

ISSN 2500-4085

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах

2022

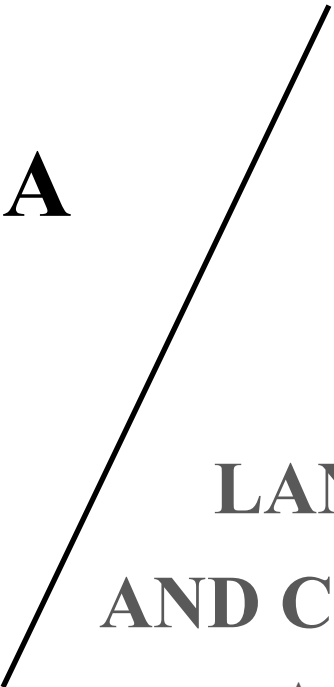


ISSN 2500-4085

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах



LANGUAGE
AND CULTURE

Annual Anthologies

Челябинск

ЧГИК

2022

Редакционная коллегия

Мещеряков В. Б. (главный редактор), кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой литературы, русского и иностранных языков Челябинского государственного института культуры;

Нестеров А. П., кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры;

Афанасьева О. Ю., доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английской филологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;

Быстрой Е. Б., доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;

Юлдашев И. Ж., доктор филологических наук, профессор, ректор Государственного института искусств и культуры Узбекистана, Республика Узбекистан;

Юлдашева М. Б., доцент кафедры организации и управления учреждениями культуры и искусств Государственного института искусств и культуры Узбекистана, Республика Узбекистан;

Олимов Ш. Ш., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Бухарского государственного университета, Республика Узбекистан;

Расулов З. И., кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языкознания Бухарского государственного университета, Республика Узбекистан;

Ходжаева Д. И., зав. кафедрой иностранных языков Бухарского государственного университета, Республика Узбекистан;

Сафаралиев Б. С., доктор педагогических наук, профессор Челябинского государственного института культуры;

Тухтасинов И. М., доктор педагогических наук, профессор, ректор Самаркандского государственного института иностранных языков, Республика Узбекистан;

Насруллаева Н. З., доктор филологических наук, профессор Самаркандского государственного института иностранных языков, Республика Узбекистан;

Афгонов А. Ф., кандидат филологических наук, доцент, проректор по науке и инновационному развитию Таджикского государственного института культуры и искусств имени Мирзо Турсунзода, Республика Таджикистан;

Холов М. Р., начальник международного отдела Таджикского государственного института культуры и искусств имени Мирзо Турсунзода, Республика Таджикистан

Язык и культура : ежегод. альманах / Челяб. гос. ин-т культуры; сост., гл. ред. В. Б. Мещеряков. – Челябинск : ЧГИК, 2022. – 191 с. – ISSN 2500-4085.

В издании представлены материалы XVII международной научно-практической конференции «Язык и культура», организованной кафедрой литературы, русского и иностранных языков Челябинского государственного института культуры. Адресовано широкому кругу специалистов по педагогике, филологии, лингвистике, культурологии и социологии, а также магистрантам и аспирантам вышеперечисленных направлений подготовки.

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЧГИК

ISSN 2500-4085

© Авторы статей, 2022

© Челябинский государственный
институт культуры, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Вайисова З. Т.	6
Морфемный, словообразовательный и этимологический анализ	
Ван Юйин	13
Чэньюй в китайском гастрономическом дискурсе (на материале исторических аллюзий)	
Инь Цзысюань	21
Структура описания достопримечательностей в русско- и китайскоязычном дискурсе (на примере описания Красной площади)	
Курочкина М. А.	31
Концепт «Дети» (Children) в британском медийном дискурсе о военных конфликтах	
Нестеров А. П.	39
Значение лексической единицы на уровне языка в сравнении с уровнем речи	
Расулов З. И.	42
О дискурсивном анализе в современной лингвистике	
Ханафеева А. М.	48
Речевое поведение арабских студентов в русскоязычной образовательной среде	

II. ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Kholov M. R.	56
Integration of Information and Communication Technologies in the Process of Teaching a Foreign Language in Non-Linguistic Higher Education Institutions	
Акулиничева Е. О.	67
Игровые технологии как эффективное средство обучения аудированию на уроках иностранного языка	
Bozorova M.	73
Writing as an Actual Strategy in ESL Classes	

Болина М. В.	76
Реализация проблемного подхода в курсе методики обучения английскому языку	
Глухова И. В.	82
Формирование навыков речевого этикета у иностранных студентов в процессе изучения русского языка	
Каченя Г. М.	90
Цифровая эпоха и образование: проблемы и перспективы	
Кутенева И. Е.	96
Межкультурные игры как условие подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию	
Мещеряков В. Б., Быстрой Е. Б.	103
Роль геймификации в процессе формирования иноязычных речевых навыков и умений обучающихся	
Rakhmatova M. M.	110
Academic Integrity: Teaching and Learning Challenges	
Романов Г. В.	114
Формирование основ социокультурной компетенции младших школьников с использованием метода проектов	
Селютина Е. А.	119
Опыт создания модуля «Театры Челябинска» в контексте формирования социокультурной компетенции в РКИ	
Сорокина О. А.	123
Формирование репродуктивного грамматического навыка на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе	
Тихомирова Л. Н.	130
К проблеме читательской рецепции лирического текста: опыт изучения студентами новейшей русской поэзии	
Усанова О. Г.	139
Осуществление принципа формирования чувства русского языка на занятиях со студентами-иностранцами	

III. ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

Djumayeva N. D.	144
Magical Object in Fairy Tales as an Expression of Culture of a Nation (based on the materials of English and Uzbek fairy tales)	
Ishanbekova N. R., Sadikova M. I.	150
National Spiritual Values and Development of Society	

Музафарова Л. У.....	154
Пародия в художественном тексте как средство актуализации когнитивной структуры знаний	
Наседкина Г. А., Талалушкина Ю. Н.....	159
Идиоматические и устойчивые выражения как средство познания культуры носителя языка (на примере немецкого языка)	
Сукиасян Г. А.....	165
Системное развитие армянских книгопечатных центров и библиографии в Армении и армянской диаспоре (XVI – XXI вв.)	
Терпугова Т. Г.....	177
«Истина сердца» как инструмент совершенствования «человеческой природы» в романах Л. Стерна и О. Голдсмита	
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	189

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'33

Вайисова Зулайхо Темуровна

Таджикский государственный институт языков им. С. Улугзода,
Душанбе, Республика Таджикистан

Морфемный, словообразовательный и этимологический анализ

Аннотация. Статья посвящена синхронному словообразовательному, морфемному и этимологическому анализу слова, каждый из них имеет разные цели и результат. Умение проводить данные виды анализа способствует повышению лингвистической грамотности, развитию речи, знакомит с основными способами образования слов и особенностями словопроизводства.

Ключевые слова: членимость, производность, основа слова, морфемы, этимология, аффиксация, префикс, сложение основ, принцип производности

Vaisova Zulaiho Timurovna, Tajik State Institute of Languages named after Sotim Ulugzoda, Dushanbe, Tajikistan

Morpheme, Word-Formation and Etymological Analysis

Abstract. The article deals with the problem of synchronous of word-formation, morpheme and etymological analysis of the word which have the different aims and obtain different results. Skill in carrying out such analyses promote increases linguistically competence, development of speech, to meet with the main ways and the feathers of word-formation.

Keywords: separation, derivation, the root of the word, morphemes, etymology, affixation, prefix, addition of the roots, the foundation of the derivative

Изучение основ словообразования в школе и в вузе имеет важное значение для общелингвистической подготовки учащихся школ и студентов филологического факультета педагогических вузов Республики Таджикистан. Оно способствует повышению их орфографической грамотности, развитию речи, знакомит с основными способами номинации в совре-

менном русском языке, с особенностями словопроизводства, помогает в прохождении педагогической практики в школах республики.

Изучение словообразования в школе и в вузе предполагает знакомство учащихся и студентов с тремя видами анализа языкового материала – морфемным (в школе – разбором слова по составу), словообразовательным и этимологическим. Каждый из перечисленных выше видов разбора слова преследует свои цели и задачи.

Морфемный анализ опирается на результаты словообразовательного: только поняв, как образовано слово, можно правильно разделить его на морфемы. При этом на вопрос, как образовано слово, морфемный анализ не отвечает [3, с. 272]. В современной лингвистике существует три основных принципа морфемного анализа слов:

- принцип «двойного сравнения»,
- принцип членимости (по А. И. Смирницкому),
- принцип производности (по Г. О. Винокуру).

Принцип «**двойного сравнения**» требует вхождения слова в ряд слов с таким же корнем и в ряд слов с таким же формантом: словообразовательный квадрат: *смел(ый) – бодр(ый)*

смел-ость – бодр-ость

Принцип **членимости** допускает выделение минимальных структурных частей слова при соблюдении следующих условий:

1) вхождение слова с данной основой в ряд слов с любой отождествляемой частью;

2) наличие некоторого остатка: *ра-дуг(а) ← дуг(а)*

почт-альон(ø) ← почт(а).

Использование этого принципа расширяет круг членимых, но непродных слов.

Принцип **производности** базируется на анализе словообразовательной цепочки: сначала удаляются словоизменятельные аффиксы и выделяется основа; затем устанавливаются словообразовательные связи слова с учетом формы и семантики:

- *частотн-ость* – признак, свойство *частотного*,
- *частот-н(ый)* – имеющий отношений к *частоте*,
- *част-от(а)* – признак, свойство *частого*,

– *част(ый)* – непроизводное слово, основа которого совпадает с корнем.

Следовательно, морфемное строение слова *частотность* таково: *част-от-н-ость(ø)*.

Итак, членимость основ зависит от морфемного анализа, принцип производности и членимости позволяют разделить на структурные части основы слов типа *театр-ал* (человек, любящий театр), принцип «двойного сравнения» не допускает их деления.

Для того чтобы правильно произвести морфемный анализ слова, нужно учитывать не только соотношение двух слов (производного и производящего), но и соотношение слов в словообразовательном типе, в системе словообразования. Так, в словах *писарь* (ср.: *писать*), *пахарь* (ср.: *пахать*) можно выделить глагольную основу *писа-*, *пах-* и суффикс *-рь*. Например, анализ слов *звонарь* (ср.: *звонить*), *лекарь* (ср.: *лечить*) показывает, что *-а-* относится к суффиксу, который присоединяется к глагольному корню:

- *пис-арь* (*пис-а-ть*), *пах-а-рь* (*пах-а-ть*),
- *звон-арь* (*звон-и-ть*), *лек-арь* (*леч-и-ть*) [3, с. 273].

Разбор слова по составу предшествует словообразовательному анализу.

Цель **разбора слова по составу** (в вузе – морфемного анализа) – установить морфемную структуру слова, определить количество морфем, входящих в него, и их типы, дать характеристику основных значимых частей слова, т.е. установить, членимо ли слово на современном этапе и из каких морфем оно состоит.

Морфемный анализ – это линейный посегментный разбор слова, в результате которого вычленяется цепочка составляющих его элементов, обладающих значением или выполняющих определённые функции в составе словоформы. Основным принципом морфемного анализа является сопоставление слова, предложенного для разбора, с двумя рядами слов: 1) рядом родственных (однокоренных) слов и 2) рядом одноструктурных слов, имеющих те же служебные морфемы. Например, для того, чтобы выделить корень в слове *смелость* надо подобрать ряд родственных (однокоренных) слов: **смелость** – **смелый**, **смельчак**. Как видно, во всех трёх словах выделяется один и тот же корень – **смел-**.

Для того чтобы выделить суффикс (или другую служебную морфему), надо подобрать слова с аналогичным суффиксом, т.е. ряд одноструктурных слов, имеющих те же служебные морфемы: *смелость* – *бодрость*, *нежность*, *храбрость*.

«Только вследствие такого двойного сравнения, – писал известный русский учёный-лингвист А. М. Пешковский, – и происходит распадение слова на части» [2, с. 13]. Последовательное сопоставление каждого членимого слова с родственными и одноструктурными словами – важнейший этап в изучении основ морфемики и словообразования в школе и в вузе. Обращение к «двойному сравнению» позволяет избежать ошибок при разборе слова, преодолеть соблазн его произвольного членения, способствует формированию представлений о системного языка.

Подлинно «научный анализ морфологической структуры слова, а не механическое членение слова на морфемы... возможен только тогда, когда слово рассматривается, во-первых, на фоне родственных и одноструктурных ему слов, а, во-вторых, в совокупности всех ему присущих грамматических форм» [4, с. 7].

Морфемный анализ неразрывно связан с анализом морфологическим, он начинается с определения части речи рассматриваемого слова, с установления грамматического класса, к которому оно относится (неизменяемые слова или слова, имеющие формы словоизменения).

У слов, имеющих формы словоизменения, выделяются основа и окончание. Трактовка понятия «основа» в русской грамматике неоднозначна: в школьной грамматике основа определяется как часть слова, остающаяся после отделения от него окончания (основа – это часть слова без окончания); в этом случае основа изменяемого слова выражает не только его лексическое, но и некоторые грамматические значения (выражаемые формообразующими аффиксами). Так, например, при разборе прилагательного *красивее* указывается, что *-ее* – суффикс сравнительной степени имён прилагательных.

На первом этапе морфемного анализа – при вычленении основы слова – необходимо обратить внимание учащихся и студентов на то, что основа глагольных форм может носить прерывистый характер. Например, в

возвратных глаголах: *умывается, собирается* в основу слова входит показатель возвратности суффикс *-ся*.

Далее на основе сопоставления разбираемого слова с однокоренными и одноструктурными словами в составе основы выделяются корневая морфема и аффиксы. Основы различаются по степени их членимости (ср., например, слова *какао, чайник, почтамп*); в школьной практике для разбора по составу предлагаются только слова, входящие в двойной ряд сопоставлений, в них легко вычленяется как корневая морфема, так и аффиксы: *доброта, учитель, сварщик, летчик* и др. Конечно, при выделении основы слова необходимо определять её характер, указывать, членимой или нечленимой она является; в словах, имеющих формы словоизменения параллельно вычленяется окончание, при этом указывается грамматическое значение (или комплекс значений), которое оно выражает.

Морфемный анализ тесно связан с такими видами разбора, как фонетический и лексический, с которыми учащиеся и студенты уже знакомы. Вычленение морфемы в слове должно опираться на знания о его звуковом составе, особенно это важно при анализе слов, в состав которых входит звук [j]: *решение, пение, станция* и т.д.

Морфемный анализ должен носить последовательно синхронный (современный) характер. В то же время разбор слов по составу открывает богатейшие возможности для исторического комментирования, для воспитания у учащихся и студентов любви к русскому слову, к истории языка.

«Исторические справки, обращение к элементам исторического морфемного анализа позволяет проникнуть в тайны слова, ощутить выразительность образа, в нём скрытого, раздвинуть временные границы и постигнуть преемственную связь эпох и поколений, запечатлённую в языке» [1, с. 12].

Словообразовательный анализ отвечает на вопрос при помощи какой морфемы и каким способом образовано данное слово. Основная цель словообразовательного анализа – установление отношений производности с синхронной точки зрения, поэтому его объектом могут быть только производные (мотивированные) слова. Задача словообразовательного анализа – выяснить, является ли данная основа производной; если да, то установить производящую базу и определить каким способом она произведена.

Производящей базой является единица (основа, словоформа, словосочетание), непосредственно мотивирующая анализируемое слово и по смыслу, и по форме. Чтобы найти производящую базу, надо соотнести анализируемое слово с двумя рядами единиц:

- 1) включающих ту же основу,
- 2) включающих то же (те же) словообразовательное средство.

Пример словообразовательного анализа: *паровозный*

- 1) *паровоз, паровоз-ик, паровоз-ищ-е;*
- 2) *вагон-н-ый, камен-н-ый, дорож-н-ый.*

Следовательно, прилагательное *паровозный* образовано с помощью суф. **-н-** от существительного *паровоз*, а не путем сложения основ *пар-* и *воз-*. Такой вывод вытекает из анализа семантики и формы прилагательного *паровозный*:

- 1) оно значит (относящийся к паровозу), т. е. его значение мотивировано значением существительного *паровоз*;
- 2) с формальной точки зрения оно включает основу существительного *паровоз* и суффикс прилагательных **-н-** [3, с. 271].

При определении способа словообразования необходимо учитывать отличие морфемного анализа от словообразовательного, исходить не из количества и типов морфем, входящих в состав производного слова, а из сущности словообразовательного акта, отношений мотивации между сопоставляемыми словами. Например, *водопровод* и *водопроводчик*, *миномёт* и *миномётчик* – сложные слова, вторые же мотивируются словами *водопровод* и *миномёт* и образованы суффиксальным способом, однако только первые из них образованы сложением.

Таким образом, тесно связанные друг с другом морфемный и словообразовательный анализы имеют различные объекты, цели и задачи. Различия в их проведении представлены в следующей таблице:

Морфемный анализ	Словообразовательный анализ
1. Определить часть речи разбираемого слова, установить, имеет ли оно формы словоизменения	1. Определить, производным или непроизводным является разбираемое слов
2. Выделить основу и окончание. Определить характер основы (членимая или нечленимая)	2. Определить производящую основу и словообразовательную мор-

Морфемный анализ	Словообразовательный анализ
путём сопоставления с другими словами 3. Выделить морфемы в составе членимой основы и определить их значение 4. Указать количество морфем в слове	фему (морфемы) 3. Определить способ словообразования.

Этимологический анализ отвечает на вопрос, какие исторические изменения наблюдаются в морфемно-словообразовательной структуре слова.

При словообразовательном и морфемном анализе устанавливаются структурно-семантические признаки и связи, присущие слову в настоящее время. Изменения, произошедшие в морфемно-словообразовательном строении слов, выявляются путем этимологического анализа. Цель этимологического анализа слова – установить происхождение слова, вскрыть прошлые словообразовательные связи и прежнее морфемное строение, показать, как возникло его современное значение.

В процессе развития нередко утрачиваются производность и членимость слов. В результате изменения границ между морфемами образуются новые структурные части слов. При переходе из одной части речи в другую меняются функции отдельных морфем. Исторические изменения в морфемно-словообразовательной структуре слова довольно разнообразны. К важнейшим из них относятся: опрощение, переразложение, усложнение.

Синхронный словообразовательный, морфемный и этимологический анализы слова тесно связаны, но при этом имеют разные цели и приводят к разным результатам.

1. Николина, Н. А. О морфемном и словообразовательном анализе / Н. А. Николина // Русский язык в школе. – 1985. – № 4. – С. 10–15.
2. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – Москва, 1956. – 511 с.
3. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. – Москва: Высш. шк., 1989. – 800 с.
4. Шанский, Н. М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии / Н. М. Шанский. – Москва, 1959. – 246 с.

Ван Юйин

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Чэньюй в китайском гастрономическом дискурсе (на материале исторических аллюзий)

Аннотация. Статья посвящена анализу отражения китайской культуры в чэньюй о еде. Актуальность исследования обусловлена расширением межкультурного взаимодействия. В статье предлагаются примеры исторических аллюзий китайских чэньюев и комментарии к ним.

Ключевые слова: лингвокультурология, гастрономический дискурс, чэньюй, китайская лингвокультура

Wang Yuying, South Ural State University, Chelyabinsk

Chengyu in Chinese Gastronomic Discourse (based on historical allusions)

Abstract. The article is devoted to the analysis of how Chinese culture is reflected in chengyu about food. The relevance of the study is due to the expansion of intercultural interaction. The article offers examples of historical allusions of Chinese chengyu and comments on them.

Keywords: linguoculturology, gastronomic discourse, chengyu, Chinese linguoculture

На протяжении последних десятилетий растет интерес к международной коммуникации, который привлек многих исследователей, внесших ценный вклад в области психолингвистики (А. А. Леонтьев, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Р. М. Фрумкина и др.), лингвокультурологии и межкультурной коммуникации (Д. Б. Гудков, В. И. Карасик, В. В. Красных, В. А. Маслова, И. А. Стернин, С. Г. Тер-Минасова и др.). Пища – это основная потребность выживания человека, поэтому она занимает важное место в культуре. Изучением глуттонического дискурса занимаются многие ученые, такие как С. В. Воробьева, Т. В. Евсюкова, А. В. Олянич, Е. А. Чередникова и др. Китайский фразеологизм как особый и важный компонент культуры Китая воплощает в себе мудрость китайского народа на протяжении тысячелетий. Его формирование, развитие и продолжение занимает значительное место в китайской культуре. Много ученых изучали китайскую фразеологию и гастрономический дискурс, но практически нет работ, в которых изучаются китайские гастрономические фразеологиз-

мы. Так как в исторической аллюзии фразеологизма скрывается богатая культура, очень важно найти и раскрыть его для понимания культуры и правильного использования языковой единицы.

В современном языке китайские ученые называют фразеологизм термином «шуйюй» 熟语 (shuyu), который представляет собой раздел языкознания, изучающий фразеологическую систему языка в ее современном состоянии и историческом развитии. По словам китайского известного учёного Цуй Силяна (崔希亮), «所谓熟语, 就是指加工提炼过了的语言形式, 它们是固定的说法» (Так называемый шуйюй относится к обработанным и уточненным языковым формам, представляющим собой закрепившиеся изречения)¹ [6]. Все китайские учёные согласны, что каждый шуйюй имеет собственное значение, свои характеристики, нельзя их буквально интерпретировать и изменить форму по своему мнению. Из сказанного ранее вытекает, что термин «шуйюй» и «фразеологизм» считаются синонимическими понятиями, их можно взаимно заменить. По мнению лингвиста Ма Гофань (马国凡), фразеологизмы китайского языка делятся на пять основных разрядов: чэньюй [成语] – идиомы), гуаньюньюй (惯用语) – фразеологические сочетания), яньюй (谚语 – пословицы), сехоуёй (歇后语 – недоговорки-иносказания), суюй (俗语] – поговорки) [2, с. 430]. Без сомнения, можно сказать, что наряду с этими фразеологизмами, китайский чэньюй как часть шуйюя, несет в себе такие же характеристики как шуйюй. Вместе с тем многие учёные (Войцехович И. В., Кожевников И. Р., Ма Гофань и др.), Русский учёный Ю. Е. Арекеева полагает, что «чэньюй в большей степени относится к книжному, письменному стилю, чем, предположим, сехоуёй или яньюй» [1, с. 26]. Вслед за учёным Цуй Силяном мы согласимся с этим, чэньюй в китайском языке более грамотный, употребляется в официальных ситуациях. Также чэньюй употребляются в политических статьях, так как они широко распространены среди интеллектуалов. Китайский чэньюй как один из видов устойчивых выражений представляет собой самый экономный и эффективный код для выражения мнения адресата. За небольшим объемом количества иероглифов скрывается богатая информация. Стоит отметить, что для неносителей языка сложно понять или угадать смысл чэньюя. Так как, во-первых, значение

¹ Перевод наш – Ван Юйин.

чэньюя не равно значению суммы иероглифов, во-вторых, многие не знают происхождения чэньюев, без контекста сложно понять данный иероглиф из какого словосочетания, ведь у одного иероглифа есть несколько вариантов сочетаний. Многие ученые переводят чэньюй как идиомы. Как утверждает автор работы «Идиомы в отечественном и зарубежном языкознании» М. И. Вершинина, «характерными признаками идиом являются цельность номинации и раздельнооформленность компонентов» [3, с. 710]. В связи с этим, в данной статье термин «чэньюй» и термин «идиома» будем считать синонимами. Многие китайские ученые занимаются вопросами изучения чэньюев (Вэнь Дуаньчжэн (温端政), Ма Гофань (马国凡), Яо Пэнцы (姚鹏慈) и других). Также многие русские ученые изучают чэньюй, например, И. В. Войцехович, В. И. Горелова, А. М. Котова, Н. Н. Короткова и др. В работе китайского ученого Цуй Силяна² говорится, что «对«分类实用成语词典» (高光烈 1987) 进行了统计, 该词典共收词条 3200 条, 其中四字格形式的 3150 条, 约占总数的 98.4%» («У нас статистика по “Классификационный практический словарь чэньюя” (Гао Гуанли, 1987), в данном словаре всего 3200 языковых единиц, в том числе 3150 сочетаний четырех иероглифов-слов, занимает 98.4 %») [6, с. 15]. В данной статье мы более подробно рассмотрим китайский чэньюй, состоящий из четырех иероглифов.

Чэньюй, как часть шуюя, несёт в себе такие характеристики: устойчивость в форме, особенность в значении и ограничение в использовании. Как русская культура отражается через русские гастрономические фразеологизмы, например: *(всё) в шоколаде (отлично, замечательно, благополучно)* [4, с. 335], *в самом соку (полный жизненных сил, в хорошей физической форме (о человеке))* [4, с. 349] китайские глуттонические чэньюй тоже выражают ценность, философию и мудрость китайской культуры. Чэньюй о еде является отражением китайской культуры. В китайском языке большинство чэньюев имеет свой классический, литературный источник. Эти источники играют важную роль для понимания чэньюя и употребления. Китайских чэньюев о еде немало, но стоит отметить, что большинство семантем чэньюев несет в себе характеристику историчности, иными словами, китайский чэньюй имеет длинную историю. В работе Цуй Силяна [6,

²Перевод наш Ван Юйин

с. 24] показано, что морфема чэньюя обычно является морфемой древнего китайского языка, с помощью современного китайского языка нельзя их понять. Таким образом, знать и понять исторические аллюзии чэньюя считаются необходимыми. В данной статье мы выбрали для анализа три типичных китайских чэньюя с историческими аллюзиями и проанализировали их.

Рыба (鱼) в китайской культуре занимает важное место. Как необходимое блюдо, рыбу подают на новогоднем столе, где она символизирует 年年有余 («Пусть каждый год будет изобильным»), выражает желание народа, чтобы в будущем году было изобилие. Рыба представляет собой важный компонент китайской гастрономической культуры, она не только встречается на столе в быту, но и часто в китайском чэньюе. Чэньюй 缘木求鱼 (взбираться на дерево в поисках рыбы) [6, с. 295] представляет собой не сложный чэньюй, так как его значение равно значению аддитивности иероглифов. Но, как было сказано выше, морфема 缘 данного чэньюя не значит 缘分 (судьба) в современном китайском языке, а является семантической древнего китайского языка 爬 (ползать). Взбираться на дерево в поисках рыбы – это идиома, заимствованная из древних историй, и намеки на эту идиому впервые появились в «Мэн-цзы Король Хуэй из Ляна, первая часть» периода Воюющих царств – Мэн Кэ. В ней говорится о том, что однажды Мэн-цзы пришел во дворец с визитом к королю Сюаню из Ци. После краткого приветствия Мэн-цзы спросил короля Сюаня из Ци: «Ваше Величество, каково ваше самое большое желание?». Король Сюань из Ци просто улыбнулся и ничего не сказал. Мэн-цзы вдруг вздохнул, а затем сказал: «Это из-за того, что сладкой пищи недостаточно? Или мягкой и теплой одежды недостаточно? Или это потому, что красивых женщин недостаточно, чтобы любоваться? Музыки недостаточно, чтобы слушать, или из-за того, что льстивых придворных не так много? Я думаю, что окружающие вас люди будут стараться изо всех сил, чтобы удовлетворить вас, вы действительно так думаете?». Король Ци Сюань быстро ответил: «Нет, вы неправильно поняли». Мэн-цзы сказал: «Тогда ваше величайшее желание совершенно ясно. Вы хотите расширить территорию своей страны, пусть большие страны, такие как Цинь и Чу, будут вашими подчиненными и сделают вам подношения, и вы будете королем всех людей в мире и поведете их всех». Мэн-цзы увидел его собственный разум, и королю Ци Сюа-

ню пришлось согласиться. Но Мэн-цзы посмотрел на царя Ци Сюань и сказал насмешливым тоном: «Если у вас в сердце есть такая высокая мечта, вы должны ее измерить. То, что вы сделали сейчас, похоже на взбирание на дерево, чтобы ловить рыбу». Когда король Ци Сюань услышал это, его лицо покраснело от стыда. Он понял, что его страна недостаточно сильна, но безумно хотел завоевать другие страны и править миром. Данный чэньюй имеет значение «делать заведомо бесполезное дело, попусту тратить время». А чэньюй 釜底抽薪 (*вытащить дрова из-под котла*) как раз наоборот: «коренным образом разрешить проблему, принять самые радикальные меры».

Пшено – это крупа, получаемая из семян проса, которое с давних пор выращивали на Руси. «Считалось, что зерна проса дают человеку силу» [4, с. 44]. В китайском языке фразеологизм 五谷杂粮 – основные продовольственные культуры: рис, пшеница, соевые бобы, кукуруза и корнеплоды, в том числе просо. Китай имеет долгую историю выращивания проса, в связи с этим, как продукт крестьянства просо также отражено в китайских чэньюях. Эта идиома пришла из басни. Связанные намеки на идиому впервые появились в «Истории подушки» Шэнь Цзицзи в династии Тан. В период Кайюань династии Тан жил даосский священник по имени Лу Вэн, он был мастером даосизма и знал много волшебных искусств. Однажды он путешествовал по городу Ханьдань и во время отдыха в гостинице встретил молодого человека по имени Лу Шэн, с которым он разговорился. После долгого общения Лу Шэн посмотрел на свою потрепанную одежду, внезапно вздохнул и сказал: «Я мужественный человек, но я родился в несвоевременное время, и моя жизнь меня смущает!» Лу Вэн сказал: «Я вижу, что у вас все в порядке, у вас нет боли, и вы хорошо говорите. Но почему вы говорите, что смущаетесь?» На что Лу Шэн покачал головой и ответил: «Ученому, который живет в этом мире, конечно, надо зарекомендовать себя и стать чиновником в династии, сделать семью более благополучной, это можно считать благом! Я в детстве усердно учился, все предметы выучил хорошо, и я думал, что когда вырасту, то смогу стать чиновником. Меня смущает то, что я вынужден заниматься сельским хозяйством во дворе?» В это время владелец отеля как раз разжигал огонь, чтобы приготовить пшено. Лу Вэн взял подушку и передал ее Лу Шэну, сказав: «Ты можешь немного отдохнуть на моей подушке». Лу Шэн лег на подушку и

обнаружил, что в какой-то момент он ушел домой. Через несколько месяцев Лу Шэн женился на красивой и богатой женщине, и его семья постепенно богатела. Его одежда, кареты и лошади становились все более и более роскошными, и на следующий год он был принят в дзиньши и стал чиновником. Несколько лет спустя жизнь Лу Шэна становилась все лучше и лучше, несколько его сыновей также стали чиновниками в династии, и семья крепла день ото дня. Лу Шэн стареет, и его здоровье становится все хуже и хуже. В возрасте восьмидесяти лет Лу Шэн скончался. Когда Лу Шэн потянулся и снова проснулся, он внезапно обнаружил, что все еще находится в отеле. Лу Вэн все еще сидел рядом с ним, а пшено в отеле еще не было приготовлено! Лу Шэн быстро встал и спросил: «Это все просто сон?» Лу Вэн кивнул: «Так называется жизнь!» Лу Шэн на некоторое время погрузился в меланхолию, прежде чем сказать Лу Вэну: «Спасибо Вам. Вы дали мне понять истину о чести и позоре, приобретении и потере, и смысле жизни и смерти. Господин научил меня, что жизнь не должна управляться желаниями, это лучшее учение!» Лу Вэн засмеялся и вышел из гостиницы. Чэньюй 黄粱一梦 значит радужные мечты, сладкий сон [6, с. 140]. Похожий чэньюй является 南柯一梦 (сон Нанькэ), значит несбыточная мечта. Но между ними существует небольшая разница: первое обычно относится к красивой мечте, метафоре разбитой надежды или иллюзорного и недолговечного процветания; сон последнего может быть хорошим или плохим, а значит, радоваться слишком рано.

Следующее высказывание связано с желчью. В отличие от китайской культуры, в русской почти нет фразеологизмов о желчи. По словам китайского ученого Чжэн Гуанцзе, желчь в русской культуре имеет негативную окраску и символизирует отрицательные черты характера человека: ‘язвительность’, ‘злость’, ‘раздражительность’ [5, с. 200]. Например, *желчный человек, желчный характер*. Чэньюй 卧薪尝胆 тоже встречается в его работе, переводится как «лежать на хворосте и пробовать на вкус желчь» [5, с. 201]. Действительно, это китайская идиома, которая используется в учебниках для китайских учащихся начальной школы. Стоит отметить, что в китайской культуре желчный пузырь считается едой. Так как желчь медведя и змеи является ценным китайским лекарственным сырьем. Впервые она была опубликована в «Записках великого историка: Семья Гоуцзяня, короля Юэ» во времена династии Западная Хань. В 496 г. до н. э.

Хелу, царь У, послал войска для нападения на страну Юэ, но потерпел поражение от царя Юэ, Гоуцзяня. Хелу также был тяжело ранен и скончался. Фучай помнил слова своего отца Хелу и день и ночь усиливал свою военную подготовку, готовясь к нападению на страну Юэ. Через два года Фучай повел свои войска на Гоуцзяня, который был окружен и не имел возможности сбежать, поэтому он собирался покончить жизнь самоубийством. В это время советник Вэнь Чжун придумал, как не позволить королю У убить Гоуцзяня. Однако У Цзысюй, министр короля У, решительно выступил против. Но Фучай думал, что Царь Юэ больше не является проблемой, поэтому он не послушался совета У Цзысюй, согласился не убивать Царя Юэ. После того как штат У вывел свои войска, Гоу цзянь взял свою жену и советника Фань Ли в штат У, чтобы служить королю У. Они пасли скот и овец, и, наконец, получили доверие короля У. Через три года они были освобождены и вернулись на родину. После того как Гоуцзянь вернулся в свою страну, он был полон решимости быть сильным и готовым к мести. Он переживал, что его безбедная жизнь убьет его стремление к мести. Ночью он будет спать со своим оружием на куче соломы. Он также повесил в доме желчный пузырь. Он пробовал желчный пузырь каждое утро, когда он просыпался, напоминая себе не забывать стыд трехлетней давности. После десяти лет напряженной работы страна Юэ наконец-то получила достаточно солдат и еды и превратила слабых в сильных. В 482 г. до н. э. Фучай лично возглавил армию для нападения на север и соперничал с Цзинь за положение национального гегемона. Царь Юэ Гоуцзянь воспользовался преимуществом элитных солдат У, чтобы внезапно напасть, и одним махом победил солдат У и убил принца У. Когда Фучай услышал эту новость, он поспешно вернул свои войска в страну Юэ и послал кого-то просить Гоуцзяня о мире. Гоуцзянь прикинул, что государство У нельзя уничтожить сразу, поэтому он согласился. В 473 г. до н. э. Гоуцзянь лично повел армию во второй раз, напасть на государство У. В это время Королевство У уже было на исходе, он не мог противостоять сильному натиску армии Королевства Юэ и терпел неоднократные поражения. В конце концов Фучай послал кого-то просить Гоу Цзяня о мире, и Фань Ли настоял на уничтожении государства У. Увидев, что примирение не удалось, Фучай пожалел, что не послушался совета от У Цзысюй, ему было так стыдно, он обнажил меч и покончил жизнь самоубийством. Дан-

ный чэньюй – значит «разжигать в себе чувство мести; готовиться к отмщению», терпеть трудности ради великой будущей цели [7, с. 261]. Его синоним 自强不息 (беспрерывно самосовершенствоваться) – неуклонно стремиться вперед. Китайцы используют эту идиому, чтобы научить детей не только веселиться, но и не быть самодовольными, быть усердными и бережливыми в жизни, быть скромными, серьезными и строгими в обучении.

Китайской чэньюй 知其然, 知其所以然 («знать, что это такое, и знать, почему это так») значит, что относится к познанию не только поверхностно, но и вникать в сущность процесса познания. В простой еде скрывается глубокое значение, выражается собственное значение, таких гастрономических чэньюев ещё существуют много в китайской лингвистике. Использование чэньюя показывает образованность человека, его воспитание, характер, образ жизни и т. д. Большинство чэньюев имеет свой источник. Знание этих источников для правильного понимания и использования чэньюя играет важную роль. На протяжении долгой истории китайцы постепенно интегрировали свою мудрость во все аспекты жизни. Китайские идиомы являются плодом мудрости народа. Культура питания является неотъемлемым аспектом китайской культуры, многие идиомы о еде отражают философию жизни китайцев и играют роль убеждения. Знание исторического происхождения чэньюев китайской гастрономии может не только помочь понять и употреблять чэньюй, но и глубже понять китайскую культуру.

1. Арекеева, Ю. Е. Чэньюй в системе китайской фразеологии и паремиологии / Ю. Е. Арекеева // Евразийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 1. – С. 21–29.
2. Браташова, Э. В. Чэньюй и идиомы – один из видов фразеологии в китайском и английском языках / Э. В. Браташова, А. Н. Луханина // Современные проблемы языкознания, литературоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики : материалы II Междунар. науч. конф., Белгород, 20–21 апр. 2016 г. – Белгород : БелГУ, 2016. – С. 429–432.
3. Вершинина, М. И. Идиомы в отечественном и зарубежном языкознании / М. И. Вершинина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – № 2–3. – С. 710–714.
4. Словарь русской пищевой метафоры / Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Томск : ТГУ, 2015. – 428 с.
5. Чжэн Гуанцзе. Фразеологизмы с компонентом «органы брюшной полости» в русской и китайской лингвокультурах / Чжэн Гуанцзе //

- Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 10 (52) : в 2 ч. Ч. I. – С. 199–202.
6. 崔希亮 汉语熟语与中国人文世界 [= Цуй Силян. Китайские идиомы...]. – 2005. – 326 с.
7. 杨敬敬 中华成语典故全鉴(典藏诵读版) [=Ян Цзинцзин. Полная книга китайских идиом...]. – 2019. – 308 с.

УДК 811.581

Инь Цзысюань

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Структура описания достопримечательностей в русско- и китайскоязычном дискурсе (на примере описания Красной площади)

Аннотация. В рамках настоящей статьи проводится анализ описания достопримечательностей в русско- и китайскоязычном дискурсе на примере Красной площади. Автором выделяются методы анализа текстов на основе системной функциональной лингвистики с учетом национальной языковой картины мира. Материалами настоящей работы выступили электронные путеводители по Красной площади на русском и китайском языках. В результате автором установлены различия между представленной информацией на русском и китайском языках.

Ключевые слова: дискурс, русский язык, китайский язык, лингвокультура, анализ, достопримечательность, Красная площадь

Yin Zisuan, South-Ural State University, Chelyabinsk

Sights Description Structure in Russian-Chinese Discourse (on the example of Red Square description)

Abstract. The article represents an analysis of the description of sights in the Russian and Chinese discourse is carried out using the example of Red Square. The author singles out methods of text analysis based on systemic functional linguistics, taking into account the national linguistic picture of the world. The materials of this work were electronic guides to Red Square in Russian and Chinese. As a result, the author established differences between the information provided in Russian and Chinese.

Keywords: discourse, Russian language, Chinese language, linguistic culture, analysis, landmark, Red Square

Сегодня туризм известен как один из самых важных видов бизнеса во всем мире. Индустрия туризма во многом обязана своим успехом тому, как рекламируются туристические направления, т. е. содержанию брошюр,

буклетов, рассказов о путешествиях, специализированных вебсайтов и т. д. Это придает языку туризма первостепенное значение. В то время как некоторые исследователи считают данный дискурс общим, но только более богатым по лексике и стилю, другие ученые рассматривают его как язык продвижения и популяризации, который сам по себе является хорошо организованной и закодированной системой, заслуживающей тщательного изучения [9, с. 232]. Туристический дискурс также описывается как объект, который подпадает под широкую категорию рекламного или изучения отношений в социальных науках [2, с. 93].

В научной литературе относительно туристического дискурса существуют исследования, использующие системную функциональную лингвистику в качестве теоретической основы, например, А. М. Сазыкин и А. А. Глушко, которые обнаружили, что использование языка в рекламе достопримечательностей является одним из примеров, демонстрирующих убедительное использование языка [6, с. 12]. Среди исследований туристических брошюр некоторые исследователи, как правило, сосредотачиваются исключительно на вербальном содержании брошюр, в то время как другие, в соответствии с идеей мультимодальности, исследуют как лингвистические, так и визуальные элементы, используемые в туристических текстах, чтобы создать привлекательный образ той или иной дестинации [5, с. 69].

Будучи ответвлением системной функциональной лингвистики, оценочная модель широко применялась для изучения дискурсов различных жанров, включая академический дискурс, журналистский дискурс, нарративный дискурс, а также дискурс телефонных разговоров. При этом необходимо понимать, что эти они не бесценностны, а ценностно нагружены, контекстуализированы, идеологичны и диалогичны. Тем не менее, дискурс туризма привлек мало внимания ученых, работающих в области лингвистики. Таким образом, настоящее исследование направлено на частичное восполнение пробела в исследованиях структуры описания достопримечательностей в русском и китайском дискурсе на примере Красной Площади. Поскольку туристический дискурс известен как рекламный, основной целью написания текстов является продвижение услуг и объектов в туристических зонах.

Несмотря на упомянутые выше исследования, многое предстоит узнать о языке туризма, и направления исследований все еще остаются от-

крытыми. За последние несколько десятилетий индустрия туризма рассматривалась как большой источник финансовой выгоды для многих стран мира. Это делает изучение дискурса туризма первостепенной важностью, поскольку лучшее понимание основных систем смыслообразования поможет разработать тексты, которые могут привлечь большее количество людей. Изучение языка туризма с точки зрения системно-функциональной лингвистики оправдано тем, что она представляет собой широкую основу для анализа текста, оценочный инструмент, который помогает понять структуру текстов и описания достопримечательностей [10, с. 4]. Системная функциональная лингвистика формирует всестороннее представление о системах, развернутых в языке туризма с целью смыслообразования. Это, в свою очередь, может подтолкнуть составителей туристических текстов к разработке брошюр, потенциально способных заинтересовать большее количество клиентов. Применение такого подхода к изучению языка туристических брошюр отличается от использования иных тем, что помогает рассматривать значения, предлагаемые в них, не только с точки зрения выбора языка, используемого для их толкования, но и относительно функций, которые они выполняют. Оценочная модель рассматривается как дискурсивная семантическая система в рамках системно-функциональной лингвистики для анализа межличностных смыслов [7, с. 139]. Соответственно, использование этой схемы для изучения туристических брошюр помогает в составлении структур описания той или иной достопримечательности. Это, в свою очередь, может помочь туроператорам усилить влияние брошюр, страниц вебсайта, видеороликов и т. д. на потенциальных туристов.

Процесс построения образа достопримечательности состоит из ряда шагов, которые включают связь между имиджем туристического направления и восприятием туриста. Туристы в основном создают прототипы или образы на основе обширной информации о месте, полученной из книг, брошюр, журналов, телевидения и буклетов. Эти образы превращаются в заманчивые образы, когда турист начинает активно искать информацию о месте из брошюр, веб-сайтов, путеводителей и т. д.

Необходимо также отметить, что основная цель туристической брошюры аналогична рекламе других продуктов [11, с. 42]. С. Н. Безус пришел к выводу, что основные цели брошюры или рекламы формулируются

тремя словами: информирование, убеждение и напоминание. Эти слова соответствуют стандарту АИДА, используемому в маркетинге: внимание, интерес, желание и действие. Более того, С. Н. Безус определил брошюры и рекламу как жанр коммуникации, в котором используется определенная лексика и изображения, чтобы убедить людей приобрести продвигаемые продукты или услуги [1, с. 64]. Это описание также относится к рекламе туризма, которая является конечной целью туристической брошюры. В контексте описания Красной Площади ключевая цель – донести информацию до туристов о данной достопримечательности России. При этом необходимо подчеркнуть, что туристы должны знать о ее истории, культурном наследии и т. д.

Брошюра является одним из популярных средств, используемых туристами для изучения достопримечательностей. Большинство из них предпочитают использовать брошюры для получения информации о конкретном туристическом направлении. Благодаря достижениям в области информационных технологий использование печатных изданий, таких как, электронные буклеты и реклама в сети Интернет, в качестве инструмента для туристов при принятии решений постоянно растет.

Эффективность брошюры очевидна из того, как различные дискурсы улучшают продукт или туристическое направление. Более того, многие ученые заявили, что эффективность инструмента продвижения туризма можно измерить по:

1. Информации;
2. Качеству предоставляемого материала;
3. Простоте текста;
4. Использованию визуальных средств [8, с. 7].

Таким образом, брошюра по туризму строит значительно более глубокие и долгосрочные отношения с нынешними и потенциальными туристами.

Туристические брошюры имеют специфические особенности, которые отличаются от других рекламных инструментов туризма. Простые тексты и высококачественные визуальные средства используются для формирования образа достопримечательности. Реклама такого рода пред-

ставляет нацию; язык и визуальный образ могут играть различную роль в изображении и повышении ценности туристического направления.

Как известно, китайский и русский языки, принадлежащие к разным языковым семьям, имеют заметные различия на нескольких уровнях: текстовом, синтаксическом и лексическом. Среди них дискурсивные структуры гораздо сложнее и детальнее, как утверждают большинство лингвистов и профессионалов в туристической сфере [4, с. 152]. Более того, дискурс – это высший уровень, на котором формируется языковая культура. Таким образом, изучение дискурсивных структур в двух языках имеет в рамках настоящей статьи первостепенное значение.

Русские тексты обычно построены по принципу дедукции, т. е. предоставления наиболее важной информации, поставленной в начале предложения, которая подкрепляется описанием конкретных деталей достопримечательности. Это подтверждается информацией с официального сайта Государственного исторического музея: «Красная площадь – одна из центральных достопримечательностей столицы России, включенная в перечень Всемирного наследия ЮНЕСКО. На обширной территории сосредоточены наиболее интересные памятники истории, архитектуры, культуры и религии.»

В китайском дискурсе описание обычно начинается с описания подробных фактов и обобщает весь текст заключительным предложением или предложениями, что называется индуктивным приемом. В пример можно привести отрывок из описания Красной Площади информации с сайта Chongqing China Youth Travel Service: «红场（俄文 红 方 场 英文 Red Square）位于俄罗斯首都莫斯科市中心，临莫斯科河，是莫斯科最古老的广场，是重大历史事件的见证场所。更是俄罗斯重要节日举行群众集会、大型庆典和阅兵活动之处，是世界著名旅游景点。红场是莫斯科市中心的著名广场，它是前苏联重要节日，群众集会和阅兵的地方，如今是市民及游客休闲的场所，每年的胜利日会在此举行阅兵活动。红场是莫斯科历史的见证，也是莫斯科的象征。」 – «Красная площадь расположена в центре Москвы, столицы России, граничащей с Москвой рекой. Это старейшая площадь в Москве и свидетель крупных исторических событий. Это также место для массовых собраний, масштабных торжеств и военных парадов на важных фестивалях в России. Красная

площадь – всемирно известная туристическая достопримечательность. Она является местом военных парадов, отдыха горожан и туристов. Военные парады проводятся здесь каждый год в День Победы. Красная площадь является свидетелем истории Москвы и ее символом» [12].

Русский текст, в отличие от китайского, развивается линейно. Описание достопримечательности на русском языке зависит, помимо прочего, от последовательности изложения информационного материала. Однако в китайском описании, напротив, авторы используют «меняющуюся точку зрения», которую можно охарактеризовать как прием для «организации описания путем направления внимания читателей на последовательный порядок, что является эквивалентом перспективы в живописи». В качестве примера можно привести отрывок описания рассматриваемой в рамках настоящей работы достопримечательности на сайте Qunar Travel: «红场不大, 形状狭长, 只有北京天安门的 1/5, 但是在它周边都是非常知名, 具有俄式特色的建筑群。长边的两侧, 西侧是克林姆林宫, 东侧为百货商店, 而两条短边, 南端为圣瓦西里升天大教堂 – 俄国漂亮的洋葱头。北边是红砖建筑俄罗斯国家历史博物馆, 非常典雅, 博物馆背向红场的一侧, 矗立着《莫斯科保卫战》功勋元帅朱可夫元帅骑像。而列宁墓就位于靠克里姆林宫宫墙一面的中部, 墓上为检阅台, 两旁为观礼台, 两旁有士兵站岗。» – «Красная площадь узкая и длинная, и составляет пятую часть от площади Тяньаньмэнь в Пекине. Однако она окружена известными зданиями, возведенными в истинно русском стиле. С западной стороны – Кремль, с восточной стороны – ГУМ, а с южной – Храм Василия Блаженного – еще одно достояние России. На севере находится здание из красного кирпича Российского национального исторического музея, которое очень элегантно. На Красной площади стоит статуя маршала Жукова. Гробница Ленина расположена посреди Кремлевской стены» [13].

«Меняющая точка зрения» может способствовать различию текстовых структур описаний достопримечательности на русском и китайском языках: описания на русском языке в основном структурированы линейно в отличие от таковых на китайском языке, что для носителей русского языка, которые привыкли к линейному мышлению, текст на китайском языке

будет сложен для понимания или даже нелогичен. Поэтому важность учета различий в этом отношении никогда нельзя переоценивать.

Китайский и русский языки различаются на уровне дискурса, главным образом под влиянием различных моделей мышления и культурного происхождения. В целом китайцы склонны уделять большое внимание выражению субъективного настроения или чувств через красивые языковые формы. При этом жители России восхищаются текстами с логичным порядком и систематической структурой. Описания, как правило, должны быть актуальными, простыми и лаконичными. Большое значение придается фактической красоте и очарованию достопримечательностей через объективное описание материальных объектов.

Как уже отмечалось, цель текстов, в котором описываются достопримечательности состоит в том, чтобы предоставить информацию и вдохновить потенциальных туристов на посещение места назначения. Для достижения общей цели носители русского и китайского языка, под влиянием различных моделей мышления и эстетических вкусов, используют разные средства.

Необходимо также отметить, что русские туристические тексты отличаются краткостью и объективностью. Язык, как правило, лаконичен и понятен обычному туристу. Информация, предлагаемая в материалах о достопримечательностях, обычно конкретна и полезна. В качестве примера можно привести описание Красной площади с сайта Moscovery: «Красная площадь неофициально считается главной площадью России, а ее памятники воплощают многовековую историю Москвы. В рамках одного пространства располагаются храмы, крепостные стены и башни, музеи, некрополь с мавзолеем и огромный торговый центр. Постройки разных стилей и веков – от XV до XX – составляют единый ансамбль, прекрасный своим разнообразием. Сюда каждый приходят не только туристы, но и тысячи москвичей. Красная площадь не превратилась в застывший музей под открытым небом, а продолжает жить в ритме современного мегаполиса» [3].

Китайцы склонны придерживаться понятия гармонизации текста. Эта концепция приводит к склонности уделять больше внимания созданию идейного мира сцен, что удовлетворяют эстетические вкусы китайцев и, следовательно, вызывают у них интерес к тому или иному месту назначе-

ния. Имеются также примеры, демонстрирующие это различие. В качестве примера можно привести информацию о Красной площади с сайта Bytravel.cn: «红场位于俄罗斯首都莫斯科中央行政区特维尔区，是俄罗斯举行各种大型庆典及阅兵活动的中心地点，也是世界上著名的广场之一。

“红场”的名称不是从环绕它的砖头颜色衍生而来，也不是从红色和共产主义之间的联系衍生而来，产生红场之名是因为俄文“Красная”意指“红的”或“美丽的”。红场长 695 米，宽 130 米，占地面积 9.1 万平方米，地面由条石铺成，油光瓦亮，古老而神圣。广场两边呈斜坡状，使得整个红场似乎有点微微隆起。» – «Расположенная в Москве, столице России, Красная площадь является центром различных масштабных торжеств и военных парадов в России, а также одной из всемирно известных площадей. Название Красной площади происходит не от цвета окружающих ее кирпичных стен и не от Коммунистической партии СССР. Название Красной площади связано с тем, что русское слово "красный" означает "красивый". Красная площадь имеет длину 695 метров и ширину 130 метров, занимая площадь 91 000 квадратных метров» [14].

Русскоговорящие имеют аналитическое и дедуктивное мышление. Заявления знаменитостей для них не столь убедительны. Они стремятся к точности в деталях и склонны верить тому, что есть, в изначальном смысле. Другими словами, они верят «фактам» больше, чем цитатам. Напротив, с индуктивным мышлением китайцы привыкли думать, основываясь на предустановленной концепции. С твердой верой в авторитет известных людей интерес китайских туристов к посещению, как правило, стимулируется заявлениями знаменитостей. В качестве примера можно привести отрывок описания Красной площади из ранее упомянутого сайта Bytravel.cn: «红场是莫斯科最古老的广场，虽历经修建、改建，但仍然保持原样，路面还是过去的石块，已被鞋底磨得光滑而凹凸不平。它是莫斯科历史的见证，也是莫斯科人的骄傲。广场之内或边缘有包括列宁墓等在内的几处著名建筑，列宁墓存放展示苏联创建者列宁的防腐处理遗体。而且，精致金色圆顶的华西里·柏拉仁诺教堂和克里姆林宫的宫殿和大教堂就在附近。» – «На площади находятся несколько известных зданий, в том числе мавзоль Ленина, “отца” Советского Союза. Кроме того, поблизости находится

изысканный золотой купол церкви Василия Блаженного, Успенский собор и памятник известному на весь мир маршалу Жукову» [14].

Туристические рекламные материалы без эстетического эффекта вряд ли могут привлечь внимание китайских туристов. Для достижения лучшего эффекта в тексты на китайском языке, как показано выше, добавляются абстрактные личные чувства или воображение. Кроме того, в китайских туристических текстах широко используются риторические приемы, такие как сравнение, метафора, гипербола, повторение, параллелизм и персонификация.

Это отличительные способы сделать предложения или тексты более яркими. В некоторых случаях они применяются отдельно, но нередко можно увидеть несколько риторических приемов, используемых в одном и том же туристическом тексте с намерением описать достопримечательность более захватывающую и привлекательную, чем она есть на самом деле.

В современной литературе Коэн утверждал, что туризм всегда сохраняет естественность культурного наследия. Естественность приводит к подлинному любопытству туристов к приятным впечатлениям. Анализ отобранного материала показывает, что язык и визуальные образы являются промежуточными звеньями, используемыми для построения естественности. Лексический и синтаксический выборы – две основные стратегии, используемые в текстах для выражения естественности туристических направлений. Дискурс естественности построен для того, чтобы улучшить впечатления туриста от места назначения.

Результаты показывают, что туристическая брошюра изображает естественность элементов культурного наследия с помощью описательных глаголов и информативных предложений. Туристы стремятся к естественности, аутентичности и уникальности достопримечательности. Поэтому естественность стала одним из основных дискурсов, построенных в туристических брошюрах.

Естественность, оригинальность и аутентичность подчеркивают движущую мотивацию путешественников, стремящихся к впечатлениям от посещения достопримечательности. Естественность культурного наследия Красной площади передана тщательным подбором лексики. Отсутствие товаризации является важным фактором при оценке оригинальности, есте-

ственности и аутентичности. Таким образом, аспект естественности подчеркивает культурное наследие.

При этом необходимо понимать, что дискурс естественности культурного наследия достигается за счет проницательного применения синтаксических стратегий. Она конструирует естественность туристической дестинации, которая отличается от иных. Таким образом, выбор описательных глаголов и информативных предложений, используемых в туристической брошюре, отражает подлинную естественность и подлинность культурного наследия.

Использование языка и визуальные элементы являются основными инструментами, применяемыми в туристической брошюре для продвижения или маркетинга направления. Язык играет важную роль в улучшении потенциального или фактического восприятия туристом или схем о месте назначения. При этом описание Красной площади изображает данную достопримечательность через дискурс естественности. Это используется в информационных материалах, чтобы выделить и изобразить туристические достопримечательности. Например, в текстах используются определенные категории в текстах, чтобы отразить дискурсы естественности. Сочетание лексического и синтаксического выбора расширяет знания, восприятие и опыт туриста по отношению к месту назначения. Тем не менее тексты в брошюре не отражают и не описывают туристическую достопримечательность в деталях, а лишь дают общее описание.

1. Безус, С. Н. Жанровый диапазон туристических текстов / С. Н. Безус // Вестник экспертного совета. – 2017. – № 3 (10). – С. 60–69.
2. Кислицына, Н. Н. О некоторых аспектах изучения туристического дискурса / Н. Н. Кислицына, А. Н. Рак // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – № 2–1. – С. 90–98.
3. Кремль и Красная площадь // Moscovery. – URL: <https://ru.moscovery.com/кремль-и-красная-площадь/> (дата обращения 15.02.2022)
4. Овчинникова, М. С. Туристический дискурс – современная реальность? / М. С. Овчинникова // CCS&ES. – 2018. – № 3. – С. 151–156.
5. Пересторонина, И. Л. Лингвостилистические особенности буклета как жанра туристического дискурса / И. Л. Пересторонина, А. В. Симонова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – № 14. – С. 65–73.
6. Сазыкин, А. М. К вопросу о понятии «Туристская достопримечательность» / А. М. Сазыкин, А. А. Глушко // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2017. – № 2. – С. 7–17.

7. Саитова, К. А. Теория оценки в зарубежной лингвистике и методы ее исследования / К. А. Саитова // Вестник Башкир. ун-та. – 2020. – № 1. – С. 137–142.
8. Серова, Е. В. Эффективность рекламного воздействия на поведение потребителей в сфере туризма / Е. В. Серова // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. – 2012. – № 2 (4). – С. 1–12.
9. Тарнаева, Л. П. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики / Л. П. Тарнаева, В. В. Дацюк // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2013. – № 3. – С. 229–236.
10. Хун, Ц. Сопоставительное исследование теории функциональной грамматики и системно-функциональной лингвистики: к постановке Проблемы / Ц. Хун // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. – 2015. – № 1. – С. 1–9.
11. Sojung L. An Integrated Model of Pop Culture Fans' Travel Decision – Making Processes. *Journal of Travel Research*. 2017. No 57. P. 30–45.
12. 俄罗斯红场简介-参观指南-怎么去-游览提示. *Chongqing China Youth Service*. URL: <http://www.cqtrvl.com/info/2609> (дата обращения 10.02.2022)
13. 红场. *Qunar Travel*. URL: <https://travel.qunar.com/p-oi4365545-hongchang> (Дата обращения 12.02.1011)
14. 莫斯科红场. *Bytravel.cn*. URL: <http://www.bytravel.cn/landscape/44/mosikehongchang.html> (Дата обращения 18.02.2022).

УДК 81

Куручкина Мария Анатольевна

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск

Концепт «Дети» (Children)

в британском медийном дискурсе о военных конфликтах

Аннотация. Представленное исследование культурно важного концепта «Дети» (“Children”) раскрывает его новое когнитивное развитие в современном британском медийном дискурсе о военных конфликтах. Концепт, представленный в этом типе дискурса, указывает на значимое отсутствие в его структуре ключевых фреймов «Ответственность» (Responsibility), «Безопасность» (Safety), «Дом» (Home), «Базовые условия» (Basic conditions), что делает его негативно окрашенным.

Ключевые слова: медийный дискурс, концепт, фрейм, когнитология, дискурсивный анализ

Kurochkina Maria Anatolyevna, South-Ural State Humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk

“Children” Concept in British Media Discourse about Military Conflicts

Abstract. The study under review of the culturally important concept “Children” reveals its new cognitive development in the modern British media discourse on military conflicts. The concept presented in this type of discourse indicates a significant absence in its structure of the key frames, such as “Responsibility”, “Safety”, “Home”, “Basic Conditions”, which makes it negatively coloured.

Keywords: media discourse, concept, frame, cognitive science, discursive analysis

Современный мир становится ареной множества конфликтов разного уровня. Дипломатам уже сложно находить общий язык, а миром управляют тайные рычаги международного капитала и «четвертая власть» – СМИ. К сожалению, страдают ни в чем не повинные местные жители и их дети. Именно медийный дискурс призван вскрыть все глубинные процессы современности и показать изменения в концептуальном поле традиционных ценностей, поэтому изучение концепта «Дети» (Children), в частности «дети конфликта» в Афганистане, представляется актуальной проблемой лингвистического анализа в свете когнитологии. (Отметим, что «дети» относится к словам, используемым в качестве ценностного манипулирования [см.: 1, с. 375–376].)

Медиадискурс – это функционально-обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия [2, с. 182] Это взаимодействие посредством вещательных каналов (устных или письменных), направленное на некую воображаемую аудиторию, т. е. медиадискурс – это общественно ориентированная, специально конструируемая, фиксируемая на носителях информации форма взаимодействия [8]. Она планируется и продумывается, не является спонтанной. Медийная коммуникация направлена на воздействие на большие группы людей – большую аудиторию. Фактор воздействия в современном обществе выступает центральным [7]. Единицей медиадискурса является медиатекст, который позволяет упорядочить и структурировать движение медиапотока в условиях информационного общества.

Медиалингвистика испытывает бурный период развития и накопления теоретического и практического материала. Отечественные лингвисты внесли существенный вклад в разработку ключевой тематики новой отрас-

ли науки о языке: С. И. Бернштейн, Д. Н. Шмелев, В. Г. Костомаров, Ю. В. Рождественский, Г. Я. Солганик, С. И. Трескова, И. П. Лысакова, Б. В. Кривенко, А. Н. Васильева, Т. Г. Добросклонская. Ряд работ посвящен системным характеристикам средств массовой коммуникации: Е. Л. Вартановой, А. И. Черных, М. В. Шкондина А. Г. Качкаевой и др. Методы влияния на сознание и поведение людей рассматриваются в работах, посвященных проблемам речевого воздействия и манипуляции, авторами которых являются Р. Дилтс, Р. Чалдини, Н. Хомский, Г. Г. Почепцов, Д. Карнеги.

Медийный дискурс становится благодатной почвой интерпретации культурно значимых концептов. В настоящее время можно выделить различные понимания термина «концепт». Согласно М. А. Холодной, концепт – это «познавательная психическая структура, особенности организации которой обеспечивают возможность отражения действительности в единстве разнокачественных аспектов» [6, с. 23]. Концепты – это «смыслы, составляющие когнитивно базисные подсистемы мнения и знания» [4, с. 240–263]. По определению Е. С. Кубряковой, концепт – это «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [3, с. 145]. Вслед за Ю. С. Степановым мы понимаем концепт как сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. С другой стороны, как то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее [5, с. 168–169].

Практической базой исследования послужили материалы газеты “The Guardian” за 2021 год [10]. Следуя методики анализа дискурса, разработанной Т. А ван Дейком [9], представим участников британского медийного дискурса, в котором находит свою реализацию концепт «Дети» (Children). Участники представлены оппозицией «дети – государственные органы опеки». Дети: child refugees, siblings, Afghan Minors, young asylum seekers, unaccompanied asylum seekers, unaccompanied Afghan children, a young evacuee. Представители государственных органов: the Home Office;

social services; a foster parent; Andy Elvin, chief executive of Tact (the Adolescent and Children's Trust), the UK's largest fostering charity. Уже эта оппозиция вскрывает важный трагический сдвиг в структуре концепта «Дети» (Children), из которого удаляется важная составная часть «Родители» (Parents), а дети становятся скитальцами.

Нарушается онтологическая составляющая, которая тесно связана с национальными культурными корнями людей, идущими из детства, на что также указывают многие контексты, актуализируя фрейм «Чужое» (Alien): e.g. *No culturally appropriate food* / A Muslim community group that offered to supply child refugees in a hotel near Brighton with halal food was turned away despite complaints from some youngsters *they were only being offered "boiled vegetables"*. / One unaccompanied Afghan minor who arrived in the UK a month ago said they had also been given no legal advice or interpreter, their asylum claim had yet to be processed and they had no idea *where they were or even where to find the nearest mosque*. / On Wednesday a five-year-old Afghan refugee fell to his death from a ninth-floor Sheffield hotel window, days after arriving in the UK. On Saturday it emerged that asylum seekers were previously removed from the hotel because *it was unfit for them to stay in*.

Тематика британского медийного дискурса о детях в военных конфликтах представлена через ключевую оппозицию «заявления органов власти о помощи детям :: реальное бездействие и неорганизованность деятельности по помощи детям-жертвам конфликта»: e.g. Home secretary Priti Patel has said she wants refugees to 'integrate and thrive', but critics say her department is neglecting its responsibilities. / "It's reasonable to say that one of our national departments [the Home Office] is choosing to neglect children, which is effectively child abuse. In any other situation, child protection services and police would be involved and there'd be an intervention. / Last week Priti Patel, announcing plans to relocate thousands of Afghan refugees to the UK, promised "everything possible to provide support" to ensure they could "integrate and thrive". Yet the current approach by the Home Office has been described as a "complete breakdown" of child protection measures that has breached its statutory responsibilities.

В британском медийном дискурсе о детях-жертвах конфликта актуализируются фреймы, несвойственные концепту «Дети» (Children). «Оди-

ночество и беспризорность» (Loneliness / Neglect): e.g. «The Home Office have *acted egregiously* and with no regard to the best interests of the children in *placing vulnerable children in a hotel*.

«Психологические проблемы» (Psychological traumas): e.g. Ishola, who estimates hundreds of children are *in the hotels*, said: “We’ve got *traumatised* Afghan children in these hotels who are seeing what’s going on at home and must be absolutely *petrified*.” / Elvin added: “The real concern is that, sooner or later, one of these kids is going to *commit suicide* or that we’re going to *have some serious self-harm incident*.”

«Базовые условия» (Basic conditions) – фрейм, который указывает на то, что базовые нужды детей не обеспечены: e.g. Ortiz spoke to one Afghan teenager on Thursday who revealed to her his experience of life in the Home Office-run hotels. “He *had no shoes* since arriving in the UK, only had *one pair of trousers, no coat when it rained, no money, no access to an interpreter or legal advice and the food was not culturally appropriate*,” she said.

«Дети и закон» (Children and law) – фрейм, акцентирующий отсутствие прав и законов на стороне детей-жертв конфликта: e.g. MPs are now *demanding an investigation into the safety of accommodation provided to Afghan refugees*. / Home Office’s approach appeared to *contravene child protection measures*, including its *responsibilities under the Children Act*, as well as *trafficking conventions*. He added: “There seems to have been *a complete breakdown in the safeguarding statutory process for children* who are arriving completely destitute with no support framework for them”. / “It’s incomprehensible that the Home Office thinks that *children’s legislation does not apply to them*.”

Фрейм «Среда» (Environment) актуализирует незащищенность, небезопасность проживания детей-жертв конфликта в чужой стране: e.g. no protection, absence of safeguarding, unsafe, insecure, with no regard to the best interests of the children, raise fresh concerns, in danger and in need of protection.

Фрейм «Среда» (Environment) тесно переплетается с фреймом «Безопасность» (Safety), что выделяет данную черту как главную для среды проживания детей. Парадокс состоит в том, что хотя дети эвакуированы из зоны конфликта, их жизни остаются в опасности, возможно даже в еще большей, чем в родной, знакомой стране: e.g. It has also been claimed that

children are being put into taxis and driven across the country *with no escort or child protection system in place*. In one instance, a child is said to have been driven by taxi more than 250 miles from the south coast to Yorkshire without an escort, raising further *doubts over the Home Office's ability to safeguard the expected influx of unaccompanied asylum seekers*. / Of more immediate concern is the department's *approach to the safety of scores of children being kept in hotels*, with the one near Brighton said to hold 70 minors. / On Wednesday a five-year-old Afghan refugee *fell to his death from a ninth-floor Sheffield hotel window*, days after arriving in the UK. On Saturday it emerged that asylum seekers were previously removed from the hotel because it was unfit for them to stay in. / MPs are now demanding an investigation into *the safety of accommodation* provided to Afghan refugees.

Многие примеры, приведенные выше, содержат страдательный залог (Passive Voice) или причастие II (Participle II), что указывает на зависимое положение детей, их уязвимость перед безответственностью взрослых: e.g. *stranded for weeks in hotels*. Также использование существительного “children” в функции дополнения подчеркивает их несамостоятельность и произвол действий в их отношении: e.g. *And from there, they're just sticking them in taxis and driving them to whoever will take them. It's unsafe*. / A Muslim community group that offered to supply *child refugees* in a hotel near Brighton with halal food was turned away despite complaints from some youngsters they were only being offered “boiled vegetables”.

Фрейм «Озабоченность» (Concern) также указывает на отсутствие стабильности и каких-либо гарантий безопасности и жизнеобеспечения детей, прибывающих из «горячих точек»: e. g. *The UN plans to officially raise its concerns over the viability of Patel's nationality and borders bill in the light of the expected refugee exodus from Afghanistan*. Patel intends to make it a criminal offence to arrive in the UK without entry clearance. / The news comes as the UN *raises fresh concerns over the UK's response to the humanitarian crisis unfolding in Afghanistan*, with officials labelling its approach as “completely contradictory”. / *Of more immediate concern* is the department's approach to the safety of scores of children being kept in hotels, with the one near Brighton said to hold 70 minors.

Фрейм «Ответственность» (Responsibility) представлен критикой о реальном отсутствии этой важной составляющей детской безопасности: e.g. The criticism of the Home Office comes after it took responsibility for all children arriving in Dover two months ago following Kent county council's ruling that its *social services could not accept any more cases*. / Office is meant to be their corporate parent but *they are not taking responsibility* – there's no child protection, no health screening, no processing of asylum claims. It is shocking.” / Home secretary Priti Patel has said she wants refugees to ‘integrate and thrive’, but critics say her department *is neglecting its responsibilities*.

Вместо ответственного отношения в отношении детей войны возникает неразбериха и растерянность, которые представлены фреймом «Неопределенность» (Uncertainty): e.g. The news comes as the UN raises fresh concerns over the UK's response to *the humanitarian crisis* unfolding in Afghanistan, with officials labelling its approach as “*completely contradictory*”. / Child refugees from Afghanistan are being held by the Home Office in hotels for weeks on end without shoes, spare clothes, money or access to healthcare, *embarrassing the home secretary*, who promised to help people fleeing the Taliban. / *Their asylum claim had yet to be processed* and they had *no idea where they were* or even where to find the nearest mosque. / A new law taking effect next month *will make it illegal* for the Home Office to put vulnerable children under 16 in “unregulated accommodation”, which includes hotels. / “It's *completely contradictory* for the UK *to recognise* that Afghans are in danger and in need of protection but when they arrive on our shores *to deny them* the right to asylum and to treat them as criminals,” she said.

Важнейшей составляющей концепта «Дети» (Children) является фрейм «Дом» (Home), которого теперь лишены дети-жертвы конфликта: e.g. “We take the safeguarding of unaccompanied asylum seeking children extremely seriously and have measures in place to ensure their immediate safeguarding and welfare needs are met *whilst we find them more appropriate long term care placements*.”

Выводы:

1. Британский медийный дискурс о детях-жертвах конфликта указывает на онтологические изменения в культурно значимом концепте «Дети» (Children). Традиционные фреймы, конструирующие данный концепт, как

фрейм «Ответственность» (Responsibility), «Безопасность» (Safety), «Дом» (Home), «Базовые условия» (Basic conditions) присутствуют в его структуре, но акцентируют значимое отсутствие первостепенных составляющих детства. Появляются несвойственные данному концепту компоненты: «Дети и закон» (Children and law), «Озабоченность» (Concern), «Чужое» (Alien), «Психологические проблемы» (Psychological traumas), которые настойчиво сигнализируют о негативных коннотациях концепта «Дети» (Children) в британском медийном дискурсе о военных конфликтах.

2. Среди необходимых участников анализируемого дискурса отсутствуют родители, что подчеркивает уязвимость детей и несчастное детство.

3. Британский дискурс об афганских детях отмечается частым использованием страдательного залога и ролью грамматического дополнения, которая отводится существительному children, что подчеркивает большую зависимость детей от обстоятельств и воли взрослых.

4. В медийном дискурсе о детях-жертвах конфликта в Афганистане используется контрастная манера презентации информации, противопоставляющая то, что обещано или надлежит, тому, что происходит в реальности, подчеркивая несоответствие и неопределенность ситуации с детьми.

5. Дискурс СМИ выступает широким интерпретационным полем для реализации культурно и социально значимых концептов.

1. Дзялошинский, И. М. Медиапространство России: коммуникационные стратегии социальных институтов : монография / И. М. Дзялошинский. – Москва : Изд-во АПК и ППРО, 2013. – 479 с.
2. Добросклонская, Т. Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания / Т. Г. Добросклонская // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – Вып. 22. – 2014. – № 13 (184). – С. 182–187.
3. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
4. Павиленис, Р. И. Язык, смысл, понимание / Р. И. Павиленис // Язык, наука, философия: логико-методологический и семиотический анализ / Отв. ред. и сост. Р. И. Павиленис. – Вильнюс : Ин-т философии, социологии и права АН Литовской ССР, 1982. – С. 240–263.
5. Степанов, Ю. С. Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов. – Москва : URSS, 2020. – 272 с.
6. Холодная, М. А. Интегральные структуры понятийного мышления / М. А. Холодная. – Томск, 1983. – 190 с.
7. Abdullah F. S. Mass media discourse: a critical analysis research agenda. *Pertanika journal of social sciences & humanities*. Vol. 22, 2014. P. 1–16.

8. O’Keeffe A. Media and Discourse Analysis. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (ed-s. J. Gee and M. Handford). London, Routledge, 2011. P. 441–454.
9. Van Dijk T. A. Discourse and Context: A Socio-Cognitive Approach. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2008. 267 p.
10. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/international>.

УДК 81'37

Нестеров Анатолий Павлович

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Значение лексической единицы на уровне языка в сравнении с уровнем речи

Аннотация. В статье рассматриваются особенности семантики лексической единицы на уровне речи. Выполняется разграничение денотата лексической единицы на уровне языка и уровне речи. Характеризуется семантика речи в сравнении с языковой семантикой.

Ключевые слова: значение, лексическая единица, уровень речи, уровень языка

Nesterov Anatoly Pavlovich, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

The Meaning of a Lexical Unit at the Level of Language in Comparison with the Level of Speech

Abstract. The author examines the features of the semantics of a lexical unit at the level of speech, differentiates the denotation of a lexical unit at the level of language and speech and characterizes the semantics of speech in comparison with language semantics.

Keywords: meaning, lexical unit, level of speech, level of language

1. Чтобы обрисовать специфику языкового (виртуального) содержания (значения) по отношению к речевому содержанию (значению), необходимо, разумеется, изложить, хотя бы вкратце, наше понимание особенностей проявления семантики любой лексической единицы (далее – ЛЕ) на уровне речи.

При актуализации ЛЕ в речи происходит ее семантическое развёртывание, «процесс конкретизации семантики слова» [4, с. 13]. Те семантические характеристики ЛЕ, которые присущи ей на уровне языка и которые можно признать базовыми, инвариантными для уровня речи, не остаются неизменными, в ее содержании неминуемо обнаруживаются

бóльшие или меньшие отличия, как количественные, связанные с изменением числа представленных в нем семантических единиц, так и качественные, обусловленные модификацией тех или иных компонентов содержания, в том числе значения (ср. противопоставление значения и употребления ЛЕ у Ю. Д. Апресяна [1]). Возникают новые семантические оттенки. Случается, что «оттенки» эти оказываются настолько существенными, что в значительной мере «затемняют» инвариантность виртуальных семантических характеристик ЛЕ, в том числе признаков ее значения (иными словами, происходит основательная перестройка соответствующих элементов содержания ЛЕ).

Значение на уровне языка («лексическое значение» у В. Шмидта [7], «потенциальное значение» у Т. Шиппан [6, с. 59]) – обязательное для использования всеми членами языкового коллектива и неизменное для каждого синхронного среза образования, в то время как значение речевого уровня (иначе говоря, смысл) есть величина вариативная и зачастую окказиональная.

2. Немаловажным представляется различие денотата ЛЕ на уровне языка и уровне речи.

Когда мы говорим, что в виртуальном значении отражается тот или иной объект, то при этом мы имеем в виду не какой-то определенный объект, а целый класс объектов. Отдельный же объект отражается в значении ЛЕ только в речи.

Однако и на уровне языка в значении ЛЕ не оказывается отраженным весь класс данных объектов целиком. Класс объектов воспроизводится в содержании виртуального значения не как совокупность аналогичных элементов окружающего мира, а как тип, т.е. через отдельный объект, выступающий в качестве представителя своего класса. Ср. определение А. Н. Барулина: «... интенционал является лингвокогнитивной моделью обозначаемого референта» [2, с. 249].

Тем самым, денотатом виртуального значения является не весь класс объектов в целом, но в то же время и не какой-либо определенный объект. Правильным будет сказать, что денотат виртуального значения – это **любой** (однако без уточнения, какой именно) объект из числа образующих соответствующий класс, **все объекты** соответствующего класса **одновре-**

менно, если они рассматриваются не в их совокупности, а каждый в отдельности. Следовательно, всякий определенный объект, входящий в некоторый класс, должен быть признан, строго говоря, лишь потенциальным, и не более того, денотатом виртуального значения. Л. О. Чернейко, например, рассматривая денотат как класс предметов, считает, что этот «объект вообще» относится лишь к сфере сознания [5, с. 39].

Таким образом, значение на уровне речи служит для представления реальных или воображаемых объектов в их индивидуальной специфике в отличие от виртуального значения, которое имеет характер обобщенного типизированного отражения.

3. «Нередко ... контекстное употребление слова со временем “поднимается до ранга” значения (уровня языка. – *А.Н.*)» [3, с. 17], и, в общем-то, любое из значений полисемантического слова, кроме этимологически первичного, появилось вследствие какого-либо особого словоупотребления. Рассматривая вопрос шире, скажем, что семантика ЛЕ, характерная для уровня языка, своё реальное выражение находит только в речи, а с другой стороны, в речи же она и формируется. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что вообще **отделение семантики языкового уровня от семантики речевого уровня довольно относительно**, основой чего является относительность разделения языка и речи.

В целом же семантика речи, конечно, значительно шире и объемнее языковой (виртуальной) семантики. В ней, в частности, могут быть обнаружены и такие значения лексических единиц, которые уже утратили свой языковой статус, и те, что этот статус еще не приобрели.

1. Апресян, Ю. Д. Значение и употребление / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – С. 3–22.
2. Барулин, А. Н. О структуре языкового знака / А. Н. Барулин // Знак. – Москва, 1994. – С. 245–251.
3. Будагов, Р. А. Сравнительно-семасиологические исследования: Романские языки / Р. А. Будагов. – Москва : Изд-во МГУ, 1963. – 302 с.
4. Уфимцева, А. А. Семантика слова / А. А. Уфимцева // Аспекты семантических исследований. – Москва, 1980. – С. 5–80.
5. Чернейко, Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени / Л. О. Чернейко. – Москва, 1997. – 319 с.
6. Schippan, T. Einführung in die Semasiologie. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1972. 246 S.
7. Schmidt W. Lexikalische und aktuelle Bedeutung: Ein Beitrag zur Theorie der Wortbedeutung. 5., unveränd. Aufl. Berlin: Akad.-Verl., 1986. 130 S.

Расулов Зубайдулло Изомович

Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

О дискурсивном анализе в современной лингвистике

Аннотация. В статье рассматривается актуальность дискурсивного анализа в современных исследованиях. Отмечается, что в центре внимания ученых, обсуждающих проблему человеческого фактора в языке, находится дискурс, который отражает разные аспекты менталитета, характеристики коллективной лингвокультуры и проявляется на разных уровнях.

Ключевые слова: антропоцентризм, абстрактный мир языка, дискурс, речь, формирование текста, интертекстуальность, мыслительная деятельность, познавательный процесс

Rasulov Zubaydullo Izomovich, Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

Discourse Analysis in Modern Linguistics

Abstract. The article deals with the relevance of discourse analysis in current investigations oriented to anthropocentric principles. It is noted that discourse is the focus of scientists discussing the problem of the human factor in language that reflects different aspects of mentality, characteristics of society of the speakers and manifests itself at different levels.

Keywords: anthropocentrism, the abstract world of language, discourse, speech, text formation, intertextuality, mental activity, cognitive process

В современной лингвистике антропоцентризм стал принципом фундаментального анализа. Основываясь на взглядах таких ученых, как В. фон Гумбольдт, Э. Бенвенист, И. А. Бодуэн де Куртене, на природу и сущность языка, его связь с внутренним миром, мировоззрением и духом человека, который им владеет, исследователи признают, что лингвистика – это наука о «человеке, который отражается в языке и языке, который отражает человеческое существо» [12, с. 15]. Н. Д. Арутюнова, размышляя об антропоцентрической природе языка, отмечает, что на человеческом языке отражается внешность человека, его внутренние чувства, эмоциональное возбуждение, знания, реальность и отношение к другим людям [1, с. 3]. В центре внимания ученых, обсуждающих проблему человеческого фактора в языке, находится «его применение, а не то, которое основано на языковой системе» [10, с. 10].

Обмен парадигмами в науке связан с тем, что объект исследования имеет сложную структуру. Язык относится к таким же сложным явлениям,

как и он сам, его исследование и анализ требуют интеграции различных подходов вместе с осторожностью. Ш. Сафаров отмечает: «Для того, чтобы полностью понять природу языковой системы, недостаточно знать ее отдельные части, автономные особенности частей и единиц, составляющих эти части, чтобы определить сферу их взаимодействия. Для достижения этой цели нам необходимо изучить функционирование языковой системы, обстоятельства ее действий» [11, с. 54].

Основным методологическим принципом такого комплексного подхода к изучению языковой системы и языковой деятельности является тот факт, что в науке признается междисциплинарное взаимоотношение или интеграция парадигм или их взаимодействие. Однако такой подход, как правило, диктует вступление во взаимосвязь двух или более научных областей, как отмечает Д. У. Ашурова: «масштаб отношений может варьироваться от простого обмена идеями до обобщения методологии и методов исследования и сближения теорий» [2, с. 5–6].

Взаимное сближение теоретических взглядов приводит к формированию новых направлений, сфер науки. Поэтому интеграция наук заключается не в прямом переносе концепций и методов, которые применяются на практике с одной сферы в другую, она подразумевает взаимодействие этих сфер, что позволяет формулировать новые задачи и находить их решение. В частности, когнитивная лингвистика, которая призвана характеризовать языковую деятельность в связи с процессами, происходящими в человеческом сознании, является продуктом этой, казалось бы, интеграции наук.

Очевидно, что в дальнейшем развитии когнитивной лингвистики происходит «дискурсивный поворот». Причина этого в том, что в качестве объекта анализа выбран дискурс, а не отдельно производное слово или предложение. Тот факт, что дискурс обладает такими характеристиками, как антропоцентричность, интенциональность, ситуативность, структурно-семантическая целостность, открытость, динамичность [9, с. 17], позволяет представить нам суть языковых явлений, участвующих в нахождении его композиции. В результате, исследования в рамках роли языковых знаков в проблеме содержания, процесса мышления и взаимодействия людей, стали актуальным. Среди российских лингвистов концепцию дискурса прокомментировал одним из первых В. А. Звегинцев, который отметил: «акт мышления буквально

переносит абстрактный мир языка в сферу конкретной реальности посредством речи, связывает его с конкретной ситуацией и, самое главное, вступает в связь с конкретным опытом» [3, с. 64]. Одним словом, анализ дискурсов обеспечивает важную основу для анализа лингвистических явлений с точки зрения антропоцентризма. Но существует также традиция толкования дискурсов в широком смысле. Кроме того, считается, что не только текст в интерпретации, но и инструменты паралингвистического выражения как фотография, театр, кино, реклама, архитектура, музыка, научные открытия и т. д. также являются дискурсивными. Любой источник, который информирует о культуре, можно объяснить посредством концепции дискурса. Итак, дискурс – это источник набора знаний, необходимых для правильного понимания содержания текста.

Интерпретация дискурса как многогранного явления обогатила, безусловно, современную теоретическую лингвистику новыми идеями, методами анализа. Сам по себе термин дискурс имеет много значений, он используется для обозначения таких явлений, как диалог, целостный текст, речевое произведение, вербальная форма речи. В подавляющем большинстве случаев понятие дискурса также используется в смысле коммуникативного события, последовательной связи предложений. Лингвисты также привыкли давать образное описание этому понятию. В частности, если по Н. Д. Арутюновой дискурс – это «речь, впитанная в жизнь» [1, с. 56], то Ю. С. Степанов считает, что дискурс – это «язык в языке» [13, с. 44], который существует как социальная реальность. Ведь дискурс чаще всего проявляется в виде текста.

Дискурс – это сложный когнитивно-коммуникативный феномен, и он охватывает как лингвистическую форму (текст), так и невербальных факторов. Эти факторы представлены в виде знания о мире, мысли, ориентира, целей общения, социального статуса участников коммуникативной деятельности, а также времени общения, пространства и т.д. и обеспечивают создание и понимание дискурса. Другими словами, дискурс состоит из текста, социального текста и социальной ситуации. Точнее, дискурс формируется на основе сложного взаимодействия языковой формы, значения и действия.

Лингвисты по-разному интерпретируют отношение к языковым, речевым, дискурсивным и текстовым явлениям. Исследователи, которые утверждают, что существует промежуточная зона между языком и речью, выступа-

ют за то, чтобы поместить в эту область лингвистические нормы, идиолект (язык конкретного человека) и контекст. Но при таком подходе дискурс становится искусственной аналогией речи. То, что дискурс – это промежуточное явление, также можно понять из мнения волгоградского профессора: «Дискурс – это промежуточное явление между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны. С другой стороны, это происходит в тексте как остальная часть общения» [4, с. 276]. Однако не представляется целесообразным ставить в один ряд явления, отмеченные ученым, необходимо учитывать их циклическое отношение. Поэтому подчеркивается, что в более поздние времена дискурсологи пришли к выводу, что совокупность речевых и текстовых явлений образует дискурс, и что границы содержания понятия дискурс при этом представляется шире [8, с. 5–6].

В дополнение к термину дискурс, который отражает предмет лингвистического исследования, также используется понятие «концепт». Это понятие представляет собой ментальную единицу, которая собирает информацию и контент, с помощью которых собираются, организуются и классифицируются знания людей о мире. Термин «концепт» также обладает обобщающим характером, точно так же, как «дискурс» и сближает образ, воображение, значение, концепцию, идею, содержание и т. д.

Исследователи, стремящиеся противопоставлять такие явления как дискурс и текст, рассматривают текст как структурную единицу, в то время как дискурс отличается от него функциональностью и проявляется в виде процесса. В настоящее время дискурсологи выступают за параллельное изучение процесса письменного текста и устной речи [8, с. 90]. Дискурсивный анализ также подразумевает охват случаев выделения локуции (действие, связанное с грамматической структурой и произношением структуры речи), иллокуции (коммуникативная цель речевого акта: вопрос, ответ, приказ, подсказка, совет, критика и т. д.), а также перлокуции (воздействие речевого акта на слушателя) в теории речевых актов [14, с. 77].

Природа и суть дискурса четко описана Е. С. Кубряковой. Согласно описанию ученого, дискурс «представляет собой отдельную часть общения между людьми, а также подробную лингвистическую характеристику образа действительности, отражающую социальную активность человека. Это явление представляет собой форму использования языка на опреде-

ленном временном интервале» [5, с. 525]. Е. С.Кубрякова также указывает, что дискурс это явление, которое дает толчок к формированию текста, отражающего акт общения, который осуществляется в письменной или устной форме [5, с. 526]. Однако, если мы будем интерпретировать дискурс как отдельный способ использования языка, то есть риск, что это понятие будет перепутано с понятием функционального стиля, который рассматривается как система выполнения определенных видов речевых актов.

Поэтому мы хотели бы отметить, что нам представляется целесообразным характеризовать дискурс применительно к таким характеристикам, как диалогичность, адресность, ситуативность, интенциональность (выражение коммуникативной цели) и оценка, которые являются основными категориальными признаками. Выделение вышеуказанных категориальных знаков позволяет описать дискурс в структуре фрейма, ведь в таком виде четко проявляются участники общения и их цель, процесс выполнения речевой деятельности, ее инструменты и продукт (текст). Также необходимо будет помнить о важности таких понятий, как лингвистические способности (language competence), речевая производительность (speech performance), лингвистическая активность, которая является общей для всех когнитивных наук, поскольку мы выделяем пространство для феномена дискурс из языковых областей, которые важны для жизни человека.

Дискурсы отражают разные аспекты менталитета, характеристики коллективной лингвокультуры проявляются на разных уровнях. Поэтому для лингвистической эволюции, наряду с анализом специфических черт характера дискурсивных видов, также важно описание взаимодействия дискурсов разных жанров, случаев перехода от одного к другому. Изучение понятия интертекстуальности при изучении жанровых и текстовых связей позволило создать когнитивно-дискурсивный подход в области лингвистики и текстологии. Ибо понятие интертекстуальности может быть «средством понимания дискурса, сложного явления, которое трудно наблюдать непосредственно» [15, с. 46]. Н. А. Кузьмина, которая стремилась прояснить суть феномена интертекстуальности, считает, что если это явление трактовать в рамках теории референции в рамках связи текста с реальностью и любым другим текстом, то интертекстуальность с точки зрения теории информации – это накопление информации не только непосредственно с учетом опыта, но и путем отсылки

к другим текстам. Кроме того, интертекстуальность можно интерпретировать как «историю создания» текста, т. е. в масштабе вступления во взаимоотношения языковых единиц [7, с. 26].

Очевидно, что дискурс относится к числу наиболее универсальных лингвистических явлений. Тот факт, что это явление характеризуется с «тесной связью с человеческой жизни», означает признание, что оно имеет лингвистический статус. Лингвистический слой постоянно проявляется в сопровождении социальных или социокультурных показателей. Эти показатели формируются в разрезе типа текста, времени и пространства, в которых они происходит общение, социальные задачи, которые выполняют говорящие.

Таким образом дискурс – это лингвистическая мыслительная деятельность, воплощающая в себе действия получения, передачи и обработки информации. Действия этого когнитивного характера реализуются через лексико-грамматические, фонетические единицы. Организация дискурсов объясняется специфической структурой участников познавательного процесса. Его категориальная сущность определяется коннотацией отдельных частей картины мира, и таким образом проявляется «систематизирующая и упорядочивающая роль языка в процессе познания оружающей среды, а также его доля в привлечении сознания к тому или иному аспекту реальности» [6, с. 170].

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Языки славянской культуры, 1999. – 896 с.
2. Ашурова, Д. У. Междисциплинарность как основной принцип современной лингвистики / Д. У. Ашурова // Хорижий филология. – 2015. – № 3(56). – С. 5–11.
3. Звегенцев, В. А. Мысли о лингвистике / В. А. Звегенцев. – Москва : Изд-во МГУ, 1996.
4. Карасик, В. И. Языковой круг: личность концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 476 с.
5. Кубрякова, Е. С. Язык и знание / Е. С. Кубрякова. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
6. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – Москва : Изд-во РГГУ, 1995. – С. 144–238.
7. Кузьмина, Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка / Н. А. Кузьмина. – Москва : ЛИБКОРМ, 2009. – 272 с.
8. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 280 с.
9. Нормуродова, Н. З. Инглиз бадиий дискурсида антропоцентризмнинг вербал экспликацияси : филол. фанлари д-ра дис. автореф. / Н. З. Нормуродова. – Тошкент, 2020. – 78 б.

10. Пименова, М. В. Концептуальные исследования / М. В. Пименова. – Москва : Флинта, 2011. – 176 с.
11. Сафаров, Ш. Тил назарияси ва лингвометодология / Ш. Сафаров. – Тошкент : Баёз, 2015. – 376 б.
12. Степанов, Ю. С. Эмиль Бенвенист и лингвистика на пути преобразования / Ю. С. Степанов // Бенвенист Э. Общая лингвистика. – Москва : URSS, 2002. – С. 5–16.
13. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – Москва, 1995. – С. 35–73.
14. Сусов, И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Винница, 2006. – 139 с.
15. Фрумкина, Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? / Р. М. Фрумкина // Язык и наука конца XX века. – Москва, 1995.

УДК 378:81

Ханафеева Альфия Мухарамовна

Челябинский государственный университет, Челябинск

Речевое поведение арабских студентов в русскоязычной образовательной среде

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному исследованию особенностей речевого поведения арабских студентов в русскоязычной образовательной среде. Рассмотрено содержание понятия «речевое поведение», представлен «лингвокультурный типаж арабского студента», выявлены национальные особенности средств реализации речевых действий коммуникантов, определены причины коммуникативных ошибок в процессе общения арабских студентов и русскоязычных коммуникантов, обозначены трудности адаптации арабских студентов в российском университете.

Ключевые слова: речевое поведение, образовательная среда, речевой этикет, иностранные студенты, русский язык как иностранный

Khanafeeva Alfia Mukharamovna, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk
Verbal Behaviour of Arabic Students in Russian-Speaking Environment

Abstract. This paper focuses on the peculiarities of Arabic speech etiquette in Russian-speaking environment. The concept “speech etiquette” is considered and linguocultural type “Arabic student” is presented. Verbal behaviour in Arabic- and Russian-speaking environment are compared and difficulties of Arabic students` adaptation in a Russian university are identified.

Keywords: verbal behaviour, speech etiquette, learning environment, foreign students, Russian as a Foreign language

Введение. В настоящее время актуализируется проблема социальной адаптации иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде, поскольку даже при благоприятных условиях для международных контактов возможны определенные сложности. Практика показывает, что студенты, представители различных культур, достаточно часто руководствуются стереотипными представлениями, обладают недостоверной или негативной информацией и испытывают предубеждение к иной культуре. Очевидно, что это делает их адаптацию длительной и непростой. Наш опыт преподавания русского языка как иностранного показывает, что специфика такой адаптации у арабских студентов проявляется в том, что они оказываются в совершенно другой психологической и социокультурной ситуации: иная языковая, культурная (менталитет) и политическая среда, иная межличностная среда и нормы общения, иные традиции обучения, климатические и географические условия, иная архитектурная среда, иные традиции в быту, в одежде и питании, плюс фактор удаленности от родных и близких.

Происходящее расширение рамок общения между носителями арабского и русского языков в сфере образования делает проблему речевых контактов студентов особенно интересной в плане сопоставления. Именно студенты наиболее активно вовлечены в межкультурные контакты, благодаря программам международного академического обмена, совместным научным проектам и конференциям, а также притоку студентов из других стран к обучению в российских вузах. Совместное обучение открывает перспективы для межкультурного диалога и взаимообогащения культур, но при этом может вызывать коммуникативные трудности и конфликты [7]. Причина в том, что обучение иностранному языку в странах Арабского региона основано на грамматико-переводном методе, который не предполагает подготовку к общению на изучаемом языке. Впоследствии это создает коммуникативные неудачи и психологический дискомфорт у арабских студентов, обучающихся в российских университетах. В то время как методика обучения русскому языку как иностранному включает коммуникативный аспект и направлена на подготовку студентов к участию в межкультурной коммуникации, то есть практическому использованию изучаемого языка для решения широкого спектра задач (получение профессии в российском вузе, установление и поддержание деловых контактов и т. д.).

Поэтому мы считаем, что успешность взаимодействия коммуникантов в подобных ситуациях общения обусловлена не только уровнем владения языком, но и знанием национально-культурной специфики речевого поведения. Соответственно, понимание и учет данного феномена позволит ускорить процесс адаптации арабских студентов в русскоязычной образовательной среде и сделать его более эффективным.

Цель исследования – выявить специфику средств реализации речевых действий, отражающих национальный менталитет арабских студентов в русскоязычной образовательной среде, в сопоставлении с аналогичной системой речевых действий русскоязычных студентов.

Задачи исследования: 1. рассмотреть сущность речевого поведения и его характерные признаки; 2. описать систему речевых действий арабских студентов в рамках речевого поведения в сопоставлении с носителями русского языка; 3. дать рекомендации по использованию результатов исследования в практической работе.

Материал и методы исследования. Теоретическая часть исследования построена на анализе современных трудов и концепций по теории речевого поведения личности. Данная проблематика активно исследовалась многими отечественными и зарубежными авторами (В. В. Богданов, Т. Г. Винокур, Х. Г. Гадамер, Г. П. Грайс, В. И. Карасик, Е. В. Кухарева, Э. Н. Мишкuroв, Р. Поль, А. Е. Супрун, Н. И. Формановская и др.). Особый научный интерес в рамках изучения речевого поведения формируется вокруг проблем речевого воздействия и речевого портрета. Вопросы речевого портрета поднимались в исследованиях А.Е. Белоусовой, А.С. Гафаровой, О. В. Загоровской, А. И. Мищенко, Е. Д. Павлычевой и др. Проблемы речевого воздействия освещены в работах Г. Р. Власян, Е. Г. Гришечко, Г. И. Мельник, Т. М. Николаевой, П. Б. Паршина, И. А. Стернина, Е. Ф. Тарасова, Е. В. Шелестюк и др.

Проведенный анализ научных трудов показывает, что понятие «речевое поведение» имеет различные толкования и интерпретации. Так, по мнению А. Е. Супруна, речевое поведение включает в себя весь комплекс взаимоотношений, представленных в коммуникативном акте, – все речевые поступки человека, совершающиеся в типовых ситуациях, которые отображают специфику языкового сознания того или иного социума [3, с. 230–231].

В. И. Карасик отмечает, что под речевым поведением следует понимать осознанную и неосознанную систему поступков, которые способны раскрыть характер и образ жизни человека [2, с. 8–9]. И. А. Стернин утверждает, что речевое (или коммуникативное) поведение – это вся совокупность реализуемых в коммуникативных процессах правил и традиций общения определенной лингвокультурной общности [6, с. 97]. Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин, В. В. Соколова и др. при толковании «речевого поведения» исходят из того, что оно синонимично понятию «коммуникативное поведение». По мнению Ю. С. Прохорова и И. А. Стернина, между этими понятиями нет различий. Они описывают одни и те же коммуникативные процессы, включающие в себя отдельные упорядоченные системы правил и норм межличностного общения [5, с. 41–43]. Н. И. Формановская считает, что «речевое поведение – это наши действия, поступки, привычки, обычаи, традиции и ритуалы, совершаемые с помощью такого инструмента, как речь» [7, с. 458].

Практическая часть исследования проводилась на материале арабского и русского языков, отражающем национальный менталитет в этикетных ситуациях. В процессе исследования использовались следующие методы: лингвокультурологический анализ, сопоставление, описание и обобщение.

Результаты и выводы. Принимая за основу вышесказанное, мы будем рассматривать особенности речевых поступков арабских студентов во всей совокупности сопутствующих национально-культурных и индивидуально-психологических факторов, поскольку «нельзя понять язык, не имея представления об условиях, в которых живет народность, говорящая на языке» [4, с. 8]. Соответственно, сначала назовем особенности национального характера арабских студентов. Это энергичные и темпераментные люди, общительные и приветливые. Большинству арабов свойственны такие качества, как гостеприимство, беспечность, изобретательность, эмоциональность и стремление «сохранить лицо» любой ценой. В то же время в каждой стране Арабского региона можно выделить особенные национально-психологические черты, влияющие на речевое поведение представителей этих стран. Например, для студентов из Ирака характерны готовность к незамедлительным действиям, стремление добиться осуществления поставленной задачи, независимость суждений. Иракцам свойственна резкая смена настроения, чувство почитания и уважения старших и лиц, занима-

ющих высокое социальное положение. Для сирийских студентов характерны общительность, предприимчивость, трудолюбие, динамизм, религиозная толерантность, любовь к детям и др. Сирийцы любознательны и приветливы, что выражается в речевом поведении посредством многочисленных формул приветствия, вопросов о здоровье и делах.

Если мы обратимся к понятию «лингвокультурный типаж», то есть «...обобщённому типу личности, выделяемому по социально значимым параметрам в рамках определенного социально-этнического сообщества» и соотнесенному с такими понятиями, как «модельная личность», «роль», «стереотип», «амплуа», «персонаж», «имидж», «речевой портрет» [2, с. 4, 103, 105], то одной из важнейших характеристик «лингвокультурного типажа арабского студента» назовем тщательный выбор языковых средств в процессе коммуникации, повышенное внимание к форме и стилю изложения информации, к уровню красноречия участников речевого общения: широкое использование тропов и фигур речи (метафоры, сравнения, гиперболы, различные виды повторов), сопровождаемые особым ритмом речи, соответствующей интонацией и, как правило, активной жестикуляцией. Особенности речевого поведения арабов также обусловлены своеобразием логики выражения мысли, принятой в мусульманском обществе, логики, «...являющейся продуктом религиозного сознания» [1, с. 14]. Это обстоятельство «...существенно усложняет процесс общения с представителями культуры, фактически живущей по законам иной логики, с отличной системой координат и ценностей. Специфичность постижения бытия, пронизанного божественным предначертанием, отражается в формировании смысла. Там, где европеец опирается на разум, араб живёт верой в Аллаха» [1, с. 14]. В речевом поведении арабов отражается иррациональность, слияние с природой, ориентация на чувственное восприятие, следование национальным обычаям. Самым очевидным подтверждением тому служат фразеологизмы, демонстрирующие черты религиозного фрагмента языковой картины мира арабов и носителей русского языка. Например, фразеологизм "القدر ليلة في ولد" (родиться в Ночь предопределения) имеет русский эквивалент «родиться в рубашке». Лингвокультурологический анализ данных фразеологических единиц позволяет нам выявить следующие особенности. Так, "القدر ليلة" (Ночь предопределения/могущества) для мусульман – праздник, когда Мухаммеду явился архангел Джабраил (в христианстве

Гавриил) и открыл ему первую суру Корана. Родиться в Ночь предопределения считается у мусульман добрым знаком: ведь «Ночь могущества лучше тысячи месяцев. Нисходят ангелы и дух в нее с дозволения Господа их для всяких повелений. Она – мир до восхода зари!». В отличие от арабского, русский фразеологизм «родиться в рубашке» появился в языке не в связи с религиозными представлениями, а благодаря поверью, согласно которому жизнь ребёнка, тело которого при рождении покрыто околоплодным пузырём (т. е. «рубашкой»), будет необычайно счастливой.

Особенности речевого поведения арабских студентов находят свое отражение в следующих этикетных ситуациях. К преподавателю университета арабские студенты обращаются как "أستاذ" [’ustá:ž] («профессор»). В речевом этикете носителей русского языка для обращения к преподавателю принято использовать его имя и отчество. Для выражения уважения в различных бытовых ситуациях (например, при обращении к водителю, мастеру и т.д.) наряду с обращением "معلم" [muɛállem] достаточно часто используется محترم [muhtarim] «уважаемый». Носители русского языка в таких ситуациях говорят: «шеф», «командир», «начальник». При обращении к группе людей арабские студенты обычно используют лексемы "جماعة يا" [ğamá:ɛa] или "شباب يا" [šabá:b] («Молодые люди! Ребята!»). В русском речевом этикете в данной ситуации можно услышать: «Парень», «Приятель», «Молодой человек», «Мужик». В ситуации извинения распространены формулы: "اسف انا اسف" – («Извините, простите»); "مؤاخذه لا، متأسف، أسف، عفوا" («Извините, простите»); "من فضلك تقبل اعتذار" («Прошу вас принять мои извинения»); "اعتذاري تتقبل ارجوك" («Я не прав»); "أنا مخطئ" «على الحق» («Я не хотел»); "لم أكن أريد ذلك" «قصدي كانش ما أنا» («Извините, если опоздал»); "إذا متأسف" («Извините, если побеспокоил»); "انا اسف اذا ازعجتك" «أزعجتك» («Простите, что я оторвал Вас от работы»). В современном языковом пространстве носителей русского языка употребляются следующие формулы извинения: «Извините!», «Простите, пожалуйста!», «Виноват!», «Пардон!», «Экскьюз ми!», «Сори!», «Извиняюсь!».

Очевидно, что вышеперечисленные особенности речевого поведения студентов из арабских стран могут привести к коммуникативной неудаче в русскоязычной среде, то есть, незавершённой передаче сообщения или не-

способности собеседников реализовать свои коммуникативные роли. Среди причин коммуникативной неудачи отметим следующие:

– коммуникативно-значимые языковые ошибки (например, неверное употребление в диалоге форм слова и предлогов):

Арабский студент: «Он получил хорошее знание благодаря своих прекрасных учителей».

Русскоязычный студент: «Хочешь сказать, ему диплом за спасибо и за подарки дали?»

Арабский студент: «Нет, нет. Я не это имел в виду».

– речевые ошибки (например, даже если русскоязычные студенты встречаются несколько раз в течение дня, они здороваются только один раз. В последующие встречи либо не говорят ничего, либо произносят: «Привет ещё раз». Арабские студенты обязательно приветствуют друг друга и русскоязычных однокурсников при каждой встрече, демонстрируя уважение):

Арабский студент: «Привет!»

Русскоязычный студент: «Ты мне уже шестой раз говоришь сегодня привет. Тебе не надоело?»

Арабский студент: «Я просто рад тебя всегда видеть».

– несовпадение социокультурных особенностей и чужая коммуникативная среда (например, в арабском этикете не принято благодарить хозяина за угощение, в то время как в русской культуре, отсутствие похвалы и благодарности от гостей – признак дурного тона. Понятие «труд» у арабов не ассоциируется с дисциплинированностью и скрупулезностью, поэтому они не всегда вовремя сдают домашнее задание. Для арабской культуры характерно более свободное отношение ко времени, поэтому опоздание на занятие в университете даже на час не считается дурным тоном. Более того, студенты-арабы могут уйти с занятия или спросить разрешения выйти из класса во время урока для совершения молитвы. В то время как в русскоязычной образовательной среде пунктуальность ценится достаточно высоко и является знаком уважения к преподавателю, однокурсникам и коллегам. Поэтому даже небольшое опоздание может стать причиной коммуникативной неудачи ещё до начала речевого акта или быть предпосылкой к её возникновению).

Все вышесказанное приводит нас к выводу о необходимости организации и проведения специальных тренингов для подготовки арабских сту-

дентов к пониманию и принятию речевого поведения русскоязычных студентов, а также обучению речеповеденческим тактикам, функционирование которых в речи обусловлено культурной спецификой. Считаем также эффективным привлечение к таким тренингам русскоязычных студентов. Проведенное нами анкетирование показывает, что подавляющее большинство русскоязычных студентов Челябинского государственного университета демонстрируют положительное отношение к арабским студентам, и, несмотря на определенные коммуникативные трудности и различия в менталитете, открыты для общения с ними и готовы участвовать в тренингах.

Заключение. Проведенное нами сопоставление особенностей речевого поведения арабских студентов и их русскоязычных коммуникантов выявляет, как общие черты, так и различия, обусловленные национально-психологическими характеристиками и менталитетом представителей данных культур. Национально-специфические правила речевого поведения могут препятствовать взаимопониманию и адекватной передаче своего коммуникативного намерения и, как результат, установлению позитивного контакта. Поэтому мы считаем необходимым введение специального обучающего курса или тренингов для обучения арабских студентов правилам речевого поведения в русскоязычной образовательной среде для более эффективной адаптации и преодоления имеющихся стереотипов.

1. Боднар, С. Н. Язык арабских документов торгово-экономической деятельности / С.Н. Боднар ; предисл. Н. Д. Волкова. – Москва : ТЕЗАУРУС, 2012. – 400 с.
2. Карасик, В. И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2002. – 333 с.
3. Куликова, О. В. Особенности мотивации учения иностранных студентов / О. В. Куликова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 8. – С. 229–232.
4. Мейе, А. Сравнительный метод в историческом языкознании : пер. с фр. / А. Мейе. – Москва, 1954. – 454 с.
5. Прохоров, Ю. Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – 193 с.
6. Стернин, И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры / И. А. Стернин // Этнокультурная специфика языкового сознания / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – Москва, 1996. – С. 98–112.
7. Формановская, Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – Москва, 2007. – 470 с.

II. ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.3:802/809-057.87(575.3)

Kholov Mehriddin Ravshanovich

Tajik State Institute of Culture and Arts named after M. Tursunzade, Dushanbe, Tajikistan

Integration of Information and Communication Technologies in the Process of Teaching a Foreign Language in Non-Linguistic Higher Education Institutions

Abstract. In teaching foreign languages in non-linguistic universities, information and communication technologies, gaming and pedagogical technologies are widely used. Information and communication technologies (ICT) have taken a stable position and are taking their place in the process of teaching foreign languages. One of the main factors of progress in teaching foreign languages for teachers is more opportunities for further improvement of the educational process and its transition to a qualitatively new basis. Thus, the use of ICT in the process of teaching foreign languages in non-linguistic universities allows you to always think about the positive results of learning foreign languages and increasing the level of motivation and interest of students.

Keywords: competence, non-linguistic universities, information and communication technologies, foreign language, professional linguistic competence

Холов Мехриддин Равшанович, Таджикский государственный институт культуры и искусств имени Мирзо Турсунзаде, Душанбе, Республика Таджикистан

Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку в неязыковых вузах

Аннотация. В обучении иностранным языкам в неязыковых вузах широко используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), игровые и педагогические технологии. ИКТ заняли устойчивое положение и занимают свое место в процессе обучения иностранным языкам. Одними из основных факторов прогресса в обучении иностранным языкам для учителей являются более широкие возможности для дальнейшего совершенствования учебного процесса и его перехода на качественно новую основу. Таким образом, использование ИКТ в процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах позволяет всегда думать о положительных результатах изучения иностранных языков и повышении уровня мотивации и заинтересованности студентов.

Ключевые слова: компетентность, неязыковые вузы, информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, профессионально-лингвистическая компетентность

The importance of studying the problem of the use of ICT in teaching foreign languages is that information technologies have a high communicative ability, contribute to the development of knowledge and speaking and listening skills of students, and actively include them in education, as well as the activities and development of communication skills in develops students. All this is necessary for a successful life in the modern world and has created favorable conditions for the preparation of specialists who meet the requirements of the labor market.

The use of general didactic principles of education and the implementation of the mentioned requirements for the use of ICT in the process of teaching foreign languages in non-linguistic higher education institutions, in our opinion, contribute to the formation of common languages, to the formation of professional-linguistic competences of students and to increase the quality of their preparation in their chosen profession. helps.

In the modern era of development of information technologies, the information process enters all spheres of human activity, including the sphere of education. E.S. Polat notes that “new pedagogical technologies are unimaginable without the widespread use of new information technologies, computer technologies in the first place, because they allow the pedagogical and didactic functions of these methods to be fully revealed and their inherent potential to be realized” [12].

Through research, it is possible to study the effectiveness of the conditions of using information-communication technology for the formation of professional-linguistic abilities of students in modern classes of foreign languages, and provide the following descriptions:

1. Educational and methodological organization is an important condition for ensuring the formation of professional-linguistic abilities of students, because effective development of this competence is impossible only through pedagogical influence. This situation, first of all, the existence of textbooks and educational and methodological literature in the field of teaching a foreign language through ICT, speech and culture of communication in a foreign

language, as well as the implementation of virtual communication and communication of learning foreign languages through language programs and websites creates favorable conditions. However, the educational and methodological provision of foreign language teaching is not enough for the formation of students' professional-linguistic competences: not all aspects of a foreign language are studied or considered through ICT, while the teacher himself does not have the skills to work with new technology or provides a low level of information. by the teacher, as well as the lack of instructions for students on the study of technical materials, etc. Especially students of non-linguistic higher education institutions face certain problems when studying some fundamental subjects of the English language in the context of modern education. Thus, ICT is the main means of educational and methodological support for the formation of professional-linguistic competences of students during the teaching of foreign languages in non-linguistic higher education institutions.

2. Increasing the level of specialization and professionalism of the teaching staff is the most important condition for the development of professional-linguistic skills of students, because it allows teachers to use modern educational technologies in the development of communication with students in the educational process, as well as to share experience in the field of education and ways improve self-study. At the same time, it is very important to provide advanced retraining of teaching staff and encourage their innovative activity. Because it is through this method that the activity and joint relationship between the teacher and the student is doubled, and the educational process becomes interesting and simple.

The analysis of scientific linguistic literature shows that communicative competence includes various components, among which the following competences have a special position:

1) linguistic competence – knowing the units of all language levels and the rules of their use to create an unlimited number of interlanguage communications within a certain content;

2) denotative (thematic) competence – knowledge of linguistic components and reality, which acts as the subject of speech;

3) Linguistic and cultural (linguistic and cultural) competence – knowledge of the material and spiritual culture of the ethnic group to which the

studied language belongs, knowledge and understanding of the specific national manifestations of certain people and the level of their worldview, which is related to morals, customs, behavior and traditions are distinctive;

4) pragmatic linguistic competence – the ability and skill to choose the appropriate strategy and behavioral tactics of speech in specific situations of communication with the aim of successful implementation of the communicative process.

Fulfillment of all the listed requirements of didactic education through ICT undoubtedly improves the quality of education, and this factor is important for the development of learning foreign languages, the formation of professional-linguistic competences of students, and the activation of the creative process of students. It is ICT that allows not only the development of abilities, but also leads to the formation of wide opportunities for students' creative thinking and the realization of their professional competences.

In order to strengthen scientific capacity and improve the quality of education at all levels of education, deep attention should be directed to regular innovative activities and learning innovative technologies in the process of English language lessons. The main goal of learning foreign languages is not only the formation and development of the culture of communication between people, but also awareness of foreign culture and civilization in comparison with national customs [17, p. 121].

In this learning process, we can choose audiovisual and multimedia materials as ICT tools, with the help of which we can watch or listen to songs or video clips in a foreign language. In the process of teaching a foreign language, static thematic images – didactic images (slides, pictures, tables, diagrams, etc.) should be used, which are provided with versatile computer functions and contribute to the formation of professional-linguistic abilities of students. Presentation of information in the form of an electronic presentation, which is presented by the teacher using ICT tools, is popular, memorable for students, and is considered effective when teaching a foreign language in non-linguistic higher education institutions [1, p. 23–26, 8, p. 200–205].

In modern methods of teaching foreign languages, the use of multimedia technologies also plays a significant role. Multimedia is a combination of software and hardware that provides an understanding of the processing of information in audio and visual forms. Multimedia is designed to transmit

sound, data, and images over local, regional, and global networks. Graphics, animation, photo, video, sound, text in an interactive form of work create an integrated information environment, which provides qualitatively new opportunities for the user.

The use of live broadcasts for watching news, the Internet, various video materials, feature films, multimedia programs specially prepared for the educational process, electronic lecturers, multimedia reference books, encyclopedias and dictionaries allow to create a communicative learning environment and interest in learning. In the absence of a natural linguistic environment, it becomes difficult to create conditions for real speech communication in a foreign language as much as possible.

The main goal of teaching English to students of non-linguistic higher educational institutions is the ability to independently read literature in their specialty and receive information from various foreign sources related to their profession. The more competent a student is in his native language, the more motivated he will be to learn more, that is, the more actively he will be engaged in learning a foreign language.

The state educational standard of higher education in the process of mastering the subject of the English language provides for the formation of students not only subject-related general education, but also professional competencies. In the classroom, students get acquainted with the basics of the English language, the necessary professional dictionaries, idioms, terms often found in specialized literature and in the language of communication, as well as texts with a special dictionary, grammar are used in their dialogues and monologues. When mastering professionally oriented content, students are faced with situations of professional activity, interdisciplinary connections, which creates conditions for their additional motivation to learn a foreign language, as well as to master their chosen specialty [16, p. 97–98].

Also for students, the list of forms of foreign language education created with the help of technical and ICT tools is expanding. Here, the teacher can show videos, electronic textbooks, educational websites, audio blogs, electronic scientific and literary works, industry presentations, etc. in order to develop the professional-linguistic competences of students in non-linguistic higher education institutions [9].

The use of interactive multimedia technologies also significantly increases the quality of presentation of teaching materials and the efficiency of mastering these materials in communicative teaching of a foreign language. Foreign language teaching programs through ICT help to develop various types of speech activity, awareness of linguistic phenomena and create communicative situations for teaching foreign languages in non-linguistic higher education institutions [3, p. 64–66]. As a result, the use of ICT in the educational process allows access to a large amount of information, the organization of independent educational work and the right opportunity, and the interest in learning a foreign language is increased. Thus, the use of ICT in the process of teaching foreign languages allows us to do more research on the positive results of the development of foreign languages and increase the motivation of language learners.

Effectiveness of multimedia technologies in pedagogical studies B. B. Andersen, L. G. Dyachenko, S. B. The degree is detailed, where there is a three-level classification of ICT and it is presented as follows: basic level, test level and result level. The specified levels of effectiveness of multimedia technologies are often used to develop self-learning in the activities of students of linguistic and non-linguistic higher education institutions [2, p. 34].

The use of new information technologies in the teaching of English in non-linguistic higher education institutions helps us to find the means and methods of new teaching methodology to make the lessons interesting, fun and memorable for students. They also generally allow the organization of the teaching process and the formation of professional-linguistic competences of students in non-linguistic higher education institutions.

It should be noted that ICT is not only a means of providing materials, but also a means of control. They provide high-quality presentation of materials and use various communication networks (text, animation, graphics, sound, etc.). New technologies allow the learning process to be personalized and enhanced. A student can choose his/her academic route and move at a comfortable pace. The differential method creates conditions for the successful activity of each student, creates positive emotions and, therefore, increases his educational motivation. Another positive aspect of the use of ICT in the educational process is its ability to objectively evaluate the student. Assignments with predetermined criteria

allow to avoid the subjectivity of the assessment and to give the student a timely assessment after the completion of the assignment through ICT.

Reform of education and the introduction of new pedagogical technologies in educational practice should be considered the most important condition for the intellectual, creative and moral development of students for the formation of professional-linguistic competences of students in non-linguistic higher education institutions. Foreign language as an educational subject provides many opportunities to create conditions for cultural and personal development of students.

The use of information and communication technologies helps to overcome the student's psychological barrier in the way of using a foreign language as a means of communication. One of the manifestations of this obstacle is the so-called fear of mistakes. Students note that when using ICT they do not feel uncomfortable, make mistakes and receive very clear instructions on how to eliminate them [13]. For example, computer-based language learning programs are very loyal to students' answers and do not associate their work with negative comments, which develops students' independence and creates a favorable psychological atmosphere in the classroom, giving them confidence, which is an important factor for the development of their personality. .

Forms of work with the use of ICT, which have been introduced into the traditional education system, are creative or research tasks within the framework of foreign language education. For example, creating a project in a foreign language, a test in electronic form, a summary presentation of the material with suggested questions at the end of the lesson, etc. The process of preparing a presentation provides an opportunity for each student to express and demonstrate their interests and skills. Speaking using a presentation creates a lot of interest among classmates and encourages them to create a dialogue in a foreign language.

Forms of extracurricular activities in a foreign language through ICT can be the organization of a club focused on educational activities; participation in online competitions, teleconferences; work with electronic instructions; network communication in foreign languages and work with Internet sites that contain various materials for the development of listening, reading, speaking and writing skills [10].

The formation of professional and linguistic competence of future specialists as an integral part of professional competence requires new ways in the development and further improvement of existing professionalism. In the end, this not only contributes to the improvement of the quality of training of specialists, but also to the understanding between nations and cultures.

The use of ICT in foreign language classes increases the cognitive activity of students, expands their worldview and allows the development of personality-oriented interactive teaching technology in foreign language learning. The student himself is confident in the assimilation of knowledge and independent processing, looking for different ways to solve the problems. The teacher, on the other hand, is an active guide, and his main task is to organize, guide and motivate the learning process for students.

The first task to achieve a new quality of education in the field of teaching a foreign language in non-linguistic universities is to bring it into line with modern requirements and using innovative technologies. Teachers of educational institutions should have a new system of knowledge, skills and abilities, as well as have extensive experience in using new methods and new technologies. The progress of society, the development of science and technology and modern technologies require teachers to constantly strive to improve the professionalism of innovative activities [15, p. 178–180].

The use of new information technologies allows us to distinguish the following basic provisions:

- the use of multimedia technologies in the process of teaching foreign languages is intended to increase the effectiveness of education, the main purpose of which is to improve everyday skills and professional communication, as well as the development of competencies;
- new information technologies are used as a means of education and training of students, their communicative, cognitive, creative and information culture development in non-linguistic higher education institutions;
- the use of multimedia educational tools makes it possible to create conditions that are closer to real speech communication in foreign languages in the absence of a natural language environment.

ICT is a complete set of modern technologies related to information processing and presentation. The rational and correct use of ICT in the process of teaching a foreign language increases the quality and efficiency of education

and, taking into account the physiological and psychological development of students, develops their professional-linguistic competences.

Conducting a lesson using ICT allows you to master the basic technical processes of working with a computer in the process of teaching a foreign language, and provides favorable conditions for the development of students' abilities in non-linguistic higher education institutions. Thus, ICT competence is defined as the ability of students to use knowledge, skills and abilities (forms, methods and tools), as well as cooperation with people and work with technical means to obtain and systematize the use of information.

With the use of ICT in the educational process, the conditions of interaction between the teacher and students, as well as students with each other, change a lot. Education is unimaginable without the educational influence of the teacher's personality on the student. The main goal of learning a foreign language in educational institutions is mainly the formation of communicative competence, and other goals (education, training, development) are implemented in the process of implementing this main goal [14, p. 188].

The establishment of the World Wide Web also had a great impact on the educational process. The Internet as an information system offers its users various information and sources: e-mail, the ability to publish personal information, create your home page, access to information sources; reference catalogs and search systems that can be actively used in the process of teaching foreign languages [11; 7]. Thus, the advantages of the introduction of Internet technologies in the process of teaching English are now obvious: the positive effect of various forms of synchronous communication and written speech (e-mail, social networks, forums, web conferences) in the formation of foreign language competence of students is obvious.

In the motivational structure of the educational and cognitive activity of students, there are always leading motivations along with accompanying motivations, which in some cases may be in the first place. This is particularly related to the stimulation of the student's educational and cognitive activity, which has a complex structure, and during the entire period of study at the institution of higher education, significant changes are made, with the complex structure of the student's academic and social activity.

Therefore, when choosing ICT tools for teaching a foreign language, it is necessary to take into account both the individual psychological characteristics

and the age of students, as well as the possibility of developing dialogic communication. The personalization of learning with the help of personal computers can lead to the loss of the very possibility of forming creative thinking, which is based on dialogue [6, electronic resource].

In our opinion, speaking about competencies, it should be considered that the main link for training a highly qualified specialist in modern times is professional competence, which provides the necessary conditions for training such a specialist in the conditions of non-linguistic higher education institutions. The concept of "Professional competence" includes knowledge, skills, skills and their connection with the profession, the abilities, relationships of the specialist's personality, his social behavior, opportunities for self-awareness and self-management in the professional field of the specialist are understood [5, p. 68].

Thus, we investigated the professional and linguistic competence of students who study a foreign language in non-linguistic higher education institutions as an elective or auxiliary subject, and we determined that professional competence for the development of professional knowledge, skills and abilities contributes to the formation of the student's worldview for independent decision-making. contributes to future problems.

Such elements of the electronic educational and methodical collection, such as a lecture, a dictionary, an assignment, a test, allow not only an accessible and visual presentation of lexical and grammatical material, but also a test. The use of original sources of text, audio and video helps to create a foreign language environment. With the application of ICT in the educational process, students have the opportunity to access various questionnaires and surveys on the Internet or in the electronic environment of the institution for writing term papers, theses, student and master's theses, and even scientific theses [4].

The social order of society in the field of teaching a foreign language through ICT implements the task of forming the personality of students and developing their competencies, as well as strengthening the humanistic content, the full application of educational, cognitive and subject development in relation to the individuality of each student. Therefore, it is no coincidence that the main goal of teaching a foreign language through ICT at the current stage of educational development is the ability and desire to participate in cultural communication with the target language and independently improve the speech activity of a foreign language.

1. Aleksandrov, K.V. Electronic content development technology for the development of lexical and grammatical skills / K. V. Alexandrov, K. G. Golubeva, A. V. Aleksandrova // Foreign languages at school. – 2014. – No. 7. – S. 20–30.
2. Andersen, B. B. Multimedia in education / B. B. Andersen, K. Brink. – M.: Bus-tard, 2007. – 224 p.
3. Vavilova E. O. The use of information technologies in teaching a foreign lan-guage in the formation of grammatical skills / modern technologies for teaching a foreign language in a non-linguistic university: Orenburg Institute (branch) of the Moscow State Law University named after O.E. Kutafin (MGYuA), 2015. – 89 p.
4. Girkin I. V. New approaches to the organization of the educational process using modern computer technologies. – Information technologies 1998, No. 6, p. 21–22.
5. Davydova I. V. Competencies as a factor in the comprehensive training of foreign language teachers in a teacher training university. *Obrazovanie i nauka : Izv. Ural. Department of Ros. acad. Sciences.* 2008. No. 5 (53).
6. Information technologies in education / Ros. state ped. Uni them. Herzen A. I. URL: <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm>.
7. Koptug N. M. Internet lessons as an auxiliary material for an English teacher // Foreign languages at school. – 2000. – No. 4. – S. 54–59.
8. Korchazhkina, O. M. Possibilities of creating interactive learning materials in a foreign language // Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and In-tercultural Communication. – 2009. – No. 3. – S. 200–207.
9. Kudryavtseva, L. V. The use of telecommunication projects for the formation of foreign language socio-cultural competence among high school students (on the example of Russia and the USA) // Foreign languages at school. – 2007. – No. 4. – 2007. – S. 49–53.
10. Padukova M. S. Extracurricular activities as a means of creating a language envi-ronment // Foreign languages at school. – 2014. – No. 8. – P. 26–28.
11. Podoprigorova L. A. The use of the Internet in teaching foreign languages // For-foreign languages at school, 2003. – No. 5. – S. 25–31.
12. Polat E. S. Some conceptual provisions of the organization of distance learning in a foreign language based on computer telecommunications // Foreign languages at school, 2005. – No. 4 – P. 6–11
13. Ushakova S. V. Computer in English lessons // IYaSh – 1997. – No. 5. – S. 40–44.
14. Kholov M. R. ICT is the main tool for the formation of professional linguistic compe-tencies of students in teaching foreign languages (ТИК – воситаи асосии ташаққули салоҳиятҳои касбӣ-лингвистии донишҷӯён ҳангоми таълими забонҳои ХОРИҶӢ): Bulletin of the Institute of languages. – 2022. – No 1 (45). Dushanbe-2022.
15. Kholov, M. R. The role of learning English with the help of innovative technolo-gies in the activities of non-linguistic universities (on the example of universities in the field of culture and arts) / M. R. Kholov // Innovative technologies in the humanitarian sphere: materials of the IX International scientific and practical con-ference young scientists, graduate students and applicants, Barnaul, February 21, 2021 / Altai State Institute of Culture. – Barnaul: Publishing house of the Altai State Institute of Culture, 2021. – P. 174–182.
16. Kholov M. R. Formation of professional and linguistic competence of students of non-linguistic universities: Russia – Tajikistan – Uzbekistan: Youth and the de-velopment of the spiritual culture of society: current problems and prospects for their solution: Sat. materials of the international scientific conf. / comp. B. S. Sa-faraliev, M. R. Kholov. Dushanbe, 2022. – 413 p.
17. Kholov M. R., Gadoev, K. The role of innovative technologies in teaching Eng-lish (Нақши технологияи инноватсионӣ дар таълими Дарси забони англисӣ / К. Х. Гадоев, М. Р. Холов) // Bulletin of the Institute of languages. – 2020. – No. 1 (37). – P. 119–126.

Акулиничева Екатерина Олеговна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Игровые технологии как эффективное средство обучения аудированию на уроках иностранного языка

Аннотация. Знание иностранного языка в наше время является частью не только успешной карьеры, но и повседневной жизни человека. Проблема обучения восприятию иноязычной речи на слух была и остается актуальной на сегодняшний день. Однако существующие методы обучения аудированию могут вступить в противоречия с современными стандартами образования. Поскольку такой вид речевой деятельности, как аудирование, представляет наибольшую сложность для обучающихся, существует необходимость интегрирования в образовательный процесс игровых форм обучения. В данной статье рассматриваются определения понятия «аудирование» и анализируются игровые технологии как средство обучения данному навыку.

Ключевые слова: аудирование, особенности аудирования, игровые технологии, речевая деятельность, методы обучения

Akulinicheva Yekaterina Olegovna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Playing Technologies as an Effective Means of Teaching Auditory Perception at the Lessons of Foreign Languages

Abstract. Today knowledge of a foreign language is not only a part of successful career, but also a part of daily life. The problem of teaching auditory perception of foreign speech has been and remains relevant today. Existing methods of teaching listening may contradict modern education standards. As long as such a type of speech activity as listening is the most difficult for students, there is a need to integrate game forms of learning into the educational process. This article discusses the definitions of the concept of "listening" and analyzes gaming technologies as a means of teaching this type of skills.

Keywords: listening, listening features, game technologies, speech activity, teaching methods

На современном этапе в методике преподавания иностранных языков особое внимание уделяется обучению навыкам аудирования. В научной литературе предлагается широкий теоретический подход к изучению аудирования, а также ведутся исследования для глубокого изучения этого процесса. Важно отметить, что по значимости и актуальности проблема обучения аудированию в методике занимает одно из центральных мест, так как без развития навыка слушания, восприятия и понимания невозможно

речевое общение, ибо два этих процесса тесно взаимосвязаны между собой. Неправильная оценка важности развития данного умения в дальнейшем может привести к более худшему овладению языком, нехватки умений, которые чрезвычайно необходимы для понимания иноязычной речи.

В настоящее время обучение иноязычному аудированию, в большей степени, заключается в прослушивании аудиотекста и выполнении упражнений на его понимание. Однако данная методика в нашем образовательном пространстве может вступить в противоречия с современными стандартами образования. Поэтому существует необходимость интегрирования образовательных процесс игровых форм обучения.

Проблемами обучения аудированию посвящены работы И. А. Зимней, Н. В. Елухиной, А. А. Старковой, В. Г. Скалкиной, А. А. Леонтьева, В. И. Ильиной и др. Для овладения устным общением одним из самых необходимых видов речевой деятельности является восприятие и понимание речи на слух. В отечественную методику термин «аудирование» (Listening) был введен относительно недавно. Определение аудирования, отражающее его особенности как рецептивного вида речевой деятельности с психологической точки зрения выделили Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, они говорят, что «аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [2].

По мнению исследователя В. А. Кочкиной аудирование является процессом слушания с одновременным пониманием на слух в момент порождения речи. Действительно, аудирование представляет собой такой сложный процесс, требующий от человека привлечения не только внимательности, но и применение уже освоенных знаний и умений, опыта, а также психологической концентрации. «Устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможна без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего» [3].

Аудирование, как и любой вид речевой деятельности обладает характерными особенностями, такими как:

- 1) Реализует устное непосредственное общение наряду с говорением;

2) Является рецептивным видом речевой деятельности в силу своей направленности на приём или передачу информации. Посредством рецептивных видов индивид принимает и в последующем перерабатывает речевое сообщения посредством слуховых, зрительных и речедвигательных анализаторов.

3) Характеризуется внутренним способом формирования и формулирования мысли: основными внутренними механизмами аудирования являются речевой слух, память, механизм вероятностного прогнозирования и артикулирование.

4) Является внешне невыраженным процессом внутренней активности. Одной из основных трудностей в обучении аудированию является и то, что этот процесс со стороны преподавателя невозможно непосредственно контролировать и управлять им.

5) Продукт аудирования – умозаключение, а его конечным результатом является понимание смыслового содержания и ответная реакция на принятое сообщение – вербальная или невербальная [4].

Многие исследователи и методисты отмечают, что хорошо сформированный навык аудирования благополучно влияет на развитие всех других видов речевой деятельности. Восприятие нового материала происходит намного эффективней и быстрее, когда обучение протекает в следующей последовательности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Аудиотексты, используемые на уроке, могут предоставить нам информацию для обсуждения и диалога тем самым появляется возможность отработать навыки говорения и письма. Из этого вытекает вывод, что аудирование необходимо рассматривать не только как одну из целей обучения, а также, как и средство овладения новым языковым материалом [6]. Из этого следует, что все виды речевой деятельности взаимосвязаны и положительно влияют на становление друг друга.

Исходя из вышеперечисленного, можно заключить, что весь процесс аудирования завязан на самом получателе информации. От того насколько хорошо развиты его языковые способности, и от его внимательности и усидчивости, а также умениях запоминать и осмысливать полученную информацию на слух зависит успешность обучения аудированию. Процесс общения протекает в определенной ситуации и звучащий текст всегда ад-

ресован конкретному слушателю, необходимо установить, кто говорит и к кому он обращается. Человек прослушивающий тест, не просто воспринимает его, но и взаимодействует с ним. Таким образом, можно заключить что тексты приобретают значение и смысл в результате его взаимодействия с деятельностью слушающего по пониманию этого текста. Именно поэтому бывают случаи, когда мы понимаем гораздо больше, чем фактически было сказано передаваемом сообщении. Текст побуждает слушающего обратиться к своей памяти для того, чтобы найти определенную информацию, которую в последствии снова применяется в тексте.

С точки зрения психологии изучение иностранного языка рассматривается как сложный процесс формирования новой речевой системы в коре головного мозга. В свою очередь, эта новая система, начинает взаимодействовать с уже существующей и полностью сформированной системой родного языка, испытывая на себе влияние интерференции. В родном языке все языковые компоненты уже образуют единую программу нейронных связей. Чтобы достигнуть таких же результатов в иностранном языке необходимо создать все предпосылки для интенсивного функционирования речемоторных раздражителей в первые годы овладения языком. Систематические уроки по развитию восприятия речи на слух помогают закрыть пробелы в восприятии речи, устранить эмоциональный барьер и преодолеть страх перед аудированием, который так характерен для учащихся.

Если рассматривать иностранный язык как предмет, то он будет носить деятельностный характер, это позволяет организовывать речевую деятельность в форме игры, которая позволяет организовывать межпредметные связи и формировать общеучебные умения и навыки. Одной из основных причин пристального внимания и активного использования учебных игр в образовательном процессе является то, что в настоящее время все больше наблюдается процесс отхода от традиционных форм и методов обучения.

Современные методы обучения английскому языку в рамках новых стандартов должны отвечать определенным требованиям. Во-первых, должна атмосфера обучения должна быть для ребенка комфортной, а также стимулирующей интересы детей, способной поощрять желание учиться

и тем самым делать реальным достижение ими успехов в обучении. Во-вторых, вовлекать в учебный процесс чувства, эмоции и ощущения ребенка, тем самым затрагивать его личность в целом. В-третьих, создавать определенные ситуации, в которых преподаватель является не центральной фигурой, а лишь наблюдателем и консультантом [1].

С. А. Шмаков выделяет особенности присущие игре как виду деятельности, такие как:

- импровизация и творчество;
- естественное развитие;
- эмоциональная оживленность, проявляющаяся в соперничестве и состязательности;
- прямые или косвенные правила, выраженные ее содержанием и развитием;
- конкретная структура (игровые роли, действия, сюжет) [7].

Учебная деятельность с применением игровых технологий призвана организовать процесс общения на иностранном языке максимально приближенным к реальному процессу иноязычной коммуникации. Важно при этом учитывать уровень подготовки школьников и пользу игры при изучении определенного материала урока. Количество отрабатываемых при помощи игры навыков велико, можно работать над формированием фонетических навыков и умений, активизировать грамматический и лексический материал, развивать аудитивные навыки и тренировать устную речь. Снять напряжение и психологическое переутомление на уроке также возможно используя игровые технологии, создавая при этом позитивную атмосферу и развивать способности к самодисциплине.

Как было отмечено ранее, игра может быть применена как эффективный метод для изучения иностранного языка, особенно на ранних этапах обучения. Если рассматривать учебную игру, как один из способов обучения аудированию младших школьников, то можно безусловно выделить большое количество преимуществ. Как отмечают многие методисты, процесс аудирования вызывает больше всего трудностей у учеников по сравнению с другими видами речевой деятельности. Поэтому при игровом обучении учебный процесс протекает более привлекательно и интересно, при этом активизируя мыслительную деятельность.

На начальном этапе обучения применяя учебные игры и игровые ситуации мы можем не только привить учащимся интерес к языку, но и более целенаправленно осуществлять индивидуальный подход в обучении. Создается положительное отношение к его изучению, стимулируется самостоятельная речемыслительная деятельность школьников.

Посредством игры в процессе обучения аудированию, достигаются следующие цели:

- 1) учащиеся понимают смысл однократного высказывания;
- 2) учащиеся вычленивают главную и второстепенную информацию в процессе иноязычной устной речи;
- 3) учащиеся воспринимают отдельные речевые образцы и словосочетания в потоке речи;
- 4) у учащихся развивается слуховая память [5].

Методисты рекомендуют использовать для проведения игр специально записанные носителями языка аудиозаписи, либо запись голоса другого преподавателя. Такая ситуация создаст дополнительные трудности для восприятия, так как создаются условия непривычные для слушателей, которые привыкли к голосу своего учителя, и это в свою очередь повышает уровень сложности и эффективность задания.

Игра является уникальным средством непринужденного обучения младших школьников. Это соответствует естественным потребностям и нуждам детей данного возраста, и, следовательно, при помощи игр мотивировать себя к изучению иностранного языка. Часто учебная игра понимается учениками как своеобразное соревнование, которое требует определенной отдачи, быстрой реакции и смекалки.

Таким образом, в настоящее время возрастает роль игры на уроках иностранного языка, так как именно игра дает возможность организации учебного процесса интересным и увлекательным образом, дающим мотивацию для его дальнейшего изучения. Игровые технологии обладают огромным обучающим потенциалом, потому что создается интеллектуальное напряжение, способствующее активному процессу обучения. Как отмечалось ранее, учебная игра под силу практически каждому ученику, даже тому, кто не имеет достаточно прочных знаний в языке, тем самым все-

ляет в ученика чувство равенства, снимает тревожность и скованность, способствует появлению позитивного образа самого себя.

1. Гальскова, Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 2–8.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд. – Москва : Академия, 2009. – 336 с.
3. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, – 1991. – 222 с.
5. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Коньшева – Минск : КАРО, 2008. – 192 с.
6. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / М. П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – Москва : МАДИ, 2015. – 132 с.
7. Шмаков, С. А. Использование игры на уроках английского языка / С. А. Шмаков. – Москва : Педагогика, 1997. – 245 с.

УДК 372.016:81

Bozorova Munisa

Samarkand State Institute of Foreign Languages, Samarkand, Uzbekistan

Writing as an Actual Strategy in ESL Classes

Abstract. The article examines the features of teaching students writing in ESL classes. The necessary learning conditions for effective learning of foreign languages have been determined and aspects of solving this problem have been explained.

Keywords: writing skill, learning foreign languages, ESL, classroom, activities

Бозорова Муниса Мамадиёровна, Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Республика Узбекистан

Письмо как актуальная стратегия на занятиях по английскому языку как второму иностранному

Аннотация. В статье исследуются особенности обучения письму студентов иностранным языкам. Определены необходимые условия обучения для эффективного изучения иностранных языков и разъяснены аспекты решения данной проблемы.

Ключевые слова: навыки письма, изучение иностранных языков, ESL, класс, мероприятия

Choosing classroom techniques is the day-to-day business of every writing teacher. Any decision we make – such as whether to provide students with a first sentence or not, or whether to mark all errors or only a selected few—is a decision about a teaching technique. The variety of techniques available to teachers nowadays in textbooks and training courses can be bewildering [see: 1–3]. Examining them with some basic questions in mind will help us sort out which ones suit our class, our student level, and the approach that underlies our own curriculum and our own teaching.

Finding and communicating ideas is not encouraged by the typical textbook task of writing about a subject in class or at home and then handing in the finished composition to a teacher who points out the errors. There is a better way. Instead, we can take the same textbook topic but build in class activities that will help prepare students for the assignment and give them the opportunity to speak, listen to, read, and write the new language in the process of making and communicating their meaning.

For example, the topic “Describe the best places for a tourist to visit in your home town” can be dealt with the different ways to provide communicative practice in all the language skills to help students generate ideas (prewriting) and revise those ideas (rewriting).

In this way, classroom activity in a writing lesson can engage the students in a variety of language use that goes beyond the usual sequence of teacher giving directions, students writing, and teacher marking. Students can also be actively engaged with all the language skills even while doing controlled writing exercises. We can, for instance, ask student groups to discuss a punctuation fill-in exercise, present oral explanations of their choices, and read the group's finished product aloud.

A writing lesson need not, therefore, take place in a heads-down, silent classroom. For any task, we should consider what classroom activities will help our students use the new language in a meaningful way so that speaking it, listening to it, and reading it help them write it with more confidence.

In all my ten years as a teacher, observing teachers and working with them, I have been struck time and time again by how hard ESL writing teachers work. They think up a topic or search through the textbook to find one, ask students to write about it, mark all the papers, and then much too quickly move on

and think up another topic. A good topic is seldom explored beyond the one composition that students write. What a waste that is! The longer students grapple with a subject, the more their command of the necessary vocabulary and idiom develops; the more they read on the topic, the more they learn about organizational structure and sentence structure; the more they discuss a topic, the more ideas they develop. Our problem isn't really finding enough topics; it's developing enough tasks from the good topics we have.

So with every task that we assign our students, we should consider how to make it as meaningful as possible for both the reader and the writer. The writer will put more thought and effort into a piece of writing that communicates his own interests and opinions to a reader, and a reader, whether the teacher or another student, will certainly be able to respond to a piece of writing if he or she is made interested in the content. The subject matter of the topics should, as far as possible, involve writers and readers in the communication of real meaning.

Group work in the classroom has been shown to be valuable for native speakers who are learning to write [2, p. 65]. Inexperienced writers are less fearful when a few of their peers read and comment on what they write; they like to see what their peers produce, and they welcome the unthreatening exchange of ideas that happens in a small group. For second-language learners, who need more time and opportunity to practice using the language with others, group work is especially beneficial. The problem is that the teacher might justifiably feel that with groups of students talking to each other, away from the teacher's direct supervision, a little of the teacher's control of the class is sacrificed. To some extent, it probably is. But when control means that it is mostly the teacher who is speaking and asking questions, we have to realize how drastically student participation and involvement drops. The students, not the teacher, need the practice in language use. Our planning should take that into account.

It is important to remember while planning writing lesson that while writing is often an individual activity, it does not always have to be so in the classroom. Students can interact with each other at all points in the process: before they write, while they are writing, and after they have written.

So when we plan our curriculum, it is important for us to include enough time for students to explore sentences, to form and re-form arguments, to experiment with new words, and above all, time to change their minds. Time should

not be a constraint, and revision should not be a punishment for the writer (as in "You have made six mistakes; please rewrite the composition") but a built-in part of the writing process.

Our principal job as teachers of composition is not to search for errors – that, after all, is what our students should be doing before they hand in their papers to us. But obviously, when our ESL students write, they do make a lot of mistakes and it becomes necessary for us to devise ways of dealing with the errors so that they do not become the sole focus of the piece of writing.

1. Ann Raimes. Techniques in teaching writing. Oxford, 1983.
2. Arnaudet, Martin L. and Barrett, Mary Ellen. A Guide for Students of English as a second Language. Englewood Cliffs, N, J.: Prentice-Hall, 1981.
3. Blanton, Linda, Lonon. Elementary Composition Practice: Book 1. Rowley, Mass.: Newbury House, 1979.

УДК 372.016:81

Болина Марина Владимировна

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск

Реализация проблемного подхода в курсе методики обучения английскому языку

Аннотация. Статья посвящена реализации проблемного обучения в университетском образовании в курсе «Методика обучения английскому языку». Автор анализирует свой опыт использования приемов и методов проблемного обучения, позволяющих сделать освоение этой дисциплины более эффективным.

Ключевые слова: проблемное обучение, иностранный язык, методика обучения английскому языку, университетское образование

Bolina Marina Vladimirovna, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Use of Problem Approach in the Methods of Teaching English Course

Abstract. The article deals with implementing the problem-solving approach in university education within the course of Methods of teaching English. The author analyses her own teaching experience of using problem-solving methods and techniques for making the process of mastering this discipline more efficient.

Keywords: problem-solving approach, foreign language, methods of teaching English, university education

Проблемный метод получил свое распространение в 20–30-х годах XX века. В его основу легли идеи американского педагога, психолога и философа Джона Дьюи. По мнению Дьюи, традиционное обучение, главная цель которого заключается в сообщении обучающимся готовых знаний с целью их дальнейшего усвоения путем воспроизведения, мало эффективно. Дьюи противопоставлял традиционному обучению активную поисковую деятельность учащихся [2].

Проблемный подход к обучению активизирует познавательную и творческую активность студента в учебном процессе, в его рамках используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время. Если раньше обучающийся на уроке выступал лишь в роли объекта, то на современном этапе он становится субъектом обучения. Учащийся теперь может и должен принимать активное участие в учебном процессе, не только воспринимать получаемую информацию, но и учиться искать ее самостоятельно в дальнейшем [5].

На сегодняшний день актуальной является проблема устаревания традиционной системы обучения иностранным языкам. Российские системы образования построены таким образом, что упор делается на получение теоретических знаний, в то время как практические умения и навыки развиваются достаточно слабо.

Поэтому современный Федеральный государственный образовательный стандарт делает акцент на проблемном характере всего процесса обучения и каждого урока, начиная с проблемной постановки темы каждого занятия.

Речь идет об использовании в обучении целого ряда проблемных по своему характеру методов. Сюда мы относим исследовательские, поисковые, дискуссионные методы (М. В. Кларин, Г. А. Китайгородская, Л. П. Колобова, С. Г. Коростелова), метод кейсов (А. М. Долгоруков, И. Козина, Г. Минцберг, Ю. П. Сурмина), технологию критического мышления (Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл), метод проектов (Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина) и т. д. Эти методы нельзя назвать новыми. Однако их использование до сих пор нельзя назвать системным. Эти методы связаны между собой тем, что при проблемной организации их формы и содержа-

ния позволяют формировать, наряду с коммуникативной компетенцией, интеллектуальные умения.

Несомненный интерес также представляет метод «Перевернутый класс», который предлагает изменить традиционный подход к обучению. Студенты сначала изучают лекционный материал индивидуально в качестве домашнего задания, а на лекционных занятиях обсуждают изученный материал, участвуют в дискуссиях и интерактивных проектах, решают проблемные задачи, применяют свои знания на практике. Это помогает преподавателю адаптировать занятия к индивидуальным особенностям каждого студента, который становится активным субъектом процесса обучения и существенно повышает эффективность овладения учебным материалом. К сожалению, традиционная система лекционно-семинарская система обучения университета не позволяет в настоящее время в полной мере использовать идеи этого инновационного подхода, только отдельные его элементы [1].

Под проблемным обучением вслед за Г.К. Селевко мы понимаем такую организацию учебного занятия, которая предполагает создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, навыками и умениями и развитие их интеллектуальных способностей [7].

Познавательная потребность возникает у человека в том случае, когда он не может достичь цели с помощью известных ему способов действия, знаний. Поэтому проблемная ситуация рассматривается как центральное звено проблемного обучения.

В качестве одного из главных компонентов проблемной ситуации психологи выделяют неизвестное, раскрываемое в проблемной ситуации, то есть новое усваиваемое отношение, способ или условие действия.

Уже само столкновение с трудностью, невозможностью выполнить предложенное задание с помощью имеющихся знаний и способов действия рождает потребность в новом знании. Эта потребность и является основным условием возникновения проблемной ситуации и одним из главных ее компонентов.

Итак, проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; осознание противоречия пробуждает у учащегося потребность в открытии (усвоении) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия [3].

Существуют разные классификации проблемных ситуаций наиболее характерных для педагогической практики. Мы остановились на классификации Е. К. Кобзевой, которая выделяет следующие типы проблемных ситуаций:

1. Первый тип возникает при условии, если учащиеся не знают способы решения задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной ситуации.

2. Второй тип возникает при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

3. Третий тип возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путём решения задачи и практической неосуществимости выбранного способа.

4. Четвёртый тип возникает, когда имеются противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для теоретического обоснования [4].

В своем исследовании мы использовали первый и второй тип проблемных ситуаций. При традиционном подходе к обучению, учебная дисциплина Методика обучения английскому языку представляет собой изложение материала и конспектирование его студентами на лекциях и обсуждение этого материала на семинарских занятиях. Возможность практического применения знаний существует только на лабораторных занятиях, число которых ограничено.

Кроме того, каждый год мы сталкиваемся с тем, что значительное количество студентов не владеют даже самыми элементарными интеллектуальными умениями обработки информации, такими как, например, выделение главного, обобщение и сравнение.

Процесс внедрения проблемного подхода начался с проблемного изложения лекционного материала. Первая лекция по методике началась с вопросов о том, что такое интерактивная лекция, что изучает методика, нужна ли она талантливому учителю, чем отличаются языковые учебные предметы от остальных, чем отличается процесс усвоения родного и иностранного языка и т. д. Студенты высказывали свои предположения, пытались найти ответы на вопросы, используя свой когнитивный опыт и наводящие вопросы учителя.

Также, им предлагался учебный материал, который комментировался, объяснялся и обсуждался в процессе лекционного занятия. Затем эти лекции выкладывались в свободный доступ в методическую группу в интернете и могли быть использованы для тестирования, выполнения семинарских и лабораторных заданий, подготовке к зачетам и экзаменам.

На семинарских занятиях студентам были предложены практические задания. Широко использовался проблемный метод кейсов. Он основывается на положении, что знание, полученное в готовом виде, менее ценно и потому не так долговечно, как продукт собственного мышления.

Сущность метода кейсов заключается в самостоятельной деятельности обучающихся в искусственно созданной среде. Обучаемым предлагается осмыслить ситуации, которые предусматривают необходимость решения проблемы.

Так, на занятии по теме «Образовательная среда» студенты обсуждали видеофрагменты занятий в разных образовательных учреждениях, оценивали три основных компонента образовательной среды, а также предлагали свои идеи по созданию благоприятной образовательной среды в университете.

В теме «Вторичная языковая личность» студенты анализировали реальные коммуникативные ситуации, которые содержали проблемы, возникшие из-за недостаточной сформированности отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, предлагали свои решения. Они не только обсуждали особенности русской, британской и американской коммуникативных культур и делали вывод о том, насколько выражена категория толерантности в этих трех культурах, но и пытались найти

объективные причины этих особенностей, используя имеющиеся знания и те материалы, которые нашли в интернете.

На семинаре, посвященном технологии критического мышления студентам были предложены текстовые материалы, с которыми они работали, используя приёмы этой технологии, такие как, например – фишбоун, толстые и тонкие вопросы, лови ошибку, синквейн и др.

На семинарах, где рассматривались такие категории методики, как цели, принципы, содержание методики обучения АЯ, студенты смотрели, анализировали и обсуждали видео реальных уроков английского языка. Они делали выводы о том насколько методически грамотно эти категории реализуются в процессе обучения и предлагали свои способы улучшения качества этих уроков.

В теме «Средства и формы обучения АЯ» студенты выбирали школьные и университетские УМК и определяли, насколько они соответствуют современным требованиям методики.

В рамках обсуждения тем «Обучение письменной речи» и «Контроль в обучении иностранному языку» студенты проверяли и оценивали в качестве экспертов письма и сочинения и устные ответы в формате ЕГЭ, используя дополнительные схемы оценивания.

По результатам промежуточной аттестации был определен уровень сформированности компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Количество студентов, которые продемонстрировали высокий и средний уровень владения этими компетенциями увеличилось на 34,8 и 26 % соответственно. Количество студентов, имевших низкий уровень, уменьшилось на 17 %.

В итоговой рефлексии студенты отмечали эффективность использования проблемных методов в рамках курса методики, повышение мотивации и возросший интерес к своей будущей профессиональной деятельности.

К сожалению, программа курса методики не позволяет полностью организовать и провести полноценный исследовательский проект. Альтернативное решение лежит в использовании возможностей факультативов и курсов по выбору.

Таким образом, в результате личностного включения студента в учебный процесс, который протекает в условиях его мотивированного вступления в познавательную деятельность, самостоятельного оперирования учебным содержанием и осознанного и прочного его усваивания, мы получаем повышение эффективности обучения, развитие интеллекта, формирование способности к самообучению и самоорганизации. Все это служит аргументом за то, чтобы проблемное обучение стало неотъемлемой частью в практике обучения в высшей школе [6].

1. Воробьев, А. Е. Основы технологии «Перевернутого обучения» в вузах / А. Е. Воробьев, А. К. Мурзаева. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-tehnologii-perevernutogo-obucheniya-v-vuzah>.
2. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; [пер. с англ. Н. М. Никольской]. – Москва : Лабиринт, 1999. – 186 с.
3. Ильницкая, И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – Москва : Омега, 2010. – 221 с.
4. Кобзева, Е. К. Технология проблемного обучения – важнейший путь организации активной деятельности учащихся на уроках в начальной школе / Е. К. Кобзева. – URL: <https://infourok.ru/statya-tehnologiya-problemnogo-obucheniya-522060.html>.
5. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
6. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках английского языка / В. В. Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2001.
7. Селевко, Г.К. Проблемное обучение / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 61–65.

УДК 372.016:811.161.1

Глухова Ирина Владимировна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Формирование навыков речевого этикета у иностранных студентов в процессе изучения русского языка

Аннотация. Статья представляет опыт исследования, посвященного формированию навыков речевого этикета у обучающихся русскому языку как иностранному. Рассмотрены теоретические аспекты понятий «речевой этикет», «речевой навык» и основные методические принципы обучения речевому этикету. Выявлены причины коммуникативных неудач в ситуациях общения. Рассмотрены виды заданий и обоснованы наиболее эффективно способствующие формированию навыков речевого этикета.

Ключевые слова: речевой этикет, речевой навык, навык речевого этикета, иностранные студенты, русский язык как иностранный

Glukhova Irina Vladimirovna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Russian Speech Etiquette in the Classes of Russian as a Foreign Language

Abstract. The article focuses on the importance of teaching Russian speech etiquette to foreign students. The author considers concepts “speech etiquette”, “speech skill”, methods of teaching Russian speech etiquette and reveals the reasons of communicative failure. Based on the analysis of textbooks, types and the examples of the most effective tasks are presented. The author concludes that successful mastering of speech etiquette skills in communicative situations is possible when tasks are completed many times on a regular basis.

Keywords: communication, Russian speech etiquette, speech etiquette norms, Russian as Foreign Language, foreign language teaching, foreign students

Введение. Знание лексики и грамматики изучаемого иностранного языка не может обеспечить успешную коммуникацию на этом языке, поскольку представители разных лингвокультур, вступая в диалог, следуют моделям поведения, соответствующим их культуре. В процессе общения происходит столкновение разных картин мира (родной и чужой), поэтому только постепенное принятие и понимание иной картины мира способно сделать коммуникацию успешной. Тем не менее, обучить иностранных студентов готовой и работающей в любой ситуации модели коммуникативного поведения не представляется возможным, даже несмотря на то, что учебники по русскому языку как иностранному включают задания для формирования навыков речевого этикета. Таким образом, актуальность исследования обусловлена отсутствием универсальной модели речевого этикета в русском языке, а также необходимостью овладения таким уровнем языка, чтобы полностью реализовать его кумулятивную и культураносную функции. Цель исследования – представить варианты заданий, способствующих результативному обучению иностранных студентов русскому речевому этикету. В связи с этим были определены следующие задачи: проанализировать литературу по теме исследования, провести анкетирование иностранных студентов, представить задания, способствующие эффективному обучению русскому речевому этикету.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужили задания в учебниках «Дорога в Россию» Е. В. Антоновой,

М. М. Нахабиной, А. А. Толстых, «Жили-были...» Л. В. Миллер, Л. В. Политовой, П. Я. Рыбаковой, «Русский сезон» М. М. Нахабиной, В. Е. Антоновой и др. В работе использованы аналитико-описательный метод, анкетирование и наблюдение.

Результаты и выводы. Активное взаимопроникновение и взаимовлияние различных коммуникативных культур в контексте глобализации обусловили «движение от лингвистики языка к лингвистике общения» (тезис Б. Ю. Городецкого). Иными словами, в современной филологии выделяют три объекта: текст, естественный язык и человек говорящий (*homo loquens*) или субъект коммуникации (*homo loquens*), средство коммуникации (язык) и сообщение как предмет коммуникации (текст) [5]. Вышесказанное обуславливает высокие коммуникативно-речевые требования к студентам, изучающим русский язык и, соответственно, фокусирует методику преподавания на формирование умений и навыков адекватной передачи содержания речевого высказывания, то есть делает ее практико-ориентированность приоритетной.

Теоретическую основу нашей работы составили исследования в области теории речеведения (М. Н. Кожина, Г. Г. Почепцов, Н. И. Формановская и др.), межкультурной коммуникации (М. Байрам, Э. Холл, С. Г. Тер-Минасова, А. П. Садохин, О. А. Леонтович, И. И. Халеева, Г. Трейгер, В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, В. П. Фурманова и др.) и методики преподавания русского языка как иностранного (Т. М. Балыхина, Е. И. Бобрышева, В. Н. Вагнер, В. В. Зорина, Н. Е. Кузовлева, И. А. Орехова, Е. И. Пассов и др.). Анализ данных трудов показывает, что речевой этикет является важнейшим компонентом общения и представляет собой «системы коммуникативных стереотипов, устойчивых выражений, служащих для установления, поддержания и размыкания контакта общающихся в соответствии с их статусом, психологическими и социальными ролями и личными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [4]. Н. И. Формановская определяет речевой этикет как систему правил, влияющих на выбор речевых единиц в той или иной коммуникативной ситуации: «Речевой этикет – социально заданные и национально специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в со-

ответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [3, с. 177]. При этом подчеркивается национальная уникальность норм этикета: «правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих. Такие правила приняты данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами – в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения и т. д.» [1].

Пространством для применения этикетных формул служит бытовая и деловая коммуникация, межличностное и групповое общение, телефонная и интернет-коммуникация. В речевой этикет включены ситуации обращения, привлечения внимания, знакомство, приветствие, приглашение, просьба, совет, предложение, согласие и отказ, извинение, жалоба, уточнение, сочувствие, соболезнование, комплимент, неодобрение, упрек, поздравление, пожелание, благодарность, прощание и др. Очевидно, что речевой этикет, как и разговорный русский язык, изменяется с появлением новых поведенческих норм, ориентиров, заимствований, привносимых масс-медийной культурой и кросс-культурными речевыми подражательными привычками. В связи с этим М. А. Кронгауз отмечает тренд на сближение русского речевого этикета с европейским, что наиболее заметно проявляется «...в правилах поведения и выборе того или иного этикетного средства» [2, с. 6].

Частью нашего исследования было анкетирование иностранных студентов о наличии у них трудностей в понимании и использовании формул русского речевого этикета. Анализ ответов подтвердил исходное предположение, что подавляющее количество (87,8 %) испытывают трудности в интерпретации речевого поведения русскоязычных коммуникантов (выбирают неверные формулы речевого этикета, используют стилистически сниженную лексику в официальной ситуации и т. д.). Мы видим причину такой ситуации как в неготовности иностранных студентов к принятию иной языковой картины мира, так и в отсутствии готовой матрицы русского этикета, которую можно закрепить в сознании обучающихся. Более того, эффективное обучение навыкам речевого этикета предполагает использование достаточно сложного в языковом плане аутентичного материала (например, фрагменты из произведений художественной литературы и ки-

нофильмов, лексика которых не всегда актуальна и является сложной для восприятия). Поэтому работа с аудио- и видеоматериалами, демонстрирующими речевой этикет российского социума, дает желаемый результат только на продвинутом этапе обучения. Но поскольку речевой этикет является важным аспектом коммуникации, способствующим благоприятной психологической обстановке и социокультурной адаптации, знакомство иностранных студентов с коммуникативными ситуациями, требующими знания норм речевого этикета, а также формулами, которые следует употреблять в таких ситуациях, предусмотрен основным курсом русского языка как иностранного уже на первых занятиях. Однако практика показывает, что предлагаемых заданий явно недостаточно для того, чтобы разобраться и понять многообразие речевых формул, их отличия друг от друга, соответствие той или иной коммуникативной ситуации. Так, например, на начальном этапе обучения иностранные студенты затрудняются в выборе формы обращения к преподавателю в силу различий коммуникативного поведения в России и родной стране. Тем более, что в большинстве случаев невозможно проводить сопоставление норм русского и родного для обучающихся этикетов, так как в учебной группе обычно учатся представители различных этносов. Поэтому преподавателю приходится дополнять задания в учебнике собственными примерами, аналогичными предлагаемым, а также корректировать последние при необходимости. Важно помнить, что эффективное овладение формулами той или иной речевой ситуации происходит при выполнении следующих заданий: чтение и обсуждение формул речевого этикета, составление диалогов с учетом представленной ситуации, составление диалогов с включением указанных реплик, то есть задания должны быть направлены на говорение, а не на проговаривание речевых образцов. Также необходимо использовать ситуации, имеющие потенциал для коммуникативных неудач, чтобы научить студентов учитывать не только специфику ситуации, в которой происходит общение (место, время, причина, цель общения), но и особенности собеседников (возраст, пол, социальный статус, национальность).

Конкретным результатом овладения русским языком считается наличие сформированных навыков, то есть действий, доведенных в результате многократных целенаправленных упражнений до автоматизма и

совершенства. А. А. Леонтьев, С. В. Шатилов, А. Н. Щукин рассматривают навык как автоматизированную речевую операцию. Т. М. Балыхина, Е. И. Пассов, С. А. Хавронова подчеркивают, что речевой навык характеризуется правильностью выполнения, бессознательностью, автоматизмом, темпом выполнения, прочностью операции, способностью к переносу в другие условия. Очевидно, что речевые навыки – это результат тренировки с использованием упражнений, содержащих однотипный языковой материал. Поэтому учебники русского языка как иностранного включают задания, направленные на тренировку и усвоение речевых средств, необходимых студентам для решения коммуникативных задач в ситуациях повседневной жизни. Далее рассмотрим задания, формирующие навыки речевого этикета, и этапы работы с ними. На первых занятиях вводятся следующие этикетные формулы: «Здравствуйте! – До свидания!», «Как Вас/тебя зовут? – Меня зовут...», «Спасибо! – Пожалуйста/Не за что!». Усвоение и отработка этих фраз основана на осмысленной имитации: студенты повторяют за преподавателем или диктором, копируя произношение и интонацию. Затем вводятся этикетные формулы, передающие намерения (например, как привлечь внимание: «Скажите, пожалуйста», извиниться: «Извините», спросить разрешение: «Можно?»). На данном этапе студенты выполняют задания преимущественно репродуктивного характера (соотнесение картинки с наиболее уместными формулами речевого этикета, распределение слов из списка в нужную колонку таблицы по определенному признаку, заполнение пропусков в тексте). Когда этикетные формулы начального минимума будут доведены до автоматизма, можно познакомить студентов с синонимическими конструкциями, используемыми в зависимости от ситуации общения (например, «До завтра», «До встречи», «Звони», «Не забывай», «Пока», «Увидимся», «Всего хорошего», «Хорошего дня/вечера» вместо «До свидания»). На этом этапе особенно эффективны задания, включающие студентов в активную учебную деятельность, а именно разыгрывание ситуаций в диалоговой форме (например, «Вы опоздали на занятие по русскому языку. Что Вы скажете, когда войдете в аудиторию? Как Вы объясните свое опоздание?»). Для определения уместности использования формул речевого этикета в различных речевых ситуациях используются задания, основанные на методе анализа конкретных практи-

ческих ситуаций. Например, при изучении темы «Поздравление, пожелание, приглашение» предлагается задание на заполнение пропусков в поздравительных открытках. Такой тип задания требует не просто распознавания наиболее уместной формулы из ряда предложенных, но также воспроизведения необходимой речевой формулы в контексте, то есть достаточно прочного усвоения формул на рецептивном уровне. Предлагаемые преподавателем ситуации могут описывать случаи нарушения нормы речевого этикета в конкретной ситуации общения. Иллюстрацией является задание в разделе «Знакомство, приветствие, прощание»: Проанализируйте следующую ситуацию и скажите, в чем состоит нарушение норм речевого этикета. Какие фразы Вы бы употребили в этой ситуации и почему: Ксения и Максим пришли на фуршет. Ксения встретила своего коллегу Бориса и сказала: «Борис, привет! Ты тоже здесь?» Борис ответил: «Да, мы пришли почти всем отделом. Если хочешь, присоединяйся к нам». Они продолжили разговор, обсуждая работу. Максим чувствовал себя неловко.

Использование метода анализа практических ситуаций при обучении речевым средствам общения заставляет студентов не только определять уместность или неуместность употребления формул речевого этикета в определенной ситуации общения, но и рассматривать в качестве решения проблемы различные варианты фраз для заданной ситуации. Следующий тип заданий формирует навыки применения формул речевого этикета в конкретных ситуациях общения. Студентам предлагаются задания-ситуации, для которых необходимо подобрать наиболее уместную формулу речевого этикета. В качестве примера приведем задание тематической группы «Поздравление, пожелание, приглашение»: Сформулируйте высказывание, используя наиболее уместную формулу пожелания, поздравления или приглашения: 1. Вы пришли на день рождения к подруге. Произнесите поздравительный тост. 2. У Вас через месяц свадьба. Пригласите на торжество свою подругу. 3. У вас есть один лишний билет на концерт джазового оркестра. Пригласите Вашу коллегу составить Вам компанию. 4. Ваш знакомый завтра сдает сложный экзамен. Поддержите его и пожелайте удачи. 5. Поздравьте Вашего коллегу с наступающим Новым годом.

На продвинутом этапе обучения студенты знакомятся со стилистическими особенностями этикетных формул (например, «Обратитесь с приветствием

к брату, другу, соседу в общежитии, коменданту общежития, преподавателю, декану»). На завершающем этапе формирования навыков речевого этикета предлагаются задания коммуникативной направленности, которые позволяют использовать речевые формулы в ситуациях, максимально приближенных к реальным, то есть ситуативные упражнения, основанные на моделировании учебно-речевой ситуации. В качестве примера представим часть итогового задания из тематического раздела «Совет, рекомендация, предложение»: Познакомьтесь с вашими ролевыми карточками. Разыграйте диалог согласно ситуации:

А. К Вам в гости приехала подруга. Она никогда не была в Вашем городе. Посоветуйте ей достопримечательности, которые можно посмотреть, магазины, где можно купить хорошие вещи и сувениры, другие интересные места.

Б. Вы приехали в гости к подруге, которая живет в другом городе. Вы совсем не знаете этот город. Послушайте советы подруги о том, какие посетить достопримечательности, где можно купить хорошие вещи и сувениры. Спросите про другие интересующие Вас места.

Последовательное выполнение всех типов рассмотренных заданий позволяет достичь цель обучения навыкам речевого этикета – умение осуществлять речевую деятельность в соответствии с ситуацией общения и использовать наиболее уместные речевые формулы.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, отметим, что современный русский речевой этикет переживает период изменений. Отсутствие стандарта речевого поведения и нейтральных, применимых во многих ситуациях речевых стратегий, наряду с такими ментальными особенностями носителей русского языка, как стремление к дистанцированию и анонимности при официальной коммуникации одновременно с открытостью и большой контактностью в ситуациях неофициального общения, объясняет разнообразие речевых формул и стратегий речевого поведения, и, как следствие, создает сложности в речевом общении иностранных студентов с носителями русского языка. Тем не менее целенаправленная и систематичная работа по обучению русскому речевому этикету в рамках учебников основного курса, дополняемых специально разработанными заданиями, позволяет сформировать навыки речевого этикета у ино-

странных студентов и успешно использовать их в ситуациях повседневной жизни.

1. Акишина, А. А. Русский речевой этикет / А. А. Акишина, Н. И. Формановская. – Москва : Русский язык, 2007. – 154 с.
2. Кронгауз, М. А. Русский речевой этикет на рубеже веков / М. А. Кронгауз // Russian Linguistics. – 2004. – No. 28. – С. 163–178; Кронгауз, М. А. Речевой этикет: внешняя и внутренняя типология / М. А. Кронгауз // Доклады международной конференции Диалог. – 2004. – URL: <https://www.dialog-21.ru/media/2538/krongauz.pdf> (27.03.2022).
3. Формановская, Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – Москва : Русский язык, 2002. – С. 177–197.
4. Цветкова, И. В. Русский речевой этикет: некоторые изменения последних лет / И. В. Цветкова // Вестник ТвГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». – 2016. – Вып. 3. – С. 140–146.
5. Чувакин, А. А. К построению филологической теории коммуникации: статья вторая / А. А. Чувакин // Филология и человек. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-postroeniyu-filologicheskoy-teorii-kommunikatsii-statya-vtoraya> (дата обращения: 30.03.2022).

УДК 37.0

Каченя Галина Михайловна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Цифровая эпоха и образование: проблемы и перспективы

Аннотация. В статье поставлены вопросы конструирования образования с точки зрения ориентации на метакогнитивные компетенции и гуманистические ценности.

Ключевые слова: цифровая эпоха, новая реальность, образование, компетенции, метакогнитивные компетенции, личность

Kachenya Galina Mikhailovna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Digital Epoch and Education: Problems and Perspectives

Abstract. The article raises the questions of education construction form the viewpoint of orienting on meta-cognitive competences and humanitarian values.

Keywords: digital epoch, new reality, education, competences, meta-cognitive competences, personality

Цивилизация движется к тому, чтобы по возможности минимизировать человеческий фактор.

Дм. Данилов, современный писатель

Основное поколение педагогов застало три эпохи:

- философии и филологии: книги;
- экранной культуры: кино, ПК;
- цифровую эпоху: ИИ, NBIC (нано-технологии, биотехнологии, информационные, когнитивные).

Как бы не обозначалось это время, ясно одно: реальность стала не просто иной, она меняется с большой скоростью на протяжении жизни одного поколения. Увеличивавшийся разрыв между поколениями в равной мере затрагивает и педагогическое сообщество. Осознание этого позволит лучше понять, что приобретается, а что можно безвозвратно потерять. Вопрос в том, насколько приобретения способны компенсировать утраты.

Попробуем рассмотреть это с разных точек зрения: физиологической, психологической, социальной.

С точки зрения физиологии: нам нужно заставлять себя двигаться – фитнес-центры, персональные тренеры. Можно ли было представить такое на протяжении всей истории человечества, когда физический труд был уделом практически всех и условием выживания.

С точки зрения психологии: один из важнейших законов развития, сформулированный Л. С. Выготским, – среда определяет развитие. Еще сто лет назад нельзя было даже примерно представить нашу реальность. Искусственный интеллект, виртуальная реальность, цифровые технологии меняют реальность на наших глазах в течение жизни одного поколения.

С точки зрения социума: сложившиеся на протяжении столетий социальные институты претерпевают превращения буквально на глазах. Чего стоит институт семьи, вопросы гендера.

В структуре способностей выдающихся шахматистов есть важный элемент – способность к анализу ситуации. Работа с современностью – это проблематизация ситуации, определение проблемного поля и ранжирование проблем, то есть анализ ситуации. Это позволяет строить прогнозы и намечать направления развития.

Для анализа современной социокультурной ситуации и определения перспектив выберем в качестве основного *конструктивно-технологический подход*. Он диктует постановку следующих задач:

- постановка целей: их определение обусловлено такими факторами, как ИИ, акторы-алгоритмы;
- разработка методик и технологий, обеспечивающих решение задач и достижение целей;
- совокупность проблем: скорость изменений ситуации, непредсказуемость перемен, отсутствие ТЗ – кого и как учить;
- кто будет учить, насколько опыт предыдущих поколений может быть использован;
- кто победит: онлайн или офлайн среда.

Онлайн-обучение вошло в повсеместную практику неожиданно, не смотря на то, что сделано для этого было достаточно как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Пандемия явилась своеобразным механизмом запуска.

В 2019 г. рынок онлайн-образования оценивался в 186 млрд долл. По мнению экспертов в 2025 г. он будет стоить 319 млрд долл. Важнейшие последствия такого обучения – только 3,13 % тех, кто оканчивает, т. е. доходит до финала. Онлайн обучение обнаруживает, по мнению экспертов, следующие проблемы: мотивации. саморегуляции, организации. В качестве главной проблемы отмечается низкая вовлеченность в процесс. Среди тех, кто учится офлайн, эти проблемы демонстрируют только 3–5 %. Обучение – это процесс заражения и подражания. В режиме онлайн он работает только у профессионалов высокого уровня.

С точки зрения формирования личности ключевым является вопрос кто будет учить, заряжать энергией мысли, кому подражать.

Сегодня можно говорить о серьезном эксперименте в Новосибирской области «Сетевая дистанционная школа Новосибирской области» [1]. В нем участвуют 30 сельских школ, испытывающих проблемы с учительскими кадрами. Появился термин «сетевой учитель». Он сообщает материал, составляющий содержание образования. Тьютер зачитывает материалы, предоставляемые сетевыми учителями. Учитель находится в чате, от-

вечает на вопросы. Используются две формы работы – вебинар и онлайн. Сетевое образование становится реальностью.

Для справки:

Билл Гейтс, трое детей. До 14 лет детям запрещалось пользоваться Интернетом и смартфоном.

Крис Андерсон, создатель дрона. Жесткие правила пользования планшетом и смартфоном.

Дик Костоло, бывший директор Twitter, гаджеты только в гостиной, под строгим присмотром.

Эванс Уильямс, создатель Twitter, книги вместо iPad.

Алекс Константинопль, директор одного из крупнейших IT-партнеров для бизнеса. Для детей гаджеты – 0,5 часа в день!

А что взамен? Книги, общение, друзья. Все то, что было характерно для эпохи философии и филологии.

Два новых термина, по крайней мере, побуждают нас по-новому взглянуть на сложившуюся практику образования, корнями уходящую к первой и второй промышленным революциям. Это новая реальность и новая «нормальность»: как они соотносятся между собой и образованием.

Современная система образования сложилась в доиндустриальную эпоху, модернизировалась в индустриальную эпоху, начала реформироваться в постиндустриальном мире.

Современная модель профессионального образования порождена промышленной революцией. Потребность в хорошо обученных рабочих, готовых к выполнению заданных производством действий, диктовала как содержание образования, так и методы и формы его осуществления.

Изменились: экономика – от экономики услуг до креативной и цифровой экономики; уклад жизни – умный дом, связь с миром практически в твоём гаджете; организация профессиональной деятельности – проектные группы диктуют проектно-групповой характер работы, фрилансерство делает работника практически независимым от работодателя. Однако главные изменения связаны с расширением представленности человека в реальности. Интернет, IT-технологии, цифровые технологии сделали ситуацию – где? – практически везде, когда? – сейчас. «Великая перезагрузка», которую переживает мир, неизбежно затрагивает и образование [2]. Э. Га-

лажинский, врио РАО РФ, заметил: ««Будущее поставит под сомнение наше понимание того, что значит быть человеком, как с биологической, так и с социальной точки зрения... Уже достижения в нейротехнологиях и биотехнологиях заставляют нас задуматься о том, что значит быть человеком» [3]. Технологии обмена информацией в разы, в десятки раз превышают интеллектуальный обмен и его интенсивность в процессе обучения. Выбор и анализ информации определяют поисковые системы, характер и направления ее распространения зависит от ее «вирусности» [6]. Личность расширяет за счет представленности в разных реальностях пространство своего присутствия [4].

Проблема в том, что прежние методы обучения и формы образования были нацелены на образовательный процесс в других условиях. Соответственно работа осуществлялась с поколениями, не совпадающими по своим характеристикам с современным. Один из важнейших вопросов современной педагогики заключается в том, насколько новые поколения совпадают с устоявшейся парадигмой образования.

При самых разных определениях образования его суть – в передаче опыта, накопленного человечеством. Этот, педагогически отформатированный опыт обеспечивает воспроизведение культуры. Нам представляется, что педагогика и педагогическая деятельность есть способы трансляции культуры, выступающие универсальной человеческой технологией. Главной целью педагогической деятельности на всех ее этапах есть воспроизведение человека, его гуманистического потенциала, совершенствование его способностей. Универсальные на все времена вопросы педагогической теории и практики: чему учить? как учить? Сегодня важно добавить вопросом: какие компетенции обеспечат обучающимся возможность не просто встраиваться в новую реальность, но и адаптироваться к постоянно происходящим переменам, обусловленным технологической и эволюционной сингулярностью.

Навыки 21 века – это 4 К. Компетенции, которые во многом будут определять способность человека встраиваться в реальность:

- критическое мышление;
- креативность;
- коммуникация;

– кооперация (взаимодействие и сотрудничество).

Ориентация не на темы, а на проблемы – один из показателей критического мышления.

Это проявляется в определенных *Метакогнитивных компетенциях*:

- рефлексия (способность к анализу себя как познающего субъекта);
- выполнение познавательных задач;
- выбор стратегии обучения;
- планирование познавательной деятельности;
- определение учебных целей и задач мыслительной деятельности;
- распределение ресурсов;
- критическая оценка информации;
- оценивание результатов деятельности и степени эффективности решения задач.

Должно ли современное образование делать ставку только на формирование универсальных на данном этапе компетенций. Это, на наш взгляд, является одной из ключевых проблем современного образования.

Митио Каку, делая прогноз в отношении образования, подчеркивает значение когнитивно-креативного потенциала. Достижения в области информационных технологий позволяют, с одной стороны, не перегружать мозг бесполезными знаниями, основной процент которых, как показывает практика, впоследствии не используется. С другой, – «освободившийся умственный резерв переориентируется на развитие способности думать, анализировать, аргументировать и принимать в итоге верные решения» [5].

Педагогика не запоминания, а понимания. Однако современное образование в качестве цели имеет не столько личность, сколько компетенции. Важнейшая задача, необходимость решения которой в ближайшее время продиктована, прежде всего, техническим прогрессом, заключается в формировании способности человека к самоконструированию, самообразованию и самовоспитанию. Ориентация конструктивно-технологического подхода на гуманистические ценности – задача современной педагогической теории и практики.

1. Сетевая дистанционная школа Новосибирской области. URL: <http://sdo.edu54.ru/> (дата обращения: 12.03.2022).

2. Великая перезагрузка // Википедия. Свободная энциклопедия. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Великая перезагрузка](https://ru.wikipedia.org/wiki/Великая_перезагрузка) (дата обращения: 25.10.2021).
3. Галажинский, Э. Великий глобалист о глобальной пандемии и «великой перезагрузке» / Э. Галажинский // Томский государственный университет : сайт. – URL: https://www.tsu.ru/university/rector_page/velikiy-globalist-o-globalnoy-pandemii-i-veliko-y-perezagruzke (дата обращения: 25.10.2021).
4. Маклюен, М. Понимание Медиа. Внешнее расширение человека / М. Маклюен ; пер. с англ. В. Николаева ; закл. ст. М. Вавилова. – Москва ; Жуковский : КАНОН-пресс-Ц : Кучково поле, 2003. – 464 с. – (Приложение к серии «Публикации Центра Фундаментальной социологии).
5. Каку, М. Учеба уже не будет базироваться на запоминании / М. Каку. – URL: https://akvobr.ru/mitio_kaku_obrazovanie_budushhego.html.
6. Тузовский, И. Д. Утопия-XXI: глобальный проект «Информационное общество» / И. Д. Тузовский ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск : ЧГАКИ, 2014. – 389 с.

УДК 378:008.001

Кутенева Ирина Евгеньевна

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск

Межкультурные игры как условие подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию

Аннотация. В данной статье рассмотрена роль межкультурных игр в подготовке будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию. Даны определения терминам: культура, коммуникация, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, менеджмент, менеджер, межкультурные игры. Приведены примеры трех межкультурных игр.

Ключевые слова: культура, коммуникация, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, менеджмент, менеджер, межкультурные игры

Kuteneva Irina Yevgenyevna, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Inter-Cultural Games as a Condition of Future Managers Inter-Cultural Interactions Training

Abstract. This article examines the role of intercultural games in preparing future managers for intercultural interaction. Definitions are given to the terms: culture, communication, intercultural communication, intercultural interaction, management, manager, intercultural games. Examples of three intercultural games are given.

Keywords: culture, communication, intercultural communication, intercultural interaction, management, manager, intercultural games

Глобализация современного общества [6, с. 279] в XXI веке предполагает непрерывное расширение межкультурных контактов в различных сферах человеческой деятельности и ставит перед системой образования задачи подготовки специалистов, способных к международному общению и внедрения методик практического использования знаний в межкультурной сфере (И. А. Зимняя, М. Флеминг, Е. А. Смирнова, А. Де Капуа и др.) [4, с. 54–56].

Целью статьи является рассмотрение межкультурных игр как условия подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию. В первую очередь рассмотрим понятие «культура».

Культура – это воспитание, регулирующее стиль жизни социальной группы [3, с. 37] через систему ценностей, представляющее собой коллективное программирование ума. Культурой определяются: выбор устной или письменной формы общения; тип вежливости; отношение ко времени (культуры синхронные и последовательные); структурой культуры (иерархичная, матричная); культурными факторы мотивации (индивидуализм и коллективизм, фемининность и маскулинность, культуры с высокой или низкой степенью избегания неопределенности, культуры с большой или малой дистанцией власти) [12, с. 51–68]. Миссия диалога культур в переходе от культуры войны к культуре мира [3, с. 38]. Культура определяет коммуникацию.

Коммуникация (И. М. Быковская, А. Я. Флиер и др.) – это взаимодействие между субъектами (в некоторых случаях субъектом и информацией) для обмена информацией, с помощью общего языка, каналов информации и правил коммуникации [9, с. 74]. В данной статье нас интересует межкультурная коммуникация.

Межкультурная коммуникация – это способ обмена информацией посредством системы знаков [5] с помощью вербального и невербального общения (Ф. И. Шаркова); игра, создающая новую культуру (Й. Хейзинг), и для результативности игры необходимо наличие: времени, пространства и соблюдения правил имеющихся условий игры [9; 11, с. 48–50]. Межкультурная коммуникация зародилась в США, в 90-е годы прошлого сто-

летия пришла в Европу и Россию, где внедрялась в систему высшего образования [1, с. 121]. Термин «межкультурная коммуникация» возник у Г. Трейгера и Э. Холла, и получил распространение у К. Гирца, В. Гудикунста, Г. Триандиса, Г. Хофштеде [5, с. 97]. Межкультурная коммуникация является частью межкультурного взаимодействия.

Межкультурное взаимодействие – это стремление к взаимопроникновению культур с образованием нового [5; 3, с. 35]; «коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ» (В. В. Сафонова). Типы межкультурного взаимодействия: активный обмен, взаимодополнение, диалог, интеграция и синтез. Реалии межкультурного взаимодействия: совместимость базовых установок цивилизаций, степень внутренней диалогичности цивилизационного самосознания, роль личности как субъекта диалога [3, с. 39–40]. Мы рассматриваем подготовку к межкультурному взаимодействию будущих менеджеров.

Менеджмент – это наиболее эффективное использование всех ресурсов организаций для достижения наивысшего в конкретных условиях экономического результата [10; 13].

Менеджер – это профессиональный управляющий [7, с. 47], руководитель организации или подразделения [14], устанавливающий стратегии поведения организации и обеспечивающий интересы контролирующих лиц. Качества и характеристики менеджера: соперничество; внешняя перспектива; ориентация на людей и системы; прагматизм и гибкость; ориентация на будущее; профессионализм, инновации; коммуникативность; принципиальность и ответственность [7]; экстраверсия и интроверсия; привязанность и отдаленность; игривость и практичность; контролирование и естественность; эмоциональность и сдержанность; доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению цели, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении задания, независимость, общительность [14]. Мы осуществляем подготовку будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию с помощью межкультурных игр.

Межкультурные игры – это игры, в которых участники принимают роли и проигрывают конфликтные ситуации для отработки адекватного

межкультурного взаимодействия [1, с. 122]. При создании межкультурной игры необходимо: определить цели и задачи, межкультурную составляющую, схему игры и роли, разработать алгоритм игры, включить рефлексию [4, с. 58–59]. Игровая деятельность включает: межкультурную тематику; упражнения и фонетику; обобщение; умение владеть собой; преодоление неуверенности и игровое переживание; правила культуры и формы поведения [11, с. 49]; интегративные задачи; вертикальные и горизонтальные связи [2, с. 78–79]; динамику проблемы. Классификация игр: ролевые, дидактические, учебно-деловые, тематические дискуссии, лекции-беседы, групповые консультации, жесткие/свободные, бесконфликтные/с конфликтными ситуациями, без самоподготовки/с самоподготовкой, блиц-игры/полные деловые игры [8, с. 31–32].

Приведем конкретные примеры межкультурных игр:

Игра «Путешествие мечты».

Задание: придумайте маршрут путешествия вашей мечты по англоязычным странам и презентуйте его от лица туристического агента своему клиенту.

Цель игры: узнать о достопримечательностях англоязычных стран.

Задачи:

- восприятие английской речи на слух;
- развитие словарного запаса студентов;
- погружение в языковую среду английского языка;
- разыгрывание ситуаций реального межкультурного диалога.

Роли игроков: туристический агент, турист.

Вспомогательные аутентичные материалы: брошюры о путешествиях, фотографии, карты стран и городов.

Парная активность.

Ход игры: Студенты разбиваются по парам, один человек в паре – туристический агент, второй – турист. Туристический агент готовит короткую презентацию о маршруте путешествия по англоязычным странам, турист готовит вопросы о путешествии на английском языке. Презентации каждая пара студентов проводит по очереди, а преподаватель и другие студенты отмечают плюсы и минусы маршрута путешествия, а также ре-

зультативность докладчиков. После выступления всех пар студентов, обучающиеся выставляют баллы друг другу по критериям:

- полнота изложения и большой словарный запас;
- грамотность и беглость выступления на английском языке;
- креативность.

Рефлексия: выбор самого удачного маршрута путешествия и лучшего туристического агента.

Домашние задания:

- Прочитать и перевести любую статью из The Times, The Daily или The Washington Post на тему путешествий.
- Создайте виртуальную выставку на classtool.net/3D или анимацию в zimmertwinsatschool.com на тему «Путешествие мечты».

Игра «Книжный вечер «Культура мира»».

Задание: подготовьтесь к книжному вечеру, посвященному культуре англоязычных стран; сделайте доклад о какой-либо стране и представьте его коллективу, используя предметы культуры (книги, марки, монеты, музыкальные инструменты или элементы одежды).

Цель игры: узнать о культуре англоязычных стран.

Задачи:

- восприятие английской речи на слух;
- развитие словарного запаса студентов;
- погружение в языковую среду английского языка;
- разыгрывание ситуаций реального межкультурного диалога.

Роли игроков: библиотекарь, ведущий вечера, докладчики.

Вспомогательные аутентичные материалы: книги, марки, монеты, музыкальные инструменты, элементы одежды.

Индивидуальная активность.

Ход игры: Среди студентов назначаются библиотекарь со вступительным словом, ведущий вечера, контролирующий порядок выступлений и докладчики, готовящие доклады по англоязычным странам. Докладчики презентуют свои информационные сообщения с помощью различных аутентичных материалов и предметов культуры. В конце вечера ведущий и библиотекарь подводят итоги выступлений докладчиков, по критериям:

- лексика и грамматика английского языка,

- объем изложения,
- оригинальность выступления.

Рефлексия: награждение лучшего докладчика «Золотой Совой» – символом мудрости.

Домашние задания:

- Прочитать и перевести фрагмент любой книги из The British Library или Digital Public Library of America на тему культуры любой страны.
- Создайте «дерево слов» на wordclouds.com или коллаж на smilebox.com на тему «Культуры мира».

Игра «Слияние двух международных компаний».

Задание: подготовьтесь к встрече, на которой произойдет слияние двух крупных международных компаний, узнайте больше о деловом этикете разных стран, последних мировых экономических и политических новостях.

Цель игры: узнать о деловом этикете англоязычных стран.

Задачи:

- восприятие английской речи на слух;
- развитие словарного запаса студентов;
- погружение в языковую среду английского языка;
- разыгрывание ситуаций реального межкультурного диалога.

Роли игроков: директора 2 компаний, секретари директоров компаний, переводчики.

Вспомогательные аутентичные материалы: газеты, журналы, новостные ленты в сети интернет.

Групповая активность.

Ход игры: Студенты разбиваются на две группы, представляющие две международные компании. Директора компаний готовят общую стратегию слияния организаций, секретари директоров готовят списки конкретных вопросов относительно организации слияния, переводчики являются связующим звеном переговоров, переводя сообщения директоров и секретарей с русского на английский и с английского на русский языки.

Рефлексия: подведение итогов переговоров и выбор сотрудника, внесшего наибольший вклад в решение проблем.

Домашние задания:

– Найдите в словаре Cambridge Dictionary или Oxford Learner's Dictionaries слова на тему «Деловые переговоры».

– Создайте электронный буклет в storybird.com или презентацию на goanimate.com на тему «Деловой этикет».

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что межкультурные игры являются эффективным инструментом подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию.

1. Белозерова, А. А. Межкультурная ролевая игра как метод межкультурного образования студентов / А. А. Белозерова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 37. – С. 121–125.
2. Боков, М. «Деловые игры» в подготовке менеджеров / М. Боков // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 77–81.
3. Дудович, Д. Л. Межкультурное взаимодействие как педагогическая проблема / Д. Л. Дудович // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2 (16). – С. 35–44.
4. Кузнецова, М. Н. Использование игр межкультурной направленности в целях формирования и развития навыков межкультурной коммуникации у студентов неязыкового вуза / М. Н. Кузнецова, М. П. Шиланкова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 8. – С. 54–64.
5. Курбан, Е. Н. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов / Е. Н. Курбан, М. В. Кривошлыкова // Социум и власть. – 2013. – № 1 (39). – С. 97–101.
6. Лебедева, М. М. Проблемы межкультурного взаимодействия на современном этапе / М. М. Лебедева // Вестник МГИМО Университета. – 2012. – № 5 (26). – С. 279–282.
7. Медведев, Н. А. Менеджмент и менеджер / Н. А. Медведев // Вестник Московского государственного университета леса – Лесной вестник / Forestry bulletin. – 2007. – № 3. – С. 47–50.
8. Мифтахутдинова, Т. В. Формирование профессиональной межкультурной компетенции средствами игровых технологий / Т. В. Мифтахутдинова // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2013. – № 1. – С. 30–34.
9. Поползухина, М. А. Игровые особенности межкультурной коммуникации / М. А. Поползухина // Вестник Мордовского университета. – 2008. – № 3. – С. 74–75.
10. Рындач, М. А. Современные подходы к понятию «Менеджер организации» / М. А. Рындач, Д. Д. Царан // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 5 (22). – С. 87–90.
11. Сабанцева, Н. Г. Игра как средство формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке / Н. Г. Сабанцева // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2012. – № 13. – С. 47–50.

12. Солтицкая, Т. А. Кросс-культурные аспекты управления персоналом / Т. А. Солтицкая // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2002. – № 3. – С. 51–70.
13. Холопова, Л. А. Современный менеджер – конкурентоспособный менеджер / Л. А. Холопова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. – № 5. – С. 86–90.
14. Холопова, Л. А. Менеджер и его качества / Л. А. Холопова, М. С. Толстова, А. Д. Кононыхина // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. – № 59. – С. 36–40.

УДК 372.016:81

Мещеряков Владимир Борисович

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Быстрая Елена Борисовна

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск

Роль геймификации в процессе формирования иноязычных речевых навыков и умений обучающихся

Аннотация. В статье акцентируется значимость подготовки подрастающего поколения к жизни в многополярном мире, формирования у молодых людей умений коммуницирования с представителями других культур посредством иностранного языка как средства межкультурного общения. Освещена роль геймификации в процессе формирования иноязычных речевых навыков и умений обучающихся, приведены примеры игр на формирование фонетических и лексических навыков.

Ключевые слова: глобализационные процессы, многополярный мир, модернизация системы преподавания иностранных языков, геймификация, игровые технологии

Meshcheryakov Vladimir Borisovich, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Bystray Elena Borisovna, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Role of Gamification in the Process of Students Foreign Languages Speech Habits and Skills Formation

Abstract. The article emphasizes the importance of preparing the younger generation for life in a multipolar world, the formation of young people's ability to communicate with representatives of other cultures through a foreign language as a means of intercultural communication. The article highlights the role of gamification in the process of forming

foreign language speech skills and abilities of students, provides examples of games for the formation of phonetic and lexical skills.

Keywords: globalization processes, multipolar world, modernization of the foreign language teaching system, gamification, gaming technologies

Глобализационные процессы, происходящие в современном обществе, интеграция во многих сферах человеческой жизнедеятельности, конфрагментирование человечества с реальными проблемами, одной из которых является пандемия, вызванная коронавирусом, а также экологический кризис и др. делают детерминантой сегодняшнего дня разработку образовательных концепций, в рамках которых в условиях поликультурного общества реализуются программы подготовки подрастающего поколения к жизни в многополярном мире, формирование у него умения понимать других и толерантно относиться к культурному, в том числе к языковому, многообразию современного мира [2].

Современные процессы модернизации системы преподавания иностранных языков в Российской Федерации детерминировали необходимость поиска новых приемов и методов. Сегодня в высшей школе на занятия по иностранному языку приходят студенты, имеющие значительно более высокие требования к используемым методам и приемам обучения, чем ранее, так как возрастает роль коммуникативной компетенции, позволяющей молодым людям общаться с представителями других культур, а также в сфере своей профессиональной деятельности.

Обучение иностранному языку студентов зачастую ведется на формальном уровне. Все это приводит к снижению мотивационной заинтересованности студенчества в изучении иностранного языка, а использование устаревших приемов и методов работы по формированию речевых умений и навыков приводит к несоответствию уровня профессиональной подготовки специалистов требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, где акцентируется значимость овладения иностранным языком, которое является одним из залогов конкурентоспособности молодого специалиста на рынке труда.

Одной из технологий, способствующей повышению эффективности обучения иностранным языкам, является игровая. Игровые технологии в обучении и воспитании использовались как эффективный способ передачи

информации в целях образования и воспитания детей уже издавна. Это традиционный метод обмена знаниями от старшего поколения к младшему. Как интерактивный, его использовали в народной педагогике.

На современном этапе феномен геймификации (или игрофикации) понимается большинством исследователей как процесс применения механизмов, характерных для игровых технологий, в предметных областях, традиционно не подразумевающих игру. Еще одним вариантом в области игрового преподавания иностранного языка является понятие «эдьютейнтмента», или процесса обучения через развлечение с использованием игровых технологий [4].

Как на это указывает в своем исследовании О. Р. Юферева, современные обучающиеся (молодые люди, подростки) воспринимают только то, что представлено для них в привлекательной оболочке, в особенности, в компьютеризованном виде. В силу этого автор предлагает подстроить систему уроков под интересы обучающихся, используя игровые технологии как неотъемлемую часть любого урока [8].

Раскрывая явление геймификации, Т. В. Сапух вводит такой термин как «игразование», что предполагает использование игровой формы для преподавания учебного материала и работы с ним. Проблему низкой заинтересованности обучающихся в предмете на занятиях иностранным языком исследователь предлагает решать через два подхода в использовании технологии «геймификации», в виде коммуникативно-ориентированных форм работы и в виде веб-квестов, основанных на использовании сети Интернет [6].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что феномен геймификации – это универсальное с точки зрения современного этапа развития общества средство в обучении любому предмету, эффективность которого зависит от качества и планомерности использования разнообразных приемов, игровых подходов к представлению материала и работы над ним, за счет чего достигается определенная инновационность педагогического процесса, а также повышение мотивационной заинтересованности обучающихся в овладении знаниями, умениями и навыками [7].

Феномен геймификации достаточно широк и относится к практике, совмещающей учебный процесс с развлечением. Выделяя сущностную ха-

рактеристику феномена геймификации, Ю. С. Борцов отмечает, что особенностью данной технологии является внедрение современных форм игрового развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер-классов, так как без различных дидактических игр, телевизионных программ, настольных, компьютерных и видео игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ и т. д. уже невозможно представить современное обучение и общение [1].

Феномен геймификации в образовании представляет собой нетрадиционную методику, основанную на использовании инновационного подхода. В частности, автор пишет, что в отличие от традиционного подхода к обучению, в случае с геймификацией субъект принимает активное участие в процессе обучения посредством вовлечения в игру. Проявляя субъективные предпочтения, чувства и реакции на приобретаемый в ходе такого обучения опыт, он формирует мотивацию для активного усвоения знаний [3; 5].

Приведем примеры применения игр в процессе формирования речевых навыков и умений обучающихся в системе высшего образования. В частности, для формирования иноязычных фонетических навыков нами использовались следующие игры.

«Долгие и краткие звуки»

Поднять руку, когда звук в слове произносится долго или кратко.

«Кто лучше знает звуки?»

Педагог произносит звуки, а обучающиеся показывают соответствующие транскрипционные значки. Или наоборот.

«Какой звук я задумал?» (игра-загадка)

Педагог называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук. Отгадавший первым получает право загадать свою загадку. Например: mother, map, father, fat, dad, daughter, cap, sat, rabbit, teacher.

«Назови слово» (игра с предметом)

Ведущий бросает участникам игры по очереди мяч, называя звук, участники возвращают мяч, называя слово, в котором этот звук слышится.

«Кто быстрее?» (игра-соревнование)

Кто быстрее вспомнит слова, начинающиеся со... звука.
Например:(t) – ten, tie, tiger, teacher, take, tell...

Кроме того, высокую эффективность продемонстрировало применение лексических игр на занятиях иностранным языком. Целью данных игр является тренировка обучающихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизация речемыслительной деятельности обучающихся; развитие речевой реакции. При обучении лексике целесообразно использовать игры на карточках, загадки, кроссворды, чайнворды, игры типа «Найди слово», «Найди пословицу».

«Лотерея»

Представители двух команд по очереди достают из коробки карточки с названиями предметов и помещают их под заголовками. Например: «Clothes» и «Shoes» или «Healthy and Unhealthy food».

«Цепочка слов – 1»

Первая команда получает задание написать на доске слова или словосочетания по теме «Семья», вторая – по теме «Внешность человека». Представители каждой команды выстраиваются в цепочку друг за другом. Обучающиеся по очереди бегут к доске, пишут на ней слово по теме и возвращаются в конец цепочки. Выигрывает команда, написавшая больше слов по теме и не сделавшая при этом ошибок.

«Стрельба по мишеням»

Первый участник пишет или называет слово, начинающееся с последней буквы предыдущего и т.д.

«Зашифрованное письмо»

Если «А» – это буква №1 в алфавите, то все остальные буквы имеют свои номера. Прочитайте, что здесь написано.

Например: 2,5 3,1,18,5,6,21,12 23,8,5,14 25,15,21 3,18,15,19,19, 20,8,5 19,20,18,5,5,20!

(Ответ: Be careful, when you cross the street!)

«Китайский дракон»

Непосредственная подготовка. Педагог строит обучающихся вдоль одной стороны аудитории. Сам стоит на противоположной стороне, напротив первого игрока.

Ход проведения. Педагог произносит какое-нибудь стартовое слово, предположим: *Team!*, и протягивает руку вправо. Игрок, первым выкрикнувший слово на букву *М* (допустим: *Mother!*) подбегает к педагогу, берет

его правую руку своей левой рукой, а другую руку протягивает вправо. Следующий игрок, первым выкрикнувший слово на букву *R* (например, *Rich!*), подбегает к предыдущему игроку и, взяв его левой рукой за правую, свою вторую руку протягивает вправо и т. д. Последний оставшийся участник игры становится «головой дракона» в следующем раунде и т. д. Игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник, как минимум, один раз не побывает в роли «головы дракона».

«Адвокат»

Преподаватель просит группу ответить на его вопросы, но при этом нужно быть очень внимательными, так как преподаватель задает вопрос одному обучающемуся, а ответить должен его сосед.

Кто ошибается, приносит штрафные очки своей команде. Кто ни разу не ошибся, становится самым лучшим адвокатом.

«Специалисты»

Преподаватель предлагает обучающимся представить себе, что они находятся на научном конгрессе, где находятся специалисты разных профессий. Для этого обучающиеся придумывают себе профессию и говорят несколько слов в ее защиту: что они делают, нравится ли им работа... Кто лучше расскажет, тот лучший специалист.

«Поле чудес»

Преподаватель (обучающийся) загадывает слово и на доску пишет только первую и последнюю букву. Командам дается определенное количество попыток, чтобы назвать предполагаемые буквы. Проигрывает тот, кто, используя все попытки, не может назвать слово или называет неправильное. Кто верно назвал слово и использовал наименьшее количество попыток, тот и победил.

«Шерлок Холмс»

Преподаватель сообщает, что в группу пришло письмо, которое нужно расшифровать. В нем имеются пропущенные слова или буквы в словах, которые нужно вставить.

Кроме того, преподаватель, объясняя какие есть сокращения (и. а., usw., z. B.), предлагает придумать для них другие расшифровки.

Например, z. B. – zum Bahnhof (zum Beispiel)

и. а. – uralt (und andere)

km – komm morgen (Kilometer)

kg – kein Gemüse (Kilogramm)

LKW – Liebe kostet wenig (Lastkraftwagen)

Резюмируя вышеизложенное, мы констатируем тот факт, что геймификация играет большую роль в процессе формирования иноязычных речевых навыков и умений обучающихся, стимулирует интерес обучающихся к изучению иностранного языка, облегчает процесс усвоения нового фонетического, лексического и грамматического материала, так как он происходит в непринужденной игровой форме.

1. Борцов, Ю. С. Образование в век информации: человек и новые информационные технологии обучения / Ю. С. Борцов. – Москва : Педагогика, 2007. – 126 с.
2. Быстрой, Е. Б. Роль ситуативно-моделирующих игр в процессе подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию / Е. Б. Быстрой // Россия – Узбекистан. Международные образовательные и социально-культурные технологии: векторы развития : сб. материалов междунар. науч. конф. – Челябинск, 2019. – С. 194–197.
3. Золкина, А. В. Оценка востребованности применения геймификации как инструмента повышения эффективности образовательного процесса / А. В. Золкина, Н. В. Ломоносова, Д. А. Петрусевич // Science for education today, 2020. – Т. 10. – № 3. – С. 127–143.
4. Клопов, И. В. Геймификация образования как средство повышения увлечённости к обучению / И. В. Клопов // Теория права и межгосударственных отношений, 2021. – Т. 1. – № 7 (19). – С. 373–376.
5. Пашина, А. В. Проблемы обучения иностранному языку в эпоху цифровизации и возможные пути их преодоления / А. В. Пашина // Информационные и графические технологии в профессиональной и научной деятельности : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. – Тюмень, 2021. – С. 238–241.
6. Сапук, Т. В. Микроблог как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся средней школы / Т. В. Сапук, Е. А. Добрякова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2 (35). – С. 255–258.
7. Тарасова, О. А. Геймификация учебного курса / О. А. Тарасова // Конструктивные педагогические заметки. – 2022. – № 10-1 (17). – С. 33–41.
8. Юферева, О. Р. Эдьютейнмент, он окружает нас повсюду или/и почему наших детей нужно учить по-другому / О. Р. Юферева // nsportal.ru : социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2015/12/04/edyuteynment-on-okruzhaet-nas-povsyudu-ili> (дата обращения: 07.03.2017).

Rakhmatova Mekhriniso Musinova
Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

Academic Integrity: Teaching and Learning Challenges

Abstract. Academic Integrity is disputed to be not only the matter of morality but one of the issues of teaching and learning by academics in scholarly communication. Academic integrity is mandatory learning process for every student who is getting higher education. The article makes first attempts in defining academic integrity notion together with the terms relating to the process. Article discusses the challenges students facing in recognizing academic integrity principles

Keywords: academic/scholarly material, academic dishonesty, academic evaluation, academic communication, academic deceit, source, academic integrity, plagiarism

Рахматова Мехринисо Мусиновна, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

Академическая целостность: трудности в преподавании и изучении

Аннотация. Академическая честность – один из неотъемлемых принципов академического научного общения. Академическая честность – это обязательный процесс обучения для каждого студента, получающего высшее образование. В статье предпринимаются первые попытки дать определение понятию академической честности вместе с терминами, относящимися к этому явлению. В нем подчеркивается важность изучения иностранных языков с упором на принципы академической честности.

Ключевые слова: академический/научный материал, академическая коммуникация, академическая нечестность, академический обман, академическая оценка, источник, академическая честность, плагиат

The scholarly communications in the world has been showing great interest in researching avoiding academic deceit [4], plagiarism [5; 6], academic dishonesty [7; 2] for about 60 years and they are shedding light on what might improve students' behavior about fulfilling academic integrity [3].

Google shows 3 800 000 results of the academic integrity while searching in English. Google search for “akademik halollik” term in Uzbek shows only 24 results many of which are not related to the term. Though the issue of integrity is the most important one both in Uzbekistan and in the world, research in Uzbekistan has not been widely investigating the matter. “Academic dishonesty is a perennial problem in higher education. Although scholarly reports of academic dishonesty have appeared for more than 60 years, a concerted research

effort was mounted only during the past 20 years” states Davis et al. [2], 20 years ago in his article.

During my experience of teaching at higher education institutions in Uzbekistan I witnessed many cases of dishonesty that I refer those cases to the problem of ignorance. Most of the students are aware of the term plagiarism but they refer to it as naturally happening and almost all students studying at HEIs in Uzbekistan don't know the term “Academic integrity”. Though students know what is not allowed while academic evaluation they don't understand how to avoid plagiarism or don't understand how undermining are the consequences of academic dishonesty. Most students say that it is not ethical to cheat. However, if students cheat they tell that they do it because of the following reasons:

- a) I didn't know it was wrong;
- b) Many students cheat;
- c) Is it wrong? How should I have done It?
- d) I did it because time pressed;
- e) Test is difficult, how should I remember every lecture?
- f) Nothing will happen!

Students enrolled in universities from the first year should be maintained and supported by sources of teaching academic integrity. The issue of dishonesty which is referred as a matter of morality should be turned into the problem of teaching and learning. No student will accept that cheating or stealing someone's ideas is good while he subconsciously can't differentiate what might be academic stealing. The reason is clear, local universities in Uzbekistan has shown little interest in integrating academic honesty into education by establishing policy. There are certain actions should be carried out to combat academic deceit and support academic integrity. One way of reconstructing academic integrity and minimizing dishonesty is to foster academic ethics among university students. Academic honesty must be matter of ethos in educational establishments. The other way of eliminating academic deceit is to teach how not to behave in wrong way. For example students in Uzbekistan might not directly know what includes academic dishonesty. Many foreign universities define the term and clearly state the cases of dishonesty in their academic integrity policy. For example Arizona State University defines academic dishonesty as “Academic dishonesty falls into five broad areas that include but are not limited to:

1. Cheating on an academic evaluation or assignment.
2. Plagiarizing.
3. Academic deceit, such as fabricating data or information.
4. Aiding academic integrity policy violations and inappropriately collaborating.
5. Falsifying academic records and dishonesty includes attempting or engaging in the following:
 - a. Academic Deceit;
 - b. Referring to unauthorized materials, sources, or devices (e.g., Internet resources, computer disks, audio recorders, cellular phones, personal electronic devices, text messages, crib sheets, calculators, solution manuals, materials from previous classes, or commercial research services) during an Academic Evaluation;
 - c. Possessing, reviewing, buying, selling, obtaining, posting on a site accessible to others, reviewing materials from a site accessible to others, or using, without appropriate authorization, any materials intended to be used for an Academic Evaluation in advance of its administration;
 - d. Using a substitute or acting as a substitute for another person in any Academic Evaluation;
 - e. Relying on the aid of others, including other students, tutors, or for-hire agents, in connection with any Academic Evaluation to the extent that the work is not representative of the student's abilities;
 - f. Providing inappropriate aid to another person in connection with any Academic Evaluation, including the unauthorized use of materials, cellular phones, text messages, photocopies, notes, or other means to copy or photograph materials used or intended for Academic Evaluation;
 - g. Plagiarism, or the use of another's words, ideas, materials, or work from the Internet or any other source without properly acknowledging and documenting the source. Students are responsible for knowing the rules governing the use of another's work or materials and for acknowledging and documenting the source appropriately.
 - h. Claiming credit for or submitting work done by another or through the unauthorized use of technology;

i. Signing an attendance sheet for another student, allowing another person to sign on the student's behalf, or otherwise obtaining credit for attendance for oneself or another without attending;

j. Falsifying or misrepresenting hours or activities regarding an internship, externship, field experience, clinical activity, or similar activity; or

k. Attempting to influence or change any Academic Evaluation, or academic record for reasons having no relevance to academic achievement. (Arizona State University Student Academic Integrity Policy [1]).

In conclusion, it is time to recommend the best ways to combat with academic dishonesty at HEIs in Uzbekistan. Firstly, Student academic Integrity Policy should set forth all necessary terms and conditions. University must establish ethos of integrity. Secondly, faculty and departments should be concerned with academic dishonesty. Professors must include academic writerly habits into the module as a part of the course if academic evaluation includes paper of creative or scholarly writing. Thirdly, strict measures should be taken against of those who break the laws of academic integrity.

1. Arizona State University Student Academic Integrity Policy. URL: <http://provost.asu.edu/academic.integrity>.
2. Davis S. F., Grover C. A., Becker A. H., & McGregor L. N. 1992. Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16–20.
3. McCabe D. L., Trevino L. K., & Butterfield K. D. 1999. Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *The Journal of Higher Education*, 70 (2), 211–234
4. Sotudeh H., Barahmand N., Yousefi Z., & Yaghtin M. 2020. How do academia and society react to erroneous or deceitful claims? The case of retracted articles' recognition. *Journal of Information Science*, 0165551520945853.
5. Howard R. M. 1992. A plagiarism pentimento. *Journal of teaching writing*, 11(2), 233–245.
6. Park C. 2003. In other (people's) words: Plagiarism by university students--literature and lessons. *Assessment & evaluation in higher education*, 28(5), 471–488.
7. Jensen L. A., Arnett J. J., Feldman S. S., & Cauffman E. 2002. It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 209–228.

Романов Глеб Вячеславович

Челябинский государственный университет, Челябинск

Формирование основ социокультурной компетенции младших школьников с использованием метода проектов

Аннотация. Цель данной статьи состоит в том, чтобы осветить трудности формирования основ социокультурной компетенции младших школьников посредством использования проектов. В статье анализируются проблемы, обнаруженные при рассмотрении мнений преподавателей начальных классов в процессе обучения. Современный этап образовательного процесса в начальной школе характеризуется наличием вариантных образовательных программ, ориентированных на идеи Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и направленных на разностороннее личностное развитие обучающихся.

Ключевые слова: школа, социокультура, проект, компетенции, обучение

Romanov Gleb Vyacheslavovich, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

Formation of Social-Cultural Competence Grounds of Elementary Schoolchildren by Means of Project-Based Method of Learning

Abstract. The purpose of this article is to highlight the difficulties of forming the bases of the socio-cultural competence of younger students through the use of projects. The article analyzes the problems found when review the opinions of primary school teachers in the learning process. The current stage of the educational process in elementary school is characterized by the presence of variant educational programs focused on the ideas of the Federal State Educational Standard of Primary General Education and aimed at the versatile personal development of students.

Keywords: school, socioculture, project, competencies, teaching

Обучение школьников младшего возраста требует целенаправленного внимания. Сегодня обучение в начальной школе определяет не только вариативность сфер увлечений и интересов подрастающего поколения, но и формирование личностных компетенций среди учеников. Большинство личностных компетенций, таких как когнитивная, коммуникативная, социокультурная и др., на раннем этапе позволяют расширить кругозор и адаптироваться к школе как к новому этапу жизни ребенка.

Учитывая специфику преподавания в начальной школе, добиться сознательного формирования компетенций поможет учащимся индивидуальный подход учителя к каждому обучаемому. Стремиться повышать лич-

ностное развитие – это задача номер один на современном этапе при обучении в общих чертах.

По отношению к старшеклассникам, для которых уже давно наступила адаптация к школе, применение учителями начальной школы ситуаций, где познаются социальные и культурные явления – являются наиболее эффективным способом развития памяти, воображения, образного мышления, расширения социальных связей. В применении подобного также вырабатываются умение ориентироваться в проблемных ситуациях, творческие подходы к анализу и выводам, к нестандартному их выражению и эмоциональное выражение своей личности.

Основной целью исследования является обоснование педагогических основ оценки социокультурной идентичности ребенка (на примере младшего школьника) и разработка критериев и показателей оценки социокультурной идентичности младших школьников.

В последние годы изучались следующие аспекты формирования личностных компетенций: применение различных методик и, в частности, проектов.

По мнению Ж. Е. Френт, основной аспект по данной тематике заключается в том, что социокультурная компетенция носит надпредметный (метापредметный) характер, поскольку ее формирование осуществляется во всей системе школьной подготовки, в рамках любой учебной дисциплины [4, с. 2]. Согласно работе «Оценка социокультурной идентичности у младших школьников» А. В. Гама, основа заключается в сущности идентичности демонстрируется определенный параллелизм философского и антропологического. Желание видеть себя как индивида, субъекта подразумевает принадлежность к конкретной группе, обозначаемой чаще как «Мы» [2, с. 33]. Н. Ж. Дагбаева и Е. Н. Кибирева считают, что межкультурное образование направлено на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Принятие идеи межкультурного образования означает усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами [3, с. 183]. Говоря о работе Н. Л. Винниченко, важным шагом также является включение Программы воспитания и социализации в Федеральный госу-

дарственный образовательный стандарт общей школы как основного воспитательного компонента [1, с. 65].

Мы собираемся выделить особое внимание аспекту формирования основ социокультурной компетенции в начальных классах, поскольку он мало затрагивался в статьях, изученных выше.

Задачей школьной программы является заложить базовые основы, ознакомить обучающихся с самим процессом изучения предметов, в большей степени, чем с внедрением компетенций. То есть преподается даже не сами дисциплины, а некий предмет, рассказывающий об изучении дисциплин, с некоторым количеством примеров.

Самым серьезным недостатком обучения в школе можно считать тот факт, что там учат обобщённо. По большей части, основной составляющей является наличие бесполезного материала, которое обрушивается на сознание обучаемого. Однако во многих школах принято считать, что пусть лучше ученик окажется под нагрузкой данного материала, но зато ему выдали всю информацию.

Чтобы избежать подобной методики преподавания, современному педагогу начальных классов необходимо придерживаться относительно недавно выработанного метода – путем применения проектов.

Метод проекта – это одна из личностно ориентированных технологий, в основе которой лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Сам проект можно поделить на две стадии:

- 1) Теоретический,
- 2) Практический (коллективный проект во внеклассной работе, урок в режиме проектного обучения, опытно-экспериментальная работа).

Практическая часть проекта подразумевает под собой несколько этапов:

I этап: «Погружение» в проблему (выбор и осознание проблемы);

II этап: Сбор и обработка информации;

III этап: Разработка собственного варианта решения проблемы:

- 1) актуальность и важность данной проблемы;
- 2) анализ разнообразной информации;
- 3) программа действий;

4) разработка варианта реализации своей программы.

IV этап: Реализация плана действий (проекта);

V этап: Подготовка к защите проекта (учащиеся делятся на группы):

- 1) представляют проект на конференции;
- 2) оформляют портфолио;
- 3) готовят стендовую защиту;
- 4) разрабатывают электронную презентацию и т.д.

VI этап: Презентация проекта (для младших школьников применимы все виды представления проекта: доклад-защита, инсценировка, электронная презентация и т.д.)

VII этап: Рефлексия (самоанализ и самооценка проделанной работы, свои впечатления).

Данный метод позволяет повысить степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности, способствовать развитию социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий, приобретению детьми опыта исследовательско-творческой деятельности.

Однако, данный метод требует высокого уровня владения проектной деятельностью и, зачастую, применяется опытными педагогами в специальных языковых учебных заведениях и школах с лингвистическим уклоном. Подобных заведений в России, относительно обычных общеобразовательных учреждений, достаточно мало. И, зачастую, некоторые из них являются платными или частично платными, по типу гимназии или лицея, вследствие чего, далеко не каждый родитель может позволить своему ребенку обучаться там.

И здесь, на уровне рядового муниципального образовательного учреждения, традиционные методы показывают себя с лучшей стороны. Опираясь на данные методы на ранних этапах обучения, ученик школьного возраста не менее эффективно усваивает личностные компетенции, которые являются базисом личностного развития и адаптации ко взрослой жизни. Существенный результат наиболее заметен на обучающихся, обладающих выраженным логическим мышлением, поскольку они отождествляют компетенции с комбинациями логических решений. Таким образом, применяя традиционную методику на начальных этапах, можно довольно

быстро заложить базовые основы у учащихся, и, впоследствии, перейти к применению других, наиболее современных методик, для последующего прогресса в обучении.

Проведенное исследование показало, что применение проектов не полностью подразумевает полноценное восприятие новых основ социокультурной компетенции у учеников начальной школы, поскольку больше остальных преобладает традиционные методы и, в связи с равномерным влиянием на образование вместе с культурой, не может быть полноценным субститутотом для освоения. Однако для большего познания мира и, как следствие, повышения социокультурной активности и адаптации к школе и к взрослой жизни учащимся необходимо позволять занятия, наиболее чаще интегрируя непосредственное взаимодействие с проектной деятельностью (приглашение опытного педагога в сфере применения проектов, организация и проведение тематических уроков по той или иной изучаемой дисциплине, касающейся социокультурного аспекта), поскольку именно данный подход позволяет дать базовые основы для полноценного и эффективного формирования не только социокультурной, но и других личностных компетенций у учащихся.

1. Винниченко, Н. Л. Сетевое взаимодействие в реализации программы воспитания и социализации школьников / Н. Л. Винниченко // Научно-педагогическое обозрение. – 2013. – № 2 (2). – С. 64–69.
2. Гам, А. В. Оценка социокультурной идентичности у младших школьников / А. В. Гам // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 33–40.
3. Дагбаева, Н. Ж. Воспитательный потенциал региональных программ и учебных изданий как способ формирования межкультурной компетенции обучающихся / Н. Ж. Дагбаева, Е. Н. Кибирева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – № 7. – С. 182–189.
4. Френт, Ж. Е. Формирование социокультурной компетентности младших школьников в процессе нравственно-патриотического воспитания на уроках русского языка / Ж. Е. Френт // Инновационная наука. – 2021. – № 2. – С. 121–124.

Селютина Елена Александровна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Опыт создания модуля «Театры Челябинска» в контексте формирования социокультурной компетенции в РКИ

Аннотация. Актуализация социокультурного и лингвострановедческого материала на уроках РКИ должна проходить с учетом региональной специфики вуза обучения. Модуль «Театры Челябинска» для студентов-инофонов подготовительного отделения вуза культуры (уровень А 2) позволяет обеспечить связность вторичной языковой картины мира студента, а также облегчить включение студентов в дальнейшее обучение в бакалавриате. В ходе занятий формируются навыки аудирования и произношения, расширяется активный словарный запас, закрепляются грамматические правила.

Ключевые слова: РКИ, модульное обучение, социокультурная компетенция, базовый уровень РКИ

Selyutina Yelena Aleksandrovna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

“Theatres of Chelyabinsk” Module Creation in the Context of Social-Cultural Competence Formation in Teaching Russian as a Foreign Language

Abstract. The actualization of socio-cultural and linguistic-cultural material in the lessons of the Russian as a foreign language should take place taking into account the regional specifics of the university of education. The “Theaters of Chelyabinsk” module for foreign students of the preparatory department of the Chelyabinsk State Institute of Culture (level A2) allows to ensure the coherence of the secondary language picture of the student's world, as well as to facilitate the inclusion of students in further undergraduate studies. During the lessons, listening and pronunciation skills are formed, an active vocabulary is expanded, grammatical rules are learned.

Keywords: Russian as a foreign language, modular training, socio-cultural competence, basic level of teaching Russian as a foreign language

Методика преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный», как дисциплины практикоориентированной, связана со множеством задач, направленных на скорейшее и прогнозируемое выведение студента-инофона в реальную коммуникативную среду. Поэтому невозможно формирование грамматической компетенции в отрыве от реалем, окружающих обучающихся в повседневности. Неслучайно методисты, анализируя процессы, влияющие на формирование новой, вторичной картины мира отме-

чают: «В обучении родному языку акцент ставится на обучении языку, языковым явлениям (грамматическим правилам), а обучение речи состоит из ознакомления с некоторыми письменными жанрами и овладения определенными типами текстов (сочинение, изложение), которые, как правило, востребованы ближайшими потребностями следующего этапа образовательной деятельности. Имеется в виду конкретная практика, сложившаяся в связи с поступлением в высшее или среднее учреждение профессионального образования» [1, с. 7]. Иная картина в обучении РКИ: система языка представляется в нерасчлененном виде, все его уровни взаимно воздействуют, а в приоритете оказываются задания, которые показательны в плане практического применения и учитывают социокультурный контекст. А.Н. Щукин полагает, что компетентностный подход в этом случае реализуется «в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и, в конечном счете, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности» [7, с. 139]. Как следствие, изучение явлений языка адаптируется под конкретные нужды самих учащихся. Отбор материала, его упорядочивание и типы работы зависят от конкретного событийного момента (вызова времени), детерминированы им. Методисты Гальскова и Гез одной из проблем общей методики преподавания неродных языков видят отбор минимально достаточного материала для реализации конкретных целей и задач изучения языка [2, с. 139]. Но в условиях реального урока принцип минимальности может быть пересмотрен с учетом потребностей конкретной категории обучающихся: необходимо учитывать особенности мультиэтнической аудитории, а также то, что в ней могут быть студенты – будущие специалисты различных направлений подготовки вузов РФ. В Челябинском государственном институте культуры подготовительное отделение соответствует профилю вуза (гуманитарные специальности), студенты-инофоны, приезжая из различных стран (за последние 5 лет в вузе на подготовительном факультете обучались студенты из Йемена, Колумбии, Бразилии, Конго, Анголы, Монголии, Сирии, Ирана, Таджикистана, Казахстана), поступают на специальности актерское искусство, искусство балетмейстера, музыкальное искусство эстрады, компьютерная музыка и аранжировка, музыкально-инструментальное искусство и т.п. Привлечение

регионально ориентированного материала для работы на занятиях связано с жизнью Челябинска как города-мегаполиса и особой творческой средой, в которой студенты могут реализовать свои амбиции, что дополнительно влияет на высокую мотивацию в учебном процессе.

Преподаватели РКИ в каждодневной работе определяют круг заданий для тренировки всех видов речевой деятельности, предлагая использовать аутентичный песенный материал для фонетических тренингов, экскурсии для расширения словарного запаса и отработки предложно-падежных конструкций [см., например, 3, 4]. В вузе культуры преподавателю нужно включать в работу достаточно большое количество специфической профессиональной лексики (терминов), регулярно тренировать ее применение на занятиях и поощрять ее употребление в реальной жизни. В 2019 году в России был объявлен Год театра [5], поэтому разработка модуля «Театры Челябинска» началась в связи с важной государственной инициативой, о которой студенты должны иметь представление. Сам модуль имеет богатый потенциал для включения его в занятия со студентами разного уровня подготовки: на уровне А 2 при изучении темы «Свободное время, отдых, интересы», а затем и на уровнях В 1 и В 2, где предусмотрены темы «Человек и искусство», «Известные деятели науки и культуры России и родной страны» [6]. Многие особенности современного театра вообще и жизнь театров в Челябинске могут стать источником учебного материала и дополнить имеющиеся основные пособия.

Модуль «Театры Челябинска» создан для студентов, изучающий уровень А 2 (и выше) включает в себя уроки «Театр Оперы и балета», «Челябинский Драматический театр», «Филармония и Органный зал», «Молодежный театр», «Челябинский театр современного танца», «Театр кукол». Исходя из специфики аудитории было определено количество часов (не менее двух академических часов на каждую тему). Выше мы писали, что модуль может быть составной частью тематического блока «Свободное время...», но в нашем случае он влияет на профессиональную ориентированность обучающихся, поэтому связан с кейсом «Учеба, работа». Так как преподавание языка всегда имеет текстоцентрический характер, все виды речевой деятельности отрабатываются в предтекстовых, претекстовых и послетекстовых заданиях, направленных на проверку корректности пони-

мания лингвистического материала, работу с готовыми речевыми моделями и отработку их в непосредственной коммуникации.

Так, например, работая с темой «Челябинский Драматический театр» в начале занятия студенты получают информацию о здании театра и о его истории. Акцент делается на жанрах театральных постановок (комедия, трагедия, драма, перфоманс, моноспектакль и т. д. – новая актуальная лексика; активно используются иллюстрации для введения слов «авансцена», «декорации», «занавес», «кулисы» и т. п.). В претекстовом блоке дан вопрос – «Почему русская театральная школа известна не только России, но и во всем мире?» (с обязательным упоминанием в тексте самого известного русскоязычного драматурга А. П. Чехова). На втором этапе занятия обучающиеся читают учебный текст о Театре Драмы, а затем вместе с преподавателем разбирают грамматические и лексические сложности. В третьей части занятия после работы с текстом инофонам предлагается вопрос, на который требуется развернутый ответ: «А что лично вам нравится в театре?» Этот вопрос является основой домашнего творческого задания: «Я хочу вам рассказать...» Важный момент в освоении нового модуля – посещение экскурсии в Театре Драмы «Что скрывает занавес», которую проводит краевед, лектор Российского общества «Знание» А. Е. Краснов совместно с педагогом-предметником. В ходе экскурсии лексика, введенная на занятии, актуализируется и прогноз ее успешного усвоения становится более благоприятным.

Таким образом, материал, обладающий региональной спецификой, а также отвечающий требованиям стилистической немаркированности, смысловой понятности, синтаксической однозначности, небольшого объема (на наш взгляд, коррекцию урока для уровней В 1 и выше стоит проводить в области расширения послетекстовых творческих заданий) обеспечивает не только уровень владения языком, освоение социокультурной компетенции РКИ, но и в целом повышает степень адаптированности и личного комфорта внутри городской среды (ее узнаваемость).

1. Ворожцова, И. Б. Основы лингводидактики : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур» / И. Б. Ворожцова. – Ижевск: Удмурт. гос. ун-т, 2007. – 113 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов

лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.

3. Полякова, Ю. Д. Проект «Русская песня» как способ формирования лингвокультурологической компетенции / Ю. Д. Полякова // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе : материалы Третьей междунар. науч.-метод. конф. – Москва, МГИМО (У) МИД России (19–20 февр. 2014 г.). – Москва : МГИМО-Университет, 2014. – С. 631–635.
4. Соколова, Т. М. О проведении учебных экскурсий силами студентов иностранцев в процессе их обучения РКИ / Т. М. Соколова // Инновационная наука. – 2015. – № 6. – С. 166–169.
5. Указ Президента Российской Федерации от 28.04.2018 № 181 «О проведении в Российской Федерации Года театра». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43008> (дата обращения: 01.03.2022).
6. Федеральные государственные требования по русскому языку как иностранному языку (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28 окт. 2009 г. № 463). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96953/> (дата обращения: 01.03.2022).
7. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – Москва : ВК, 2016. – 336 с.

УДК 372.016:81

Сорокина Ольга Анатольевна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Формирование репродуктивного грамматического навыка на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе

Аннотация. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции предполагает формирование одного из ее ключевых аспектов – грамматической компетенции. Грамматический навык, который способен оформлять речевое действие, следуя грамматическим нормам данного языка, является основой грамматической компетенции. Репродуктивный грамматический навык необходим для решения коммуникативных задач в процессе межкультурной коммуникации в устной и письменной форме. Автор данной статьи рассматривает способы наиболее эффективного освоения репродуктивных грамматических навыков.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, грамматический навык, репродуктивный грамматический навык, концентры, модель, образец, правило, упражнение, интерактивные формы

Sorokina Olga Anatolyevna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Formation of Reproductive Grammar Skill in the Classes of a Foreign Language in Non-Language Universities

Abstract. The formation of a foreign language communicative competence involves the formation one of its key aspects – grammar competence. Grammar skills, which follow grammar norms of a given language, are the basis of grammar competence. Reproductive grammar skill is necessary for solving communicative problems in the process of intercultural communication in an oral and written form. The author of this article considers ways to most effectively master reproductive grammatical skills.

Keywords: grammar competence, grammar skills, reproductive grammar skills, a model, a rule, a pattern, interactive methods

Главной целью изучения иностранного языка в высшей школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Согласно исследованиям Н. И. Гез коммуникативная компетенция предполагает реализацию грамматической компетенции в различных ситуациях речевого общения, принимая во внимание социальные нормы поведения и коммуникативную направленность высказывания [1]. Успешное формирование данной компетенции предполагает сформированность ее ключевых компонентов, одним из которых является грамматическая компетенция.

Проблема обучения грамматическому аспекту иностранного языка занимает особое место в теории обучения иностранным языкам (И. М. Берман, И. Л. Бим, М. К. Бородулина, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Б. А. Лапидус, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, С. Ф. Шатилов и др.) Грамматическая компетенция подразумевает употребление грамматически правильных форм и конструкций в соответствии с нормами данного иностранного языка. Данная компетенция также выявляет связи и закономерности, которые существуют между грамматическими реалиями изучаемого языка, а также обеспечивает взаимодействие родного и иностранного языка, тем самым подчеркивая мироощущение представителей этих языковых культур [3]. Ряд исследователей считают, что грамматическая концепция предполагает установление связей между грамматическим аспектом и культурой страны изучаемого языка, как следствие, у студентов формируется картина мира носителей иной лингвокультуры, что ведет к сокращению ошибок, которые студенты обычно делают из-за незнания культурных особенностей данной страны [9].

Е. А. Рублева подчеркивает, что грамматическая компетенция также означает употребление смысловых моделей, которые используются в процессе коммуникации, согласно грамматическим нормам языка [7]. Исходя из вышесказанного можно констатировать, что формирование грамматической компетенции подразумевает, прежде всего, определение объема грамматического материала, который выступает основой общения в заданных ситуациях, формулировку основных требований к данному грамматическому материалу и пути реализации данных требований.

Безусловно, полновесная коммуникация на иностранном языке невозможна без знаний грамматических навыков и умений, которые составляют базу грамматической компетенции. В методической литературе существует несколько определений понятия «грамматический навык». Согласно Р.К. Миньяр-Белоручеву, грамматический навык – это способность произвольно отыскать в долговременной памяти грамматические реалии, которые необходимы для речевого общения. [5]. Е. И. Пассов рассматривал грамматический навык, как «способность говорящего выбирать модель, адекватную речевой задаче и оформлять ее соответственно нормам данного языка» [6]. Научный словарь методических терминов и понятий трактует грамматический навык как автоматизированный компонент, который предусматривает правильное употребление грамматической формы в речи. Таким образом, можно утверждать, что грамматический навык способен оформлять речевое действие, следуя грамматическим нормам данного языка.

Существуют различные точки зрения по поводу разновидности грамматических навыков. Е. И. Пассов вычленяет речевые грамматические навыки. Ученый объяснял это тем, что речевые грамматические навыки являются компонентами речевой деятельности. С. Ф. Шатилов акцентировал внимание на языковых грамматических навыках и речевых грамматических навыках. Исследователь полагал, что языковые грамматические навыки формируются путем отработки предлагаемых грамматических конструкций исходя из предлагаемых правил – инструкций и правил – обобщений, а речевые грамматические навыки формируются на основе усвоения теоретических сведений и использования данного теоретического материала для оформления речевых моделей в конкретной речевой ситуации

[10]. В. С. Цетлин предлагает рассматривать только языковые грамматические навыки. В нашей работе мы будем придерживаться термина «речевой грамматический навык».

Отечественные ученые предлагают усваивать грамматический материал продуктивно и рецептивно. Для овладения репродуктивными грамматическими навыками нам нужно освоить грамматические действия, которые необходимы для выражения мыслей на иностранном языке в устной и письменной форме, которые соответствуют нормам данного иностранного языка и речевой задаче предлагаемой ситуации. Отечественные ученые предлагают усвоение следующих умений, которые составляют суть репродуктивных грамматических навыков:

- уметь образовывать грамматические формы;
- уметь изменять грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения;
- уметь выбирать и использовать грамматическую форму в зависимости от ситуации общения;
- уметь различать грамматическое оформление устных и письменных текстов [4].

Приступая к формированию репродуктивного грамматического навыка, нам прежде всего необходимо отобрать активный грамматический минимум, который, согласно Р. К. Миньяр-Белоручеву предназначен для правильного оформления речи с точки зрения морфологии и синтаксиса.

Мы в своем исследовании вслед за А. Д. Климентенко, предлагаем предъявлять грамматический материал концентриками, такая подача грамматического материала предполагает углубление, расширение и систематизацию изучаемого материала на каждом новом этапе его предъявления [2]. Другой причиной подачи материала таким образом является необходимость изучения тех грамматических явлений, которые помогут студенту грамматически правильно сформулировать высказывание на иностранном языке в конкретной ситуации.

На наш взгляд, одним из эффективных способов организации грамматического материала для усвоения репродуктивного грамматического навыка является органическое сочетание на уроках работы по моделям, образцам и правилам. Модель – это действие по аналогии, модель изобра-

жает предложение абстрактно, с помощью условных знаков, а грамматическое правило предполагает действие по более сложным умозаключениям, таким как анализ, синтез, обобщение и т. д. В свою очередь грамматические модели, по мнению А. А. Миролубова, могут представлять собой конкретные словосочетания или предложения, а не только абстрактные символы. Образец – это конкретная типовая структура, построенная по какой-либо модели. Таким образом, грамматический образец, согласно А. А. Миролубову – это типовое словосочетание или предложение, которое обладает синтаксическими и морфологическими характеристиками [4].

Следует отметить, в процессе формирования грамматического репродуктивного навыка мы не можем обойтись без правил, так как мы изучаем не только порядок слов и структуру предложений, но мы также усваиваем разнообразие морфологических форм. В тех случаях, когда студент уже накопил достаточные знания и нам необходимо их систематизировать, рекомендуется использовать правила – обобщения. На занятиях в равной степени нужно уделять внимание объяснению правил, которые учат действиям по аналогии, мы в след за В. В. Краевским рекомендуем использовать правила-инструкции, которые определяют логику и последовательность действия студентов с грамматическими реалиями в конкретной ситуации [4].

Стоит заметить, что учитывая когнитивные особенности студентов творческих специальностей, мы рекомендуем предъявлять грамматический материал, используя индуктивный способ, поскольку он предполагает использование творческой активности студентов на занятии, они сами участвуют в формулировании грамматических правил, а это развивает у студентов внимание, способность выделять главное и второстепенное, т. е. способствует развитию мыслительной деятельности студентов. Однако, выбирая этот метод, нужно понимать, что ход объяснения зависит в большей степени от преподавателя, его таланта, умения учитывать индивидуальные особенности группы.

Мы в своем исследовании считаем, что основными предпосылками формирования репродуктивного грамматического навыка является последовательность отработки грамматического материала на основе комплекса упражнений, что предполагает автоматизм и коммуникативную значи-

мость каждой отрабатываемой языковой единицы. На занятиях мы используем следующие типы упражнений, предложенные А. А. Миролюбовым, В. В. Краевским. Первый тип упражнений состоит в имитативном воспроизведении грамматических структур, что подразумевает репродуцирование студентами предложений или словосочетаний с новой грамматической формой по образцу путём осознанного подражания. Второй тип упражнений нацелен на видоизменение грамматических форм, эти упражнения предлагают перифраз, трансформацию, расширение предложенных моделей. Третий тип упражнений предполагает комбинирование изученных грамматических структур для выражения мыслей в устной и письменной форме в заданной ситуации. Коммуникативная значимость упражнений заключается в предъявлении комплекса коммуникативных ситуаций, которые помогают студенту преодолеть переход от учебных ситуаций к реальному общению, а также в подборе грамматических моделей, которые могут быть использованы как основа для правильного оформления устного или письменного высказывания.

В нашем исследовании мы также предлагаем использовать интерактивные формы проведения занятий для более эффективного формирования продуктивного грамматического навыка. Задания, предлагаемые на занятиях, облегчают принятие студентами новых коммуникативных норм поведения изучаемой лингвокультуры, формируют заинтересованность к проблемам, предлагаемым для обсуждения в коммуникативно – ориентированных ситуациях, побуждают студентов развивать определенные психологические навыки, например, принятие решений, дифференцированное восприятие, сотрудничество, личную ответственность. С помощью интерактивных заданий мы можем дать возможность студентам попробовать себя в роли режиссёра, актёра, музыканта т.е. разнообразие ролей ведет к выработке творческого, заинтересованного подхода к учебно-познавательной деятельности. Следует отметить, что эффективность освоения материала зависит от реализации следующих принципов интерактивного обучения, предложенных Л. Ю. Сафоновой:

- учёта индивидуальных особенностей;
- комплексного подхода к процессу обучения;
- дифференцированного подхода;

– проблемности [8, с. 11].

На сегодняшний день существует огромное количество интерактивных методов обучения, использование которых помогает эффективному формированию грамматических навыков. Можно выделить следующие интерактивные методы работы в малых группах: мозговой штурм, ролевая игра, корзина идей, интервью, броуновское движение, дерево решений, реклама и т. д. Эта форма организации практического занятия, при котором студенты взаимодействуют друг с другом, совместно решают проблемы, обмениваются информацией, оценивают действия друг друга. При интерактивном обучении преподаватель является помощником, который побуждает и направляет студентов к самостоятельной учебной деятельности.

Все эти методы помогают нам сделать освоение грамматического материала активным, увлекательным, заинтересовать всех участников учебного процесса. Для студентов введение грамматического материала в такой форме является более интересным, занимательным.

Таким образом, для эффективного формирования репродуктивных грамматических навыков необходимо выполнять ряд правил, которые подразумевают отбор грамматического минимума, разделение его на концентры, использование упражнений, которые предполагают автоматизм и коммуникативную значимость каждой отрабатываемой языковой единицы. Следует отметить, что на сегодняшний день существует огромное количество интерактивных методов и форм обучения. Мы рассмотрели несколько приемов методов, которые на наш взгляд наиболее уместны для наиболее эффективного освоения репродуктивных грамматических навыков.

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.
2. Климентенко, А. Д. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе : сборник / А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбов. – Москва : Педагогика, 1973. – 113 с.
3. Кашенкова, И. С. Роль грамматической компетенции при определении целей обучения грамматической стороне иноязычной речи специалистов-международников / И. С. Кашенкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8 (26) : в 2 ч. Ч. I. – С. 80–83.
4. Миролюбов, А. А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролюбов, В. В. Краевский, В. С. Цетлин. – Москва : Педагогика, 1981. – 456 с.

5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Прimitивная грамматика для изучающих иностранный язык / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 18.
6. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2009. – 223 с.
7. Рублева, Е. А. Совершенствование иноязычной грамматической компетенции с использованием тестовой композиции (на материале испанского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Рублева. – Пятигорск, 2006.
8. Сафонова, Л. Ю. Методы интерактивного обучения : методические указания / Л. Ю. Сафонова. – Великие Луки, 2015. – 86 с.
9. Чернецкая, И. В. Профессионально-направленное обучение грамматике английского языка студентов старших курсов филологических факультетов педагогических вузов (английский язык как вторая специальность): дис. ... канд. пед. наук / И. В. Чернецкая. – Санкт-Петербург, 2001.
10. Шатилов, С. Ф. Некоторые проблемы обучения грамматической стороне устной иностранной речи / С. Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 6. – С. 38.

УДК 80

Тихомирова Людмила Николаевна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

К проблеме читательской рецепции лирического текста: опыт изучения студентами новейшей русской поэзии

Аннотация. В статье анализируется проблема восприятия молодежью произведений современных русских поэтов, рассматриваются вопросы углубления интереса к чтению у студентов вуза культуры, анализируется опыт работы лаборатории по изучению современной поэзии, представляются результаты рецепции художественного текста студентами.

Ключевые слова: Современная поэзия, русская поэзия, анализ поэтического текста, русская литература, литературоведческая лаборатория, рецепция художественного текста

Tikhomirova Lyudmila Nikolayevna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

To The Issue of Readership Reception of a Lyrical Text: Experience of Modern Russian Poetry Learning by the Students

Abstract. The article analyzes the problem of perception of modern Russian poets by young people. The author of the article considers the issues of deepening of interest to reading by the students of Culture Institute and analyzes the work experience of the modern poetry studying laboratory showing the results of the reception of a literary text by the students.

Keywords: Modern Poetry, Russian poetry, analysis of the poetic text, Russian literature, literary laboratory, reception of a literary text

Анализ поэтических текстов малых жанров, пожалуй, наиболее сложная работа на занятиях по литературе в студенческой аудитории. Почему так происходит? Ведь поэзия, как и музыка, – это универсальный язык общения, в котором на первый план выдвигается образ-переживание. Она помогает разобраться в себе, учит сопереживать другому человеку, в ней присутствует магия красоты. А ведь именно в юности душа тянется к прекрасному, в это время активизируется процесс постижения мира, получения разного рода житейского опыта, закладываются основы самосознания личности, идет поиск собственного места в обществе, складываются (или не складываются) отношения с себе подобными и т. д., и именно поэзия как самый «бескорыстный, быстрый и емкий, эффективный и бесспорный способ познания» [1] способна дать молодому человеку ответы на многие вопросы, наставить на верный путь.

Выходит, в теории молодежь должна любить поэзию, в особенности лирику, но на практике преподаватель сталкивается с большими трудностями, когда предлагает учащимся самостоятельно проанализировать лирическое произведение. Многим студентам оказываются непонятны заложенные в стихотворении смыслы, трудность вызывает и образный ряд лирического произведения: далеко не каждому молодому человеку удастся прорваться сквозь частокол метафор, почувствовать авторскую иронию, понять игру слов поэтического языка, требующего от читателя развитого воображения и повышенной впечатлительности, расшифровать заложенную в тексте символику. Лирика требует умения сопереживать, развитого внутреннего слуха, ассоциативного мышления, кроме того, если стихотворение было создано в XVIII – XIX вв., оно может оказаться трудным для восприятия еще и из-за отсутствия представления о культурном фоне эпохи, непонимания языка из-за произошедших в нем изменений, элементарного незнания многих слов и т. д.

Получается, что чтению поэзии студентов необходимо учить, поскольку стихотворная форма, оказываясь мощным средством эстетического воздействия на читателя, сама по себе нередко препятствует пониманию текста. Концентрация мысли в поэзии гораздо гуще, чем в прозе: на фор-

мулировку одного и того же суждения поэту необходимо намного меньше слов, чем прозаику. Степень проникновения во внутренний мир личности в поэтическом (особенно в лирическом) произведении, как правило, тоже более глубокая, чем в эпическом и драматическом, и при этом оно не отражает факты объективной реальности, а выражает субъективный авторский взгляд на отражаемое, дает представление не о внешнем мире, а о внутреннем переживании, имеет дело с сознанием и подсознанием художника. Взаимодействие слов в стихе, ритмическая и темповая его организация, различные композиционные приемы, стилевые доминанты, речевые конструкции, тропы, синтаксические фигуры – все работает на семантику поэтического произведения и, следовательно, поддается истолкованию.

К сожалению, в условиях постоянно сокращающегося количества часов в программах высшего профессионального образования по предмету «Литература» для углубленного изучения поэзии просто не хватает времени. Задаваясь вопросом, как компенсировать дефицит часов и постараться научить студентов (хотя бы тех, кто проявляет к предмету неподдельный интерес) постижению внутренних смыслов стихотворения, мы пришли к выводу о том, что в современных условиях этому может поспособствовать продуманная целенаправленная внеаудиторная работа, такая, например, форма внеурочной деятельности, как лаборатория. На наш взгляд, опыт лабораторной работы по исследованию и анализу поэтических текстов современных российских авторов оказался очень удачным.

Новейшая русская поэзия – это то зеркало, в котором находит отражение мир нашего соотечественника, она дает представление о его ценностях, смыслах, установках, в том числе и сакральных, отражает состояние его сознания, жизненный опыт, устремления, перспективы, чаяния, надежды и разочарования. Сквозь призму поэзии молодой читатель может всмотреться в сегодняшний день с его радостями и печалью, ведь поэзия, как известно, сразу откликается на происходящее. «Поэзия, – пишет современный исследователь, – наиболее условный вид литературы..., общественная, политическая реальность меньше влияет на нее, чем на прозу. (Исключение – чисто гражданские мотивы, поэтическая публицистика, но не о ней сейчас речь, а о лирике.) Резкая смена социальной парадигмы часто парализует на время именно прозу, но освобождает поэтические силы,

ибо главные темы лирической стихотворной рефлексии все-таки вечные: жизнь, смерть, Бог, любовь, природа, культура, разумеется, с учетом современного быта, опыта, истории» [2].

Поскольку знакомство с современной поэзией лучше всего осуществлять, обратившись к анализу литературно-художественных журналов, организаторы лаборатории нацеливают студентов на обращение к этим источникам, стараясь максимально расширить их диапазон (от журналов, придерживающихся традиционной шкалы ценностей («Наш современник») до либеральных («Воздух»)) и предлагая студентам самим определиться с выбором. В качестве материала для работы несколько лет подряд берутся литературно-художественные журналы только за предшествующий мероприятию год.

Так как методика лабораторной работы уже освещались нами в предыдущих статьях [3], в данной статье хотелось бы подробнее остановиться на том, как воспринимают новейшую поэзию современные студенты, что предпочитают выбирать для анализа, а от чего категорически отказываются, какую пользу можно извлечь из опыта такого рода работы преподавателю литературы.

Нацеливая студентов на работу с поэтическим текстом, руководители лаборатории предложили им заполнить анкеты, включающие в себя вопросы, связанные с их ожиданиями от предстоящего чтения современной поэзии (варианты ответов предлагались, хотя и собственные формулировки не исключались тоже). Для большинства студентов, участвующих в опросе, значение поэзии для себя как для читателя связывалось с возможностью испытать сильные эстетические переживания – 86,6 %, несколько реже с желанием взглянуть на мир под неожиданным углом зрения – 66,6 %, расширением кругозора – 60 % и потребностью в самовыражении – 53,3 %, еще меньше студентов связали свое стремление читать стихи с поиском в ней языковой гармонии – 46,6 %, с желанием культурного общения – 40 %, и необходимостью читательского самосовершенствования – 30 %. На вопрос, с какими прилагательными ассоциируется слово «поэзия», ребята отвечали: «гармоничная», «душевная», «эстетичная», «романтическая», «глубокая», «жизненная», «светлая», «эмоциональная», «забавляющая» и т. д., что свидетельствует о достаточно прочно сформиро-

ванном у них представлении о слитности поэзии с категорией прекрасного. Такое представление о поэтическом тексте понятно: раньше учащимся приходилось читать и анализировать в основном «школьные» тексты классической поэзии, которая, затрагивая «вечные» темы, в разных формах утверждала идеал красоты и гармонии.

Готовясь к лаборатории, учащиеся должны были выбрать по три стихотворения, которые чем-то понравились, и по три, которые удивили, шокировали, вызвали неприятие или отторжение, и письменно проанализировать их. При написании собственного текста о прочитанных произведениях студенты могли писать эссе самостоятельно или опираться на вопросы, предложенные им для анализа преподавателем: были ли понятны образы поэтического текста, который вы выбрали; какие чувства вы испытывали, когда читали стихотворения; что вам понравилось (не понравилось) в прочитанных произведениях; как вы можете охарактеризовать нашего современника, опираясь на прочитанные стихи, изменилось ли ваше представление о нем; нравится ли вам читать новейшую поэзию и как вы оцениваете свою способность анализировать поэтический текст современных авторов?

Организаторы лаборатории не ограничивали студентов выборе стихотворных текстов, предпочитая, чтобы каждый участник сделал его самостоятельно, ведь поэзия – это прежде всего рассказ автора о себе, своем внутреннем «Я», и, выбирая то или иное произведение, читатель так или иначе соотносит себя с лирическим героем: солидаризируется с художником либо возражает ему, находит в его переживании мира что-то близкое себе и т. д. Мы предложили студентам поразмышлять о том, что можно сказать о современном человеке на основе прочитанного стихотворения и выразить свои чувства и мысли через небольшие публицистические эссе. Работы студентов показали, что для них очень важны аксиологический и онтологический аспекты художественного текста, а также в аспект его воздействия на читателя. Приведем выдержки из некоторых сочинений, обратив внимание на то, какие стихотворения были выбраны студентами для анализа:

«Стихотворение тронуло меня до глубины души. Автор сумел описать все реалии нынешнего мира. Начинается оно со строк: “В этом доме

темно...» Под словом “дом” автор подразумевает тот мир, в котором мы живём. Мир, который буквально рушится. В этом стихотворении автор раскрывает сущность людей в наше время: “Для тебя лимузин, сигареты, духи, побрякушки...” Люди ради своего комфорта готовы пойти на многое, замечают только себя и свои проблемы. Люди стали слишком эгоистичны. Многих перестало волновать происходящее вокруг. Но рано или поздно справедливость восторжествует. И за все плохие поступки людям придётся ответить. Автор намекает на это в конце: “В темноту вступает старец суровый...” Стихотворение заставляет задуматься о своих поступках в контексте дальнейшей судьбы нашего мира» («Темнота» А. Бирюков).

«Главная тема стихотворения – соблюдение своих принципов. Его главная мысль – нужно придерживаться собственных убеждений, не смотря ни на что. Читая данное стихотворение, я испытал чувство уважения к главному герою, да и в целом к тем людям, которые всю жизнь следуют своим принципам. Мне очень понравилось стихотворение. В наше время многие нарушают собственные принципы, а у некоторых людей они и вовсе отсутствуют, поэтому сегодня это стихотворение звучит актуально» («Кредо» В. Балачан)

«Стихотворение привлекло меня легкой ноткой печали о прошлом. Воспоминания греют душу лирической героини, а не терзают ее. Стихотворение позволяет ощутить спокойствие, гармонию, ощутить наплыв приятных сердцу воспоминаний. Хочу отметить также то, как поэтесса обращается к бытовым деталям в своем произведении: “Все та же кухня, те же стол и стулья, и тихий гул, идущий как из улья... Фонит буфет, подрагивают стекла...” В этих строчках проявляется чуткое отношение к каждой мелочи. Это созвучно моему мировосприятию: ведь у каждого из нас есть такие дорогие сердцу вещи, которые пробуждают воспоминания, и все имеет значение» (Е. Лапина «На языке печали»)

«Это стихотворение о любви, о боли и расставании. По моим ощущениям, автор хотел сказать о том, что для него любовь – это жизнь, и если она уходит, то и жизнь заканчивается, без этого чувства становится тяжело и бессмысленно существовать: “«Темной улицей вниз / Обрывается наст ,/ Так кончается жизнь, /Если нету в ней нас”. В произведе-

нии также говорится о том, что любовь, уходя, забирает все с собой. Я думаю, что это сказано о прожитых вместе счастливых моментах жизни, о пережитых трудностях и ссорах, о любви и доверии друг другу: «Вот уходит любовь,/ Все уносит с собой,/ Вдоль пустынных дворов/ Не окликнешь: “Постой”. Люди пытаются спасти любовь, но все безуспешно» (К. Капович «Вот уходит любовь...»)

«Данное стихотворение мне понравилось, хоть оно и не имеет рифмы. Его смысл заключается в том, что начало чего-либо не всегда ровное и понятное, но если пройти немного вперед и потратить на это какое-то время и силы, то путь будет более ясным, а потраченное время и силы обязательно окупятся. Автор заканчивает стихотворение на достаточно светлой и оптимистичной ноте. Смысл произведения очень глубокий, ведь образ солнца в мировой художественной культуре символизирует тепло и свет. Такой образ в финале рождает чувство надежды. В целом получается, что из обыденной жизни человек может устремляться к надежде на лучшее» (Г. Симонов. «Все начинается...»).

Как видим из приведенных примеров, молодые люди ищут в поэзии ответы на вопросы, которые волнуют человека во все времена: любовь, дружба, вера, одиночество, Родина, расставание с любимыми людьми, чувства и воспоминания о чем-либо, соблюдение нравственных законов, стремление видеть жизнь в перспективе ее движения и т. д. Мы заметили, что для написания эссе студенты выбирали преимущественно стихи с гуманистическим содержанием и привычной для них поэтикой, сознательно избегая стихов сюрреалистического плана, мрачных и депрессивных, как будто интуитивно чувствуя, что поэт – «дитя добра и света», и «какой бы мрак ни окружал художника, впереди – свет, и трагедия лишь оттеняет этот путь, делая его бесконечно правдивым» [2]. Зачастую ребята признавались, что не до конца поняли содержание стихотворения или его форму (полагаем, что наработка читательского опыта поможет преодолеть эту трудность в постижении текста). Не всегда стихотворения, выбранные для анализа, были высокого качества, часто за произведение высокого искусства принимались стихотворения откровенно слабые, даже наивные, что также свидетельствует о том, что уровень читательской компетенции еще не у всех из них должным образом сформирован. С другой стороны, даже

такие стихотворения могли быть полезны для понимания состояния души современного человека.

Отвечая на вопрос, какие эстетические категории превалируют в прочитанных и проанализированных текстах, студенты пришли к выводу о том, что для новейшей поэзии характерны такие категории, как драматическое и трагическое, она чаще фиксирует неустойчивость, нестабильность человека в мире, чем надежду на лучшее. Все это свидетельствует о сегодняшнем состоянии сознания нашего соотечественника. Для него характерна тревожность, разочарованность, граничащая с безысходностью, невостребованность, отсутствие временной перспективы и т. д. Рассматривая художественные средства современного поэтического языка, студенты заметили, что поэзия не всегда возвышенна и красива, в ней может встречаться (и даже преобладать) «безобразное», «низменное», использоваться грубые слова, она может эпатировать публику, разрушать привычную концепцию мира, быть без рифмы, без классического размера и т. д. Ребята сделали вывод о том, что сегодня происходит переоценка эстетических ценностей, изменяется представление о прекрасном: безобразное и низменное перестает быть в полной мере антиподом героическому и возвышенному. И все это также дает представление об изменении сознания человека сегодняшнего дня.

Поскольку данная лаборатория проходила в группе студентов-хореографов, то завершающим этапом ее работы стала рефлексия учащихся о том, какого зрителя исходя из прочитанных текстов они ожидают увидеть в зале на своих спектаклях. Студенты предположили, что этот зритель будет очень разным: понимающим и непонимающим, искренним и нет, сентиментальным и циничным – но никакого зрителя нельзя игнорировать. Вот несколько выдержек из их текстов:

«В зрительном зале я ожидаю увидеть людей, которые за свою жизнь не нарушили своих принципов, либо тех, кто уже переступил их, но еще не дошел до крайности. Те, кто не нарушал принципов лишь укрепят свой дух и далее будут следовать по этому пути. Вторым же это может помочь почувствовать угрызения совести и вернуться на путь, ненарушения своего кредо».

«Моя постановка будет по душе тем людям, которых когда-то в жизни посещало чувство одиночества, которые испытывали душевные страдания из-за отсутствия человека, с которым можно было бы поделиться внутренними переживаниями, страхами, проблемами, радостными и счастливыми моментами, но которые смогли преодолеть это чувство и нашли среди людей своего человека».

«В будущем я ожидаю увидеть любопытного, открытого и осознанного зрителя, который будет понимать то, что танцор хочет донести до него. Он будет вдумчиво анализировать действие, происходящее на сцене и через танец находить ответы на какие-то личные вопросы, на которые он не смог ответить сам себе».

«СобираТЕЛЬный образ зрителя, как вижу его я – это человек, потерявший веру в свою значимость и свою незаменимость; человек, который находится в поисках своей уникальности и талантов».

«Ведь я не зря остановилась на данном стихотворении, человека тянет к тому, что откликается в его душе, а значит и мой зритель будет схож со мной. Под “моим зрителем” я подразумеваю человека, который будет хоть чуть-чуть, но близок мне. Конечно, будут зрители, которые чего-то не поймут, однако все, когда-то любили и были любимы, поэтому тема любви актуально в любое время. Сейчас очень много пар, которым приходится разъезжаться и быть вместе на расстоянии. Это очень сложно, но возможно, поэтому, думаю, в зале обязательно найдётся тот, кто оценит номер, поставленный по этому стихотворению».

«Я думаю, что собираТЕЛЬный образ потенциального зрителя – это человек, столкнувшийся с такой же проблемой, что и лирический герой. Он стоит на перепутье, где ему нужно выбрать, как жить, по каким правилам или вообще не следовать им и жить по зову сердца. Я считаю, что это стихотворение написано для того, чтобы люди, прочитавшие его, не боялись чего-то нового и необычного, чтобы не боялись исполнять свои даже самые смелые мечты, идя отдельно от остальной массы людей».

Завершая разговор о рецепции современными студентами новейшей русской поэзии, хотим сказать, что к изучению художественного текста существует множество подходов. Мы хотели заинтересовать ребят поэзией как материалом для понимания современного человека, их потенциального

зрителя. Кроме того, обучение созданию письменных текстов означает выработку у студентов умений самостоятельно продуцировать, словесные конструкты, обладающие семантической и эстетической ценностью. Планировалось, что к анализу поэтического текста студент не будет подходить механически. Анализ должен быть связан с осмыслением произведения, заключаться в умении прочувствовать его звучание, учесть, в какой эстетической системе оно создано, понять, что каждое слово в стихотворении не случайно, что порядок слов создает особую интонацию и т. д. Вдумчивое вчитывание в текст дает студенту возможность понять те скрытые смыслы, которые ускользают при беглом чтении.

1. Казарин, Ю. В. Поэзия и литература: книга о поэзии / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2011. – 168 с.
2. Сидоров, Е. Поэзия как диагноз / Е. Сидоров // Знамя. – 2007. – № 12.
3. Тихомирова, Л. Н. Новейшая русская поэзия как материал изучения студентами-нефилологами / Л. Н. Тихомирова // Литература в контексте современности : сб. материалов XIII Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием. – Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2021. – 188 с.

УДК 372.016:811.161.1

Усанова Ольга Григорьевна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Осуществление принципа формирования чувства русского языка на занятиях со студентами-иностранцами

Аннотация. В статье проанализирован принцип формирования чувства русского языка на примере эвристических задач, без которого невозможно достичь ни высокой грамотности письма, ни культуры речи у студентов-иностранцев.

Ключевые слова: закономерности русского языка; языковые и речевые эвристические задачи; аутентичные тексты

Usanova Olga Grigoryevna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Exercising of the Russian Language Formation Principle in the Classes with Foreign Students

Abstract. The article analyzes the principle of realization of the development of the sense of the Russian language on the example of heuristic problems, without which it is

impossible to achieve either a high literacy of the letter or a culture of speech among foreign students.

Keywords: regularities of the Russian language; language and speech heuristics; authentic texts

Изучение проблем подготовки иностранных граждан в российских вузах, расположенных в различных регионах страны, в последние годы приобретает высокую степень актуальности [1, с. 135].

Русский язык является объектом педагогической деятельности, и каждое языковое явление, и речевое поведение приобретают для студента, изучающего русский язык как иностранный, двойную ценность: с одной стороны студент сам познает эти явления и овладевает ими практически, с другой – он должен знать, каким путем эти явления могут быть обработаны и разъяснены в дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности [3, с. 155].

Неосознанное владение закономерностями языка, приобретенное в процессе изучения нормы, традиций употребления и способность к подсознательным языковым обобщениям реализуется благодаря одному из основных принципов обучения русскому языку-принципу формирования чувства языка [4, с. 27]. Язык – чрезвычайно сложное явление, запомнить его невозможно, не уловив в нем структуры, системы, не усвоив его закономерностей, его аналогий, что позволяет пытливому студенту, изучающему русский язык как иностранный, безошибочно склонять, спрягать, связывать слова в словосочетаниях, образуя новые слова в строгом соответствии с закономерностями словообразования. Разговаривая, читая, слушая, студент постепенно не только накапливает языковой материал, но и усваивает его законы. В результате у студента-иностранца реализуется принцип формирования русского языка, без которого невозможно достичь ни высокой грамотности письма, ни культуры речи.

Познавательная самостоятельность личности студента-иностранца наиболее эффективно формируется в процессе проблемного обучения, основным приемом, как мы отмечаем, является эвристическая задача.

Эвристическая задача, по мнению педагога-исследователя Л. Н. Вьюшковой [5, с. 3], – это такой вид учебного задания, в процессе которого студенты, самостоятельно анализируя языковые явления, открыва-

ют и усваивают общие способы получения новых знаний, процесс их добывания.

В соответствии с выполняемыми функциями все эвристические задачи можно разделить на типы:

- по характеру учебного материала: теоретические и практические;
- по специфике анализируемого явления: языковые и речевые;
- по характеру познавательной деятельности: исследовательские, по аналогии, творческие;
- по связи с разделом языка: грамматические, лексические, фонетические и т. д.

Эвристические задачи по фонетике играют особую роль в процессе обучения, что объясняется рядом причин:

- фонетика – первый уровень языковой системы, и от того, как студенты постигнут особенности звучания русского языка в отличие от родного, увидят развитие фонетической системы, поймут роль языка в жизни общества, зависит их лингвистическая компетенция;
- изучение фонетики создает базу для усвоения всех других разделов языка и тем самым способствует языковому развитию студентов-иностранцев;
- от знания фонетических законов и единиц устной речи зависит компетенция человека и эффективность устного общения.

Целью языковых фонетических задач является определение особенностей звуковой системы русского языка в сопоставлении с родным языком.

Целью речевых фонетических задач обнаруживается развитие речевого слуха студентов, т. е. способности слышать, понимать и воспроизводить звучащую речь во всех ее фонетических проявлениях.

Целью эвристических задач в области лексики является формирование умения «видеть» разные значения многозначных слов, использовать их в речи, интуитивной способности определять те семы лексического значения слов, по которым возможны противопоставления, подбирать антонимы, развивать умение чувствовать разницу в значении и употреблении слов-паронимов и др.

Примеры эвристических **фонетических** задач:

1. Отгадайте логогрифы, отбросив или вставив звуки в слова:

С **П** в полях пашу и сею,
На работу быстр и спор.
А без **П** я зеленею,
Расстилаюсь как ковер (*Плуг – луг*)

С **К** бери меня в покос,
А без **К** ужалю нос (*Коса – оса*)

2. Поиграйте в метаграммы:

С **П** – на дереве весною,
С **Т** – писать кончаешь мною,
С **Б** – я тара в магазине,
С **К** – болотистой низине (*Почка – точка – бочка – кочка*)

С **К** в полях меня найдете,
С **Г** романсы запоете (*Колос – голос*)

Примеры **орфоэпических** задач:

Какие слова иностранцу, знакомому с орфоэпией, будет трудно произнести правильно:

- 1) Конечно, нарочно, игрушечный;
- 2) Что, нечто, чтобы;
- 3) Чувство, баловство, здравствуйте? *Почему?*

Примеры **лексических** эвристических задач.

Цель: выявление способности выбирать/подбирать наиболее точное слово для описания какой-либо ситуации (вариант дается в скобках).

Опиши ситуацию, изображенную на картинке, вставив как можно более точное слово из скобок. (В одном случае мы предлагали набор слов для справок, а в другом – нет).

В первое предложение (*Кот ... рыбку*), нужно было выбрать/подобрать наиболее точное название действия кота, который взял без разрешения рыбку у мальчика-рыбака. Во втором предложении (*В лесу стоит ...*) необходимо было назвать жилище, которое изображено на картинке. Как правильный рассматривался выбор слов: *стащил/утащил, стянул; теремок/избушка*.

Как вариант: самим студентам предлагалось сначала вписать слова, а затем использовать слова для справок. Любопытными были такие варианты студенческой сообразительности: *своровал, украл; ест/съел, поймал, ловит; домишко, изба на курьих ножках.*

Учитывая оба варианта задания, можем сделать вывод о низком или высоком уровне сформированности чувства русского языка в выборе наиболее точного описания ситуации.

Таким образом, эффективность реализации принципа формирования чувства языка на основе эвристических задач в обучении студентов русскому языку как иностранному, в частности, проявляется в использовании аутентичных материалов: текстов (художественных и публицистических), аудио- (например, текстов песен российских исполнителей) и видеоматериалов (фильмы и фрагменты передач). Использовать такие материалы необходимо, так как они демонстрируют функционирование языка в той форме, которая адекватна для самих носителей языка, т. е. учитывают проблемы русского речевого поведения, этические нормы, принятые в стране изучаемого языка и особенности контекстного словоупотребления [2, с. 272].

1. Буцык, С. В. О некоторых проблемах подготовки иностранных граждан в вузе культуры / С. В. Буцык, Н. А. Жернокова, О. Г. Усанова // Высшее образование в России. – 2017. – № 8/9 (215). – С. 135–142.
2. Селютина, Е. А. Формирование социокультурной компетенции обучающихся РКИ: к проблеме использования аутентичных литературных источников в фонетических тренингах / Е. А. Селютина, О. Г. Усанова // Культура – искусство – образование : материалы XXXVIII науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та / сост. С. Б. Синецкий ; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2017. – С. 272–275.
3. Усанова, О. Г. Культуроведческий и профессионально ориентированный подходы в методике преподавания русского языка как иностранного / О. Г. Усанова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и практические аспекты. – 2016. – № 21. – С. 155–158.
4. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – Москва : Просвещение, 1984. – С. 27.
5. Эвристические задачи по фонетике, графике и орфоэпии: методич. рекомендации для учителей-словесников / сост. Л. Н. Вьюшкова. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 1998. – 170 с.

III. ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛОГИИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

УДК 821.0:398

Djumayeva Nozima Djuraboyevna
Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

Magical Object in Fairy Tales as an Expression of Culture of a Nation (based on the materials of English and Uzbek fairy tales)

Abstract. Fairy tales are the source for learning the history, culture, nationalism, traditions and customs of a nation. The article discusses cultural and national features expressed by magical objects in English and Uzbek fairy tales. Magical objects denoting nationality, culture and mentality of two nations are analyzed and compared.

Keywords: folklore, folk tradition, fairy tales, magical objects, national, culture, cultural, motif, plot, image, universal, special features

Джумаева Нозима Джурабоевна, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

Волшебство в сказках как выражение народной культуры (на материалах английских и узбекских волшебных сказок)

Аннотация. Сказки являются источником познания истории, культуры, национализма, традиций и обычаев народа. В статье рассматриваются культурно-национальные особенности, выраженные магическими предметами в английских и узбекских сказках. Анализируются и сравниваются магические предметы, обозначающие национальность, культуру и менталитет двух народов.

Ключевые слова: фольклор, народная традиция, волшебные сказки, волшебные предметы, национальный, культура, культурный, мотив, сюжет, образ, универсальный, особенные черты

Traditions, customs, rituals and views that have developed over the centuries are reflected in the folklore of each nation in a unique way. In particular, in fairy tales and legends the history, culture, lifestyle, rituals, religious views of each nation are obviously expressed. Fairy tales can serve as an important source in the study of the mentality and cultural characteristics of that nation.

E. B Tylor describes culture as the complex of belief, custom, knowledge, art, morals and laws.

“Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. The condition of culture among the various societies of mankind, in so far as it is capable of being investigated on general principles, is a subject apt for the study of laws of human thought and action” [3, p. 18].

Similar plots, motifs and images in fairy tales trace back to the origin and development of mankind, dreams and aspirations of primitive people. Images and motifs typical of one folk tale moved to another folk tale, and as a result, several fairy tales with similar plots emerged. In folklore, such tales are called “fairy tales with a mobile plot.” Although fairy tales with a mobile plot are often similar in content, but differ in the depiction of national spirit, national traditions, national worldview, means of expression specific to the national language, the depiction of objects of life. As a result, each lives as an independent oral work.

Magical objects in folk oral art usually serve to express the culture, national character, dreams and aspirations of the people. In the folklore of many nations you can find a number of magical objects such as magic rings, magic swords, magic mirrors, magic wands, open tablecloths, magic musical instruments, flying carpets, magic lamps, magic combs etc.

It is noteworthy, that English and Uzbek fairy tales produced by the people living in different parts of the world, speaking different languages and having different cultural values have similar magical objects and motifs. Though they have universal features, their special national and cultural features cannot be ignored as well.

In world literature A. Lang, R. Bottigheimer, D. Fang, E. Plakhova investigated linguo-cultural features of fairy tales [1].

It is known that in the plot of magical fairy tales magical objects have a special place and are interpreted in certain artistic tasks. M. Afzalov, G. Jalolov, K. Imamov, H. Egamov, M. Juraev, J. Yusupov, Sh. Shomusarov, N. Dustkhodjaeva, Z. Rasulova commented on this in Uzbek folklore [6].

Most studies in this field focused only on the materials of one nation-English or Uzbek, rather than comparative analysis. This indicates a need to investigate the expression of English and Uzbek culture in magical objects of fairy tales in comparative aspect.

In our research we analyzed several magical objects in English and Uzbek fairy tales which show culture and national features of both nations.

English culture is defined by the cultural norms of England and the English people. Due to influential position of England within the United Kingdom it can sometimes be difficult to differentiate English culture from the culture of the United Kingdom as a whole. However, since Anglo-Saxon times, England has had its own unique culture, apart from Welsh, Scottish or Northern Irish culture. The folklore of the English people, who have their own nationality and culture, also reflects the symbols of nationality and culture, history, art and traditions.

Uzbek folk tales depict the views of our people on the past and future, moral norms, spiritual world, thoughts, dreams, as well as the natural climate, geographical environment, flora and fauna of our native land. Fairy tales of each nation serve as an important source in the study of the history of that nation, its spiritual and cultural life, inner world, faith, social relations with other peoples, customs, climate and natural conditions of residence.

While working on magical objects in English fairy tales, we came across such objects as magic wand, sword Excalibur, mantle, English national food-Johnny cake, wee bannock, English pudding, magic musical instruments typical for English and European culture – harp, trumpet, pipe, violin, drum. Culture and nationality are expressed explicitly and implicitly in magical objects. While some of the items obviously show the English or European culture, some of them implicitly refer to cultural values of English people by being connected with traditions, religion and history of the nation.

English folklorist Andrew Lang, a scholar who made an important contribution to English fairy tales, created his own fairy tales along with collecting the tales of peoples from all over the world. One of them is the fairy tale “Prince Prigio” written by him, which uses the image of various magical objects. Andrew Lang’s *Prince Prigio* (1889) constructs an England-adjacent Fairyland in which the status of things like flying carpets and wishing caps are the main

bones of contention. The magical objects in the fairy tale were used to show more nationalism. Lang was a writer who consciously bridged the gap between anthropology and fairy tales. Lang traced not only the mythological origins of diverse cultures, but the history of the anthropological field itself. *Prince Prigio* (1889) was not only intensely domestic but consciously interested in the role of magical objects in the construction of a nation. The tales of Andrew Lang, both a writer and a folklorist, were written under the influence of English, Greek, Roman, and African mythology. The most important aspect of this work is that it contains much to do with the history of England.

When Prigio was christened, he was gifted with numerous magical objects by fairies his mother neglected to invite because she did not believe in them: One offered a purse which could never be empty; and one a pair of seven-leagued boots; and another a cap of darkness, that nobody might see the prince when he put it on; and another a wishing-cap; and another a carpet, on which, when he sat, he was carried wherever he wished to find himself. All these and more – including a sword of sharpness that could cut through anything – the Queen promptly locked into a dark lumber-room, “for, of course, she thought that they were all nonsense, and merely old rubbish out of books, or pantomime ‘properties. In the plot of the story, however, these magical objects are anything but incidental; they play a crucial role in the rescuing and ruling of the land of Pantouflia [1, p. 56].

In the Middle Ages, fairy tales originated from British traditions, especially the legends of Arthur. The tales of King Arthur, Merlin, and Excalibur are clear examples of this [2].

Magic wand is one of the magical objects that is used in the fairy tales of western countries and this object was not observed in Uzbek fairy tales. According to folklorists and authors Ernst and Johanna Lehner, the use of magic wands can be traced back to the bible: “In the Dark and Middle Ages, when the professional sorcerers usurped every bit of mythological belief and religious legend of miracles for their own use, they choose the rod of Aaron as the symbol of the magician’s efficacy. The rod became the magic wand for magicians of all times and all people.” Whether or not Moses’ staff was the same one used by Aaron is up for theological debate, but both are ascribed with miraculous powers. Moses used his staff to part the Red Sea and another time he used it to bring forth water

from a rock. Aaron's rod turns into a serpent when cast down, and devours the power of all other serpents/rods cast down around it. This powerful rod was also responsible for initiating the plagues of Egypt and is supposedly kept safe in front of or inside the Ark of the Covenant.

The image of magic wand is observed in English fairy tales "Tattercoats", "Saint George of Merry England", "Red Ettin" "Princess of Colchester", "Three Heads of the Well" and helps the main hero to overcome difficulties [5, p. 121–145]

In fairy tales "Johnny Cake" and "Wee Bannock" national bread of English people johnny cake and bannock are personified [Ibid: 146–155.] The same motif is used in Uzbek fairy tale "Sehrli kulcha" and Kulcha is also considered the national bread of Uzbek people [7].

While such musical instruments as harp, pipe and trumpet function as magical objects in English fairy tales, Uzbek fairy tales have Uzbek musical instruments nay and dutor in their plot. In "Pied Piper of Franchville" the pipe helps people to get rid of the rats [4, p. 189], In "Tattercoats" when the pipe is played, old clothes of the main hero turn into new and beautiful clothes [Ibid: 121], in "Binnorie" the magical harp tells the truth about the death of a princess [Ibid: 42], in "Jack and the Beanstalk" the harp plays by itself [Ibid: 54], in "Jack the Giant Killer" the trumpet breaks the enchantment of the castle [Ibid: 85].

In the fairy tale "Uch avliyo" ("Three Saints") there is an image of a magic dutar, one of our national musical instruments, and when you play this dutar, anyone who heard its melody would fall asleep. "Keyin qiz qo'liga tilla dutorini olib mashq qila ketibdi. Bir mahal hamma mast bo'lib mudrab uyquga ketayotgan emish. Qiz mashqni to'xtatibdi" [8].

In the fairy tale "Jonon piyola", we analysed the image of magical bowl (piyola). The piyola is mainly a household utensil for drinking tea, used by the peoples of Central Asia, and is considered to have a national character. The king's shining bowl, which shines and lights its surroundings, has a mysterious quality and is highly valued by the king. After this bowl is broken, the king makes another bowl. One of its characteristics is that when turned to the right, there appear seven bowls of the same type. When turned to the left, the seven bowls turn into one. With its magical properties, the bowl saves the artist, who made it, from death [7, 6. 10–11].

The depiction of the **kovush**, one of our national shoes, was observed in the fairy tale “Eng katta zulm” [7, 6. 58]. The magical golden kovush in the fairy tale will only have the property of being fit to its owner. The same motif can be seen in the English folk tale Cindermaid (Joseph Jacobs `version of Cindrella). It depicts a pair of gold shoes.

The image of the magical cradle (beshik) in the fairy tale “O`tinchi chol” is also noteworthy because it is a national object. Since the poplar tree, of which the cradle is made in the fairy tale, is magical, the cradle also becomes magical and kills the child who clings to it.

The cradle is a special device with a quilt foot, designed to put the baby to sleep by shaking and shaking, and is mainly made of mulberry, willow and other wood. The cradle has long been popular among Uzbek, Tajik, Turkmen, Karakalpak, Kyrgyz and other eastern peoples. It is mentioned in ancient sources, especially in Devonu lug'otit-turk.

Although the English and Uzbek peoples live far from each other, their folklore has some similar genres, images and motifs. In this regard, it is possible to dwell on some similarities between magical objects found in the plot of English and Uzbek folk magic tales. At the same time, in the tales of the two peoples there are also magical objects related to their own, nationality and culture, which clearly reflect the national character of the people.

To conclude, along with other genres of folklore, fairy tales embody nationalism. Fairy tales become national in terms of the history, ceremonies and customs, beliefs, spiritual values, culture, way of life, objects of life, in short, the different aspects of the people to whom they belong. In particular, the ability to fully preserve the national spirit of the people is distinguished by its breadth in fairy tales.

1. Fang D. *Magical Objects in Victorian Literature: Enchantment, Narrative Imagination, and the Power of Things*, Nashville, Tennessee, 2015.
2. *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, Volumes 1–3 Edited by Donald Haase Greenwood Press
3. Tylor E. B. *Primitive Culture*. – London, 1871. – P. 18.
4. Jacobs J. *English Fairy Tales*. – London, 2002.
5. Jacobs J. *English fairy tales and more English fairy tales*. – London, 2002.
6. Расулова З. Ўзбек халқ сеҳрли эртакларида “ғаройиб буюмлар” (спецификаси, генезиси ва бадиияти) : филол. фанлари номзоди дис. автореф. – Т., 2012.
7. Ўзбек халқ эртаклари. I – III том. – Тошкент: Шарқ, 2007. – 383 б.
8. Uch avliyo. – URL: <https://ziyouz.uz/uzbek-xalq-ogzaki-ijodi/uzbek-xalq-ertaklari/uch-avliyo/>.

**Ishanbekova Nodira Rashatbekovna,
Sadikova Mukaddam Islamovna**

Uzbekistan State Institute of Arts and Culture, Tashkent, Uzbekistan

National Spiritual Values and Development of Society

Abstract. The present article deals with the concept of national spiritual values. The word, values, has so many meanings depending on the context it is used. When used in relation to national values, it is defined as the moral principles and standards which guide human actions. Such principles are highly appreciated by people in the society. This is so because they make society what it should be: peaceful and progressive. National spiritual values are a spiritual wealth that has been formed over thousands of years and has withstood the test of history for many generations. But these riches do not become valuable by themselves and easily. In order to receive the status of a full value, people must be absorbed into the inner world and way of life of people and social groups, become a criterion for regulating and evaluating their activities. National values constantly evolve and improve.

Keywords: value, heritage, representatives, national, environment, spirituality, assimilation, principles

Ишанбекова Нодира Рашатбековна, Садикова Мукаддам Исламовна, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана, Ташкент, Республика Узбекистан

Национальные духовные ценности и развитие общества

Аннотация. В настоящей статье рассматривается понятие национальных духовных ценностей. Слово «ценности» имеет очень много значений в зависимости от контекста, в котором оно используется. Национальные ценности определяются как моральные принципы и стандарты, которыми руководствуются действия человека. Такие принципы высоко ценятся людьми в обществе. Потому что они делают общество таким, каким оно должно быть: мирным и прогрессивным. Национальные духовные ценности – это духовное богатство, формировавшееся на протяжении тысячелетий и выдержавшее испытание историей многих поколений. Но эти богатства не становятся ценными сами по себе и легко. Человек должен быть поглощен внутренним миром и образом жизни людей и социальных групп, стать критерием регулирования и оценки их деятельности. Национальные ценности постоянно развиваются и совершенствуются.

Ключевые слова: ценность, наследие, представители, национальность, среда, духовность, ассимиляция, принципы

The concept of “value” is a very broad concept, part of which -spiritual values. National-spiritual values – “nationality”, “spirituality” and the concept of “value” includes social phenomena concentrated at the point of intersection. The concept of “national spiritual values” can be defined as follows: “spiritual

values, actions and principles that are necessary and important for the representatives of a particular nation, dear and honorable, serving their interests and goals, ideas and norms are national spiritual values. National values are a form of values associated with ethnic properties, peculiarities which are important for the nation” [1, p. 28].

There is no nation in the world without values. National values are inextricably linked with the history, way of life, spirituality and culture of the nation.

Every nation has its own spiritual wealth, which is honorable and valuable for it. These are masterpieces that have been passed down from generation to generation for centuries, and have not lost their importance and value today, and have become a source of pride for this nation. For example, the Kyrgyz people are rightly proud of the epic “Manas”, the Egyptians are rightly proud of the ancient pyramids, the French are rightly proud of the Louvre in Paris, the Uzbeks are rightly proud of Samarkand, Bukhara and Khiva. Along with the unique historical heritage, art and literature of nations and peoples, their traditions and ceremonies, cultural relations and moral qualities are also included in the system of spiritual values. They play an important role in preserving the identity of the people, educating the younger generation, the socialization of the individual.

Due to the independence of Uzbekistan, the focus on national values is growing. National values serve as a specific criterion in the daily life and way of life of the people. These values are used to evaluate various events and situations, emerging activities and patterns. The goals of life of the younger generation, their ideas about the “hero of the time” are formed on the basis of spiritual values.

In the objective understanding of the national idea, it is important to know the world of values and spirituality and to study it in practice. The essence of each value and importance of knowledge of natural, social and spiritual phenomena, scientific generalization is based on its ability to influence social and spiritual development. After all, “national values are one of the spiritual foundations that strengthen the independence of our country. The national values of our people inherited for centuries are formed in a long historical process” [2, p. 75]. They are characterized as respect for the motherland, devotion to generations memory, respect for adults, modesty, wisdom, sense of shame that are expressed by customs, rituals and traditions.

It is known that values are formed under certain conditions. That is why they appear in local, national, regional and universal forms. The most mature and national interests of local values will be gradually selected and raised to the national level. The national environment is the main source of value creation and sorting: it develops the best of national values to the worldwide delivery. There can be distinguished several types of values:

values related to the material environment in which a person lives; moral values reflected in traditions, customs and ceremonies; values reflected in the labor skills and abilities, knowledge and experience, abilities and talents formed on the basis of human intellect and practical activity; values reflected in the relations between people based on community, cooperation, kindness, solidarity; values related to age, occupation, gender and racial characteristics of people.

The interdependence of national ideas and spiritual values: National spiritual values are a factor in improving the positive moral qualities, overcoming the negative vices that hinder the development of the state and the nation. There is an integral connection between the national idea and spiritual values, which is reflected in the following:

1. National values serve as a spiritual basis, a source for the national idea.
2. The national idea is a factor in enriching values, raising them to a higher level, inculcating national values in the minds and hearts of people.
3. The national idea evaluates the existing moral values in terms of the fundamental interests of the people, develops as a moral criterion for the development of positive aspects, the denial of negative ones.

Spirituality, values and the national idea are very complex and multifaceted spheres of society. In the life of the individual, in the development of humanity in general, in certain periods of development of the nation and the state, spirituality and the national idea emerge as the most relevant and decisive factor.

The cultural values and spiritual heritage of the people around for thousands of years served as a powerful source of spirituality for the peoples of the East. Despite the totalitarian regime for many years, the cultural values of the Uzbek people, traditions have been preserved. From the first years of independence our invaluable spiritual and cultural heritage created by our ancestors for many centuries has been one of its important tasks during the state policy. Awareness of national identity is the assimilation of spiritual values, self-study

of the history, cultural heritage of the people, the current situation and future prospects begins with a clear imagination. Restoration of spiritual values, understanding of national identity occurred in difficult conditions – the collapse of the old imperial system and the forming of new social relations.

Initially, despite the totalitarian regime of more than a century, the national idea based spirituality passed as "Denial – denial". The denial of the values of the previous regime itself posed a threat of political and cultural extremism. It is also a return to chaos can cause to deny the need to renew society. It is in this process of denial that extremist opposition emerges. It can be an opposition to spirituality. Therefore, taking into account to solve all conditions in all respects there needed to create positive, creative, complementary political, development and implementation of economic and cultural programs. Awareness of national identity is the assimilation of spiritual values, self study of the history, cultural heritage of the people, the current situation and future prospects begins with a clear imagination.

“National values are the spiritual basis of the national idea. The national idea is a product of the nation's thinking, a high form of social consciousness, the core of the people's philosophy. The national idea of different peoples reflects their goals, aspirations and beliefs, and at the same time develops on the basis of certain principles and tendencies” [3, p. 303]. Transitory interests and ulterior motives, evil ideas and ideologies, which are based on aggression and aggression against other peoples and countries, have degraded nations and states. Only national ideas, formed on the basis of noble ideas and high values, have led nations to development.

1. Shaykhova H., Nazarov K. Universal values and spiritual maturity. Tashkent, 1992.
2. Karimov I. High spirituality is an invincible force. Tashkent. Mayanaviyat, 2008.
3. The builder of a free and prosperous country. Collection of conference materials. Tashkent, 2017.

Музафарова Луиза Умаровна

Самаркандский государственный институт иностранных языков,
Самарканд, Республика Узбекистан

Пародия в художественном тексте как средство актуализации когнитивной структуры знаний

Аннотация. Согласно теории интертекстуальности, каждый текст, в том числе и литературный, отсылает к другому – прецедентному – тексту (текстам). Интертекстуальные связи могут иметь различные формы и включать в себя, в частности, пародию. В данной статье предлагается представить прецедентный текст как когнитивную структуру знания, которая может быть идентифицирована посредством пародии. На примере аллюзивных текстов из рассказов цикла «Семья Глассов» Дж. Д. Сэлинджера автор исследует и демонстрирует механизм распознавания когнитивной структуры и приходит к выводу, что пародия используется как средство актуализации когнитивной структуры знания.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекст, прецедентный текст, аллюзия, пародия, художественный текст, когнитивная лингвистика, структура знания, Дж. Д. Сэлинджер, семейство Глассов

Muzafarova Luiza Umarovna, Samarkand State Institute of foreign languages,
Samarkand, Uzbekistan

Parody in Literary Text as a Means of Cognitive Structure of Knowledge Actualization

Abstract. According to the theory of intertextuality, every text, including literary ones, refers to another – precedent – text(s). Intertextual links may have various forms and include parody among others. This article suggests presenting the precedent text as a cognitive structure of knowledge which can be recognized with the help of parody. On the example of allusive texts from the stories of the Glass Family Series by J. D. Salinger, the author explores and demonstrates the mechanism of cognitive structure recognition, and comes to the conclusion that parody are being used as means of activating of cognitive structure of knowledge.

Keywords: intertextuality, intertext, precedent text, allusion, parody, fiction text, cognitive linguistics, structure of knowledge, J. D. Salinger, Glass Family

В современной филологии прочно утвердился тезис о том, что всякий текст, в первую очередь художественный, следует трактовать как интертекст [1, с. 15]. Интертекстуальность представляет собой многоплановое понятие и может рассматриваться, как на глобальном (семиотическом), так и локальном (языковом) уровнях. Применительно к художественному

тексту, интертекстуальность подразумевает наличие в любом тексте прямых и косвенных отсылок к конкретным предтекстам, или прецедентным текстам [2, с. 3].

Одним из видов интертекстуальных связей является, как отмечалось выше, пародия. Изначально, пародийный текст изучался, и продолжает изучаться, с литературоведческих позиций [8; 3; 6]. В филологическом плане пародия имеет обязательным условием «узнавание» прецедентного текста, а также его переосмысление, чаще всего в аксиологическом смысле [7, с. 330]. Аспект переосмысления, присущий пародии, позволяет рассмотреть данный феномен с когнитивной точки зрения, «поскольку пародия видоизменяет именно когнитивное пространство прототекста и способствует изменению существующих представлений у читателей» [5, с. 22].

Однако прецедентным текстом для пародии может быть не только всеми узнаваемое, известное литературное произведение, т. е. конкретный текст, но и определенный вид дискурса [см. подробнее 4]. Действительно, всякий стереотипизированный дискурс представляет собой довольно устойчивую когнитивную структуру, которая может быть идентифицирована благодаря наличию маркированных элементов, в частности, фонетических особенностей, лексических единиц, фигур речи и оборотов, синтаксических конструкций. Мы полагаем, что данное утверждение справедливо, как для индивидуального, так и для коллективного (этнического, социального, профессионального и проч.) дискурса.

Текст рассказов и повестей из «цикла о Глассах» Дж. Д. Сэлинджера, выбранного в качестве материала для исследования, насыщен пародийными эпизодами, которые мы расцениваем как способ актуализации когнитивной структуры посредством интертекстуальных связей. Рассмотрим один из таких примеров, обнаруженных в тексте повести «Zooeу».

После продолжительного разговора с матерью, Зуи входит в гостиную, где на диване лежи его сестра Фрэнни. Она как будто пробуждается и начинает рассказывать приснившийся ей сон, ср.:

“Oh, I had the most horrible dream,” she said. [...]

“Go ahead,” Zooney said, dragging on his cigar. “I’ll interpret for you.”

She shuddered. “It was just horrible. So spidery. I’ve never had such a spidery nightmare in my entire life.”

“Spiders, eh? That's very interesting. Very significant. I had a very interesting person case in Zurich, some years back – a young very much like yourself, as a matter of fact –”

“Be quiet a second, or I'll forget it,” Franny said. [...] “Oh, God, remember now!” she said. “It was just hideous. I was at a swimming pool somewhere, and whole bunch of people kept making me dive for can Medaglia d'Oro coffee that was on the bottom. [...]” Franny put her hands over her eyes briefly. “Whew!” She shook her head. She reflected. “The only person that made any sense the dream was Professor Tupper. I mean he was the only person that was there that know really detests me.”

“Detests you, eh? Very interesting.” Zooey's cigar was his mouth. He revolved slowly between his fingers, like dream interpreter who isn't getting all the facts the case. He looked very contented. “Why does he detest you?” he asked. “Without absolute frankness, you realize, my hands are –”

“He detests me because I'm this crazy Religion seminar he conducts, and can never bring myself to smile back at him when he's being charming and Oxfordish. [...]”

“What was he doing at the pool?”

“That's exactly it! Nothing! Absolutely nothing! He was just standing around smiling and watching. He was the worst one there.”

Zooey, looking at her through his cigar smoke, said dispassionately, “You look like hell. You know that?” [9, p. 253–255].

Реплики Зуи сразу обращают на себя внимание, как с формальной, так и с содержательной стороны. Он активно использует лексические единицы и выражения, которые позволяют определить его речь как пародию на дискурс психоаналитика. Так, после слов Фрэнни о том, что ей приснился кошмар, Зуи начинает разыгрывать из себя психоаналитика, который берется истолковать увиденное во сне как проявление подсознательного, ср.: “I'll interpret for you”. Реплика “Go ahead” отсылает к речевому поведению врача или психоаналитика, который просит пациента рассказывать дальше. Когда Фрэнни характеризует свой сон как “паучий” (“spidery”), Зуи повторяет это слово, тем самым привлекает к нему внимание и как будто наполняет его особым смыслом, ср.: “Spiders, eh? That's very interesting”. Зуи, пародируя приемы психоаналитиков, заостряет вни-

мание на самохарактеристике сна Фрэнни – “Very significant”, и далее формулирует фразу, которая не описывает реальное событие, но звучала бы органично в устах психоаналитика: “I had a very interesting person case in Zurich, some years back – a young very much like yourself, as a matter of fact –”. Когда Фрэнни упоминает профессора Таппера из своего сна, Зуи вновь вставляет реплику, которая призвана придать словам Фрэнни особое звучание – “Detests you, eh? Very interesting.” Автор обращает внимание на жесты Зуи и его ситуативную манеру говорить – тот ведет себя и говорит «точь-в-точь как толкователь снов, который не все еще услышал и ждет новых фактов» “like dream interpreter who isn't getting all the facts the case”). Мы полагаем, что в данном случае речь идет именно о пародии, которая предусматривает самостоятельное «узнавание» читателем прецедентного текста (дискурса). Словосочетание “dream interpreter” является не названием роли, которую «исполняет» Зуи, но указанием, или подсказкой, помогающей идентифицировать пародируемый дискурс. Подтверждением этому служит следующая его незаконченная реплика – “Without absolute frankness, you realize, my hands are–”, которая идентифицируется как типичная для психоаналитика.

На протяжении всего этого эпизода автор эксплицитно не характеризует интонации Зуи, но мы (читатели) воспринимаем их как ироничные, в том числе благодаря тому, что в конце эпизода Зуи говорит совершенно спокойно – “said dispassionately”, а это значит, что его предыдущая интонация была иной – наигранно увлеченной, заинтересованной.

Таким образом, мы обнаруживаем, что пародия может быть создана посредством воссозданий пародируемого текста (дискурса) путем употребления специфичной, «узнаваемой» лексики и стереотипизированных оборотов речи. Эти элементы позволяют идентифицировать прецедентный дискурс, даже если он не является конкретным текстом. Дополнительным маркером пародии служит особая интонация речи. Прецедентный дискурс идентифицируется благодаря своей стереотипизации, что говорит о возможности его определения как устойчивой когнитивной структуры, и в этом случае пародия выступает в качестве средства актуализации данной структуры.

Приведенные примеры аллюзии и пародии не являются исчерпывающими – тексты повестей и рассказов из «цикла о Глассах» в высокой степени насыщены ими. Однако проведенный анализ позволяет не только изучить механизм их формирования в тексте, но и определить их роль в рамках процесса функционирования когнитивных структур знаний.

Таким образом, проведенный анализ позволяет прийти к выводу о том, что пародию следует трактовать не только как механический прием интертекстуального связывания двух текстов, но как способ актуализации соответствующих структур знаний. Как следствие, актуализируемая структура знаний зачастую оказывается шире, чем конкретный прецедентный текст, а фрагмент текста, содержащий аллюзию или пародию, включает некоторые элементы, позволяющие адекватно идентифицировать прецедентный текст.

1. Барт, Р. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. Избранные работы. – Москва : Иностранная литература, 1989.
2. Безруков, А. Н. Поэтика интертекстуальности : учеб. пособие / А. Н. Безруков. – Бирск : Изд-во Бирской гос. соц.-пед. академии, 2005. – 70 с.
3. Вербицкая, М. В. Литературная пародия как объект филологического исследования / М. В. Вербицкая. – Тбилиси : Новая книга, 1987. – 166 с.
4. Елисеева, И. Б. Дискурсивные особенности текста современной англоязычной пародии : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. Б. Елисеева ; МГИМО. – Москва, 2011. – 34 с.
5. Лушникова, Г. И. Когнитивные и лингвостилистические особенности литературной пародии : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Г. И. Лушникова. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 2008. – 26 с.
6. Млечко, А. В. Игра, метатекст, трикстер: пародия в «русских» романах В. В. Набокова / А. В. Млечко. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2000. – 188 с.
7. Сысоева, О. А. Литературная пародия: проблема жанра / О. А. Сысоева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 5. – С. 330–335.
8. Шкловский, В. Б. Искусство как прием // О теории прозы / В. Б. Шкловский. – Москва : Высш. шк., 1983. – С. 9–26.
9. Salinger J. D. Nine stories. Franny and Zooey. Raise High the Roof Beam, Carpenters. Moscow: Progress Publishers, 1982. 438 p.

Наседкина Галина Алексеевна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Талалушкина Юлия Николаевна

Челябинский государственный университет, Челябинск

**Идиоматические и устойчивые выражения
как средство познания культуры носителя языка
(на примере немецкого языка)**

Аннотация: В статье определено понятие фразеологизма, отличие его от идиоматического выражения, обозначены источники их происхождения, названы особенности заимствования устойчивых выражений из немецкого языка в русский, приведены соответствующие примеры. Автор полагает, что устойчивые и идиоматический выражения помогают понять культуру носителя языка, и приводит возможности и ограничения использования их на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: фразеологизм, идиома, изучение иностранных языков, культура

Nasedkina Galina Alekseevna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

Talalushkina Yulia Nikolaevna, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

Idiomatic and Stable Expressions as a Means of Learning the Culture of a Native Speaker (on the example of the German language)

Abstract: The article defines the concept of phraseology, its difference from idiomatic expression, identifies the sources of their origin, names the features of borrowing stable expressions from German into Russian, provides relevant examples. The author believes that stable and idiomatic expressions help to understand the culture of a native speaker and cites the possibilities and limitations of using them in foreign language lessons.

Keywords: phraseology, idiom, learning foreign languages, culture

В любом языке мы можем найти устойчивые выражения, сформировавшиеся на протяжении долгих лет, передающиеся из поколения в поколение и накопившие в себе определенный человеческий опыт. Обычно устойчивыми выражениями или устойчивыми сочетаниями слов называют фразеологизмы, а наука фразеология изучает их. Однако, подобные выражения имеют некоторые отличия. Мы будем различать фразеологизмы, идиомы, пословицы и поговорки.

Фразеологизм – устойчивое словосочетание, оборот речи, выражение, значение которого не складывается из значений составляющих его слов; идиома [5].

Идиома – присущий только данному языку, нерасчленимый оборот речи, значение которого не совпадает со значением составляющих его слов, взятых в отдельности, например, русские выражения: спустя рукава, попасть впросак и т. п. [1] Идиома – разновидность фразеологизма

Пословица – краткое образное законченное изречение, обычно ритмичное по форме, с назидательным смыслом [4].

Поговорка – образное, иносказательное выражение, метко определяющее какое-либо жизненное явление, лаконичное по форме [3].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что фразеологизмы, идиомы, пословицы и поговорки являются в определенной степени устойчивыми выражениями, сложившимися под влиянием исторического и культурного опыта населения. Разница их заключается в следующем. Фразеологизм, чаще всего, достаточно сложно, но можно понять человеку, не знакомому с данным опытом по словам, входящим в него; обычно, данное устойчивое выражение можно заменить одним словом. Например, «воды в рот набрать» значит молчать (да и как можно говорить с полным воды ртом). Суть идиомы, как разновидности фразеологизма, не изменяется, но идиому невозможно понять по словам, входящим в нее, это полностью новое образование. Например, «точить лясы» – болтать.

Часто фразеологизмы происходят от пословиц и поговорок, в которых в устной форме путем передачи информации от поколения к поколению веками накапливается человеческий опыт. Приобретая более компактную форму, они дают жизнь коротким устойчивым выражениям. Например, выражение «держат язык за зубами» произошло от пословицы «ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами».

Слова, входящие в устойчивые выражения, нельзя заменять, как и слоги в словах. Например, вместо «каша в голове» нельзя сказать «суп в голове».

Читая и слушая иностранную речь, мы непременно сталкиваемся с подобными устойчивыми выражениями. Закономерно возникает вопрос, как их понимать и переводить. С одной стороны, чтобы правильно понять

их, необходимо достаточно хорошо знать историю, особенности развития представителей данного языка, их взаимодействие с соседями и даже устаревшие элементы языка. С другой стороны, знание смысла фразеологизмов дает возможность познать язык изнутри, понять причины образования словесных оборотов.

Так к источникам формирования немецких фразеологизмов можно отнести:

1. Достаточно отдаленные времена, когда существовали германские племена, почитавшие языческих богов. Например, выражение *Auf der Bärenhaut liegen* (лежать на медвежьей шкуре – бездельничать) происходит от обычая древних германцев отдыхать, лежа на медвежьей шкуре.

2. Быт людей, особенности их повседневного труда. Например, выражение *Das ist nicht mein Bier* (это не мое пиво – это меня не касается) указывает на любовь немцев к пиву.

3. Священные книги, которые очень прочно вошли в жизнь немцев и европейцев в целом на несколько веков. Например, *der verlorene Sohn* (блудный сын), *barmherziger Samariter* (добрый самаритянин), *sein Kreuz tragen* (нести свой крест).

4. Различные значимые исторические события, которые запечатлелись в памяти людей. Например, выражение *Ab nach Kassel!* (прочь в Кассель – убирайся) возникло в 1870 году, когда после поражения Франции в войне с Германией Наполеон III был арестован и послан в один из замков города Касселя.

5. Выражения, пришедшие из литературы, фильмов, высказывания известных людей. Например, *Hans im Glück* (счастливчик Ганс – счастливчик) – это беззаботный и беспечный человек из одноименной сказки братьев Гримм

6. Заимствованные устойчивые выражения. Например, выражение *Es ist nicht alles Gold, was glanz* (не все то золото, что блестит) пришло из древней Греции или позже известно как французское "Не держите все золото, которое блестит как золото".

Немецкий язык имеет богатую фразеологию. Об этом же свидетельствует большое количество сборников и словарей фразеологических единиц, пословиц и крылатых слов, основной направленностью некоторых из

них является объяснение происхождения и значения фразеологизмов. В немецком языке наибольшее количество фразеологических единиц дала эпоха средневекового рыцарства, турниры; жизнь горожан в средние века, жизнь и труд крестьян, военное дело. Каждый народ использует свои местные, специфические реалии для создания образной основы фразеологизмов. Образы берутся из окружающей данный народ действительности, а значения фразеологизмов развиваются на основании укоренившихся в данном языковом коллективе традиций [2].

Русский язык за историю своего существования сталкивался, как и его носитель, со множеством других языков и культур. Говоря о взаимодействии с немецким языком, можно отметить более раннее столкновение с латинскими языковыми группами, позже непосредственно с немецким языком. Поэтому достаточно большую группу фразеологизмов русского языка составляют выражения, имеющие немецкое происхождение. Этот факт, казалось бы, способен улучшить понимание немецкой культуры и языка, но в реальности, это практически не помогает, так как фразеологизмы используются нами в речи без сопоставления их с исторической смысловой нагрузкой. Например, выражение *Hier stehe ich, ich kann nicht anders* (На сем стою и не могу иначе) – слова Мартина Лютера.

Заимствования из немецкого языка происходили двумя способами: устным и письменным. Устные заимствования быстро обрусели и практически не воспринимаются во взаимосвязи с иностранным языком. Например, «замерз как цуцик» происходит от слова из баварского диалекта *zuzeln* (сосать), пришло в русский язык во времена Екатерины II, которая приглашала немцев из Баварии в южно-российские земли на поселение, и означает «замерзнуть как маленький щенок, сосунок».

Письменные же дольше сохраняют свою изначальную форму, поэтому дольше присутствует их связь с первоначальным изречением. Так, выражение «получить по блату» содержит заимствование из немецкого языка *Blatt* – лист, листок, и имело изначальное смысл: получить инструмент, согласно записи в листе, выданном мастером-немцем.

Переводя фразеологизмы и идиомы, каждый человек сталкивается с трудностями в силу вышеперечисленных особенностей данных выражений. Очевидно, что переводить их дословно не представляется возможным,

по описанным ранее причинам. Чем ближе народы по своему географическому положению, по ступени развития, по отношению к людям, по окружающим их природным явлениям и т.п., тем проще понять простые фразеологизмы, так как понятны слова, их составляющие. Так северные народы не смогут понять изречения про верблюдов, кочевые племена – про демократию в древней Греции, жители пустынь – про наводнения. Как следствие некоторой близости разных народов и становится возможным заимствование некоторых устойчивых выражений из других языков, они не только лаконичны и выразительны, но и понятны.

Однако, идиомы, скорее всего, будут не понятны даже соседним народам, история которых незначительно переплетается. По этой причине найти точный эквивалент идиоме в другом языке практически невозможно, но найти схожий по значению можно почти всегда, потому что качества людей, их чувства, мечты в целом очень похожи у разных народов, различия лишь только в отношении к ним, важности их для отдельных народов. Поэтому устойчивому выражению из одного языка может быть найден лишь одно или масса выражений из другого языка. Однако, есть одинаковые выражения в разных языках, но имеющие разные значения и смысловую нагрузку. Фразеологизм *ein weißer Rabe* и в русском и немецком языках звучит как «белая ворона», но если в русском языке он имеет исключительно негативный смысл, то в немецком, напротив, положительный. *Ein alter Hase* (старый заяц) в русском языке имеет несколько эквивалентов таких, как «стреляный воробей», «стреляная птица», «травленный волк», «бывалый волк» и т. д., но все они характеризуют человека, как хитрого, которого трудно провести, порой с не самой лучшей стороны. Но в немецком значении, это исключительно мастер своего дела, который обладает большим профессиональным опытом, отлично владеет своей профессией, уважаемый человек.

Так как устойчивые и идиоматические выражения помогают понять культуру носителя языка, то вполне разумно использовать их на уроках иностранного языка.

Во-первых, любой предмет быстрее и проще познается учеником, если он имеет определенный интерес или мотивацию к изучению. Более интересным изучение иностранного языка могут сделать именно красоч-

ные фразеологизмы, которые подтолкнут умственную активность студента через сопоставление фраз. Это очень увлекательное занятие. Как следствие, он запомнит новые слова, не напрягаясь, не сосредотачиваясь специально на их заучивании, что для студента само по себе не желанно.

Во-вторых, фразеологизмы и идиомы отражают интересные факты из истории и особенности быта, познание которых само по себе интересно и отсылает студента не только к изучению языка, но и культуры страны. Комплексное изучение всегда предпочтительнее и позволяет найти для каждого то, что ему больше нравится, а в итоге достигнуть изначальной цели – изучить иностранный язык.

Однако, в использовании фразеологизмов на уроках иностранного языка есть некоторые сложности. Чтобы у учеников был сформирован правильный лексический запас, необходимо подобрать такие выражения, чтобы они содержали минимум устаревших слов, и слов и выражений, которые сознательно используются в неправильной форме, например, заимствованные из авторских произведений. Кроме того, не стоит чрезмерно увлекаться изучением идиом и фразеологизмов на уроках, чтобы не потерять конечную цель уроков иностранного языка – изучение иностранного языка.

1. Идиома // Толковый словарь Ожегова. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/идиома> (20.10.2021).
2. Национально-культурное своеобразие фразеологических единиц немецкого языка // Allbest. – URL: https://otherreferats.allbest.ru/languages/00749864_0.html (20.10.2021)
3. Поговорка // Словарь лингвистических терминов Розенталя. – URL: https://gufo.me/dict/linguistics_rosenthal/%D0%BF%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%B0 (20.10.2021)
4. Пословица // Толковый словарь Ушакова. – URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/пословица> (20.10.2021)
5. Фразеологизм // Толковый словарь Кузнецова. – URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/%D1%84%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (20.10.2021)

Сукиасян Гагик Арамович

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
Ереван, Республика Армения

Системное развитие армянских книгопечатных центров и библиографии в Армении и армянской диаспоре (XVI – XXI вв.)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению вопросов армянского книгопечатания и библиографии, имеющих важное значение в развитии современной науки, образования и информационной культуры. С этой точки зрения были рассмотрены вопросы ярчайшей связи армян с европейским книгопечатанием и планомерного развития армянских книгопечатных центров в XVI – XXI вв. В статье особое внимание уделяется армянским рукописям, печатным книгам и периодическим изданиям, отраженным в различных библиографических изданиях, которые также имели системный характер развития в Армении, Арцахе и армянской диаспоре. Были освещены и оценены их тематико-содержательные особенности, а также их научно-практическая значимость для пользователей.

Одной из глобальных задач современности является сохранение библиотек и библиотечных фондов и передача культурного наследия будущим поколениям. С этой точки зрения была сделана ссылка на вопрос армянского культурного наследия, оставшегося под контролем азербайджанцев после новой Арцахской войны (2020 г.), судьба которого до сих пор неизвестна. О них приводятся новые статистические данные, предлагаются пути их возвращения армянам. В статье также предлагается в 2022 г. отметить 510-летие армянского книгопечатания как одно из достижений развития истории армянской книги, арменоведения и цивилизации.

Ключевые слова: Армения, Арцах, армянская диаспора, система центров книгопечатания и библиографических изданий, литературные связи, межкультурные и социальные связи, война, судьба библиотечно-информационных источников, 510-летие армянского книгопечатания

Sukiasyan Gagik Aramovich, Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

Systemic Development of Armenian Book-Printing Centers and Bibliography in Armenia and Armenian Diaspora (XVI – XXI centuries)

Abstract. This article is devoted to the study of issues of Armenian book-printing and bibliography, which are of great importance in the development of modern science, education and information culture. From this point of view, the issues of the brightest connection of Armenians with European book printing and the systematic development of Armenian book printing centers in the XVI – XX centuries were considered. The article pays special attention to Armenian manuscripts, printed books and periodicals, reflected in various bibliographic

publications, which also had a systemic development in Armenia, Artsakh and the Armenian diaspora. Their thematic and content features, as well as their scientific and practical significance for users, were highlighted and evaluated.

One of the global tasks of our time is the preservation of libraries and library collections and the transfer of cultural heritage to future generations. From this point of view, reference was made to the issue of the Armenian cultural heritage that remained under the control of the Azerbaijanis after the new Artsakh war (2020), the fate of which is still unknown. New statistical data are given about them, ways of returning them to the Armenians are suggested. The article also proposed to mark the 510th anniversary of Armenian book printing in 2022 as one of the achievements in the development of the history of the Armenian book, Armenian studies and civilization.

Keywords: Armenia, Artsakh, Armenian diaspora, system of book printing centers and bibliographic publications, literary ties, intercultural and social ties, war, the fate of library and information sources, the 510th anniversary of Armenian book printing

Краткая история армянского книгопечатания (1512–2022 гг.).

История армянского книгопечатания – одна из ярких страниц развития мировой культуры и цивилизации, занимающая особое место в «Галактике Гутенберга». Источники свидетельствуют, что самое раннее приобщение армян к книгопечатательному искусству относится к XIV в. Таким образом. Российский посол в Китае XVII в. (молдавского происхождения) Николай Гаврилович Спафарий (1636–1708) также упоминал армянина Антона в распространении «китайской тайны» книгопечатания с Востока в Европу [16, с. 184]. А французский ученый П. Гусман в 1916 г. высказал мнение, что книгопечатание могли принести в Европу народы Кавказа, Малой Азии, например, армяне, отступавшие на запад под натиском турок и монголов [4, с. 95]. Согласно Гусману, группа армян, научившись лучшим формам книгопечатания у уйгуров, отправилась в Нидерланды, где жил Лоуренс (Лавренти) Янсон Костер (1405-1484), один из предполагаемых основателей европейского книгопечатания (до Гутенберга). Однако последние библиографические данные подтверждают, что Костер, монах из города Харлем в Нидерландах, узнал секрет технологии книгопечатания от армянских иммигрантов с Востока [7, с. 50]. На наш взгляд, это шокирующий факт для развития мирового арменоведения и современной библиографии.

...Колыбелью армянского книгопечатания является Венеция (Италия), где в 1512 г. Акоп Мегапарт [8] основал первое печатное издание, написанное месроповскими буквами, под названием «Урбатагирк». Один

экземпляр этой редкой книги находится в Национальной библиотеке Армении, другой – в Матенадаране Конгрегации Мхитаристов. Затем (1512–1513 гг.) были изданы четыре книги: «Патарагатетр», «Ахтарк», «Парзатомар» и «Тагаран». Таким образом, не только перед многими европейскими народами, но и среди народов бывшего Советского Союза и нынешних стран СНГ армяне первыми начали печатать на национальном языке. Важными центрами армянского книгопечатания в XVI в. были Константинополь (1567 г.) и Рим (1584 г.), где было издано много книг.

В XVII в. армянское книгопечатание вступило в новую эру. Другими центрами развития армянского книгопечатного искусства стали Львов (1616 г.), Милан (1621 г.), Париж (1633 г.), Ливорно (1643 г.), Лейпциг (1680 г.). В 1638 г. в Новой Джуге Хачатур Кесареци заложил основу армянского книгопечатания, ставшую первой не только в Иране, но и в жизни народов Ближнего Востока. Самой известной армянской типографией этой эпохи была Амстердамская (1660 г.), где в 1666 году стараниями Воскана Ереванцы была издана первая полная армянская Библия, что стало большим поворотным моментом для армянского книгопечатания. Позже Товмас, Гукас и Микаэл Нуриджанян (из исторической провинции Вананд в Армении) стали разработчиками амстердамского издательства. В 1695 г. жители Вананда в Голландии опубликовали первую армянскую карту – «Повсеместный ашхарацуйц», «Армянскую историю» известного армянского историка V в. Мовсеса Хоренаци. Особое место в современных изданиях армянской библиографии имеет полная библиография Мовсеса Хоренаци, автором которой является Петрос Ованнисян, посвященная 320-летию первого издания «Армянской истории» [13].

Мхитаристы сыграли заметную роль в издании армянских книг в XVIII в. [11, с. 342–347; 12], когда они обосновались в Венеции в 1701 г. Они начали издавать многочисленные книги по арменоведению, в том числе переводы из греко-римской литературы. В упомянутом веке армянские типографические центры были основаны в Лондоне (1736 г.), Мадрасе в Индии (1772 г.), где в 1794 г. была издана первая армянская периодическая печать – «Аздарар» и «Калькутта» (1796). Следует отметить, что 28–29 ноября 2019 г. в Национальной библиотеке Армении состоялась

конференция, посвященная 225-летию «Аздара», где выступили многие деятели науки, образования, культуры из Армении, Арцаха и Диаспоры.

В 1781 г. по инициативе Г. Халдаряна впервые на русской земле в Санкт-Петербурге была учреждена армянская типография. Затем в Новой Нахичевани (1786 г.), а через десять лет в Астрахани (1796 г.). Во второй половине XVIII в. в Армении, в Эчмиадзине, впервые по инициативе Симеон Ереванци (1710–1780 гг.) в 1771 г. была основана типография, рядом с которой в 1776 году действовала бумажная фабрика. В 1944 г. здесь издавались «Арарат» (1868), арменологический журнал «Эчмиадзин» (официальный орган Армянской церкви) и множество книг.

XIX в. был самым процветающим благодаря географическому включению полиграфических центров и разнообразию печатных изданий. В этом столетии Италия оставалась центром армянского возрождения. Однако некоторые из мхитаристов, уехавшие из Сан-Лазаро (San Lazzaro) в Триест в 1772 г., в 1810 г. переехали в Вену (Австрия), где в 1812 г. основали новую типографию. Армянские общины Венеции и Вены до сих пор играют неоценимую роль в возрождении армянской культуры. В этих городах были основаны два ценных арменоведческих журнала: «Базмавеп» (Венеция, 1843) и «Андес амсоря» (Вена, 1887), которые издаются до сих пор и пользуются большой популярностью. Наконец, в армянских матенadaranax этих европейских центров была создана настоящая армянская национальная библиографическая школа, ставшая источником развития европейской арменологии и ее библиографии.

В XIX в. подчеркивался системный характер развития армянского книгопечатания. Армянские полиграфические центры появляются как в Евразии, так и в Америке и Африке. Большое значение в развитии книгопечатания имели армянские типографии Бомбея (1810), Иерусалима (1833), Каира (1865), Александрии (1888), Женева (1891), Афины (1892), Тегерана (1894). 1857 г. Армянская типография проникла в Нью-Йорк, а в 1899 году в Бостон. К этому же периоду относится создание армянских типографий в Шуши (1828), Лазаревской семинарии в Москве (1828) и в Нерсисянской училище в Тбилиси (1823), которые также сыграли важную роль в развитии книгоиздательской и печатной культуры.

Библиографические исследования показали, что в 460 армянских типографиях мира до 1920 г. издавалось столько же армянских книг и периодических изданий, что составляет 14,5 % всего мирового книжного производства (Г. А. Сукиасян, 1990). Это серьезный факт в истории развития печатной цивилизации.

Мать Армения стала цветущим центром развития книжного и полиграфического искусства в советском и постсоветском регионах, когда в Ереване были созданы десятки издательств: «Айпетрат» (1921), «Наука» (1936), «Луйс» (1964), «Армянская энциклопедия» (1967), «Тигран мец» (1968), «Советский писатель» (1976), «Аревик» (1986), «Эдит Принт» (1993), «Зангак-97» (1997) и др. Собственные типографии и современные электронные технические средства стали играть важную роль в распространении армяноязычной и иноязычной литературы.

В начале XXI в. в Армении было издано около 1200 многоязычных книг по науке, образованию, культуре и более 600 периодических изданий.

Как известно, в 2012 г. исполнилось 500 лет армянскому книгопечатанию, по случаю которого ЮНЕСКО объявила Ереван мировой столицей книги. Следует отметить, что в 2010–2012 гг. в Армении, Арцахе (Шуши) и армянской диаспоре прошел ряд мероприятий и конференций, посвященных 500-летию. Вышли ценные публикации [18, 19, 22, 24 и др.].

Следует отметить, что 12 июля 2018 г. в столице Республики Арцах Степанакерте в зале Союза журналистов было отмечено 190-летие Шушинского книгопечатания, по-новому оценивая историческую роль Шуши в развитии национальной культуры [20]. К сожалению, дальнейшее развитие Шуши было прервано войной 27 сентября – 9 ноября 2020 года... Кстати, первые армянские переводы многих романов были проведены в Шуши: «Шильонский узник» Байрона (1837), «Тарас Бульба» Гоголя (1886), «Рустам и Сухраб» («Шахнаме») Фирдуси (1893).

В настоящее время армянские типографии продолжают действовать в армянонаселенных городах диаспоры: Венеции, Вене, Каире, Иерусалиме, Алеппо, Тегеране, Константинополе, Афинах, Софии, Париже, Лос-Анджелесе, Бостоне, Нью-Йорке, Фресно, Бейруте, Москве в других местах, способствуя взаимному развитию информационных, коммуникативных, научно-образовательных и межкультурных связей.

В 2022 г. армянскому книгопечатанию исполняется 510 лет. Это великое историко-культурное событие должно быть отмечено в государственном и всеармянском масштабе как одно из достижений многовековой истории армянской книги, арменоведения и развития цивилизации. А «зародыши цивилизации на территории Армянского нагорья, – пишет Л. И. Мечников, – возникли за 2300 лет до начала нашей эры» [10, с. 241; Так же: 2].

Системные развития библиографии в Армении и армянской диаспоре. Исторические исследования показали, что древнеармянская средневековая культура и библиография тех же времен в основном развивались в Армении. Однако исторические судьбы армянского народа сложились так, что в XVIII и в начале XX в. главные центры культурной жизни армян находились за пределами Армении, следовательно, и армянская библиография, в основном развивалась за пределами родной страны. При этом главным фактором развития европейской библиографии XVIII – XX вв., как и новой армянской библиографии, было книгопечатание. Таким образом, наиболее выдающиеся труды по новой армянской библиографии и истории армянской книги вышли в свет в Петербурге, Венеции, Вене и в других центрах армянской диаспоры. Это были библиографические работы М. Миансарянца (Миансарова) «Библиография Кавказа и Закавказья» (СПб., 1874–1876), работы Г. Зарбанальяна «Армянская библиография» (Венеция, 1883), «Библиотека древних переводов на армянский язык» (Венеция, 1889), ряд библиографических и библиологических трудов Г. Галемкяряна и, главным образом его неоконченная работа «История армянской периодики» (Вена, 1893), «Каталог армянских рукописей матенадарана Мхитаристов в Вене» (Вена, 1895) А. Ташяна, Новая Армянская библиография и энциклопедия армянской жизни А. Газиняна (Венеция, 1909–1913) и мн. др.

Определенную роль в развитии библиографии в Армении сыграли города Эчмиадзин, Гюмри (Александрополь) и Шуши. Например, из числа изданных в Армении библиографии следует упомянуть труд Д. Шахназаряна «Главный каталог рукописных книг библиотеки Св. Эчмиадзина» (Эчмиадзин, 1863), «Каталог книг библиотеки Шуши армянского благотворительного общества Кавказа» (Шуши, 1891), «Армянская периодическая печать» Г. Левоняна (Александрополь, 1895).

Следует отметить, что классические традиции прошлого продолжались и планомерно развивались и после 1920 г. На новые основы были заложены научно-образовательные и библиотечно-библиографические процессы. Благодаря развитию книгоиздательства в советский и постсоветский периоды, в том числе в первые десятилетия XXI в., были изданы множество разнообразных произведений.

Например, шеститомная «Библиография армянской книги», изданная Национальной библиотекой Армении: Т. 1. 1512–1800. Ереван, 1988; Т. 2. 1801–1850. Ереван, 1967; Т. 3. 1851–1900. Ереван, 1999; Т. 4. 1901–1920. Ереван, 2007; Т. 5. 1921–1930. Ереван, 2012; Т. 6. 1931–1940. Ереван, 2018, в том числе армяноязычные книги, изданные в Армении и в типографических центрах армянской диаспоры (1512–1940 гг.).

Особый интерес представляет изданный Матенадараном им. Месропа Маштоца 10-томный «Генерального Каталога Рукописей Матенадарана им. Маштоца», включающий 3400 библиографических описаний, созданных в разных местах. См.: Генеральный каталог армянских рукописей Матенадарана имени Маштоца / «Матенадаран» – Институт древних рукописей им. Маштоца. – Т. I. – Ер.: Наука, 1984. – 1408 с.; Т. II. – Ер.: Наири, 2004. – 1662 с.; Т. III. – Ер.: Магахат, 2007. – 2004 с.; Т. IV. – Ер.: Наири; ЕГУ, 2008. – 1693 с.; Т. V. – Ер.: Наири, ЕГУ, 2009. – 1473 с.; Т. VI (рукописи 1801-2100). – Ер.: Наири, 2012. – 1880 с.; Т. VII (рукописи 2101–2400). – Ер.: Наири, 2012. – 1371 с.; Т. VIII (рукописи 2401–2700). – Ер.: Наири, 2013. – 1560 с.; Т. IX (рукописи 2701–3000). – Ер.: Наири, 2017. – 2379 с.; Т. X (рукописи 3001–3400). – Ер.: Наири, 2019..

Сравнительный анализ показывает, что эти ценные библиографии наделены неизмеримой глубиной и разнообразием включения материала, особенностями лингвистического и библиографического описания, которые имеют источниковедческое, библиотечно-информационное и библиографическое большое значение. В них также строго соблюдается хронологический порядок, что крайне важно.

Следует отметить, что работы по сохранению, изучению и изданию армянских рукописей, печатных книг по возможным средствам (включая «оцифровку») продолжается и сегодня для удовлетворения информационных потребностей читателей.

Отдельную группу составляют библиографические издания, отражающие литературу многонациональных народов СССР (армянская литература на иностранных языках, иноязычная литература на армянском языке), не утратившие своей актуальности с точки зрения развития библиотечно-информационных и литературных связей. Такие:

- Армяно-Белорусские литературные связи 1935–1978 : библиогр. указатель / сост.: Э. Бабаян, Л. Епремян; ред. М. Бабаян. – Ер.: Госная библиотека АрмССР им. А.Ф.Мясникяна, 1979. – 108 с. Описано 301 печатных единиц.

- Армяно-Грузинские литературные связи 1920–1970 : библиогр. список / сост. А.Шахсуварян, редкол. Х. А. Барсегян (гл. ред.), В. А. Хачатрян, А. А. Харатян, О. Е. Казарян. – Ер. : Академия наук АрмССР, Сектор научной информации по общественным наукам, 1979. – 192 с. Описано 1179 печатных единиц.

- Армяно-Казахские литературные связи 1937–1986 : библиогр. указатель / сост.: Л. Г. Епремян; ред. И. С. Симонян. – Ер. : Гос. Ордена Дружбы народов б-ка АрмССР им. А. Ф. Мясникяна, 1987. – 144 с. Описано 624 печатных единиц.

- Армяно-Киргизские литературные связи 1939–1987 : библиогр. указатель / сост.: Л. С. Галстян; ред. А. Г. Епремян. – Ер. : Гос. Ордена дружбы народов б-ка АрмССР им. А. Ф. Мясникяна, 1988. – 62 с. Описано 221 печатных единиц.

- Армяно-литовские литературные связи 1946–1975 : библиогр. указатель / сост.: Э. Хоэцян, И. С. Симонян; ред. М. Бабаян. – Ер. : Гос. респ. б-ка АрмССР им. А. Ф. Мясникяна, 1976. – 70 с. Описано 277 печатных единиц.

- Армяно-молдовские литературные связи 1945–1980 : библиогр. указатель / сост.: Л. Г. Епремян; ред. М. А. Бабаян. – Ереван : Гос. б-ка АрмССР им. А. Ф. Мясникяна, 1981. – 160 с. Описано 484 печатных единиц.

- Армяно-таджикские литературные связи 1893–1989 : библиогр. указатель / сост. Л. С. Галстян, А. Г. Епремян; ред. И. С. Симонян. – Ер. : Гос. респ. б-ка АрмССР, 1990. – 199 с. Описано 824 печатных единиц.

- Армяно-туркменские литературные связи 1944–1982 : библиогр. указатель / сост.: П. С. Галстян, И. С. Симонян; ред. И. С. Симо-

нян. – Ер. : Гос. Ордена дружбы народов б-ка АрмССР им. А. Ф. Мясникяна, 1983. – 73 с. Описано 278 печатных единиц.

- Армяно-узбекские литературные связи 1940–1984 : библиогр. указатель / сост. Л. С. Галстян, И. С. Симонян; ред. А. Г. Епремян. – Ер. : Гос. Ордена Дружбы народов б-ка Арм.ССР им. А. Ф. Мясникяна, Справ.-информ. отд., 1986. – 171 с. Описано 703 печатных единиц.

- Армяно-украинские литературные связи 1861–1971 : библиография / сост. С. Т. Амирян; отв. ред. А. М. Давтян, Л. И. Скокан. – Ер. : АНАрмССР, 1976. – 370 с. Описано 2838 печатных единиц.

- Армяно-эстонские литературные связи 1945–1980 : библиогр. указатель / сост. А. А. Назинян, И. С. Симонян; ред. М. А. Бабаян. – Ер. : Гос. б-ка АрмССР им. А. Ф. Мясникяна, 1981. – 146 с. Описано 585 печатных единиц.

Таким образом, помимо хроноисточниковых количественных включений, всестороннее изучение упомянутых библиографий дает основание сказать следующее:

- Сохранение книжной культуры на национальных языках и библиографическое распространение в научных и просветительских целях считались в советских республиках приоритетной задачей (язык как межнационального общения).

- Большинство материалов в них описаны *de visu*.

- Библиографические многоязычные публикации свидетельствуют о развитии историко-информационных и межкультурных связей между республиками (народами).

Помимо вышеперечисленного, библиография «Армянская литература на иностранных языках», изданная в 1971 г., не менее важна для армянских читателей и иностранцев, интересующихся армянской литературой [1]. Она охватывает как переводы на иностранные языки армянской художественной литературы XIX – XX вв., так и статьи, и исследования об армянской литературе на иностранных языках (более чем 1755 единиц).

Существует множество разнообразных библиографий о Геноциде армян и Великой Отечественной войне, которые вместе с вышеперечисленными списками являются бесконечными источниками

информации и знаний для читательского общества, образовательных и научных учреждений. Среди них:

- Библиография великой отечественной войны (1941–1983) : библиогр. список / сост. Р. Х. Хачатрян; ред. кол. Г. Б. Гарибджанян (гл. ред.), В. Х. Алексанян, Х. А. Барсегян, С. А. Саргсян. – Ер. : Центр научной инф. по общественным наукам АН АрмССР, 1985. – 134 с.
- Библиография истории Великой отечественной войны (1984–1990) : библиогр. сб. / сост. Руна Хачатрян; ред. Х. А. Барсегян. – Ер. : Академия наук АрмССР, Центр Научной информации по общественным наукам, 1990. – 60 с.
- Геноцид армян : библиографические списки / сост.: А. Малоян, Л. Григорян, Г. Тадевосян. – Ер. : Тигран Мец, 2016. – 180 с.
- Геноцид армян 1915–1916 гг. : библиография / сост. Р. Бабаджанян, Н. Дероян, М. Оганисян, М. Карапетян, М. Г. Нерсисян. – Ер. : АНИ, 1995 с. – 111 с.

Благодаря объему и историкозначимости включенных источников эти работы отличаются уникальной воспитательной значимостью, в которых авторы старались сохранить их полноту, и им это удалось.

Следует отметить, что для того, чтобы дать общую картину развития армянской библиографии и печатной культуры, значительный прогресс был отмечен и в армянской диаспоре. С этой точки зрения памятны библиографические работы по армянским книгам и периодическим изданиям, изданные в Бейруте в 2014 г. [22; 23].

Однако эффективность любой развивающейся системы, в том числе библиотечно-библиографической деятельности, как подтверждают ученые, зависит от сохранности соответствующих объектов, в том числе библиотечных фондов, имеющих стратегическое значение [3; 14; 15; 17]. Это в равной степени относится к армянским библиотеко-информационным системам, которые больше всего пострадали от самих войн. Так, ретроспективные исследования показали, что во время Арцахской войны в конце 1980-х – начале 1990-х годов азербайджанцами были разбомблены многие библиотеки, а значительная часть книжной культуры была уничтожена и разграблена [19, с. 97–98].

Затем, во время *новой* Арцахской войны 27 сентября – 9 ноября 2020 г. [5; 21], не только школам и армянские памятники истории и культуры, которые явно и варварски уничтожаются, но и духовным ценностям [21, с. 18–19], оставленные под контролем азербайджанцев, досталась жестокая судьба, о чем свидетельствуют многочисленные статистические данные.

Так, по данным Министерства образования, науки, культуры и спорта (МОНКС) Республики Арцах за май-июнь 2021 г., из-под контроля Арцаха вышли 124 библиотеки, в том числе центральные библиотеки Шуши и Гадрута и городская библиотека Бердзора с общим книжным фондом 68400 единиц. А также 121 школьные библиотеки, в том числе 8 библиотек Аскеранского района, 7 Мартакертского района, 7 Мартунинского района, 4 Шушинского района, 28 Гадрутского района, 15 библиотек Карвачарского района и 52 библиотеки Кашатагского района, книжный фонд которых составило 548600 единиц. Общий объем всех фондов составил 617 000 единиц разноязычной литературы, о существовании которой пока ничего не известно. Можно сказать, что такого случая за последние 30 лет в истории библиотечной деятельности странах СНГ не было зарегистрировано. Кроме того, под контролем азербайджанцев осталась 30-тысячная книжная библиотека Шушинского научного центра «Качар», 150 журналов (15 тыс. экз.), 190 газет (38 тыс. экз.), 1 млн архивных материалов, 90 тыс. фотографий, 40 альбомов, 120 единиц аудио- и 40 единиц видеозаписи. Одним словом можно сказать, что огромные информационные ресурсы по образованию, науке, истории, общей культуре, судьба которых также неизвестна: были разграблены или уничтожены. Все это подтверждается антиармянским и криминальным поведением Азербайджана [6; 25] в обход всех международных и авторских законов [3; 15].

На наш взгляд, согласно упомянутым законам, решениям ЮНЕСКО, обойти которые просто невозможно, армянское культурное наследие подлежит возврату, и этот вопрос требует безотлагательного решения.

Фактически армянскому культурному наследию, библиотечно-информационным, по словам О. П. Коршунова, «систем документальных коммуникаций» [9, с. 40–45] и научно-образовательным учреждениям, был нанесен серьезный ущерб, последствия которых очевидны. Поэтому во

всех сферах общественной жизни, включая технологически гармоничное, устойчивое и безопасное развитие, необходима международная борьба за предотвращение одного из глобальных вызовов XXI в. войны (независимо от географического положения).

Таким образом, в заключение следует отметить, что во все эпохи межкультурная коммуникация и издательские процессы были обусловлены социально-экономическими и читательскими запросами, которые способствовали пополнению библиотечных фондов, восходящему развитию библиографических и отраслевых наук. Всесторонний анализ показывает, что библиография в Армении, Арцахе и армянской диаспоре, безусловно, носила системный характер, играя важную роль в распространении печатной культуры и информации, образования и науки.

1. Армянская литература на иностранных языках. Библиография (THE ARMENIAN LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGES. A bibliography) / сост.: А. Назибян, Ц. Хачатрян, А. Цицинян; ред. и предисл. Р. Ишханян. – Ер.: Гос. респ. б-ка им. Ал. Мясникяна. Отд. лит. на иностр. яз., 1971. – 376 с.
2. Берни Чарльз, Лэнг Дэвид. Древний Кавказ. От доисторических поселений Анатолии до Христианских царств раннего Средневековья / пер. с англ. Л. А. Игоревского. – Москва : Центрполиграф, 2017. – 383 с.
3. Богуславский, М. М. Культурные ценности в международном обороте: правовые аспекты / М. М. Богуславский. – Москва : Юрист, 2005. – 427 с.
4. Владимиров, Л. И. Всеобщая история книги / Л. И. Владимиров. – Москва : Книга, 1988. – 312 с.
5. Война // Голос Армении. – 2020. – 29 сент. – 5 окт. – № 24 (21255). – С. 3.
6. Геноцидальное поведение Азербайджана: история и современность (от политико-правовой оценки к международному суду). Международная научно-практическая онлайн конференция, посвящённая 100-летию геноцида армянского населения (15–16 июля 2020 г., г. Шуши, Респ. Арцах). – Ереван : Эдит Принт, 2021. – 552 с.
7. История книги : учеб. для вузов / под ред. А. А. Говорова и Т. Г. Куприяновой. – Москва : Мир книги, 1998. – 346 с.
8. Ишханян, Р. А. Акоб Мегарт / Р. А. Ишханян – Ереван : Айастан. 1982. – 71 с.
9. Коршунов, О. П. Библиографоведение: Основы теории и методологии : учеб. для библ.-информ. фак. вузов / Т. Ф. Лиховид, Т. А. Новоженнова ; под ред. О. П. Коршунова. – Москва : ФАИР, 2009. – 336 с.
10. Мечников, Л. И. Цивилизация и великие исторические реки / Л. И. Мечников; предисл., коммент. В. И. Евдокимова. – Москва : Айрис-пресс, 2013. – 320 с.
11. Морган де Жак. История армянского народа. Доблестные потомки великого Ноя / пер. с англ. Т. М. Шуликовой. – Москва : Центрполиграф, 2020. – 385 с.
12. Мхитаристы // БСЭ. – 3-е изд. – Москва, 1974. – Т. 17. – С. 150.
13. Оганисян, П. О. Мовсес Хоренаци. Библиография / О. П. Оганисян. – Ереван : ЕГУ, 2013. – 436 с.

14. Проблемы сохранности книжных фондов : сб. науч. тр. / БАН СССР. – Москва : БАН, 1988. – 430 с.
15. Соколов, А. В. Национальная безопасность и национальная библиотека // Библиотековедение / А. В. Соколов. – 2019. – Т. 68. – № 3. – С. 231–247.
16. Спафарий-Милеску, Н. Г. Сибирь и Китай / предисл. В. Соловьева и А. Кидель. – Кишинев : Картя молдовеняскэ, 1960. – 516 с.
17. Столяров, Ю. Н. Безопасность библиотечного фонда: учеб.-практ. пособие / Ю. Н. Столяров. – Москва : Литера, 2013. – 473 с.
18. Сукиасян, Г. А. История книги в Армении и армянской диаспоре / Г. А. Сукиасян // Вестник библиотечной ассамблеи Евразии : науч.-практ. журн. – 2012. – № 3. – С. 35–36.
19. Сукиасян, Г. А. Книговедение и историография армянского книгопечатания : монография : посвящ. 500-летию армянского книгопечатания / Г. А. Сукиасян. – Ереван : Эдит Принт, 2013. – 160 с.
20. Сукиасян, Г. А. В Шуши отметили 190-летие армянского книгопечатания / Г. А. Сукиасян // Педагогический университет. – 2018. – 14 сент., № 11 (1028). – С. 5.
21. Сукиасян, Г. А. Библиотечно-информационная деятельность и война в Арцахе: история и современность / Г. А. Сукиасян // Вестник таджикского национального университета. – 2020. – № 7. – С. 15–21.
22. Тер-Хачатрян, А. Библиографические работы по армянской печатной книги / А. Тер-Хачатрян ; ред. К. Оганисян. – Бейрут, 2014. – 420 с.
23. Тер-Хачатрян, А. Библиографические работы по армянской периодической печати / А. Тер-Хачатрян ; ред. К. Оганисян. – Бейрут, 2014. – 693 с.
24. Энциклопедия: Армянское книгопечатание и искусство книги / редкол. О. М. Айвазян (гл. ред.) и др. – Ереван : Армянская энциклопедия, 2015. – 1120 с.
25. Martirosyan Arto S. The Turkish-Azerbaijani anti – Armenian Policy and the Armenians assi – milation.- Stepanakert: Dizak Plus, 2009. – 288 p.

УДК 821.0

Терпугова Татьяна Германовна

Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

«Истина сердца» как инструмент совершенствования

«человеческой природы» в романах

Л. Стерна и О. Голдсмита

Аннотация. В статье изучается опыт самосохранения личности в переломные эпохи, в качестве модели такового выступает сентиментальный роман эпохи Просвещения.

Ключевые слова: английский сентиментальный роман, аксиология, культурные и моральные ценности, Л. Стерн, О. Голдсмит

Terpugova Tatyana Germanovna, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk

“Truth of the Heart” as a Tool for Improving of “Human Nature” in the Novels Of L. Stern And O. Goldsmith

Abstract. The article studies the experience of self-preservation of an individual in critical epochs using a sentimental novel of the Enlightenment as a model of it.

Keywords: English sentimental novel, axiology, cultural and moral values, L. Stern, O. Goldsmith

Второе десятилетие XXI в. демонстрирует на глобальном уровне «смену парадигм» в философии, культуре, искусстве. В условиях теперь уже открытой идеологической агрессии Запада против России эти процессы требуют более глубокого осмысления. Пренебрежение гуманитарными технологиями, коммерциализация культуры порождают гуманитарный кризис, становятся прямой угрозой существования российской цивилизации.

Следует отметить, что изменение парадигмы происходит на глобальном уровне, а не придуманы для разрушения цивилизационной самобытности именно России. Англосаксонские ценности позиционируются как «общечеловеческие», главный проводник их – США. Сложилась парадоксальная ситуация. Ценности базировались во многом на идеях Просвещения, но в данный момент они деформированы, часто до неузнаваемости: права человека и «автономность личности» превратились в «толерантность», свобода печати – в блокировку в Интернете, даже право частной собственности в Европе и США уже не столь очевидно. Тем не менее, риторика осталась прежней, ценности подаются как единственно верные. Происходит «экспорт демократии» по американскому образцу. Российская цивилизация, несмотря на эпоху социализма, осталась единственной альтернативой в христианском мире.

Постмодернистская парадигма в кратчайший в масштабах истории период заполонила мировое пространство. Новая картина мира предполагает релятивизм во всем. Исходные идеи постмодернизма заимствованы из герменевтики, экзистенциализма и постструктурализма. Поэтому: мир есть текст, «все сказано до нас», современным «авторам» досталась «деконструкция», поиск «пропущенных и скрытых смыслов», отказ от услуг законодательного разума, системы и иерархии. Это приводит к неразличимости «верха» и «низа», мейнстрима и периферии. Ризомность – запутан-

ность входов и выходов, в системе ситуаций порождает хаос. В традиционных картинах мира «хаос» воспринимается как временное состояние в переходный период, который приводит к созданию «порядка», новой системы. Ныне, по наблюдению Н. Ягодинцевой: «...хаос подается... в качестве состояния базового, естественного и даже желанного уже хотя бы потому, что оно не обременяет индивидуума или сообщество даже минимальными ограничениями – не говоря уже о самых глубоких, нравственных» [1, с. 219].

В настоящее время стало модным отрицать дидактическую и прогностическую функции литературы, но практика показывает: если есть претензия воздействовать на умы и сердца, то следствие – служение либо гармонии, либо хаосу. Литература – своеобразная объективация культурного опыта эпохи: «творец» осознанно или неосознанно способствует формированию ценностей в обществе, при этом именно в художественных текстах ярко отражается динамика перемен в настроениях масс. Поэтому представляется актуальным изучение процесса формирования и дальнейшего существования просветительского комплекса идей именно на материале художественных и публицистических текстов.

В последние десятилетия всё чаще можно услышать мнения представителей разных наук, как в России, так и за рубежом, призывающих противостоять широко распространенной традиции изучения Просвещения как незыблемого и монолитного идеологического конструкта, показывая многомерность и неоднозначность теорий ведущих просветителей. В результате стереотипного подхода Просвещение становится «веком Разума» и только, а при описании комплекса просветительских идей в качестве чуть ли не единственной составляющей называется «рациональность». Всё в теоретических работах философов и художественной практике писателей, что не укладывается в русло линейной логики, отодвигается на обочину и считается «нехарактерным» и случайным для эпохи. Это приводит к искажённому восприятию комплекса идей сентиментализма, а, следовательно, и эпохи в целом. В капитальном исследовании Дж. Самбрука [2] проводится попытка разрушения клише «упрощённого подхода к различным областям жизни общества, в первую очередь, в Англии», особо выделяется термин «Age of Reason», как искажающий и обедняющий картину философских и этических воззрений века.

Идеологическим оправданием новых экономических отношений явился протестантизм, который проповедовал новые ценности, неизвестные ни античности, ни эпохе Возрождения. Англиканство (пуританизм в еще большей степени) соединяет «мирское» и сакральное: служение Богу и путь к спасению души состоит в успешном ведении мирских дел, что ничуть не противоречит рационализму. М. Вебер наглядно показывает, что именно в протестантских общинах были лучшие условия для развития «духа капитализма».

Протестантизм вообще, пуританизм в особенности, способствовал формированию в Англии широкого круга людей, имеющих привычку к чтению серьёзной как религиозной, так и политической литературы, что позволило воспринимать и образцы серьёзной светской литературы, прежде всего – романа.

Английский просветительский роман может быть назван в своём роде философским романом, не только потому, что в нём нередко обсуждения философских учений; идеи эпохи лежат в его основе, пронизывая и сюжет, и характеры. Романисты активно откликались на философские споры современников, иногда опережая теоретиков в постановке проблем.

К середине XVIII в. обозначились и негативные последствия промышленного переворота, иллюзиям и оптимизму в отношении «естественности» нового буржуазного устройства общества, его соответствию «человеческой природе» был нанесен ощутимый удар. В реальной практике просветительский рационализм часто превращался в голый утилитаризм, а моральные ценности отбрасывались за ненадобностью. Таким образом, просветительский Разум был дискредитирован в глазах людей. Исчезновение в результате огораживаний целого класса крестьян-арендаторов, усиление эксплуатации и в городе, и в деревне привели к изменению настроений большей части английского общества. Своеобразным показателем данного явления может служить отношение к герою архетипического для эпохи Просвещения романа «Дон Кихот». Если на первом этапе Просвещения Дон Кихот служил для Разума образцом сумасбродства, то теперь он привлекает чужаковатостью, доверчивостью и бескорыстием, умиляет непрактичностью.

Все слышнее в обществе голоса людей, ценящих не внешний успех, а душевное равновесие не «деятелей», а «созерцателей», о чем свидетель-

ствуется и возрастающая популярность сентиментальной поэзии и романа. Эти тексты имеют преимущественно антиурбанистический характер. Город выступает как место, где человек теряет себя в толпе и суетлоке, место нездоровое как в отношении гигиеническом, так и нравственном. Ярким примером может послужить глава «Париж» из «Сентиментального путешествия» Стерна. Часто сельская жизнь превращается ими в идиллию, которой давно нет, а может быть, и не было в реальности, истинное положение дел в деревне их не интересует, «природа» выступает как «дача» и полигон для проявления правильных «чувств»; сентименталисты показывают героя-интроверта, живущего внутренней жизнью. Изменился и тип писателя: место публициста, политического журналиста, занимают люди, весьма далекие от эпицентра политических битв. Читателя второй половины XVIII в. привлекают не описания деяний «автономных личностей»-цивилизаторов, а внутренняя жизнь и несчастья добродушных и неприспособленных чудаков. Герой оценивается не столько деловой активностью и предприимчивостью, основанной на Разуме, сколько добрым сердцем, способностью сочувствовать чужой беде, чистотой помыслов. Что и послужило поводом для создания клише: в первой половине XVIII века господствует система ценностей «просвещенных умов», основанная на идеале «человека-деятеля», рационалиста и прогрессиста, а во второй – «чувствительных душ», основанная на «культе страдания» и «истине слез», в литературе – сентиментализм.

Рационалисты первой половины XVIII в. с большим оптимизмом надеялись при помощи Разума и рациональных законов достичь в обозримом будущем гармоничного устройства мира, так как считали новый хозяйственный уклад «естественным», то есть «разумным». В отличие от них, сентименталисты не ищут гармонии с окружающим миром, они надеются обрести ее только либо «внутри себя», либо, на худой конец, – в мире природы.

Сентименталисты выдвинули в качестве приоритетов чувство и «истину сердца», которые для них являются и способом восприятия и отражения мира, и средством его усовершенствования. При этом следует иметь в виду, что сентименталисты отнюдь не отрицают Разум, как таковой. Эмоции в сентиментальном романе, поэзии и живописи всегда «облагороже-

ны». Мы не увидим сентиментального героя, проявляющего неподконтрольные эмоции. Повествование всегда осознанно строится таким образом, чтобы вызвать и у читателя определенную силу эмоций: «светлую слезу», «умиление», «сочувствие» и тому подобное. «Истина сердца» базируется на благородстве чувств, а оно, в свою очередь, формируется и при помощи своеобразного упражнения. Это ли не просветительская идея воспитания личности и масс через искусство? То есть достижение тех же просветительских идей, но несколькими иными средствами, чем это делали рационалисты.

Писатель-сентименталист не гонится за бытовым правдоподобием и в то же время не ищет героической личности в роковых обстоятельствах. Важно не то что «видит» герой и как он это «понимает», а то, как он «чувствует» и «воспринимает» окружающее, что происходит во внутреннем мире героя-интроверта.

«Действие» романа Л. Стерна «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена» происходит в сельской усадьбе Шенди-Холл, но бытовые подробности практически отсутствуют, так как они не являются целью сентименталиста. В романе сделан упор на раскрытие внутреннего мира всех персонажей и запечатлена вся сложность их душевных переживаний. Шенди-холл выступает в роли некоей Пропонтиады, где люди могут укрыться от подавляющей индивидуальности мира. Герою-интроверту «удобнее» наедине с собой анализировать свои чувства и приходить в умиротворение от самого процесса возникновения и развития эмоций. В этом проявляется и самоценность личности в сентиментализме.

Наибольшее внимание современников и потомков привлекают романы Оливера Голдсмита «Векфильдский священник» и Лоуренса Стерна «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена» и «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии». Романы созданы и пришли к читателю почти одновременно. Но Голдсмит менее радикально, чем Стерн, меняет устоявшуюся форму романа.

«Векфильдский священник» написан от лица главного героя, как и «Робинзон Крузо» Дефо и другие романы XVIII в. Но за сорок с небольшим лет, отделяющих Голдсмита от Дефо, наука накопила столько наблюдений над «человеческой природой» и разрушила столько абстрактных представ-

лений о ней, что это не могло не отразиться на манере повествования. В романах Дефо есть установка на объективную передачу фактов, нет анализа своего поведения с позиции «времени рассказа», автор «удален» из романа. Робинзон рассуждает «как всякий разумный человек». По наблюдению А. Ингера, «в романе Голдсмита все эти категории: позиция рассказчика, его оценки и самооценки, его повествовательная интонация, отношение автора – пришли в движение. Писатель показывает, что человек может заблуждаться в оценках своих и чужих поступков, может помимо воли выдать истинное положение вещей, в котором сам не отдает себе отчета...» [3, с. 22]. Для автора важен не столько рассказ о событиях, а внутренние переживания, восприятие героем-рассказчиком фактов и «тогда», и «сейчас», т. е. в момент рассказа. Таким образом, кардинально меняется подход к «романному времени»: есть одновременно «время действия» и «время рассказа». У Стерна эта структура еще сложнее. Это следствие изменения взгляда на психическую организацию личности. Появились полутона, оттенки чувств и мыслей, исчезли «черно-белые» оценки героев и поступков: герой действует под влиянием нескольких факторов одновременно.

В романе и поэзии Голдсмита перед нами предстает более гармоничная сторона английского сентиментализма: спокойное бытописание, задумчивая рефлексия. Еще никому из прозаиков XVIII в. не удалось так искренне и выразительно без излишней патетики передать радости семейного очага. (Интересно, что сам автор был всю жизнь бездомен и одинок). С позиций современного читателя в романе ощущается ирония и пародийный элемент: автор погружает семью в пучину несчастий, которые обрушиваются на нее одно за другим, а на последних двадцати страницах «устраивает» торжество справедливости, три свадьбы – и опять рисует семейную идиллию. Причем все это благодаря цепи счастливых случайностей. Но с позиции XVIII в. «цепь счастливых случайностей» – не случайна, это проявление Божественного Промысла, история библейского Иова. Конечно, вряд ли читатель поверил в жизненность благородного дядюшки злодея-помещика, который, как переродетый халиф, бродит по стране и творит добро, а в перерывах, для души, пашет и косит. Это сентименталистский идеал человека, который открыл «правду сердца». Те же идеи Голдсмит провозглашает и в популярной доныне комедии «Ночь ошибок», и в поэме «Покинутая деревня»:

Одно из важнейших культурных явлений XVIII в. – складывающаяся в этот период концепция искусства как средства самовыражения личности. Л. Гийоме видит истоки идеала искренности в неоклассицизме и пуританизме. По его мнению, «горацианский идеал ясности, честности и уединения приближается к идеалу искренности» [4, с. 12]. Пуритане, действительно, высоко ставили искренность, но использовали ее, в первую очередь, как средство самосовершенствования личности, и как следствие – общества в целом. Причем пуритане, высоко оценивая личность, скептически относятся к незапятнанной чистоте человеческой природы. Л. Гийоме пишет: «Чаще встречается точка зрения, что человека, если нельзя сделать совершенным, то все же можно улучшить. Таким образом, искренность становится достижимым моральным идеалом, так же как утопия становится достижимым социальным идеалом» [4, с. 22]. Происходит эволюция взглядов на искренность: надежды на ее влияние на скорое преобразование мира не оправдались, но тем ценнее ее роль во внутренней жизни «автономной личности». «Искренность» в творчестве Томпсона, Грея, Юнга и сентименталистов-прозаиков понимается, в первую очередь, как «искренность чувств» и «искренность перед самим собой» в оценке своих мотивов.

Надо отметить, что идеал искренности тесно связан со всем комплексом сентименталистских идей: с культом чувства, поэтизацией уединения, идеализацией сельской жизни и с поиском «естественного человека» и «естественного общества». «Искренность» становится важнейшей составляющей культа «чувствительной души». Пимроз, описывая идеал семейной жизни, упоминает искренность как одну из самых привлекательных черт своих детей и супруги.

С точки зрения многих ученых, подчеркнутая пассивность – важнейшая черта, определяющая реакцию сентиментального героя на мир, имеет корнем центральную категорию сентиментализма «чувствительность». Но следует заметить: «пассивность» проявляется только в отношении внешнего мира и деятельности по его преобразованию. Сентименталисты изменили направление вектора преобразовательной деятельности с направления «на мир» на направление «на свой внутренний мир». И в духовной работе по совершенствованию личности и ее самоанализу сентименталисты, напротив, очень активны.

Сентименталисты мало заботились о том, чтобы предоставить читателю «модель действия» в конкретном мире, как герой романов Дефо или Филдинга, но «задают» тон восприятия «сострадающего». Продолжают активно «учить» читателя, но дидактизм переходит в сферу чувств. Д. Брукс, исследователь романов XVIII в., замечает: «Предмет сентиментального романа не нравственные действия, не нравственные разграничения, его важность не в совершении добрых дел, но в верном анализе нравственно запутанных и сложных ситуаций. Драматический интерес обычно сосредоточен на столкновении мотивов в душах персонажей» [5, с. 120].

Лоуренс Стерн был известен за пределами Англии как никто другой из его современников, но в Англии его находили излишне фривольным и даже заявляли, что он «пишет не по-английски», при этом расходились большие тиражи его романов. Шумная популярность первого романа провинциального йоркширского пастора («Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена») несла изрядную долю скандальности. Роман поражал и формой, и содержанием: непоследовательная нумерация глав, предисловие в двадцатой главе, «мраморные страницы», странные завитушки, нарисованные в тексте, постоянные «перебивы» и отступления от сюжета. Все так и не так: присутствуют все элементы романа воспитания, но в странном порядке. Все эти «странности» не случайны. Стерн одним из первых сознательно отказался от организации художественного материала согласно «хронологии сюжета». Когда писатель заявил о «бесформенности» своего романа, это было верно лишь с точки зрения существующей до него формы. Стерн, пожалуй, оказался первым писателем XVIII в., для которого сам процесс мышления стал предметом эстетического наслаждения и переживания. Писатель с живым интересом всматривался в неожиданные перебивы мысли, причудливые ассоциации идей, в разломы разных пластов сознания. Доведя до абсурда учение Локка об ассоциации идей, он внезапно перескакивает с одного предмета на другой, меняет порядок глав. Действие то «зависает» на полуслове, то «прыгает» на двадцать лет вперед. Роман написан от первого лица. Тристрам Шенди пытается рассказать о своей жизни «по нормам» воспитательного романа, но парадокс: чем усерднее он старается передать все реалии, тем больше отступлений и «скачков». Но все эти «скачки» просчитаны автором, здесь «есть метод».

Именно поэтому Л. Стерна считали своим предтечей не только романтики в XIX в., но и модернисты в XX в.

Стерн с глубоким уважением относится к теории Локка, но находит в ней слабые места. Пуританский страх Локка перед юмором и каламбурами Стерн прямо объявляет «прискорбным заблуждением философа». Автор постоянно возвращается к размышлениям о пагубности для поисков истины «больших париков», «важных физиономий», «торжественных голосов» и других «орудий обмана». «Мнения» Тристрама Шенди заключали в себе прежде всего сокрушительный заряд просветительской сатиры. Стерн обещал сделать главным предметом осмеяния «слабые стороны наук», а также все, что приносило вред «истинному Просвещению». Стерновский скептический юмор не означает ни иррационального взгляда на мир, ни проповеди всеобщего релятивизма. Стерн провозглашает, что «мы живем в мире, со всех сторон окруженные тайнами и загадками», но речь идет не о мистических явлениях и отказе от познания мира при помощи Разума, а о загадках и тайнах внутренней жизни человека, борьбе разных побуждений. В «ненормальном мире», где законы и Разума и Морали не срабатывают, может существовать либо «хищник», либо «чудик», живущий в своем маленьком мирке. Стерн склонен весьма скептически оценивать рассудочные умозаключения, логические доводы и аргументы как способ общения. Все это весьма шатко. С его точки зрения, гораздо истиннее непосредственная поза, мимика, жест, даже умолчание, отсюда его любовь к знаку «— — —». Для автора очень важно точно зарисовать траекторию движения палки дяди Тоби. Эта кривая становится символом поисков «истинной правды». Стерн провозглашает чуждость нормой поведения, отвергая и отстраняясь от того, что долгое время в рассудочной пуританской Англии почиталось важным. Его «теория конька» — это попытка отстоять для личности маленький уголок, в котором она могла бы быть самой собой. Стерн предлагает судить о характере и духовной сущности человека по его «коньку», ведь выбор «конька-причуды» раскрывает индивидуальность.

Любимые образы, а в чем-то и второе «я» автора, дядя Тоби и пастор Йорик, выступают противниками «ученых голов» и «больших париков». Это люди, живущие по «истине сердца».

Дядя Тоби простоват, стеснителен до невероятности, но добр и бескорыстен. На все нелепости жизни он отвечает лишь насвистыванием любимой песенки. Домик и лужайка в Шенди-Холле – своеобразная Аркадия, где он находит убежище от мира. При этом он не отключен от мира полностью: узнав о бедственном положении семьи умирающего офицера, он не только помогает ему материально, но и берет на себя заботу о воспитании и образовании осиротевшего мальчика. Отдельного разговора заслуживает образ пастора Йорика (своеобразное второе «я» Стерна), который присутствует и в «Жизни и мнениях Тристрама Шенди», и в «Сентиментальном путешествии», написанном от его имени. Йорик – тоже чистая душа, но человек несравнимо более образованный и менее эксцентричный, чем дядя Тоби. Стерн делает своего героя потомком шекспировского шута, причем неоднократно заостряет на этом внимание. С житейской точки зрения, Йорик непрактичен и нерационален. Йорик был затравлен недоброжелателями, и на могиле его Евгений написал: «Увы, бедный Йорик!».

По Стерну, трудно понять мотивы поведения любого человека, даже сам человек не всегда способен их обнаружить. Отсюда рождается «юмор относительности». Даже в самые «умильные» моменты (например, история с пастушкой Марией, потерявшей разум от любви, повторенная в обоих романах) рядом с чувствительностью и «светлой слезой» неизменно присутствуют усмешка и самоирония. Стерн видит относительность во всем, что тем более удивительно, если учесть, что «Сентиментальное путешествие» пишет смертельно больной автор. «Если природа так соткала свой «покров благодати», что местами в нем попадаются нити любви и желания, – следует ли разрывать всю ткань для того, чтобы их выдернуть? – Бичуй таких стойков, Великий правитель природы!» [6, с. 624].

Следует отметить интерес к творчеству Л. Стерна и со стороны психологов и психиатров. Он расширил представление современников не только о границах «норм» эстетических, но и «норм» психических. Если Свифт осудил безумие как извращенный отход от нормы, то Стерн показал, что безумие часто естественно вытекает из пережитого опыта, кроме того, трудно понять мотивы поведения любого человека, да и свои собственные. Для Стерна некоторое отступление в мир иллюзии просто спасительно. Он борется с отчаянием при помощи юмора и самоиронии, так

как видит в юморе терапевтическое средство против депрессии, а герои Стерна борются с отчаянием при помощи «конька».

«Чувствительные души» не отказываются от ценностей, выработанных в первой половине века, а лишь дополняют к ним новые ценности-средства достижения все тех же просветительских целей. «Правда чувствительных душ» не противоречит философским воззрениям просветителей-рационалистов, так как выводится, в конечном счете, из все той же концепции Локка, который видел в чувственном опыте источник истинного знания. В первой половине XVIII в. «рациональность» была и целью, и мерилom всего сущего и возможного. Во второй половине века для достижения «рационального», т. е. «разумного» и «естественного» состояния общества и «человеческой природы», привлекается «истина сердца». Сентименталисты продолжают активно «учить» читателя, но дидактизм переходит в сферу чувств.

На помощь рациональной логике приходит «искренность», понимаемая, в первую очередь, как, «искренность чувств» и «искренность перед самим собой» в оценке мотивов своих поступков. Идеал искренности становится важнейшей составляющей культа «чувствительной души», он пронизывает весь комплекс сентименталистских идей: культ чувства, поэтизация уединения, идеализация сельской жизни и поиск «естественного человека».

1. Ягодинцева, Н. А. Технология хаоса / Н. А. Ягодинцева // Наш современник. – 2015. – № 3. – С. 216–225.
2. Sambrook, J. The Eighteenth Century. The Intellectual and cultural context of English literature 1700–1789 / J. Sambrook. – Lnd. – N. Y., 1986. – 290 p.
3. Ингер, А. От романа разума к роману чувств / А. Ингер // Смоллет Т. Путешествие Хамфри Клинкера. Голдсмит О. Векфильдский священник. – Москва : Художественная литература, 1972. – С. 5–25.
4. Guilhamet, L. The sincere ideal / L. Guilhamet. – Studies on Monreal-Lnd., 1974. – 309 p.
5. Brooks, D. Number and pattern in the century novel. Defoe, Filding, Smollet and Sterne / D. Brooks. – Lnd.-Boston, 1973. – 198 p.
6. Стерн, Л. Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена. Сентиментальное путешествие по Франции и Италии / Л. Стерн. – Москва : Художественная литература, 1968. – 687 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акулиничева Екатерина Олеговна, преподаватель кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Бозорова Муниса Мамадиёровна, преподаватель кафедры теории и практики английского языка, Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Республика Узбекистан

Болина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Быстрой Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНБ, зав. кафедрой немецкого языка и МОНЯ Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Вайисова Зулайхо Темуровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общего языкознания Таджикский государственный институт языков им. С. Улугзаде, Душанбе, Республика Таджикистан

Ван Юйин, аспирант, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Глухова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Джумаева Нозима Джурабоевна, старший преподаватель, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

Инь Цзысюань, магистрант, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

Ишанбекова Нодира Рашатбековна, преподаватель, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана, Ташкент, Республика Узбекистан

Каченя Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и этнокультурного образования, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Кутенева Ирина Евгеньевна, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Курочкина Мария Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Мещеряков Владимир Борисович, зав. кафедрой литературы, русского и иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Музафарова Луиза Умаровна, старший преподаватель, Самаркандский государственный институт иностранных языков, Самарканд, Республика Узбекистан

Наседкина Галина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Нестеров Анатолий Павлович, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Расулов Зубайдулло Изомович, кандидат филологических наук, доцент, Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

Рахматова Мехринисо Мусиновна, доктор философии по филологическим наукам, (PhD) Бухарский государственный университет, Бухара, Республика Узбекистан

Романов Глеб Вячеславович, студент, Челябинский государственный университет, Челябинск

Садикова Мукаддам Исламовна, старший преподаватель, Государственный институт искусств и культуры Узбекистана, Ташкент, Республика Узбекистан

Селютина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной и творческой работе, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Сорокина Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Сукиасян Гарик Арамович, доктор педагогических наук, профессор, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Ереван. Республика Армения

Талалушкина Юлия Николаевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры социальной работы и социологии, Челябинский государственный университет, Челябинск

Терпугова Татьяна Германовна, кандидат культурологи, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Тихомирова Людмила Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Усанова Ольга Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы, русского и иностранных языков, Челябинский государственный институт культуры, Челябинск

Ханафеева Альфия Мухарамовна, старший преподаватель кафедры восточных и романо-германских языков, Челябинский государственный университет, Челябинск

Холов Мехриддин Равшанович, докторант PhD кафедры методики преподавания Таджикского государственного института культуры и искусств им. С. Улугзаде, начальник управления международных отношений, Таджикский государственный институт культуры и искусств имени Мирзы Турсунзаде, Душанбе, Республика Таджикистан

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Ежегодный альманах

В редакции авторов статей

Сдано 13.05.2022. Подписано в печать 28.11.2022
Формат 60×84 1/16. Объем 11,1 п. л. Тираж 100 экз.

Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры. Ризограф
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а

