном индустриальном университете с 2004 года кафедрой филологии совместно с Институтом дополнительного образования успешно реализуется программа профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Английский язык». В 2021 г. состоялся седьмой выпуск дипломированных переводчиков. Целевой группой для данной программы являются студенты и преподаватели СибГИУ, специалисты компаний, заинтересованные в получении новых компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности – профессионального перевода и управления переводческими проектами и процессам, и новой квалификации – специалист в области перевода.

Эффективность учебного процесса наряду со сформированным методическим комплексом обеспечивается в том числе и за счет использования цифровых инструментов в преподавании дисциплин. Более подробно в данной работе остановимся на применении цифровых инструментов в преподавании дисциплины «Фонетика», которая входит в учебный план программы профессиональной переподготовки.

Цифровые инструменты, используемые в учебном процессе:

- интерактивная панель LUMIEN;
- электронный словарь (приложение на смартфоне, on-line на ноутбуке, планшете, электронной книге);
- социальная сеть «ВКонтакте».

Интерактивная панель (ИП) постепенно становится незаменимой для преподавателей любых дисциплин, будь это общие или специальные дисциплины. Однако среди этих дисциплин преподавание иностранного языка занимает особое положение, тем более, если речь идет о таких видах речевой деятельности как аудирование или говорение. Звукотехнические средства используются в обучении иностранным языкам уже не одно

десятилетие, и их целью является создание искусственной иноязычной среды.

Если говорить о дисциплине «Фонетика», ИП обеспечивает доступ к аутентичным материалам. Для введения и тренировки нового материала используются видео и аудио из Интернет и учебно-методических комплексов, что включает механизмы зрительной и слуховой памяти и помогает легче понять и освоить новую тему. Слушатели могут наблюдать за носителями языка и их артикуляцией в аутентичной обстановке, научиться различать акценты и варианты тех или иных звуков на слух. При этом эффективность обучения произношения отдельных звуков и предложений с правильной интонацией будет зависеть от сформированности навыка различать звуки, ударения в словах, образцы интонации на слух, т.е. произношению всегда предшествует тренировка слуха. И, конечно же, речь, которую слушают обучающиеся, должна быть аутентичной – эталоном здесь выступает не речь преподавателя, а речь носителей языка.

Наравне с ИП одним из самых важных инструментов в работе с языком является словарь. С появлением on-line словарей и словарей в приложениях на смартфонах возможности слушателей возросли многократно: стало доступно огромное количество словарей в Интернет (как билингвальных, так и монолингвальных), увеличилась скорость работы со словарем, и самое ценное – появилась возможность послушать произношение искомых слов.

Для организации работы слушателей программы используются сервисы социальной сети «ВКонтакте». В «ВКонтакте» создана группа, в которую подписаны все слушатели. В группе доступны описание программы, перечень и количество часов по дисциплинам, расписание занятий, учебно-методические комплексы. После каждого занятия, в т.ч. фонетики, размещается конспект аудиторного занятия, включая ссылки на просмотренные во время занятия видео, а также домашняя работа на следующее занятие. Такой формат публикации материалов занятия и заданий помогает слушателям, по каким-то причинам пропустившим занятие, самостоятельно изучить пройденное и быть готовым к следующим парам. Если принять во внимание изначально высокий уровень мотивированности слушателей к изучению английского языка, то публикации постов с домашней работой являются действенным способом поддержания дисциплины выполнения домашней работы среди пропускающих

занятия.

Помимо качественной хотелось бы отметить имиджевую составляющую использования ИП в процессе обучения по дисциплине «Фонетика», входящей в перечень дисциплин программы переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации. Английский язык». Программа конкурирует с аналогичной программой, предлагаемой КГПИ КемГУ, а также с курсами языковых школ г. Новокузнецка. Использование аудио и видео считается стандартом в преподавании иностранных языков. Без минимального технического оснащения, к которому может быть отнесена ИП (аудио/видео воспроизведение), коммерческая программа не выдержит конкуренции.

Все практические занятия по дисциплине «Фонетика» состоят из трех этапов: проверка домашней работы; введение нового материала; тренировка.

В качестве нового материала берутся звуки (гласные, согласные, дифтонги), как правило, проблемные с точки зрения артикуляции для носителей русского языка, и просодические средства (т.е. ударение, интонационные образцы), характерные для звучащих слов, фраз и предложений.

Тренировка происходит путем произношения звуков и чтения фраз, предложений. Применяется ИП, электронные словари. ИП дает возможность реализовать групповую и фронтальную формы работы. Индивидуальная работа в рамках дисциплины «Фонетика» реализуется при выполнении самостоятельной работы в домашних условиях при многократном прослушивании и повторении заданных звуков, фраз, предложений. При выполнении домашней работы используются аудио файлы, текстовые файлы, ссылки размещенные в «ВКонтакте», электронные словари.

Контроль и формирующее оценивание реализуется в ходе проверки домашней работы самим преподавателем (как и на этапе тренировки). В силу специфики преподаваемой дисциплины проверка результатов с использованием каких-либо цифровых инструментов невозможна. Суммирующее оценивание в рамках дисциплины (зачет) проводится с использованием следующего задания: прочитать стихотворение с правильным произношением звуков и с интонацией максимально близкой к интонации диктора-носителя языка.

Цели учебной дисциплины в Пояснительной записке к программе сформулированы следующим образом:

– овладение знаниями о фонологической системе английского языка;

– формирование произносительных навыков как компонентов сложных речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма.

Образовательные результаты на уровне дисциплины:

Знать

– графические обозначения звуков (транскрипцию), варианты фонетических символов, используемых в британском английском и американском английском.

Уметь

– различать варианты произношения звуков в двух вариантах английского языка – американском и британском

– читать транскрипцию слов в словарях

– осуществлять осознанный самоконтроль при произношении звуков в потоке речи, отсутствующих в русском языке

Владеть

– навыком правильного произношения слов, тренируемых в рамках дисциплины

– навыками имитации ритма и интонации иноязычной речи.

На основе общих целей курса и образовательных результатов определяется стратегическая цель и образовательные результаты отдельно взятого занятия.

Дисциплина не ставит целью обучению навыкам чтения всех слов в английском языке и использованию просодических средств на уровне носителей языка. Слушатели должны научиться работать со словарями, проверяя транскрипцию каждого слова и слушая его произношение, повысить самоконтроль при произношении его в речи. Самое сложное является правильное интонирование предложений, этот навык приобретается путем долгой тренировки, особенно в искусственной среде. Использование цифровых инструментов позволяет повысить темп занятия, его качество и эффективность. Применение ИП значительно ускоряет развитие навыков слухового восприятия, слуховой дифференциации звуков, улучшает качество произносимых звуков в потоке речи, развивает имитационные способности. Формирует навыки самоконтроля и сознательного избегания ошибок.

*Л.А. Штакина*

Горловский институт иностранных языков

## **СИНТАКСИЧЕСКИЙ РИТМ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА**

Современные лингвистические исследования ориентированы на изучение особенностей функционирования языковой системы в различных регистрах коммуникации. Одной из актуальных проблем в этом направлении является ритмизация авторского замысла в контексте художественного дискурса. Ритм художественного произведения – одна из наиболее интересных и, вместе с тем, наименее разработанных проблем современной лингвистики. Несомненным является тот факт, что ритм – это важный фактор, который отражает специфику художественной речи, и является неотъемлемым условием художественной целостности.

Существенную роль в восприятии художественного дискурса, в актуализации иррационального подтекстового содержания играет ритм – регулярное повторение сходных и соизмеримых языковых единиц, выполняющих структурирующую, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции [1, с.46].

В нашем понимании, ритм обеспечивает стабильный режим функционирования дискурса как суперсистемы, в основе которой лежит многоуровневая ритмическая стратификация.

Общие структурные принципы художественного дискурса характеризуются такими понятиями как пропорция, гармония, симметрия и ритм. Кроме того, ритм является важным эстетический фактором художественного дискурса в целом и является неотъемлемым условием актуализации образности литературного произведения.

Следует отметить, что ритмическая организация дискурса может быть представлена как в плане выражения, так и в плане содержания. В первом случае ритмическая система отражает расположенные в линейной последовательности единицы разных языковых уровней, во втором – определяется внутренними связями литературного произведения. Ритм становится одним из композиционных средств, с помощью которого осуществляются эмоционально-смысловые сопоставления и повышается семантическая ёмкость

художественного произведения [2, с.53].

Средства ритмизации художественного дискурса могут быть различными. Они имеют свободный, нерегулярный характер и никогда не превращаются в единообразную, стандартную метрическую схему.

Объектом нашего исследования является англоязычное произведение Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно». В рамках этой публикации представлены результаты наших наблюдений, касающиеся синтаксического ритма как средства актуализации авторского замысла.

Не вызывает сомнения тот факт, что ритм как структурирующий дискурсивный феномен находит своё проявление в синтаксисе, ассоциируясь с движением и основываясь на повторах аналогичных синтаксических элементов и отношений, на закономерностях их следования. Правомерность изучения способов организации синтаксических построений как элементов художественного произведения подчинена общей задаче творческого, образного отражения действительности, поскольку ритм представляет собой устойчивую основу, которая и делает разнообразие ритмически определённым.

Принятое в филологии утверждение о том, что в художественном произведении наблюдается иерархия ритмов различных уровней, вхождение одного ритмического ряда в другой позволяет утверждать, что синтаксический уровень аккумулирует в себе приращение смыслов, полученных на нижележащих уровнях. В плане языковых средств синтаксический уровень является вершиной ритмической иерархии, которая опирается на композицию с её не только языковыми, но и логическими построениями. В случае рассмотрения ритма как периодичности возврата некоторого явления мы можем утверждать, что эффект ритмичности дискурса создаётся за счёт явления повтора на синтаксическом уровне, при этом ритм выполняет организующую функцию.

Основной языковой единицей сообщения является пропозема – целостный носитель содержательно-фактуальной информации. Сложное переплетение объективных и субъективных моментов в каждом актуализированном высказывании предопределяет многоплановость содержательной структуры пропоземы, актуализатором которой является высказывание с базовыми значениями номинативного и предикативного аспектов, отражающих

сложнейшую гамму дополнительных оттенков, определяемых конкретными контекстуальными условиями.

Стоит отметить, что с точки зрения синтаксиса дискурс строится на основе двух типов отношений: противопоставлении соседствующих, неэквивалентных элементов, и на противопоставлении повторяющихся эквивалентных элементов. С этих позиций субъект и предикат как базовые компоненты пропоземы противопоставлены по их функциональному статусу. Они образуют ядро пропоземы и регулярно повторяются в каждом смысловом отрезке дискурса. Это и выделяет пропозему как ритмическую единицу синтаксиса.

Наблюдение за функционированием пропоземы в качестве ритмической единицы синтаксиса приводит к выделению синтаксического ритма в двух разновидностях: ритма ассимилятивного, который характеризуется регулярным повтором пропоземы, содержащей ядро со строго фиксированным расположением составляющих его элементов в последовательности «субъект-предикат» в начальном положении пропоземы, и ритма диссимилятивного, который осуществляется как движением пропозем с нарушением периодичности, именно «предикат-субъект», а также при избыточности или недостаточности составляющих элементов как ядра, так и самой пропоземы.

Ассимилятивным синтаксическим ритмом характеризуются неэмфатические (нейтральные) фрагменты высказывания, актуализаторы одной или нескольких пропозем, или отрезки исследуемого дискурса, в которых заключена фактуальная информация. Например:

*He thought of himself frying bacon and eggs in his own kitchen at home – for he could feel inside that it was high time for some meal or other; but that only made him miserabler [3, p. 27].*

При диссимилятивном синтаксическом ритме наблюдается функциональный сбой, имеющий семантическую специфику в виде приращения смысла. Заметим, что диссимилятивным синтаксическим ритмом характеризуются те участки вербального контекста, которые содержат эмфатические актуализаторы пропоземы, маркирующие авторскую позицию и передающие эстетическую информацию. Например:

*For goblins eat horses and ponies and donkeys (and other much more dreadful things), and they are always hungry [3, p.24].*

Эстетические намерения автора диктуют конкретный способ синтаксической организации высказывания. Различные способы построения пропозем, а также упорядоченность их движения внутри диктемы отражаются разными типами синтаксического ритма. Так, синтаксический ассимилятивный ритм, к примеру, маркирует те отрезки дискурса, которые передают фактуальную информацию и являются стилистически нейтральными. Наши наблюдения показывают, что синтаксический ритм с функциональным сбоем отражает семантику высказывания в диктемах, содержащих эмфатические конструкции или преобразования.

Активизация семантики высказывания осуществляется определёнными способами построения синтаксических единиц, к числу которых относится инверсия, избыточность или недостаточность компонентов пропоземы. Инверсия, полная и частичная, как одно из средств реализации семантики высказывания, характеризуется функциональным сбоем синтаксического ритма и отражает диссимилятивный ритм как средство выразительности. При полной инверсии происходит перестановка компонента структуры «субъект-предикат» в необычную для него позицию по отношению к главному, определяющему. Например:

*When Bilbo opened his eyes, he wondered if he had; for was it just as dark as with them shut. He could not think what to do; nor could he think what had happened; or why had he been left behind; or why, if he had been left behind, the goblins had not caught him; or even why his head was so sore [3, p.27].*

Наши наблюдения показывают, что чередование синтагматических моделей прямого и инвертированного характера, моделей предикативного базиса пропозем, отражает ритм дискурса на синтаксическом уровне. Наряду с полной также частотна частичная инверсия, маркирующая авторский почерк создания образов. Например:

*Don't you be a fool Mr. Baggins if you can help it; and in the name of all wonder don't mention the word furrier again as long as you are within a hundred miles of his house, nor, rug, cape, tippet, muff, nor any other such unfortunate word! [3, p. 45].*

*I have got you out of two messes already, which were hardly in the original bargain, so that I am, I think, already owed some reward [3, p.81].*

Исходя из вышеизложенного мы можем утверждать, что ритм подчинён смыслу, поэтому фрагменты дискурса могут быть

организованы по разным ритмическим моделям, которые соответствуют характеру изменяющегося смысла. При этом, ритмические единицы, сохраняя общую структурную схожесть, имеют индивидуальные качества.

Таким образом, сочетание различных средств синтаксиса и преобладание синтаксических средств, основанных на особом функционировании элементов языковой системы в художественном дискурсе, отражают особенности ритмизации авторского замысла.

#### Список литературы

1. Гиршман М.М. Ритм художественной прозы / М.М. Гиршман. Монография. - М.: Советский писатель, 1982. - 367 с.
2. Гумовская Г.Н. Ритм как фактор выразительности художественного текста / Г.Н.Гумовская. – М.: Прометей, 1998. – 134 с.
3. Tolkien J.R.R The Hobbit / unabridged by R. Inglis. London: George Allen & Unwin, 2012. 116 p. URL: <https://archive.org/details/TheHobbitAudiobook> (дата обращения 12.04.19).

УДК 311.11

*Е.Д. Шуткина*

Сибирский государственный индустриальный университет,  
г. Новокузнецк

Научный руководитель: д-р пед. наук Е.Г. Оршанская

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Особое значение в условиях информатизации лингвистического образования приобретает регулярное использование новых информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку [2]. Современный образовательный процесс включает в себя использование различных источников: блогов, интернет-изданий, приложений и т.д. Одним из новых и набирающих популярность источников живой иностранной речи является подкаст. Термин «подкаст» является комбинацией терминов «pod» (от названия портативных медиапроигрывателей компании Apple “Apple iPod”) и “broadcast” – телепередача, радиовещание. Кембриджский онлайн-словарь описывает подкаст как «радиопрограмму,

хранящуюся в цифровой форме, которую можно загрузить из Интернета и воспроизвести на компьютере или на MP3-плеере» [4].

Сервисы подкастов позволяют студентам слушать и смотреть подкасты, опубликованные в Интернете, а также записывать и размещать свои подкасты на любом сервере подкастов на любую тему. Самым известным сервисом подкастов является YouTube, на котором все зарегистрированные пользователи могут размещать свои собственные видеоподкасты, смотреть чужие подкасты и участвовать в микроблоге для обсуждения/комментирования подкастов. Подкасты можно использовать как для развлекательных целей, так и учебных. Примером учебных подкастов могут стать: Teacher Luke, Startalk, Radiola. Подкасты, предназначенные для изучения английского языка, включают грамматические правила, лексику, идиомы и задания на тренировку произношения.

Вопросом применения подкастов в обучении занимаются многие зарубежные ученые. Выбор тем и аутентичного материала безграничен. Американские исследователи Торн и Пейн [5] в своих работах отмечают, что подкасты предоставляют аутентичные материалы и образцы языкового общения для тех, кто изучает иностранный язык, которые могут использоваться в качестве дополнения к материалам учебника. Ключевым моментом является то, что подкасты, созданные носителями английского языка, дают учащимся возможность послушать реальные и аутентичные материалы. Подкасты могут ускорить процесс обучения языку, совершенствуя навыки аудирования, произношения, разговорной речи.

В последние годы идея создания учащимися собственных подкастов набирает обороты, поскольку учителя и преподаватели осознали обучающий потенциал этой технологии. Создание подкастов требует ряда навыков, таких как поиск и анализ информации, создание плана или конспекта, написание и редактирование, а также многократные репетиции для отработки произношения и беглости речи [3].

Одним из наиболее важных вопросов в изучении иностранного языка является различие между рецептивными и продуктивными языковыми навыками. Учащиеся обычно обладают высокими рецептивными навыками, в то время как для развития продуктивных языковых навыков требуется гораздо больше времени. К сожалению, такие факторы, как нехватка времени и количество обучающихся в

школьной группе, часто препятствуют развитию продуктивных языковых навыков. Однако в классе с передовыми технологическими средствами обучения, ориентированными на ученика, возможности для самостоятельного обучения с помощью подкастов компенсируют эти ограничения. Процесс создания подкаста также позволяет учащимся развить универсальные компетенции, которые целесообразно иметь в современном профессиональном мире. Помимо этого, у обучающихся развиваются творческое и критическое мышление, а также навыки работы в команде.

Использование подкастов не является единственным решением всех проблем в обучении и изучении иностранного языка в эпоху цифровизации. Однако этот метод можно расценивать как один из многих эффективных цифровых инструментов обучения. Последующие исследования по данной теме с использованием качественных и количественных данных должны содействовать успешной интеграции подкастов в учебные программы курса иностранного языка в образовательных учреждениях. Необходимо разработать методы работы с подкастами, а также обеспечить поддержку и повсеместный доступ к компьютерным технологиям как преподавателям, так и обучающимся.

#### Список литературы

1. Доценко Н.С. Преимущества использования подкастов в обучении иностранным языкам // МНКО. 2023. №1 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-ispolzovaniya-podkastov-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 29.03.2023).
2. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. №2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkastyy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 29.03.2023).
3. Bachman L., Palmer A. Language testing in practice. Oxford : Oxford University Press, 1996.
4. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. Available at: <http://dictionary.cambridge.org>
5. Thorne S., Payne J. Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. CALICO. 2005; № 22 (3): 371-397.

*Т.Х. Юсупов*

Сибирский государственный индустриальный университет  
Научный руководитель: старший преподаватель О.П. Бабицкая

## **КАК СДЕЛАТЬ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫМ**

У большинства людей сложилось впечатление, что изучение иностранного языка похоже на квантовую механику. Как бы долго вы не разбирались в теме, все равно почти все будет непонятным, но изучение иностранного языка может принести огромную выгоду с точки зрения карьерного роста, знакомства с новыми людьми и путешествий. Существует множество методов, с помощью которых можно адаптировать свой метод обучения и образ мышления для лучших результатов в изучении языка. Ниже приводятся советы, которые помогут вам добиться успеха.

### *1. Чётко формулируйте свои цели.*

Существует огромное количество причин для изучения иностранного языка, но наличие чёткой цели поможет адаптировать свой метод обучения к её достижению. Данная цель не обязательно должна быть большой, эффективнее всего ставить перед собой реалистичные краткосрочные цели, которые можно достичь за короткий промежуток времени [2].

Ф. Мак-Гован, директор компании «Вербмэпс» (Verbmaps), рекомендует сделать эти цели осязаемыми и конкретными: «Почему бы не поставить перед собой цель читать газетную статью на изучаемом языке без необходимости искать какие-либо слова в словаре?» [3].

Если вы ставите перед собой цель изучения языка для путешествия в другую страну, лучше фокусировать свой взгляд на изучении полезных фраз, а не грамматики данного языка. В случае, если вы хотите просто выучить язык, тогда лучше фокусировать внимание на вашем словарном запасе и грамматике, а не на фразах [1].

### *2. Следуйте за вашими интересами.*

Если вы изучаете язык, важно чаще контактировать с ним визуально и аудиально. Помимо любых уроков, которые вы посещаете, попробуйте слушать или смотреть как можно больше радио- или телепередач на выбранном вами языке. В современном

мире это один из самых простых способов изучения языка, так как в интернете можно найти любую книгу, сериал или фильм на языке, который вы хотите изучать [1].

Как заметил известный полиглот А. Роулингс, чтение для удовольствия «знакомит вас со всеми видами лексики, которые вы не найдете в повседневной жизни, и нормализует, в противном случае, непонятные и сложные грамматические структуры. Первая книга, которую вы когда-либо закончите на иностранном языке – это монументальное достижение, которое вы запомните надолго» [3].

### *3. Пересмотрите свой собственный язык.*

Прежде, чем вы сможете овладеть грамматикой и словарным запасом другого языка, вам потребуется основательное представление о том, как работает ваш собственный. Вы разговариваете на вашем родном языке ежедневно, но есть ли моменты грамматики, которые всегда ставили вас в тупик? [2]

Керстин Хаммс, редактор блога Fluent Language, считает, что трудно добиться значительного прогресса в овладении вторым (иностранном) языком, не пытаясь улучшить владение собственным, «первым» языком: «<...> понимание вашего родного языка и вообще того, как работает язык, необходимо до того, как вы начнете использовать кучу иностранных фраз» [3].

### *4. Путешествуйте!*

Если вы изучаете новый язык, посещение региона, где говорят на этом языке, может стать решающей возможностью познакомиться с местными жителями и вовлечь их в беседу. Общаясь с носителями языка, вы не только демонстрируете свои навыки, но и выявляете пробелы в своих знаниях. Поездка в регион, где проживают носители изучаемого языка, важна и в мотивационном смысле – и как перспектива, и как источник энергии, необходимый для преодоления упадка сил, наступающего вследствие трудной академической программы, либо непомерно интенсивного курса иностранного языка [2]. Книжки и грамматические таблицы / схемы – стабильная гарантия того, что вы можете знакомиться с иностранным языком дома, но реальные люди, живая культура превосходят любые дидактические материалы.

### *5. Пользуйтесь своим телефоном.*

Это очевидный, но действенный совет. Существует множество приложений для изучения языков, например Duolingo, Memrise и Quizlet. Duolingo можно использовать для изучения основ языка, Memrise для увеличения словарного запаса и создания карточек со

словами и просмотра их в Quizlet. Но сила Смартфона не только в приложениях для изучения языков, но и в лёгком доступе к социальным сетям. Такие социальные сети, как Facebook, Twitter позволяют контактировать с носителями языка напрямую, в Twitter вы можете оформить подписку на условные группы людей, говорящих на интересующем вас языке [2].

*6. Поймите свои сильные стороны и игнорируйте их.*

Использовать только свои сильные стороны (зрительная, либо слуховая память, способность к быстрому усвоению грамматических паттернов и риторических приемов) при изучении языка – это очевидный соблазн. Но существует мнение, что ваши сильные стороны могут развиваться самостоятельно, без совершения осознанных усилий. Следовательно, сфокусируйтесь на том, что вам не дается легко – и прогресс будет ощутимым [1].

*7. Научитесь смеяться над своими ошибками.*

Вне зависимости от того, насколько вы преданы своему делу, изучение нового языка – большое испытание. Вначале вы обязательно будете допускать множество ошибок. Но любые оговорки, допущенные сейчас, могут стать забавной историей для друзей и родственников уже спустя несколько недель; будьте терпимы и к ошибкам других [2].

Таким образом, изучение нового языка должно быть не только образовательным и расширяющим возможности опытом, но и увлекательным. Но если вы считаете процесс изучения языков трудным, есть приемы, позволяющие вернуть ощущение контроля в ситуации обучения. Помните, что у вас гораздо больше шансов научиться говорить на иностранном языке, если в процессе овладения им вы время от времени чувствуете себя расслабленным и получаете удовольствие.

#### Список литературы

1. Lawrence S. 12 Languages later, my best tips for learning a foreign language: [Electronic resource] – URL: <https://www.heartmybackpack.com/blog/foreign-language-learning-tips/>
2. Ward K. 10 Tips to Help You Learn a Language with Ease: [Electronic resource] – URL: <https://www.top10.com/language-learning/tips-to-help-you-learn-a-language-with-ease>
3. Top 10 Tips for Learning a New Language: [Electronic resource] – URL: <https://uwinpro.com/2022/10/18/top-10-tips-for-learning-a-new-language/>

Научное издание

**ФИЛОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ:  
ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Сборник научных трудов

Выпуск 1

Под общей редакцией И. В. Шимлиной

Статьи опубликованы в авторской редакции

Подписано в печать 06.07.2023 г.

Формат бумаги 60×84 1/16. Бумага писчая. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 8,52. Уч.-изд. л. 9,04. Тираж 300 экз. Заказ 153

Сибирский государственный индустриальный университет  
654007, Кемеровская область – Кузбасс, г. Новокузнецк  
ул. Кирова, зд. 42 Издательский центр СибГИУ