

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

# **Европа и Азия: на пересечении культур**

**Материалы Международной онлайн-конференции**

*(31 марта 2022 г.)*



**Орск 2022**

УДК 316.722  
ББК 71.04  
Е 22

Печатается по решению ученого совета  
Орского гуманитарно-технологического  
института (филиала) ОГУ

**Редакционная коллегия:**

*Иванова Е. Р., доктор филологических наук, доцент,  
заместитель директора по научной работе  
(ответственный редактор);*

*Орлова С. Л., кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой русского языка и литературы;*

*Скоморохова С. В., кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры русского языка и литературы*

**(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)**

**Е22 Европа и Азия: на пересечении культур** : материалы  
Международной онлайн-конференции (31 марта 2022 г.) / отв. ред.  
Е. Р. Иванова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологиче-  
ского института (филиала) ОГУ, 2022. – 169 с. – ISBN 978-5-8424-0991-  
4.

*В сборник вошли статьи и тезисы участников  
Международной онлайн-конференции, прошедшей на  
базе Орского гуманитарно-технологического инсти-  
тута (филиала) ОГУ 30 марта 2022 года.*

**ISBN 978-5-8424-0991-4**

© Коллектив авторов, 2022  
© Орский гуманитарно-технологический  
институт (филиал) ОГУ, 2022  
© Издательство Орского гуманитарно-  
технологического института (филиала) ОГУ, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Абильдаева К. М., Мурзагулова Л. А.</b> Язык и культура: национальная концептология .....	6
<b>Анесова Р. Н., Миралиева А. Ж., Мурзагулова Л. А.</b> Мультимедиа в иноязычном образовании .....	12
<b>Аничкина Н. В.</b> Роль метапредметного аспекта в процессе формирования методической грамотности студентов-филологов .....	14
<b>Антонова Е. А.</b> Приемы развития произносительной культуры учащихся .....	17
<b>Байдилдина Ж. Н.</b> Проблемы русского языка в современном мире .....	20
<b>Бакытжанқызы Г., Актурсынова Г. Т., Мәндібаева Л. С.</b> Сказки на уроках иностранного языка в начальной школе .....	23
<b>Балымова Л. С., Цымбалюк В. Н., Агисова Н. Ж.</b> Система речевых навыков обучения младших школьников иностранному языку .....	25
<b>Бекжанова Ж. А., Майдангалиева Ж. А., Кеңшілік А. Қ.</b> Методика обучения фразеологизмам английского языка .....	27
<b>Вовк И. В., Бисембаева М. А.</b> Советская историография 20-х гг. XX века о характере восстания 1916 г. в Средней Азии .....	30
<b>Воронцова А. В.</b> Миграция крещеных калмыков в Среднем Поволжье в XVIII в. ....	33
<b>Гончаренко О. В., Есенова К. Е., Михалюк А. А.</b> Мобильные приложения как эффективный способ развития устной речевой деятельности обучающихся .....	35
<b>Григорян М. Т.</b> Литературная ономастика в романе Н. Абгарян «С неба упали три яблока» .....	43
<b>Гудзловенко Н. К.</b> Повышение языковой грамотности учащихся в рамках дистанционного обучения: перспектива .....	45
<b>Докучаева Н. В., Иванова С. А., Тлеумбетова Д. Б.</b> Морфологический способ терминообразования в рамках мотивологического аспекта .....	49
<b>Емец Л. С.</b> Категория повседневности в повести Дины Рубиной «Высокая вода венецианцев» .....	53
<b>Yessengossova G. A.</b> 7 th grade students developing research skills by creating a problem situation .....	55
<b>Еспаганбетова Г. Ж., Заирова М. С., Куспаева Р. Б.</b> Элективные курсы по английскому языку .....	57
<b>Жакенова А. Ж., Нуржанова М. Н., Доскуатова Ш. А.</b> Аутентичные видеоматериалы на уроках иностранного языка .....	59
<b>Жаңабай А. А., Екібайқызы А., Устич А. Г.</b> Методы обучения английскому языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья .....	61
<b>Жариков И. А.</b> Сравнительный анализ русских переводов 130-го сонета У. Шекспира, выполненных А. В. Флорей и Ю. И. Лифшицем .....	64

<b>Жилкибаева Ж. Т., Кантуренова Н. С., Кулынбетова А. Д., Касымкулова А. К., Битимбаева Г. Ж.</b> Коммуникативный тренинг и его роль в развитии диалогических умений школьников .....	68
<b>Жумабаева А. С., Кусанова Б. Х., Кемешова Г. Б.</b> Межпредметные связи музыки и английского языка .....	70
<b>Иваненко Ю. А.</b> Фразеологизмы с компонентами <i>огонь, вода, земля</i> в русском языке .....	72
<b>Иванова Е. Р.</b> Интерпретация библейского сюжета о Каине и Авеле в новелле Э.-Э. Шмитта «Концерт “Памяти ангела”» .....	75
<b>Инь Сянькунь</b> Музыка П. И. Чайковского в диалоге культур Китая и России .....	78
<b>Кенжебай З. А., Марченко Л. В., Кадирова А. А.</b> Психолого-педагогические особенности обучения английскому языку младших школьников .....	80
<b>Кенжин Ж. Ж.</b> Полиязычное образование в техническом вузе .....	83
<b>Кожухова Л. Р.</b> Из истории Орского нефтеперерабатывающего завода им. В. П. Чкалова .....	86
<b>Коробецкий И. А.</b> Распространение православия на евразийском пространстве Российской Империи в XIX веке .....	88
<b>Любина Д. В.</b> Изменение лексического состава русского языка после Октябрьской революции 1917 г. (на материале произведений М. М. Зощенко) .....	91
<b>Насырова А. Б.</b> Этнокультурная специфика концептов «дорога» и «дом» .....	94
<b>Наурузова Л. Н., Уразбаганбетова А. Т., Оразгалиева М. Н.</b> Формирование фонетических навыков у младших школьников на уроках английского языка .....	100
<b>Наурызбаева К. С., Гречман Н. А., Бондаренко Г. Н., Тасмагамбетова Г. О., Нуржанова Б. О.</b> Методика обучения иностранному языку детей дошкольного возраста .....	103
<b>Омарова А. Б., Шоқанова Ә. Ш., Жумабаев Т. Б.</b> Проблема развития иноязычной речи школьников .....	105
<b>Ордабай Ә. Т., Журумбаева А. Б., Айниязқызы Г.</b> Оценка дистанционного обучения иностранному языку .....	108
<b>Орлова С. Л.</b> Семантико-стилистические особенности русских фразеологизмов, включающих компонент «время» .....	110
<b>Письменная Е. С.</b> Семантические группы заимствований из скандинавских языков в русском языке .....	112
<b>Савраева Н. Н.</b> Образ изгоя в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» .....	116
<b>Саликова А. Е., Майбасова А. Б., Бещанова Р. Е.</b> Оценка интерактивного обучения иностранному языку .....	118
<b>Салмина А. А., Шебалин И. А.</b> Бельгийская революция 1830 г. ....	120
<b>Самохин А. Ю., Кишенова А. Ю. Ф. Н. Плевако – творчество как симбиоз двух культур</b> .....	125

<b>Сахитжанова Ш. С., Мергалиева Д. М. Алмаганбетова Г. П.</b> Система грамматических навыков школьников в процессе изучения иностранного языка .....	131
<b>Серікбай А. Б., Сабирова Н. Ж., Атагулла Г. М.</b> Имидж будущего учителя иностранного языка .....	133
<b>Скоморохова С. В.</b> Способы выраженности образа автора в произведениях М. Д. Каратеева .....	135
<b>Сунь Юйи.</b> Эвенкийский фольклор в межкультурном диалоге Китая и России .....	139
<b>Сюй Ююань.</b> Китайское традиционное музыкальное образование и воспитание гуманистического духа .....	142
<b>У Шуан.</b> Особенности творчества Бетховена в музыкальном образовании .....	145
<b>Узганбаева М. К., Карайдарова Ж. С., Даржанова С. А.</b> Рефлексивно-деятельностный подход к обучению в школе: обзор публикаций .....	149
<b>Үсенғазина Ш. Ә., Утенияз М. С., Жоламан Г. Б.</b> Межкультурная коммуникация в условиях школьного иноязычного образования .....	151
<b>Флоря А. В.</b> Перевод на язык искусства .....	153
<b>Чу Фан.</b> Национальный компонент в обучении натюрморту детей младшего школьного возраста .....	158
<b>Шайманова Б. К., Турабаева Н. К., Миралиева А. Ж.</b> Ролевые игры в процессе проблемного обучения иностранному языку .....	161
<b>Шаяхметова Н. К., Иванова С. А.</b> Обучение речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере на завершающем этапе .....	163
<b>Ян Нин.</b> Вокальное искусство в культурном наследии Китая .....	166

**Абильдаева К. М.**

канд. пед. наук, доцент, кафедра педагогики, психологии и предметных технологий, Байшев Университет, Республика Казахстан

**Мурзагулова Л. А.**

учитель, КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 58»,  
Актобе, Республика Казахстан

## **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: НАЦИОНАЛЬНАЯ КОНЦЕПТОЛОГИЯ**

Этнокультурные различия у населяющих огромную территорию казахов проявляются, в основном, под влиянием культур соседних народов. Так, жители северных и северо-западных регионов тесно контактировали с приграничным татарским и русским населением; юго-западного, южного и юго-восточного регионов – с народами Центральной Азии (таджиками, узбеками, уйгурами и др.).

Заметный след в этноязыковом облике казахов оставил период атеизма советской эпохи. Наряду с интенсивным приобщением казахского народа к ценностям мировой культуры, в этот период подверглись разрушению многовековые устои, в немалой степени определявшие нравственный и духовный облик нации. Традиция, в том числе и религиозная, все же сохранилась, хотя и в чрезвычайно усеченном виде. По справедливому мнению Б. Е. Каировой, «наше незнание и недооценка ценностных составляющих традиционной религии» способствуют «проникновению чуждых нашей культуре элементов», которые искажают эти ценности и мешают во всей полноте использовать ее духовно-нравственный потенциал [1, 33].

Известно, что язык кумулирует в себе народный опыт, нередко отражая наивную картину мира личности и социума, а также мировоззренческие ориентиры и нравственные ценности.

Постсоветский период в истории функционирования двух языков в Казахстане характеризуется своеобразными признаками. При этом функционирование русского языка можно рассматривать как стремление сохранить сферы своего использования в казахстанском коммуникативном пространстве, функционирование казахского языка отличается тенденцией к максимальному расширению сферы его применения, особенно в XXI в.

Мы исходим из того, что основные черты менталитета народа отражаются в концептосфере, следовательно, исследование ряда концептов казахской лингвокультуры даст возможность выявить специфику казахского менталитета. Традиционно в качестве признаков нации указывают на язык, территорию, государственность – исследователи в настоящее время важнейшей чертой считают менталитет, сложившийся в ходе становления нации и отражающий уровень ее духовного, нравственного и интеллектуального состояния: характер конкретной нации (как и характер конкретного чело.века) во многом определяет как его далекое, так и его близкое будущее, его путь и темпы развития. Кроме того, учитывая менталитет нации, всегда можно достоверно предположить и

предопределить ее действия в тех или иных (экономических, политических, социальных и иных) ситуациях и обстоятельствах.

Мы полностью согласны с утверждением исследователей, что именно менталитет (мировосприятие и умонастроение) является главным условием успеха государства. Подчеркнем, нечисленность населения, не ресурсы страны, а именно менталитет определяет место страны в мировом рейтинге. А для этого сначала надо выяснить, каков менталитет населения Казахстана и прежде всего – менталитет государствообразующей нации.

По данным лаборатории «Язык. Культура. Коммуникация» университета им. Сулеймана Демиреля, реализуется научно-исследовательский проект «Ұлттық лингвоконцептология» («Национальная лингвоконцептология»), где на базе большого корпуса языкового материала (словарный материал, фольклорные тексты, материал ассоциативных экспериментов, материал опроса элитарных языковых личностей, информантов разных социально-демографических групп.) проводится детальный анализ 40 концептов казахского языка и культуры.

Среди них представлены общечеловеческие концепты (универсальные), концепты, характерные для группы родственных языков и культур, и эндемические, то есть национально-самобытные концепты. Анализируются типы связей между концептами. Все это предстает как основа национального менталитета.

Менталитет, мировоззрение и миропонимание этноса во многом определяются тем., какой из основных вопросов существенен для него: Что? Кто? Почему? Зачем? Как? В этом аспекте основными вопросами для казахов являются: Кто? Кто ты? Каковы твои отношения, связи с обществом, миром? Каково твое место в обществе?

Основная часть языковых единиц казахского языка (а именно в языке аккумулируются и находят свое выражение ценности этноса) антропоцентрична. Так, из трехтомного этнолингвистического словаря «Қазақтар ана тілі әлемінде» [2], первый том целиком посвящен человеку – «Адам». Исследование 20 концептов из 40 (адам, жүрек, туыстық, ағайын, намыс, ақыл, қанағат, толеранттық, дастархан, қонақжайлық, домбыра, тіл, сөз, көңіл, ұрпақ, бесік, бала, ұл, қыз, қайрат) дает возможность указать на несколько моментов, специфически характеризующих казахскую национальную концептосферу. Казахская концептосфера акцентирует внимание на Человеке и на социальных связях человека, то есть она антропоцентрична и социализирована, поэтому можно сказать, что доминантными для казаха являются вопросы: Кто ты? Каково твое место в этом обществе, в этом мире? Как ты связан с другими людьми, с обществом? [3, 25].

Казахская лингвокультура, в которой адам выступает гиперконцептом, в понятийной части концепта акцентирует внимание на факторах, которые формируют человека: воспитание, труд и знания. При этом в рамках народной педагогики воспитание осуществляется, с одной стороны, в рамках семьи, где, начиная с определенного возраста, идет своего рода отдельное воспитание: так., отец занимается в основном воспитанием сыновей, а мать – воспитанием дочерей

(эке көрген оқ жанар, ана көрген тон пішер), с другой стороны, обязательно общинное воспитание, когда весь социум – родственники, соседи, земляки – принимает участие в воспитании (қызға қырық үйден тыйым, ұлға от.ыз үйден тыйым), становится соучастником всех этапов социализации человека (см. обряды инициации, начиная с младенческого возраста до самой смерти).

Результатом подобного воспитания является формирование двойной ответственности: ответственность социума за человека, члена этого сообщества, и ответственность человека перед своим социумом. А самое главное, у человека формируется осознание того, что он в этом мире является представителем некоторого сообщества, перед которым у него есть обязанности. Человек – часть социума, поэтому многие качества человека должны служить во благо не только самого человека, но и во благо всего социума. Социум предъявляет определенные требования к человеку, в силу чего человек в казахской лингвокультуре редко именуется нейтрально, чаще всего он оценивается по степени соответствия/несоответствия нормативным требованиям социума.

В результате в большинстве фразеологизмов и паремий, основанных на концепте «адам», присутствует либо положительная, либо отрицательная оценка, то есть концепт «адам» сопрягается с концептами «жамандық–жақсылық».

В казахской лингвокультуре широко распространено понятие «толық адам», то есть полноценный человек, началом которому послужили религиозные каноны, а далее это понятие было поддержано и развито многими просветителями, философами казахской степи (Абай, Мағжан).

Понятие полноценного человека включает три компонента ақыл (рациональное) + жүрек (эмоциональное) + қайрат (отвага, внутренняя сила, помогающая человеку преодолевать трудности). Человек, в котором есть гармония разумно-рационального и эмоционально-чувственного, подкрепленная отвагой, внутренней силой, – таков этнико-культурный идеал человека в казахской лингвокультуре [3, 23].

Триединство указанных компонентов является обязательным условием полноценного человека. Этот идеал полноценного человека актуален и в настоящее время. Так, в газете «Қазақ әдебиеті» за 08.02.2013г. статья, посвященная Рымбале Омарбековой, так и называется «Ақыл, қайрат, жүректі бірдей ұстап...» [4].

В казахской лингвокультуре укоренено представление о том, что человеком руководствует ақыл (ум, способность мыслить), причем актуализируется следующее: ум контролирует чувства, это позволяет человеку избежать искушений. Здесь уместна цитата из стихотворения Шал-ақына: «Иман - қой, ақыл - қойшы, нәпсі - бәрі. Бәріге қой алдырмас ердің ері. Таяқты қатты ұстап қойшы тұрса, Жоламас ешбір бәле, шайтан пері»;

– ум в сочетании со знаниями являются основой успеха;

– человек, обладающий умом, имеет право давать советы другим людям, учить их принимать правильные решения, правильно воспринимать, адекватно реагировать. (См. фразеологизмы : ақыл айту, ақыл беру).

Соотношение понятийной, образной и ценностной составляющих в разных концептах различно, концепты характеризуются разной степенью оформленности – различности понятийной составляющей, узостью – шириотой образно-ассоциативной составляющей и т.д. В этом аспекте концепт «адам» характеризуется высокой степенью оформленности понятийной составляющей, узостью образно-ассоциативной составляющей [3, 26].

Концепт «жүрек» характеризуется шириотой образно-ассоциативной составляющей. Концепт «жүрек» и «қайрат», их значимость в составе гиперконцепта «адам» в связке с концептом «ақыл» определяется тем, что познание человеком объективной реальности возможно лишь на основе рационально-разумного и эмоционально-чувственного анализа, решение же о тех или иных действиях, проистекающих из результата указанного анализа, человеку помогает принять қайрат, то есть внутренняя отвага, решимость и готовность к преодолению трудностей.

Итак, адам является суперконцептом, непосредственно связанным со всеми концептами казахской концептосферы, обладает высокой номинативной плотностью и параметричностью.

Параметричность концепта «адам» в определенной степени связана со второй особенностью казахской концептосферы: социализованностью, когда внимание акцентируется на социальных связях человека.

Одним из наиболее ярких проявлений специфики менталитета казахов выступают концепты «туыстық» и «ағайын», в которых сконцентрированы философские, экономические, поведенческие, ритуальные мотивы и нормы человеческого общения в сфере родственных отношений. В системе родственных связей каждый человек занимает конкретное место с подобающими правами и обязательствами, в целом эта система помогает человеку выжить, придает чувство защищенности. Благодаря четко определенным и отлаженным связям в сфере родственных отношений человек до конца жизни чувствует себя востребованным, нужным, поддерживая полноценное межличностное общение с близкими людьми разных поколений, поэтому сохраняется интерес к жизни, психическое и физическое здоровье. Механизм родственных связей обеспечивает казахам этнобиологическую и этнокультурную целостность.

Социальный характер концептосферы казахской лингвокультуры проявляется и в том, что существовал и до настоящего времени функционирует четко отработанный этикет поведения, особенно это касается норм поведения в сфере родственных отношений, норм взаимодействия между старшими и младшими родственниками, между дальними и близкими родственниками, между мужем и женой, между родителями и детьми, между представителями разных поколений.

Третья особенность казахской концептосферы состоит в особой значимости концептов «бесік», «ұрпақ», «бала», «ұл», «қыз», объединенных в большой блок «ұрпақ».

И в традиционной, и в современной культуре казахов смысл жизни напрямую связан с потомством, которое казахами воспринимается как остающийся после них след в жизни.

Понятийная, образно-ассоциативные составляющие этих концептов достаточно конкретны. Особо примечательным является активное использование концептонимов во всех жанрах художественных текстов, в паремиях, фразеологизмах, в обрядах, выступающих мегазнаками данных концептов.

Из всех составляющих наибольшей широтой и глубиной выделяется понятийная составляющая, в которой особое внимание уделено проблеме воспитания ұрпақ. Важную часть языковой картины мира составляют так называемые ядерные концепты, обозначающие высшие ценности этноса, либо ориентиры, определяющие поведение людей – концепты «намыс», «қанағат».

Эту четвертую особенность казахской концептосферы можно обозначить как регулируемость жизни человека этическими концептами, типа намыс, қанағат. Интерес представляет то, что эти концепты являются «переживаемыми», то есть в сознании человека они формируются по мере накопления жизненного опыта и багажа знаний. Например, концепт қанағат в своей понятийной части формируется примерно к середине жизни человека, когда человек способен удовлетворить элементарные жизненные потребности и у него возникает желание и возможность остановиться и задуматься над духовными потребностями. Намыс, қанағат являются регулятивными концептами.

Пятую особенность казахской концептосферы можно определить как открытость для контактов, определенную толерантность по отношению к незнакомым, чужим, представителям иной веры, иного этноса. Эта особенность лежит в основе понятийной составляющей таких концептов, как қонақжайлық, дастархан, свой/чужой, ағайын. Концепты «қонақжайлық», «дастархан» занимают более низкую ступень в национальной концептосфере в сравнении с «адам», намыс и қанағат, однако они отражают отношение казахов к внешнему миру, но понятийная составляющая переросла этот образ и поднялась до уровня национального символа. Концепты «қонақжайлық», «дастархан» интересны тем, что сохранили свою понятийную часть неизменной [3, 27].

Шестую особенность казахской национальной концептосферы мы хотели бы сформулировать как гармонию рационально-разумного и эмоционально-чувственного начал. Эта особенность выявилась в ходе анализа концептов, характеризующихся эмоциональным ореолом: жүрек, домбыра, тіл/сөз, көңіл. Казахи издавна ценили не только ум, но и эмоциональность, нежную душу, красоту. Так, домбра выполняла особую функцию – формирование эмоциональной стороны жизни, функцию воспитания человека в эмоциональном плане, причем кюи, будучи эмоциональными отдушинами, демонстрировали человеку пример того, как должна переживаться та или иная эмоция. И если до сего времени казахи сохранили паритет, гармонию рационального и

эмоционального, что бросается в глаза иностранцам, то в этом немалая заслуга домбры, кюев, народной музыки и поэзии.

В этой связи следует отметить концепт «көңіл», отличающийся от жүрек, домбыра сложностью, многоаспектностью понятийной части: это и рационально-интеллектуальное, это и эмоционально-чувственное, это и решимость выполнять то или иное конкретное действие, это и предрасположенность, эмоциональный настрой, отношение к кому/чему-либо и т.д. На русский язык казахское көңіл примерно передается, в зависимости от контекста, как внутренний мир человека, как настроение, как душа. Однако от этих не вполне адекватных русских эквивалентов казахское көңіл заметно отличается направленностью на внешний мир, на коммуниканта. Точнее говоря, во многих случаях көңіл выступает как существенный параметр коммуникации, а именно: в менталитете казахов при общении максимально учитывается көңіл другого человека: көңілінен шығу, көңілін қалдырмау. Даже в тех случаях, когда один коммуникант не согласен с мнением другого либо должен отказаться от его предложения, это выражается эвфемистично, в мягкой щадящей форме: мүмкін, солай шығар; ойланатын нәрсе екен; бұл жағын еске алу керек сияқты и т.д.

Отношения между говорящим и слушающим имеют особую ценность для тюркского мировоззрения.

Итак, исследование концептосферы казахской лингвокультуры позволяет сделать следующие выводы:

1) выделены особенности концептосферы, на основе которых можно определить специфику казахского менталитета: антропоцентричность; социализованность; отчетливая центрированность макроконцепта «ұрпақ»; регулируемость жизни индивида этическими концептами; открытость для контакта; гармония рационально-разумного и эмоционально-чувственного начал; особая значимость общения и максимальный учет отношений между коммуникантами;

2) концептосфера казахского языка представлена следующими типами концептов: параметрические концепты (адам, ұрпақ, туыстық), регулятивные концепты (намыс, қанағат, тол.еранттық, ағайын, қайрат, ақыл), эмотивные концепты (жүрек, домбыра), концепты смешанного характера (қонақжайлық, көңіл). По объему выделены макроконцепты (адам, ұрпақ), объединяющие несколько концептов.

### Список литературы

1. Каирова, Б. Е. Духовно-нравственный потенциал религии / Б. Е. Каирова // Общество и религия в глобализированном мире : поиски новых парадигм : материалы международной научно-практической конференции (31 мая, 2013 г.) / Отв. ред. Д. Мацюк. – Актобе : Актюбинский университет им. С. Баишева, 2013. – С. 28–33.
2. «Қазақтар ана тілі әлемінде» 1 том. Адам (Этнолингвистический словарь) / Әбдуали Қайдар. – А : Дайк-пресс, 2009. – 784 с.
3. Ахметжанова, З. К. Язык и культура : национальная концептология // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Серия филологическая. – №1–2 (28–29), 2013.
4. «Ақыл, қайрат, жүректі бірдей ұстап...» // Қазақ әдебиеті». – 08.02.2013г.

**Анесова Р. Н.**

магистрант 1 курса, ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Миралиева А. Ж.**

преподаватель, кафедры экономики и менеджмента  
Актюбинский Региональный Университет им. К. Жубанова,  
Республика Казахстан

**Мурзагулова Л. А.**

учитель казахского языка и литературы,  
КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 58 г. Актобе»,  
Республика Казахстан

## **МУЛЬТИМЕДИА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

По мнению исследователей, «мультимедиа – это комплекс аппаратных и программных средств компьютера, позволяющих объединять информацию, представленную в различных формах (текст, звук, графика, видео, анимация), и работать с ней в интерактивном режиме» [1]. Данный комплекс средств необходимо использовать при соблюдении всех известных общепринятых дидактических принципов. Неслучайно несоблюдение одного из них чревато негативными последствиями, о которых обоснованно и убедительно предупреждают исследователи на страницах печати последних 10 лет, к примеру: Н. В. Гафурова, С. И. Осипова «О состоянии дидактики в мультимедиа образовании» (2013), О. А. Мудракова, А. А. Конова «Учет возрастных особенностей при использовании технологии мультимедиа в учебном процессе» (2020) и другие [2; 3 и др.].

Использование аппаратных и программных средств компьютера привело к тому, что в образовании появились мультимедиа продукты: интернет-страницы, электронные учебники, обучающие программы (Moodle, Hot Potatoes и другие). Их использование на уроках, в частности иностранного языка, по мнению некоторых авторов, помогает «быстрее адаптироваться в другой языковой среде», например: Н. Е. Дубовская «Применение традиционных и новых методов при обучении иностранному языку в неязыковых вузах» (2015) и другие [4 и др.]. Для разработки аппаратных и программных средств компьютера создаются целые специализированные центры: «... обучающие программы разрабатываются по сюжетам знакомых сказок, жизненных реалий или по литературным героям. Таковыми являются программы для младших школьников, разработанные московским центром информационных технологий, собранные в единый пакет «Animals»» [5 и др.].

Тем не менее, настороженность проявляет ряд ученых в использовании такого распространённого мультимедиа продукта, как презентация. Одними из таких ученых являются А. Р. Полянин и С. Н. Коротун, которые в своей статье «Методика использования презентации на лекции в вузе: современный дискурс»

делают убедительный и вполне оправданный вывод «о наличии в данном дискурсе некоторой переоценки возможностей и результативности использования презентаций на лекции» [6 и др.]. Эти же ученые утверждают, что данного вывода придерживаются и представители западной педагогики: «Оценки западных специалистов противоречивы: одни говорят о позитивном эффекте использования презентаций, другие о его отсутствии или негативных последствиях» [7 и др.].

Результатом использования мультимедиа в образовании западным педагогам-ученым видится сформированность определенных качеств, описанных Е. В. Гетманской, М. М. Токаревой в статье ««Новая грамотность» как категория современного западного образования» (2019): «новая грамотность», «мультимодальная грамотность» и «медиаграмотность» [8].

Как показывает библиографический обзор и анализ литературы по теме исследования, мультимедиа в иноязычном образовании раскрывается не только с позиции ее роли в формировании «новой грамотности». В монографии В. В. Григорьевой и др. «Преподавание иностранных языков в многоязычной поликультурной среде» (2015) раскрывается диалоговая обусловленность организации мультимедийной образовательной среды в процессе обучения иноязычному общению на основе применения таких средств компьютера, как медиа плеер, мультимедиа проектор, мультимедиа файлы и др. [9]. Другие исследователи целенаправленно делятся опытом использования тех или иных средств мультимедиа: А. В. Логинова «Информационно-коммуникационные технологии в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку (на примере мультимедийной среды TOOLBOOK)» (2010), Х. С. Абдулаева «Использование мультимедийной среды ADOBE FLASH CS5 в профессиональной подготовке бакалавра по профилю "Иностранный язык"» (2014), Е. Ю. Замятина, О. Ю. Гудкова «Применение принципов когнитивной теории мультимедиа обучения при отборе аутентичных видеоматериалов для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе» (2017) и другие [10; 11; 12 и др.].

Современные казахстанские ученые также прилагают усилия по разработке и внедрению мультимедиа в иноязычное образование, о чем свидетельствуют следующие работы: А. К. Мейрбеков, Ж. М. Керимбай, Г. И. Абрамова «Использование мультимодальных методов преподавания и видеоресурсов в процессе обучения английскому языку» (2021) и другие [13 и др.].

Мультимедиа в иноязычном образовании призваны выполнять свою положительную роль в обучении, развитии и воспитании обучающихся только при одном важном условии – соблюдении всех методических требований к ее использованию в процессе преподавания иностранного языка в школе и вузе.

### Список литературы

1. Райских, Т. Н. Мультимедиа-технологии в процессе обучения педагогике будущих учителей // Педагогический университетский вестник Алтая. – 2004. – № 2. – С. 34–36.
2. Мудракова, О. А., Конова, А. А. Учет возрастных особенностей при использовании технологии мультимедиа в учебном процессе // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 6А. – С. 45–51.

3. Гафурова, Н. В., Осипова, С. И. О состоянии дидактики в мультимедиа образовании // *Философия образования*. – 2013. – № 6 (51). – С. 195–204.
4. Дубовская, Н. Е. Применение традиционных и новых методов при обучении иностранному языку в неязыковых вузах // *Архитектура – строительство – транспорт*. Материалы 71-й научной конференции профессоров, преподавателей, научных работников, инженеров и аспирантов университета : сборник. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. – С. 17–22.
5. Давыдова, Е. М. Инновационная педагогическая деятельность в обучении иностранным языкам : учебное пособие / Е. М. Давыдова, Е. Д. Нелунова. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2017. – 126 с.
6. Полянин, А. Р., Коротун, С. Н. Методика использования презентации на лекции в вузе : современный дискурс // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2017. – Т. 1. – № 4 (41). – С. 172–184.
7. Коротун, С. Н., Полянин, А. Р. Мотивация обучаемых при использовании на лекции мультимедиа презентации // *Гуманитарные проблемы военного дела*. – 2016. – № 3 (8). – С. 177–180.
8. Гетманская, Е. В., Токарева, М. М. «Новая грамотность» как категория современного западного образования // *Образовательное пространство в информационную эпоху–2019 : материалы Международной научно-практической конференции / под редакцией С. В. Ивановой*. – М., 2019. – С. 160–171.
9. Григорьева, В. В. Преподавание иностранных языков в многоязычной поликультурной среде : монография / В. В. Григорьева, Е. Д. Нелунова, М. М. Фомин, И. Т. Артемьев, В. Н. Никитина. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2015. – 296 с.
10. Абдулаева, Х. С. Использование мультимедийной среды ADOBE FLASH CS5 в профессиональной подготовке бакалавра по профилю «Иностранный язык» // *Молодые ученые*. – 2014. – № 5. – С. 125–129.
11. Логинова, А. В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку (на примере мультимедийной среды TOOLBOOK) // *Мост : язык и культура*. – 2010. – № 25. – С. 48–52.
12. Замятина, Е. Ю., Гудкова О. Ю. Применение принципов когнитивной теории мультимедиа обучения при отборе аутентичных видеоматериалов для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе // *Вестник Тверского государственного университета*. Серия : Педагогика и психология. – 2017. – № 3. – С. 184–188.
13. Мейрбеков, А. К., Керимбай, Ж. М., Абрамова, Г. И. Использование мультимодальных методов преподавания и видео ресурсов в процессе обучения английскому языку // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 5. – С. 10.

**Аничкина Н. В.**

канд. пед. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **РОЛЬ МЕТАПРЕДМЕТНОГО АСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

Требования, предъявляемые сегодня к качеству образования, заставляют совершенствовать и подготовку будущих учителей. Одним из условий успешной реализации ФГОС в современном процессе образования является метапредметность. Эта технология образования призвана формировать универсальные зна-

ния, которые охватывают не только межпредметные связи, но и общекультурные, ценностно-смысловые, коммуникативные и др. Для будущего учителя-словесника требования ФГОС являются своеобразным руководством к действию в освоении методических и филологических дисциплин.

Формирование методической грамотности студентов-филологов невозможно без знания актуальных вопросов изучения частей речи в школе.

Морфология – традиционный раздел школьного курса русского языка.

Центральное понятие – слово как часть речи. Значение изучения морфологии заключается в том, что от умения безошибочно распознавать часть речи и свойственные им морфологические признаки в значительной мере зависит успешное формирование орфографических и пунктуационных навыков, синтаксических и стилистических анализов.

Умение опознавать часть речи и разграничивать их важно и при применении ряда пунктуационных правил.

Тесная взаимосвязь существует между морфологией и синтаксисом. В процессе изучения морфологии школьники не только усваивают грамматические признаки частей речи, но и то, какую синтаксическую функцию выполняют слова этой части речи.

Велико значение знаний по морфологии в процессе обучения школьников построению связанного высказывания. Здесь главное внимание уделяется тому, какие части речи наиболее характерны для определенного стиля и жанра речи.

Таким образом, умение разграничивать части речи имеет практическое значение.

К сожалению, при изучении данного раздела ученики сталкиваются с целым рядом трудностей. Рассмотрим некоторые из них.

При изучении имени существительного дети впервые узнают, что существительное обозначает не только предмет в собственном понимании этого слова, но и признак как предмет, действие как предмет. Этому вопросу следует уделить особое внимание и подчеркнуть, что только по вопросу или по значению руководствоваться в определении части речи нельзя. При знакомстве с синтаксической функцией существительного новым для пятиклассников будет то, что кроме подлежащего и дополнения существительное может выполнять функцию сказуемого. Самым трудным является вопрос правописания безударных окончаний - Е, - И в имени существительном. Школьники испытывают трудность при усвоении орфоэпических норм имени существительного.

При изучении имени прилагательного ученики затрудняются в согласовании имени прилагательного с именем существительным.

Рассматривая синтаксическую функцию имени прилагательного, школьники без проблем опознают его в роли определения, но испытывают трудность, когда прилагательное выполняет функцию сказуемого.

При изучении правописания имени прилагательного главное внимание нужно уделить следующим орфограммам: написание окончаний прилагательных с мягкой основой; написание кратких прилагательных на шипящий; написание Н – НН в прилагательных; НЕ с прилагательным.

Тема «Имя числительное» своеобразна. Это проявляется в том, что числительные очень редко употребляются в речи, кроме некоторых деловых бумаг и официальных сообщений. Своеобразна роль имени числительного в предложении – они употребляются только с существительными. В русском языке есть слова, значение которых связано с понятием числа, количества, но не все они относятся к имени числительному. Задача учителя – научить отделять эти слова от имени числительного.

Особую трудность вызывают числительные при употреблении в устной речи. В письменной речи числительные используются в деловых бумагах, поэтому на уроке следует учиться склонению имен числительных, при этом употреблять их с существительными.

Особую трудность вызывает склонение «полтора, оба, обе», так как эти числительные широко употребляются в устной речи. На уроке их нужно проклонять и обратить внимание на их окончания.

Трудность вызывает усвоение разряда числительных. Для того чтобы дети не ошиблись в распознавании имени числительного, можно рекомендовать им определять эти разряды по вопросам.

Во всех УМК тема «Местоимение» изучается первый раз в шестом классе. Трудности возникают в разграничении разрядов местоимений и в определении начальной формы.

Ученики очень слабо осознают синтаксическую роль местоимений в тексте. Синтаксическая роль местоимений определяется тем, какую часть речи заменяет местоимение. Важно научить детей соотносить местоимение с другими частями речи.

Затрудняются дети при изучении разрядов местоимений. Приходя в шестой класс, школьники знакомятся только с личными местоимениями, поэтому на первом уроке знакомства с местоимением следует перечислить все разряды местоимений с приведением примеров на каждый разряд.

С морфологическими признаками глагола ученики знакомятся в пятом классе. Основная трудность связана с изучением категории вида. Также трудность возникает в правописании глаголов – безударные личные окончания, распознавание глаголов на -ИТЕ в повелительном наклонении и -ИТЕ, -ЕТЕ в изъявительном.

При изучении причастий и деепричастий очень важен семантический критерий – распознавание причастий и деепричастий. Ученики затрудняются в обозначении причастных и деепричастных оборотов на письме и в употреблении их в самостоятельно составленных устном и письменном текстах.

Изучение служебных частей речи в школе во всех УМК приходится на седьмой класс и представляет большие трудности для детей. Эти трудности объясняются спецификой слов данной категории. Наибольшую трудность дети испытывают при написании сложных и производных предлогов. Работа, направленная на преодоление этих трудностей, должна носить практический характер, то есть учителю больше времени следует уделять практическим упражнениям.

Знание основ лексики, морфологии, синтаксиса и владение методическими приёмами организации образовательной деятельности в школе позволяют учителю подготовить школьников к итоговой аттестации по многим школьным дисциплинам.

### Список литературы

1. Бакиева, О. А., Мокроусов, С. И. Формирование метапредметных знаний студентов педагогического вуза в процессе изучения предметов профессиональной подготовки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru/electronic-journal/formirovanie-metapredmetnyh-znaniy-studentov-pedagogicheskogo-vuza-v-processe>

2. Громыко, Н. В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.docme.ru/doc/38300/stat.\\_ya-gromyko-n.v.-metapredmetnyj-podhod-v-obuchenii](http://www.docme.ru/doc/38300/stat._ya-gromyko-n.v.-metapredmetnyj-podhod-v-obuchenii)

**Антонова Е. А.**

студент факультета педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Процесс правильного освоения произношения слов занимает центральное место в курсе изучения русского языка в школе. С давних времен в обществе ценили и уважали людей, которые владеют своей речью. Речь – это форма познания бытия. Её богатство зависит от обогащения человека новыми представлениями и понятиями. Человек должен быть культурным в самом широком смысле этого слова. Культурная речь – это важный показатель уровня образованности людей в целом. Она должна отвечать определённым нормам. В письменной форме это соответствие орфографическим и пунктуационным правилам, а в устной – существующим в настоящее время нормам произношения. Произносительная культура включает в себя соблюдение орфоэпических, грамматических, акцентологических, фонетических норм современного русского литературного языка, умение владеть всеми органами речевого аппарата и умение чётко артикулировать как отдельные звуки, так и звукосочетания.

Важным компонентом произносительной культуры является следование акцентологическим нормам. Сейчас, когда устная публичная речь стала более простой, непринуждённой, свободной, когда наблюдается снижение общего уровня культуры речи, следование нормам приобрело особое значение. Неправильное произношение транслируется в массы, постепенно перенимается людьми и закрепляется в их сознании. К. С. Горбачевич правильно отмечал, что «есть немало слов, произношение которых служит как бы лакмусовой бумажкой уровня речевой культуры человека» [1, 94]. С ним нельзя не согласиться. Когда мы замечаем ошибку в постановке ударения в слове, у нас складывается вполне определенное впечатление о человеке, об уровне его грамотности, начитанности.

Второй компонент произносительной культуры – следование грамматическим нормам, связанным с соблюдением правил образования слов и форм слов. К грамматическим ошибкам относят, например, ошибочное определение рода имен существительных (вкусное кофе вместо вкусный кофе, хорошая шампунь вместо хороший шампунь), неправильный выбор падежного окончания (например, слесаря вместо слесари, облака вместо облака), ошибки в употреблении числа (например, красивые котёнки вместо красивые котят) и др. На уроках русского языка должна проводиться работа по предупреждению таких ошибок ещё в начальной школе, чтобы в дальнейшем учащиеся не допускали их ни в письменной речи, ни в устной.

Для успешного овладения школьниками литературным произношением необходимо становление и закрепление целого комплекса умений: умение слушать звучащую речь; умение слышать произносимое, находить отклонения от орфоэпических и акцентологических норм в чужой и собственной речи; умение правильно воспроизводить услышанное на основе образца; умение соотносить слышимое и произносимое слово с видимым (определять соответствие звукового и буквенного состава, находить противоречие между литературным произношением и написанием слова). При этом можно выделить два направления в работе. Первое – запоминание орфоэпических норм, второе – их практическое применение. Учитель должен воздействовать на разные системы восприятия школьника: аудиальные, визуальные и кинестетические. Учащиеся же отбирают те приёмы, которые им наиболее близки.

Большую помощь в запоминании орфоэпических норм учащимся могут оказать следующие приёмы:

а) «Загляни в орфоэпический словарь!» Ребятам предлагается ряд слов, которые сначала необходимо прочесть самостоятельно, затем найти в словаре и проверить, правильно ли они их произнесли.

б) «Запомни произношение!» Проговаривание вслух слов, произношение которых необходимо запомнить. При этом слова можно классифицировать по определённым признакам, например:

– ударение в словах, заимствованных из других языков (жалюзí, диспансёр, шассí – на последний слог, гéнезис, лátте – на первый);

– ударение в сложных словах с частью *-провод* (нефтепровóд, путепровóд, газопровóд, мусоропровóд, водопровóд);

– слова с подвижным ударением: волк – вóлка, вóлки, волкóв, волкáм; гóрод – гóрода, городá, городóв, зá город.

в) «Сочини стихотворение!» Учащимся предлагается подобрать стихотворную рифму к тому слову, постановка ударения в котором вызывает затруднения. Рифмы записываются на доске, в тетрадах. Далее можно предложить подобрать рифмованную строчку, чтобы получилось подобие стихотворения. Наиболее удачные можно предложить проговорить хором, записать. Например:

1. Не налезли шóрты –  
Часто ели тóрты!

## 2. Какой странный носорог:

Он ест и твóрог, и творóг!

г) «Отгадай загадку!» Загадки можно использовать на организационном или рефлексивном этапе в качестве эмоциональной разрядки на уроке.

Например:

В дом, и в сад, и в огорóд

Провели...(Водопровóд)

д) «Есть ассоциация!». Ассоциации можно подбирать по принципу «в слове уже содержится подсказка». Например, принудить – заставить, убедить кого-то, что это НУжно сделать. Выделяем «ну» и запоминаем, что ударение падает на второй слог.

е) «Видим образ!» Работа с графическим образом слова. Представляем образ запоминаемого слова и ассоциируем его с орфоэпической нормой. Например, ноготь похож на букву О, поэтому в форме родительного падежа единственного числа поставим ударение на первый слог: нóгтя. При запоминании места ударения в слове черпать можно представить черпак, которым набирают воду. Он похож на букву Ч, представляем её и запоминаем, что ударение падает на первый слог, на букву Е, что ближе всего к Ч.

ж) «Что говорит происхождение?» Опора на происхождение слова. Например, отрочество произошло от «отрок», поэтому ударение ставим на первый слог; сливовый от «слива» и т.д.

з) Работа с аббревиатурами, которые помогают запомнить произношение слов. Например, условимся, что аббревиатура «ДЕД» включает в себя слова: диспансер, еретик, духовник, и в них ударение падает на третий слог. Учащиеся сами могут составлять аббревиатуры из других групп слов.

На организационном этапе каждого урока можно проводить орфоэпические разминки. Учитель должен будет записать слова на доске, а учащиеся по цепочке, друг за другом, будут их произносить. Педагог может подготовить учебный раздаточный материал, карточки с индивидуальными заданиями, выполнение которых будет способствовать запоминанию орфоэпических норм. В средних классах можно предлагать учащимся творческие задания по орфоэпии. Например, составление кроссворда со словами, вызывающими затруднение в постановке ударения. В дальнейшем учащиеся могут обмениваться друг с другом работами.

Таким образом, формирование произносительной культуры занимает важное место в процессе изучения русского языка в школе. Владеть языком, по мнению исследователя Б. В. Беляева, – это значит не только оформлять посредством него свои мысли, но и передавать эти мысли другим людям, создавая речь, которую другие должны легко воспринимать и понимать. Для того чтобы другие без всякого труда воспринимали речь, говорящий должен строить речевое высказывание в полном соответствии с лексическими, грамматическими и фонетическими нормами используемого языка.

## Список литературы

1. Горбачевич, К. С. Нормы современного литературного языка : учебное пособие / К. С. Горбачевич. – 3-е изд., испр. – 1989. – С. 94.
2. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д. Б. Эльконин ; под редакцией В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М. : ИНТОР, 1998. – С. 235–237.

**Байдилдина Ж. Н.**

студент первого курса,

Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова,

Республика Казахстан

## ПРОБЛЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Язык – это орудие народной культуры. Но чтобы оно работало во благо, им нужно органично, аккуратно и грамотно пользоваться. Культура речи – это не только правильная постановка ударений и уместное употребление слов, но и виртуозное оперирование богатейшим набором выразительных средств.

Для каждого человека родной язык – это не просто средство общения или передачи информации, это бесценный дар, который передали ему предки. Русский язык – это воплощение могущества и мудрости народа, его многовековой истории, культуры множества поколений и самобытных традиций нации.

Именно на русском языке создавались непревзойденные литературные произведения, на нем разговаривали такие великие люди, как Менделеев и Ломоносов, Пушкин и Лермонтов, Чайковский и Римский-Корсаков.

Русский язык имеет богатую историю, его множество раз пытались ассимилировать чужеземные племена, но все-таки, как и русский народ, он смог сохранить свою самостоятельность, силу и могущество.

Русский язык чрезвычайно многогранный – он с легкостью может передавать все чувства, которые зарождаются в душе человека, его мысли, эмоции и желания.

Мысль о том, что язык постепенно изменяется, не требует каких-то особых доказательств. Достаточно сравнить язык современной художественной литературы с языком Пушкина, чтобы увидеть различия, обусловленные эволюцией лексической и грамматической сторон языка.

По мнению многих ученых, сегодня в мире «общество и нация теряют ценности и нравственные ориентиры, и соответственно язык – ориентацию в поле смыслов и стилей». И чтобы сложилась яркая картина положения лексической безграмотности, ознакомимся с противниками русского слова.

1) Первым врагом русского языка является молодежный сленг, который представляет собой только лексикон на фонетической и грамматической основе общенационального языка и отличается разговорной, а иногда и грубо-фамильярной окраской. Большая часть элементов представляет собой различные сокращения и производные от них, а также английские заимствования или фонетические ассоциации. Характерной особенностью молодёжного сленга является

его быстрая изменчивость, объясняемая сменой поколений. Следует помнить, что некорректное использование такой лексики может нарушить коммуникацию, обидеть и даже оскорбить собеседника, вызвать определенную реакцию со стороны взрослых. К сожалению, студенты не всегда чувствуют неуместность того или иного словоупотребления. Пути и способы образования молодежного жаргона весьма разнообразны. Например, словообразование, создающееся при помощи суффиксации: *кликуха, заказуха, спокуха* (суффикс -ух); *варик, токсик* (суффикс -ик); *журналюга, общага, тюряга* (суффиксы -юг, -аг, -яг). «Нравятся» студентам и следующие слова: «круто», «норм», «тупость», «клёво», «класс». Имеют место в молодежном сленге и аббревиатуры: *ЛП* – лучшая подруга, *ЛС* – личные сообщения, *МЧ* – молодой человек, *ЧС* – черный список. Глаголы «рофлить» (громко смеяться), «войсить» (записывать голосовые сообщения), «чекать» (проверять), «стримить» (вести прямую трансляцию в интернете), «донатить» (жертвовать администраторам игрового сервера деньги или в целом оказывать материальную помощь), «флексить» (хвалиться), «хейтить» (открыто ненавидеть кого-то, травить словами), «чилить» (пассивно отдыхать, расслабляться), «майнить» (зарабатывать в системах криптовалютных платформ) также вошли в активный словарь нынешней молодежи.

2) Слова-паразиты, представляющие собой короткие, бессмысленные слова (или звуки), которые люди используют, чтобы заполнить небольшие паузы в речи. Они возникают, когда мы решаем, что будем говорить дальше. Однако слишком частое использование таких слов приводит к замусориванию речи, делая ее некрасивой и тяжеловесной. Слова-паразиты делают речь несерьезной, нечеткой и неинтересной, создавая плохое впечатление у собеседника. Бессмысленными связующими в предложениях нередко являются такие слова и выражения у студентов, как «собственно говоря», «так сказать», «стало быть», «в принципе», «как говорится», «в общем-то», «как бы», «ну...», «вот», «типа», «походу», «как-то так», «короче говоря», «на самом деле», «честно говоря», «без проблем», «не вопрос» и др.

3) Варваризмы – заимствованные из чужих языков слова или обороты речи, построенные по образцу чужого языка, нарушающие чистоту речи носителя родного языка. Обычно употребляются в стилистических целях для создания «местного колорита» или следуя «требованиям моды». Употребляя иностранные слова, студенты должны быть уверены в том, что они понятны слушателю. Рекомендуется избегать употребления иностранных слов, если в языке есть русские слова с таким же значением, например: *лимитировать* – *ограничивать*; *ординарный* – *обыкновенный*; *индифферентно* – *равнодушно*; *корректив* – *исправление*; *игнорировать* – *не замечать*; *аккаунт* – *учетная запись*; *апгрейд* – *обновление, улучшение*; *билборд* – *рекламный щит*; *брифинг* – *инструктивное или информационное собрание, совещание*; *гастарбайтер* – *иностраный рабочий, приезжий/ гостящий работник, рабочий-иностранец*; *клининг* – *уборка, чистка*; *консенсус* – *согласие, единство, решение*. Иностранные вкрапления губят красоту русского слова.

4) Не менее важным противником можно назвать бедность словаря. Ушли из речи пословицы и поговорки, фразеологизмы, крылатые слова. Беда в том, что словарный запас людей может вскоре достигнуть минимума и состоять из жаргонизмов и просторечных слов. Студенты зачастую употребляют в лексике: *пара* (оценка «2»); *читалка* (читальный зал); *физ-ра* (физическая культура); *историчка* (преподаватель истории); *тусовка* (компания, круг общения), *беспредел* (беззаконие, беспорядок); *дряхнуть* (спать); *балдеть* (наслаждаться, развлекаться); *все путем, все четко* (все хорошо) и т.д.

5) Реклама. Большой вред приносит и реклама. Особенно беспокоит реклама в интернете, где она появляется спонтанно и зачастую её невозможно закрыть. На телевидении и в интернете реклама настолько навязчива, что многие студенты не только смотрят ее, но и знают наизусть все рекламные слоганы: «Snickers. Не тормози – сникерсни!», «Сделай паузу – скушай Twix!», «Just do it. Просто сделай это», «Билайн. Живи на яркой стороне!», «Весело и вкусно в McDonald's», «Мы заботимся о вас. Tefal», «Orbit – самая вкусная защита от кариеса», «Indesit. Мы работаем, вы отдыхаете», «Toyota. Управляй мечтой» и пр.

Учитывая вышесказанное, мы пришли к выводам о том, что:

1) необходимо уделить особое внимание культуре речи студентов, школьников, всех носителей языка. Такие проблемы русского языка есть не только среди студенческого сообщества, но и среди других слоев общества. Можно провести внеклассные мероприятия или консультацию по русскому языку на тему: «Изобразительно-выразительные средства русского языка»;

2) не нужно засорять язык заимствованными, нелитературными словами, ведь в погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы всё больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке, ибо язык отображает образ жизни и образ мыслей. К сожалению, никаких эффективных мер для противодействия этому процессу сегодня не принимается, так как его опасность как информационной угрозы еще должным образом не воспринимается. Но эта опасность вполне реальна, и она растет. Частичным решением проблемы может стать употребление заимствований в том случае, если это необходимо, но нельзя злоупотреблять ими.

Многие факты русского языка свидетельствуют о том, что он есть для нас не просто лингвистическая система, он есть жизнь, в которой запечатлена миссия русской нации, что подтверждает И. С. Тургенев словами: «...Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу».

### Список литературы

1. Тайна русского слова. Заметки нерусского человека // Даниловский благовестник. – 2009. – С. 35.
2. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Т.11. – М. – 1983. – С. 126.
3. <https://multiurok.ru/files/probiemy-russkogho-iazyka-v-sovriemiennom-mirie.html>

**Бақытжанқызы Г.**

учитель английского языка, КГУ «Карауылкельдинская средняя школа»,  
ГУ «Отдел образования Байганинского района управления образования  
Актюбинской области»; магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два  
иностранных языка», Баишев Университет, Республика Казахстан

**Актурсынова Г. Т.**

учитель английского языка,  
общеобразовательная средняя школа-гимназия № 78 города Актобе,  
Республика Казахстан

**Мәндібаева Л. С.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Педагогика и методика начального обучения»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**СКАЗКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Один из самых популярных жанров детской литературы в начальной школе является сказка (бытовая, волшебная, сказка о животных). Данный жанр рекомендуют ученые-методисты и учителя начальных классов использовать в практике обучения языку в качестве учебного материала для развития всех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо) [1; 2 и др.].

При изучении английского языка посредством сказок необходимо учитывать обучающий, развивающий и воспитательный компоненты (задачи) [3]; этапы работы над сказкой (предтекстовый, текстовый, послетекстовый) [4].

Опыт работы над сказкой на уроках иностранного языка раскрывается в методической науке и практике на примере чтения и изучения английских сказок, немецких и французских сказок [5; 6]; сюжетного соответствия русских и английских сказок [7]; комбинации использования текстов аутентичных произведений и соответствующих им экранизаций [8; 9]. Как показывает библиографический обзор литературы, внимание также уделяется методам и приемам на каждом из этапов работы над сказкой [10; 11 и др.].

Не следует забывать о такой категории сказок, к которой принадлежат лексические, фонетические и грамматические сказки [12; 13; 14 и др.].

В завершение отметим, что, помимо традиционных методов исследования эффективности использования сказок на уроках иностранного языка, имеется ряд новых методов, одним из которых является лэпбук и другие [15].

**Список литературы**

1. Светлакова, Е. К. Использование сказки как аутентичного материала на уроке иностранного языка // Проблемы и перспективы развития науки в России и мире. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции : в 2 частях. – 2017. С. 61–63.

2. Морозова, А. М., Воеводина И. В. Потенциал использования сказок на уроках иностранного языка // IX Авдеевские чтения. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Ю. А. Шурыгиной. – Пенза, 2021. С. 316–318.
3. Гараева, Х. И. Дидактический потенциал сказки на уроке иностранного языка // Аллея науки. – 2018. – Т 2. – № 10 (26). – С. 23–26.
4. Лозовая, С. О. Возможности применения сказок, пословиц и поговорок на уроках иностранного языка // Материалы II Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 53–56.
5. Иванникова, И. А., Кутузова Н. М. Чтение немецких и французских сказок как эффективный путь формирования универсальных учебных действий на уроке иностранного языка // Профессиональное образование и общество. – 2019. – № 4 (32). – С. 130–136.
6. Ахраменко, Е. В. Сказка на уроке иностранного языка // Молодой ученый. – 2019. – № 46 (284). – С. 252–253.
7. Танцура, А. А., Курицын, В. М. Приемы работы со сказкой на уроке иностранного языка // Научный поиск. – 2020. – № 2 (36). – С. 41–45.
8. Гусейнова, Ж. С., Ефремов, А. А. Аутентичная сказка в формировании страноведческой компетенции младших школьников // Научный поиск. – 2020. – № 3 (37). – С. 8–11.
9. Тюлеубекова, Т. Т., Исмаилова, Г. К. Важность обучения английским сказкам на основе аудио и видео материалов // Recent scientific investigation. Proceedings of XXI International Multidisciplinary Conference. Shawnee. – 2021. – С. 160–164.
10. Шевцова, Н. А. Симонкина, Ю. С. Драматизация сказок на уроке иностранного языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сборник материалов LVI Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 306–311.
11. Степанцева, Е. В., Коваленко, А. В. Сказка при формировании лексических навыков на уроках английского языка на начальном этапе обучения // Студент года 2020 : сборник статей Международного учебно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2020. – С. 206–215.
12. Ангаленко, Е. В. Грамматическая сказка как прием обучения иноязычной грамматике на уровне начального общего образования // Научные исследования: теория, методика и практика : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2020. – С. 65–73.
13. Степанцева, Е. В. Грамматическая сказка как один из способов обучения грамматике английского языка в начальной школе // Verbum movet, exemplum trahit: лингвистические поиски молодых исследователей : сборник научных статей по итогам Всероссийской научной конференции с международным участием по проблемам лингвистики, межкультурной коммуникации и психолингвистических основ обучения иностранным языкам. – Сургут, 2020. – С. 89–95.
14. Андронычева, А. С. Дидактическая сказка как способ формирования психологической готовности к изучению английской грамматики в начальной школе // Молодой ученый. – 2021. – № 28 (370). – С. 39–43.
15. Кузнецова, М. А. Лэпбук как средство контроля фоновых знаний младших школьников, сформированных на основе работы с англоязычной сказкой // Научное мнение. – 2019. – № 5. – С. 82–85.

**Балымова Л. С.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Цымбалюк В. Н.**

учитель начальных классов, Алтындинская общеобразовательная средняя  
школа п. Алтынды Мугалжарского района Актюбинской области;  
обучающийся 2/3 курса ОП «Педагогика и методика начального обучения»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Агисова Н. Ж.**

учитель начальных классов, Алтындинская общеобразовательная средняя  
школа п. Алтынды Мугалжарского района Актюбинской области,  
Республика Казахстан

## **СИСТЕМА РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Несмотря на то, что термин «речевой навык» впервые был выделен известным выдающимся психологом Б. В. Беляевым (1959), проблема формирования речевых навыков продолжает оставаться актуальной в современной методической науке и практике, о чем свидетельствует ряд статей современных ученых, например, публикация К. К. Кенжегалиева, М. В. Громовой «Формирование речевых умений и навыков на уроках английского языка как научная проблема» (2020) и многие другие [1 и др.].

Напомним о сущности понятий «навык», «речевой навык».

Навык – это оптимальный качественный уровень выполнения действия или операции, позволяющий человеку (субъекту деятельности), отвлекаясь и абстрагируясь от технической стороны выполнения действий и операций, полностью или почти полностью сосредотачиваться на содержательной стороне деятельности.

Речевые навыки – это операции, доведенные до совершенства, выполняемые без участия сознания и обладающие такими свойствами, как автоматизированность (то есть определенная скорость, целостность, плавность, отсутствие напряженности, экономность, оптимальность, готовность к включению в речь); устойчивость (прочность); гибкость (способность к обобщению и переносу); возможность осознания для самоконтроля; безошибочность (по А. А. Леонтьеву),

Как известно, существуют виды речевых навыков (см. табл. 1)

Представим три этапа развития речевых навыков, выделенных С. Ф. Шатиловым, на каждом из которых отрабатываются определенные действия и формируются определенные качества навыков [2]: на первом – ориентировочно-подготовительном – этапе создается основа для формирования речевого навыка; на втором – синтетическом – этапе осуществляется автоматизация речевых операций; на третьем – варьирующем – этапе навык приобретает гибкость, подвижность, динамичность.

**Виды речевых навыков**

№	Виды речевых навыков	
1	Фонетические (технические навыки говорения и чтения вслух)	Слухо-произносительные;
		Ритмико-интонационные.
2	Лексические	Экспрессивные: словоупотребления и словообразования
		Рецептивные (ответственные за правильное и точное понимание слов при аудировании и чтении иноязычных текстов)
3	Грамматические	Экспрессивные: морфологические и синтаксические;
		Рецептивные (морфологические и синтаксические)
4	Навыки письма	Графические
		Орфографические

Библиографический поиск и анализ литературы по теме исследования указывает на необходимость взаимосвязи процессов развития языковых и речевых навыков школьников при обучении иностранному языку при всех их различиях, о чем свидетельствуют следующие публикации: Е. М. Каргиной «Анализ проблемы различий иноязычных речевых и языковых навыков в историко-методологическом контексте» (2014) [3], Д. С. Гречко, К. Ю. Герасимовой «Развитие языковых и речевых умений и навыков младших школьников на уроке иностранного языка» (2020) и многие другие [4 и др.].

К настоящему времени накопился опыт применения различных методов, приемов, а также технологий, направленных на формирование речевых навыков в процессе обучения иностранному языку в начальной школе. Данный опыт находит обобщение в многочисленных работах, таких как Е. Д. Глушко «Использование игровых методик для совершенствования речевых навыков на начальном этапе обучения иностранному языку» (2018) [5], Т. А. Солодухина, К. С. Цеунов «Развитие речевых навыков у обучающихся на уроке английского языка» и другие [6 и др.].

**Список литературы**

1. Кенжегалиев, К. К., Громова, М. В. Формирование речевых умений и навыков на уроках английского языка как научная проблема // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 6–1. – С. 100–107.
2. Методика преподавания иностранных языков : общий курс [учебное пособие] / отв. ред. А. Н. Шамов. – М. : АСТ : АСТ-Москва : Восток – Запад, 2008.
3. Каргина, Е. М. Анализ проблемы различий иноязычных речевых и языковых навыков в историко-методологическом контексте // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 11 [Электронный ресурс]. URL : <https://human.snauka.ru/2014/11/8435> (дата обращения: 03.04.2022).

4. Гречко, Д. С., Герасимова, К. Ю. Развитие языковых и речевых умений и навыков младших школьников на уроке иностранного языка // Образование в России и актуальные вопросы современной науки : сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 115–119.

5. Глушко, Е. Д. Использование игровых методик для совершенствования речевых навыков на начальном этапе обучения иностранному языку // Проблемы и перспективы развития экспериментальной науки : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 5 ч. – 2018. – С. 81–83.

6. Солодухина, Т. А., Цеунов, К. С. Развитие речевых навыков у обучающихся на уроке английского языка // Научное и образовательное пространство : перспективы развития : сборник материалов III Международной научно-практической конференции : в 2 т. – 2016. – С. 138–142.

**Бекжанова Ж. А.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Майдангалиева Ж. А.**

д-р философии (PhD), доцент, кафедра иностранных языков и литературы,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Кеңшілік А. Қ.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Согласно европейской шкале языковой компетенции (CERF), уверенное владение фразеологией свидетельствует о наивысшем уровне владения языком (C 2) [1].

Современный английский язык насчитывает более 25000 фразеологизмов [2]. Выделяя все виды фразеологизмов в английском языке, ученые делают вывод о том, что «наиболее частотными являются фразеологизмы, обозначающие человеческие качества или отражающие жизнедеятельность человека» [2].

Методика владеет всеми ресурсами для изучения фразеологии английского языка в школе на всех этапах обучения (начальные, средние и старшие классы), каждый из которых несет в себе различные цели, методы и приёмы обучения, поскольку для расширения лексического запаса «именно внутренняя связь между этими этапами обеспечивает успешное освоение темы обучающимися» [3]. Дальнейшая работа с фразеологизмами продолжается и на других ступенях обучения студентов неязыковых и языковых специальностей (колледж, вуз) [4; 5 и др.].

Система обучения фразеологизмам в разных учебниках различная, поскольку каждый авторский коллектив разрабатывает собственную вариативную

модель данной системы. Очертания данной модели исследователями выявляются благодаря проведению ими классификации фразеологических единиц учебника на фраземы и идиомы [6 и др.]. Однако, проанализировав различные УМК, большинство ученых приходят к выводу о том, «что количество предлагаемых для изучения фразеологизмов не является достаточным. Учащимся предлагается 2-3 фразеологизма, а в некоторых учебниках их нет вообще» [7].

Причина видится в том, что все внимание ученых сконцентрировано на определении фразеологической единицы, установлении границ фразеологии и ее методологии, о чем еще писали ученые в начале 2000-х годов (Т. Н. Федуленкова и др.).

В том случае, если учебник английского языка демонстрирует отсутствие модели или неуспешную модель системы обучения фразеологизмам, то многие учителя, как показывает библиографический обзор, разрабатывают элективные курсы, например: «Фразеологизмы с компонентом-зоонимом «bird»» (Т. Н. Файхутдинова) [1 и др.].

Выделяют этапы работы с фразеологизмами [8] (табл. 1).

Таблица 1

*Этапы работы с английскими фразеологизмами на уроках*

Этапы	Английский фразеологизм	Буквальный перевод на русский язык	Значение фразеологизма	Русский фразеологизм
Первый этап	birds of feather			
Второй этап		птицы одного пера		
Третий этап			Люди, тесно связанные друг с другом; имеющие много общего и т.д.	
Четвертый этап				Одним лыком шиты; два сапога пара

На данных этапах работы, как мы видим, реализуется лингвокультурологический подход к обучению фразеологизмам на уроках английского языка [9; 10; 11; 12; 13 и др.].

Таким образом, фразеологическая лингводидактика (фразеодидактика) постепенно накапливает опыт обучения фразеологизмам на уроках английского языка, в том числе с учетом современных информационных технологий [13 и др.].

**Список литературы**

1. Шайхутдинова, Т. Н. К вопросу изучения фразеологических единиц на уроках английского языка // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 2. – С. 70–75.

2. Лобынцева, И. И., Худякова, А. В. Фразеологизмы и их роль в английском языке // Язык. Образование. Культура : сборник материалов XI Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 82-летию КГМУ. – 2017. – С. 272–275.
3. Самситова, Р. И. Методические подходы использования фразеологизмов на уроках английского языка // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2020. – № 1 (53). – С. 133–136.
4. Тепкеева, В. В. Методы работы с фразеологизмами делового английского языка на занятиях в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук : сборник трудов участников Третьей Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербургский академический университет, Институт гуманитарных и социальных наук. – 2016. – С. 222–233.
5. Лаврова, Н. А., Никулина, Е. А. К вопросу о методике преподавания устойчивых выражений современного английского языка // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2 (44). – С. 210–223.
6. Елькина, Е. А., Гуляева, В. С. Использование фразеологизмов на уроках английского языка // Педагогический вестник. – 2020. – № 14. – С. 37–40.
7. Кузнецова, Н. В. Английские фразеологизмы: эффективные пути работы на уроке английского языка // Университет XXI века : научное измерение : материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2018. – С. 330–332.
8. Василевич, А. П., Попова, Л. К. К вопросу о методике обучения фразеологическим единицам английского языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. – 2018. – №3. – С. 108–116.
9. Железцова, Е. Д., Кузнецова, Е. Н. Использование лингвокультурологического подхода в преподавании фразеологизмов английского языка в средней школе // Экономика и социум. – 2017. – № 6-2 (37). – С. 776–779.
10. Гилязугдинов, Р. Т. Использование английских и русских фразеологизмов-антонимов на уроках английского языка // E-Scio. – 2022. – № 1 (64). – С. 236–240.
11. Васюкова, Е. Ю., Козина, Ю. И. Технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции посредством английских фразеологизмов в школе // Наука в мегаполисе Science in a Megapolis. – 2019. – № 4 (12). – С. 18.
12. Кривоногова, А. А. Применение фразеологических единиц на этапе урока «Фонетическая зарядка» / Под редакцией Л. П. Полянской // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации : материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях. – 2019. – С. 239–240.
13. Гайнанова, Л. К. Применение информационных технологий в ходе изучения русских и английских фразеологизмов в начальной школе / отв. редакторы А. Г. Мухаметшин, Р. М. Галиев, Н. М. Асратян, Ю. М. Гарипова, М. А. Расторгуева // Вызовы XXI века : материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Набережные Челны, 2021. – С. 223–224.

**Вовк И. В.**

канд. ист. наук, доцент, кафедра истории, философии и социально-гуманитарных наук,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, России

**Бисембаева М. А.**

студент 1 курса магистратуры, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **СОВЕТСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ 20-х гг. XX века О ХАРАКТЕРЕ ВОССТАНИЯ 1916 г. В СРЕДНЕЙ АЗИИ**

Интерес к восстанию 1916 г. в Средней Азии в последнее десятилетие становится все более интенсивным, охватывая широкие круги исследователей не только в Российской Федерации, но и в целом ряде постсоветских государств (Казахстан, Таджикистан, Кыргызстан, Узбекистан). В некоторых случаях публикации на тему восстания далеки от стандартов научного исследования и посвящены поиску «национальной идеи, которая непосредственно связана с проблемами 1916 г.» [2]. В этом случае на состояние научных исследований оказывают серьезное влияние следующие факторы: «политическая элита...; негативное воздействие со стороны прозападных и протурецких структур и ученых; деградация науки и академического сообщества; ... доминирование в обществе фолк-истории, которая опирается на локальную устную историю и художественную литературу» [1, 376]. Тем не менее научные дискуссии по теме восстания 1916 года становятся все более частым явлением, и их итогом являются серьезные научные монографии и сборники межвузовских конференций. Интересно, что первые исследования о событиях среднеазиатского восстания 1916 г. появляются еще в 20-е гг. XX века, а в 1924–1926 гг. проходит первая научная дискуссия по вопросу о характере, причинах и движущих силах восстания. Зачинателями и участниками дискуссии были известные государственные и партийные деятели среднеазиатских советских республик. К их числу можно отнести, например, Г. И. Бройдо и Т. Р. Рыскулова. К двадцатым годам XX века в дискуссию вступает большое количество ученых, в том числе профессиональных историков. К их числу можно отнести Е. Федорова, И. А. Чекалинского, А. Шесткова, Ф. Божко и С. Волина.

В этот же период происходят важные методологические изменения в подходе к изучению восстания 1916 г., связанные с расширением источниковедческой базы, каталогизацией историографии по теме восстания, начинается серьезная проработка основных терминов и понятий. В частности, известный русский ученый-путешественник И. А. Чекалинский в 1925 году впервые проводит работу по систематизации литературы по вопросу восстания в Средней Азии в 1916 г. В своей статье «Литература по вопросу восстания туркмен Средней Азии в 1916 г.» И. А. Чекалинский приводит достаточно полный на тот момент список источников и исследовательской литературы. В перечне присутствуют наименования 13 сборников документов на русском языке и 11 на казахском [5, 107-109].

Кроме того, автор публикует на разных языках названия 6 статей и рецензий, в которых, по его мнению, может содержаться «углубленный анализ этого явления, отображающего политико-экономические и хозяйственные процессы, классовые взаимоотношения отдельных национальных меньшинств, находившихся в окружении великодержавной господствующей нации» [5, 105]. И. А. Чекалинский подчеркивает, что предшествующий этап изучения восстания 1916 г. характеризуется «лишь официальными источниками в виде архивов, случайных заметок в правительственной прессе и редко в частной...» [5, 105].

В работе «Восстание киргиз-казахов и кара-киргиз в Джетысуйском (Семиреченском) крае в июле-сентябре 1916 г.» автор анализирует характер событий 1916 г. в плоскости понятий «мятеж» – «восстание». По его мнению, события, произошедшие в июле 1916 г. в Джетысуйском крае нельзя рассматривать как «мятеж», так как «мятеж в данном случае ... определяется: 1) наличием недовольства населения различного рода мероприятиями, исходящими от непосредственно с населением местной власти и идущими в разрез с требованиями и нуждами его противоречащими общей политике и директивам центральной власти и 2) определенно замкнутыми границами территории, внезапностью и неорганизованностью выступления, имеющего своей целью апелляцию к органам власти, руководящей из центра» [4, 77]. По мнению И. А. Чекалинского, выступления киргизского населения были в большей части организованными и, следовательно, их можно назвать восстанием [4, 77]. Кроме того, по его мнению, «территория выступления не ограничивается рамками административных делений, а охватывает более широкие этнографические границы, включающие всю территорию с населением определенной национальности» [4, 77].

И. А. Чекалинский одним из первых в 20-е годы критикует популярную среди общественно-политических деятелей Советского Туркестана теорию «провокации» со стороны царской администрации, которая объясняла восстание 1916 г. с точки зрения интересов правящих кругов, которые спровоцировали восстание с целью «вырезать киргизское население и очистить землю для дальнейшей колонизационной деятельности правительства» [4, 100]. В частности, Чекалинский критикует взгляды Г. И. Бройдо, который в своих показаниях прокурору Ташкентской Судебной палаты от 3 сентября 1916 года первым рассматривает провокации со стороны самодержавия как основную причину событий лета – осени 1916 г. В своей работе Чекалинский указывает, что, кроме теории провокации, Бройдо не придает значения ни «колониационной политике Переселенческого Управления, ни национальной вражде, ни панисламистским движениям в крае». По мнению автора, «провокацией» по отношению к коренному населению края была сама переселенческая политика империи, которая проводилась на протяжении многих десятилетий и была связана с земельными реквизициями. В годы же Первой мировой войны воинственность власти «сменилась стремлением к сравнительно миролюбивой политике, проявляющейся у русских властей» [4, 101]. И это было связано прежде всего с тем, что Российская империя вела тяжелейшую войну в западных губерниях, а в Туркестане не хотела провоцировать коренное население у границ Китая, где в тот момент тоже было не спокойно.

Таким образом, И. А. Чекалинский рассматривает восстание в Средней Азии 1916 г. в том числе и в контексте общей геополитической ситуации в Евразии.

Советский историк-обществовед Е. Федоров в своей работе «Очерки национально-освободительного движения Средней Азии» называет восстание 1916 года национально-освободительным, в основе которого причины объективного и субъективного свойства. В советской историографии рассматриваемого периода, касающейся событий восстания в Средней Азии 1916 г., это, пожалуй, первый случай использования в работе объектно-субъектного метода. Е. Федоров считает, что вся история российского колониализма Туркестанского края «является объективной причиной недовольства и последующего восстания в регионе летом 1916 г.» [3, 62]. Автор особое внимание уделяет субъективным причинам «национально освободительного движения». Важнейшей причиной восстания является, по его мнению, коррупция, которой принизана вся вершина колониальной власти в регионе. По его мнению, «при составлении списков и разверсток выборная администрация, волостные управители, кишлачные аксакалы, пятидесятники, почетные лица, все принадлежащие к победившей на выборах партии, воспользовались таким небывалым случаем, как набор на тыловые работы населения. Поборы с богатых людей, притеснение и эксплуатация бедноты усилилась до небывалых размеров» [3, 55]. Большое внимание Федоров уделяет быту и нравам представителей колониальной туркестанской администрации. В его работе приводятся десятки примеров протекционизма, кумовства и коррупции, которые администрация края допускала по отношению к подданным: «Полковник Иванов жил выше средств, «взятки не брал» но в долг занимал у туземцев очень много. Сколько именно определить не удалось, но он был должен почти всем влиятельным и богатым манапам. Однако и «в долг» он брал не непосредственно, а через «преданных» ему туземцев» [3, 55].

Е. Федоров в «Очерке» показывает, что в руки многих русских министров и генералов текли огромные ханские деньги, в письмах и справках указанные как «подарок от хана». В частности, это были министр Сухомлинов, Колосовский, генерал Цейль, Галкин, Мартсон. Как писал Колосовский, эти деньги шли от хана на «разные благотворительные нужды», говоря конкретнее, взятки брались под видом пожертвований на нужды войны. Далее Федоров приводит цитату из речи Колосовского, который отметил, что не все жертвования были сделаны по собственному желанию хана Хивинского, иногда по указаниям свыше, которые «граничили с незамаскированным вымогательством» [3, 51].

Таким образом, первые исторические исследования восстания 1916 г. были посвящены, в основном, проблемам расширения источниковедческой базы по данной теме, а также работе с методологическим аппаратом исследований.

#### Список литературы

1. Восстания 1916 г. в Азиатской России : неизвестное об известном (К 100-летию Высочайшего повеления 25 июня 1916 г.) : коллективная монография / ред.-сост. Т. В. Котюкова. – М. : Русский импульс, 2017. – 528 с.

2. Какеев, А. И. Восстание 1916 года : к проблеме историографии и источниковедения // Вестник КРСУ. – 2015. – Т. 5. – С. 200.

3. Федоров, Е. Очерки национально-освободительного движения в Средней Азии Е. Федоров // Комиссия по проведению 20-летия революции 1905 г. при Уз ЦИКе. Истпарт. Средне-Аз. бюро ЦК РКП(б). – Ташкент : Госиздат Узб. ССР, 1925. – 80 с.

4. Чеканинский, И. Восстание киргиз-казаков и кара-киргиз в Джетысуйском Семиреченском крае в июле – сентябре 1916 года : (к материалам по истории этого восстания) / И. Чеканинский. – Кзыл-Орда, 1926.

5. Чеканинский, И. Литература по вопросу восстания туземцев Средней Азии в 1916 году : (библиографическая заметка) / И. А. Чеканинский ; Семипалатинский отдел общества изучения Казахстана. – Семипалатинск, 1929.

### **Воронцова А. В.**

магистрант 1 курса, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **МИГРАЦИЯ КРЕЩЕННЫХ КАЛМЫКОВ В СРЕДНЕМ ПОВОЛЖЬЕ В XVIII в.**

Тема политики сближения и взаимодействия населения юго-восточных народов времен российской империи – актуальное направление в историографии. История переселения крещеных калмыков начиная с XVIII в. привлекает научной новизной и широким спектром сведений по изучаемой теме.

Миграционные процессы с древнейших времен обеспечивали народам возможность выживать в непривычных для них природных условиях, избегать нападений со стороны другого народа, а также укреплять свои границы посредством завоевания новых земель и путем освоения новых территорий. Велико разнообразие видов миграции. Рассмотрим один из них – кочевая миграция. При ней территориальные перемещения составляют важный элемент образа жизни человека. В данном случае это кочевой образ жизни. Кочевой образ жизни предопределял специфику хозяйственного уклада, социокультурного развития, а также взаимодействие с другими народами.

Западные монголы-ойраты, которые были предками калмыков, играли важную роль в истории Азии. В XVII–XVIII вв. они откочевали из степей Монголии и Китая в Нижнее и Среднее Поволжье, где и получили свое этническое название – калмыки. Этот народ вел кочевой образ жизни, а основой их экономики служило скотоводческое хозяйство. В конфессиональном отношении калмыки были буддистами-ламаистами. В середине XVII в. Россия оказывала большое влияние на калмыков в экономическом, политическом и культурном плане. Включение калмыцкого ханства в состав Российской империи было важным историческим событием. Интеграция проходила добровольно. Калмыкам была предоставлена территория по Волге. Таким образом, у них были все условия для образования автономии на территории Российского государства.

Основателями кочевой государственности калмыков были хан Дайчин и хан Мончак. Кочевники привлекались на службу. Они охраняли южные границы, обеспечивая себе таким образом экономику и торговлю. В начале XVIII в. постепенно Российским государством устанавливается военно-административный контроль над калмыками. С 30-х годов титул правителя

Калмыкии присваивался российским императором, это свидетельствовало о новом этапе русско-калмыцких отношений. Калмыкия теперь находилась в составе Российской империи законно.

Ставропольское поселение крещеных калмыков находилось в ведомстве оренбургского военного губернатора И. И. Неплюева к середине XVIII в. Поселение именовалось Ставропольским калмыцким войском, получило войсковое устройство с административным центром Ставрополь-на-Волге.

Ставрополь-на-Волге был основан в 1737 г. В. Татищевым как город-крепость для переселения крещеных калмыков и защиты русских земель от набегов кочевников. Ставрополь в переводе с греческого означает «город креста». Месторасположение этого города было выбрано не случайно: рядом с Волгой и Жигулевскими горами территория богатая лесами и плодородными землями. Русское правительство планировало приучить калмыков к осёдлому образу жизни и хлебопашеству [2]. По окончании строительства города всех крещеных калмыков отправили на новое место жительства: кого на лошадях, кого на судах.

Полковник Змеев предложил поселить среди ставропольских калмыков стрельцов, станичных казаков, посадских, солдат и так далее для обучения калмыков земледелию. Польза от совместного проживания, по мнению Змеева, была бы несомненной. Строились храмы и школы, переводились на калмыцкий Новый Завет, «Символ веры», а в «воскресные и праздничные дни крещеным на калмыцком языке поучения сказывать, отчего оные могут прийти в лучшее познание православной христианской веры» [4]. Возглавил данную миссию архимандрит Н. Ланкеевич, а после протоиерей А. Чубовской. Они регулярно обучали крещеных калмыков молитвам и крестному знаменю.

В 1744 году ставропольские калмыки поступили в ведомство к оренбургскому губернатору И. И. Неплюеву. Увеличился приток калмыков в Ставрополь-на-Волге и Астраханской степи. К началу 1744 г. в Ставропольском ведомстве насчитывалось 3313 калмыков. Такой приток был обусловлен борьбой за власть между претендентами за ханский престол. В 1741 г. наместником ханства назначили Дондук-Даши, внука Аюки-хана. Он и И. И. Неплюев вернули в улусы калмыков, которые приняли ислам и скрывались у татар. Их всех отправили в Ставрополь-на-Волге. К 1765 г. численность ставропольских калмыков составляла 7970 человек. Также многие бежали в Калмыцкое ханство. Позднее быт крещеных калмыков был значительно улучшен: учреждался собственный калмыцкий войсковой суд. Его суть была в том, чтобы общероссийские порядки стали неотъемлемой частью жизни калмыков. По тому же указу, права владельцев на подвластных им калмыков ограничивались. Ставропольские калмыки получили казачье военное устройство.

Более чем 100-летняя история поселения крещеных калмыков в Ставрополе-на-Волге занимает особое место как «период, имеющий наибольшее количество обращенных ... и собранных в одном месте, период, никогда более в истории распространения христианства среди калмыцкого народа не повторяющийся» [3]. Судя по научной литературе, численность крещеных

калмыков со времени основания православной миссии в Ставрополе-на-Волге составляла 23696 человек.

Таким образом, значительную роль в истории России играли внешнеполитические условия. Отселение калмыков и создание новых поселений отвечало коренным интересам Российского государства, то есть защите южных и юго-восточных границ. С другой стороны, отток калмыков из ханства ослаблял его силы, что также отвечало интересам российской власти.

### Список литературы

1. Андреев, А. И. Труды В. Н. Татищева по истории России / А. И. Андреев // Собрание сочинений. Т. 1. История Российская. – М. : Наука, 1994. – С. 5–38.
2. Бюлер, Ф. А. Кочующие и оседло-живущие в Астраханской губернии инородцы. Их история и настоящий быт // Ф. А. Бюлер // Отечественные записки. – СПб., 1846. – Т. 47, отд. 2, – № 7. – С. 1–28; № 8. – С. 59–125. Т. 48. – № 10. – С. 57–94. Т. 49. – № 11. – С. 1–44.
3. Гурий (Степанов). Очерки по истории распространения христианства среди монгольских племен. – Т. 1. Ч. 1-2. – Казань : Центральная типография, 1915. – Ч. 1. – 254 с.; Ч. 2. – 700 с.
4. Мефодий (Львовский Н.), иером. Калмыки Большедербетовского улуса Ставропольской губернии и калмыцкие хурулы. – Изд. 2-е. – Ставрополь, 1898. – 172 с.
5. Прозрителев, Г. Военное прошлое наших калмыков. Ставропольский калмыцкий полк и Астраханский полк в Отечественную войну 1812 года. Труды Ставропольской ученой архивной комиссии. Вып. III. Ч. II. / Г. Прозрителев. – Ставрополь : Тип. губернского правления, 1912. – 140 с.
6. Эрдниев, У. Э. Калмыки. Историко-этнографические очерки / У. Э. Эрдниев. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Калмыцкое книжное издательство, 1985. – 284 с.

### **Гончаренко О. В.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Есенова К. Е.**

канд. филол. наук, доцент, кафедра иностранных языков и литературы,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Михалюк А. А.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В стремительно развивающемся мире цифровых информационных технологий происходит преобразование системы образования. Ситуация с пандемией внесла свои коррективы в образовательный процесс, в систему и методику обучения. С началом пандемии и в условиях стремительно развивающихся компьютерных технологий и интернет-возможностей система образования столкнулась

с нарастающей потребностью молодого поколения в преобразовании модели подачи и закрепления нового материала с внедрением современных инновационных технологий, которые повысят интерес к предмету и мотивируют обучаемых к самостоятельному освоению и закреплению информации. В этом контексте «мобильное образование» берет на себя роль «мостика» на пути перехода от традиционных форм обучения к современной и технологически подкованной методике обучения.

Мобильное обучение – это современная система или современное направление в образовании, которое направлено реализовать образовательные услуги с помощью мобильных приложений и различных сайтов. Мобильное обучение (m-learning) – «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося» [3, 10]. M-learning принято считать более удобной и мобильной формой обучения, поскольку такое обучение независимо от времени и места и может осуществляться с помощью компактных беспроводных устройств (таких, как смартфон, планшет и т.п.). Среди основных преимуществ мобильного обучения можно выделить портативность, доступность в любое время и в любом месте, гибкость и своевременный доступ, мгновенное общение, мотивацию и вовлеченность обучающихся, активное обучение [7, 24].

В рамках мобильного обучения можно успешно реализовать преподавание иностранных языков, поскольку интернет-ресурсы предоставляют широкий спектр сайтов, игр, приложений, направленных на развитие языковых компетенций. Имея базовые знания, обучаемый может самостоятельно или с преподавателем успешно варьировать в «интернет джунглях» предоставленных языковых возможностей. Одной из основных тенденций мобильного обучения на современном этапе развития является его интеграция в систему традиционного образования, оптимизация процессов традиционного обучения с сохранением его базовых методических принципов. Мобильные технологии обеспечивают возможности создания дополненной реальности в необорудованной аудитории, что позволяет использовать дополнительные материалы в различных формах. Мобильные технологии также обеспечивают вариативность заданий. Например, блоги и социальные сети, мобильные мультимедийные инструменты, мобильные онлайн упражнения могут использоваться для создания различных типов языковых и речевых заданий. Мобильное обучение позволяет модернизировать систему языкового образования, делает возможным реализацию принципа индивидуализации обучения в аудиторной работе [1, 40].

Основной целью обучающих мобильных приложений является облегчение учебного процесса, повышение его увлекательности и эффективности, зачастую с помощью введения игрового момента в обучение, так называемой геймификации образования [6, 8-9]. В игровой форме на начальном этапе можно изучать фонетические особенности иностранного языка, грамматические формулы, запоминать слова и выражения, составлять предложения и решать тестовые задания. Далее можно активно развивать навыки чтения, письма, аудирования и говорения. Самым сложным этапом является развитие устной речевой деятельности –

говорения. Под языковой компетенцией здесь понимается владение системой сведений об изучаемом языке по всем его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом – и умение пользоваться данными знаниями на практике [2, 362]. Из этого определения следует, что говорение – это сложный комплекс фонетики, грамматики, лексического компонента, навыков чтения, письма и аудирования. Сумма всех этих элементов делает возможным реализацию иноязычной речи. Это звенья одной цепи, направленные на успешную реализацию коммуникации. А успешная коммуникация возможна только при условии четко отработанных вышеупомянутых навыков и, что очень важно, регулярной тренировки навыков устной речи, даже на самом начальном этапе. Как часто можно услышать, что обучаемые знают лексику, владеют прекрасным произношением, знают грамматические особенности языка, но БОЯТСЯ говорить. Это проблема традиционного обучения, которую успешно может решить мобильное образование, а в частности, мобильные приложения.

Самая большая проблема для людей, изучающих язык в школе или самоучек, заключается в том, как практиковать его, особенно разговорную речь. Поиск собеседника – один из самых эффективных способов бесплатно практиковать язык, чтобы улучшить свои языковые навыки. Чем больше языковой практики, тем выше уровень владения иностранным языком.

Лучшее решение – языковой онлайн-обмен. Так существует ряд приложений, направленных на развитие *языковой компетенции*. На ее развитие могут быть направлены такие приложения и сервисы, как «Duolingo», «Quizlet», «Practice English Grammar», «Merriam Webster Dictionary», «LearnEnglish Kids: Phonics Stories», «Lingualeo» и др.

Почему же и как помогут заговорить мобильные приложения или сайты?

- Возможность обучения в любое время и в любом месте.
- Реальное взаимодействие в безопасной обстановке.
- Обучение с носителем языка.
- Получение реальных страноведческих знаний о культуре, традициях и быте изучаемого языка.

Что же значит обучение с носителем? А это реальная языковая коммуникация, включающая речевые особенности, темп, ритм, артикуляцию носителей. Речевые обороты, живые фразеологизмы, метафоры, пословицы и неологизмы являются звеном в общении с носителем, чего, к сожалению, не хватает в эмитированных учебных языковых коммуникациях.

В данной статье мы опишем пять успешных, бесплатных и результативных мобильных приложения, которые могут использоваться как самостоятельно, так и в учебном процессе для развития устной речевой деятельности.

**Tandem**, еще один термин для языкового обмена или разговорного партнерства, – это отличный веб-сайт и приложение, где вы можете найти бесплатные языковые обмены.

Лучший способ найти совпадения – ввести свой родной язык в поле «Найти участников или темы». В дополнение к предпочтениям людей в обучении – большому плюсу Tandem, описанному ниже, – вы также можете увидеть, где они

находятся, о чем им интересно говорить, кто был бы их идеальным языковым партнером, их языковая цель и любые фотографии, которые они добавили к их профилю. Отправьте сообщение людям, которые кажутся вам совместимыми. У вас не будет возможности звонить или звонить кому-то по видеосвязи, если вы не обменивались сообщениями и/или не подписывались друг на друга – функция, которая помогает сократить нежелательное общение. После того, как вы общались несколько раз, вы даже можете оставить своим партнерам «ссылку» (короткое сообщение, которое появляется в их профиле о том, как вам понравилось с ними общаться) и попросить своих сделать то же самое. Это поможет вам выглядеть более заслуживающим доверия и получить больше совпадений.

### **Плюсы**

- Конкретные настройки позволяют пользователям определять свои предпочтения в обучении, поэтому они обязательно получают наиболее оптимальные совпадения:

- как они предпочитают общаться (текстовые и аудиосообщения, видео- и аудиозвонки и/или личная встреча);

- сколько времени они могут посвятить занятиям в тандеме (в часах в неделю);

- предпочитают ли они использовать Tandem утром, днем или вечером;

- их предпочтения по исправлению («каждый раз, когда я совершаю ошибку»; «только когда я совершаю ошибку неоднократно»; «общая обратная связь время от времени – это нормально, но не исправлять каждую ошибку»).

- Есть тонны участников и много, много активных пользователей. После регистрации один из членов нашей команды только в первый день получил более 15 сообщений от потенциальных партнеров!

- У вас есть выбор между веб-интерфейсом и приложением, и вы можете переключаться между ними в зависимости от того, что вам удобнее.

- Вы можете приобрести языковые тесты примерно за 3 доллара США для официальной регистрации вашего языкового уровня (на основе шкалы European Framework).

### **Минусы**

- Веб-интерфейс не оптимизирован на 100% для тех, кто хочет найти языкового партнера в Интернете, поскольку страница «Сообщество», где вы найдете пользователей, предлагает только варианты «Все участники» и «Рядом со мной». Итак, как только вы попадаете на эту страницу, вы просто получаете массу носителей разных языков, которые заинтересованы в изучении других языков (что делает ее немного склонной к сбору людей, которые просто хотят случайно пообщаться с кем-то – в основном в английский, а не разрабатывать долгосрочное соглашение).

- Иногда наличие большого количества людей, желающих пообщаться, может быть ошеломляющим. Не стесняйтесь вежливо отклонять запросы на чат, как только вы найдете несколько партнеров, с которыми вы хорошо ладите.

**HelloTalk** – это приложение, которое поможет вам найти языковых партнеров прямо на вашем смартфоне или планшете. Вы можете общаться с помощью текстовых сообщений или отправлять небольшие аудиосообщения (например, WhatsApp). Вы можете бесплатно отправить приглашение и начать говорить с носителями языка за считанные минуты. Как только вы достигнете соответствующего уровня, вы также сможете общаться в голосовом или видеочате. Это приложение для языкового обмена также имеет целый набор инструментов для помощи в общении (например, письменный и устный перевод). Более миллиона человек используют веб-сайт HelloTalk и приложение для языкового обмена HelloTalk, чтобы говорить на более чем 100 языках. Благодаря успеху приложения оно превратилось в живую социальную сеть с новостной лентой и множеством людей, которые публикуют фото и видео и комментируют на разных языках. Это отличное место, где можно отвлечься от социальных сетей и попрактиковаться в языковых навыках. **MosaTip:** Чтобы легче было найти хороших собеседников, настройте фильтр так, чтобы отображались только люди, которые потратили время на заполнение своего профиля (или которые находятся в сети), так как, к сожалению, много неактивных пользователей.

#### **Плюсы**

- Позволяет заниматься на смартфоне, что не занимает много времени.
- Социальная сеть с чатом, аудиовызовами и встроенным видео.
- Нам особенно нравится голосовое сообщение и система перевода/исправления.
- Хорошая обменная площадка.

#### **Минусы**

- Не всегда легко найти людей, которые онлайн и активны, в зависимости от того, в какое время вы доступны и какой язык вы изучаете.
- Не очень подходит для iPad или планшетов, так как нужно немного времени, чтобы привыкнуть к интерфейсу и найти все опции.

**Speaky** – крутое и понятное приложение, потому что им можно очень быстро начать пользоваться. Регистрация занимает всего две минуты (вы можете использовать свою учетную запись Facebook или Google). Кроме того, кнопка «прямой эфир» помогает вам очень легко найти собеседника: вы можете сразу увидеть людей, которые находятся в сети и доступны для чата. С меню «Найти друзей» у вас есть возможность изучить чей-то профиль задолго до того, как инициировать контакт. Вы можете увидеть языки, на которых они говорят и которые изучают, их национальность, пол, возраст и интересы. Более того, фильтр поисковой системы поможет вам определить тех, кто говорит на вашем целевом языке как на родном, или увидеть самых активных участников. Вероятно, это пустая трата времени связываться с кем-то, кто не входил в систему больше года! Сайт полностью бесплатный и недавно стал доступен на Android.

#### **Плюсы**

- Легко найти языкового партнера быстро.
- Система чата с возможностью исправлять чужие ошибки (и быть исправленным).

- Система звонков (не нужно заходить через скайп) с предложениями тем и вопросов, таймером и возможностью делать заметки.

- Значки и конкурсы мотивируют людей на поиск языкового тандема.

### **Минусы**

- Живая функция хороша, но трудно увидеть уровень вашего собеседника для целей сортировки.

- Было бы лучше добавить больше фильтров и опций для выбора подходящих языковых партнеров.

- Вы должны зарегистрироваться с помощью учетной записи Facebook или Gmail (хотя это упрощает регистрацию).

**Italki** раньше была хорошим местом для бесплатного поиска языковых партнеров, но недавно компания переключилась на платное обучение. Если вы хотите сосредоточить все свое время только на изучении изучаемого языка, italki предлагает возможность оплатить услуги репетитора. Есть много разных репетиторов по очень доступным ценам.

### **Плюсы**

- Доступно много учителей (более 15 000!), так что вы можете легко найти одного для вашего целевого языка. Если вы хотите выучить язык, который не очень популярен, вам будет сложно найти репетитора или школу рядом с вами, поэтому italki – отличный вариант.

- Множество фильтров на выбор, которые помогут вам сузить область поиска. Например, вы можете найти носителя языка, который является профессиональным учителем, который также говорит по-английски и берет менее 20 долларов в час.

- Преподаватели могут добавлять вводные видеоролики, чтобы вы могли просматривать и знакомиться с ними, прежде чем приступить к уроку.

- Вы можете платить по ходу или приобрести пакет уроков.

### **Минусы**

- Конечно, основным недостатком платных уроков разговорной речи по сравнению с языковым обменом, является то, что вам придется учитывать их в своем ежемесячном бюджете. Однако, если вы сравните репетиторские услуги italki с традиционной языковой школой, это отличная сделка! Кроме того, небольшое финансовое обязательство может повысить вероятность того, что вы будете придерживаться своих языковых целей.

**MyLanguageExchange** – один из самых известных сайтов языкового обмена, который имеет довольно хорошую репутацию в Интернете. Есть много людей, с которыми можно обменяться, и 2/3 пользователей активны и регулярно обмениваются. Это здорово, потому что независимо от того, какой сайт вы выберете, вы, в конечном итоге, найдете двух или трех хороших партнеров, с которыми можно поговорить в долгосрочной перспективе – это действительно все, что вам нужно для достижения прогресса. Сайт похож на другие в этом списке. Вы регистрируетесь, создаете бесплатный профиль и отправляетесь знакомиться с миллионами изучающих языки со всего мира. С

MyLanguageExchange вы можете фильтровать профили по стране, языку общения и возрасту, что поможет вам найти подходящего языкового партнера.

### **Плюсы**

- Это хорошо известный сайт (около 3 миллионов участников в 133 странах), позволяющий легко находить языковых партнеров, особенно языковых партнеров того же уровня, что и вы.

- Вы можете общаться по электронной почте или в голосовом чате, а это значит, что, исходя из ваших целей и уровня, вы можете улучшить свою устную или письменную переписку.

- Бесплатно...

### **Минусы**

- ... до определенного момента. Чтобы по-настоящему использовать сайт в качестве дискуссионной платформы, вам или вашему языковому партнеру потребуется подписка. Прискорбно для бесплатного сайта обмена языками, но в остальном вы можете легко обменяться в Skype, по электронной почте или по телефону.

- Пользовательский интерфейс и графика MyLanguageExchange, как вы наверняка заметили, довольно устарели. Но на самом деле, что важнее: приятный для глаз интерфейс или богатый и интересный языковой обмен?

Каким образом можно применить эти мобильные приложения в учебном процессе для развития навыков говорения? Ответ очень прост. В рамках смешанного обучения. Е. В. Костина приходит к выводу, что «смешанное обучение – это не только комбинация формальных и неформальных средств обучения, но и сочетание различных способов подачи учебного материала (очное face-to-face, электронное online learning и самостоятельное обучение self-study learning) с использованием методики управления знаниями» [4, 142]. Одной из наиболее простых, результативных и часто используемых форм смешанного обучения является перевернутый класс/Flipped Classroom. Простыми словами, перевернутый класс – это метод обучения, при котором вся теоретическая или лекционная часть изучается и анализируется дома самостоятельно обучаемым, а в классе с преподавателем разбираются задания и упражнения по теме, то есть практикуется отработанный самостоятельно теоретический материал. Именно в «перевернутом классе» можно эффективно внедрить мобильные приложения для развития навыков говорения. Да, это трудно и требует качественного анализа, отбора более эффективных и результативных мобильных приложений. Немаловажен качественно продуманный план урока, который приведет к реализации поставленной цели. Пять важных задач, которые необходимо выполнить преподавателю для успешного применения мобильных приложений в учебном процессе:

- четкий план урока;
- определение цели и соответствующих задач урока;
- четкое распределение материала для урока в синхронной форме и для самостоятельной работы в асинхронной форме;
- подбор информационных ресурсов-инструментариев.

Инструментарии можно разделить на следующие виды:

- компьютер-ноутбук;
- интернет/онлайн-режим;
- электронный учебник;
- специальные обучающие программы;
- образовательные платформы;
- информационные ресурсы;
- образовательные сервисы;
- мобильные приложения;
- каналы;
- сайты;
- блоги, вебинары.

Очевидно, что сегодня необходимо пересмотреть методику развития устной речевой деятельности и преподавателям нужно быть активными и гибкими в мире инновационных технологий. Неоспоримым фактом является огромный и разнообразный спектр мобильных приложений и веб-сайтов, помогающих развивать речевую компетенцию как самостоятельно, так и на уроке. Перед преподавателем стоит тяжелая задача анализа, синтеза и апробации всех этих новейших методик и приложений в процессе преподавания иностранного языка. Только регулярность использования мобильных приложений самостоятельно и в учебном процессе приведет к высокому результату. Можно выбрать только одно мобильное приложение и настолько качественно его внедрить в процесс обучения говорению даже на раннем этапе, что эффект апробации незамедлительно принесет положительные плоды.

### Список литературы

1. Авраменко, А. П., Шевченко, В. Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования // Вестник МГОУ. Серия : Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 64–71.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, Н. А. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Изд-во ИКАР. – 2009. – 448 с.
3. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. Введ. 27.12.2006. – М. : Стандартинформ. – 2007. – 17 с.
4. Костина, Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». – 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 141–144.
5. Матвеевко, И. А., Надеина, Л. В., Коротченко, Т. В. Применение информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения студентов (магистрантов) профессиональному английскому языку в Институте природных ресурсов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота. – 2011. – № 4 (11). – С. 115–118.
6. Титова, С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – Т. 21. – Вып. 7–8. – С. 7–14.
7. Woodill, G. The mobile learning edge: tools and technologies for developing your teams. NY : McGraw Hills. – 2011. – 269 p.

**Григорян М. Т.**

магистрант 1 курса, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **ЛИТЕРАТУРНАЯ ОНОМАСТИКА В РОМАНЕ Н. АБГАРЯН «С НЕБА УПАЛИ ТРИ ЯБЛОКА»**

Глубокое и всестороннее познание художественного произведения невозможно без осмысления использования автором системы собственных имен. Экспрессивное использование имен собственных свойственно многим писателям. Опираясь на внутреннюю форму слова, положенного в основу фамилии героя, писатели награждали своих героев выразительными именами-характеристиками [2].

В настоящее время отмечается повышенный интерес к изучению ономастики, в том числе к литературной ономастике. Художественное произведение – это особая сфера функционирования имен собственных: здесь слова соотносятся не только с реальной, но и с созданной действительностью, не только с современным дискурсом, но и с языком художественного произведения. В художественном тексте ономастические единицы вступают в ассоциативные связи, переосмысливаются сначала автором, а потом читателем, поэтому имена собственные являются важнейшим компонентом в системе средств художественной выразительности [3].

В ономастике выделяется немало направлений, отражающие многообразие функций имени: антропонимика – собственные имена людей, топонимика – наименование географических объектов, этнонимика – названия народов и племен и др.

Данное исследование романа Наринэ Абгарян «С неба упали три яблока» (2015) проводится с целью выявить примеры литературной ономастики, определить их место в произведении и его идейный замысел. Анализ подобного типа также позволит подчеркнуть индивидуальный стиль автора, его поэтику.

Н. Абгарян – современная российская писательница армянского происхождения, лауреат таких премий, как «Рукопись года», Российской литературной премии А.С. Грина и премии «Ясная Поляна – 2016» в номинации «XXI век» за роман «С неба упали три яблока». Происхождение писательницы, ее детство и юность неразрывно связаны с Арменией, «отклики» которой мы часто видим во многих произведениях Н. Абгарян. Поэтому не удивительно, что и онимы (примеры литературной ономастики), которые мы будем анализировать в тексте, будут иметь определенный национальный характер.

Важно отметить, что основная часть имен собственных, в частности фамилий героев, встречающихся в тексте, будет иметь такую особенность, как окончание -ян/-янц. Это традиционное окончание, идущее от древнего «янц» (варианты – анц, онц, унц). Также известно, что армянские фамилии происходят от имени предка с прибавлением суффикса, выражающего принадлежность. Неко-

торые фамилии происходят от названия той или иной профессии, ремесла, передающегося из поколения в поколение. Например, в тексте встречаются такие фамилии, как Севоянц, Бехлванц, Шалваранц, Шлапканц и др. Происхождение двух последних писательница описывает на страницах романа: «Они были самой забавной в деревне парой. Шлапканц, то бишь из рода Шлапки, Ясаман и Шалваранц – из рода шалвара – Ованес» [1, 59]. В сноске даны пояснения – шлапканц, от слова шляпа (искаж.), шалваранц, от шалвар, то есть брюки. Автор дает подробное описание происхождения таких интересных фамилий: «Прадед Ясаман, например, по молодости часто гостил у своего двоюродного брата, ведущего артиста одного из академических театров долины. Двоюродный брат водил его на спектакли, знакомил со светской жизнью, учил одеваться. Однажды прадед вернулся из долины в невиданном, можно сказать – вызывающем, на взгляд жителей Марана, головном уборе. На расспросы, что это такое он напялил, прадед с вызовом отвечал: «Шлапку!» [1, 59]. За это его прозвали Шлапкой, а его потомков – Шлапканц.

Антропоним Шалваранц также объясняется в романе. «Дед Ованеса собрался на мировую войну, как на праздник, – закрутил усы, надвинул на лоб папаху, обмотался крест-накрест патронташем, надел новые, дорогушие брюки. Правда, до своего полка он так и не доехал, попал под обстрел. Шальным осколком ему изуродовало ногу ниже колена, рана оказалась настолько серьезной, что пришлось ампутировать часть ступни, а по окончании лечения демобилизовать его домой. В лазарете дед Ованеса почему-то убивался не по покалеченной ноге, а по новым брюкам, которые пришлось выкинуть. – Шалварс, шалварс, – жаловался он сестрам милосердия и докторам. За что и был прозван Шалваром, а все его потомки стали Шалваранц. В деревне шутили, что Ясаман и Ованес дополняют друг друга, как предметы гардероба [1, 60].

Примечательны с точки зрения ономастики и истории имен других героев романа. Например, в имени главной героини, Анатолии, содержится и информация о ее предках, о ее портрете. Своим именем героиня обязана матери, которую звали Воске. В переводе с армянского воске – золото, золотая: «У нее были необычайного золотистого оттенка миндалевидные глаза и густые медовые кудри. Звали ее очень созвучно ее внешности – Воске» [1, 9]. К слову, свою дочь, о появлении которой становится известно ближе к концу романа, Анатолия также назовет Воске, в честь бабушки: «От матери девочка унаследовала редчайшего медного оттенка волосы, белесые по младенчеству, но Анатолия знала, что с возрастом они потемнеют и нальются тем пшеничным золотом, которое и сейчас переливалось в ее поседевших после родов косах» [1, 289].

Особую оригинальность роману Н. Абгарян придают топонимы. Первое географическое название, встречающееся нам на страницах романа, деревня Маран, в которой и происходят все основные события. А находится Маран на вершине горы Маниш-кар, о которой также часто упоминает писательница. Семантика образа Маниш-кара вбирает в себя разные смыслы: возвышение (подъем в гору предполагает преодоление трудностей), восхождение (вершина горы соприкасается с небесами, является символом духовного роста), сакральный центр

мира. Деревня располагается высоко, долина – в низине. О долине известно немало, но она незримо присутствует в жизни деревни. Долина и Гора связаны друг с другом: долина для маранцев – это место учебы и лечения, временного проживания, источник помощи и новостей. Пространственные образы гора Маниш-кара, долина, деревня Маран, мейдан, дом и оппозиции верх/низ, прошлое/настоящее выполняют в романе миромоделирующую функцию, способствуя раскрытию этнопоэтической картины мира. И хотя в тексте переплетаются разные стилевые пласты, образ Марана предстает как единый, целостный и вечный, как мифопоэтическая модель мира [4].

Всесторонне исследуя роман Наринэ Абгарян «С неба упали три яблока», невозможно не заострить внимание на различных онимах. Примеры, приведенные выше, позволяют выстроить идейный замысел произведения, глубоко вникнуть в тот художественный мир, который автор хотел показать читателю.

Анализ ономастического пространства помогает раскрыть идейный замысел произведения, определить специфику использования некоторых имён собственных, дать максимально исчерпывающую информацию о происхождении и значении онимов и их роли в контексте данного художественного произведения. Ономастические единицы как микроэлементы пространства текста организуют целостное отражение реальной действительности, свойственное своему историческому времени, преломленному в творчестве конкретного автора [2].

#### Список литературы

1. Абгарян, Н. Ю. С неба упали три яблока / Н. Ю. Абгарян – Издательство : АСТ, 2021. – 381. ISBN: 978-5-17-982776-4.
2. Куличенко, Д. С. Специфика ономастики в художественной литературе (на примере произведений Н. В. Гоголя и А. С. Грибоедова) / Д. С. Куличенко. // Молодой ученый. – 2021. – № 50 (392). – С. 611–614. – [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/392/86717/>
2. Скуридина, С. А. У истоков литературной ономастики. Нефилология / С. А. Скуридина. – 2019. – Т. 5. – № 17. – С. 54–61. DOI 10.20310/2587-6953-2019-5-17-54-61
3. Смирнова, А. И. Новая женская проза: на перекрестке культур // Динамика языковых и культурных процессов в современной России / А. И. Смирнова ; учредители : Общество преподавателей русского языка и литературы. – 2018. – ISSN: 2500-0934

#### Гудзловенко Н. К.

магистрант 1 курса, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

### ПОВЫШЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ПЕРСПЕКТИВА

Сделать образовательный процесс более увлекательным, продуктивным и качественным позволяет применение информационно-коммуникационных технологий. Организация образовательного процесса – крайне важный момент, для того чтобы учащиеся могли с большим интересом и большей активностью изучать новый материал на уроках, могли оценить свои результаты и увидеть их.

Помимо традиционных методов обучения учителю также могут помочь современные информационные технологии, которые имеются в каждой образовательной организации, что облегчает использование этих новшеств на уроках русского языка и не только. Компьютер, являясь отличным и универсальным сочетанием последних достижений в сфере информационных и коммуникационных технологий, становится важным помощником в обучении [1, 93].

Актуальность работы заключается в том, что сегодня из-за угрозы пандемии большое внимание уделяют использованию информационных и дистанционных технологий в школе. Для обеспечения безопасности обучающихся и учителей необходимо использовать системы дистанционного обучения. Задача учителя заключается не только в том, чтобы дать детям знания, но и в том, чтобы научить своих обучающихся искать их и осваивать самостоятельно. Умение обрабатывать информацию на сегодняшний день является весьма ценным достоянием. Особенно важно для выпускников 9 и 11 классов, которым необходимо подготовиться к сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Объектом исследования являются методы повышения грамотности в рамках дистанционного обучения, применяемые на уроках русского языка в 5-9 классах при комплексном повторении всех тем.

Предметом исследования применение современных методов дистанционного обучения повторении всех разделов русского языка и подготовки к выпускным экзаменам.

Гипотеза: Современные методы преподавания дистанционного обучения можно использовать для эффективного повторения объемных тем в курсе русского языка и для полноценной подготовки к выпускным экзаменам.

Целью является разработать методику повышения качества в обучении русскому языку учащихся 5-9 классов через использование ИКТ в рамках дистанционного урока.

Для проведения экспериментального урока прежде всего мной были разработаны, оформлены и подготовлены следующие рабочие материалы:

#### 1) Презентация

Воспользовался программным пакетом Apple – приложением Keynote. Программа является альтернативой Power Point от Microsoft Office, но с большим количеством доступных операций для создания креативных оформления слайдов с интересной подачей даже самых сложных тем [2, 123].

Чтобы сделать презентации уроков интересными, с целью вызывать определенные ассоциации по темам русского языка у обучающихся для более простого и удобного запоминания материала, воспользовался онлайн-сервисом – Canva (Рис 1.1).

Предполагается, что использование медиа-метафор (в том числе и знакомых им) повысит интерес обучающихся к объясняемому материалу и ко всему образовательному процессу в целом.

Медиа-метафоры предполагают собой большое разнообразие материалов: фото, видео, аудио - файлы и прочие анимированные конструкции. Непредска-

зуюмость оформления слайдов презентации, как основного рабочего инструмента, может удерживать внимание учащихся значительно большее количество времени, чем на обычном уроке.

## 2) Рабочая тетрадь

Поскольку целью интерактивных уроков было эффективно повторить блок «Орфография» для подготовки к Основной Государственной Аттестации, были разработаны необычные образовательные продукты – рабочие тетради, которые ученики распечатывали до начала уроков.

Создавались рабочие тетради в Canva по перечню тем школьной программы (Ладыженская) и кодификатору портала ФИПИ.

## 3) Элементы геймификации – составленные учителем упражнения в интерактивной форме для отработки новых тем или быстрого повторения старых [3,90].

Были использованы следующие 2 сервиса:

Learningapps.com (Рис 1.3) – сайт подходит для изучения и повторения материала практически по всем школьным предметам

Worldwall.net (Рис 1.4) – сервис, специализирующийся на изучении языков: русский, английский, французский и прочие.

## 4) 5 задание Основной Государственной Аттестации (согласно кодификаторам и спецификациям официального портала fipi.ru) представляет для девятиклассников особую трудность и проверяет знание следующих орфографических тем:

Правописание приставок

Правописание суффиксов разных частей речи (кроме Н и НН)

Правописание гласных в корне

Правописание с Не слов разных частей речи

Слитное, дефисное и раздельное написание слов разных частей речи

Правописание Н и НН в словах разных частей речи

Правописание Ъ и Ь [4, 5]

По всем приведенным темам были оформлены рабочие тетради, созданы элементы геймификации и предложены участвующим в эксперименте обучающимся.

### *Экспериментальное исследование*

В исследовании приняли участие учащиеся 9-классов лицея № 1535 г. Москвы в составе 30 человек в сентябре 2021 года.

**Цель исследования:** выявить ИКТ позволяющие качественно и эффективно повторить материал блока “Орфография”, необходимый для повышения языковой грамотности учащихся и успешного решения 5 задания на Основном государственном экзамене.

**Формат проведения:** ZOOM, дистанционно, 2 урока (по 45 минут).

**Материалы исследования:** 7 рабочих тетрадей по 7 орфографических темам из перечня выше, 7 интерактивных приложений, 7 презентаций.

*Гипотеза:* ИКТ можно использовать для эффективного повторения объемных тем в курсе русского языка и для полноценной подготовки к выпускным экзаменам.

До проведения экспериментальных уроков учащимся было предложено пройти входную диагностику по орфографии в формате 5 задания ОГЭ.

*Ход исследования:*

Первые 4 темы из перечня прорабатывались на первом уроке, а оставшиеся на втором.

1) Запись в рабочих тетрадях конкретных правил, условий, исключений по темам орфографии из перечня (по учебникам Ладыженской и сборнику Сениной-2021) по 3–10 минут.

Запись материала ведется параллельно с учителем, оформляющий текст в такие же рабочие тетради в презентации, транслируемой учениками дистанционно с помощью ZOOM.

2) 0,5-1,5 минуты на обсуждение записанного.

3) Решение упражнений в презентации (в формате учебника).

4) Практика с использованием геймификации (по 1-2 приложения на каждую тему) не более 5 минут на каждую из 7 тем.

*Результаты исследования:*

Такой подход позволяет сэкономить время на записи теоретического материала учащимися. Вместо 20 минут в обычной тетради в линию рабочую тетрадь заполнили за 9–10 минут.

Помимо выигрыша во времени, который можно использовать для более детальной проработки новой темы на практике или повторения материала прошлой темы, есть преимущество и в самочувствии обучающихся. Они меньше устают при записи, поскольку некоторые важные моменты уже прописаны в их тетрадях, необходимые таблицы прорисованы, а также немало важную роль играет элемент неожиданности и непредсказуемости: с каждым уроком в рабочих тетрадях частично меняется оформление теории (рамки, таблицы, медиа материалы). С помощью медиа материалов (стикеров) можно вызывать у обучающихся определенные эмоции и ассоциации с записанным материалом, что также вовлекает в процесс обучения и облегчает запоминание нового материала.

Для подведения итогов эксперимента ребятам после урока было предложено оценить по 10-балльной шкале увлекательность процесса обучения русскому языку до и после использования интерактивных элементов ИКТ.

Результаты работы показали, что использование ИКТ (презентации, элементы геймификации, рабочие тетради) позволяет не только качественно повторить материал блока «Орфография», но и приводит к повышению уровня успеваемости школьников. Это дает нам возможность наметить перспективу данного исследования – дальнейшая разработка системы уроков по изучению всего раздела «Орфография» с применением информационно-коммуникационных технологий и внедрение их в образовательный процесс.

## Список литературы

1. Алешин, Л. И. Контроль знаний без традиционных оценок как элемент совершенствования методов обучения // Педагогика. – 2013. – №8. – с. 93.
2. Аммосова, В. В. Интегрированный урок : пособие для учителей / В. В. Аммосова. – М., 2011. – 123 с.
3. Андреев, С. А. Разработка методологических и организационных путей совершенствования мультимедиа технологий / С. А. Андреев. – М. : Педагогика, 2012. – С. 90
4. Ладыженская, Т. А. УМК Русский язык (5–9) / С. Г. Бахударов, Т. А. Ладыженская. – М. 2015. – С. 2 – 15.

### **Докучаева Н. В.**

магистр пед. наук, преподаватель кафедры русского языка и культуры,  
Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова,  
Республика Казахстан

### **Иванова С. А.**

магистр пед. наук, преподаватель кафедры русского языка и культуры,  
Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова,  
Республика Казахстан

### **Глеумбетова Д. Б.**

магистр пед. наук, старший преподаватель кафедры русского языка  
и культуры, Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова,  
Республика Казахстан

## **МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ СПОСОБ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ МОТИВОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА**

Проблема терминообразования в терминоведении и лингвистике является достаточно актуальной. Важность исследований в данной области обусловлена «терминологическим взрывом», произошедшим во второй половине XX века, вызвавшим появление новых терминов, образованных чаще всего хаотично, что влечет за собой развитие омонимии, синонимии и полисемии в терминологии. Это затрудняет не только процесс межкультурной коммуникации в профессиональной сфере, но и общение специалистов, входящих в одно языковое сообщество.

По общему признанию, язык медицины считается подъязыком, в котором доминируют термины латинского и греческого происхождения. Профессор М. Н. Чернявский подчеркивает, что «медицинская и биологическая терминология достигли наибольшей степени интернационализации по сравнению с терминологией других отраслей» [3].

В. П. Даниленко отмечает, что в терминологии активны и продуктивны те же способы, что и в общей лексике: семантический, синтаксический, морфологический [1].

В статье рассматривается морфологический способ, который является неисчерпаемым средством терминообразования в области медицины и выполняет ведущую роль, так как осуществляется на основе словообразовательных моделей. По мнению В. Ф. Новодрановой, «среди разных способов пополнения терминологической лексики особенно продуктивным был именно морфологический способ, при котором образование терминов шло, преимущественно посредством словосложения и аффиксации. Это связано с тем, что сам процесс сложения естественным образом умножает возможности как выражения определенных мыслительных категорий, так и структурирования вербализуемого понятия [2]. Семантика таких терминов является более «прозрачной», по сравнению с семантикой простых терминов, так как вербализация нового знания носит не линейный, а конструктивный характер.

Не вызывает сомнений тот факт, что морфологический способ образования медицинских терминов является высокопродуктивным в русском языке. Внутри морфологического способа в исследуемой русской терминологии преобладает аффиксация. Проведенный анализ клинических терминов показал, что этим способом образовано приблизительно около 80% однокомпонентных единиц.

Клиническая терминология на русском языке тяготеет к использованию греко-латинских терминоэлементов (преффиксов: *атрофия, дизурия, гиперкинезия, гипоксия, эпигастрий, конвульсия, экссудат, инфаркт, коагуляция, инфракклюзия, перфорация, пролапс, диплегия*), хотя в ней используются и словообразовательные средства на русском языке. Кроме суффиксов в терминообразовании активно участвуют префиксы. Кроме того, отмечено большое количество интернациональных префиксов в клинической терминологии, например: *анти-, гипер-, дез-, -меж-, -над-, пред-* и т.д. Было установлено, что в клинической терминологии наблюдается четкая специализация суффиксов, то есть закрепление их за определенными категориями понятий: действие или процесс обозначаются суффиксами *-ани, -ац/-яц, -ни, -ова-* (*альтернация, пролабирование, углубление*); свойства предмета передаются при помощи суффиксов *-н, -ическ, -ов, -ющ* (*застойный, сопутствующий, стимулирующий*) и т.д. Очевидно, что при формировании специфической терминологии, как и медицинской в целом, активно и системно используются традиционные языковые ресурсы, что, в свою очередь, обеспечивает возможность процессов детерминологизации и транстерминологизации. По нашему мнению, в исследуемых подсистемах доминируют разные аффиксальные элементы. В анатомо-гистологической терминологии доминируют префиксальные элементы латинского происхождения, обозначающие локализацию (*супра-* – «выше», *суб-* – «ниже», *анте-, пре-* – «спереди», *ретро-, пост-* – «сзади»), направление (*ад-* – «приближение», *аб-* – «отдаление» или «отсутствие чего-либо», *ин-* – «отсутствие, отрицание»). Часто слова с такими префиксами имеют двойные согласные на морфемном шве, например: аббревиатура, ассоциация и др.

Суффиксальные производные характерны в большей степени для существительных со значением уменьшительности (деминутивы) (*-ул-, -кул-,*

-ол-: *фолликула, альвеола*) и прилагательных со значением принадлежности, отношения, например: -альн(ый), -арн(ый), «относящийся к тому, что названо мотивирующей основой» (акромиальный, паразитарный), -видный, «имеющий форму того, что названо мотивирующей основой» (*клиновидный, крыловидный, ладьевидный, сосцевидный, кубовидный*).

В клинической терминологии больше встречаются терминологические элементы греческого происхождения, пришедшие в медицинскую терминологию, как русскую, так и европейскую, через посредство латинского языка. Эти терминологические элементы (и корневые, и аффиксальные) обладают определенным значением процессов, болезненных состояний, воспалений, хирургических операций и т. д. например: -ит, «воспаление», -оз, «патологический процесс или состояние, дегенерация», -ома, «опухоль или опухолевидное образование», дис- «нарушение, расстройство функции». Собственно латинские аффиксы встречаются реже. Так: супер-, «новое, повторное действие или усиление какого-либо признака или функции», -бельн(ый), «подвергнутый тому, что выражено мотивирующей основой», -привн(ый), «обусловленный отсутствием чего-либо». Один из самых продуктивных словообразовательных формантов -ция (-ия), восходящий к латинскому суффиксу -іо, образует лексемы, которые «называют физические явления, отрасль науки и техники, сферы занятий в соответствии со значением опорного компонента и первого уточняющего компонента», а в клинической терминологии имеет значение действия или процесса, например: *инвазия, аккумуляция* и др. Встречаются случаи изменения частеречной принадлежности словообразовательного элемента, например: форманты -ант, -ент, являющиеся в латинском языке признаками причастия настоящего времени действительного залога, при переходе в русский язык образуют существительные. Многие аффиксальные элементы на русской почве прошли процесс опрощения, но в медицинской терминологии они сохраняют свое значение, являясь значимым лингвокогнитивным средством профессиональной деятельности практикующего специалиста и главным средством профессиональной коммуникации. Эти деривативные элементы являются частью понятийного аппарата, кодовыми знаками, объективирующими ключевые для этой области понятия. Некоторые словообразовательные форманты являются весьма продуктивными, образуя лексемы в современном русском языке, например, префиксы суб-, экстра-, суффикс -изм.

Таким образом, мы видим, что суффиксация является достаточно распространенным способом терминообразования в терминологии медицины, поскольку суффиксы выделяются не только в составе простых однословных терминов, но и в составе большинства сложных терминов, а также входят в структуру многих элементов терминологических сочетаний. Поскольку язык медицины традиционно формировался на основе классических языков, это объясняет использование в терминологии медицины преобладающего числа латинских суффиксов.

Проведенный нами анализ показывает, что большинство простых терминов имеют в своей структуре префикс, корень и суффикс: *пери-ост-ит*. Мы также выявили небольшое количество терминов, которые имеют в своем составе две приставки, корень и суффикс, например, *ре-ин-нерв-ац-ия*.

Образование медицинских терминов реализуется префиксально-суффиксальным способом, например: *пери-нефр-ит*, *гипер-тенз-ия*, *дис-бактери-оз*. С помощью префиксально-суффиксального способа в клинической терминологии образовано значительно меньшее количество терминов, чем при помощи суффиксального способа.

Среди префиксов, как и среди суффиксов, встречаются синонимы, обусловленные использованием двух классических языков с характерными для каждого из них словообразовательными элементами. Так, к абсолютным синонимам относятся латинский префикс кон- (*кон-вульсия*) и греческий син- (*син-ергия*), латинский префикс интра- (*интра-краниальный*) и греческие эн-, эндо- (*эн-цефалит*, *эндо-кринология*). Греческие приставки гипер- и эпи- имеют одно и то же значение: 1) выше нормы, 2) над чем-либо, сверху. Однако области их употребления различны. Приставка гипер- используется в клинической терминологии в значении «выше нормы» для описания течения каких-либо состояний, свойств или процессов, а приставка эпи- используется как в клинической терминологии, так и в анатомической. Например: *гипер-метропия*, *гипе-ртиреоз* (клиническая терминология), *эпи-кантус*, *эписклера* (анатомическая терминология), *эписклерит*, *эпителиома* (клиническая терминология).

Таким образом, мы пришли к выводу, что словосложение является неотъемлемым способом развития медицинской терминологии, так как термин, образованный при помощи двух и более морфем, с одной стороны, точно и полно отражает номинируемое явление, а с другой стороны, он гораздо меньше подвержен полисемии в силу специфичности входящих в его структуру корней. Термины, образованные словосложением, удобны в обращении, поскольку способствуют экономии языковых средств. Так как сложение полных слов не распространено в изучаемой терминологии, то мы говорим о сложении терминологических элементов, указывающих на определенное понятийное поле и образующих вместе единое медицинское понятие. Самым распространенным типом сложных терминов в клинической терминологии является термин, состоящий из 2 корневых морфем: *ларинг(о)спазм*, *гидр(о)цефалия*, *офтальм(о)плегия*. Далее по распространенности идут термины, состоящие из 3 корневых терминологических элементов: *ат(о)физи(о)логия*, *гастр(о)сплен(о)мегалия*, *электр(о)карди(о)грамма*. Реже встречаются термины, содержащие в своей структуре два корня, префикс и суффикс: *осте(о)дис-трофия*. Остальные варианты сложных терминов встречаются крайне редко и составляют небольшую группу – около 1 % от всей выборки. К этой группе мы отнесли:

– термины, содержащие 2 корневых терминологических элемента и префикс: *осте(о)дис-трофия*, *гипер-глик-емия*, *эпи-гастр-алгия*;

– термины, содержащие 3 корневых терминологических элемента (без аффиксов): *олиг(о)менорея*, *дакри(о)аден-алгия*, *анги(о)карди(о)графия*;

– агглютинированные термины, содержащие 4 корневых терминологических элемента и суффикс: *фибр(о)гастр(о)дуоден(о)скопия*.

## Список литературы

1. Даниленко, В. П. Русская терминология : Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
2. Новодранова, В. Ф. Латинские основы медицинской терминологии : дисс. ... докт. филолог. наук / В. Ф. Новодранова. – М., 1989. – 501 с.
3. Чернявский, М. Н. Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии // Энциклопедический словарь медицинских терминов : в 3 т. Около 60000 терминов / гл. ред. Б. В. Петровский. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – С. 410–425.
4. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра.
5. Международная анатомическая номенклатура / под ред. С. С. Михайлова – Изд. 4-е. – М. : Медицина, 1980. – 240 с.

**Емец Л. С.**

магистрант, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

### **КАТЕГОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В ПОВЕСТИ ДИНЫ РУБИНОЙ «ВЫСОКАЯ ВОДА ВЕНЕЦИАНЦЕВ»**

Повседневность – одна из важнейших черт жизни человека: от неё мы не можем просто так отказаться. Свою повседневность, к сожалению, нельзя отдать другому. Переложить на чужие плечи можно, например, ответственность, долг, обязанность, но вот повседневность – никогда. Очевидно, что это совсем другая жизнь, в которой человек проявляет черты, свойственные только ему: привычки, эмоции, поведение. Повседневность можно только прожить, а самое главное, проживается она всегда индивидуально.

С недавних пор большой интерес учёных-исследователей направлен на проблему повседневности, которая оказывается в центре внимания социологов, философов. В литературе категория повседневности также находит свое воплощение. Данная статья посвящена творчеству нашей современницы Дины Рубиной, конкретно, её повести «Высокая вода венецианцев» (1999). Предметом исследования стала категория повседневности и особенности ее проявления в названном тексте.

Главная героиня повести Рубиной – молодая женщина, которая узнаёт о своем страшном диагнозе. Она находится в состоянии потрясения, её повседневный мир, который всегда был *«прекрасно обустроенным, привычным уютным обиталищем, цельной картиной»*, вдруг рухнул [2, 4]. Она как будто дистанцируется от реальности, воспринимая себя со стороны.

Но, несмотря на болезнь, она по-прежнему не забывает о работе, семье. Приведя хаос мыслей в порядок, героиня принимает решение уехать. Внешне её жизнь не меняется: она спокойно решает проблему с работником турфирмы, разговаривает со своей дочерью, собирается в дорогу, не перестаёт следить за тем, чтобы ничего не забыть, иными словами, пытается нормально оценивать свою повседневность. Но женщина не перестаёт думать о своём заболевании и смерти. Именно тогда возникает противоречие, которое заключается в её рациональной

и эмоциональной повседневности: её внешнее спокойствие и внутренняя смятенность. Героиня едет в Венецию, как она сама сказала, «продышаться». В самом романтическом городе Италии она хочет разобраться в своих ощущениях и переживаниях. Оказавшись среди прекрасных творений архитекторов и художников далеких эпох, она как будто бы попадает в другую реальность: *«Минут тридцать она стояла на ступенях вокзала, пытаясь совладать с собой, шагнуть и начать жить в этом театрально освещённом светом лиловых фонарей, сумеречном мире, созданном из бликов темной колыхающейся воды, из частотола деревянных свай с привязанными к ним гондолами и катерками, на фоне выхваченных слабым светом невидимой рампы дворцов, встающих из воды...»* [2, 50].

Окружающее величие кажется таким далеким от её привычных забот и мыслей, и в то же время это её новая повседневность. Внутренний мир героини перестраивается: успехи и привычные проблемы, кажущиеся важными, теряют свою значимость, меркнут перед очарованием карнавальной Венеции. Постепенно между внутренним и внешним миром наступает призрачная гармония. Лурье чувствует себя своей в этом, казалось бы, чужом мире. Однако страх смерти её не отпускает. Это проявляется в сцене, когда она решила примерить одну из известных карнавальных масок «Баута». Интересно, что «баута» – это одна из самых известных карнавальных масок Венеции, которые изготавливали из папье-маше и окрашивали в чёрный или в белый цвет. Баута с клювоподобным выступом в нижней части маски и вырезом для глаз скрывала настоящее лицо тех, кто её надевал, поэтому её иногда называли инкогнито [1]. Примерив маску, героиня посмотрела в зеркало и увидела, что она исчезла, её больше нет. Её охватывает вселенский ужас, она задаётся вопросом: «Как – меня уже нет?!». Страх заставил её сразу же сбросить маску и вернуться в реальность.

Стоит отметить ещё один важный элемент в этом эпизоде – это зеркало, которое венецианцам представляется как вход в другой мир. Наравне с зеркалом, венецианцы наделяют мистическим значением и воду. Сама героиня Рубиной воспринимает венецианцев как водных обитателей. Их движения рук, мелодичная речь вполне соответствуют сложившемуся у неё впечатлению. Водная стихия является для венецианцев повседневностью. И эта повседневность поглощает Лурье, ей становится свободно и комфортно. Прекрасный мир Венеции очаровывает женщину, она мирится со своей болезнью, решает начать борьбу с ней и снова начинает чувствовать вкус жизни. Но наряду с прекрасным миром венецианцев у них присутствует своя повседневность. Например, размеренная работа гондольеров. Они чётко выполняют одну и ту же работу: вращают весло в воде замысловатыми круговыми движениями и, если близко притираются к стенам домов, отталкиваются от них ногой. Лурье, наблюдая за жизнью венецианцев, отметила рабочую грузовую жизнь. Как чётко выполняют они свою работу, сначала подъезжает катер-мусорка, затем рабочие забирают весь мусор.

Таким образом, в повести Дины Рубиной «Высокая вода венецианцев» повседневность предстаёт перед читателем в разных ипостасях. Для главной героини повседневность Венеции становится спасительным кругом, который помогает ей выбраться на берег из пучины отчаяния, которое начинает её поглощать.

Карнавальная Венеция неожиданно открывается перед ней совсем другой, будничной простотой, которая положительно влияет на душевное равновесие героини повести, дарит ей душевные силы, чтобы начать борьбу с недугом.

#### Список литературы

1. Российский образовательный сайт «Культура. РФ» [Электронный ресурс] / Российский образовательный сайт «Культура. РФ». – Режим доступа : <https://www.culture.ru/s/slovo-dnya/bauta/> – 25.03.22 г.
2. Рубина, Д. И. Высокая вода венецианцев / Д. И. Рубина // Высокая вода венецианцев. – М. : Из-во Эксмо, 2021. – 176 с.

#### **Yessengossova G. A.**

undergraduate 2nd year educational program «Foreign language: two foreign languages», Baishev University, Republic of Kazakhstan

### **7 TH GRADE STUDENTS DEVELOPING RESEARCH SKILLS BY CREATING A PROBLEM SITUATION**

The development and study of the skills of schoolchildren is possible in the process of formation and study of the skills and abilities of schoolchildren. The results of the research are meta-subject, therefore, we will consider and reveal the topic of our article in the field of learning English for the emergence of a problem situation. The main condition for the formation of research activities of schoolchildren is the use of systematic coverage, which is also discovered by open research, for example: E.N. Bakurova, Panyukova T.A. «A systematic approach to the formation and study of skills in English lessons» (2016) and many others [1].

A systematic approach to the formation of research activities of schoolchildren also consists in developing a system of research skills in schoolchildren. This system is, according to A.I. Savenkov, the following skills: observe; work with the book, analyze bibliographic sources; see and pose a problem; formulate questions and ask them; put forward a hypothesis; analyze the essence of concepts; carry out the classification; to make generalizations, conclusions; carry out experiments; structure the material, prove and defend their ideas [2].

There are various methods and techniques for developing the research skills of schoolchildren. For example, the project method has established itself as one of the most effective methods for developing the research skills of schoolchildren in English lessons, which is confirmed by the following studies: A.R. Khalitova, G.R. Bulgakov «Method of projects in the development of research skills, students in the English lesson» (2020); S.V. Gagarin "Formation of research skills of schoolchildren (on the example of game and project activities in English lessons)" (2021) and many others [3; 4 etc.]

There are other methods as well. Let us dwell in more detail on the method of creating problem situations, which is usually used in lessons at the stage of introducing new educational material and at the stage of its consolidation. However, this method is less commonly used in the formation of research activities. Since the formulation of

the research topic for schoolchildren seems difficult, it is precisely the predicament in which the student finds himself as a result of creating a problem situation that forces him to search and select an interesting topic for him. As soon as the topic is chosen and formulated, it is important for the student not to provide the necessary research methods in finished form, but also to create a problem situation to activate their search. As the analysis of the practical experience of forming the research activity of schoolchildren shows, the method of creating problem situations at each stage of the formation of this process helps to increase the motivation to conduct research, as evidenced by our bibliographic analysis of the following publications: N.N. Romanenko «Problem situations as a means of motivating children's research activities» (2017), O. A. Ryzhkova «Project and research activities of students as a means of increasing motivation to learn English» (2017) and many others [5; 6 and others].

Most students, passing through this path of research activity through the method of creating problem situations by the teacher, complete the research work successfully.

Research work can be done in the form of a case-study. This method is described in detail in the work of E.P. Lemesheva «Application of the «case study» method in English classes» (2019) [7].

Recall that case-study is a method for analyzing problem situations.

The structure of a case study can be:

- 1) structured cases;
- 2) unstructured cases;
- 3) Pioneer cases.

By size: 1) full cases; 2) compressed cases; 3) mini cases

The case study method is aimed at describing the problem situation, the variability of the solution. Therefore, students learn to analyze a problem situation, find different ways to solve it.

The effectiveness of the case method implementation depends on the quality of the «case», the level of preparation of the student and teacher for the implementation of this method in research activities. Case-study contributes to the development of independent thinking, as well as the ability to argue and work with different sources.

#### **List of used literature**

1. Bakurova, E. N., Panyukova, T. A. A systematic approach to the formation of research skills in English lessons // *Scientific Izvestia*. – 2016. – No. 3. – S. 79–82.
2. Belyak, S. P. The role of research activities in improving the effectiveness of learning English / In the collection: *Teacher of the Year 2019. Collection of articles of the International Scientific and Methodological Competition*. – 2019. – S. 96–100.
3. Khalitova, A. R., Bulgakova, G. R. Method of projects in the development of research skills, students in the English lesson // *Scientific and practical research*. – 2020. – No. 12-1 (35). – pp. 72–75.
4. Gagarina, S. V. Formation of research skills of schoolchildren (on the example of game and project activities in English lessons) // *Modern education: topical issues and innovations*. – 2021. – No. 2. – S. 48–54.
5. Romanenko, N. N. Problem situations as a means of motivating children's research activities / In the collection: *Science and society in modern conditions. Materials of the V International Scientific and Practical Conference*. Managing editor O. B. Nigmatullin. – 2017. – S. 79–82.

6. Ryzhkova, O. A. Project and research activities of students as a means of increasing motivation for learning English // Eurasian Scientific Journal. – 2017. – No. 4. – P. 180–182.

7. Application of the "case study" method in English classes Lemesheva E. P. // Scientific horizons. – 2019. – No. 11 (27). – pp. 54–63.

**Еспаганбетова Г. Ж.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Заирова М. С.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Куспаева Р. Б.**

канд. пед. наук, доцент, кафедра иностранных языков и литературы,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Известно, что элективные курсы являются современным механизмом актуализации процесса обучения, поскольку курс разрабатывается с целью повышения интереса к изучению иностранного языка [1 и др.]. Тем не менее, сохраняется противоречие между наличием и накоплением в отечественном и зарубежном арсеналах всевозможных элективных курсов и отсутствием высокой результативности обучения иностранному языку. Причина состоит в том, что элективная форма обучения служит лишь дополнением к учебно-методическому комплексу по иностранному языку. Только в этом случае элективный курс как форма обучения обладает значимыми преимуществами [2].

Первое преимущество состоит в тематике элективных курсов: «Мой родной край», «Graphic and web design», «Технический английский» (на примере авиационного английского) и многие другие темы [3; 4; 5 и др.].

Второе преимущество состоит в том, что организация элективных курсов предполагает полный переход на использование аутентичных материалов (аудиовизуальные средства, литература и др.).

Третье преимущество видится в реализации межпредметных или интеграционных связей уроков иностранного языка, что подтверждается опытом разработки элективных курсов:

- по физике на английском языке [6 и др.];
- по биологии на английском языке [7; 8 и др.]
- по экономике на английском [9 и др.] и т.д.
- по татарскому и английскому и [10 и др.];
- по географии и английскому языку [11] и многие другие.

Четвертое преимущество видится в том, что элективный курс может быть разработан традиционным способом, а также составлен благодаря мультимедийным технологиям (блог и др.) [12 и др.].

Следующее, одно из главных преимуществ элективных курсов по иностранному языку, связано с его реализацией на основе технологии CLIL, которая «преследует две цели, а именно – изучение предмета посредством иностранного языка, и иностранного языка через преподаваемый предмет» [13 и др.].

Наличие вышеуказанных и других преимуществ способствует тому, что будущих специалистов обучают проектированию элективных курсов для школы [14]. Таким образом, элективная форма урока является одним из условий для развития и воспитания школьников в процессе обучения иностранному языку.

### Список литературы

1. Шпак, Ю. Ю. Цели элективного курса по английскому языку // Молодой ученый. – 2020. – № 33 (323). – С. 131–133.
2. Дружинин, А. И., Звягина, Е. А. Изменения в организации элективного курса по английскому языку : основные направления // Материалы 67-й научно-практической конференции преподавателей и студентов : в 2 ч. – 2017. – С. 179–182.
3. Шпак, Ю. Ю. Элективный курс по английскому языку в средней школе на тему «Мой родной край» // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 3–6 (71). – С. 255–257.
4. Бочкарева, В. О. Элективный курс по английскому языку «Graphic and web design» // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации : материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием / под редакцией Л. П. Полянской. – Новосибирск, 2020. – С. 57–59.
5. Глушко, М. А., Фролова, Е. В. Разработка элективного курса «Технический английский» (на примере авиационного английского) // Молодые голоса : материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Краснодар, 2021. – С. 41–44.
6. Саликбаева, Т. Ш., Кисабекова, А. А. Разработка элективных курсов по физике на английском языке // Развитие творческих способностей обучающихся в современном образовательном процессе : материалы международной очно-заочной научно-практической конференции. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Курганский государственный университет», педагогический факультет, кафедра профессионального обучения, технологии и дизайна. – 2015. – С. 196–201.
7. Субботина, А. Ю. Элективный курс по биологии на английском языке // Актуальные проблемы методики преподавания биологии, химии и экологии в школе и вузе : сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения ученого, методиста-биолога Д. И. Трайтака. В. В. Пасечник (отв. ред.). – 2017. – С. 147–149.
8. Смелова, В. Г. Изучая биологию, учим английский: программа интегрированного элективного курса «Растения» // Биология в школе. – 2021. – № 2. – С. 23–33.
9. Маскалёва, А. А. Элективный курс «Restaurant bussiness english» для обучающихся старших классов экономического профиля // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием в 4-х частях / под редакцией Л. П. Полянской. – 2020. – С. 35–37.
10. Ахтямзянова, Л. Г., Лутфуллина, Р. Н., Хайруллина, Л. Р. Жемчужины народной мудрости (Образовательная программа интегрированного элективного курса по английскому и татарскому языкам для 9 класса в рамках предпрофильной подготовки) // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. – № Т12. – С. 406–410.
11. Алабужева, А. С., Алейников, О. И. Роль элективного курса «география англоязычного мира» в билингвальном обучении // Формирование ответов на большие вызовы в контексте

сте психолого-педагогической науки : сборник научных статей по материалам IV всероссийской молодежной научно-практической конференции, посвященной году науки и технологии РФ / отв. редактор Д. М. Гордиевских. – Шадринск, 2021. – С. 80–88.

12. Делкова, И. В. Использование мультимедийных технологий в составлении элективных курсов по английскому языку в школах Республики Коми // Богатство финно-угорских народов : материалы III Международного финно-угорского студенческого форума. Марийский государственный университет. – 2016. – С. 359–361.

13. Рогожинская, Ю. А. Применение технологии CLIL в общеобразовательной школе при разработке элективного курса для профильного класса // StudNet. – 2021. – Т. 4. – № 5.

14. Корзун, О. О. Обучение магистрантов проектированию элективных курсов для профильной школы // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 2. – С. 29–31.

### **Жакенова А. Ж.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Нуржанова М. Н.**

канд. пед. наук, старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
и литературы, Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Доскуатова Ш. А.**

учитель английского языка, КГУ «Карауылкельдинская средняя школа»,  
ГУ «Отдел образования Байганинского района управления образования  
Актюбинской области», Республика Казахстан

## **АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Отсутствие языковой среды на уроках иностранного языка восполняется современными техническими средствами обучения, в том числе видеоматериалами. При этом использование видеоматериалов основывается на одном из главных дидактических принципов – принципе наглядности, а также на наглядном методе, при реализации которого необходимо соблюдать ряд известных условий [1].

Одним из основных критериев отбора видеоматериалов, используемых в процессе обучения английскому языку, является аутентичность (А. М. Приходько) [2]. Значит, аутентичные видеоматериалы – это материалы из оригинальных источников-видеозаписей, которые «носители языка создают для носителей языка», а не для учебных целей (Ю. С. Горшкова) [3]. Как отмечает ряд исследователей (Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова и др.), в «современной зарубежной и отечественной методике термин «аутентичные материалы» практически вытеснил термин «оригинальные материалы», который использовался ранее» [4].

В методике преподавания английского языка разработано несколько классификаций аутентичных материалов. Существует классификация видеоматериалов, разработанная по следующим шести типам-основаниям: «по типам видеоматериала; по каналам поступления и восприятия информации; по жанрам; по средствам презентации; по целям использования; по роли в учебном процессе» [4].

Многие исследовали (М. В. Носкова, Н. Ю. Воложанина и др.) придерживаются классификации аутентичных материалов К. С. Кричевской с позиции употребления в той или иной области: «1) учебно-профессиональная сфера общения; 2) социально-культурная среда общения; 3) бытовая сфера общения; 4) торгово-коммерческая сфера общения; 5) семейно-бытовая сфера общения; 6) спортивно-оздоровительная сфера общения» [5].

В методике также разработано содержание всех четырех этапов работы со всеми аутентичными видеоматериалами [4]:

- 1 этап: предварительный этап (дотекстовой);
- 2 этап: непосредственная работа с видеоматериалом (текстовой);
- 3 этап: обсуждение (послетекстовой);
- 4 этап: креативно-личностный.

Задачи, система умений, система упражнений с примерами для каждого из вышеуказанных этапов представлены во многих публикациях ученых-методистов и учителей английского языка [4 и др.].

Интересным представляется для нашего исследования опыт работы с аутентичными мультфильмами в начальной школе. В работе Н. Б. Тевилиной, С. О. Парфеновой «Использование аутентичных мультфильмов при развитии речевых умений в аудировании у младших школьников» (2018) авторы предлагают следующую «структуру фрагмента урока иностранного языка с использованием аутентичных мультфильмов: 1. Мотивационный этап (постановка учебной задачи). 2. Предпросмотровый этап. 3. Просмотровый этап. 4. Послепросмотровый этап. 5. Завершающий этап» [6].

Широкое распространение аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка, по справедливому утверждению Л. А. Дейковой, способствует формированию одного из приоритетных направлений современного образования – медиапедагогики [7]. С введением медиапедагогики следует прислушаться к предупреждениям ученых-методистов: «В этом случае для начала следует затронуть понятие «медиакультура»» [8].

### Список литературы

1. Аманов, А. К. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 11 (34). – С. 38–39.
2. Приходько, А. М. Особенности использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка с целью развития языковых умений обучающихся // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 12-2 (51), 2020.
3. Горшкова, Ю. С. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка // Вопросы педагогики. – 2021. – № 5–2. – С. 84–87.
4. Сергеева, Н. Н., Чикунова, А. Е. Утентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1.

5. Носкова, М. В., Воложанина, Н. Ю. Аутентичные видеоматериалы как средство обучения англоязычной устной речи // Материалы конференций : сборники трудов ИГУ «Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков» / [http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf\\_works\\_ISU/foreign\\_lang.html](http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf_works_ISU/foreign_lang.html)

6. Тевилина, Н. Б., Парфенова, С. О. Использование аутентичных мультфильмов при развитии речевых умений в аудировании у младших школьников // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития : международный сборник научно-методических статей III Международной научно-практической заочной конференции преподавателей, магистрантов и аспирантов. – 2018. – С. 91–98.

7. Дейкова, Л. А. Введение в медиапедагогику : использование кино на уроках иностранного языка // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 4. – С. 86–94.

8. Шелестова, О. В., Салдаев, А. И. Психолого-педагогические особенности внедрения аутентичных видеоматериалов в ход урока иностранного языка // Минбар. Исламские исследования. – 2014. – Т. 7. – № 2. – С. 214–227.

### **Жаңабай А. А.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Екібайқызы А.**

учитель английского языка, КГУ «Карауылкельдинская средняя школа»,  
ГУ «Отдел образования Байганинского района управления образования  
Актюбинской области», Республика Казахстан

### **Устич А. Г.**

учитель начальных классов,  
КГУ «Средняя школа № 35 имени Халела Досмухамедулы»,  
Республика Казахстан

## **МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Проблема обучения английскому языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья возникла с введением инклюзивного образования в начальную школу: «Сегодня в школе могут обучаться обучающиеся с ОВЗ разных групп: дети с нарушением слуха; дети с нарушением зрения; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; дети с нарушениями речи; дети с расстройствами аутистического спектра» [1].

У данной проблемы есть как сторонники, так и противники относительно ее решения в общеобразовательной школе. Сторонники в последние два десятилетия активно публикуют свои труды, в которых обосновывают постановку проблемы и пути решения, например: С. Ф. Лобкарева, И. Г. Потылицина «Обучение говорению младших школьников с ограниченными возможностями здоровья на

уроках английского языка» (2021), Н. А. Морозова «К проблеме обучения английскому языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» (2018) и многие другие [2; 3 и др.].

Противники же справедливо указывают на отсутствие средств обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, в статье Е. А. Емиковой, И. С. Улановой «Инклюзивное обучение учащихся на уроках английского языка в начальных классах» (2017) авторы отмечают: «Однако учителя, работающие с такими детьми, могут отметить, что для обучения слепых английскому языку в школе практически нет подходящих материалов или же они совсем недоступны» [4]. В работе А. В. Потемкиной, А. М. Потемкиной «Общее и специальное в обучении слепых младших школьников английскому языку» (2018) авторы также заявляют об отсутствии в общеобразовательной школе необходимых средств обучения детей с ОВЗ: «Очень серьезной проблемой является отсутствие учебников английского языка для начального звена, выполненного рельефно-точечным шрифтом Л. Брайля. Вследствие этого учитель вынужден вести обучение, опираясь прежде и преимущественно на слуховой анализатор ребенка» [5]. Другие исследователи выявляют и анализируют противоречия, возникшие в результате «масштабной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы» [6 и др.].

В целом позиция сторонников и противников отражена в работе Л. Б. Никифорова, Е. О. Попандопуло «Особенности обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья» (2018): «Справедливым будет отметить, что, наряду с исследователями, доказывающими целесообразность и эффективность инклюзивного обучения, существуют аргументированные позиции авторитетных ученых, ставящих под сомнение оправданность и результативность инклюзивной формы обучения и рассматривающих инклюзию как возможную угрозу сложившейся системе специального коррекционного образования (Н. Н. Малофеев, 2009; В. И. Лубовский, 2017)» [7].

В то же время в ряду противников находятся и родители: «Родители детей, которые развиваются типичным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка» [8].

Библиографический обзор многочисленных трудов по теме исследования показывает, что в современной науке и практике работы сторонников все больше набирают методический оборот в виде предлагаемых ими методов обучения детей с ОВЗ английскому языку [9; 10 и др.]. Данные методы и технологии обучения иностранному языку детей с ОВЗ являются «коррекционными» [11]. К ним относят в том числе: метод проектов [12 и др.], метод игры [13 и др.], технология сторителлинга [14 и др.] и многие другие.

## Список литературы

1. Иванова, Л. Ф., Логинова, Р. М. Готовность учителя к обучению иностранному языку обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Современное образование : актуальные вопросы и инновации. – 2020. – № 1. – С. 158–166.
2. Лобкарева, С. Ф., Потылицина, И. Г. Обучение говорению младших школьников с ограниченными возможностями здоровья на уроках английского языка // IX Авдеевские чтения : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Ю. А. Шурыгиной. – Пенза, 2021. – С. 287–290.
3. Морозова, Н. А. К проблеме обучения английскому языку младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых учёных – 2018 : материалы конференции / сост. Ю.С. Кузнецова. – 2018. – С. 606–609.
4. Емикова, Е. А., Уланова, И. С. Инклюзивное обучение учащихся на уроках английского языка в начальных классах // Новые технологии в образовании : материалы XXV Международной научно-практической конференции : сборник научных трудов / научный редактор С. П. Акутина. – 2017. – С. 25–28.
5. Потемкина, А. В., Потемкина, А. М. Общее и специальное в обучении слепых младших школьников английскому языку // Современные тенденции развития системы образования : сборник трудов Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 302–305.
6. Склёмина, О. А., Костина, Е. А. Противоречия в ключевых целях методики преподавания английского языка младшим школьникам с РДА // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2017. – № 11. – С. 241–243.
7. Никифорова, Л. Б., Попандопуло, Е. О. Особенности обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIX Международной научно-практической конференции / ответственный редактор Д. Ф. Ильясов. – 2018. – С. 132–138.
8. Ескаирова, А. Н. Проблемы инклюзивного образования // Актуальные исследования. – 2021. – № 47 (74). – С. 127–129. URL : <https://apni.ru/article/3232-problemi-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
9. Лобкарева, С. Ф., Потылицина, И. Г. Обучение говорению младших школьников с ограниченными возможностями здоровья на уроках английского языка // IX Авдеевские чтения : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Ю. А. Шурыгиной. – Пенза, 2021. – С. 287–290.
10. Разецкая, Г. Н. Методика обучения иностранному (английскому) языку слабослышащих и позднооглохших детей // Педагогические науки. – 2021. – № 2 (107). – С. 14–17.
11. Данильченко, Т. Ю., Ямаева, К. А. Коррекционные методы обучения иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар, 2019. – С. 192–198.
12. Худорожкова, Е. В. Метод проектов в обучении иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья // Постулат. – 2018. – № 4-2 (30). – С. 25.
13. Исаханова, И. Е. К проблеме использования интерактивной игры при обучении иностранному языку в условиях инклюзивного образования // Проблемы лингвистики и лингводидактики : материалы международного конкурса научных работ бакалавров, магистрантов и аспирантов. – Новосибирск, 2021. – С. 20–23.
14. Бовшик, А. С., Гайворонская, С. О. Инклюзивный потенциал сторителлинга при обучении иностранному языку // Филологические науки в МГИМО. – 2022. – Т. 8. – № 1 (30). – С. 80–93.

**Жариков И. А.**

магистрант, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ 130-ГО СОНЕТА У. ШЕКСПИРА, ВЫПОЛНЕННЫХ А. В. ФЛОРЕЙ И Ю. И. ЛИФШИЦЕМ**

130-й сонет У. Шекспира постоянно вызывает сильное любопытство у переводчиков. Известно около пятидесяти вариантов его перевода в прозе и стихах. Но, по мнению критиков, до настоящего времени ни у кого не получилось найти средство для понимания и перевода сонета.

Для анализа нами были взяты стихотворные переводы 130-го сонета А. В. Флори и Ю. И. Лифшица. Были изучены характер, содержание, изобразительно-выразительные средства и синтаксические свойства этих переводов. В своем анализе мы стремились выяснить, кому из названных поэтов-переводчиков удалось более точно показать смысл сонета и выдержать идею комического подражания.

М. Л. Лозинский полагал, что при переводе стихотворений на иностранном языке переводчик должен учитывать все компоненты во всех их сложных отношениях, и его задача – найти в аспекте родного языка такую же выразительную связь, которая максимально верно передала бы оригинал, производила бы то же впечатление [2, 99].

Совокупность выразительных приёмов для создания стихотворения составляет совокупность взаимозависимых компонентов, таких как такт, мотив, композиционное построение, совокупность выразительных средств и приёмов их использования, семантическое, образное, эмоциональное содержание слов и их комбинаций. Переводчик должен найти функциональную равнозначность между строением подлинника и композицией перевода, воссоздать в переводе согласованность выразительных приёмов и смысла, под которым понимается художественное целое, то есть в подробностях сообщить читателю о важнейших аспектах творческого духа автора, изобретённых им идеях, воплотившихся в полном соответствии с присущим оригиналу стилем речи.

По мнению Н. А. Автономовой и М. Л. Гаспарова, ни один перевод не отражает оригинал во всех отношениях: каждый переводчик находит в подлиннике только важное и основное, присоединяет к нему вспомогательное, исключает или замещает незначительное [1, 389].

130-й сонет – это признание в своих чувствах, которое У. Шекспир посвятил любимой. В лирике времен поэта образ дамы сердца был приукрашен, а поэтому не соответствовал действительности. Поэты уподобляли женщин богиням, восхищались их идеальным внешним обликом, певучим голосом, изящной манерой ходить.

Установленным нормам красоты У. Шекспир противопоставил подлинный женский облик своей любимой.

В конце XVI в. для женских причесок использовалась золотая и серебряная проволока. Она была на вес золота, так как обрабатывалась вручную. Сравнение волос с проволокой было часто употребляемой и приятной похвалой. Но в сонете волосы возлюбленной У. Шекспир именуется не золотой или серебряной, а черной проволокой. Как и многие другие поэты, грудь любимой У. Шекспир уподобил снегу. Прилагательное *dun*, которое У. Шекспир применяет при этом, значит «грязновато-серый, бурый».

130-й сонет представляет собой пародию на сонеты своего времени. Для того чтобы противопоставить ее героиням пышных, опостылевших ему сонетов и песенок, он использует достаточно резкую лексику.

В ходе анализа текста оригинала можно выделить следующие особенности:

1. В первой строке очень яркое отрицание за счет наречия степени *nothing* (совсем не как солнце). В переводе А. В. Флори отрицание направлено на признак: не звездападный. Важно отметить, что А. В. Флоре удалось передать двойное отрицание, которое присутствует в оригинале, употребляя отрицательную частицу *не* и наречие *ничуть*: «**Не** звездападен взор её *ничуть*...». В переводе Ю. И. Лифшица отрицание передаётся только при помощи отрицательной частицы *не*, усиленное отсутствует, но в остальном перевод почти буквален: «**Не** солнца свет в очах любви моей».

2. Во второй строке аналогичным образом происходит усиление из-за наречия *far*: употреблено словосочетание *far more* (гораздо более), хотя можно было обойтись одним словом *more* (более). Таким образом, стилистической особенностью двух первых строк является **резкое расхождение** образа возлюбленной с прециозным «эталонным» поэтов-маньеристов. (Данная тенденция продолжится и далее: *a far more pleasing sound*.) Этот смысл отчасти передан у А. В. Флори в первой фразе, но отсутствует во второй.

В переводе А. В. Флори отрицания выражены сильнее, чем у У. Шекспира, например: У. Шекспир говорит, что ее уста красны, но коралл намного краснее, а А. В. Флоря – что у нее *уста* (то есть они прекрасны), но не коралловые.

В своём переводе Ю. И. Лифшиц использует развёрнутую метафору («*и на устах кораллов красных нет*») – губы возлюбленной лишены той алости, которая свойственна кораллам, однако свою привлекательность от этого они не теряют. Ю. И. Лифшиц употребляет отрицательное слово «нет».

3. В третьей строке используется множественное число слова *breast* (грудь). В итоге слово *breasts* дословно переводится как «груди», а это звучит откровеннее, чем единственное число, которое в большинстве случаев используют поэты. У Ю. И. Лифшица для перевода данного слова употребляется множественное число. А. В. Флоря смягчает значение данного слова, используя нейтральное слово «грудь», но сочетает данное существительное с указательным местоимением «эта».

4. В третьей строке употребляется прилагательное *dun* (серовато-коричневый, темный) по отношению к грудям героини. Логичнее было бы использовать прилагательное *dark*, однако У. Шекспир намеренно заменяет его

созвучным *dun*, подчеркивая «грязность» этого оттенка. Здесь сонет приобретает сниженный оттенок. А. В. Флоря использует повторы для создания **антитезы** («белоснежна» – «белый снег ... буроват»). Ю. И. Лифшиц использует прилагательное в сравнительной степени: «*темнее снега масть её груди...*». Сниженная коннотация достигается иным образом – за счет неуместного слова «масть».

5. Структура 3 и 4 строк имеет еще большее сходство, чем параллели обстоятельств степени в строках 1 и 2. Строки 3 и 4 строятся по модели *если – то...*, и обе включают имплицитную (скрытую) информацию: «Если снег бел (остаётся имплицитный, то есть невыраженный, подразумеваемый, смысл: «если её груди белоснежны, как у других»; А. В. Флоря выразил этот смысл), то почему её груди бурого цвета?»: «если ее волосы – проволока (ажурная проволочная сетка для волос – здесь Шекспир применяет **метонимию**), то черная (скрытая информация: «а не золотая»)».

Таким же образом, как при переводе третьей строки, А. В. Флоря использует повтор для создания **антитезы** («*амброзии* дыханье ... полно» – «*амброзией* разит иной»).

Ю. И. Лифшиц использует эпитет *проволочные* для характеристики прядей. При этом он исключает в данном случае двусмысленность, имплицитную информацию, которая присутствует в строках оригинала.

6. В сонете название старинного города Дамаска. Он всегда был известен своими уникальными по свойствам «дамасскими розами»: «I have seen roses damasked, red and white...» Но таких роз, похожих на дамасские, автор не видит на лице любимой: «...*But no such roses see I in her cheeks...*».

При переводе сонета в целом и пятой строки в частности А. В. Флоря использует возвышенную архаическую лексику («взор», «уста», «чело», «ланиты»); архаическая лексика, по словам самого переводчика (по устным разъяснениям), соответствует штампам того прециозного стиля, который У. Шекспир подвергает критике и переосмыслению; эти архаизмы в переводе звучат иронически по отношению к его леди, когда у нее «уста», «ланиты», «чело».

Ю. И. Лифшиц использует эпитет «*пунцово-бледный сад*». В отличие от А. В. Флори, сохраняется деталь разных цветов роз: *roses damasked, red and white*. Правда, цвета слиты воедино. У обоих переводчиков есть отсутствующая у У. Шекспира семантика «место расположения роз»: у А. В. Флори – *розарий* (более редкое и экспрессивное слово), у Ю. И. Лифшица – *сад*.

7. Самая спорная строка сонета – описание аромата любимой женщины. Используемый У. Шекспиром глагол «*reek*» переводится «издавать неприятный запах; вонять». Это звучит оскорбительно по отношению к женщине.

Если Ю. И. Лифшиц использует приближенный по смыслу к слову «*reek*» глагол «смердеть», который, действительно, звучит оскорбительно по отношению к любому человеку, особенно к женщине, то А. В. Флоря максимально смягчает вульгарное и неприятное выражение, всё же стараясь сохранить его эпатажность.

В переводе А. В. Флори слово «амброзия» приобретает иронический оттенок за счет **катахрезы** (стилистически несочетаемых элементов): «амброзией *разит*» (этот прием подчеркнут **звукотписью**, привлекающей к данному обороту внимание).

8. В 11–12-й строках У. Шекспир подчеркивает, что его любимая вовсе не богиня: «I grant I never saw a goddess go – My mistress when she walks treads on the ground» – «Я признаю, что никогда не видел, как ходят богини». Вторая часть имеет пояснительный смысл: *потому что*. Другие поэты сравнивают походку своих дам с шагами богинь. Герой Шекспира говорит: «В отличие от других поэтов, я не знаю, как шествуют богини, потому что моя дама, когда прогуливается (бытовая, снижающая деталь), ходит совсем не так (а тяжело)».

В своём переводе А. В. Флоря заостряет мотив лёгкости движения, превращая его в *порханье* (элизия – *порханье* вместо *порхание* – закрепляет этот смысл). Тяжелая походка передаётся через эвфемистический перифраз: *её всегда узнаю по шагам* – подразумевается: её тяжёлый шаг не имеет себе равных. Резкость контраста создается антитезой, введенной переводчиком: движение по воздуху – движение по земле.

Ю. И. Лифшиц использует бессоюзное сложное предложение с антитезой («не видел я походки божества – шаги моей любимой тяжелей...»), практически буквально передавая оригинал.

9. В последнем двустишии слово «belied» использовано одновременно в значении «оболганная»; а слово «gaie» – в значении «precious» («драгоценный»).

В переводе А. В. Флори метафора «покрыл узором» употребляется в значении *приукрасил, неправдиво, неправдоподобно изобразил*. (По словам самого Александра Владимировича, первоначальный вариант был еще более радикальным: *Кого узорит ловкий стихоплет*. Слово *узурить* существует. У А. В. Флори оно отсылает к стилю И. Северянина как аналогу эвфуизма, который пародирует Шекспир).

Олицетворение «*хвала оболгала*», отражающее действие, больше свойственное человеку, переносит обозначенное свойство на неживой предмет («хвала»). В выражении «*в сравненьях показных*» простой эпитет «показной» употребляется в значении *рассчитанный только на внешний эффект, по существу несостоятельный, негодный*.

А. В. Флоря предпочитает процесс, а не статику. А. В. Флоря склоняется к движению, а не к признаку: не *звездонаден* (то есть взор не *падает*, как звезды, а не просто не похож на звезды), горят, но не кораллово (вместо: не похожи на кораллы).

А. В. Флорю и Ю. И. Лифшица сближает тяготение к нестандартности и откровенной экспериментальности («*звездонаден*», «*масть ее груди*»), причем авторы не боятся даже своеобразных вариантов – как вышеупомянутая *масть груди*. Лишь бы это было оригинально, пусть даже некоторые выражения не совсем характерны для русского языка в смысловом отношении. Эта установка соответствует установке самого Шекспира, ниспровергающего традиционные каноны. Переводчики именно так понимают свою задачу.

По крайней мере, А. В. Флоря выдерживает украшательскую стратегию, прибегая к звукописи, отсутствующей у Шекспира.

### Список литературы

1. Гаспаров, М. Л. Сонеты Шекспира – переводы Маршака / М. Л. Гаспаров, Н. А. Автономова // О русской поэзии: анализы, интерпретации, характеристики. – СПб. : Азбука, 2001. – С. 389–410.
2. Лозинский, М. Л. Искусство стихотворного перевода / М. Л. Лозинский // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М. : Прогресс, 1987. – С. 91–106.

### **Жилкибаева Ж. Т.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Кантуренова Н. С.**

педагог-психолог, Общеобразовательная средняя школа им. Т. Шонанулы  
Иргизского района Актюбинской области, Республика Казахстан

### **Кулынбетова А. Д., Касымкулова А. К., Битимбаева Г. Ж.**

обучающиеся 3 курса ОП «Педагогика и психология»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ**

Коммуникативный тренинг зародился еще в середине XX века и представляет собой средство (технология) психологического воздействия на процесс развития межличностного общения. Данный тренинг обладает такими чертами, как погружение в коммуникативную деятельность, как «диалог, полилог, обратная связь, активное слушание, «отзеркаливание» коммуникативного поведения» [1].

Рассмотрим роль коммуникативного тренинга в развитии диалогических умений обучающихся. Из последних работ, посвященных данной теме исследования, самой значимой является диссертация Е. М. Татауровой «Развитие умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга» (2020) [2].

Коммуникативный тренинг способствует развитию диалогических умений устанавливать, поддерживать диалог и выход из него, а также манипулировать действиями партнера в процессе диалога (общения), разрешать личностные проблемы и преодолевать коммуникативные барьеры [3].

Как и любой другой тренинг, коммуникативный тренинг имеет три основных этапа (стадии): «начальная, рабочая и заключительная» [4], при этом каждое занятие включает также три части (водная, основная, заключительная).

Однако иноязычный коммуникативный тренинг имеет свою структуру, включающую «несколько этапов: вводно-ознакомительный, этап первичного анализа коммуникативно-диалогической ситуации, этап поиска эффективных

способов осуществления *диалогического* взаимодействия, этап развития умений *диалогической* речи на микроуровне, этап развития умений *диалогической* речи на макроуровне, этап рефлексии» [5]. По справедливому убеждению многих авторов, коммуникативный тренинг на уроках английского языка в условиях общеобразовательной школы не имеет массового характера. Скорее он распространен в специализированных учебных центрах, поскольку его «эффективнее всего организовать в условиях преподавания в лингвистическом центре» [6].

Тем не менее, в практике преподавания иностранного языка имеется опыт построения различных схем методического аппарата иноязычного коммуникативного тренинга, которая может быть применима не только в условиях вуза, но и в условиях общеобразовательной школы (см. табл. 1) [7].

Таблица 1

*Схема методического аппарата иноязычного коммуникативного тренинга*

№	Этап работы	Элементы иноязычного коммуникативного тренинга
1	Мотивационно-организационный	Психогимнастические упражнения, речевые разминки, игры-разминки
2	Ориентационно-побудительный	Мозговой штурм, мини-лекция, дискуссия, демонстрация, когнитивная визуализация, сторителлинг
3	Поисково-преобразовательный	Кейс-стади, метод культурного ассимилятора, мини-проекты, видео-анализ
4		«Печа куча», мировое кафе, деловые/ролевые игры, драматизация, имитация презентации
5	Рефлексивно-оценочный	Приемы когнитивной, эмоциональной рефлексии, дискуссия, круглый стол

В завершение отметим, что, как показывает библиографический обзор литературы по теме исследования, иноязычный коммуникативный тренинг играет роль в развитии диалогических умений не только у детей, которые развиваются типичным образом, но и у детей с ограниченными возможностями здоровья [8 и др.].

### Список литературы

1. Прокументик, О. В., Зорина, Н. А. Формирование коммуникативной компетентности родителей посредством тренинга // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 1 (23). – С. 100–109.
2. Татаурова, Е. М. Развитие умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2020.
3. Бурганова, Н. Т. Внедрение коммуникативного тренинга в учебный процесс при развитии коммуникативной компетенции студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 721.
4. Пономарев, П. А., Кривоустова, Е. В. Роль тренинга в развитии коммуникативной компетентности работников сферы услуг // Аллея науки. – 2018. – Т. 4. – № 9 (25). – С. 275–279.

5. Ариян, М. А., Татаурова, Е. М. Иноязычный коммуникативный тренинг как средство социального развития личности старшеклассника в условиях современного информационного общества // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 454. – С. 182–189.

6. Зырянов, А. А., Кирюшина, О. В. Коммуникативный тренинг как способ реализации интенсивной технологии обучения иностранному языку в условиях лингвистического центра // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 1 (54). – С. 14–22.

7. Захарова, О. О. Коммуникативный тренинг как способ активизации иноязычных устно-речевых умений у студентов технического вуза // Вестник современных исследований. – 2019. – № 1.6 (28). – С. 153–156.

8. Сизаева, В. Э., Беленкова, Л. Ю. Коммуникативный тренинг как эффективная технология развития навыков общения младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – № 1. – С. 58–67.

### **Жумабаева А. С.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Кусанова Б. Х.**

д-р филол. наук, профессор, кафедра иностранных языков и литературы,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Кемешова Г. Б.**

магистр филологических наук, учитель английского языка,  
КГУ «Средняя школа имени Т. Жармагамбетова»,  
ГУ «Отдел образования Байганинского района управления образования  
Актюбинской области», Республика Казахстан

## **МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ МУЗЫКИ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В методике преподавания доказана эффективность использования межпредметных связей на уроках английского языка. Накоплен положительный методический опыт реализации межпредметных связей обучения английскому языку с использованием учебных материалов «многих предметов, таких как литература, русский язык, тувинский язык, история, география, биология, математика, физика, информатика, физкультура, музыка» (М. А. Монгуш и др.) [1].

Связующим элементом в системе реализации межпредметных связей является песня. За счет песен происходит речевое развитие школьников, ведь они запоминают и заучивают новые слова и выражения, даже те, которые они еще не знают, но позднее вспомнят; развивается фонематический слух и в целом фонетические навыки [2]. Игровые песни увлекают даже слабых по успеваемости учеников. Благодаря музыке становится востребованным такой творческий метод, как драматизация, театрализация и другие [3].

Опыт реализации межпредметных связей музыки и английского языка находит применение на всех ступенях обучения: от дошкольной ступени до вузовской ступени обучения [4; 5 и др.].

Огромный потенциал в использовании межпредметных связей музыки и английского языка продолжают раскрывать ученые-методисты, например: И. Л. Куприянова «Потенциал музыки и песен при обучении английскому языку» (2015) и другие [6].

Так, концептологический подход к реализации межпредметных связей музыки и английского языка демонстрирует Е. Ю. Бутенко в своей статье «Лингвокультурный анализ английских фразеологизмов с компонентом «музыка»» (2019) [7].

Высокий уровень развития реализации межпредметных связей музыки и английского языка свидетельствует о возможностях интегрированного подхода, который активно применяется в практике учителями английского языка (И. П. Селезнева, В. В. Власова, М. Л. Ларькова и др.) [8; 9 и др.]. Неслучайно в скором времени стала востребованной технология CLIL в преподавании английского языка и музыки (А. Е. Зубкова и др.) [10 и др.].

Здоровьесберегающая функция межпредметных связей музыки и английского языка во многих трудах раскрывается в отношении детей как с типичным развитием [11; 12 и др.], так и с ограниченными возможностями здоровья [13].

Очевидна положительная роль музыкальных произведений не только на уроках и во внеклассной работе в школе, но и в самостоятельном изучении английского языка (А. Е. Моисеенко и др.) [14 др.].

При правильной деятельности к реализации межпредметных связей музыки и английского языка главным результатом служит повышение мотивации к изучению иностранного языка, о чем свидетельствует ряд многочисленных публикаций таких, как статья Н. М. Акрамовой «Использование музыки на уроках английского языка для повышения мотивации учащихся» (2018) и многие другие [15 и др.].

### Список литературы

1. Монгуш, М. А. Межпредметные связи на уроках английского языка // Научные труды тувинского государственного университета : материалы ежегодной научно-практической конференции преподавателей, сотрудников и аспирантов ТувГУ, посвященной Году экологии в Российской Федерации и Году молодежных инициатив в Туве. – 2017. – С. 311–313.
2. Клепикова, М. В. Песни и музыка в процессе формирования фонетических навыков на уроках английского языка // Наукосфера. – 2020. – № 11–2. – С. 105–108.
3. Кунгурцева, И. Н. Реализация межпредметных связей на основе интеграции музыки и иностранного языка в общеобразовательной школе // Культура и образование. – 2008. – № 2 (2). – С. 52–53.
4. Матвеева, В. М. Интегрированное обучение дошкольников иностранному (английскому) языку на художественно-эстетической основе (музыка) // Билингвальный детский сад начальная школа: международный и российский опыт : материалы международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 94–98.
5. Цовьянова, Ю. А. Методические аспекты реализации профессиональной ориентации занятий по английскому языку на основе межпредметных связей в музыкальном колледже // Вызовы глобального мира. Вестник ИМТП. – 2014. – № 4. – С. 60–65.
6. Куприянова, И. Л. Потенциал музыки и песен при обучении английскому языку // Современное состояние психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-

практической конференции / Ответственный редактор Сукиасян Асатур Альбертович. – 2015. – С. 162–164.

7. Бутенко, Е. Ю. Лингвокультурный анализ английских фразеологизмов с компонентом «музыка» // Филологический аспект. – 2019. – № 9 (53). – С. 126–38.

8. Селезнева, И. П., Власова, В. В. Использование предметно-языкового интегрированного обучения в условиях дополнительного образования детей: музыка и английский язык // Наука. Культура. Искусство : актуальные проблемы теории и практики : сборник докладов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции : в 3 т. / отв. редакторы : Ю. В. Бовкунова, С. Н. Зенин, А. А. Шакмаков. – 2020. – С. 36–39.

9. Ларькова, М. Л. Использование проектной технологии в интегрированных уроках английского языка и музыки // Проблемы лингвистики и лингводидактики : материалы Международного конкурса научных работ бакалавров, магистрантов и аспирантов. Редколлегия : Е. А. Костина, Б. А. Жетписбаева, Л. Н. Кретьева. – 2017. – С. 44–48.

10. Зубкова, А. Е. Внедрение технологии CLIL в преподавание английского языка и музыки // Актуальные вопросы педагогики : сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 36–39.

11. Рунец, М. К. Использование музыки на уроках английского языка : здоровьесберегающий аспект // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 11 (12). – С. 142–146.

12. Бурдина, П. П., Волкова, С. А., Мартемьянова, Е. В. Роль музыки в обучении иностранному (английскому, французскому) языку // Актуальные задачи педагогики : материалы XI Международной научной конференции / под редакцией И. Г. Ахметова. – 2020. – С. 1–4.

13. Шамшурова, М. Ю., Анисимова, Я. А. Обучение английскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья через музыку // Наука и образование в социокультурном пространстве современного общества : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции : в 3 ч. – 2016. – С. 75–78.

14. Моисеенко, А. Е. Роль музыкальных произведений в самостоятельном изучении английского языка // Актуальные вопросы современности глазами молодых исследователей : сборник материалов III-й Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 425–430.

15. Акрамова, Н. М. Использование музыки на уроках английского языка для повышения мотивации учащихся // World science: problems and innovations : сборник статей XXII Международной научно-практической конференции : в 2 ч. – 2018. – С. 146–148.

**Иваненко Ю. А.,**

студент, факультет педагогического образования,  
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, Россия

## **ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТАМИ *ОГОНЬ, ВОДА, ЗЕМЛЯ* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Язык – это бесценное сокровище любой нации. В языке отражается культура народа, его история, нравственные ценности, мировоззрение и менталитет. Фразеологизмы стали общим достоянием всего народа, они вбирают в себя традиции той или иной нации, являясь большей частью истории любой народности.

Изучение языка в контексте культуры даёт основание для актуализации проблемы изучения фразеологизмов с компонентами *огонь, вода, земля* по причине огромной значимости русских фразеологизмов как культурного пласта.

В современном русском языке существует целый ряд определений фразеологизма. По мнению Е. И. Дибровой, «фразеологизм является сложной интердисциплинарной единицей, в форме и значении которой взаимодействуют единицы разных уровней: фонетического, словообразовательного, лексического, семантического и грамматического» [4, 322]. Здесь фразеологизм является многоаспектной единицей, представляющей собой косвенно-номинативный знак языка, что определяет его специфические особенности.

По мнению Л. П. Крысина, фразеологизм – это «семантически несвободное сочетание слов, которое воспроизводится в речи как нечто единое с точки зрения смыслового содержания и лексико-грамматического состава» [2, 167].

Основной критерий закрепления фразеологизмов в языке – образность, отвечающая тенденции к экспрессивности речи. Функция языка может быть реализована посредством эстетики, фразеологизмы нередко используют для разнообразия в речи.

В современном русском языке в широком понимании фразеологии главными признаками фразеологизма являются воспроизводимость, устойчивость значения фразеологизма, устойчивость состава и структуры.

В ходе исследования русских фразеологических словарей было выявлено около 600 фразеологизмов, включающих компонент *огонь*, *вода*, *земля* и синонимичные компоненты. Число фразеологизмов вбирает в себя пословицы и поговорки русского народа.

Проведенный анализ позволил выделить несколько семантических классов фразеологизмов с компонентом *огонь*, самыми крупными среди них являются следующие группы:

1) фразеологизмы с компонентом *огонь*, отражающие эмоциональное состояние, душевные порывы, настроение (*с огоньком* [3, 459], *обдало жаром* [3, 225], *прометеев огонь* [3, 460]; *на огне гореть* [3, 459]);

2) фразеологизмы с компонентом *огонь*, обозначающие физическое состояние тела, совершение активных действий, процессы, происходящие с телом (*гаредить огнём* [3, 459], *бросило в огонь* [3, 460], *рвать с огня* [3, 459], *взяться в жар* [3, 225]);

3) фразеологизмы с компонентом *огонь*, характеризующие человека. Чаще всего такой компонент характеризует человека вспыльчивого, искреннего, сильного, импульсивного, храброго, способного на жертву (*на огне не горит, на воде не тонет* [3, 459], *хоть в огонь, хоть в воду* [3, 460], *не боится огонь кочерги* [1, 198], *не страшна огню клюка* [1, 198]);

4) фразеологизмы с компонентом *огонь*, обозначающие неприятную, опасную ситуацию, беду (*между двух огней* [3, 459], *из огня да в полымя* [3, 459], *принимать на себя огонь* [3, 460]);

Фразеологизмы с компонентом *вода* можно разделить на множество классов, большое количество таких фразеологизмов входит в следующие семантические группы:

1) фразеологизмы с компонентом *вода*, отражающие неясность, неизвестность, тайну, загадку, мистичность чего-либо (*ловить рыбу в мутной воде* [5, 73], *как в воду глядел* [5, 74]);

2) фразеологизмы с компонентом *вода* в значении течения времени, застоя, ожидания или изменения ситуации, движения событий во времени. Иногда такие фразеологические единицы передают значение упущенного времени или шанса (*кайся, а вода ушла* [1, 179]); *много воды утекло* [5, 73]);

3) фразеологизмы с компонентом *вода* со значением совершения, как правило, каких-либо бесполезных действий (*воду варить – вода и будет* [1, 394], *за море по еловы шишки* [1, 395]);

4) фразеологизмы с компонентом *вода*, отражающие свойства человеческой души, эмоциональное состояние, чувства (*милость над грехом – что вода над огнем* [1, 184]);

Среди фразеологизмов со значением стихии особое место занимают фразеологизмы с компонентом *земля*. Наиболее обширными являются следующие семантические группы таких фразеологизмов:

1) фразеологизмы с компонентом *земля*, в которых *земля* выступает как мать всего живого (*мать сыра земля его не принимает* (т. е. такой злодей) [1, 191], *как его, грешника, мать сыра земля носит!* [1, 200]);

2) фразеологизмы с компонентом *земля* в значении родина, государство (*чья земля, того и вера* [1, 113], *своя земля и в горсти мила* [1, 286]);

3) фразеологизмы с компонентом *земля* в значении яма, могила; процесс погребения, захоронения. Такие фразеологизмы могут характеризовать почву как вещество, принимающее в себя кого-либо или что-либо (*предавать земле* [5, 173], *взойти в сыру землю* [3, 252]);

4) фразеологизмы с компонентом *земля* в значении человеческих представлений о мироздании (*земля на трех китах стоит* [1, 256], *истина от земли, а правда с небес* [1, 168]).

Среди изученных фразеологизмов можно выделить такие разновидности, как нейтральные и стилистически окрашенные фразеологические единицы (книжные, разговорные и просторечные). Нейтральные фразеологизмы можно употреблять во всех стилях речи, но таких единиц сравнительно мало.

Книжные фразеологизмы употребляются преимущественно в письменной речи (*искра Божия* [16, с. 268]). Разговорные фразеологизмы используются людьми в устной форме общения (*переплыл море, да в луже утонул* [1, 251]). Главным отличием просторечных фразеологизмов является сниженный оттенок речи (*жрать землю* [3, 252]).

Таким образом, роль фразеологизмов в современном русском языке огромна, они составляют значительную часть культуры и языка народа. На основании проведенных исследований можно утверждать, что фразеологические единицы с компонентами *огонь, вода, земля* имеют уникальную ценность.

## Список литературы

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа : сборник В. Даля в 2 т. Т.1 / В. И. Даль. – М. : ТЕРРА : Книжная лавка-РТР, 1996. – 432 с.
2. Крысин, Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учебное пособие / Л. П. Крысин. – 2-е изд. – М. : Академия, 2009. – 240 с.
3. Мокиенко, В. М. Большой словарь русских поговорок : более 40 000 образных выражений / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина // Международная ассоц. преподавателей русского яз. и лит., Российское о-во преподавателей русского яз. и лит., Санкт-Петербургский гос. ун-т, Межкафедральный словарный каб. им. Б. А. Ларина. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 783 с.
4. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц : учебник для студ. высш. учеб. заведений. В 2 ч. Ч. 1. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование / Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Н. А. Николина, И. И. Щеболева ; под ред. Е. И. Дибровой. – 2-е изд. испр. И доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 480 с.
5. Фразеологический словарь русского языка [Текст] : свыше 4000 словарных статей / сост. : Л. А. Войнова [и др.] ; под ред. А. И. Молоткова. 2-е изд., стер. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.

### Иванова Е. Р.

д-р филол. наук, доцент, заместитель директора по научной работе,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

### **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ БИБЛЕЙСКОГО СЮЖЕТА О КАИНЕ И АВЕЛЕ В НОВЕЛЛЕ Э.-Э. ШМИТТА «КОНЦЕРТ “ПАМЯТИ АНГЕЛА”»**

Обращение к материалу Библии: сюжетам, образам, темам – стало традицией в мировой литературе. По интенсивности обращения к библейскому тексту писателями и поэтами разных стран и эпох книгу можно назвать самой популярной, распространенной по всем странам мира. Это позволяет говорить о Библии как об уникальном прецедентном тексте, значение которого трудно переоценить. Во-первых, Библия является одним из самых древних текстов, поэтому ее влияние на культуру и литературу по своей длительности огромно. Во-вторых, книга не теряет своей актуальности, своего прецедентного значения и в условиях современного мира. В-третьих, универсальность Библии заключается в том, что ее текст может быть «наложен» на любой текст и придать произведению множество дополнительных смыслов.

Феномен библейского истока заключается также в активном обращении в языке, литературе, искусстве культурно-значимых понятий, имен, высказываний, отсылающих к тексту Великой книги. Прецедентными феноменами Библии выступают сложные драматические эпизоды: Возвращение блудного сына, Иосиф и его братья, притча о сеятеле, Содом и Гоморра, изгнание из Рая, Вавилонская башня, Ноев ковчег, манна небесная, дары волхвов, избивание младенцев, отречение Святого Петра, суд Пилата и мн. др. События, отраженные в Библии, дали начало жанрам рождественского и пасхального рассказов.

Примером активного обращения к библейскому материалу в современной литературе является творчество Э.-Э. Шмитта. Его произведения «Дети Ноя», «Оскар и Розовая дама», «Месяе Абрагам и цветы Корана» и другие воспроизводят библейские мотивы, образы и сюжеты в оригинальной авторской интерпретации. Творчество писателя отличается глубокой философской направленностью, стремлением осознать масштабы событий, происходящих в современном мире.

Новелла Шмитта «Концерт “Памяти ангела”» – это произведение, в котором содержится явная, никак не завуалированная отсылка к библейскому сюжету о Каине и Авеле, ставшему популярным в мировой культуре [1, 2]. В зарубежной и русской литературе авторы неоднократно обращались к образам братьев, поразному интерпретируя убийство Авеля братом. Это, например, произведение С. Гесснера «Смерть Авеля», поэма С. Кольриджа «Скитания Каина», трагедия Дж. Байрона «Каин», стихотворение Ш. Бодлера «Авель и Каин», поэтический цикл Н. Гумилева «Капитаны» и др. «В ином аспекте тема братоубийства рассматривается в случае братоубийственной войны. Это может быть как гражданская война, так и столкновение между братскими народами. Образы братоубийственной войны составляют стержневую символику в произведениях И. А. Бунина, М. А. Пришвина, М. А. Шолохова» [3, 83].

Особенностью интерпретации библейского сюжета в произведении Шмитта является его «привязанность» к современности, что еще раз подчеркивает востребованность Вечной книги. Писатель довольно настойчиво отсылает свой текст к библейскому мифу. Сюжетом новеллы стала история взаимоотношений двух талантливых молодых музыкантов – Акселя и Криса. В заглавных буквах их имен очевидна параллель к библейским Авелю и Каину. Об этом прямо говорит один из героев произведения Пол Браун, выступивший организатором музыкального международного форма, на котором Акселю и Крису приходится состязаться. «Пол ударил себя по лбу и, радуясь своей догадке, воскликнул: «Каин и Авель! Если бы я выбирал для вас имена, то предложил бы эти. Два брата с совершенно противоположными характерами: жесткий Каин и мягкий Авель» [4, 84].

Антитезу между героями подчеркивает и портретная характеристика. Аксель «напоминал кумира толпы, доверчивого, витающего в эмпиреях, словом, сродни гению» [4, 79], а Крис «к шапке рыжих волос, надменности избалованного сынка и крепко сбитой, ничем не примечательной фигуре добавил ленновские очки и мужественную аккуратно подстриженную бородку, словно желая, чтобы окружающие видели в нем зрелого человека и относились с уважением» [4, 83]. Изначальная неприязнь, которую испытывает Крис по отношению к Акселю, как и в библейском тексте, основана на зависти. Аксель, более тонко понимающий и чувствующий музыку, предстает как талантливый импровизатор и виртуозный исполнитель. Именно зависть заставляет Криса провоцировать Акселя, буквально вызывая его на состязания, к которым музыкант совершенно равнодушен, так как в его душе царит гармония и покой, он не стремится к само-

утверждению. Кульминацией нравственного падения Криса является эпизод, когда во время спортивных соревнований он увидел, как Аксель упал со скалы в воду, но, увлеченный стремлением победить, молодой человек не посчитал нужным помочь сопернику. Эта сцена новеллы Шмитта соотносима с убийством Каином Авеля в библейском сюжете. «В последующие часы ... он, озабоченный некоторыми опасениями, без конца выверял свою версию: следовало убедиться в основательности разработанного плана, опровергнуть обвинения, вообразить худшее и наметить пути отхода... Сраженный очевидностью, он осознал, что Аксель умер и убил его он, Крис» [4, 94].

Однако на этом писатель не завершает повествование. Оригинальность интерпретации Э.-Э. Шмиттом библейского сюжета заключается в том, что во второй части новеллы автор создает продолжение этой истории. Становится известно, что Аксель выжил, но стал инвалидом. Вернувшись к жизни, он упорно начал искать встречи с Крисом, виня его в том, что тот не помог ему, не спас. По замыслу автора герои поменялись ролями. Аксель Ланг, прикованный к инвалидному креслу по вине Криса, превратился в беспринципного дельца, стремящегося сколотить состояние во что бы то ни стало. Показательно, что торгует сувенирами, связанными с библейскими персонажами. Своим наивным клиентам он так объясняет выбор тематики сувениров: «На рынке преобладали Иисус и Дева Мария. По данным маркетинга, в Европе все святые вышли из моды, кроме святой Риты и святого Иуды» [4, 100]. Крис, напротив, мучимый угрызениями совести, выбрал для себя нелегкий труд, связанный с помощью трудным подросткам и немощным людям. Эта работа требовала особой щедрости души, доброты, готовности к самопожертвованию.

Встретившись через двадцать лет, оба поражены переменами, произошедшими с другим. «Между сорокалетними мужчинами, сидевшими за одним столом, возникло недопонимание. Каждый создал в своем воображении совершенный, не подверженный переменам образ бывшего товарища. Аксель для Криса являл собой образец совершенства, а Крис для Акселя – прототип преуспевания. Они сломали собственные жизни, взяв в пример другого, с более или менее неосознанным намерением вытеснить, превзойти товарища. Но теперь эти химерические конструкции рушились на глазах [4, 125]». Очевидно, что такой поворот сюжета вполне совпадает с требованиями жанра новеллы, которая должна завершится необычно. Зеркальное «перемещение» героев произведения проявляет их внутреннюю сущность, сформировавшуюся под влиянием оппонента. Крис и Аксель увидели себя со стороны такими, какими они были в юности, и смогли оценить проделанный жизненный путь каждого из них. Крис с негодованием осознал, какое влияние его мерзкий поступок оказал на талантливого музыканта, призванного дарить людям радость, а Аксель понял, как низко он пал в своем озлоблении и желании отомстить.

Э.-Э. Шмитт в таком неожиданном продолжении библейского сюжета смог еще раз подчеркнуть его сущность, позволить осознать Каину-Крису ужас братоубийства. Автор также ставит вопрос об искуплении греха. Возможно ли оно для такого преступления? Ответ находит сам герой. Крис чувствует вину не

только за совершенный малодушный проступок, но и за то, что Аксель из ангела превратился в демона.

Эта мысль автора ясно выражена и в названии произведения, в котором содержится посыл к произведению австрийского композитора Альбана Берга (1885-1935). Написанный им концерт «Памяти ангела» исполняет герой Э.-Э. Шмитта. В названии музыкального произведения – явная отсылка к сюжету произведения литературного. Аксель лишь в памяти Крисса ассоциируется с ангелом.

Интерпретация известного библейского сюжета, став основой оригинального литературного произведения, еще раз дает возможность писателю обратиться к современникам со страстным призывом оставаться людьми в любых жизненных ситуациях и помнить о том, что только человеку дано проявлять милосердие, великодушие, благородство души.

#### **Список литературы**

1. Пикалов, Д. В. Каин и Авель : мифология конфликта // Социально-политические науки. – 2013. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kain-i-avel-mifologika-konflikta>
2. Жилина, Н. П. Мотив соблазна в мистерии Дж.Г. Байрона «Каин» // Вестник балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия : Филология, педагогика, психология. – 2015. – № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-soblazna-v-misterii-dzh-g-bayrona-kain>
3. Карасик, В. И. Переосмысление мифа о братоубийстве в художественном тексте // Жанры речи. – 2017. – № 1(15). – С. 78–85.
4. Шмитт, Э.-Э. Концерт «Памяти ангела» : Новеллы. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 224 с.

#### **Инь Сянькунь**

аспирант, кафедра музыкального образования и воспитания,  
институт музыки, театра и хореографии,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Китайская Народная Республика

### **МУЗЫКА П. И. ЧАЙКОВСКОГО В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР КИТАЯ И РОССИИ**

На сегодняшний день в Китае самым известным русским композитором остаётся Пётр Ильич Чайковский. Его произведения легко узнаваемы как для профессиональных музыкантов, так и для более широкой аудитории. Уникальный феномен творчества композитора связан с универсальностью его художественного языка. Музыка Чайковского ставит перед собой цель охватить как можно больше жанров и категорий чувственности для полноценного раскрытия всех сторон человеческой души. Именно благодаря лирической составляющей Пётр Ильич становится национальным композитором не только в России, но и в странах с совершенно другим менталитетом и культурой.

В китайской системе образования появляются разделы, изучающие зарубежный музыкально-исторический опыт, в том числе и российский. Произведения Чайковского включены для ознакомления и изучения в программы уроков

музыки общеобразовательных школ (увертюра «1812 год») и музыкальных факультетов педагогических университетов (фортепианный цикл «Времена года») [3, 317]. Тем не менее, в рамках дисциплин указанных учреждений творчество русского композитора представлено порционно, менее содержательно и отрывочно от национальной истории и традиций Китая. Выделяется от двух до десяти часов на ознакомление с биографией и творчеством, что несоизмеримо мало, учитывая огромный вклад в симфонический, балетный, оперный жанры. Существующая проблема должна решаться введением комплексного подхода, который формирует прочную историческую базу, даёт понимание о жанровых и стилистических направлениях, побуждает анализировать практическое наличие эмоционально-субъективных элементов в конкретных произведениях.

В целом, несмотря на имеющиеся трудности, композиции П. И. Чайковского легко воспринимаются на слух из-за специфического звукового колорита. Своеобразный напев, преобладание чистых тембров, акцент на драматизм подчёркивают насыщенность звучания и динамичность сюжета, что позволяет их выделить среди прочих.

Однако следует отметить, что для китайцев, в силу этнических особенностей, характерно другое интонационное восприятие. В китайском языке имеются заметные расхождения с европейской семантической системой. То есть китайский язык основан на принципиально иной тональной фонетической системе, в которой интонирование имеет не дополнительно-эмоциональную, а смыслообразительную функцию [2, 166]. В связи с этим освоение иностранных вокально-речевых музыкальных традиций будет сопряжено с рядом сложных языковедческих задач и нахождением способов их решения.

Данная особенность во многом объясняет популярность таких произведений Чайковского, как Концерт для фортепиано с оркестром № 1, Симфония № 5, балеты «Лебединое озеро» и «Щелкунчик» и другие крупные сочинения, многочисленные увертюры, сюиты. Для их понимания не нужно подстраиваться под непривычный интонационный и речевой строй, так как основным средством выразительности выступает звучание музыкального инструментария. Опера же, в свою очередь, требует обратного, из-за чего лирико-героические постановки по типу «Евгений Онегин» или «Пиковая дама» пользуются меньшей популярностью в Китае. С точки зрения культурологии прослеживается естественная закономерность: любой этнос лучше понимает те формы (в данном случае) музыкального искусства, которые идентичны или имеют аналог в их традиционной жизни.

В конце XIX–начале XX в. между Китаем и Россией начинают устанавливаться экономические и культурные контакты. Как отмечает В. Конен, в этот промежуток времени, выражаясь фигурально, рушится «китайская стена», отделяющая культуру европейских и внеевропейских народов [1, 45]. Происходит активный обмен знаниями из разных областей; в музыкальное искусство проникают иностранные тенденции и новые творческие импульсы. Возрастает интерес к освоению зарубежных репертуаров.

В современных отношениях между Россией и Китаем мы можем наблюдать гармонию, взаимоуважение и взаимный интерес. Учитывая это, неудивителен тот факт, что музыкальные произведения Чайковского даже сейчас играют важную роль как в эстетическом и педагогическом плане, так и на политической арене. В качестве примера приведём церемонию открытия Олимпийских игр 2022 года в Пекине, на которой прозвучало несколько мелодий Петра Ильича Чайковского. Так, спортсмены из Бельгии вышли под композицию «Танец пастушков» из балета «Щелкунчик». Из всего вышесказанного следует, что музыкальное наследие П. И. Чайковского способствовало выведению отношений между Россией и Китаем на новый глобальный уровень.

Концепция диалога культур в полной мере раскрывает возможности взаимообогащения и приводит к положительным преобразованиям в науке и искусстве. Таким образом, сотрудничество обеих стран образует фундамент для дальнейшего теоретического и практического изучения культурных особенностей, в частности музыкальных.

### **Список литературы**

1. Конен, В. Значение внеевропейских культур для музыки XX века // Музыкальный современник. – 1973. – Вып. 1. – С. 32–82.
2. Лю, Минхуэй К проблеме освоения истории русской музыки студентами КНР // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 2. – С. 163–172.
3. Сунь, Чжао Жунь. Первые постановки опер П. И. Чайковского «Пиковая дама» и «Евгений Онегин» на китайской сцене (к проблеме освоения зарубежного репертуара) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – С. 316–321.

### **Кенжебай З. А.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Марченко Л. В.**

учитель начальных классов, КГУ «Общеобразовательная средняя школа № 25  
имени Музафара Алимбаева» города Актобе, Республика Казахстан

### **Кадирова А. А.**

учитель английского языка, КГУ «Карауылкельдинская средняя школа»,  
ГУ «Отдел образования Байганинского района управления образования  
Актюбинской области», Республика Казахстан

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Ученые-методисты разработали методику обучения английскому языку как для детей, которые развиваются типичным образом, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья, о чем свидетельствуют, в том числе, современные диссертационные исследования последних 10 лет [1; 2 и др.].

В целом подробно психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника раскрыты известными психологами и педагогами, поэтому ряд многочисленных публикаций лишь обобщают данные относительно проявления психических явлений (психических процессов, психических свойств, психических состояний): А. О. Пирожкова «Обучение английскому языку младших школьников с учетом их психологических особенностей» (2014), Д. В. Смирнова «Психолого-педагогические особенности обучения английскому языку в начальной школе» и многие другие [3; 4 и др.].

Как показывает библиографический поиск и обзор литературы по теме исследования, авторы преимущественно проводят локальные исследования, посвященные выявлению психолого-педагогических особенностей развития отдельно каждого из психических процессов с целью их учета в обучении английскому языку:

- 1) особенности развития восприятия младших школьников [5 и др.];
- 2) особенности развития внимания младших школьников [6 и др.];
- 3) особенности развития памяти младших школьников [7 и др.];
- 4) особенности развития мышления младших школьников [8; 9 и др.];
- 5) особенности развития речи младших школьников [10 и др.];
- 6) особенности развития воображения младших школьников [11 и др.];
- 7) особенности развития эмоционально-волевой сферы личности младшего школьника [12; 13 и др.].

Таким образом, методика преподавания английского языка демонстрирует системный подход к развитию психических процессов личности младшего школьника.

Также актуальным представляется учет психолого-педагогических особенностей развития личности младшего школьника в процессе использования современных средств обучения английскому языку, таких как мультимедийная презентация, интерактивная доска и др. [14; 15 и др.].

### Список литературы

1. Никитенко, З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования : дис. ... д-р пед. наук / З. Н. Никитенко // Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2015.
2. Свалова, Е. В. Коррективно-подготовительное обучение английскому языку учащихся младших классов : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Свалова // Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015.
3. Пирожкова, А. О. Обучение английскому языку младших школьников с учетом их психологических особенностей // Проблемы современного педагогического образования. – 2014. – № 44-1. – С. 199–207.
4. Смирнова, Д. В. Психолого-педагогические особенности обучения английскому языку в начальной школе // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира : филологический и методический аспекты : сборник научных статей по материалам XIII Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / под редакцией Е. В. Романовой. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 394–397.

5. Писклова, О. Н. Использование англоязычного устного народного творчества на уроках английского языка как средство развития фонематического восприятия учащихся начальных классов // Научное сообщество студентов. Междисциплинарные исследования : электронный сборник статей по материалам XLVI студенческой международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 599–604.
6. Потеева, П. В. Игровые технологии как средство обучения младших школьников с неустойчивым вниманием на уроках английского языка // Непрерывное образование: теория и практика реализации. Материалы III Международной научно-практической конференции. ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – 2020. – С. 310–313.
7. Завьялова, А. С., Крюкова, Н. Ф. Развитие памяти младших школьников на уроках английского языка // Проблемы и перспективы развития образования : сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / ответственные редакторы И. А. Ахметшина, Р. Г. Измайлова, А. А. Лосева. – 2018. С. 57–60.
8. Костюнина, Н. Ю., Хайрутдинова, Н. Р. Развитие творческого мышления младших школьников на уроках английского языка // Актуальные проблемы педагогики и психологии : сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 210-летию Казанского университета. – Казань, 2015. – С. 92–96.
9. Капкова, С. Ю. Способы развития словесно-логического мышления и возможность обучения английскому языку слабослышащих детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы развития коррекционной педагогики и специальной психологии. Развитие познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей и подростков в различных институциональных условиях : сборник научных статей XV Регионального научно-практического семинара. / под редакцией Н. И. Колодиной, С. П. Дувановой. – 2018. – С. 15–21.
10. Ламзова, И. Д. Развитие устной речи на основе реализации учебно-речевых ситуаций при обучении младших школьников английскому языку // Colloquium-journal. – 2019. – № 5-4 (29). – С. 60–63.
11. Ануфриева, О. В. Использование диагностических методик для оценки уровня развития воображения у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых : материалы X Международной научной конференции / ответственный редактор А. А. Червова. – 2017. – С. 144.
12. Чернышов, С. В. Иноязычная песня как средство формирования эмоционального опыта младших школьников // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 11. – С. 52–60.
13. Краснова, А. В., Николаева, О. А. Использование английского языка для развития эмоционально-волевой сферы школьников // Актуальные проблемы педагогики и психологии. сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 25-летию Российского общества Януша Корчака / Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2016. – С. 29–32.
14. Шапорова, Ю. А. Психолого-педагогические особенности обучения младших школьников лексике английского языка с использованием компьютерных технологий // Материалы XXXVII Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 592–595.
15. Савельева, М. Н., Терёшина, В. Ю., Волков, Ю. А., Фомичева, Д. А. Модернизация системы обучения иностранным языкам : экономические аспекты // Экономика : вчера, сегодня, завтра. – 2020. – Т. 10. – № 1-1. – С. 352–362.

**Кенжин Ж. Ж.**

студент, Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова,  
Республика Казахстан

Научный руководитель: **Сейдахметова З. К.**, старший преподаватель,  
Карагандинский технический университет им. Абылкаса Сагинова, Республика  
Казахстан

## **ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Полиязычие как важное направление развития человечества осознавалось давно. Сегодня невозможно представить себе, что где-то ещё существуют страны, люди которых владели бы только одним языком. И в реальности нет цивилизованных государств, где жила бы только одна нация. Для нормального функционирования любого многонационального государства весьма существенно формирование двуязычия и полиязычия.

Важнейшей стратегической задачей образования Казахстана является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, с другой, обеспечение выпускников школ международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в основе которого – овладение государственным, родным и иностранными языками.

В Казахстане уделяется большое внимание изучению языков народов, населяющих эту страну. Здесь казахский язык является государственным, а русский язык – язык межнационального общения. По государственной программе учебники нового поколения издаются в стране на шести языках: казахском, русском, уйгурском, узбекском, турецком и немецком. Иностранные языки изучаются во всех школах. Если учесть, что обучение осуществляется на государственном языке (казахском) и языке межнационального общения (русском) в школах, колледжах и вузах, а в учебных планах всех учебных заведений предусмотрено изучение, кроме русского, еще, как минимум, одного иностранного языка, то можно говорить, что в Казахстане уже сформировалась двуязычная ситуация и имеется тенденция полиязычного образования.

«Сейчас в Казахстане в основном утвердилось двуязычие как важнейшее направление культуры межнационального общения. Человек, владеющий кроме родного языка языком другого народа, получает возможность общаться с большим количеством людей, приобщаться к материальному и духовному богатству, выработанному носителями языка другого народа, ближе и глубже знакомиться с его историей, культурой» [1, 33].

В своём Послании к народу в 2009 году «Новый Казахстан в новом мире» Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев отметил, что в целях обеспечения конкурентоспособности страны и ее граждан предложена поэтапная реализация культурного проекта «Триединство языков», согласно которому необходимо развитие трех языков: казахского как государственного языка, русского как

языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику.

По мнению Президента Н. Назарбаева, «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство... Поликультурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности».

Полиязычие – «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [2, 303].

Полиязычие – основа формирования поликультурной личности. Полиязычным можно назвать человека, говорящего на иностранном языке, понимающего его и умеющего в различных ситуациях общения пользоваться им. Изучение иностранного языка еще не говорит о получении образования. О полиязычном образовании можно говорить в тех случаях, когда на изучаемом иностранном языке преподаются еще другие учебные дисциплины, например, литература изучаемого языка, страноведение и т.п.

Чтобы обеспечить достижение международно-стандартного уровня владения несколькими иностранными языками, мы сформулировали концепцию полиязычного образования. Она предполагает становление полиязычной личности при определенном отборе содержания, принципов обучения, разработке специальной технологии с использованием многоязычных разговорников, словарей и учебно-методической литературы, где указывались бы сходства и различия базового, промежуточного и нового языка обучения. В новой технологии обучения необходимо обеспечить идентичность содержания обучения второму и третьему языкам, начиная с универсальных языковых явлений переходить к специфическим для нового, изучаемого, языка. Полиязычная личность – это модель «человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения» (высказывания и тексты) на трех и более языках [3, 95].

Опираясь на теорию Ю. Н. Караулова [4], мы различаем некоторые уровни языковой личности. Приводимая ниже обобщенная готовностная модель полиязычной личности для порогового уровня обучения соотносится с уточненными нами фонетическим, лексическим и грамматическим минимумами, о которых речь пойдет ниже.

Готовностная модель. Вербально-семантический уровень полиязычной личности.

1. Готовность к произношению, восприятию и различению звуков, звуко-сочетаний французского и русского языков:

– готовность различать границы слов, чувствовать и различать специфику ударения французского (на последнем слоге) и русского (подвижного);

– готовность различать интонационные конструкции усваиваемых языков.

2. Готовность к номинациям, используя знаковую систему трех языков (способность индивида к ассоциации с предметами и явлениями звуковых комплексов трех языков):

- готовность к рецепции лексики на французском и русском языках;
- готовность осуществлять выбор слов на трех языках;
- готовность употреблять лингвистическую терминологию на изучаемых языках.

Тезаурусный уровень полиязычной личности.

3. Готовность к рецепции грамматических структур французского и русского языков:

- готовность к устной речи на вьетнамском, французском и русском языках;
- владение нормами орфографии;
- готовность к письменной речи на трех языках;
- готовность понимать и воспроизводить в речи грамматические модели.

Мотивационный уровень полиязычной личности.

4. Качество чтения и пересказа:

- готовность производить и воспринимать тексты повседневного использования, то есть владение «обыденным языком»;
- владение темпом спонтанной речи;
- готовность поддержать диалог, различать реплики, задавать вопросы;
- готовность пересказать прочитанный текст;
- готовность рассказать в объеме программы и высказать собственное суждение по теме.

Уровни сформированности полиязычной личности в определенной степени условны, так как могут иметь самые различные сочетания.

В качестве основополагающей цели обучения иностранным языкам становится формирование поликультурной многоязычной личности, обладающей информационными, коммуникативными и интеллектуальными потребностями, способностями и компетенциями, которые позволят ей успешно действовать в условиях межкультурного общения и профессионально-языковой деятельности в роли субъекта иноязычного познания, иноязычного общения и иноязычного творчества.

Полиязычная компетенция представляет собой не просто владение несколькими иностранными языками. Полиязычная компетенция – это владение системой лингвистических знаний, умение выявлять сходное и различное в лингвистической организации различных языков, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью. Полиязычная компетенция не является суммой знаний конкретных языков, но представляет собой единую сложную, часто асимметричную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь. Она совершенствует понимание методов и процесса изучения иностранных языков и развивает способность общаться и действовать в новых ситуациях. Полиязычная компетенция делает возможной и успешной

деятельность по самостоятельному овладению основами незнакомых ранее языков, поэтому компетенция полиязычия может рассматриваться не только как владение несколькими иностранными языками, но и как способность к изучению иностранных языков, владение «чувством языка», желание и умение самостоятельно изучать иностранные языки.

Говоря о двуязычии и полиязычии, нельзя не упомянуть о тенденции экспансии английского языка. В настоящее время в республике широкое развитие приобретает английский язык. Зона активного использования английского языка расширяется. Народы мира уже сейчас бьют тревогу по поводу экспансии английского языка, выражающейся в англизации практически всех языков мира.

#### Список литературы

1. Савельев, А. Я. Инновационное образование и научные школы // Вестник высшей школы. – № 3. – С. 118.
2. Чан Динь Лам Полиязычное образование – важнейшая стратегия развития Казахстана : Успехи современного естествознания. – № 7. – 2013.

#### **Кожухова Л. Р.**

главный архивист, филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Орске, Россия

### **ИЗ ИСТОРИИ ОРСКОГО НЕФТЕПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕГО ЗАВОДА ИМ. В. П. ЧКАЛОВА**

История Орского нефтеперерабатывающего завода им. В. П. Чкалова началась в 30-х гг. прошлого столетия. Институт «Гипронефтезавод» получил задание на проектирование Орского нефтеперерабатывающего завода.

Строительное управление «Крекингстрой» («Орскнефтезаводстрой») было создано в г. Орске для организации промышленного строительства Орского нефтеперерабатывающего завода. Коллектив состоял из 76 человек. Первоначально строительная площадка располагалась на Кумакской возвышенности, но в 1932 г. решено было перенести строительство на новое место.

Новый технический проект по строительству Орского нефтеперерабатывающего завода был утвержден в мае 1934 г. Темпы строительства были невысокими.

С марта 1935 г. управление «Орсккрекингстрой» стало подчиняться уполномоченному Народному Комиссариату тяжелой промышленности по Орско-Халиловскому району.

Вопросы строительства завода регулярно рассматривались на заседаниях президиума Орского городского Совета.

17 декабря 1935 г. состоялось очередное совещание в Орском городском Совете. На повестке дня рассматривался вопрос: «О готовности пуска крекинг-завода и приеме нефтепродукции». Выступающие отметили неподготовленность многих служб, и поэтому предписывалось устранить в кратчайший срок все недоработки.

Через неделю атмосферно-вакуумная трубчатка № 1 (АВТ-1) нового предприятия г. Орска приняла первую нефть по новому нефтепроводу «Каспий – Орск». Это было 24 декабря 1935 г.

В сжатые сроки в трудных условиях орские нефтехимики обеспечивали монтаж и освоение новых установок по перегонке нефти, выполняли плановое задание по выпуску нефтепродуктов, в которых очень нуждалась страна [1].

6 января 1936 г. был получен первый орский бензин. Решение о присвоении заводу имени прославленного летчика Валерия Павловича Чкалова в 1939 г. было воспринято как высокая оценка труда коллектива предприятия.

Нефтяной фронт – так называли Орский нефтеперерабатывающий завод им. В. П. Чкалова во время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Особенно в первые военные годы на наших нефтепереработчиков была возложена необыкновенно трудная и ответственная задача. Это и понятно. Хотя основная нефтяная база страны – Баку и Грозный – не была занята фашистами, однако враг блокировал дороги, ведущие к этим городам.

Ведущими поставщиками нефтепродуктов действующей Красной Армии стали коллективы завода им. В. П. Чкалова и родственное ему предприятие в Уфе.

Благодаря неустанной работе, настойчивости и энтузиазму коллектива, заводчане за годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. увеличили выпуск продукции в два раза.

Серьезным испытанием для коллектива завода явилась Великая Отечественная война 1941–1945 гг. 274 заводчанина ушли на фронт, на рабочих местах их заменили женщины и подростки.

Назад в г. Орск вернулся лишь каждый третий – остальные полегли в боях или умерли в госпиталях от ран. Оператор крекингowego цеха Алексей Буртов провоевал всего полгода и героически погиб в одном из ожесточенных сражений. Слесарь Михаил Абаев прошел всю войну, погиб в январе 1945 г. был убит в бою, который велся уже на вражеской территории.

Отправлялись на фронт не только простые рабочие, пополняли ряды новобранцев и руководители. Инженер Петр Монстров погиб в 1943 г., кассир Тихон Свешников – в 1942 г. Ушли на фронт и начальник крекингочистки Абрам Заславский, и начальник отдела кадров Федор Золотых. Отправлялись на фронт даже женщины: токарь Екатерина Захарова, начальник цеха № 5 А. (полное имя неизвестно) Манина и многие другие.

При этом работали нефтехимики на износ. По архивным документам сегодня можно воспроизвести некоторые факты из жизни завода тех лет.

Из объяснительной записки к годовому отчету Орского нефтеперерабатывающего завода им. Чкалова за 1941 г. известно, что проводилась работа по реконструкции установок.

В частности, в объяснительной записке к годовому отчету Орского нефтеперерабатывающего завода им. Чкалова за 1942 г. имеются сведения о том, как за счет проведения социалистических соревнований и внедрения стахановского движения повышалась производительность труда [2].

Ярко иллюстрируют ситуацию приказы по основной деятельности за 1941-1945 гг.: «В связи с проведением ремонта по основным цехам и установкам завода приказываю: для работников механического цеха, непосредственно занятых на ремонтных работах, установить продолжительность рабочего дня 16 часов. Обеспечить рабочих на время ремонта соответствующим усиленным питанием». Автоловую вышку было решено смонтировать всего за трое суток, без современной техники, в нечеловеческих условиях – за 72 часа. Заранее было понятно, что это невозможно. Но в итоге – собрали. И не за 72 часа, а всего за 60!

Во время Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. предприятие, выпускавшее тысячи тонн топлива для фронта, экономило на отоплении собственных помещений. В цехах было холодно. Небывало морозной зимой 1943 г. экономили даже на социальных объектах: в общежитие пар подавался 3 раза в день, в общей сложности на 5 часов; в детские ясли – 5 раз на 7 часов; в столовой батарее теплели только дважды в сутки.

В объяснительной записке к годовому отчету Орского нефтеперерабатывающего завода им. Чкалова за 1944 г. имеются сведения об успешном выполнении плановых заданий по всем основным показателям завода [3].

В приказах директора Орского нефтеперерабатывающего завода им. В. П. Чкалова имеется приказ от 26 мая 1944 г. о премировании лучших работников завода за отличные показатели в работе в деле выполнения и перевыполнения государственного задания.

За самоотверженный труд орские нефтехимики во время Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. трижды были отмечены Государственным Комитетом Оборона и награждены Почетным Красным знаменем Государственным Комитетом Оборона СССР.

#### Список литературы

1. Филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Орске Р-123. Оп. 1. Д. 775. Л. 2.
2. Филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Орске Р. 123. Оп. 1. Д. 295. ЛЛ. 47-49.
3. Филиал ГБУ «ОГАОО» в г. Орске Р. 123. Оп. 1. Д. 297. ЛЛ. 3-9.

#### Коробецкий И. А.

канд. ист. наук, доцент, кафедра истории, философии  
и социально-гуманитарных наук,

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

### РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПРАВОСЛАВИЯ НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX ВЕКЕ

Миссионерская деятельность Русской Православной церкви (РПЦ) осуществлялась по двум основным направлениям: борьба с сектантством и старообрядчеством и обращение в православие нерусских народов, в основном на востоке страны. В данной статье речь пойдет о втором.

Начало миссионерской деятельности РПЦ можно отнести к XIII в. Уже во времена Батыея на территории Золотой Орды была образована Сараевская епископия, которая, среди прочих, ставила перед собой задачу обращения в православие местного населения, придерживающегося язычества. Как правило, церковь использовала ненасильственные методы распространения христианства: убеждение, проповедь, личный пример. Однако начиная с XVI в. по мере того, как Российское централизованное государство становилось геополитическим наследником Монгольской империи, распространение православия осуществлялось и принудительными мерами и было направлено не только против язычников Волго-Уральского бассейна, Сибири и Дальнего Востока [3], но и против проживающих там мусульман и буддистов.

В XIX веке миссионерская деятельность среди тюркских и финно-угорских народов активизировалась. Толчком этому послужило формирование и утверждение идеологии «официальной народности». Однако дело осложнялось отсутствием в восточной части империи необходимого числа христианских школ и вероучительной литературы, дефицитом священнослужителей, занимающихся проповедью. Это приводило к тому, что немало новообращенных возвращалось к прежней вере.

Уже в последнее десятилетие правления Александра I были сделаны переводы Нового завета на мордовский, персидский, чувашский, татарский, калмыцкий и другие языки народов Поволжья.

Для успешной миссионерской деятельности необходимым было создание специальных структур. С 1830 г. учреждается институт особых миссионеров в Казанской епархии, а с 1842 г. Казанская духовная академия становится миссионерской, специализирующейся в области восточных религий. Один из первых её выпускников Николай Ильминский занялся созданием православных учебных заведений и письменности тюркских народов на основе кириллицы. На восточные языки им были переведены Священное Писание и ряд богослужебных книг. До того татарская литература существовала на базе арабской письменности, которая была малопонятна. Перевод Ильминского осуществлялся в виде живого разговорного языка, понятного местному населению и потому принимаемого. Тем самым влияние на татар арабского мусульманского мира уменьшалось.

В 1864 г. Н. И. Ильминский создал частную школу для крещеных татарских детей, а в 1872 году становится директором казанской инородческой учительской семинарии.

Широкую миссионерскую деятельность на территории Казанской епархии вело Братство Святого Гурия. В 1869 году, для распространения христианских книг на местных языках, при братстве была учреждена особая переводческая комиссия [1, 126].

Помимо просветительской деятельности, российское правительство пыталось привлечь эти народы к православию предоставлением им ряда преимуществ: им давались земельные наделы, они освобождались от крепостной зависимости и службы в армии. Однако после 1861 г. и военной реформы 1874

г., когда служба в армии стала обязательной для всех, десятки тысяч крещеных татар стали возвращаться в мусульманство. Тем не менее, в результате миссионерской деятельности в Волго-Уральском регионе к концу XIX века бывших 99 % язычников и 10 % мусульман перешли в православие [2, 179].

В 1870-х годах в Ставрополе действовало православное Андреевское братство, занимавшееся переводами христианских сочинений на калмыцкий язык. Но, по сравнению с предыдущим столетием, во второй половине XIX века интенсивность обращения калмыков в православие снизилась. Так, согласно данным по стану в Улан-Эрге, с 1877 по 1894 г. ежегодно крестились от 4 до 24 калмыков [1, 101]. В начале XX в. востоковед А. М. Позднеев вынужден был засвидетельствовать, что происходит «отпадение калмыков от православия, у них имелись буддийские кумирни, которые находились в обычных домах. Считаясь номинально православными, калмыки фактически исповедовали буддизм» [1, 74]. Современная ситуация в Калмыкии свидетельствует о неудаче РПЦ в распространении православия в этом регионе.

Из-за сопротивления ламов, с переменным успехом миссионерская деятельность осуществлялась в Забайкалье.

По инициативе владыки Парфения (Попов), в 1860-х – начале 1870-х годов из Иркутской епархии были выделены Забайкальская и Иркутская миссии. Благодаря этому в регионе открывались благотворительные учреждения, приходские школы, богослужение стало вестись на местном языке, а десятки тысяч бурят, якутов, тунгусов, карагазов приняли православие. Большой вклад в просветительскую деятельность внес возглавлявший Забайкальскую миссию епископ Вениамин (Благонравов), в 1873 году ставший архиепископом иркутским [3].

В 1840 году православная епархия открылась на Камчатке. Епископом этой епархии стал владыка Иннокентий (Попов-Вениаминов). С его именем связано распространение православного учения среди народов Чукотки, Камчатки, Курильских и Алеутских островов. Владыка заложил основы православной проповеди на якутском языке среди тунгусов и якутов, что придало ему известность среди местных жителей.

В 1850 году в Чукотском крае была открыта новая миссия для обращения чукчей, ламутов, юкагиров и других северных народов. В 1855 году при посредничестве отца Иннокентия в целях просвещения и распространения православия была основана Амурская миссия. С 1860 г. она распространила свою деятельность на Уссурийский край орочан, гилиак, гольдов, маньчжур, корейцев.

В 1882 году из Алтайской миссии отделилась Киргизская. Её центром стал Семипалатинск. Деятельность Алтайской проповеди шла успешно, и в 1895 году она уже имела 14 станом, 47 молитвенных домов и церквей, 2 монастыря, приходское попечительство и большое количество благотворительных учреждений. Миссия обратила в православие более 10 000 степняков [3].

Таким образом, XIX столетие является периодом расцвета миссионерской деятельности РПЦ на восточных окраинах Российской империи: более-менее успешно работали православные миссии, осуществлялась переводная деятельность, формировался современный национальный письменный язык у многих

народов. В то же время далеко не всегда миссионеры достигали желаемых результатов, нередко новокрещенные возвращались в прежнюю веру. Тем не менее, миссионерство внесло значительный вклад в развитие межкультурных связей народов России, способствовало распространению просвещения и образования.

### Список литературы

1. Орлова, К. В. История христианизации калмыков : середина XVII – начало XX в. / К. В. Орлова. – М., 2006. – 205 с.
2. Поспеловский, Д. В. Православная Церковь в истории Руси, России и СССР / Д. В. Поспеловский. – М., 1996. – 403 с.
3. Сидоров, Г. А. Насильственная христианизация и русификация коренных народов Сибири в XVIII-XIX в. [Электронный ресурс] / Г. А. Сидоров – Режим доступа : [https://vk.com/wall536602961\\_165](https://vk.com/wall536602961_165)

### Любина Д. В.

студент факультета педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## ИЗМЕНЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСЛЕ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ 1917 Г. (на материале произведений М. М. Зощенко)

В начале XX столетия в России сложилась новая социально-политическая, экономическая и культурная ситуация. События этого времени по силе и интенсивности воздействия на язык часто сравнивают с революцией: расширился состав участников массовой коммуникации, была ослаблена цензура, возросло личностное начало в речи, расширилась сфера свободного, спонтанного общения, в то же время сформировался советский новояз, вошли в активное употребление новые формы образности, новые виды обращения к незнакомым людям.

В рассказах М. М. Зощенко с разной интенсивностью отражаются изменения лексического состава, морфологических и синтаксических норм. Эти нарушения являются следствием утраты чувства соразмерности и сообразности при сочетании слов, активного вхождения в русский язык новой лексики, злоупотребления просторечной или разговорно-сниженной лексикой. Очевидно, что, по сравнению с лексическими нарушениями, отклонения от морфологических и синтаксических норм реже встречаются в его рассказах. И, возможно, это неслучайно, так как Зощенко пытается отразить в своих рассказах живой разговорный язык, а читатель, в первую очередь, обращает внимание именно на лексику. Особенности синтаксиса прозы М. М. Зощенко объясняются тем, что он воссоздает особенности устной спонтанной речи.

Таким образом, в рассмотренных нами произведениях М. М. Зощенко отражены следующие тенденции в развитии языка России послереволюционного периода:

1. «Пестрота», выразившаяся в смешении стилей, речевых средств, а также отход от литературных норм и их несоблюдение. В связи с этим происходит расширение пласта общеупотребительной лексики за счёт включения в нее лексики ограниченного употребления: специальной (в том числе советского новояза), просторечной, жаргонной. В рассказах Зощенко часто включаются слова, которые пришли «из народа», это так называемые просторечия. Так, в «Рассказе о старом дураке» автор пишет: «Такой, вообще, облезлый тип. Морда какая-то у него потрепанная житейскими бурями» [6, 78]. «Морда» – это грубое слово, название лица. Данное грубо-просторечное слово отражает авторскую неприязнь к герою. «Он, дурак, дальтонизмом страдает». «Дурак» – бранное слово, обозначает «глупец». Также использовано при создании образа персонажа. Или: «А переехав туда, она с ним моментально ссорится и дает объявление в газету: дескать, меняю чудную комнату в двадцать метров на две небольшие в разных районах» [6, 78]. «Дескать» – просторечное выражение, введение его в текст подчеркивает неформальное общение.

В «Аристократке»: «И сама кутается в байковый платок, и ни мур-мур больше. Только глазами стрижет» [5; 28]. «Ни мур-мур больше», «глазами стрижет» – криминальный жаргон. Употребление грубой лексики, заимствованной из криминального жаргона, выражает крайнюю степень неприязни и раздражения героя по отношению к «аристократке».

В то же время в текстах М. М. Зощенко встречается специальная лексика, ее можно выделить в рассказе «История болезни». «Хотел я с этим лекпомом схлестнуться, но поскольку у меня была высокая температура, 39 и 8, то я с ним спорить не стал» [5; 272]. «Лекпом» – лекарский помощник – аббревиатура, советизм, употребление которого отражает специфику лексики советского времени, в настоящее время слово является историзмом.

2. Процесс архаизации больших групп лексики и перераспределение между активным и пассивным запасами языка.

В «Рассказе про одного спекулянта» Зощенко употребляет слово «тужурка». «И, конечно, на всякий случай он взял старую кожаную тужурку, подпорол ей бортик и зашил туда десять царских золотых монет и один золотой квадратик» [6; 233]. «Тужурка» – мужская форменная одежда длиной до середины бедра. Данный архаизм показывает чрезмерную бережливость героя, готового копить деньги, но не тратить.

3. Активизация проникновения иноязычных слов в речь простых людей. Автор рассказа «Обезьяний язык» иронизирует над активным использованием иностранных слов. «Кескёсе, мерси, комси – всё, обратите ваше внимание, чисто французские, натуральные, понятные слова» – то же, что и «keskese», «mersu», «comsi» из французского языка и имеют соответствующие значения «Что это такое?», «Спасибо», «Так себе». Включение данных слов в речь героя в начале произведения сразу показывает негативное авторское отношение к немотивированному использованию иностранной лексики.

4. Большое количество сокращений и аббревиации. Например, «В рассказе про одного спекулянта» есть аббревиатура: «НЭП». «Он во время нэпа, когда

частники еще работали, держал парикмахерскую» [6; 233]. «НЭП» – новая экономическая политика, проводившаяся в 1920-е годы в Советской России и СССР. Данный неологизм включен для передачи социальной ситуации описываемого времени.

М. М. Зощенко показал в своих произведениях меняющуюся систему языка. Описывая обыденные жизненные ситуации, случающиеся с простыми людьми, он представил живые факты речи своего времени – речи, полной вульгаризмов, искаженного употребления заимствований и просторечий. Известный филолог Л. В. Успенский писал о Зощенко: «Говоря о том, что данный процесс является временным, Зощенко тем не менее указывает на постоянную изменчивость языка. Он утверждает, что не только различные революции, но и сам народ будет способствовать этому».

Словообразовательный механизм русского языка, сложившийся в течение многих эпох, продолжает в целом действовать столетия спустя: хотя новые слова и создаются преимущественно по новым словообразовательным моделям, но эти модели строятся по образцам, работающим веками, в пределах уже сформировавшихся структурных разрядов, с оглядкой на образования, которые давно приписаны к регулярным и продуктивным словообразовательным типам. Именно так, традиционно, создана подавляющая масса (тем не менее, совершенно новых) слов советской эпохи: «...сохраняется след предыдущего значения, породившего новое значение, а также тот мотивировочный признак, который лег в основу нового названия носителями языка».

### Список литературы

1. Агеев, А. А. Восставший «Ъ» // Знамя. – 1995. – М.
2. Виноградов, В. В. Избранное // Российская академия наук. – 1999. – М.
3. Живов, В. М. Язык и революция. Размышления над старой книгой Селищева // Отечественные записки. – 2005. – № 2 (23). – Москва.
4. Зощенко, М. М. Голубая книга / М. М. Зощенко. – М. : Азбука, 2001. – 189 с.
5. Зощенко, М. М. Рассказы / М. М. Зощенко. – М. : Эксмо, 1998. – 341 с.
6. Зощенко, М. М. Избранное / М. М. Зощенко. – М. : Правда, 1981. – 608 с.
7. Каверин, В. А Эпилог / В. А. Каверин. – М. : Эксмо, 2014. – 704 с.
8. Карцевский, С. О. Русский язык и революция // Общее дело. – Париж, 1921. – № 8.
9. Карцевский, С. О. Халтура // Последние Новости. – Париж, 1922. – 3.
10. Лопатин, В. В. Многогранное русское слово // Избранные статьи по русскому языку. – Москва, 2007.
11. Ожегов, С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи / С. И. Ожегов. – М. : Высшая школа, 1974.
12. Панов, М. В. Русский язык и советское общество / М. В. Панов [и др.]. – М. : Наука, 1968, – Т. 1 – 4. – 185 с.
13. Ремпель, Е. А. Язык революции и революция языка // Новый Путь. – 1921. – № 2. – Рига.
14. Рубен, Б. С. Зощенко // Жизнь замечательных людей. – М., 2006.
15. Селищев, А. М. Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком последних лет (1917–1926) / А. М. Селищев – М. : Работник просвещения, 1928. – 248 с.

16. Скворцов, Л. И. Большой толковый словарь правильной русской речи / Л. И. Скворцов – М. : Диля, 2006. – 1136 с.
17. Успенский, Л. В. Слово о словах / Ты и твоё имя. – Ленинград, 1962. – 96 с.
18. Щерба, Л. Н. Главные преступления перед русским языком : от Ломоносова до наших дней / Л. П. Якубинский – М. : Новый Путь, 1923. – 239 с.

### **Насырова А. Б.**

доцент, кафедра русского языка, Карагандинский технический университет  
им. Абылкаса Сагинова, Республика Казахстан

## **ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТОВ «ДОРОГА» И «ДОМ»**

В современной когнитивной лингвистике концепт рассматривается как основная ячейка культуры, как «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний в ментальном мире человека. Главное в концепте – это многомерность и целостность его смысла, существующая в непрерывном культурно-историческом пространстве и поэтому располагающая к культурной трансляции из одной предметной области в другую.

В современном языкознании понятие концепта стало основным. Теоретические основы термина «концепт» заложены еще в работах Д. С. Лихачева, Н. Д. Арутюновой, Е. С. Кубряковой, А. Н. Мороховского, Н. К. Рябцевой, В. А. Масловой.

В современной лингвистике концепт рассматривается с трех сторон: лингвистической, когнитивной, лингвокультурной.

Исследователи лингвистической природы концепта трактуют концепт как общую для говорящих на одном языке систему мышления, «основную единицу метальности», «ключевое слово культуры», «национальный колорит», «средство мышления и общения».

В современном языкознании существует несколько точек зрения на природу концепта: 1) концепт – лингвокогнитивное объяснение явления; 2) концепт – лингвокультурное явление; 3) концепт – разностороннее явление, которое может быть рассмотрено в разных аспектах.

Концепт является единицей, тесно связанной с мышлением. Категории сознания отражаются, реализуются в категориях языка. Общее содержание концепта передается с помощью слова, его коннотативного и денотативного значений, ассоциативных связей. Поэтому концепт может быть выражен как отдельным словом, так и устойчивым словосочетанием.

Актуальность исследования заключается в том, что в нем впервые делается попытка охарактеризовать концепты «дорога» и «дом» в их связи в казахской и русской картинах мира. Важно отметить, что в системе национальных ценностей данные концепты занимают ключевые позиции.

Среди ученых, изучающих структуру и содержание данных концептов в русском и казахском языках, можно выделить М. К. Егизбаеву, К. М. Сатыбалдинову, Р. И. Утепову, О. А. Черепанову, Э. М. Зиангарову, Э. Мещерякову и др.

Выбор объекта и предмета исследования обусловлен тем, что концепты «дорога» и «дом» являются одними из наиболее важных в национальном ментальном пространстве. Они представляют собой ключевые и универсальные концепты, передающие специфику образа жизни и мышления народа.

Исследователи сходятся во мнении, что задача описания национальной самобытности непосредственно связана с проблемой взаимопонимания, которая особенно остро ощущается в наше время, когда, с одной стороны, по словам Г. Гачева, «народы мира максимально сближаются по образу жизни, быту, производству, культуре, а с другой – обостряется национальная чувствительность» [3, 59]. Дорога и дом соотносятся с различными типами знаний, в их наименованиях отражаются ценностные аспекты сознания каждого народа.

Цель статьи – охарактеризовать концепты «дорога» и «дом», выявить их взаимосвязь, описать общие черты и различия, связанные со спецификой отражения их в языковой картине мира двух народов.

Нами был проведен теоретический анализ литературы по теме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ устойчивых лексических единиц казахского и русского языков.

Для анализа были выбраны пословицы и поговорки, фразеологические единицы казахского и русского народов, так как именно в них национально-культурный компонент представлен наиболее ярко. Кроме того, поскольку «концепты по-разному вербализуются в разных языках в зависимости от собственно лингвистических, прагматических и культурологических факторов» [4, 90], представляется необходимым использование сопоставительных методов.

Материалом исследования послужил языковой материал (пословицы, поговорки, фразеологические единицы), отобранные из «Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі» І. Кенесбаева, «Пословиц русского народа» В. И. Даля.

Одними из основополагающих, базовых концептов являются концепты «дорога» и «дом». Мы выходим в дорогу из дома и возвращаемся домой. Два этих концепта тесно связаны между собой и являются отражением пространственных и временных отношений.

Для человека выйти в дорогу всегда было не простым мероприятием, а требовало определенной подготовки. Очень много обрядов и суеверий связано с дорогой. Даже сам обычай «присесть на дорожку» возник не на пустом месте. Очень многие обряды совершались на перекрестках дорог, которые считались местами концентрации силы, как доброй, так и злой. Достаточно вспомнить русские народные сказки, где герой обязательно должен был выбрать одну из трех дорог.

Концепт – явление глубокое и многоплановое, включающее в свой состав оппозиции противоположных значений. О. А. Черепанова выделяет в концепте «дорога» оппозиции жизнь – смерть, «освоенный мир, ойкумена» – «неосвоенный мир, хаос» («дом» – «вне дома», «свой» – «чужой») [5, 32].

«Неустроенность, конфликтность, бесприютность нашей жизни актуализировала в нашем подсознании концептуальный архетип дороги, пути как пространства хаоса, противостоящего стабильности дома, освоенного культурой

пространства. С дорогой связаны скитания, поиски судьбы, счастья, дорога – это фантом, держащий нас в плену часто бессмысленного движения, не дающий перейти к разумной стабильности жизни» [5, 30].

По мнению К. М. Сатыбалдиновой, «кочевник строит свои отношения с пространством и временем иначе, чем оседлый. Естественное состояние непрерывного движения, перемещений вырабатывает в нем знание законов пути, включающих в себя не только практические навыки использования условий экологической среды, но и систему этических норм, эстетических принципов, философских умозаключений. В арсенале понятий кочевника о связях с окружающим миром одно из главенствующих мест занимает понятие «дорога» [6, 10]. Казахи используют это слово, желая удачи («*Жол болсын*» – (Пусть будет дорога), и проклинают, тоже упоминая дорогу: «*Жол ұрсын!*» – (Пусть ударит дорога!))».

Дорога у кочевников прежде всего является символом жизни. Главное, чтобы была дорога, чтобы было куда идти. Русскому «счастливого пути» соответствует казахское «*жол/жолын болсын*» [7, 114]. Особую значимость лексемы «*жол*» можно наблюдать и в следующих выражениях: *жолды болу* – (иметь дорогу) – быть удачливым, *жолым болды* (дорога была) – повезло, *ата жол* (дедов путь) – традиция, *жол көрген қыз* (девушка, видевшая дорогу) – девушка, воспитанная на традициях) [7, 116–117].

По мнению казахов, «жизнь – это перекочевка – *тал бесіктен жер бесікке дейін* (от колыбели из тальника до колыбели в земле)» [8, 83].

У казахов дорога прежде всего соотносится с жизненной дорогой (*өмір жолы*), где каждый этап символически должен быть обозначен. Когда ребенок начинает делать первые шаги, обязательно проводится обряд «*тұсау кесу*». Предстоящий путь символизирует белая ткань, по которой должен пройти малыш. Когда девушка выходит замуж, при проходах она тоже должна пройти по символической дороге из отчего дома, и окружающие ей желают «*ақ жол*» (доброй дороги). Ну и провожая в последний путь, мулла задает вопрос о том, может ли что-то помешать усопшему отправиться в его последний путь в дальний мир из бренного мира.

Лексема «дорога» в казахском языке, помимо пространственного значения, обладает переносным значением «приоритет». Это значение используется для определения приоритетности при рассадке за столом, предоставлении слова и т.п.

Выражение «*жолы үлкен*» используют именно при определении приоритета. Например, более молодого по возрасту могут посадить выше старика не потому, что он занимает важный пост, а потому, что у него приоритет в данной ситуации: он приехал издалека «*алыстан алты жасар бала келсе, алтыс жасар қария сәлем берер*» (шестилетнего ребенка, прибывшего издалека, шестидесятилетний старец первым приветствует), или все гости одного рода, а он один из другого. По мнению К. Тасибекова, «простейшее правило определения «*кімнің жолы үлкен* – чей приоритет при встрече, предположим, двух людей одного возраста, это «*менің әкем үлкен – жолым үлкен*» (Мой отец старше – у меня приоритет) [8, 117]. Как мы видим, опять понятие «дороги» является определяющим.

«Все дороги ведут к дому», – утверждает русская пословица. Концепт «дом» является значимым для всех языков. Если говорить о пространственной составляющей данного концепта, то здесь имеется одно важное различие. Русский дом всегда стационарен, в отличие от казахского жилища. И потому дом в сознании русского человека, да и любого представителя оседлого народа, является местом, где он защищен. Английская поговорка «*Мой дом – моя крепость*» применима и к русскому дому.

Дом же казаха является мобильной конструкцией, что позволяло ему располагать его практически в любом месте. Общее у обоих народов можно найти в том, что дом русского человека, юрта казаха – это символ малой родины, символ семьи.

В казахском языковом сознании концепт «дом» маркирован такими лексемами, как *үй, юрта, шанырақ*. Юрта для казаха имеет сакральное значение. Все философы отмечают то, что юрта является отражением представлений кочевников о космосе. Для казаха юрта – это его Вселенная, это модель того, как устроен мир. Они же отмечают, что кочевники любят философствовать. К этому, конечно, располагает дорога. Постоянное передвижение от жайляу к кыстау и обратно, жизнь в согласии с природой выработали особый склад ума и характера.

Для казаха центр мира всегда был там, где находился его аул, где стояла его юрта. Причем этот центр постоянно смещался в пространстве из-за постоянных перекочевков. Юрта для казаха – центр мира, крохотная точка в бескрайнем просторе.

Юрта, как сборно-разборное жилище, состоит из нескольких частей: *шанырақ, кереге, босаға* и др. Центральной и главной частью является *шанырақ*.

*Шаңырақ* – наверхие юрты – был семейной реликвией, символом продолжения рода. Он передавался из поколения в поколение.

Когда умирал последний представитель рода, на его могиле оставляли *шаңырақ*. Символ *шаңырақа* – крест в круге – знак вечного движения в природе солнца, символ эволюции, развития жизни.

Фактически можно сказать, что понятие «*шанырақ*» включает в себя все значения, которые свойственны понятию «дом». *Шанырақ* – символ семейного благополучия, мира, спокойствия. «*Қара шанырақ*» (букв. «черный остов») юрты отца почитался сыновьями как святыня. В серьезных случаях казах клялся, глядя при этом на *шанырақ*. Именно родительский дом называют «*қара шанырақ*». По приезде в аул необходимо было зайти туда, отведать угощения [9, 182].

Слово «*шанырақ*» обозначает также понятие «семья». О главе семьи говорят «*шанырақ иесі*». О молодоженах говорят, что они создали семью, подняли *шанырақ* – «*шаңырақ көтерді*». С этим словом связаны как благопожелания, так и проклятия: «*Шаңырағың биік болсын!*» (Пусть будет высоким твой *шанырақ!*), «*Шаңырағың ортасына түссін!*» (Пусть сломается *шанырақ!*). Уважение к *шанырақу* как части жилища выражалось и в обычаях: его нельзя перешагивать, при перекочевке его перевозили отдельно на верблюде, который возглавлял караван. Если хотели указать на то, что в чужом доме

необходимо вести себя поскромнее, говорили: «*Шаңыраққа қара!*» (Посмотри на шанырак!).

В национальном самосознании, мировоззрении казахов «шанырак» является символом очага, продолжением рода, традиций и воспитания, духовной близости. О потомках рода обычно говорили: «*Әкесінің шаңырағын құлатпай, түтінін түтетіп отыр*» (Не уронив шанырак, поддерживает огонь), что означает: «Достоинно продолжает отцовский род». Шанырак тесно связывают с понятием семьи, поэтому, когда в семье происходила большая беда или семья распалась, говорили: «*Шаңырағы шайқалды*» (Шанырак покачнулся) [10]. Для русского человека тоже важна верхняя часть дома: «Хоть худ дом, да крыша крепка». Верхняя граница – крыша или защита сверху.

Для русского человека дом – это прежде всего его жилище, и потому традиционной является связь человека с ним, родными, прошлым. Дом в русском языке – это символ освоенного, обжитого пространства, символ безопасности. Недаром, *В гостях хорошо, а дома лучше; Дома и стены помогают; Ищи добра (или: оброк) на стороне, а дом люби по старине!* [11, 91].

Элементы дома, как и концепт «дом», могут восприниматься как символы. Окно и порог – границы дома. Граница – место наибольшего удаления от центра «своего» мира, место, где ослаблены защитные силы «своего» и начинают действовать законы чужого пространства. Со словом «порог» русский народ создал много фразеологических единиц: *споткнуться на пороге, обивать пороги, девичий стыд до порога* и т.д. Дверь – средство связи с миром [12].

В русском языке *показать дверь, указать на дверь* означает «прогнать вон». Казахи же, наоборот, первое приглашение в гости называют *есік көрсету, есік ашар* (показать дверь, открыть дверь). Если человек, придя к кому-то домой, не застанет его дома, он скажет *есікті сыйпап кеттім* (ушел, погладив дверь). Интересными являются фразеологизмы со словом *есік* по отношению к женщине: о женщине, принявшей мужчину ночью, говорят *есік ашты* (открыла дверь), о побывавшей замужем – *есік көрген* (видела дверь) [8, 197].

Для любого казаха его дом – это «*алтын босаға*» (золотой порог). В казахском языке у слова «босаға» есть 2 значения: 1) пространство по обе стороны двери, 2) место возле двери, напротив почетного места [7, 139].

В представлении казахов порог – это сакральная граница между внешним и внутренним миром – *ақ босаға, алтын босаға*. Из-за этого ни в коем случае нельзя наступать на порог. Или не дай бог стоять на нем. Это вообще святотатство. Именно на пороге (под порогом) находился хранитель жилища. Дух предков. Он защищал обитателей от всего плохого.

Отсюда и запрет вставать на порог, опираться, прислоняться к дверному косяку, держаться за притолоку: «*Босағаға тұрма – жетім боласын*» (Не вставай на порог, осиротеешь).

Считалось также хорошим знаком, если гость спотыкался о порог, входя в дом. И плохим, если он спотыкался, покидая его. За этим очень внимательно следят, и выходящих стариков всегда поддерживают под руки. Если же хотели оскорбить или выразить обиду, специально наступали на порог. Тем самым как

бы давали понять, что больше никогда не переступят порог этого дома: «*Табалдырықты аттамаймын*».

У русского и у казахского народов плохой приметой считается передавать что-либо через порог. Порог у древних славян считался местом обитания бесов. В древние времена у казахов прах предков хранился под порогом дома, тревожить их, передавая что-либо через порог, считалось крайне опасным. До сих пор порог считается границей между двумя мирами. Отсюда и пожелание молодым: «*Босагаларың берік болсын*» (Пусть крепким будет порог).

Нельзя возвращаться с полдороги. Это суеверие также связано с порогом и именно с его функцией границы между мирами. Не достигнув цели, человек возвращается домой ослабленный, и именно на пороге-границе его может ждать что угодно – от оскорблённых излишним беспокойством духов предков до сущностей, мечтающих просочиться в наш мир.

Таким образом, казахская юрта – это не только жилище, в котором можно укрыться от непогоды, но конструкция, которая представляет собой модель Вселенной, являясь отражением религиозно-мифологической картины мира кочевника. Моделью языковой картины мира казахов послужила природа во всех ее проявлениях.

Основное культурологическое содержание концептов «дорога», «дом» совпадает, что подтверждает их базовый, универсальный характер.

Дорога – это символ движения, развития, обновления, изменений, а также символ будущего, неизвестности и таинств, символ жизни. Неслучайно и в русском, и в казахском языках у слова *дорога-жол* развилось со временем переносное значение *жизненный путь – өмір жолы*.

Несмотря на коренное сходство, имеются и различия, связанные прежде всего с образом жизни двух этносов, их философским мировоззрением.

Дорога для русского человека всегда обозначала нечто новое, неизвестное. Для кочевника же дорога является символом жизни, символом ее бесконечности.

Концепт «дом» относится к числу основополагающих, всеобъемлющих ментальных пространственных величин, с древних времен функционировавших в человеческом сознании.

Конечно, имеется различие в понимании концепта «дом» в казахском и русском языках. Для русского народа, как и для и всех оседлых народов, дом – это место, где он чувствует себя в безопасности, где уютно и тепло. У казахов же важно не место, где стоит дом, ибо его можно всегда переместить, а важно ощущение родины, которая всегда с тобой. Ведь, кочуя, казах перевозит самую важную часть дома – шанырак. И поэтому можно сказать, что для казаха дом всегда рядом, всегда с ним. И если для европейца все дороги ведут домой, то для казаха главное – это чувство, что ты всегда дома, твоим домом может быть бескрайняя степь.

### Список литературы

1. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца / Г. Д. Грачев. – М. : Институт ДИДИК, 1999. – 368 с.

2. Кубрякова, Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике (О концепте контейнера и формах его объективации в языке) // Известия РАН. Сер. Лит-ры и языка. – 1999. – Т. 58. – № 5–6. – С.3–12.
3. Черепанова, О. А. Путь и дорога в русской ментальности и древних текстах // Материалы XXVIII межвузовской научно-методической конференции. – СПб., 1999. – Вып. 7.
4. Сатыбалдинова, К. М. Генеалогический подход в истории философии // Вестник РУДН. Серия «Философия». – 2014. – №3. – С.7–13.
5. Кенесбаев, І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. Алматы : Қазақпарат, 2007. – 356б.
6. Тасибеков, К. Ситуативный казахский (Мир казахов). – Алматы, 2014. – 264 с.
7. Егизбаева, М. К. Юрта и особенности мировосприятия казахов // Электронный научный журнал «edu.e-history.kz» № 1(05) апрель-июнь 2020.
8. Ислам, А. Мировоззренческие концепты : лингвокультурологический анализ // Sosval Bilimler Dergisi. – 2008. Save : 20. – С. 263–270
9. Даль, В. И. Пословицы русского народа : в 2 т. / В. И. Даль. – М., 2018. – 615 с.
10. Валеева, Д. Р. Репрезентация концепта «дом» в русской языковой картине мира : дис. .... канд. филол. наук / Д. Р. Валеева. – Казань, 2010. – 23 с.

### **Наурузова Л. Н.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Уразбаганбетова А. Т.**

заместитель директора по учебно-воспитательной работе,  
средняя школа № 35 им. Халела Досмухамедулы, Республика Казахстан

### **Оразғалиева М. Н.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Педагогика и методика начального обучения»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В начальной школе Республики Казахстан ученики изучают три языка (казахский, русский, английский). Фонетические особенности каждого их данных трех языков различны. При этом неизбежно проявление такого языкового явления, как интерференция, что обозначает в языкознании последствие влияния одного языка на другой, то есть применение норм одного языка в другом в письменной и/или устной речи.

В нашем случае речь идет о фонетической интерференции, которая, как следует из названия, наблюдается на фонетическом уровне: «Говорящий переносит произносительные навыки, полученные им в процессе овладения родным, доминирующим языком, на изучаемый язык и, тем самым, нарушает фонетическую норму последнего. Этот процесс и является причиной появления акцента. Причем важно помнить, что фонологические различия между языками никогда

не сводятся к тому, что у них разный фонемный состав. Как правило, различаются позиции, в которых встречается тот или иной звук, различаются особенности произношения сходных звуков и их распределение по позициям» [1].

Как показывает анализ трудов по теме исследования, в том числе работы Е. Н. Набоковой «Обучение фонетике детей младшего школьного возраста» (2018), учителю при формировании фонетических навыков у младших школьников в процессе обучения английскому языку необходимо учитывать два фактора [2]:

1) В английском языке «очень часто количество букв не совпадает с количеством звуков, так как две или три буквы (буквосочетание) могут передаваться только одним звуком, а некоторые буквы произносятся по-разному, что зависит от их месторасположения в слове» [2].

2) В процессе обучения необходимо знать и учитывать психофизиологические и психологические особенности младших школьников для того, чтобы «определить именно те приемы, формы и средства обучения, которые приведут к эффективному решению поставленных задач» [2].

В обучении английскому языку необходимо применение системного подхода к процессу формирования фонетических навыков, что предполагает [3; 4 и др.]:

1) выделение и обоснование системы фонетических навыков младших школьников;

2) выявление эффективных методов и приемов формирования фонетических навыков младших школьников;

3) определение методов и критериев исследования процесса формирования фонетических навыков младших школьников;

4) определение системы упражнений, направленных на формирование фонетических навыков младших школьников [5];

5) обеспечение преемственности в процессе формирования фонетических навыков младших школьников и др.

Как показывает библиографический обзор, большинство публикаций посвящено обоснованию преимуществ в применении следующих средств, направленных на формирование фонетических навыков младших школьников: рифмовок, скороговорок, песен, стихотворений на уроках английского языка [5; 6; 7; 8 и др.].

Одним из ведущих методов формирования фонетических навыков младших школьников, широко признанным и распространенным в практике преподавания английского языка, является игра, о чем свидетельствует ряд значимых для нашего исследования публикаций (Д. Д. Слюнкова, Г. Р. Кинзябаева, А. О. Скуратова и др.) [9; 10; 11 и др.].

Таким образом, методическая система формирования фонетических навыков у младших школьников на уроках английского языка имеет достаточно стабильную структуру и может быть успешно реализована в практике преподавания.

## Список литературы

1. Ребко, А. В. Лингвистическая интерференция и ее виды на примере русского и французского языков // Мир языков: ракурс и перспективы : сборник материалов IX Международной науч.-практ. конференции, Минск, 26 апреля 2018 г. : в 6 ч. Ч. 1 / БГУ, Филологический фак., каф. английского языкознания; редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С.227–232
2. Набокова, Е. Н. Обучение фонетике детей младшего школьного возраста // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сборник научных статей и материалов V Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 390–396.
3. Болгова, А. В. Формирование фонетических навыков у младших школьников на уроках английского языка // Наука и образование в жизни современного общества : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции : в 12 частях. – 2015. – С. 19–21.
4. Яковлева, О. О., Семенова, Е. С. Формирование фонетических навыков у младших школьников на уроках английского языка // Общие вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции «Филология, переводоведение, лингводидактика : актуальные проблемы и тенденции развития в эпоху глобализации», посвященная 65-летию факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева ; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – 2016. – С. 160–163.
5. Туменова, Г. И., Темрюкова, С. Н., Кулкаева, Ю. Ш. Использование игровых упражнений в процессе формирования фонетических навыков у учащихся 2-х классов на уроках английского языка // Наука, образование, общество. проблемы и перспективы развития : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 103–106.
6. Климова, М. М. Формирование фонетических навыков младших школьников на уроках английского языка // Студенческий. – 2021. – № 18–3 (146). – С. 49–50.
7. Каракещишян, А. А., Гончарова, Н. А., Кретинина, Г. В. Эффективность использования песенного материала в процессе обучения младших школьников английскому языку // Наука и Образование. – 2020. – Т. 3. – № 4. – С. 192.
8. Вавилова, О. А. Лингвометодический потенциал стихотворений как средство формирования фонетических навыков на начальном этапе обучения английскому языку в школе // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 2021. – С. 76–78.
9. Слюнкова, Д. Д. Игровой метод как способ обучения фонетическим навыкам младших школьников на уроках английского языка // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса : материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2021. – С. 285–288.
10. Кинзябаева, Г. Р. Использование фонетических игр для формирования слухо-произносительных навыков на уроках английского языка // Вестник науки. – 2018. – Т. 1. – № 9 (9). – С. 37–38.
11. Скуратова, А. О. Формирование фонетических навыков у младших школьников с помощью игр // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 1. – С. 47.

**Наурызбаева К. С.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Гречман Н. А.**

обучающийся 2/2 курса ОП «Дошкольное обучение и воспитание»,  
Баишев Университет; воспитатель ГККП Ясли-сад № 49 «Думан»,  
ГУ «Отдел образования города Актобе», Республика Казахстан

**Бондаренко Г. Н.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Дошкольное обучение и воспитание»  
Баишев Университет; воспитатель ГККП Ясли-сад «Шұғыла»,  
ГУ «Отдел образования города Актобе», Республика Казахстан

**Тасмагамбетова Г. О.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Дошкольное обучение и воспитание»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Нуржанова Б. О.**

обучающийся 1/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет; учитель русского языка ГККП Ясли-сад «Шұғыла»,  
ГУ «Отдел образования города Актобе», Республика Казахстан

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Специфика обучения дошкольников английскому языку в дошкольной образовательной организации состоит в том, что у ребенка отсутствует потребность говорить на иностранном языке. Поэтому «главная трудность заключается в том, что эту потребность надо специально создать» [1].

К 5–6 годам у ребенка дошкольного возраста сформирован родной язык, потому у него «не возникает путаницы в голове со звуками» [2]. Поэтому считают, что «оптимальный возраст для обучения дошкольников английскому языку – старший дошкольный (5-7 лет)» [3]. Как показывает библиографический обзор и анализ литературы по теме исследования, при соблюдении всех возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста процесс обучения иностранному языку будет проходить вполне успешно [3; 4 и др.].

В настоящее время выделяют один традиционный метод и несколько новых ведущих действенных методов обучения дошкольников иностранному языку:

1) традиционный метод: игра (ситуативные, соревновательные, ритмомзыкальные, художественные и др.) [5; 6 и др.];

2) новые методы:

– метод предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [7 и др.];

– метод TPR (total physical response – TPR) – «метод опоры на физические действия, построенный на согласовании речи и действия» [8 и др.];

– метод проектов [9 и др.].

Также наиболее эффективным является использование сказки при обучении иностранному языку [10; 11 и др.], а также использование традиционной английской поэзии [12 и др.], что позволяет создать на занятии иноязычную культурную среду.

Для комплексного обучения иностранному языку разработаны различные программы и учебно-методические комплексы [13; 14; 15 и др.]. Исследователями предпринимается попытка сравнительного анализа программ и УМК для определения наиболее действенной модели обучения [15 и др.].

Вопросы не только обучения, но и воспитания средствами иностранного языка рассматриваются в многочисленных публикациях [16 и др.]. Важным представляется отметить патриотическое воспитание дошкольников в процессе изучения не своей, а чужой культуры.

В методике преподавания иностранному языку ценными представляются труды, посвященные выявлению и раскрытию основных затруднений, «с которыми сталкиваются педагоги при обучении дошкольников английскому языку: психолого-педагогического, методического и дидактического характера» [17 и др.]. Одна из основных трудностей – это работа с детьми с ограниченными возможностями в здоровье [18 и др.].

### Список литературы

1. Мязин, А., Левшина, Н. И. Специфика обучения дошкольников английскому языку в дошкольной образовательной организации // *Международный студенческий научный вестник*. – 2016. – № 5–2. С. 207–208.
2. Кузьминых, Ю. И. Рифмовки как средство изучения лексики английского языка дошкольников // *Новая наука : Проблемы и перспективы*. – 2015. – № 6–2. С. 115–118.
3. Смирнова, М. Н., Дерябина, М. А. Психологический аспект в обучении дошкольников английскому языку // *Студент. Аспирант. Исследователь*. – 2019. – № 4 (46). – С. 74–78.
4. Павловская, Е. В., Ефимова, В. Г., Маслова, Е. В. Влияние возрастных и индивидуально-психологических особенностей дошкольников на обучение английскому языку в ДООУ // *Вестник научных конференций*. – 2016. – № 6–3 (10). – С. 72–73.
5. Цымбал, А. В. Речедвигательная активность дошкольников на занятиях английским языком: формирование и развитие // *Традиции и новации в дошкольном образовании*. – 2019. – № 3 (11). – С. 59–62.
6. Смирнова, Л. А. Игры в обучении дошкольников английскому языку // *Известия института педагогики и психологии образования*. – 2020. – № 1. – С. 172–178.
7. Баркова, А. Ф., Селивановская, О. А. Использование метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при обучении дошкольников английскому языку // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2020. – Т. 5. – № 1. – С. 27–32.
8. Петрова, Д. А., Надточева, Е. С. Использование метода TPR при обучении дошкольников английскому языку // *Актуальные проблемы лингвистики и методики. Материалы восьмой международной студенческой научно-практической конференции / отв. за выпуск Н. Г. Шехтман*. – 2016. – С. 186.
9. Бондарева, И. В. Региональный аспект в процессе изучения английского языка у дошкольников // *Педагогическое мастерство и педагогические технологии*. – 2016. – № 4 (10). – С. 200–203.

10. Аптыкаева, Н. А. Использование сказки при обучении дошкольников аудированию на занятиях английского языка // Студенческий форум. – 2019. – № 14 (65). – С. 7–9.
11. Николаева, Т. Г., Михайлова, М. Ю., Архипова, Н. В. Роль сказки на занятиях по английскому языку со старшими дошкольниками // Высшее гуманитарное образование XXI века : проблемы и перспективы : материалы девятой международной научно-практической конференции / ответственный редактор Л. В. Вершинина. – 2014. – С. 123.
12. Мурашкина, Т. А. Использование традиционных английских детских стихов при обучении английскому языку дошкольников // Наукосфера. – 2022. – № 1–2. С. 93–96.
13. Калигина, Н. Н. Формирование навыков общения старших дошкольников в кружковой работе по английскому языку : опыт исследования // Символ науки : международный научный журнал. – 2020. – № 1–2. – С. 72–75.
14. Мальцева, А. К. «Счастливый английским». Программа по обучению английскому языку дошкольников // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 3 (51). – С. 108–157.
15. Вронская, И. В., Стихилияс, А. В. Особенности учебно-методических комплексов по обучению дошкольников английскому языку // Молодежь в науке : Новые аргументы : сборник научных работ IV Международной молодежной научной конференции / отв. ред. А. В. Горбенко. – 2018. – С. 61–64.
16. Бондаренко, О. В., Дурнева, О. В., Зимовец, Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников на занятиях английским языком // Наука и современность : сборник статей Международной научно-практической конференции / отв. ред. А. А. Сукиасян. – 2015. – С. 218–220.
17. Агеева, А. В. Актуальность преподавания английского языка дошкольникам и соответствующие трудности в работе педагогов // Национальные приоритеты современного российского образования: проблемы и перспективы : сборник научных статей и докладов XII Всероссийской научно-практической конференции : 100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского посвящается. – 2018. – С. 94–98.
18. Челядинова, Е. В. Актуальность проблемы обучения английскому языку дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–1. – С. 303–306.

**Омарова А. Б.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Шоқанова Ә. Ш.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Жумабаев Т. Б.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишева Университет; учитель английского языка,  
КГУ «Средняя школа № 61 им. Каныша Сатпаева» акимата города Нур-Султан,  
Республика Казахстан

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ**

Проблема развития иноязычной речи школьников является многоаспектной в методике преподавания иностранного языка. Поэтому раскроем некоторые аспекты данной проблемы.

*Первый* аспект проблемы связан с развитием монологической и диалогической иноязычной речи школьников [1; 2 и др.].

*Второй* аспект проблемы связан с развитием устной и письменной речи школьников [3; 4 и др.].

*Третий* аспект проблемы связан с развитием системы речевых умений и навыков школьников [5; 6 и др.].

*Четвертый* аспект ученые связывают с поиском эффективных методов, приемов, а также технологий развития иноязычной речи школьников [7; 8 и др.].

*Пятый* аспект видится в поиске эффективных средств, направленных на развитие иноязычной речи школьников (аутентичные тексты, проблемные задачи и многие другие) [9; 10 и др.].

*Шестой* аспект выделяют в качестве реализации межпредметных и интеграционных связей с другими школьными предметами, а также с видами искусства (музыка и др.) [11; 12 и др.].

*Седьмой* аспект состоит в решении проблемы развития иноязычной речи детей с ограниченными возможностями в здоровье [13 и др.].

*Восьмой* аспект связан с определением механизма оценивания (критериев и методов исследования) уровня развития иноязычной речи школьников [14; 15 и др.].

*Девятый* аспект отмечается в работе с одаренными детьми в системе дополнительного иноязычного образования [16; 17 и др.].

*Десятый и другие* аспекты направлены на развитие:

- познавательных и регулирующих психических процессов школьников;
- интереса к изучению иностранного языка;
- речевой культуры школьников;
- речевой активности школьников;
- творческих способностей школьников;
- понятий у школьников;
- преемственности в процессе формирования иноязычной речи школьников и многие другие.

### Список литературы

1. Каландарова, З. М. Роль индивидуального подхода в развитии иноязычной монологической речи школьников // Актуальные проблемы лингводидактики и методики обучения иностранным языкам : сборник научных статей / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2015. – С. 125–128.

2. Татаурова, Е. М. Развитие умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2020.

3. Поздеева, И. М. Обучение иноязычной устной речи школьников на основе развития творческой направленности их личности // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52–7. – С. 345–351.

4. Арбузова, С. Н., Щеголева, Г. С. Освоение иноязычными школьниками средств связности письменного текста // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2016. – Т. 7. – № 2. – С. 97–106.

5. Антошина, Я. В. Развитие коммуникативных умений учащихся при обучении грамматической стороне речи // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* – 2017. – № 8. – С. 18–21.
6. Огай, М. Х. Методика формирования навыков говорения у младших школьников // *Психология, педагогика и образование в условиях международного сотрудничества и интеграции : сборник статей Международной научно-практической конференции.* – Уфа, 2020. – С. 112–115.
7. Муханов, Н. В. Использование игровых технологий при обучении лексической стороне иноязычной речи в общеобразовательной школе // *Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых.* – 2020. – № 3. – С. 58–62.
8. Семенькова, И. И. Обучение учащихся старшей ступени иноязычной неподготовленной диалогической речи посредством интерактивных технологий // *Научный Лидер.* – 2021. – № 30 (32). – С. 23–26.
9. Грендо, Н. С., Маршнева, О. В. Чтение аутентичных газетных текстов как способ формирования речевых навыков учащихся // *Новые подходы в научных исследованиях. Сборник материалов Международной научно-практической конференции / редколлегия : О. Н. Широков [и др.].* – 2021. – С. 40–42.
10. Пушкина, А. С. Особенности обучения младших подростков иноязычному аргументированному высказыванию посредством проблемных задач // *Современные тенденции развития науки и технологий.* – 2016. – № 11–12. – С. 106–110.
11. Саакян, С. А. Использование музыкального компонента как эффективного средства овладения младшими школьниками устной иноязычной речью : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Саакян. – М., 2015.
12. Афанасьева, М. П., Соловьева, И. С. Песня как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции на среднем этапе обучения английскому языку // *Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм : сборник научных трудов.* – Иркутск, 2019. – С. 238–246.
13. Дунаева, Т. А. Особенности формирования у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями иноязычной коммуникативной компетенции на материале английского языка // *Auditorium.* – 2019. – № 2 (22). – С. 30–34.
14. Кирюшина, О. В. Способы достижения объективного оценивания по иностранному языку // *Мир науки. Педагогика и психология.* – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 56.
15. Крамар, К. Н. Методика организации контроля умений говорения в старшей школе // *Вестник педагогических наук.* – 2021. – № 2. – С. 12–15.
16. Каменский, А. И., Каменский, С. А. Формирование умений иноязычного монологического общения одаренных школьников в рамках дополнительного образования // *Педагогические инновации в работе с одаренными детьми: традиции и перспективы : сборник материалов I-й научно-практической конференции-конкурса.* – 2019. – С. 46–52.
17. Щербатых, Л. Н. Основные принципы отбора языкового материала для работы с лингвистически одаренными школьниками в системе дополнительного иноязычного образования // *Современное общество и власть.* – 2017. – № 1 (11). – С. 39–52.

**Ордабай Э. Т.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Журумбаева А. Б.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Айниязқызы Г.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **ОЦЕНКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Высокий массовый спрос на дистанционную (удаленную) форму обучения связан с пандемией COVID-19 [1]. Однако данная форма находила применение и ранее: преимущественно ею пользовались дети с ограниченными возможностями в здоровье или дети из спортивных школ [2; 3 и др.].

По верному замечанию М. В. Соловьевой, дистанционная форма является «очень требовательной формой обучения» [4]. Работа М. В. Соловьевой представляет ценность для нашего исследования, поскольку автор, помимо преимуществ, выделяет основные проблемы, трудности и принципиальные недостатки использования данной формы обучения иностранному языку. Более того, М. В. Соловьева обнаруживает достоинства и в большей степени недостатки используемых в процессе дистанционного обучения образовательных ресурсов всех типов [4]. А. К. Фридзон, С. Н. Тригубкина, Д. Д. Климентьев и другие исследователи проблемы дистанционного обучения иностранному языку также выделяют «очевидные плюсы» (преимущества) и «очевидные минусы» (недостатки), «положительные, так и отрицательные факторы очного образования в полностью дистанционном формате» [5; 6; 7 и др.]. Наличие признанных недостатков способствовало поиску учеными-методистами способов решения проблемы в системе высшего образования, одним из которых выступило внедрение технологий смешанного обучения при изучении иностранного языка (например, интеграции очного и дистанционного обучения [8]); использование проектной технологии обучения и многих др.) [9].

Выделяют систему форм занятий дистанционного обучения (чат-занятия, веб-занятия, вебинары, видео- и телеконференции и другие), которые из-за малой практики исследования еще дожидаются своей экспертной оценки [7].

Интерес представляют социологические исследования, посвященные оценке дистанционного обучения иностранному языку. В одной из таких работ А. В. Шулеповой «Дистанционное обучение иностранным языкам: социологический анализ» (2021) [10] представлены следующие результаты: «Опираясь на полученные данные, автор делает вывод, что получившее существенный стимул

для развития в период пандемии дистанционное обучение иностранным языкам в целом является менее предпочтительной формой приобретения знаний и навыков в сравнении с очным обучением». В связи с этими и подобными результатами неслучайно, как показывают наблюдения и опрос учителей, родителей, а также самих обучающихся постепенный возврат в аудиторию был в целом воспринят с воодушевлением и с повышенной волевой активностью и мотивацией к учебе.

При оценке дистанционной формы обучения иностранному языку должна учитываться роль личности учителя и качество его преподавательской деятельности, о чем свидетельствует ряд публикаций таких, как: А. Ю. Алипичев «Ролевой репертуар преподавателей иностранного языка при дистанционном обучении» (2020) [11], А. В. Лучникова «Личность преподавателя иностранного языка при дистанционной форме обучения в вузе» (2020) и многие другие [12 и др.].

### Список литературы

1. Сысоев, П. В., Твердохлебова, И. П. Дистанционное обучение иностранному языку : новые вызовы в новой реальности // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 2–4.
2. Снисарь, П. А. Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Вестник научных конференций. – 2021. – № 1–3 (65). – С. 128–131.
3. Храмова, Ю. Н., Хайруллин, Р. Д. Особенности организации дистанционного обучения иностранному языку // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 2 (43). – С. 37–42.
4. Соловьева, М. В., Семенова, Е. С. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам // Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков : сборник научных статей / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – 2020. – С. 81–85.
5. Фридзон, А. К. Цифровая лингводидактика: преимущества и недостатки дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы лингвистического образования в высшей школе : материалы XV Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием «Язык – образование – современность». – 2021. – С. 159–165.
6. Тригубкина, С. Н. Перспективы дистанционного обучения иностранному языку в системе инновационно-компьютерных технологий // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы IV Республиканской научно-практической конференции (с международным участием). Редколлегия : Черенда А. Э. [и др.]. – 2020. – С. 166–172.
7. Климентьев, Д. Д. Опыт обучения иностранным языкам в вузе в условиях дистанционного образования : анализ и перспективы // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2020. – № 11. – С. 6.
8. Хаджиу, В. В., Ильчинская, Е. П. Интеграция очного и дистанционного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник ГГУ. – 2021. – № 2. – С. 124–133.
9. Путиловская, Т. С. Особенности реализации проектной технологии обучения в условиях дистанционного on-line обучения иностранному языку // Современное среднее профессиональное образование. – 2020. – № 3. – С. 17–23.
10. Шулепова, А. В. Дистанционное обучение иностранным языкам: социологический анализ // Globus : Психология и педагогика. – 2021. – Т. 7. – № 1 (41). – С. 8–18.
11. Алипичев, А. Ю. Ролевой репертуар преподавателей иностранного языка при дистанционном обучении // Доклады ТСХА. – 2020. – С. 223–229.
12. Лучникова, А. В. Личность преподавателя иностранного языка при дистанционной форме обучения в вузе // StudNet. – 2020. – Т. 3. – № 4. – С. 105–112.

**Орлова С. Л.,**

канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и литературы,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ, ВКЛЮЧАЮЩИХ КОМПОНЕНТ «ВРЕМЯ»**

Время является одной из основополагающих категорий, характеризующих существование и развитие Вселенной, историю человечества и жизнь каждого человека, эта всеобъемлющая значимость времени определяет наличие в каждом языке лексико-семантического поля «Время», которое в русском языке представлено как словами разных частей речи (*время, минута, век, кратковременный, вечный, навек, вовремя, в течение*), так и фразеологизмами. Устойчивые выражения, включающие сему «время», также многочисленны, разнообразны по происхождению и стилевой окраске. Изучение их позволяет понять сущность времени, многообразие его свойств, особенности концепта «время» в языковой картине мира русского человека.

Согласно теории основателя проксемики (направления семиотики, изучающего пространственную и временную составляющую знаковых систем) Э. Т. Холла, в зависимости от отношения к категории времени культуры разделяются на монохронные и полихронные [3, 176].

В монохронных культурах (в том числе англосаксонской и культуре США) течение времени представляется линейным, само время оценивается как ресурс, имеющий материальную ценность; поэтому действия представителями этих культур выполняются последовательно и планомерно; границы между рабочим и личным временем осознаются четко.

В полихронных культурах, к которым Э. Т. Холл относит и славянские культуры, в том числе русскую, течение времени определяется как цикличное, порядок выполняемых представителями данных культур действий не является строгим, поэтому договоренности между ними могут меняться, нет четкой границы между рабочим и личным временем.

Рассмотрим, каким образом полихронность славянской культуры отражается в русской фразеологии.

Прежде всего, во фразеологии находит отражение понимание неотвратимости хода времени: «время летит», «время не ждет», «время не воротишь».

При этом фразеология отражает непостижимость сущности времени для человека, что проявляется в многочисленности образов, лежащих в основе темпоральной фразеологии. Наиболее распространенным оказывается видение времени как реки. Представление о времени как о реке отражено еще в афоризмах Гераклита: «В одну и ту же реку мы входим и не входим, существуем и не существуем», «Нельзя дважды войти в одну и ту же реку». Образ времени-реки нашел

отражение в русской фразеологии в связи с глаголом «течь», отражающим свойство жидкости: «время течет», «время истекло», «течение времени», «истекшие сутки», «текущий период».

В ряде других фразеологизмов время представляется как субъект – живое существо, способное мыслить («время нас рассудит»), двигаться («время летит», «время пришло», «время обошло стороной»), реагировать на действия человека («время терпит/не терпит», «время не ждет»), обладающее духом («дух времени»), способное к активным осмысленным действиям: («время возьмет свое», «время делает свое дело», «время работает на нас», «время лечит», «время не шадит»). В ряде фразеологизмов оно уподобляется птице – «на крыльях времени», «время летит». Как всякое живое существо, его можно даже убить: «убить время».

Традиция представлять время как живое существо также является продолжением античной традиции. Вошедшие в русский язык кальки античных устойчивых выражений еще более ярко метафоричны. Например, выражение «всепостирающее время», представляющее время как ненасытное чудовище, является адаптацией в русском языке фразы «*Ómnia déstruitis vitiátaque déntibus áevi*» Овидия из «Метаморфоз». Греческий афоризм «*Temporis filia veritas*», вошедший в корпус русских крылатых выражений в переводе «Истина – дочь времени», представляет время как сущность, способную иметь потомство.

Однако в русском языке есть и фразеологизмы, представляющие время как объект, на который человек может воздействовать: непродуктивно использовать («терять время (понапрасну, даром)», «потерянное время», «тратить время (зря)», «потраченное время»), получать дополнительное время («выиграть время», «найти время»). Время может быть представлено и как сущность, форму и размер которой человек может менять: «тянуть время», «в сжатое время», «в сжатые сроки»). Вместе с тем время осознается как реальный, сосуществующий с человеком процесс: «следить за временем», «идти в ногу со временем», «опередить свое время».

В русской фразеологии действительно отражается субъективное восприятие человеком непрямолнейности, сложности существования и движения времени («время обошло стороной»), его способности прервать движение («время остановилось», «время не движется»), его цикличности, обратимости («время вернулось вспять», «время пошло вспять»), а во фразеологизме «время не властно над кем-то/чем-то» неотвратимость законов времени даже подвергается сомнению.

Во многих фразеологизмах компонент «время» приобретает более узкие значения: эпоха, жизнь человека, период жизни, часть суток.

Значение «эпоха» часто приобретает форма множественного числа «времена». Во фразеологизмах данной группы может содержаться оценка давно минувших, возможно никогда не существовавших эпох («старые добрые времена», «времена царя гороха», «во времена царствования/правления», «во времена оны»), если же форма «времена» встречается во фразеологизмах с семантикой

настоящего или будущего времени, то наступающая эпоха оценивается как тревожная, ей дается негативная оценка («тяжелые времена (настали)», «последние времена приходят»).

Собственно русским фразеологизмам со значением времени свойственна неточность, приблизительность характеристики обозначаемого временного отрезка, субъективная оценка его длительности: «время еще детское», то есть «еще не поздно» с точки зрения говорящего, но поздно с точки зрения его собеседника; «время от времени» – иногда, нечасто; «без году неделя» – недавно; «после дождика в четверг» – никогда или неизвестно когда.

Фразеологизмы, отражающие отношение ко времени как к материальной ценности («время – деньги» – из сочинения Б. Франклина), четко разграничивающие личное и рабочее время («личное время» – англ. «personal time», «private time»), негативно оценивающие время для свободного общения («Друзья – воры времени» – афоризм Ф. Бэкона) являются кальками англоязычных выражений, в которых естественно отражаются особенности монохронных культур.

### Список литературы

1. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография. Избранные труды / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1977. – 312 с.
2. Игнатъева, М. Э. Отражение времени и пространства во фразеологии русского и английского языков : дисс. ... канд. филол. наук / М. Э. Игнатъева. – Казань, 2004. – 176 с.
3. Калашова, А. С., Копнина, О. И. Лексико-семантические и структурно-грамматические особенности фразеологизмов со значением времени в испанском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2020. – Т. 13. Выпуск 3. – С. 175–180 <https://www.gramota.net/materials/2/2020/3/38.html>
4. Кессиди, Ф. Х. Гераклит <https://fil.wikireading.ru/62260>
5. Словари и энциклопедии на Академике <https://translate.academic.ru/>
6. Телия, В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

### Письменная Е. С.

студент, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ СКАНДИНАВСКИХ ЯЗЫКОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Все языки в той или иной степени оказывают друг на друга влияние, являясь не только средством коммуникации, но и отражением культурных и политических взаимодействий различных народов друг с другом. Ярче всего эти взаимодействия проявляются в языковых заимствованиях. Войны, торговля, политическая и географическая созависимость напрямую влияют на характер этих заимствований. Так, например, пласт тюркизмов, в сравнении со скандинавизмами, более обширный, прежде всего благодаря тесным многовековым взаимодействиям славянских и тюркских народов. Несомненно, мы можем отметить, что история славянских племен напрямую связана со Скандинавией (путь «из

варяг в греки», призвание варягов в IX веке), однако период их активного взаимодействия в прошлом был достаточно непродолжителен. Именно поэтому пласт скандинавизмов в русском языке очень мал. Конечно, кроме исторического фактора, мы можем отметить и фактор географический. Так, в северных областях России, граничащих с Норвегией, можно отметить появление руссеноршка – синтеза русского и норвежского языков, используемого рыбаками и торговцами в XIX–XX веках. Однако же пласт скандинавизмов, употребляемых жителями северных областей России, несмотря на его относительную объемность, является типичным лишь для этих областей и практически не встречается в других. Данные факторы весьма затрудняют изучение скандинавизмов.

Изучение исторических и семантических особенностей скандинавских заимствований, несомненно, имеет огромное значение для исследования взаимодействия скандинавской и славянской культур и определения возможных путей их дальнейшего влияния. Учитывая то, что в последние годы мы можем наблюдать повышение интереса к скандинавской культуре, эта тема становится все более актуальной.

В ходе проведенного исследования, целью которого являлось изучение семантических особенностей скандинавских заимствований и истории их вхождения в русский язык, мы выявили, что пласт скандинавизмов составляет приблизительно 160 слов.

Наиболее многочисленной и употребляемой группой лексем является группа, обозначающая природные объекты. В этой группе мы можем выделить такие разделы, как животный мир, формы рельефа (*айсберг, гейзер*), химические элементы (*иттербий, ванадий*), а также погодные условия (*битис*). Стоит отметить, что семантическая группа, включающая в себя животный мир, а в частности фауну северных областей России, Норвегии и Финляндии, представлена обширнее других и содержит наибольшее количество скандинавских по происхождению лексических единиц, употребляемых в современном русском языке. К этой группе мы можем отнести такие слова, как *акула, лемминг, нарвал, омар, сельдь* и другие. Слова, относящиеся к животному миру, являются наиболее распространенными в связи с тем, что данные животные являются объектами охоты и рыбалки как в странах Скандинавии, так и северных областях России. Стоит также отметить, что фонетически эти слова практически не подверглись изменениям. Слова же, обозначающие формы рельефа и химические элементы, относятся к поздним заимствованиям и связаны, по большей части, с определенными научными текстами, чем объясняется их фонетическая близость исходным скандинавским лексемам.

Также достаточно многочисленной является группа слов, обозначающих явления общественной жизни. В этой группе мы можем выделить следующие разделы: род деятельности (*берсерк/берсеркер, бобыль, викинг, скальд*), социальный статус (*конунг, ярл*), родственные связи (*брюдга*), личные качества (*тюльпа*), национальная принадлежность (*готы, квены, финны*). Стоит отметить, что большая часть слов, представленных в группе «род деятельности», является историзмами или же используется в значении, отличном от первоначального

(например, слово *берсерк*, прежде обозначавшее неистового древнескандинавского воина, сейчас чаще употребляется в значении «яростный, безумный человек»).

Группа, обозначающая элементы быта, также весьма многочисленна, однако большинство слов из этой группы ныне вышло из употребления. Кроме архаизмов и историзмов, мы также можем найти в этой группе слова, типичные для быта жителей северных областей России, но и там используемые ограниченным количеством людей, что приводит к постепенному исчезновению этих слов из речи. Так, например, слово *рошкерка* употребляется лишь на территории Кольского полуострова.

В этой группе мы можем выделить следующие разделы: строения (*буй, хутор*), одежда (*барма, кофта, краги*), домашняя утварь (*беркун, ларь, ящик*), пища (*рошкерка*), механизмы и инструменты (*балласт, багаж, динамит, якорь*), денежные единицы (*артуг*) и единицы измерения (*бекарь, пуд*). Стоит отметить, что данная группа является наиболее неоднородной с точки зрения периода заимствования. Так, слова *буй, якорь* и *пуд* относятся к ранним заимствованиям и упоминаются уже в многочисленных летописных сводах раннего Средневековья, а такие слова, как *балласт* и *багаж*, были заимствованы из скандинавских языков посредством голландского, немецкого и французского языков в период активного взаимодействия России с ведущими европейскими государствами в эпоху правления Петра Первого, что привело к их серьезному искажению. Слово *динамит*, предложенное Альфредом Нобелем в 1867 году, было заимствовано из шведского языка в практически неизменном виде. На данном примере мы можем проследить следующую тенденцию: наиболее поздние заимствования из скандинавских языков практически не изменяются с точки зрения фонетики, что связано прежде всего с тем, что к этой категории заимствований относятся слова научного стиля, крайне слабо подвергнувшиеся влиянию разговорной речи, ведущей к опрощению языка.

Также достаточно широкий пласт скандинавизмов представляют топонимы. В этой группе мы можем выделить следующие разделы: страны (*Дания, Исландия, Норвегия, Русь, Финляндия*), города (*Буряги/Буреги/Бурези, Выборг*), водоемы (*Балтийское море, Виранское/Веряйское море*), острова и полуострова (*Аландские острова, Баренцбург*), части территорий (*Ингерманландия*). В отдельную группу мы можем выделить территориальные единицы: *вервь, выть, лен*.

Наиболее древней группой скандинавских заимствований являются личные имена. К ним относятся следующие лексемы: *Аскольд, Глеб, Игорь, Олег, Ольга*. Особое распространение данные лексемы получили в связи с тесной политической и культурной интеграцией скандинавских и славянских племен в IX–X веках. Имя *Аскольд*, будучи наименее употребимым, сохранило древнескандинавские черты, в то время как остальные имена подверглись серьезным фонетическим изменениям и потеряли типичные для скандинавских имен черты.

В отдельную группу мы также можем выделить слова, относящиеся к наиболее поздним заимствованиям и обозначающие, как правило, элементы

скандинавской культуры и мифологии. В эту группу мы определяем следующие слова: *валькирия, руна, сага, тролль, хюгге, Один, Локи, Фенрир, Рагнарёк, Вальгалла/Вальхалла* и т.д. Особенностью данной группы слов мы можем назвать практически идентичное скандинавскому произношение, что объясняется достаточно поздним заимствованием. Так, например, распространение в русском языке слова *валькирия* обусловлено широкой популярностью творчества Рихарда Вагнера в первой половине XX века. Также важно отметить, что данная группа слов постоянно расширяется в связи с повышенным в последние десятилетия вниманием русскоязычного населения к культуре и мифологии Скандинавии.

Таким образом, мы можем отметить, что лексемы, обозначающие предметы материального мира и связанные с промыслом и бытом, постепенно исчезают из языка, становясь архаизмами и историзмами, в то время как лексемы, связанные с объектами культурного наследия и обозначающие абстрактные понятия, становятся куда более распространенными и меньше всего подвергаются фонетическим и семантическим изменениям.

### Список литературы

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В. И. Даль ; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.
2. Крысин, Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1968.
3. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М. : Эксмо, 2008.
4. Куликовский, Г. И. Словарь областного олонецкого наречия в его бытовом и этнографическом применении / собр. на месте и сост. Г. Куликовский. – СПб. : издание Отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук, 1898.
5. Петровский, Н. А. Словарь русских личных имен : Более 3000 единиц. – Печатное издание – М. : Русские словари, 2000. – Электронная версия, «ГРАМОТА.РУ», 2002.
6. Подвысоцкий, А. И. Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении / собрал на месте и сост. А. Подвысоцкий ; изд. второго отд-ния Имп. Акад. наук. – Санкт-Петербург : Типография Императорской Академии наук, 1885. – [6], 198 с.
7. Стеблин-Каменский, М. И. Мир саги / М. И. Стеблин-Каменский. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1971.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер; пер. с нем. и дополнения О. Н. Трубачева. – 2-е изд., стереотип. – Т. 1 : А–Д. – М. : Прогресс, 1986.
9. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка : пособие для учителей : свыше 6000 слов / Н. М. Шанский. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1975
10. Щерба, Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Л. В. Щерба. – Л. : Изд. Ленинградского университета, 1958.
11. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, Институт языкознания РАН, Институт проблем передачи информации РАН, Всероссийский институт научной и технической информации РАН, Институт лингвистических исследований РАН в Санкт-Петербурге (совместно с Санкт-Петербургским государственным университетом), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Воронежский государственный университет, Саратовский государственный университет. Режим доступа : <https://ruscorpora.ru/>

**Савраева Н. Н.,**  
студент, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **ОБРАЗ ИЗГОЯ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»**

В качестве предмета нашего исследования мы выбрали образ изгоя в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы».

Для того чтобы определить значение слова «изгой» в современном русском языке, обратимся к «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. В указанном источнике словом «изгой» называют человека, отвергнутого обществом [1, 239].

Исходя из вышеуказанного определения, выделим основные признаки героя-изгоя:

1. Такой герой оторван от национальной почвы, он не ощущает себя частью народа, нации.
2. Изгой озлоблен на всех людей, он презирает их.
3. Герой-изгой считает себя избранным человеком, не являясь таковым на самом деле. Отсюда и мнимое чувство превосходства над окружающими.
4. У него отсутствует чувство привязанности к кому-то. Он не способен установить дружеские и романтические связи с другими.
5. Желание изгоя возвыситься в собственных глазах приводит его к проявлению жестокости по отношению к более слабым и незащищенным.

Исследуемый нами образ изгоя, на первый взгляд, может иметь много общего с так называемым «лишним человеком». Но при более глубоком рассмотрении обнаружится, что последний – это человек значительных способностей и выдающегося ума, который не может реализовать свои таланты на официальном поприще России. Из-за этого он отчужден от своего сословия [2, 60]. Изгой, в свою очередь, лишен каких-либо талантов. Его отчужденность от общества объясняется презрением героя к людям.

Необходимо также разграничить образ изгоя и образ маленького человека. Маленький человек – это человек, занимающий одно из низших мест в социальной иерархии, не наделенный выдающимися способностями и не отличающийся сильным характером [3, 495]. Как и изгою, ему присущи страх перед жизнью и приниженность. Однако маленький человек, при всей своей незащищенности, является частью социума, в то время как изгой отвергнут.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать вывод, что изгой является отдельным типом героя в литературе, которому свойственны качества, как сближающие, так и отличающие его от других социально-психологических типов.

Истоки образа изгоя в произведениях Ф. М. Достоевского можно обнаружить на каждом этапе его творчества.

В 40-х годах XIX в. в произведениях писателя появляется тип «ожесточенного героя», наиболее близкий к образу изгоя. Для него характерен разрушительный протест против сложившихся обстоятельств и своего ничтожного положения в жестоком обществе. «Само собою понятно, что ему не удастся выдерживать характер, и оттого он вечно не доволен собою, проклинает себя и других, задумывает самоубийство и т. п.» [4, 45]. Яков Петрович Голядкин из повести «Двойник» является именно таким героем.

В персонажах произведений 50-х годов также есть черты, свойственные герою-изгюю. Они малы не столько своим социальным статусом, сколько интеллектуально. Они мечтают не о простом бытовом счастье, а о власти и известности. Для данных героев характерен так называемый бытовой наполеонизм. Писатель показывает их мечту возвысить себя над окружающими.

В последнем романе писателя «Братья Карамазовы» сложилась определенная система персонажей, среди которых выделяется Павел Федорович Смердяков. Его образ особенно важен для Ф. М. Достоевского. Через этого персонажа писатель показывает так называемых «вымороченных людей», лишенных привязанностей и оторванных от национальной почвы.

Говоря о Смердякове как об изгое, следует отметить следующее. Самое зачатие героя является вызовом природе, ведь его мать – юродивая. Это значит, что покушение на нее Федора Павловича – покушение на законы природы и морали. Отсюда и «вымороченность» Павла Федоровича: как природная, так и нравственная.

«Вымороченность героя», его оторванность от национальной почвы, обуславливает его ненависть и презрение к людям. По этой причине Федор Павлович оказался неспособным испытывать привязанность к кому-либо. На поврежденный рассудок героя указывает его цитатная характеристика: «Русский народ надо пороть-с...» [5, 228]. Смердякову абсолютно чуждо столь важное, по мнению Ф. М. Достоевского, чувство любви к ближнему своему.

Обучаясь в Москве, Федор Павлович так и не смог стать образованным человеком, приобщиться к высокой культуре. Смердяков может перенимать только внешние детали поведения москвичей, а на серьезные и глубокие размышления он не способен.

Его стремление обрести ценность в собственных глазах и принцип «все дозволено» приводят Павла Федоровича к убийству старика Карамазова.

В одиннадцатой книге романа в восьмой главе происходит третье, последнее свидание Ивана со Смердяковым. Павел Федорович в подробностях рассказывает, как задумал и совершил убийство Федора Павловича, как взял его деньги, из-за которых убил. После разговора с Иваном Смердяков отдаёт ему украденные деньги и вешается, когда Иван Федорович уходит. Данная сюжетная ситуация позволяет сделать вывод о том, что он не только не любил людей, но и ненавидел самого себя [6, 344].

Таким образом, можно сказать, что герой, сам того не осознавая, ставит себя в положение изгоя. Это и приводит его к трагическому финалу.

## Список литературы

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : 70000 слов / Ожегов С. И. ; под ред. Н. Ю. Шведовой . – 22-е изд., стереотип. – М. : Рус.яз., 1990. – 921с.
2. Манн, Ю. В. Лишний человек // Краткая литературная энциклопедия / гл. ред. А. А. Сурков. – М. : Сов. энцикл., 1962–1978. Т. 4 : Лакшин – Мураново. – 1967. – С. 400–402.
3. Николукин, А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николукин. – М., 2001. – 1600 с.
4. Добролюбов, Н. А. Забытые люди // Ф. М. Достоевский в русской критике : сборник статей. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1956.
5. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы : [роман] / Ф. М. Достоевский. – М. : АСТ 2018. – 784 с.
6. Накамура, К. Словарь персонажей произведений Ф. М. Достоевского / К. Накамура. – СПб. : Гиперион, 2011. – 400 с

### **Саликова А. Е.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Майбасова А. Б.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Бещанова Р. Е.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **ОЦЕНКА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Оценка интерактивного обучения иностранному языку осуществляется по многим направлениям (аспектам) исследования данного вопроса.

Во-первых, ученые-методисты и учителя иностранного языка высоко оценивают интерактивные формы обучения такие, как:

- «метод проектов, ролевые игры, виртуальные экскурсии» [1];
- интерактивные лекционные занятия [2] и многие другие.

Во-вторых, исследователи отмечают высокую эффективность применения основных интерактивных приемов, таких, как «мозговой штурм, ролевая игра, проектная работа» [3], «деловые игры, метод-проектов, дискуссии, обсуждение видеозаписей по теме занятия и др.» [4], сотрудничество [5], микроблог [6], «составление утверждений по тексту» [7] и многие другие. Напомним, что «методологический подход в обучении иностранным языкам осуществляется тремя методами: пассивным методом; активным методом; интерактивным методом» [8].

В-третьих, оценка характера «взаимодействия как обучающего, так и обучаемого с мультимедийной информационной средой» определяется в соответствии с тремя типами интерактивности: «реактивное взаимодействие, активное взаимодействие, обоюдное взаимодействие» [9].

В-четвертых, оценка интерактивным средствам обучения иностранному может быть определена как «огромные потенциальные возможности для развития учащихся» по иностранному языку [10].

В-пятых, высокая оценка интерактивного обучения иностранному языку зависит от качества построения интерактивного урока, что «требует от учителя большой подготовительной работы» [11] как с детьми с типичным развитием, так с детьми с ограниченными возможностями в здоровье, о чем свидетельствует анализ работ И. И. Лушниковой «Организационно-управленческая креативность преподавателя иностранных языков в процессе интерактивного обучения» (2016) [12], И. В. Холмоевой, И. В. Балахчиной «Современные интерактивные формы обучения иностранному языку детей с РАС» (2017) [13] и многих других.

В завершении выразим согласие с теми представителями методической науки, которые размышляют о традиционном и интерактивном подходах в обучении иностранному языку (Л. Н. Голуб и др.): «Каждый из рассмотренных типов обучения имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Есть сторонники и того и другого типа обучения. Нередко они абсолютизируют достоинства ими предпочитаемого обучения и не в полной мере учитывают его недостатки. Как показывает практика, наилучшие результаты можно достичь лишь при оптимальном сочетании различных типов обучения» [14].

#### Список литературы

1. Казакова, Е. В., Казарян, О. В. Использование интерактивных форм обучения на занятиях по иностранному языку // Дизайн и технологии. – 2015. № 45 (87). – С. 107–112.
2. Kismetova, G. N., Aitaliyeva, A. E. Interactive teaching methods of a foreign language as a modern interpretation of active teaching methods // Вестник ЗКГУ. – 2019. – № 4 (76). – С. 102–107.
3. Шохина, В. А. Использование интерактивных приемов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Первые шаги в науке : сборник научных работ студентов кафедры «Теория и практика перевода» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» / под редакцией Н. С. Руденко. – Севастополь, 2017. – С. 199–204.
4. Игнаткина, И. В. Использование интерактивных методов при обучении иностранному языку // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – Т. 1. – № 12 (29). – С. 243–245.
5. Мельникова, Е. П. Сотрудничество студентов вуза на аудиторных занятиях по иностранному языку как метод интерактивного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–2. – С. 165–168.
6. Тихонова, А. Ю. Использование микроблогов как интерактивного метода обучения иностранному языку // Студенческий. – 2020. – № 38–2 (124). – С. 62–66.
7. Смирнова, Ю. В. Составление утверждений по тексту как интерактивный метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Аллея науки. – 2018. – Т. 4. – № 8 (24). – С. 730–735.
8. Мелькаева, Р. В., Радин, А. М. Интерактивные методы обучения иностранным языкам // Школьные технологии. – 2018. – № 5. – С. 64–68.
9. Людоговский, А. С., Суворова, Л. С., Помазан, Н. Г. Интерактивная стратегия обучения иностранному языку: из опыта работы в военном вузе // Проблемы и перспективы методики преподавания иностранных языков и перевода в военном вузе : сборник материалов круглого стола в рамках III-й Международной олимпиады курсантов по иностранному языку. – 2017. – С. 79–94.

10. Валуева, А. А. Использование сетевого интерактивного средства обучения в работе учителя иностранного языка // Научное сообщество студентов : сборник материалов XVII Международной студенческой научно-практической конференции. Редколлегия : О. Н. Широков [и др.]. – 2018. – С. 49–52.

11. Павлова, В. С. Интерактивные формы обучения иностранному языку на начальной ступени // Романо-германская филология и межкультурная коммуникация : межвузовский сборник научных работ студентов, магистрантов, аспирантов. – 2018. – С. 198–204.

12. Лушникова, И. И. Организационно-управленческая креативность преподавателя иностранных языков в процессе интерактивного обучения // Молодой ученый. – 2016. – № 7–6 (111). – С. 156–158.

13. Холомеева, И. В., Балахчина, И. В. Современные интерактивные формы обучения иностранному языку детей с РАС // Региональное образование: современные тенденции. – 2017. – № 3 (33). – С. 78–82.

14. Голуб, Л. Н. Традиционный и интерактивный подходы в обучении иностранным языкам // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам : сборник научных статей по итогам V Международной научно-практической конференции / под редакцией В. С. Артемовой, Н. А. Сальниковой, Е. А. Цыганковой. – 2017. – С. 227–233.

### **Салмина А. А.**

студент 4 курса, факультет педагогического образования,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

### **Шебалин И. А.**

канд. ист. наук, доцент, заведующий кафедрой истории, философии  
и социально-гуманитарных наук,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **БЕЛЬГИЙСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ 1830 г.**

Либеральные идеи эпохи Просвещения стали идеалами Французской революции 1789 г., которые должны были утвердиться в том числе и на завоёванных Францией территориях. Это и равенство всех сословий, и установление республики, и признание субъектом международного права суверенного народа, который осуществляет свою волю через представительные учреждения [8, 22]. Насколько успешно реализовывалась эта «миссия», можно увидеть на примере Бельгии, захваченной в 1794 году.

Бельгия первоначально подверглась зверскому разграблению, официальным языком был объявлен французский, что наносило удар не только по культурным ценностям бельгийцев, но и затрудняло продвижение по службе, расширение бизнеса. Имущество католической церкви, подвергшейся гонениям, было конфисковано, священников заставляли произносить «клятву ненависти» королевской семье, противившихся арестовывали или ссылали в Гайану. Вспыхнувшее и жестоко подавленное крестьянское восстание 1798 г. из-за введения воинской повинности в сентябре 1798 г. только усилило антифранцузские настроения [10, 49-52; 1, 78-79].

Ситуация несколько улучшилась после прихода к власти Наполеона в 1804 г. и изменений в религиозной и экономической политике. Отменялись выкупные платежи, расширялся промышленный комплекс, выкупленные церковные земли, приносявшие доход буржуазии и дворянам, создавали почву для индустриализации, наблюдался рост населения, бельгийские товары поступали на французский рынок. По заявлениям Яна Крейбекса, с промышленностью Бельгии не могла конкурировать не только Франция, но и вся Империя [10, 49-52]. К тому же Бельгия обзавелась гражданским равенством, прогрессивным французским законодательством, судебным и административным устройством. Фактическая ликвидация сословно-феодалного порядка вызывала восторг всего бельгийского общества [7, 315].

После того, как 18 июня 1815 г. прусскими и англо-нидерландскими вооруженными силами Наполеону было нанесено окончательное поражение, дальнейшая судьба Бельгии вновь оказалась под вопросом. Часть бельгийцев хотела присоединиться к Австрии, но Европа решила иначе. По замыслу стран, присутствующих на Венском конгрессе, Нидерланды, с вошедшей в них Бельгией, должны были выполнить функцию страховки на случай повторения экспансии со стороны Франции, поэтому, согласно трактатам в 1815 г., было создано новое государство – королевство Нидерландов [3, 204].

Бельгийские провинции под властью Нидерландов в течение 16 лет испытывали притеснения со стороны Северных Нидерландов по экономическим, политическим, религиозным вопросам. Талейран отмечал: «...(государство) составленное из двух стран, разделённых старинной враждой, противоположных по стремлениям и интересам, на долгие годы обречено быть слабым и неустойчивым» [3, 204].

В начале становления голландского режима присоединенная Бельгия столкнулась с серьёзными проблемами. Кружевное, металлургическое, полотняное производство испытывало большие трудности в сбыте продукции. Сельское хозяйство также переживало нелёгкие времена, в частности, прекратилось выращивание сахарной свеклы, знаменитой технической культуры при французском режиме [6, 39]. Винокурение пришло в упадок, мелкие винокурни были не в силах конкурировать с голландскими заводами [8, 35].

Внедрение передовых технологий, изобретенных в Англии в 70–80-е гг. прошлого века и уже упавших в цене, началось только в 1820-х годах и переросло в промышленную революцию, которая легла тяжелым бременем на плечи бельгийцев. Резко выросла безработица, нищета, разорялись мелкие торговцы и ремесленники. При этом продолжительность рабочего дня составляла в среднем 13 часов без выходных, а предприниматели использовали детский и женский труд [6, 44-45].

Неудивительно, что бельгийское революционное движение вспыхивает именно в этот период колоссальной бедности и политического кризиса. Среди рабочего класса, по статистике Эдуарда Дюкпесье, участника революции, в 1828 г. каждый 7-й бельгиец находился в списках неимущих, чему сопутствовали повышение цен на продукты питания и низкие зарплаты рабочих [6, 41].

Отношения между бельгийскими провинциями и правительством усугублял и политический вопрос. Принятая в 1815 г., под давлением Вильгельма I, конституция не устраивала бельгийцев хотя бы потому, что население Бельгии не получило должного количества мест в Генеральных штатах, а долг им приходилось оплачивать совмещенный. И хотя большинство голосов было отдано против принятия конституции, Вильгельм I и голландцы, находящиеся у власти, искусственно сместили количество голосов в свою пользу [6, 48]. Политический строй теперь был полностью подконтролен интересам голландцев, которые заняли подавляющее большинство государственных должностей.

Контроль над печатной продукцией, даже частично дискредитирующей политику правительства, оборачивался для журналистов, издателей и их адвокатов тюремными заключениями [6, 50]. С данными проявлениями в общественной жизни боролась либеральная партия Бельгии, ярким представителем которой был Луи де Поттер, работавший в издательстве газеты «*Courrier des Pays-Bas*». Отстаивая свои интересы, ему всё же удалось в 1828 г. объединиться со своими недоброжелателями-католиками против главного врага – правительства [6, 54-55]. Умеренные либералы, такие как Лебо, Сильвен Ван де Вейер, Нотомб, также выступали сторонниками совместных действий. Объединившаяся оппозиция в 1829 г. организовала в бельгийских провинциях широкое петиционное движение, разжигавшее энтузиазм бельгийцев и способствующее росту влияния оппозиционной печати [6, 57-58]. Масла в огонь подливало и само правительство, поставившее во главе газеты «*National*» Либри Баньяно, желавшего, по его же заявлениям, «надеть бельгийцам намордник». Неудивительно, что под влиянием июльских событий во Франции спустя год на Королевство Нидерландов обрушилась Бельгийская революция [6, 58-60].

Очаги волнений вспыхнули 24 августа 1830 г. в честь празднования дня рождения Вильгельма I, небольшие группы уничтожали праздничную иллюминацию, но власть, к ее великому сожалению, не придала этому должного значения [6, 61]. Первым делом разбушевавшаяся толпа двинулась к дому Либри Баньяно, но тому посчастливилось находиться в другом месте, а новоиспеченные революционеры оказались в замешательстве. К трем часам утра раздались первые выстрелы полиции, развернулась настоящая борьба, пылали дома представителей правительства, появились первые раненые и убитые [6, 65-66]. Напуганный Вильгельм I и голландское правительство в срочном порядке пытались успокоить беднейшие слои населения, отменив налог на помол, а все произошедшее списав на людей, чуждых Брюсселю, но жар революционной искры только сильнее разгорался в сердцах притесненных бельгийцев [6, 68-69].

27 августа в Брюсселе уничтожалась государственная символика, затем население Вервьё под лозунгами «Долой правительственных служащих!» и «Да здравствует Наполеон!» вступило на путь борьбы с угнетением [6, 69-70]. И хотя революционный пожар охватил уже все крупные бельгийские города, единой цели на тот момент у восставших не было. Попытка части восставших решить вопрос мирно, отправив к королю делегацию нотаблей, представляющую интересы бельгийского народа, не принесла положительных результатов, и уже 25

сентября в Брюсселе создается Временное правительство [6, 70-73]. За это время вооруженные бельгийцы, желавшие добиться политической независимости, успели вступить в бои с буржуазной гвардией, вооруженными силами Вильгельма I. Власти сначала перешли к репрессиям, заявили, что не собираются идти на уступки революционерам, а когда уже стало ясно, что революционные настроения сами собой не утихнут, Вильгельм I отдал приказ о взятии городов и крепостей в районе Брюсселя, предупредив при этом жителей. Комиссия общественной безопасности города, в лице всё тех же Александра Жандебьена, Феликса де Мерода и др., боясь последствий присоединения к какому-либо противоборствующему крылу, взяла на себя обязанность лишь по обеспечению безопасности населения, что вызвало негодование решительно настроенных бельгийцев, жаждущих признания своей независимости [6, 75-83]. 20 сентября Комиссия раскололась, из нее выделились радикально настроенные лица, опирающиеся на народ и поддерживающие его истинные интересы. Именно они создали Центральное собрание, ставшее временным органом власти после взятия ратуши и бегства членов Комиссии [6, 83-85].

К Брюсселю постепенно приближалась армия Фридриха. Ожесточенные бои, длившиеся с 23 по 26 сентября, закончившиеся отступлением голландских войск почти со всей территории Бельгии, продемонстрировали смелость, сплоченность и упорство всего бельгийского народа в борьбе за свою свободу [8, 86-88]. Неудивительно что здесь создается Временное правительство в лице Александра Жандебьена, Феликса де Мерода, Луи де Поттера и др., призывавшее оставших и дальше бороться с ненавистным режимом [6, 91-92; 11, 254]. Однако учрежденный Центральный комитет, представляющий исполнительную ветвь власти, не мог прийти к согласию по вопросам будущей формы правления. Де Поттер ратовал за республику, Жандебьен – за монархию и присоединение к Франции. В связи с этим было решено отложить принятие важных решений до созыва 4 октября Национального конгресса [6, 92-94].

Несмотря на продолжающуюся революцию, решено было начать работу Национального конгресса. После долгих обсуждений вопрос о форме правления наконец-то был решен и выбор был сделан в пользу монархии. Подлинный демократ де Поттер публикует «Политическое кресло», призывая простой народ избрать путь демократии, республики. Но все его усилия оказались напрасны. Испытав на себе всю тяжелую ношу боев, доведя революцию до конечной точки, народные массы отдали все свои завоевания небольшой группе буржуазии, политическое сознание простого народа к тому времени еще не было готово взять всю полноту власти в свои руки [6, 104-106].

18 ноября была провозглашена независимость Бельгии, формой правления стала конституционная наследственная монархия, а Оранский дом отныне не мог более претендовать на бельгийский престол [6, 107; 11, 254]. Стоит отметить, что выбор в пользу монархии был обусловлен не только участием буржуазии в обсуждении и поиском компромисса между либералами и помещиками с католи-

ческой церковью, а также обстановкой на международной арене, где главенствовал Священный союз, способный разрушить и без того шаткую на данный момент независимость Бельгии [9, 108].

Завершение же обсуждений и принятие конституции состоялось 7 февраля 1831 года. Она оказалась самой либеральной хартией на тот момент, а также стала примером для конституций Греции, Португалии, Италии, Испании. Бельгийцы получили те права, за которые они боролись: уничтожались все сословные ограничения, устанавливалось равенство перед законом и судом, гарантировалась личная свобода, тайна переписки, неприкосновенность жилища, свобода вероисповедания, свобода печати, мирных собраний, союзов, петиций. А согласно статье 27, провозглашалось разделение властей на три ветви [4, 96-98].

Безусловно, революция во Франции 1830 г. ускорила национально-революционный взрыв, который назревал ещё с эпохи Французской республики, а затем Наполеоновской империи. Но не стоит забывать о притеснениях со стороны Голландии, разжигавших революционное пламя в сердцах бельгийцев, стремившихся к независимости и к той модернизации, которая начинает охватывать всю Европу в эпоху формирования индустриальной цивилизации. Бельгия, обладая качествами динамизма, подвижности и гибкости, научилась преобразовываться поступательно, оценивая и учитывая опыт прошлого, решая зарождающиеся противоречия.

#### Список литературы

1. Grab, Alexander. Napoleon and the Transformation of Europe // New York : Palgrave MacMillan, 2003. – 249 с.
2. De Vries, André. Flanders: A Cultural History. – New York : Oxford University Press, 2007 – 256 с.
3. История Европы. Т. 5 От Французской революции конца XVIII века до Первой мировой войны. – М. : Наука, 2000 – 667 с.
4. Конституции буржуазных государств Европы / пер. под ред. д-ра юрид. наук Г. С. Гурвича. – М. : Изд-во иностр. лит., 1957. – 1142 с.
5. Медяков, А. С. История международных отношений в Новое время // А. С. Медяков. – М. : Просвещение, 2007. – 463 с.
6. Намазова, А. С. Бельгийская революция 1830 г. // А. С. Намазов. – М. : Наука, 1979. – 198 с.
7. Новая история стран Европы и Америки : учеб. для вузов / И. М. Кривогуз, В. Н. Виноградов, Н. М. Гусева и др.; под ред. И. М. Кривогуза. – М. : Дрофа, 2005. – 909 с.
8. Новиков, Г. Н. Теории международных отношений: учебное пособие / Г. Н. Новиков. – Иркутск : Иркутский университет, 1996. – 298 с.
9. Савицкий, П. И. Развитие конституции Бельгии 1831 г. // Государство и право. – 1996. – № 10. – С.108.
10. Cook, Bernard A. Belgium : A History // New York : Peter Lang, 2002. – 205 с.
11. Шатохина-Мордвинцева Г. А. История Нидерландов / Г. А. Шатохина-Мордвинцева. – М. : Дрофа, 2007. – 511 с.

### **Самохин А. Ю.**

канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и культуры  
Карагандинский технический университет им. А. Сагинова,  
Республика Казахстан

### **Кишенова А. Ю.**

преподаватель, кафедра русского языка и культуры,  
Карагандинский технический университет им. А. Сагинова,  
Республика Казахстан

### **Ф. Н. Плевако – творчество как симбиоз двух культур**

Тематика Международной конференции «Европа и Азия: на пересечении культур» обусловили направленность исследования, представленного в данной статье. Интерес к вопросам взаимодействия этих культур с исторической точки зрения уходит в глубь веков, с точки зрения современности не теряет своей актуальности, а количество подходов в изучении весьма разнообразно. Не претендуя на масштабность исследования и глубину охвата, остановимся на удивительной судьбе и творчестве выдающегося судебного деятеля, адвоката Ф. Н. Плевако, оставившего свой след в так называемом «веке русской адвокатуры», который датируется со времени проведения судебных реформ 1864 г. и до 1917 г.

Одним из первых развернутую характеристику деятельности Ф. Н. Плевако на судебном поприще после его ухода из жизни дал еще один выдающийся судебный деятель А. Ф. Кони, оставивший после себя множество интереснейших наблюдений по следственной, прокурорской, адвокатской практикам. В своей статье «Князь А. И. Урусов и Ф. Н. Плевако» он сопоставил деятельность двух знаменитых адвокатов-современников, на первый взгляд, абсолютных антагонистов в своих подходах при изучении и представлении дел [1]. С одной стороны – князь А. И. Урусов, живший всегда в достатке, получивший глубокое и всеобъемлющее образование, обладающий общей культурой поведения с элементами «барства». Для него защита подопечных и участие в судебных делах, скорее всего, возможность проявить свои таланты на публике. С другой стороны – Ф. Н. Плевако, появившийся на свет в далеком российском городке на границе с «кыргыз-кайсацкими степями» без заключения между родителями полноценного брака. Да и происхождение родителей тоже до сих пор не определено. Отец Ф. Н. Плевако то ли маленький чиновник, таможенник, невесть как попавший в Троицк из украинских степей, то ли польский вольнодумец, сосланный в далекие степи [2]. Мать – отставшая девочкой то ли от обоза калмыков-кочевников, то ли кыргызов, совершавших очередной переезд с северных земель на джайляу. Вот какую яркую портретную характеристику даёт своим героям А. Ф. Кони: «Они не походили друг на друга ни внешне, ни душевным складом, ни характерными особенностями и свойствами своих способностей. Крупное лицо Урусова с иронической складкой губ и выражением несколько высокомерной уверенности в себе не приковывало к себе

особого внимания. Это было одно из «славных русских лиц», на котором, как и на всей фигуре Урусова, лежал отпечаток унаследованного барства и многолетней культуры...

Иным представлялся Плевако. Скуластое, угловатое лицо калмыцкого типа с широко расставленными глазами, с непослушными прядями длинных темных волос могло бы назваться безобразным, если бы его не освещала внутренняя красота, сквозившая то в общем одушевленном выражении, то в доброй, львиной улыбке, то в огне и блеске говорящих глаз... Противоположность барину Урусову, Плевако во всей своей повадке был демократ-разночинец, познавший родную жизнь во всех слоях русского общества, способный, не теряя своего достоинства, подниматься до его верхов и опускаться до его «дна» – и тут и там все понимая и всем понятный, всегда отзывчивый и простой» [1, 126].

И далее А. Ф. Кони, противопоставляя подходы к судебным делам «князя» и «барина» А. Ф. Урусова и «демократа-разночинца» Ф. Н. Плевако, подчеркивал классику выступлений первого, его системность и дотошность, «выдающуюся рассудочность»; отмечал главное у второго – стремление Плевако «брать краски из существующих поэтических образов или картин или рисовать их самому с тонким художественным чутьем и, одушевляясь ими, доходить до своеобразного лиризма, производившего не только сильное, но иногда неотразимое впечатление» [1, 127]. С одной стороны – классик судебных речей с глубокой подготовкой А. Ф. Урусов, с другой – нервический художник-поэт Ф. Н. Плевако, который, кажется, и сам не знает, что скажет в следующую минуту в оправдание своих подзащитных.

В статье А. Ф. Кони есть еще ряд ценных наблюдений и характеристик выдающихся судебных деятелей, таких разных в своем адвокатском «творчестве», которые заслуживают отдельного рассмотрения. В данном же случае остановимся на дальнейшей характеристике Ф. Н. Плевако с точки зрения его происхождения и деятельности.

Безусловно, по своему происхождению Ф. Н. Плевако – сын двух народов. По отцовской линии он европеец. По материнской – азиат, тюрок. Очевидно, что эта женщина, его мать, получившая новое имя – Екатерина Степанова, потерялась в степи, отстала от обоза, в котором кочевали не калмыки, в той стороне их были единицы, не «кыргызы», а получившие своё нынешнее именование казахи, имеющие и имевшие существенное отличие от современных киргизов. Многие исследователи подчеркивают, что, после ранней смерти отца Ф. Н. Плевако, именно она, эта безграмотная или малограмотная женщина неопределенного сословия, сумела дать своим детям лучшее на тот момент в царской России образование, один из которых, наиболее талантливый, Федор Никифорович, закончил Юридический факультет Императорского Московского университета.

Трудно предполагать, как сложилась бы судьба молодого юриста, если бы не судебные реформы 1864 г., когда, после введения в судебную систему судов присяжных заседателей, резко возросла потребность не просто в адвокатах, но адвокатах талантливых, обладающих соответствующей юридической

подготовкой, знающих психологию присяжных и, конечно, умеющих перед публикой раскрыть свои ораторские таланты, одерживая викторию порой в самых безнадежных делах. Всё это у Ф. Н. Плевако имелось. И, добавим, с нашей точки зрения это было обусловлено особой генетикой, когда у родителей разных рас, разных народов часто рождаются одаренные дети.

Что касается непосредственного «судебного творчества» Ф. Н. Плевако, остановимся буквально на литературном анализе нашумевшего в свое время дела, в котором защитником выступал Ф. Н. Плевако и которое с этой стороны мало исследовано. Эта речь была произнесена на знаменитом процессе по «Делу о клубе червонных валетов» [3].

Следствие выдвинуло обвинения против 48 человек. Обвинительная речь прокурора Н. В. Муравьева, которую он произносил в течение двух дней, была яркой и, на первый взгляд, убедительной, поставив перед адвокатами трудные задачи. И только корифеи адвокатуры В. М. Пржевальский и Ф. Н. Плевако сумели разобраться в хитросплетениях дела и дать достойный ответ. Речь Ф. Н. Плевако в защиту своих «подопечных», сначала А. Мизурина, а потом Э. Либермана, показала, насколько вдумчиво, логично, выверено, доказательно и убедительно построил он ее. Речь богата художественными приемами: метафорами, гиперболами, сравнениями, риторическими восклицаниями – словом, всем тем, что превращает обычную публичную речь в художественное произведение, и это характеризует Ф. Н. Плевако как талантливое судебного оратора. Отметим также, что речь была психологически подготовлена и адресована непосредственно тем, от кого зависело принятие решения, – присяжным заседателям.

Основной идеей, целью своей речи, Ф. Н. Плевако избрал убеждение присяжных в «разнородности» предъявленных обвинений, «разноликости» обвиняемых, между которыми, по сути, нет никакой связи, и утверждение прокурора о преступном сообществе, существовавшем на протяжении нескольких лет, в корне неверно. По его мнению, даже само название, данное этому сообществу следствием, – «Клуб червонных валетов», закладывает неверные предпосылки и заведомо ставит подсудимых в проигрышное положение, что противоречит закону: "Парижские драмы" Пансюона дю Террайля были перенесены на Московскую почву, фантастические похождения Рокамболя получили реальность, облеклись в плоть и кровь... Слово было сказано. Оно стало с этих пор в обществе одним из самых ужасных для человеческого достоинства имен, символом самого отъявленного мошенничества, самого глубокого нравственного падения. Достаточно было сказать, что такой-то состоит под следствием как обвиняемый по делу червонных валетов, чтобы каждый честный человек поспешил отвернуться от него» [3, 131].

Идея речи определила и сюжетную линию, которой Ф. Н. Плевако четко придерживался при своем выступлении. В ее основу он положил образ театрального спектакля, который разыгрывается перед присяжными заседателями. Поэтому он их призывал: «Вооружась необходимым терпением, оставя увлечение, нужно войти в этот полуфантастический мир, созданный обвинительной

властью, и посмотреть поближе, каков он в действительности. Из увлекающегося зрителя нужно стать строгим исследователем и беспристрастным судьей. Многое тогда изменится; то, что прежде казалось в этой пышной обстановке, в этих блестящих декорациях чем-то необыкновенным, поразительным, окажется самым простым, обыкновенным материалом. Эти великолепные видимые нами на сцене волнующиеся моря окажутся колеблющимися кусками простого холста, громы и молнии – ударами железного листа и вспышками щепотки пороха, роскошные леса превратятся в размалеванное дерево и полотно, блестящие цветы – в простую разноцветную бумагу. Вся наша иллюзия исчезнет... Дело, столь раздутое, изукрашенное обвинительной властью, снимется с пьедестала и снизойдет на подобающий ему уровень. Тогда окажется, что обвинение очень часто сшито белыми нитками, что связь между делами по большей части искусственная...» [3, 129].

Развивая идею сюжетной линии, от общих утверждений о разыгрываемом спектакле он переходит к «актерам», то есть обвиняемым лицам: «Глядя на этих подсудимых, которые сидят перед вами, можно сказать: какая смесь племен, наречий, состояний! По национальности здесь и русские, и немцы, и поляки, и евреи, и армяне. По происхождению и роду деятельности: потомок Рюрика, коловратностью людской судьбы превратившийся в ефремовского мещанина Долгорукова, помещается вместе с иркутской мещанкой Башкировой, после крушения у берегов Японии явившейся в Москву для того, чтобы сесть на скамью подсудимых, учитель танцев и нотариус при окружном суде... одним словом, всё это разнохарактерное общество, связанное по воле обвинительной власти в один искусственный кружок, который вы видите перед собой ожидающим от вас решения своей участи» [3, с.130].

Безусловно, после первой установки для присяжных – подведения их к мысли об «искусственности» дела, похожем на театральную постановку, Ф. Н. Плевако должен был перейти к самому главному – защите подсудимых, что он блестяще и сделал. В защиту А. Мизурина: «Шесть лет, как привлечен Мизурин к делу, и шесть лет будущее было для него загадкой. Ни одной ночи, ни одной зари пробуждающегося дня не покидала тяжелая мысль о страшном судном дне душу молодого человека, отравляя счастье, усугубляя горе обыденной жизни. Пора положить конец! Мизурин ждет вашего слова, вашего разрешающего слова, как возмездия за отравленную жизнь и безвозвратно погибшую юность!» [3, 124-125]. В защиту Э. Либермана: «Это те, что в театральных афишах не пишутся по фамилиям, а означаются обыкновенно под рубрикой «гости обоего пола». Эти лица ничтожны в смысле их деятельности, но, тем не менее, необходимы для картины в каждом блестящем представлении. К числу таких лиц принадлежит и защищаемый мною подсудимый Эрнест Либерман. ...Его именно заставили играть подобную роль в этом *парадном спектакле* (курсив наш – А.С., А.К.), который устроила обвинительная власть...» [3, 130]. И далее, завершая утверждение о незначительности роли подзащитного в деле:

«...Либерман в конце концов приютился на страницах настоящего обвинительного акта как *безмолвный гость блестящей театральной пьесы!*» (курсив наш – А.С., А.К.) [3, 130].

Развитие защитительной сюжетной линии в речи Ф. Н. Плевако и ее заключительная часть не менее блестящи и красочны: ««Во имя святого долга, который возложен на вас, того высокого права, которое дано вам, вы должны исполнить эту задачу, помня притом, что, как бы низко ни пал человек, все же хоть и падший, но наш брат, что если, быть может, и померкла в нем искра человеческого достоинства, то никогда она не сможет погаснуть в человеке» [3, 132]; «Нет, каким бы позором ни было покрыто настоящее дело, я смело, положив руку на сердце, могу сказать, что Либерман в этом деле остается чистым! Его сердцу и уму чужды те преступные замыслы, те незаконные стремления, которые ему приписывает обвинительная власть; его руки не замараны ни кровью убийства, ни грязью корысти! ... Не жажда корысти, не алчность добычи, не кража, подлог или мошенничество привели его на скамью подсудимых, но дружба к товарищу детства, которая ввела в обман обвинителя и была единственной причиной того, что Либерман попал в число лиц, обвиняемых по делу «клуба червонных валетов» [3, 139]; «Не пустые слова – его бледное, изможденное лицо в тридцать с небольшим лет от роду; не пустые слова потеря места и общественного уважения...не пустые, наконец, слова – лишение свободы и восьмимесячное заключение в одиночной камере тверского частного дома, в стенах которой не удастся, смею думать, благодаря суду вашему, господа присяжные, обвинительной власти схоронить честь подсудимого, но зато уже вполне удалось схоронить навеки его цветущее от сего времени здоровье! И за что, за что всё это?!» [3, 139-140]; «Когда вы вспомните все сказанное мною о Либермане и восстановите в памяти его деятельность по настоящему делу, то, я полагаю, ни у кого из вас в душе не сыщется для него слова осуждения, но что совесть ваша, ни на минуту не задумываясь, ни минуты не сомневаясь, подскажет вам произнести о нем приговор оправдания, которого он поистине заслуживает. Произнося такой приговор, вы, господа присяжные, не только сотворите правый суд, но вы, вместе с тем, сделаете и благое дело, дело ваше, святее которого, быть может, не знает людская деятельность, – вы спасете невинно гибнущего человека...» [3, .140].

В результате блестящей защитительной речи Ф. Н. Плевако были оправданы не только его непосредственные подопечные А. Мизурин и Э. Либерман, но и многие другие обвиняемые судебного процесса, адвокатами которых были другие юристы.

Если в целом говорить о стилистике данной речи, то её публичная направленность не вызывает никаких сомнений. Но важным достоинством речи является не только общая идея и сюжетная линия, строго выдержанные Ф. Н. Плевако, но и её обрамление в риторические фигуры речи, характерные для художественного стиля.

Таким образом, даже краткое перечисление образных средств, характерных для художественного стиля, говорит о насыщенности речи риторическими

фигурами Ф. Н. Плевако, его умении использовать их в целях раскрытия идеи речи и следовании ее сюжету для достижения самой главной цели защитительной речи – оправданию подзащитных в сердцах присяжных.

Речь характеризуется общей идеей и логично развивающейся сюжетной линией, имеет черты «театральности», а привлеченные в качестве обвиняемых в речи – актеры, у которых свои, по большей части, придуманные, роли, а присутствие на процессе – случайно. Ф. Н. Плевако активно использует приемы, характерные для художественной речи: гиперболы, метафоры, сравнения, антонимию, антитезы, градацию, описание, образность, фразеологизмы, риторические восклицания. Для начальной части речи характерно использование при опровержении обвинительных утверждений гиперболизации и сравнений, в основной части – метафоризации с переходом к антитезам, а в заключительной части он прибегает к риторическим восклицаниям и призывам к лучшим качествам человека – доброте, пониманию, прощению, которые он призывает проявить присяжных. Данная линия также подчеркивает не только ораторские таланты Ф. Н. Плевако, но и его тонкое понимание психологии присяжных.

Констатируя всё вышесказанное, отметим самое главное:

– жизнь и деятельность Плевако проходила в тесном сосуществовании двух культур как в общепринятом понимании, так и в личностном аспекте *как сына двух народов*, что мы определяем в его творчестве как **симбиоз двух культур**;

– в «судебном творчестве» Ф. Н. Плевако отразилось его «европейское» классическое образование и масса художественных, риторических приемов в процессе выступлений, в которых угадываются элементы «азианизма», что широко распространено в культуре казахов, одним из показательных примеров которого является творчество акынов, создающих свои произведения преимущественно ситуативно;

– представленная речь является одним из лучших образцов адвокатской практики не только Ф. Н. Плевако, но и всего периода, характеризуемого как «золотой век русской адвокатуры». В ней есть не только важные для речей Ф. Н. Плевако «художественность», «театральность» и психологизм, но и определенная выдержанность и глубокая подготовка, что говорит о высоком профессионализме адвоката.

### Список литературы

1. Кони, А. Ф. Князь А. И. Урусов и Ф. Н. Плевако // Собрание сочинений в 8 томах. – Т. 5. – М., 1968.
2. Кузнецов, А. Федор Плевако : право на имя. О личном в борьбе с несправедливостью / А. Кузнецов. Режим доступа : <https://www.advgazeta.ru/mneniya/fedor-plevako-pravo-na-imya/> свободный. – Загл. с экрана.
3. Плевако, Ф. Н. Избранные речи / Ф. Плевако. – Тула : Автограф, 2000. —368 с.

**Сахитжанова Ш. С.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Мергалиева Д. М.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Алмаганбетова Г. П.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **СИСТЕМА ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Формирование грамматических навыков у школьников – «процесс долгий и трудоемкий» [1]. Мы солидарны с мнением о том, что причины «трудоемкости» скрываются в низком качестве современных учебников и учебных пособий для школьников. На эти причины указывают как ученые-методисты, так и учителя иностранного языка в школе. Так, учитель-практик Е. С. Ударцева в статье «Формирование грамматических и лексических навыков посредством сервиса LEARNINGAPPS.ORG» (2021) пишет: «Но в современных учебных пособиях часто можно заметить недостаточное количество упражнений или отсутствие некоторых этапов освоения и закрепления изученного материала. В таких условиях тренировка и достижение автоматизма в овладении грамматическими и лексическими навыками и умениями становятся труднодостижимой задачей» [2]. Ученый-методист З. Н. Никитенко также связывает причину низкого уровня сформированности грамматических навыков школьников с современными учебно-методическими комплексами: «Трудности детей при овладении иностранным языком обусловлены отсутствием признака системности используемых технологий, получивших реализацию в современных УМК, и в первую очередь отсутствием научной психолингвистической, психофизиологической и нейрофизиологической основы их проектирования и реализации...» [3].

Поэтому изучению процесса формирования грамматических навыков у школьников посвящены многие современные исследования [4 и др.]. Авторы размышляют о поиске:

1) эффективных средств формирования грамматических навыков, начиная с традиционной дидактической игрушки и завершая интерактивной доской/мобильным приложением [5; 6 и др.];

2) способов, начиная с традиционного метода ситуативных задач и завершая вариативными технологиями обучения грамматике [7; 8; 9; 10 и др.] и другое.

Ценность для нашего исследования представляет опыт казахстанских ученых-методистов, анализ работ которых представляет цель нашего дальнейшей

работы: Г. Н. Туржанова, В. Ф. Аитов «Особенности формирования грамматических навыков при обучении английскому языку в поликультурном социуме Республики Казахстан» (2020) и многие другие.

На основе анализа отечественного и зарубежного теоретического и практического опыта мы планируем разработать эффективную вариативную модель системы формирования грамматических навыков школьников, для чего определим структурные составляющие данного процесса и условия для их успешного протекания.

### Список литературы

1. Саидова, Л. В., Лосева, Т. В., Слезкова, Т. И. Роль игры в формировании грамматических навыков на уроках английского языка в начальной школе // Инновационные научные исследования : теория, методология, практика : сборник статей X Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 241–243.

2. Ударцева, Е. С. Формирование грамматических и лексических навыков посредством сервиса LEARNINGAPPS.ORG // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения NEXT : материалы Международной научно-практической конференции. – Гродно, 2021. – С. 229–234.

3. Кондратенко, Е. В., Чернова, Т. И. Модель формирования продуктивных грамматических навыков в процессе изучения английского языка // Вестник Марийского государственного университета. – 2021. – Т. 15. – № 1 (41). – С. 29–36.

4. Пивоварова, А. Ю. Актуальные проблемы формирования грамматических навыков на уроках английского языка // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум : сборник статей по материалам XXIII студенческой международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 33–37.

5. Филиппова, В. В., Кремлева, М. М. Формирование грамматического навыка на уроках английского языка в начальной школе с использованием дидактической игрушки // Язык. Речь. Коммуникация : сборник научных статей. – Мурманск, 2016. – С. 151–155.

6. Щелкунова, С. В., Смирнова, А. В. Интерактивная доска как средство развития грамматического навыка на уроке английского языка в 5 классе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию факультета иностранных языков. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – 2021. – С. 145–147.

7. Белых, К. С. Использование ситуационных задач при формировании грамматических навыков у учащихся на уроках английского языка // Новая наука в новом мире: философское, социально-экономическое, культурологическое осмысление : сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2021. – С. 25–29.

8. Гладущик, И. Ю. Технология проблемного обучения при формировании грамматических навыков на уроках английского языка // Иноязычное образование в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: традиции и инновации. Материалы I научно-практической конференции по актуальным проблемам преподавания иностранных языков в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации : сборник статей. / под общей ред. Л. С. Красноперовой. – 2017. – С. 359–363.

9. Хабибуллина, Г. Н. Особенности использования информационных и коммуникационных технологий при формировании грамматического навыка на уроке английского языка // Наука будущего: вопросы и гипотезы : сборник материалов IX-ой международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 128–130.

10. Дубровская, В. Б. Игровые технологии формирования грамматических навыков в начальной школе на уроках английского языка (из опыта работы) // Школьная педагогика. – 2020. – № 3 (19). – С. 13–16.

11. Туржанова, Г. Н., Аитов, В. Ф. Особенности формирования грамматических навыков при обучении английскому языку в поликультурном социуме Республики Казахстан // Духовный мир мусульманских народов. гуманистическое наследие просветителей в науке, культуре и образовании (XV Акмуллинские чтения) : материалы Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 180–182.

### **Серікбай А. Б.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Сабирова Н. Ж.**

докторант PhD, ст. преп., кафедра иностранных языков и литературы,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Атагулла Г. М.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **ИМИДЖ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Как показывает библиографический поиск и анализ литературы по теме исследования, изучение проблемы имиджа учителя иностранного языка начинается с определения сущности, выявления особенностей и моделирования структуры профессионального имиджа [1; 2; 3 и др.].

В Республике Казахстан исследованием педагогического имиджа занимались многие отечественные ученые, результатом которого явились известные монографии по психологии и методике формирования имиджа [4; 5 и др.].

Многие отечественные и зарубежные авторы рассматривают педагогический имидж будущего учителя во взаимосвязи с внешними условиями: продуктивной педагогической деятельностью учителя [6]; потенциалом педагогического университета [7]; педагогическими практиками [8] и др.

Ценными представляются данные эмпирических исследований, проведенных методами анкетирования, опроса студентов с целью выявления их представлений о педагогическом имидже [9; 10; 11 и др.]. Следует обратить внимание на данные, полученные до пандемии COVID-19, во время пандемии и после пандемии: насколько имидж реального и виртуального образа как части имиджа педагога неизменен или подвержен некоторой трансформации и др. [12; 13 и др.].

Если имидж педагога можно рассматривать как его профессиональную репутацию, то в условиях информатизации общества, введения цифровых технологий в процесс взаимодействия с потребителями его профессиональной деятельности все больше речь идет о виртуальной репутации педагога как составляющей его виртуального (цифрового) образа [14; 15 и др.].

Таким образом, формирование положительного имиджа учителя иностранных языков является одним из основополагающих компонентов структуры педагогической деятельности, а также педагогической компетентности [16].

### Список литературы

1. Харченко, Л. И. Профессиональный имидж будущего учителя иностранных языков // Вестник Луганского национального университета имени Владимира Даля. – 2020. – № 1 (31). – С. 189–194.
2. Ткаченко, Н. Сущность и структура профессионального имиджа будущего учителя иностранных языков // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2016. – № 11-4 (19). – С. 109–114.
3. Юсуфова, Д. Роль речевой культуры в создании педагогического имиджа. – Colloquium-journal. 2020. – № 9-4 (61). – С. 68–69.
4. Калужный, А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калужный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 224с.
5. Педагогические стереотипы. Педагогический имидж: теория и тренинги / Г. К. Ахметова [и др.]. – Алматы : Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, 2013. – 103 с.
6. Рыжикова, А. В. Педагогический имидж как условие продуктивной педагогической деятельности // Modern Science. – 2021. – № 12–2. – С. 270–272.
7. Яблонских, Ю. П., Сизинцева, Н. А. Потенциал педагогического университета в формировании личностно-профессионального имиджа специалиста // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–1. – С. 356–360.
8. Шилина, К. О., Цилицкий, В. С. Влияние летней педагогической практики на профессиональный имидж педагога // Информационно-инновационные технологии в педагогике, психологии и образовании : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 2 частях. – 2017. – С. 146–148.
9. Щербакова, Е. В., Щербакова, Т. Н. Представление студентов педагогического вуза об имидже современного учителя // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 1. – С. 124–128.
10. Калашникова, С. С., Полищук, Е. А. Диагностика отношения студентов педагогического вуза к формированию профессионального имиджа // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией М. А. Лыгиной, О. А. Логиновой, Л. Ю. Боликовой. – 2018. – С. 89–94.
11. Мищенко, С. С. Представления студентов педагогического вуза об имидже современного учителя // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире : сборник статей Международной научно-практической конференции. В 4-х частях. – 2017. – С. 160–162.
12. Косякин, Ю. В. Специфика формирования педагогического имиджа в дистанционном образовании // Инновации на основе информационных и коммуникационных технологий. – 2014. – № 1. – С. 86–88.
13. Ершова, Л. С. Педагогический пафос и речевой имидж в онлайн обучении // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования : материалы IV Международной научно-практической конференции. – М., 2021. – С. 31–41.
14. Носков, И. А., Шаруева, Е. В. Требуемый имидж в структуре педагогической профессии // Профессиональная ориентация. – 2021. – № 1. – С. 26–32.
15. Осадчий, В. В., Сердюк, И. Н. Персональный сайт как средство формирования цифрового имиджа научно-педагогического работника // Информационные технологии и средства обучения. – 2019. – Т. 69. – № 1. – С. 78–91.

**Скоморохова С. В.**

канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕННОСТИ ОБРАЗА АВТОРА  
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. Д. КАРАТЕЕВА**

Образ автора – определяющая категория словесного построения художественного произведения. Этой категории пристальное внимание уделяли В. В. Виноградов, Г. А. Гуковский, М. М. Бахтин. Г. А. Гуковский понимал образ автора как «воплощение того сознания, той точки зрения, которая определяет весь состав изображенного в произведении, то есть отбор явлений действительности, попадающих в поле зрения читателя и образующих и образную силу, и идейную направленность произведения» [3, 47]. В. В. Виноградов об этой категории стилистики текста писал: «Образ автора – это не простой субъект речи, чаще всего он даже не назван в структуре художественного произведения. Это – концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем... и являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [2, 118]. При этом В. В. Виноградов подчёркивал, что в подходе к изучению образа автора можно идти от «анализа словесной ткани произведения». В произведениях художественной словесности языковые средства служат выражению образа автора, и особое значение имеет заключённая в них оценочность. В данной статье мы хотим показать, каким образом выражен образ автора в романах М. Д. Каратеева, входящих в цикл «Русь и Орда».

Романы М. Д. Каратеева «Ярлык великого хана», «Карач-мурза (Тверь против Москвы)», «Богатыри проснулись» объединены в исторический цикл «Русь и Орда», посвящённый очень сложному, жестокому периоду жизни Русской земли – периоду засилья татарского ига и вражды русских князей, периоду, который укладывается в трудный XIV век. Вместе с тем, благодаря тёплому, мудрому отношению к описываемому периоду, к людям, творившим историю, автор создал романы очень светлыми, нравственными, пронизанными патриотическим пафосом, всепроникающей любовью к Русской земле, к русским людям. Автор создаёт целый мир, наполненный реальными историческими событиями и людьми, картинами городов и сел, и нравственно-эмоциональным каркасом романов являются вечные истины: Любовь, Доброта, Созидание и Надежда. Образ автора воплощает идейно-эстетическую суть произведения – любовь к Земле русской – через описание и оценку характеров героев, их действий, поступков, через оценку описываемых исторических событий.

В первой книге образ автора проявляется в повествовании о судьбе молодого князя Василия Пантелеевича Карачевского, ставшего жертвой тайных зло-

деяний родственников князя. В романах «Карач-мурза» и «Богатыри проснулись», посвященных истории возвышения и укрепления Московского великого княжества, образ автора позволяет читателю понять и высоко оценить роль незаурядного правителя Москвы Дмитрия Ивановича Донского в объединении русских земель. Знакомясь с деятельностью, мыслями, беседами Дмитрия Ивановича с князьями, читатель понимает, что главной мечтой жизни князя Дмитрия было свержение татарского ига, а основным препятствием на пути освобождения Руси он видел непрекращающуюся вражду русских князей.

Воспринимая оценку подлинных исторических лиц, читатель понимает, что не менее значимыми героями романов для автора являются и другие, менее известные лица: князья, строители храмов, служилые люди, военачальники, монахи, купцы, простые ратники. Патриотическая сердечность автора, гордость за достойных вечной памяти русских людей помогает читателю постигнуть идейный замысел всех романов, проникнуться чувством автора – любовью к Русской земле.

Посредством образа автора мы видим выраженную в романах любовь к Руси и её истории. Образ автора обнаруживается в разных способах выраженности: в единстве системы использованных лексико-фразеологических средств, в единстве системы представленных персонажей, в чётко выраженной оценке действий и поступков персонажей, в выражаемой оценке описываемых исторических событий.

Основным материалом, создающим образ автора, является, конечно, слово, мысли и чувства самого писателя. Образ автора не просматривается в текстах романа подобно образам персонажей, но он обнаруживается в особенностях словесного построения романов: при помощи выразительных средств, с помощью словесных оценок, своеобразием подбора слов и фраз. Назовём только некоторые тематические группы лексико-фразеологических средств:

а) лексика, фразеология, фразы со значением нравственно-эмоционального содержания военной поэзии: *исключительная доблесть; несокрушимая сила; предельное напряжение всех сил Русской земли; положить головы за князя; лютую смерть предпочел унижению; вынужденная самозащита; беда не хлеб, её на свете для всех достаёт; льется русская кровь, нет ни покою, ни мира; глядеть во сто глаз; беда свалилась великая; чести своей не порушил; померкшая от скорби небесная синева; не в силе Бог, а в правде;*

б) лексика, фразеология, фразы, характеризующие неуставной патриотизм: *народ – сила великая; не за горами светлый час, когда отчизна будет единой и свободной; грозный час для Руси; добиваться воли – священное право; святое дело спасения Отчизны; нет пределов щедрости Матери-земли; служить общим интересам страны; великие труды отцов и дедов; суд вершить по Правде русской, сложенной Ярославом Мудрым;*

в) лексика, фразеология, фразы, обозначающие грани и проявление гуманизма: *общественные отношения на Руси спокон веков развивались собствен-*

ными путями, на любом этапе истории эти отношения были более справедливыми и гуманными, чем на Западе; средневековая Русь гораздо гуманнее Запада; берегись бед, пока их нет;

г) лексика, фразеология, фразы со значением нравственно-политического выбора: *растлевающее удельное зло, поддержка всей народной толщи, защита от угнетателей внешних и внутренних, княжение крепить миром и правдой; правда одна для всех, и для больших, и для малых;*

д) лексика, фразеология, фразы со значением характеристики человека: *совершенное сочетание силы духа с телесной силой; удалая голова; безупречной честности и благородства; горячий нрав; подвиг отречения от всех жизненных благ и удобств; ореол святости; о нас князь радеет: шубы нет, так он нас плетью греет; собачий воевода; этим пальца в рот не суй; не лыком шит; знал, как лешему нос утереть; душой кривить; русская природа создала его весьма способным и наблюдательным; ловить на крест святой; башковит русский народ и руки у него золотые; благороден до мозга костей;*

ж) лексика, фразеология, фразы со значением внешнего вида человека: *богатырского роста и сложения; богатырская рука; когда вынуждены молчать уста – глаза говорят особенно красноречиво; девушка редкой красоты; завораживающие своей бархатной глубиной глаза.*

«Переливы и сочетания словесных красок, характер оценок, выражаемых посредством подбора и смены слов и фраз... – создают целостное представление об идейной сущности, о вкусах и внутреннем единстве творческой личности художника...» [1, 256]. Выразительность, образность, объективность повествованию придают слова: а) древнерусского языка: *заборала («щиты»), однава прислал, володеем вотчиной, вага («значение»), Володимирское княжество, володимирцы, молодой брат, схоронился, боронити;* б) архаизмы: *вор (со значением «изменник»), яма (со значением «тюрьма, камера заключения»), осьмуха («мера жидкости, равная приблизительно литру с четвертью»), заедки («сладкое»), допрежь всего, опричь того, понеже, вежи («башни»), корм («содержание»), окромья, отколь, скважня («бойница»), клыч («род кривого меча»), узорочье («драгоценности»), гость («иноземный купец»);* в) историзмы: *бронник («мастер, изготавливавший защитные доспехи»), княжич, стремянный («заведующий верховыми лошадьми и в то же время нечто вроде личного адъютанта»), челядь, окольниковый, пайцца («золотая, серебряная или бронзовая пластинка, служившая пропуском или знаком особых полномочий»), бродники («гонимые, обездоленные или находящиеся не в ладах с законом люди»), ушкуйники.*

Слог М. Д. Каратеева – живой, лёгкий, изящный – создаётся тщательным отбором слов, предельно простых, понятных, искренних.

Образ автора, любящего Русскую землю, выражен в оценке жизненных установок, действий персонажей. Лучшие представители Русской земли описаны автором с тёплым чувством, чувством большого уважения и почитания. Например, о князе Василии Карачевском говорится, что он во всём искал возможность наладить лучшую жизнь для своих людей, о Семёне Никитиче Алтухове говорится, что он «родной земле давал гораздо больше того, что получал», что «готов

по первому зову явиться в строй «конно, людно и оружно» для защиты родной земли; о Михаиле Черниговском – что «смерть лютую предпочёл унижению»; о Федоре Андреевиче Звенигородском – благодаря его личной доблести и смелости звенигородцев, проявленной в битве на реке Пьяне, «слава русского оружия не померкла», о Дмитрие Донском – «Дмитрий Иванович свою землю от воров обороняет», «Москва о всей Руси, как мать родная, печётся и её воедино крепит, аки свою семью». Образ митрополита Алексея представлен олицетворением совести и чаяний возрождающейся Руси, вдохновителем тех духовных подвижек, которые вывели её на великодержавный путь.

Образ автора, любящего Русскую землю, выражен и в оценке личностных характеристик персонажей. Например, князь Василий Карачевский, описанию судьбы которого посвящен роман «Ярлык великого хана», был любим и почитаем в народе за свои личные качества: отвагу, справедливость, щедрость, а также за добросердечный и открытый нрав. Народ видел в нём защитника от произвола бояр, и по истечении тридцати лет отсутствия князя на родной земле воспоминания земляков показывают незабываемые уважение, почтение, любовь к нему. Описанием светлых отзывов-воспоминаний жителей Карачева о своём князе выражается мысль автора: доброе имя – единственно значимое, что может оставить человек после себя, и добрая память – самое ценное, что может быть связано с именем человека. И с искренней болью автор говорит об алчности русских князей, о проявлении бессовестного отношения друг к другу – обращении к татарам за помощью в разорении земель и порабощении людей.

Образ автора, любящего Русскую землю, выражен в оценке значимых исторических событий. В романе «Богатыри проснулись» описание решающей битвы на Куликовом поле полно величия и гордости за беспримерный подвиг русских людей. Свободе от татарского ига была принесена огромная кровавая жертва, но жертва эта посеяла в душах людей сознание собственного достоинства и величия. А перед описанием решающей битвы в романе «Богатыри проснулись» автор называет все обнаруженные в летописях и документах той эпохи имена русских людей – участников Куликовской битвы.

Образ автора, любящего Русскую землю, выражен и в мелодичности языка романов. Под мелодичностью мы понимаем красоту фраз, невычурную упорядоченность слов и словосочетаний во фразах, слаженность фраз в тексте, непринуждённую гармонию звуков во фразах, использование выразительных средств языка. Небольшой отрывок пейзажной зарисовки показывает умелое использование автором и эпитетов, и сравнений, и олицетворения.

*Ползут мимо лохматые зелёные стены, то щедро обрызганные солнцем, то тёмные и смурые, как осенние тучи; нависают над дорогой цепкие лапы елей, будто хотят выхватить путника из возка и навсегда укрыть его от людей в чёрной своей гущине; пролепечет что-то вдогонку печальная осина, – хотя ветра нет, а всегда, будто в предсмертном страхе, тихо трепещет её листва; тёмными громадами толются по обочинам неохватные стволы сосен, да кое-где, словно напуганная девушка, выбежит из чащи берёзка и встанет у дороги, будто молит проезжего защитить её от злых лесных великанов...*

В основе образа автора лежит и форма творчества – произведения созданы в жанре романтизированной истории, и творческая личность художника, обнаруживающаяся в патриотической чуткости М. Д. Каратеева, и основные черты творчества – историческая реальность, образность отдельных слов и фраз, концентрация в каждой фразе значимой мысли или реализация образа, свет нравственной чистоты и любви в описании положительных персонажей.

#### **Список литературы**

1. Виноградов, В. В. О теории художественной литературы / В. В. Виноградов. – М., 1959.
2. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М., 1971.
3. Гуковский, Г. А. Реализм Гоголя / Г. А. Гуковский. – М.–Л., Гослитиздат, 1959.

#### **Сунь Юйи**

аспирант, кафедра музыкального образования и воспитания,  
институт музыки, театра и хореографии,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Китайская Народная Республика

### **ЭВЕНКИЙСКИЙ ФОЛЬКЛОР В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ КИТАЯ И РОССИИ**

Одним из важнейших факторов, способствующих налаживанию эффективного межкультурного диалога между Россией и Китаем, является положительное взаимодействие этнических меньшинств, проживающих на территориях обеих стран. В эпоху глобальных перемен, несущих вместе с собой разрушение многих привычных моральных и этнических норм, духовные ценности этнических народов, нематериальное культурное наследие выступают ключевым объединяющим и консолидирующим инструментом межкультурной коммуникации, дающей надежду на гармоничное будущее. Фольклорное наследие в таких условиях выполняет роль аксиологического ориентира, поскольку именно через народные традиции и этнические идеалы общество может прийти к концепции взаимодействующего мира, научиться видеть то общее, что объединяет человечество и культуры.

Выявление потенциала фольклорного наследия эвенкийского народа в налаживании межкультурного диалога Китая и России обуславливается, прежде всего, тем, что нематериальное культурное наследие представляет собой духовное наследие этнического меньшинства эвенков, народы которого проживают как на территории России, так и на территории Китая. Мы исходим из того, что одним из главных факторов межкультурного диалога эвенкийского этноса в частности и в целом обеих стран является совместное наследование и развитие нематериального культурного наследия, которое играет важнейшую роль в содействии развитию и процветанию национальных культурных начинаний.

Эвенки – относительно небольшая этническая группа, население которой составляет в общей сложности менее 100 000 человек. Это коренной народ Восточной Сибири, населяющий Россию, Монголию и северо-восток Китая. Такой широкий территориальный разброс популяции эвенков обусловлен исторической миграцией народа [4].

Из официальных источников известно, что представители эвенкийского меньшинства проповедают анимизм, где тотемным животным выступает медведь, поклоняются своим предкам и выражают особое почтение уникальным народным обычаям, народным промыслам, мифам и легендам, фольклорному наследию, песням, танцам, живописи и другим видам, формам народного творчества [2]. Эвенки, проживающие в разных странах, обладают как сходными чертами в развитии традиционной культуры, так и уникальными и самобытными характеристиками [3].

Историки-искусствоведы, занимающиеся исследованием нематериального культурного наследия эвенкийского народа, отмечают, что с середины XX века и до настоящего времени – начала XXI века наблюдается подъем литературного и фольклорного творчества эвенков, которое обладает неповторимым этнокультурным колоритом, выступает художественным выражением политической, экономической, социальной, исторической и культурной ситуации, имеет многогранное культурное значение [1].

Эвенкийский фольклорный эпос разнообразен. Он состоит из многочисленных и многохарактерных видов сказаний, посвященных богатырям и разным национальным героям. Интересно, что сюжеты и тематика эвенкийского фольклора различаются прежде всего в зависимости от территориальной местности, на которой проживает этническое меньшинство, а также в зависимости от исторического периода, во времена которого он был создан.

Знатоки эвенкийского фольклора, профессиональные исполнители, помечают свой эпос характерным термином «нимнгакама», что дословно понимается как «поющий шаман». Каждое музыкально-фольклорное произведение имеет свою индивидуальную мелодию, напевные слова, которые служат визитной карточкой своего этноса [5].

В создании первых фольклорных произведений эвенкийского народа большую роль сыграла архаическая поэзия. Исследователи отмечают, что из-за слабой развитости письменного языка эвенков их фольклорные музыкальные композиции были полны устных поэтических фигур и образов. Музыкальные произведения, созданные в период 20-40-х годов прошлого века, отличаются тесной связью с фольклорными народными традициями, «идейно-эстетической адаптацией» художественного текста. Историки отмечают, что первые эвенкийские прозаики и поэты сочиняли свои произведения, широко используя традиционные народные жанры и образы, которые, собственно, заимствовали из фольклора. Так они считали, что им удастся гораздо легче воздействовать на своих читателей.

Так, А. Салатайн, один из основоположников эвенкийской литературы, написал поэму «Гегдаллуken и Ульгериккен», близкую по проблематике и струк-

туре фольклорным произведениям. Это стихотворение представляет собой литературно-художественную обработку легенды ангарских эвенков о межродовых и племенных столкновениях. Глубокое знание фольклора и быта эвенков позволило А. Салаткину в яркой образной форме передать любовь Гегдаллуken и Ульгериккен. Известно, что А. Салаткин ввел в поэтическую лексику образные слова и пути. Поэма заканчивается стихами, раскрывающими силу привязанности, дружбы и благодарности бесстрашного охотника к своей возлюбленной Ульгериккен [1].

Например, одной из известных фольклорных народных песен эвенкийского народа является произведение «Песни в лесу». В ее содержании прославляются события, связанные с освобождением эвенкийского народа в 1950-х годах на территории Китая. Другая фольклорная композиция «Дети в медвежьей пещере», в качестве главного героя которой выступает юный мальчик, спасенный коммунистами, воспеваает благодарность содружеству российского и китайского народов.

Еще одной известной фольклорной песней эвенкийского народа является композиция «Смотрите, этот зеленый лист». Основу данного произведения составляет прообраз зеленого листа, который в символической форме выражает стремление эвенкийского народа к равенству, единству, «одинаковому отношению друг к другу».

Другим важным примером фольклорного музыкального произведения эвенков может стать песня под названием «Тихая глушь», в содержании которой описывается история некой эвенкийской девушки Тары, которая влюблена в образованного шанхайского юношу Ли Юй. Ключевой идеей данной эвенкийской народной песни является демонстрация возможности заключения родственных связей между представителями разных этнических групп, возможности развития любовных взаимоотношений. В этом произведении описываются глубокая дружба и любовь, воспеваются истинные, добрые и прекрасные межличностные отношения между представителями разных этнических меньшинств и народов.

В целом, современные исследователи жизни и наследия эвенкийского народа признают, что все фольклорное наследие этнического меньшинства может быть разделено и дифференцировано на две большие группы: нимнгакана и ульгуры.

Группу нимнгакан составляют прежде всего этнические мифы, героические и богатырские сказки, а также народные легенды. Состав группы ульгуров представлен рассказами, «повествующими о реальных событиях, происходивших как в прошлом, так и в настоящем». В основном, ульгуры представляют племенные традиции. Рассказываются они, как правило, обычным разговорным языком – совсем как обычные истории из жизни. Герои легенд – пешие или олени охотники. Преобладающая тема у ульгуров – межплеменные столкновения. Отличительной чертой ульгуров является их нацеленность на достоверность и реальность происходивших событий. Одним из самых распространенных устойчивых сюжетов является встреча эвенка с обезглавленными людьми.

В итоге мы можем сделать вывод о том, что академическое и научное исследование фольклорного наследия эвенкийских народов, населяющих северную часть России и северо-восток Китая, может способствовать формированию межкультурной компетентности и, как следствие, развивать межкультурный диалог между двумя государствами – Россией и Китаем. Ведь именно фольклор формировал менталитет эвенкийского народа, именно в фольклорном творчестве развивалось его художественное мышление и идейно-эстетический фонд. Феномен межкультурного диалога в современном мире имеет чрезвычайно сложный характер. При этом его налаживание представляет большую актуальность как для теории, так и для практики повседневной жизни России и Китая, на территории государств которых проживает широкое этническое и культурное многообразие.

#### Список литературы

1. Афанасьева, Е. Ф. Эвенки : язык, фольклор, литература, этнография / Е. Ф. Афанасьева. – Улан-Удэ, 2006. – 223 с.
2. Варламова, Г. И. Мировоззрение эвенков: отражение в фольклоре / Г. И. Варламова. – Новосибирск : Наука, 2004. – 185 с.
3. Василевич, Г. М. Эвенки. Историко-этнографические очерки (XVIII – начало XX в.) / Г. М. Василевич. – Л. : Наука, 1969. – 305 с.
4. Шубин, А. С. Эвенки / А. С. Шубин. – Улан-Удэ : Республиканская типография, 2007. – 360 с.
5. The role of folklore in the formation of Evenki literature. Tales of the mountain winds [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://technerium.ru/en/rol-folklor-a-v-formirovanii-ev-enkiiskoi-literatury/> (дата обращения 28.03.2022).

#### Сюй Ююань

аспирант, кафедра музыкального образования и воспитания,  
институт музыки, театра и хореографии,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Китайская Народная Республика

### КИТАЙСКОЕ ТРАДИЦИОННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ДУХА

Традиционная китайская музыка является частью китайской исторической цивилизации. Поэтому важно эффективно интегрировать традиционное китайское музыкальное образование с западной культурой и музыкой, а затем изменить направление и исследовать путь музыкальных инноваций в китайских университетах. В процессе наследования и продвижения традиционной китайской музыки в музыкальном образовании в университетах все еще существуют недостатки и проблемы.

Преподавание традиционной китайской музыки предлагается в рамках музыкального образования в некоторых университетах, фактические идеи преподавания относительно узки, сосредоточены исключительно на преподавании тра-

диционной китайской музыки, а содержание преподавания относительно однообразно. Когда некоторые университеты предлагают традиционное преподавание музыки, они часто обращают внимание на простые оценки музыки и анализа музыки, что помогает студентам овладеть основными теоретическими знаниями по теории музыки. При этом игнорируют национальный дух, национальную культуру и национальные обязанности, лежащие в основе музыкальной культуры.

Университеты придают большое значение традиционной культуре, и музыкальное образование ориентировано на этническую музыку. Некоторые университеты слишком «вестернизированы» в своих учебных программах, при этом содержание образования и образовательные формы ориентированы на западную культуру. Образовательное содержание и форма обучения сосредоточены на западной музыкальной системе и используют западную музыкальную теорию для интерпретации китайской традиционной музыки [1].

Сущность традиционной музыки не только утрачена, но и само преподавание оторвано от традиционных музыкальных концепций, что способствует ее маргинализации и в определенной степени увеличивает сложность традиционного музыкального образования. Во-первых, некоторые преподаватели недостаточно хорошо понимают направление традиционного музыкального обучения, а выбор учебного содержания и произведений является относительно случайным, и они не играли активной роли в руководстве. Во-вторых, когда некоторые преподаватели помогали студентам в изучении традиционной музыки, они не вовремя участвовали в занятиях. Они сосредоточились только на преподавании и передаче знаний по теории музыки, игнорируя культуру, коннотацию, мысли и чувства, стоящие за произведениями, и в определенной степени ослабили способность студентов анализировать и выражать традиционную музыку.

Традиционная китайская музыка является важным нематериальным культурным наследием нашей страны [2]. Она не только придает большое значение принципу гармонии как красоты, но и воплощает конфуцианские и даосские художественные идеи в эстетической и художественной деятельности. Таким образом, эффективное приведение традиционного музыкального образования в университетах может способствовать самосовершенствованию современных студентов колледжей и постепенно формировать «гармоничное» богатое идеологическое содержание и глубокое наследие, которое способствует всестороннему здоровому развитию студентов колледжей.

Традиционная китайская музыкальная культура охватывает очень сложное содержание, включающее не только древнюю флейту, кунцю и другие музыкальные разновидности, но и соответствующую музыкальную историю, которая также очень богата. Чтобы хорошо ее унаследовать, университеты должны иметь хороший учебный процесс, который не только помогает студентам принять интеграцию западного культурные знания и музыкальные знания, но также хорошо применяет их в преподавании, чтобы восполнить недостатки и недостатки традиционной музыки и помочь студентам создать надежную систему музыкальных знаний.

При осуществлении традиционного музыкального образования университеты должны придерживаться ориентированной на людей философии и направлять студентов на формирование здоровой личности в гармонии с природой, чтобы восполнить недостаток индивидуального гуманистического духа и укрепить общие качества преподавания [3]. Взяв конфуцианство в пример, традиционная музыка обладает относительно сильным гуманистическим духом в эстетике, сущности, ценности и социальных функциях. Прослушивания также способствуют формированию и совершенствованию личности, которое лучше соответствует историческому характеру китайской нации [4].

Традиционная китайская музыка не только соответствует характеристикам согласованной природы с точки зрения музыкальной структуры, мелодического развития и тональной трансформации, но также уделяет внимание духу гармонии как красоте в исполнении и эстетике [5]. Весь музыкальный процесс и аранжировка преследуют естественную плавность, округлость и мягкость. По сравнению с западной музыкой, она не только включает в себя все этапы эмоционального развития человека, но и показывает человеческий дух гармонии как красоты, излучающий более сильное естественное и гармоничное музыкальное выражение.

В настоящее время, осуществляя традиционное китайское музыкальное образование, университеты должны не только направлять студентов на овладение основательными профессиональными знаниями, но и внедрять развитие гуманистического духа во все аспекты повседневного преподавания, чтобы способствовать студентам формировать благородные мысли, нравственности и качества. В то же время, из-за влияния мультикультурализма, нынешнее традиционное музыкальное образование серьезно пострадало, и общество с высокоразвитой информацией также оказало большое влияние на идеологическое сознание студентов колледжа. Поэтому, когда преподаватели проводят традиционное музыкальное образование, они должны не только интегрировать западную культуру и мысль, но и направлять студентов к осознанию своих ценностей и недостатков, чтобы сформировать правильное идеологическое понимание и ценностные концепции в соответствии с китайской социальной культурой, тем самым способствуя современным студентам совершенствовать свой гуманистический дух при столкновении множества культур.

Традиционная китайская музыка имеет долгую историю и культурное наследие. При осуществлении преподавания университеты должны не только обращать внимание на саму музыку, но и направлять студентов на наследование и продвижение идей и культуры, лежащих в основе музыки, чтобы восполнить недостаток гуманистического духа среди современных студентов. Традиционная китайская музыка обладает не только прекрасными мелодиями и трогательными музыкальными нотами, но и присущими ей эмоциями, которые также могут резонировать со слушателями и певцами. Поэтому преподаватели должны направлять студентов на интерпретацию красоты музыки и доброжелательности человеческой природы с существенной точки зрения и формировать сильный гуманистический дух, сосредоточенный на «людях».

## Список литературы

1. У И. Об исследовании и интеграции традиционной музыки в музыкальное образование // Журнал Телевизионного университета Шэньси Вещания. – 2019. – № 04. – С. 43–46. (на кит. яз).
2. У Сяокан. Мышление и совершенствование модели наследования традиционной музыки // Художественная критика. – 2017. – № 04. – С. 37–39. (на кит. яз).
3. Сон Нань. Как воспитать гуманистический дух в преподавании народной музыки // Северная музыка. – 2016. – № 20. – С. 21. (на кит. яз).
4. Ван Сюемэй. Обсуждение гуманистического духа в китайской традиционной музыкальной культуре // Современная музыка. – 2016. – № 15. – С. 85–86. (на кит. яз).
5. Юань Юань. О гуманистической ценности эстетики китайской традиционной музыки // Журнал Хэфэйского Технологического Университета (Издание по общественным наукам). – 2015. – № 04. – С. 48–53. (на кит. яз).

### У Шуан

аспирант, кафедра музыкального образования и воспитания,  
институт музыки, театра и хореографии,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

## ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА БЕТХОВЕНА В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Многие ученые характеризуют творчество Людвиг ван Бетховена как поворотную точку перехода от классицизма XVIII в. до романтизма XIX в.

Композитор вел жизнь, движимую неутолимой потребностью в создании музыки, которая по-прежнему радует и вдохновляет большое количество слушателей по всему миру, а также является предметом изучения во всех музыкальных образовательных учреждениях.

Многочастные структуры произведений Бетховена являются одними из наиболее очевидных проявлений новаторства в его инструментальной музыке. Первые венские сочинения композитора – Фортепианные трио ор. 1 и Соната для фортепиано № 1 – составлены на основе четырехчастного цикла, который был характерен только для симфоний и струнных квартетов. В своих последних произведениях – пяти струнных квартетах – Бетховен почти до неузнаваемости трансформировал традиционные музыкальные формы, экспериментируя с числом и продолжительностью частей. Однако наряду с этими нововведениями композитор никогда полностью не отказывался от традиционных многочастных структур. Сонатная музыкальная форма, которая характерна для произведений Гайдна, лежит в основе даже таких революционных произведений, как Симфония ор. 55 № 3 и Симфония ор. 125 № 9. Таким образом, композиционный подход Бетховена к музыкальным формам основывался больше чем на стремлении к новаторству или принятию ранее существовавших традиций.

С точки зрения музыкального образования правомерным является вопрос, как понять творческий процесс, лежащий в основе композиционного подхода композитора. Во многих случаях само произведение явно отражает очевидную композиционную цель. Например, к 1790-м годам цикл из четырех частей

«быстро–медленно–менуэт–быстро» был настолько сильно связан с жанром симфонии, что использование его Бетховеном в своих сонатных произведениях должно было отражать стремление к достижению уровня величия и серьезности симфоний. Именно так интерпретируется данный подход Бетховена в Фортепианных трио ор. 1 и Сонате № 2. Однако чаще композиционные цели в готовом произведении не так явно различимы.

В интерпретациях многочастных структур Бетховена с XIX века можно выделить два основных направления. Первый из них заключается в рассмотрении тональной и логической связи между частями композиции [1, 161]. В соответствии со вторым подходом все музыкальное произведение характеризуется как определенная последовательность эмоций, где слушатель отправляется в «эмоциональное путешествие» [4, 51].

В рамках первого направления наиболее часто обсуждались тематические связи между различными частями музыкального произведения. Данный подход можно охарактеризовать как анализ тематических частей построения композиции. Важность тематических связей в музыке Бетховена была признана многими исследователями: например, в одном из обзоров Пятой симфонии ор. 67 № 5 подчеркивается, что именно тесная взаимосвязь отдельных тем друг с другом обеспечивает единство, способное поддерживать одно чувство в сердце слушателя [2, 178].

В то время как определенные тематические связи достаточно очевидны для слушателя, многие из них также указывают на связи на более глубоком архитектурном уровне. Карл Дальхаус ввел термин «субтематизм» для описания особенности позднего стиля Бетховена, когда произведения организованы вокруг определенных нот или интервалов, которые не обязательно можно охарактеризовать как тему или мотив [4, 205]. В качестве одного из примеров он приводит Струнный квартет ор. 132 № 15, где основная идея – это не столько «тема» или «мотив» а, скорее, интервальная структура, независимая от ритма и размера, с переменной продолжительностью и акцентами, которая пронизывает музыку и связывает ее части вместе [4, 208]. Такой подход впоследствии был применен в пяти последних струнных квартетах Бетховена, в результате чего данные музыкальные произведения образуют единое целое.

В своей наиболее крайней форме тематический анализ стремится продемонстрировать, что все движения произведения «органически» порождаются одними и теми же композиционными целями. Наиболее заметной фигурой в этой области анализа является теоретик середины XX века Рудольф Рети, который называет этот принцип «тематическим процессом» [7, 221]. Он считает данный процесс фундаментальным для музыки Бетховена и даже посвящает целое исследование демонстрации тематического единства фортепианных сонат Бетховена [7, 230]. Хотя определенные тематические связи в произведениях композитора никогда не оспаривались ввиду их очевидности, подход Рети стремится продемонстрировать, что различные темы в произведении связаны между собой даже там, где такие отношения кажутся почти неуловимыми.

Тональные отношения между различными частями произведения также занимают видное место в интерпретациях многочастных структур Бетховена. В

Пятой симфонии ор. 67 № 5 был снова предложен данный подход, при этом критики часто указывали на важность контраста до минор и до мажор в контексте концепции всего музыкального произведения [3, 179]. Другие работы, в которых тональные связи рассматриваются как важный аспект общей музыкальной концепции, включают Концерт для фортепиано с оркестром ор. 73 № 5: здесь тональность до-бемоль мажор появляется в такте 133 перед тем, как появиться снова, энгармонически записанная как си-мажор в качестве ключа медленной части. Точно так же в Седьмой симфонии ор. 92 № 7 связанные тональности фа мажор и до мажор заметно выделяются в разных частях произведения (например, до мажор появляется в медленном вступлении к первой части, а также в расширенном отрывке в финале). Данный тип связи присутствует даже в самых ранних произведениях Бетховена: в Сонате для фортепиано ор. 2 № 3, где динамика медленной части ми мажор аналогична фортиссимо основной темы до мажор в такте 53, тем самым напоминая тональность сонаты в целом и тематическое сходство между первой и второй частями.

Многие другие особенности (помимо логических и тональных связей) также необходимо рассматривать в контексте единства частей произведения. Наиболее очевидным является соединение частей, как это происходит в скерцо и финале Пятой симфонии ор. 67 № 5. Другие интегративные аспекты включают регистр, инструменты, ритм и структуру музыкальной фразы. Например, интерпретация Мэйнарда Соломона Девятой симфонии ор. 125 учитывает ряд элементов, связывающих различные части и отражающие, кульминация единства которых отражаются в финале симфонии.

Второе направление в интерпретации многочастной структуры Бетховена, подчеркивающее смысл «эмоционального путешествия», явно уходит корнями в эстетику романтизма. Его последователи придавали большое значение эмоциям, поскольку в романтической эстетике эзотерический характер инструментальной музыки предоставлял возможность понять метафизику композиции [5, 30]. Следовательно, эмоциональная составляющая произведения стала важным аспектом в интерпретации музыки в целом.

Теоретик XIX века А. Б. Маркс объясняет многочастные структуры сходными терминами, описывая общую форму произведения как процесс «психологической эволюции». Маркс исследует эту концепцию гораздо глубже и утверждает, что многочастное произведение в значительной степени отражает эмоции композитора во время творческого процесса [6, 117]. Композитор приближается к новой структуре с новой силой и вновь пробудившимся творческим порывом и выражает те эмоции, которые он чувствовал в процессе сочинения.

Музыка Бетховена занимает центральное место в концепции Маркса о «психологической эволюции» многочастной структуры. Он также считает, что Бетховен «открыл» данную концепцию еще в Сонате для фортепиано ор. 2 № 2 (тогда как предыдущие циклы сонат, по-видимому, рассматривались как просто следование общепринятым образцам) [6, 139]. Маркс утверждает, что добавление части менуэта, например, в произведениях Гайдна и Моцарта сделано только ради большего разнообразия, однако в симфониях Бетховена менуэт или скерцо характеризуются как основная часть всего произведения [6, 188].

В подробном эссе по проблеме классических многочастных циклов, Вильгельм Сэйдель утверждает, что дискуссии о структурах, состоящих из нескольких движений, не фокусируются на связях между движениями, но сосредотачиваются на проблеме определения роли частей музыкальной композиции, в частности, вводной и финальной [8, 207]. Это можно рассматривать как аналогичную (но более абстрактную) версию понятия эмоционального путешествия или концептуального повествования, поскольку они одинаково связаны с общей концепцией. Хотя интерпретация Марксом инструментального цикла с точки зрения творческого процесса является романтическим понятием, «психологическое» понимание общих форм инструментальных произведений Бетховена остается важным и в XXI-веке.

Изучение творчества Бетховена также занимает особое место в современной системе высшего музыкального образования России. Такая тенденция связана с тем, что в настоящее время сильно возросло количество национальных музыкальных вузов. Причиной этому является постоянное совершенствование образовательного процесса, создание новых факультетов и кафедр, а также укрепление материально-технической базы учебных заведений.

XXI в. можно охарактеризовать как время быстрых перемен, которые затрагивают все сферы общественной жизни: политическую, экономическую, культурную и, в частности, систему музыкального образования. Именно поэтому в настоящее время перед многими педагогами встают уже довольно знакомые педагогические проблемы: формирование и дальнейшее развитие профессиональных способностей; создание новых направлений в сфере учебной практики; проведение деятельности по эстетическому и музыкальному воспитанию; комплексное развитие студентов как индивидуальных личностей [1, 163].

Из этого можно сделать вывод, что современное образование в России должно быть комплексным, универсальным и качественным. Не стоит забывать о том, что в настоящее время большую популярность получил антропологический подход к обучению, сущность которого состоит в рассмотрении студентов как отдельных личностей, обладающих отличительными характеристиками. При этом педагог является равным по отношению к учащимся, благодаря чему последние могут активно участвовать в формировании образовательного процесса. Преимуществом данного подхода является то, что студенты развиваются как личности, обладающие индивидуальностью. Благодаря этому музыкальный мир может обогатиться новыми идеями, методами композиции, новыми жанрами, ввиду оригинальности подходов к решению поставленных преподавателем проблем. Именно поэтому изучение творчества Бетховена, его композиционных методов и музыкального мышления в условиях современной системы музыкального образования России позволит достичь поставленных перед ней задач.

Таким образом, можно прийти к следующим выводам. Изучение творчества Бетховена в музыкальных учебных заведениях позволяет студентам по-новому взглянуть на процесс изучения и сочинения музыки. В ходе исследования было также установлено, что учащимся в процессе сочинения необходимо анализировать собственные мыслительные процессы, которые являются основой уникального композиционного стиля. Творчество Бетховена также предостав-

ляет возможность понять тональные и тематические связи между частями крупных произведений, которые способствуют формированию музыкального единства. Было установлено, что в процессе сочинения должны выражаться эмоции, в результате чего композиция будет едина не только с технической, но и эмоциональной точки зрения. Изучение развития творческой активности композитора позволяет повысить уровень знаний о ряде музыкальных феноменов, отношения к творческой деятельности, в результате чего раскроются возможности личности в самосовершенствовании.

### Список литературы

1. Молзинский, В. В. Музыкальное образование в современной России: проблемы и парадоксы // Вестник СПбГИК. – 2017. – № 2. – С. 160–166.
2. Семькин, В. Г. Фортепианные сонатные allegro Л. ван Бетховена как источник формирования композиционно-драматургических особенностей одночастной романтической сонаты // Вестник ЧелГУ. – 2015. – № 15. – С. 159–167.
3. Храмов, В. Б., Денисов, Н. Г., Устрижицкая, Д. О. Гленн Гульд как интерпретатор Пятой симфонии Бетховена // Вестник Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. – 2018. – № 30. – С. 177–183.
4. Dahlhaus, C. Ludwig van Beethoven: Approaches to His Music. Clarendon Press, 1994. – 304 p.
5. Krawczyk, K. Emotional Reception of Ludwig van Beethoven's Music // Journal of European Music. – 2019. – № 4. – P. 25–37.
6. Marx, A. B. Die Lehre von der musikalischen Komposition. Leipzig, 1845. – 416 p.
7. Reti, R. The Thematic Process in Music. London: Praeger, 1961. – 351 p.
8. Seidel, W. Schnell-Langsam-Schnell: Zur “klassischen” Theorie des instrumentalen Zyklus // Musiktheorie. – 1986. – № 1. – P. 205–216.

### Узганбаева М. К.

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### Карайдарова Ж. С.

учитель казахского языка и литературы, директор, КГУ «Саркульская  
общеобразовательная средняя школа», Республика Казахстан

### Даржанова С. А.

учитель начальных классов, КГУ «Шубаршийская школа–ясли–детский сад»,  
Республика Казахстан

## РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ: ОБЗОР ПУБЛИКАЦИЙ

Как показывает библиографический обзор трудов ученых 2010-х годов, самыми востребованными и цитируемыми работами являются труды нашего современника В. К. Зарецкого, посвященные разработке и реализации рефлексивно-деятельностного подхода к обучению [1; 2 и др.]. В данных работах при-

водятся примеры оказания помощи детям разных возрастов в различных ситуациях затруднения. Последователи В. К. Зарецкого, такие как С. А. Позднякова, подробно раскрывают опыт работы с отдельными учениками, имеющими различные затруднения [3].

В. К. Зарецкий считает остро необходимым применять данный подход в условиях дистанционного обучения, поскольку «те рычаги воздействия, которые учитель мог использовать на офлайн занятиях, не работают в дистанционном режиме» [2]. В качестве примера ученый приводит убедительный пример: «Мы пробуем обосновать этот тезис на материале анализа случая оказания помощи в преодолении трудностей по русскому языку ученику шестого класса Мите, с которым в течение полутора месяцев было проведено 33 занятия» [2].

Данный подход рекомендуют широко практиковать не только относительно устранения затруднений в обучении, но и в воспитании, о чем свидетельствуют такие работы, как Е. И. Кузьмина «Рефлексивно-деятельностный подход – методологическая основа изучения духовно-нравственного потенциала» (2020) и др. [4 и др.].

Неслучайно наблюдается исследовательский интерес к формированию рефлексивно-деятельностного подхода в развитии профессиональной компетентности учителя (А. А. Ковшова, С. М. Зырянова и др.) [5 и др.]. Например, одни ученые проводят «сравнительный анализ методологических компонентов рефлексивно-деятельностного подхода как синтеза компетентностного, личностно-деятельностного и рефлексивного подходов» [5 и др.]. Другие ученые проводят работу по развитию профессиональной направленности учителя иностранных языков на основе рефлексивно-деятельностного подхода (О. В. Усачёва) (2020), разрабатывают деятельностные задания [6]. Третьи – раскрывают потенциальные возможности включения принципов рефлексивно-деятельностного подхода в процесс оценивания образовательных достижений школьников [7] и т.д.

Более того, библиографический обзор также указывает, что в работах некоторых ученых-экспериментаторов и разработчиков проектов речь идет о понятии «рефлексивно-деятельностная педагогика» [8; 9 и др.].

В рамках нашего дальнейшего исследования мы подробно изучим теоретический и практический опыт реализации рефлексивно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам. Так, в статье Н. А. Сафронова «Рефлексивно-деятельностный подход к сознанию при чтении литературы по специальности на иностранном языке» (2016) автором рассматриваются основные формы и порядок работы с иностранной литературой по специальности (чтение, аннотирование, реферирование, перевод) [10].

### Список литературы

1. Зарецкий, В. К. Как учителю работать с неуспевающим учеником: теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода // Воспитание. Образование. Педагогика. – М., 2011.
2. Зарецкий, В. К., Судакова, Л. В. Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай

Мити // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28. – № 2 (108). – С. 120–136.

3. Познякова, С. А. Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 2 (77). – С. 149–177.

4. Кузьмина, Е. И. Рефлексивно-деятельностный подход – методологическая основа изучения духовно-нравственного потенциала // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. – М., 2020. – С. 916–925.

5. Ковшова, А. А., Зырянова, С. М. Рефлексивно-деятельностный подход в развитии профессиональной компетентности учителя // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S2 (31). – С. 211–214.

6. Усачёва, О. В. Обеспечение профессиональной направленности учителя иностранных языков на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2020. – № 4 (78). – С. 158–162.

7. Новикова, А. С. Принципы рефлексивно-деятельностного подхода в системе оценивания образовательных достижений // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 67–70.

8. Дюков, В. М., Семенов, И. Н., Шайхутдинова, Р. В. Рефлексивно-деятельностная педагогика : учитель для «новой школы» // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 1. – С. 2–8.

9. Skurikhina, N. Особенности проекта «Рефлексивно-деятельностная педагогика как социокультурный фактор развития физической культуры в современном обществе» // Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – № 9–1 (14). – С. 66–68.

10. Сафронова, Н. А. Рефлексивно-деятельностный подход к сознанию при чтении литературы по специальности на иностранном языке // Инновационное развитие. – 2016. – № 5 (5). – С. 69–70.

### **Усенгазина Ш. Э.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Утенияз М. С.**

канд. пед. наук, старший преподаватель, кафедра иностранных языков  
и литературы, Баишев Университет, Республика Казахстан

### **Жоламан Г. Б.**

обучающийся 2/3 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Известно, что в условиях межкультурной коммуникации формируется вторичная языковая личность [1 и др.]. Очевидна роль учителя в создании условий для межкультурной коммуникации [2; 3 и др.].

Одним из эффективных средств, направленных на развитие межкультурной коммуникации, являются аутентичные материалы: аудио-, видеоматериалы, литература [4; 5; 6 и др.].

Как показывает анализ практического опыта, при обучении иностранному языку также необходимо учитывать «коммуникативные неудачи переноса социокультурных норм в процессе межкультурной коммуникации» [7 и др.]. О необходимости учета коммуникативных неудач предупреждала еще Л. А. Аверкина в статье «Невербальная коммуникация – важный аспект межкультурной коммуникации» (2008): «И наоборот, один и тот же жест в различных культурах может быть истолкован по-разному: поднятая рука и круг, образованный указательным и большим пальцами с вытянутыми при этом другими пальцами, например, является жестом, который в американской культуре означает о'кей – отлично, здорово, для французов – нуль, бесполезно, для японцев – деньги, а на Мальте – мужской гомосексуализм. Ребенок не рождается со знанием того, что означает этот жест, его значение ему предлагает культурная среда, в которой он родился и существует» [8]. Следом за ней об этом предупреждали и другие ученые, например, И. А. Пугачев в статье «Формирование межкультурной коммуникации: невербальные средства коммуникации» (2013): «Доказывается, что для эффективного взаимодействия представителей разных культур необходимо знание этнокультурных особенностей невербального поведения коммуникантов, поскольку с ними связано наибольшее количество затруднений при межкультурном общении, нередко приводящем к конфликтным ситуациям и непониманию» [9].

Для формирования межкультурной коммуникации необходима не только система уроков иностранного языка, но и система внеклассной работы по английскому языку: «... целенаправленно формировать умение представлять свою страну, город, деревню с помощью средств английского языка в условиях межкультурной коммуникации» [10; 11 и др.].

Однако для методического воплощения идей межкультурной коммуникации следует освоить общие методологические основы данных идей, изложенные в монографиях, учебных пособиях, например: сборник материалов международного Круглого стола «Межкультурная коммуникация и ее влияние на языковое сознание» (2017), Т. Б. Фрик «Основы теории межкультурной коммуникации» (2013), М. О. Гузикова «Основы теории межкультурной коммуникации» (2015) и многие другие [12; 13; 14 и др.].

### Список литературы

1. Подолько, А. С. Моделирование межкультурной ситуации на примере урока иностранного // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 43 (181). – С. 116–119.
2. Баева, И. В. Культура классной комнаты английского языка в основе фундаментального развития межкультурной компетенции // Проблемы безопасности. – 2013. – № 1 (19). – С. 4–5.
3. Резникова, Н. Н. Роль учителя в формировании у учащихся способности к межкультурной коммуникации // Ямальский вестник. – 2016. – № 2 (7). – С. 57–62.
4. Макарова, М. Н., Хижняк, И. М. Лингвострановедческий аспект как способ улучшения межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докладов X Международной конференции. – 2018. – С. 236–240.

5. Лукьянова, М. В., Лукьянова, Д. В. Обучение межкультурной коммуникации на уроках английского языка через использование аутентичного материала // Диалог культур в педагогическом и психологическом континууме : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 69–71.

6. Кривоногова, А. С., Хомутникова, Е. А. Развитие навыков межкультурной коммуникации молодежи при изучении романа Рэя Дугласа Бредбери «451 градус по Фаренгейту» на уроках английского языка в средней школе // Молодежь и общество: проблемы взаимодействия. Сборник научных трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции. – 2012. – С. 78–82.

7. Арямова, Ю. А. Коммуникативные неудачи переноса социокультурных норм в процессе межкультурной коммуникации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2008. – № 1 (1). – С. 106–112.

8. Аверкина, Л. А. Невербальная коммуникация – важный аспект межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 554. – С. 123–133.

9. Пугачев, И. А. Формирование межкультурной коммуникации: невербальные средства коммуникации / И. А. Пугачев. – М., 2013.

10. Климентьева, В. Г., Трапезникова, Г. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции сельских школьников на уроках и во внеклассной работе с использованием регионально-краеведческого материала // Языки, культуры, этносы Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты : сборник научных статей по материалам XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / под редакцией Е. В. Романовой. – 2020. – С. 293–298.

11. Трапезникова, Г. А., Клементьева, В. Г. Развитие межкультурной коммуникации в процессе обучения школьников иностранному языку (на основе краеведческого материала) // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике. – Йошкар-Ола, 2019. – С. 126–133.

12. Межкультурная коммуникация и ее влияние на языковое сознание: сборник материалов международного Круглого стола / отв. ред. А. Е. Агманова. – Астана : Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD», 2017. – 180 с.

13. Фрик, Т. Б. Основы теории межкультурной коммуникации : учебное пособие / Т. Б. Фрик. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 100 с.

14. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации : учеб. пособие / М. О. Гузикова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.

### **Флоря А. В.**

д-р филол. наук, профессор, кафедра русского языка и литературы,  
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

## **ПЕРЕВОД НА ЯЗЫК ИСКУССТВА**

Р. Якобсон выделил три типа перевода – собственно перевод (на другой язык), внутриязыковой (например, стилистически окрашенного текста на нейтральный язык) и трансмутацию – межсемиотический перевод: с одной знаковой системы на другую [1, 33]. Мы сделаем попытку то, что Р. Якобсоном сформулировано теоретически, показать практически на материале советских культовых литераторов – А. и Г. Вайнеров – их «перевода» на язык кино.

Братья Вайнеры были очень тесно связаны с кинематографом. В частности, они писали сценарии для советских республиканских киностудий Грузии («Я, следователь»), Казахстана («Потерпевшие претензий не имеют») и Узбекистана («Кодекс молчания»). В двух последних проектах 1980–90-х гг. затронуты темы мафии и коррупции в МВД, а также обличается брежневский и постбрежневский режимы.

Но мы остановимся на произведениях, которые не были предназначены для кинематографа – романах о Станиславе Тихонове. Они изначально относились к отдельной культурно-знаковой системе. Однако они оказались очень органичными и для кино. Хотя авторами сценариев были сами Вайнеры, мы не видим в этом их решающего влияния. Они адаптировали, и далеко не всегда удачно, свои романы для экрана – в основном путем сокращения. Так, в фильме «Ночной визит» отсутствует не только биография Страдивари, но и главная идейная тема, связанная с Минотавром, – тема преодоления зла, в том числе и в себе самом. Аллегория *визита к Минотавру*, то есть прикосновения к темной стороне жизни, заменена буквальным *ночным визитом* – воров к скрипачу Церетели (в романе Полякову). Интересно, что 15 лет спустя Вайнеры совершили противоположную операцию, переименовав «Лекарство против страха» во «Вход в лабиринт», приблизив таким образом фильм сначала на уровне названия, потом на уровне тематики к появившемуся перед этим сериалу «Визит к Минотавру».

Большинство экранизаций относятся к советскому периоду, то есть они, как и их первоисточники, являются частью советской массовой культуры. Стилистически романы и фильмы почти совпадают. Затем был долгий перерыв, и лишь в 2016 г. появился телесериал С. Снежкина «Следователь Тихонов». В советских экранизациях у Тихонова бывали разные не только лица, но иногда даже разные имена: Георгий Дапхвадзе, Станислав Соколов, Олег Муромцев. Зато в сериале С. Снежкина этот разнобой *как бы* компенсирован. Эти сюжеты собраны воедино, главному герою возвращено имя, и у него одно и то же лицо – М. Ефремова.

В сериале есть одна ярко амбивалентная деталь, типичная для его общей стилистики: похититель скрипки Страдивари настройщик Григорий Белаш оказывается сыном Фокса из «Эры милосердия» («Места встречи») и даже рисует на месте кражи черную кошку. С одной стороны, это как бы укрепляет преемственность вайнеровских сюжетов, вписывает сериал Снежкина в корпус вайнеровских текстов и экранизаций. С другой стороны, отходит от Вайнеров, у которого такого поворота не было.

Снежкин, паче чаяния, не приближает нас к романам Вайнеров, напротив, это их почти полный перевертень. В этом смысле очень показательна еще одна культурная знаковая система – музыкальный фон этого сериала. Он очень обилён, насыщен, создается впечатление, что музыка не смолкает в нем, и она зачастую относится ко времени действия. Однако впечатление обманчиво, это не всегда «музыка эпохи». Например, лейтмотивом в сериале звучит ноктюрн М. Таривердиева, однако он относится к 1960-м гг. и написан к фильму

М. Калика «Любить...» (1968). В эпизоде «Гонки по вертикали» Леха Дедушкин, по прозвищу Батон, расставаясь с обманувшими его друзьями детства, ёрнически запускает пластинку с песней «Ты, да я, да мы с тобой» (В. Иванова и В. Потоцкого) из телефильма «Тихие троечники». Фильм вышел в ноябре 1980 г., после Московской Олимпиады, а действие сериала происходит накануне ее, но песня репрезентуется так, будто герои слушали ее в детстве, и она звучала идиллически. Но ее тогда не было в помине.

Пример из области другого искусства – театрального: одиозный персонаж «Визита к Минотавру» Александр Еремеевич Садомский – в соответствии с временем действия – предлагал Тихонову по благу билет: в романе – на «Десять дней, которые потрясли мир» (приписывая их певцу Дину Риду – вместо Джона Рида) в театре на Таганке, в фильме 1987 г., где время действия не конкретизируется, – в Ленком, без уточнения (видимо, на «Юнону и Авось»), а у Снежкина (у которого этого персонажа почему-то зовут Моня) – на «Доброго человека из Сезуана», тоже на Таганке. Этот спектакль был театральной сенсацией 1960-х гг., а для 1979 г. с Таганкой ассоциировались скорее «Гамлет» и «Мастер и Маргарита». В другом месте Тихонов называет преступников «кавээнщиками хреновыми» – но передача КВН лет 8–9 как была закрыта. Итак, по целому ряду *мнимых реалий* не получается аутентичной картины рубежа 1970–80-х гг. Снежкин не реконструирует позднесоветскую реальность, а скорее разрушает ее образ, ее эстетику и стереотипы.

Сюжетные, тематические образные расхождения с первоисточником – романами Вайнеров – не просто еще более резки: они *абсолютно демонстративны*. Мы даже не говорим о главном герое – Тихонове, который пьет, устраивает пьяные дебоши, добывает показания побоями и даже угрозой убийства. Он груб и хамоват, злоупотребляет служебными правами (ярчайший пример: хиппи Сайруса, спекулирующего Босхом, он вынуждает подарить ему этот альбом, а потом дарит его своей пассии – дочери Шарапова, его начальника). Его нельзя назвать интеллектуалом, он даже не знает, кто такой Страдивари; правда, цитирует наизусть «Моцарта и Сальери». С таким Тихоновым нет ничего общего у романного прототипа, он разве что напоминает поздних героев Г. Вайнера – Валентина Силова и Туру Саматова. Это типичный для постсоветского кинематографа типаж *положительного* героя, олицетворяющего «добро с кулаками». В советском кино мы таких не видели, зато с 1990-х гг. других работников МВД на экране почти нет. (Здесь надо сказать, что, вольно переосмысливая Вайнеров, Снежкин, возможно, продолжает линию другого ленфильмовца – В. Аристов, на излете «перестройки» снявшего очень талантливый фильм «Сатана» по канве сюжета А. Вайнера. Там показано абсолютное наглое и *торжествующее* зло. Снежкин был знаком с Аристовым и снял его в фильме «Невозвращенец».)

Наиболее аутентичными были экранизации Вайнеров периода «перестройки», где параллельно сюжету шло повествование о жизни Страдивари и Парацельса. Они придали основному сюжету координату исторической глубины, духовно поднимали героев этих фильмов. С Парацельсом

ассоциируется ученый-подвижник Владимир Лыжин, со Страдивари – сам Тихонов (обоих играет С. Шакуров). У Снежкина нет ничего похожего. Его герои погружены в стихию низкой и только современной им жизни. Линия Страдивари отсутствует – «скрипач не нужен» здесь как никогда! Непонятно даже, зачем ищут скрипку, тем более что Поляков от нее отказывается! Это почти символ. Парацельса тоже нет. У персонажей почти нет духовных исканий и рефлексий. (Для сравнения: в фильме А. Мкртчяна «Лекарство против страха» Тихонов много размышляет на моральные темы и даже говорит цинику Панафидину: «У нас с Лыжиным одно общее: мы оба люди». Такую реплику трудно представить в устах ефремовского Тихонова.)

У Вайнеров в целом мало смертей. Снежкин и его соавторы сценария нагромождают горы трупов. Так, в романе «Визит к Минотавру» сам кончает с собой Иконников, осознавший, что погубил свою жизнь и талант. В сериале же его зверски убивает жуткого вида уголовник Крест, а потом еще «Моню» Садомского. В вайнеровских «Гонках по вертикали» тоже никого не убивают, разве что вор Дедушкин (Батон) стреляет в Тихонова. В сериале убивают Кастелли и Сытникова (в романе умершего собственной смертью), да еще Батон застреливается на глазах у Тихонова. И т. д., и т. д.

Но гораздо интереснее иное: выворачивание наизнанку сюжетов и коллизий знаменитых, по крайней мере, в советскую эпоху романов. Снежкин отталкивается от Вайнеров, создавая собственную картину реальности. Воплощенный у Вайнеров в «Визите к Минотавру» архетип Моцарта и Сальери (то есть Полякова и Иконникова) инвертируется. Иконников предстает подлинным гением, а Поляков – завистником и интриганом, погубившим его артистическую карьеру. Правда, он что-то начинает понимать и отказывается от скрипки после гибели Иконникова.

Лёха Дедушкин-Батон в «Гонках по вертикали» оказывается молодым человеком, которому сломал жизнь его лжедруг – мотогонщик Костя Соколов. За него Дедушкин отсидел в тюрьме, а потом он втянул Батона в свое преступление с драгоценностями. У Снежкина этот злодей цинично заявляет, что Батон всегда проигрывал «гонки по вертикали», потому что у него не тот характер. Прелесть в том, что друг-мотоциклист Игорь Иванов у Вайнеров был одноклассником *Тихонова*. Он не совершал никаких преступлений, зато исполнял аттракцион «гонки по вертикали», что дало название роману. Эти гонки вдохновили Тихонова подняться над собой, превзойти себя и стали символом поединка с Дедушкиным – настоящим матерым преступником.

Но изумительнее всего трансформировалось «Лекарство против страха». Начнем с того, что «разгонщики» отравили метапропизолом не капитана Позднякова, дело которого вел Тихонов, а самого Тихонова, хотя в этом не было необходимости: при его алкоголизме, он и сам мог бы напиться до невменяемости. Кроме того, «разгонщики» не только грабят своих жертв, но и травят их тем же метапропизолом, который заодно работает и как «сыворотка правды»! Далее. В романе этот чудо-препарат жаждал синтезировать молодой карьерист профессор Панафидин, однако получил его Владимир Лыжин,

бывший друг Панафидина, преданный им. Панафидину покровительствует академик Благолепов, который в сталинские времена бросил на произвол судьбы его отца, своего друга. Потом, искупая вину, он выдал за молодого Панафидина свою дочь, то есть де-факто заменил ему отца. В сериале – внимание! – метапропозитол получил *старый* профессор Панафидин, а не Лыжин, которого там вообще нет. Другом этого старика Панафидина был профессор Благолепов, который повел себя не по-дружески и хотел закрыть тему метапропозитола. Все злодейства в фильме совершает удочеренная Панафидиным дочь Благолепова, погибшего при Сталине. Как выясняется, погубил его своим доносом Панафидин! Приемная дочь мстит ему за настоящего отца. Панафидин погубил друга, пытавшегося отнять у него дело жизни. Дочь Благолепова сделала так, что великое открытие – дело жизни Панафидина – обернулось для него позором, став темой криминального скандала.

Заметим, что при таких обстоятельствах вайнеровские названия становятся формальными и даже вовсе теряют смысл – *обесцениваются*. Лекарство против страха никому не помогает. Никто не совершает гонок по вертикали, то есть взлетов. Никто не идет с визитом к Минотавру, то есть не погружается в лабиринты собственной души, не пытается победить монстра внутри себя. Тема борьбы с самим собой для этого сериала не актуальна. Зато возможны самые экстравагантные трансформации: жертвы и злодеи легко меняются местами. Возможно всё, и ничто не имеет значения.

Впрочем, некое общее направление корректировки угадывается: это изменения к худшему. Например, в фильме нет истории о том, как Поляков во время войны достал сульфидин заболевшему Иконникову и потом поехал на концерт в блокадный Ленинград, проявив трогательную заботу о сохранности скрипки, если он сам погибнет на ледовой дороге. Вайнеровские Поляков и Иконников – люди благородные. У Снежкина Тихонов считает их обоих «людишками так себе, гнилыми людишками, как вся богема». Такой темы в произведениях Вайнеров не было. Зато у Снежкина она играет важную роль, демонстрируя разложение позднесоветской культурной среды и советских ценностей за 10 лет до гибели СССР.

#### Список литературы

1. Jakobson, R. On linguistic aspects of translation // On translation : A Galaxy Book. – N. Y. : Oxford Univ. Press, 1966. – P. 232–238.

**Чу Фан**

аспирант, кафедра искусствоведения и педагогики искусства,  
институт художественного образования,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Китайская Народная Республика

## **НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ НАТЮРМОРТУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Восприятие мира у детей младшего и старшего школьного возраста кардинально различается. В связи с этим обучение живописи для каждой возрастной категории будет иметь свои особенности. Программа для обучающихся младших классов начинается с изучения объёмно-пространственных композиций. Педагог ставит перед собой задачу сформировать у детей навык художественного видения, который в дальнейшем способствует развитию творческого мышления. Выдающийся учёный и исследователь, Борис Петрович Юсов отмечал, что овладение способами изображения пространства имеет комплексный характер и подкрепляется такими видами изобразительной деятельности на уроках, как лепка, аппликация, прикладная деятельность, конструирование на плоскости и в объёме [4, 119].

Освоение наглядной перспективы предметов и понимание пространства реализуются также в натюрморте. Для данного жанра живописи характерно раскрытие художественной идеи через взаимодействие с материальным миром вещей. Наблюдение за окружающими нас в повседневной жизни предметами помогает не только осознать их функциональную значимость, но и выводит на новый уровень наглядно-образное мышление. В отличие от взрослых, у детей визуальное восприятие находится на зачаточном уровне и осознание природы представляется хаотичным запоминанием самых ярких деталей. Причём ребёнок старается соотнести новую усваиваемую информацию с уже знакомыми образами. Именно поэтому происходит акцентирование внимания на отдельных частях, а не целостное видение картины. Натюрморт в этом плане помогает выработать органическое единство и многоплановость. То есть, чем больше обучающиеся взаимодействуют с объектами (рассматривают натуру, улавливают изменения цвета и тени, группируют фигуры на холсте), тем лучше начинают понимать, как происходит отображение пространства и работа с объёмными предметами на плоскости.

Формирование пространственных представлений оказывает существенное влияние на становление личности ребенка, на его подготовку к различным видам деятельности и связано с развитием его мыслительных способностей [5, 139]. Работа в технике натюрморт, как правило, начинается с изучения линии и простых геометрических тел, таких как шар, овоид, цилиндр, конус. Далее происходит освоение постановки целостного изображения, при котором все предметы натюрморта должны быть объединены общей темой. В том числе особое внима-

ние уделяется созданию эскиза и компоновке отдельных частей, их гармоничному сочетанию по размеру, цвету, фактуре. Натюрмортная живопись формирует композиционные навыки и развивает у ребёнка способность к сопоставлению, анализу, планированию. Таким образом, обучение живописи, помимо успешного решения творческих задач, оказывает влияние на интеллектуальную деятельность.

Необходимо отметить, что существуют различные стилистические направления натюрморта: декоративный, реалистичный, абстрактный, графический, живописный, компьютерный, объёмный. Детям младшего школьного возраста следует начинать с изучения декоративного («Натюрморт», К. С. Малевич, 1911 г.), графического («Букет в вазе», Д. И. Митрохин Дмитрий, 1934 г.), абстрактного («Натюрморт с грушами и кувшином», П. Пикассо, 1960 г.) и живописного («Сирень и розы», Э. Мане, 1883 г.) натюрморта. Постановка натуры в них максимально упрощена и не претендует на реализм. Предпочтение отдаётся работе с линиями, цветовыми пятнами, пластичностью форм и трансформацией пространства. Кроме того, декоративный и абстрактный стили опираются не столько на визуальное восприятие, сколько на чувственное. Благодаря этому композиционная и смысловая нагрузка картины дополняется личностью автора, приобретая неповторимый окрас.

Подобные черты заметны и при рассмотрении народного натюрморта. Данный поджанр характеризуется наличием в композиции традиционных предметов, являющихся частью материальной и духовной культуры какого-либо этноса. Именно прикладное и узорное искусство добавляют в картину национальный компонент. Следовательно, если знакомый ребёнку предмет быта украсить орнаментом, он преобразуется за счёт появления определённого символизма. Изменится визуальное восприятие объёма и цветовой палитры, что в дальнейшем приведёт к возникновению ассоциативного ряда: от простого (красный – цвет счастья) к сложному (растительные мотивы красного, чёрного и золотого цвета на изделиях прикладного искусства характерны для русской культуры).

В целом, следует отметить, что для создания натюрморта с национальным оттенком необходимо знать об особенностях культурных традиций разных народов, понимать трактовку орнаментальных элементов, обладать комплексом специальных навыков для успешной передачи и усиления художественной выразительности. Педагог должен обозначить в начале урока основные атрибуты, свойственные национальному натюрморту того этноса, который они изучают. Так, для испанского натюрморта закономерно возвышенное отношение к пище. В отличие от голландского, он строг и лаконичен, не пестрит излишествами. Стремится продемонстрировать изящество при помощи цветового контраста: предметы расположены на тёмном фоне. В свою очередь, мексиканский натюрморт наполнен красками. Сочные фрукты и овощи располагаются на фоне ярких ковриков и утвари, украшенной традиционными ромбовидными и треугольными мотивами. В венецианском натюрморте часто встречаются карнавальные маски, куклы, веера, музыкальные инструменты (мандолина). Преобладает синий, голубой, фиолетовый цвета и их оттенки.

В Россию натюрморт как самостоятельный жанр приходит только в XVIII веке. По мере его развития начинают постепенно изображать крестьянский быт и различные предметы обихода (самовар, посуду, кухонные принадлежности, полотенца, игрушки и др.). Примечательно то, что на первый план выходит именно реалистичный стиль исполнения картин, отражающий наиболее полно особенности крестьянской жизни. Натюрморт в XIX – начале XX вв. достигает наивысшей точки развития, из-за чего впоследствии выделяются такие тематические направления, как «Цветы, овощи и фрукты», «Посуда и кухонная утварь», «Декоративный натюрморт», «Аллегорический, метафорический и символический натюрморт» [3, 137].

Жанр натюрморта в китайском искусстве обладает заметными отличиями от русского и европейского. Как известно, натюрморт (в переводе с французского *nature morte* – «мёртвая природа») предполагает изображение на холсте неодушевлённых предметов. Однако в китайской живописи неживые объекты очень редко становятся самостоятельными, центральными фигурами картины. Традиционно рукотворные предметы обязательно изображают в сочетании с природными. Причём природа занимает главенствующее место, так как через её образы возможно транслировать религиозно-философские концепции и смыслы. Таким образом, «неживое» в китайской традиции в основном выполняет либо ритуальные функции, либо служит декоративным элементом. К примеру, в китайской народной картине *нянь-хуа*, помимо листов, на которых среди прочего воспроизводится традиционный набор предметов ритуального назначения, встречаются гравюры, где изображены только предметы, чаще всего – вазы с цветами или без оных, иногда на тёмно-синем фоне [2, 445-446]. В рамках программы для младших классов китайский национальный компонент можно применить для изучения противопоставлений «живое–неживое», «вечное–конечное», «подвижное–застывшее».

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что натюрморты с использованием этнических мотивов ориентированы не только на эстетическое и творческое, но также духовное и культурное обогащение. Национальный компонент крайне важен в обучении живописи, так как открывает для детей младшего школьного возраста огромный пласт фольклорного, исторического и культурного наследия. К тому же орнаментализм имеет мифологическую основу, апеллируя к народным сказаниям и легендам, выявляя этнические архетипы и исторические мотивы, извлекая образы из подсознания человека [1, 180-181], тем самым развивая мыслительные способности. Вместе с тем народный натюрморт активизирует воображение, расширяет представления о культуре других этносов, а также решает задачи в области эстетического и кросс-культурного образования подрастающего поколения.

### Список литературы

1. Алексеева, Е. Н. Разработка декоративного изображения натюрморта и пейзажа в этническом стиле с применением орнаментальных композиций / Е. Н. Алексеева, И. В. Таран // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2021. – С. – 177–184.

2. Виноградова, Т. И. Ещё раз о натюрморте в китайском искусстве // Общество и государство в Китае. – 2012. С. – 440–446.
3. Голято, А. И. Коллекция русского натюрморта в собрании Иркутского областного художественного музея им. В. П. Сукачёва // Изобразительное искусство Урала, Сибири и Дальнего Востока. – 2021. – С. 133–141.
4. Изобразительное искусство в начальных классах : пособие для учителя / Б. П. Юсов, Н. Д. Минц, Г. С. Лепский и др.; под ред. Б. П. Юсова, Н. Д. Минц. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Народная асвета, 1992. – 192 с.
5. Лыкова, Е. С. Изображение натюрморта школьниками младших классов // Образование и наука. – 2014. – № 8 (117). С. 136–148.

**Шайманова Б. К.**

магистрант 1 курса ОП «Иностранный язык: два иностранных языка»,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

**Турабаева Н. К.**

обучающийся 2/2 курса ОП «Педагогика и психология»,  
Баишев университет, Республика Казахстан

**Миралиева А. Ж.**

канд. психол. наук, PhD, доцент,  
кафедра педагогики, психологии и предметных технологий,  
Баишев Университет, Республика Казахстан

## **РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Проблемное обучение известно с 1960-х годов, однако данный вид обучения до сих пор актуален и популярен среди методического сообщества, поскольку продолжает доказывать свою эффективность. Ряд авторов посвящают свои исследования обобщению опыта реализации методов проблемного обучения [1; 2 и др.].

Одним из методов проблемного обучения является игра. Выделяют ролевые игры проблемной направленности [3; 4 и др.], которые действенны в том случае, если «не используется в качестве развлечения, а носит учебный характер» [5; 6 и др.]. Для обеспечения действенности необходимо учитывать особенности использования проблемного метода ролевой игры на занятиях по иностранному языку [7 и др.].

Ценными для методики преподавания представляются ролевые игры проблемной направленности, направленные непосредственно на достижение главной цели уроков иностранного языка – развитие речи школьников, о чем свидетельствует анализ многочисленных публикаций: А. И. Воробьевой «Развитие навыков устной речи посредством сюжетно-ролевых игр на уроках иностранного языка» (2019), А. В. Титовой «Проблемные ролевые игры на английском языке в летнем пришкольном лагере как метод обучения, направленный на развитие речи и мотивацию» (2015) и многие другие [8; 9 и др.].

Разновидностью ролевых игр является сюжетно-ролевые игры, которые, как показывает анализ многочисленных источников, обладают методическими возможностями в создании различных интересных проблемных ситуаций на уроках иностранного языка [10 и др.].

Ролевую игру как метод эффективно использовать в процессе профильной и профессионально-ориентированной подготовки будущих специалистов в процессе обучения иностранному языку, о чем свидетельствует ряд публикаций: Н. В. Титаренко «Ролевая игра проблемной направленности как форма организации элективного курса в профильном обучении» (2006), С. Г. Вишленкова «Использование ролевых игр проблемной направленности в профессиональной подготовке учителя иностранного языка» (2018), О. М. Гулевич «Ролевые игры проблемной направленности с элементами театра спонтанности как эффективное средство обучения студентов-филологов иностранному языку» (2017) и многие другие [11; 12; 13 и др.].

### Список литературы

1. Смолянская, Л. Ю. Проблемное обучение в преподавании иностранного языка. Проблемы высшего образования / Л. Ю. Смолянская. – 2003. – № 1. – С. 88–91.
2. Березина, С. С. К вопросу о применении технологии проблемного обучения на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука и ее ресурсное обеспечение : инновационная парадигма : сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 88–92.
3. Титаренко, Н. В. Ролевые игры проблемной направленности как способ повышения эффективности обучения // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 25–27.
4. Козлов, С. В. Обучение иноязычной лексике учащихся старших классов на основе ролевых игр проблемной направленности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 1. – № 3. – С. 229–233.
5. Елисеева, С. В. Ролевая игра проблемной направленности в обучении курсантов иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе. Материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. – 2016. – С. 220–224.
6. Вишленкова, С. Г., Комиссарова, А. А. Использование ролевых игр проблемной направленности при обучении диалогической речи на немецком языке обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы // Роль инноваций в трансформации и устойчивом развитии современной науки : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак, 2021. – С. 39–42.
7. Григоренко, М. В. Особенности использования проблемного метода ролевой игры на занятиях по иностранному языку // Новая наука : психолого-педагогический подход. – 2017. – № 2. – С. 16–18.
8. Воробьева, А. И. Развитие навыков устной речи посредством сюжетно-ролевых игр на уроках иностранного языка // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 3. – С. 56.
9. Титова, А. В. Проблемные ролевые игры на английском языке в летнем пришкольном лагере как метод обучения, направленный на развитие речи и мотивацию // В мире научных открытий : материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. – 2015. – С. 33–36.
10. Немухина, А. В., Шопина, Ю. А., Беляева, Н. И., Разумовская, С. П., Горяева, Л. Г. Создание проблемной ситуации в форме сюжетно-ролевой игры // Молодой ученый. – 2017. – № 40 (174). – С. 174–177.

11. Титаренко, Н. В. Ролевая игра проблемной направленности как форма организации элективного курса в профильном обучении // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Открытое образование. – 2006. – № 2. – С. 59–66.

12. Вишленкова, С. Г. Использование ролевых игр проблемной направленности в профессиональной подготовке учителя иностранного языка // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 93–99.

13. Гулевич, О. М. Ролевые игры проблемной направленности с элементами театра спонтанности как эффективное средство обучения студентов-филологов иностранному языку // Научное мнение. – 2017. – № 7–8. – С. 132–135.

### **Шаяхметова Н. К.**

канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и культуры,  
Карагандинский технический университет им. А. Сагинова,  
Республика Казахстан

### **Иванова С. А.**

магистр педагогических наук, кафедра русского языка и культуры,  
Карагандинский технический университет им. А. Сагинова,  
Республика Казахстан

## **ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ**

В данной статье предпринята попытка теоретического обоснования и систематизации имеющегося опыта. Этот опыт частично отражен в учебниках, учебных пособиях для студентов технических вузов, в сборниках методических статей.

Одним из важнейших условий владения профессионально ориентированным русским языком является наличие таких навыков работы с книгой, как извлечение информации из текста, составление планов, тезисов, аннотирование, реферирование текстов. Развитие этих навыков на материале научной и научно-популярной литературы по специальности студентов и стало задачей настоящей статьи.

Авторы видели свои задачи в следующем:

а) охарактеризовать цели, содержание и организацию учебного процесса на завершающем (III курс) этапе;

б) выявить оптимальные условия обучения речевой деятельности в профессиональной сфере общения;

в) предложить систему учебных действий и обосновать их последовательность при обучении речевой деятельности на русском языке в учебном процессе на завершающем этапе.

Итак, исходя из задач данного этапа, мы предлагаем вести обучение в одной доминирующей сфере – сфере учебно-профессиональной. Поэтому в содержание обучения вводится речевой и языковой материал, обслуживающий учебно-профессиональную сферу общения.

Обучение в учебно-профессиональной сфере общения, как того требуют коммуникативные цели этого этапа, означает прежде всего усложнение содержания обучения. В качестве текстового материала рекомендуются статьи по специальности студентов, главы и разделы из монографий. На этом этапе вместо обучения отдельным формам устной речи целесообразно учить синтезу различных форм. Студенты продуцируют монологи и диалоги смешанного типа, компонентами которых являются все изученные ранее типы: описание, объяснение, повествование, рассуждение (монологическая речь); расспросы, беседы, дискуссия, спор, убеждение (диалогическая речь); знакомятся с разновидностями письменной речи – аннотациями, резюме, рефератами, докладами и сочинениями на заданную или выбранную тему. По-прежнему большое место должно занимать чтение как материал для бесед, дискуссий, докладов, рефератов и т.д.

Распределение видов речевой деятельности на данном этапе обучения вряд ли можно регламентировать столь четко, как на первом, втором курсах. Естественно, что чтение должно осуществляться, в основном, во внеаудиторные часы, как и подавляющая часть письменных работ. Аудиторное время целесообразно отводить, главным образом, на практику в говорении, на выполнение учебно-аналитических упражнений, на анализ письменных работ и т.д.

На завершающем этапе имеется своя специфика в методах и приемах обучения, связанная прежде всего с тем, что навыки и умения в речевой деятельности в области профессионального общения сформированы и происходит лишь совершенствование отдельных частных умений, а также обусловленная тем, что осуществляется формирование навыков и умений в новых видах деятельности, например, в учебном переводе. Упражнения, выполняемые на данном этапе, включают в себя, в основном, два типа: учебно-аналитические и речевые. В области говорения и письменной речи (монологическая речь) рекомендуются:

- Учебно-аналитические упражнения: а) выделить введение текста, проанализировать языковые средства, употреблённые в данной части, объяснить цель введения, обосновать его необходимость; б) проанализировать основную часть текста, отметив главную и дополняющие части; найти иллюстративный материал и охарактеризовать его (конкретные факты, ссылки, цитаты и пр.); в) найти новые языковые средства, обосновать их употребление, г) выделить заключительную часть текста и проанализировать ее, указав на характер заключения (выводы, итоги, рекомендации, обобщение и т. д.

- Речевые упражнения: а) изменить характер введения в данный текст, употребив вариативный языковой материал, не меняя смысла вводной части; дать возможные варианты введения к приведённому тексту; перестроить главную часть текста, не меняя смысла, но изменив акценты в указанном направлении; предложить варианты; б) составить доклад на определенную тему, используя данное начало, заключительную или основную часть, усилить заключительную часть доклада, внося в неё конкретные предложения и рекомендации (используя для этого известные факты); в) расширить основную часть доклада, приведя новые конкретные факты и цитаты; усилить аргументацию основной части доклада, используя соответствующую литературу; г) составить введение к докладу,

в котором делался бы акцент на актуальность проблемы, рассматриваемой в главной части.

*Учебно-аналитические упражнения:* проанализировать структуру письма и его оформление (адрес, дата, номер, учреждение, обращение, формы приветствия, подпись и должность; начало письма, основное содержание, конец письма).

*Речевые упражнения:* а) закончить письмо; б) к данному письму дать начало, указать отправителя и получателя; в) вписать данное или собственное содержание в данную схему; г) написать варианты писем на одну и ту же тему. Таковы примерные направления в обучении продуктивной устной и письменной речи на завершающем этапе.

Определенные задачи стоят и в области обучения рецептивной деятельности, они заключаются в дальнейшем развитии навыков и умений чтения. В области обучения **чтению** на завершающем этапе происходят существенные изменения, связанные с характером материала, со способом чтения и его объемом. На III курсе студенты-казахи обладают уже сформированными навыками и умениями в разных видах чтения. Как показывают проведенные исследования, скорость всех видов чтения достигает в сфере профессионального общения средней скорости чтения носителя языка: чтение становится гибким в зависимости от коммуникативной задачи, студенты используют разные его виды. Совершенно естественно, что резко возрастает объем чтения. В связи с этим меняется и характер заданий по линии творческой переработки прочитанного в целях дальнейшего использования. Статьи по специальности, предлагаемые для чтения, должны содержать полезную и интересную, во многом новую информацию для студентов.

Учебно-аналитические упражнения включают и анализ языковых средств, и анализ структуры текста. Речевые упражнения направлены на последующее трансформированное воспроизведение текста в той или иной форме в зависимости от поставленной коммуникативной задачи: чтение для участия в беседе и роли ведущего, для участия в дискуссии в разных ролях, особенно в качестве докладчика и оппонента, чтение для составления доклада, реферата, резюме, аннотации. По-прежнему большое место занимает оценка содержания прочитанного с развернутой аргументацией, сравнение информации двух или нескольких прочитанных текстов, дополнение информации одного источника информацией, содержащейся в других текстах, и т.д. В результате приведенной системы упражнений происходит значительное развитие речевой деятельности студентов в сфере профессионального общения.

Результаты речевой деятельности студентов в профессиональной (технической) сфере общения позволяют охарактеризовать степень владения видами этой деятельности.

*Говорение.* Неподготовленная речь студентов на профессиональные темы протекает в сравнительно достаточном темпе: значительно увеличивается длина высказывания, содержание адекватно теме, выражено личностное отношение к

предмету говорения, имеется оценка и аргументация. Хороших результатов добиваются студенты и в чтении специальной технической литературы. Студенты владеют всеми видами чтения, но чаще пользуются ознакомительно-изучающим или изучающим видом. К концу завершающего этапа формируются умения студентов в письменном реферировании технической литературы. Имеется четкий план, правильно оформлены выходные данные. В основной массе рефератов правильно выделена главная информация.

Таким образом, студенты в достаточной степени овладевают таким сложным видом деятельности, как письменное реферирование по специальности, которое необходимо им для написания на русском языке курсовых и дипломных работ.

### Список литературы

1. Дубинская, Е. В. Русский язык будущему инженеру : учебное пособие по научному стилю речи. – М. : Флинта. 2016. –168 с.
2. Профессиональный русский язык в техническом вузе: практический курс : учебник / Б. Р. Оспанова, Т. В. Тимохина, А. А. Акынжанова, С. А. Иванова, Г. И. Сұлтамұрат. – Караганда : Изд-во КарГТУ, 2017. – 263 с.
3. Коренева, А. И. Профессионально ориентированное обучение. Курс русского языка и культуры речи – условие повышения качества речевой культуры специалистов //Самара – Вестник, 2015. – С.86–89.
4. Шаяхметова, Н. К. Учебник : Профессионально ориентированный русский язык. Для студентов технических вузов. // КарТУ. – Караганда, 2020. – 252 с.

### Ян Нин

аспирант, кафедра музыкального образования и воспитания,  
институт музыки, театра и хореографии,  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Китайская Народная Республика

## ВОКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В КУЛЬТУРНОМ НАСЛЕДИИ КИТАЯ

Профессиональное вокальное образование в Китае и сопутствующая ему терминология в академическом понимании закрепились лишь к концу XIX века. Со времен династии Шан (XIV–XI вв. до н. э.) в Китае уже существовали вокальные профессиональные образовательные заведения, из которых впоследствии сформировались знаменитые музыкальные академии «Юэ Фу», «Ли Юань», «Тай Чан Шу» и прочие [5, 150]. В связи с этим техника сольного пения в Китае сегодня часто обращается к национальным традициям и тесно переплетается с поэзией, лирическими литературно-мифологическим сюжетами и театральным искусством.

Упоминания о вокально-поэтическом жанре можно найти и в более поздних источниках. Например, в трактате *Ли-цзи* (одна из книг конфуцианского Пятикнижия, составленная в IV–I вв. до н. э.) в главе *Юэ-цзи* («Записи о музыке»)

говорится, что музыка и вокальное пение обладают созидательной силой, благодаря которой человек направляет себя на правильный путь и развивает лучшие свои стороны; его действиям соответствуют движения неба и земли, и устанавливается гармония четырех времён года, правильный ход планет и благоприятное развитие всего живого [1, 2]. Исходя из этого следует обозначить главную отличительную черту традиционной китайской музыкальной культуры от европейской, а именно связь с философскими концепциями и учениями. То есть музыкальное искусство рассматривают не только как целостное эстетическое явление и элемент досуговой жизни, но и как часть натурфилософской системы мира. Таким образом, каждый звук обладает индивидуальным эмоциональным окрасом, необходимым для передачи сюжетного смысла, который обязателен для любого китайского музыкального произведения.

В целом, существует множество жанров и форм народной китайской музыки. Для данной статьи наибольший интерес представляют лирические песни, песенные сказы, оды, оперные постановки. В сборнике *Ши-цзин* насчитывается более 300 песен самой разнообразной тематики: народно-бытовые, религиозно-мифологические, лирические, церемониальные. Причём некоторые из них требуют наивысшей вокальной подготовки. К категории сложных высокохудожественных произведений относят малые оды «сяо я» (лирические стихотворения для празднеств и торжеств), великие оды «да я» (произведения, рассказывающие об исторических событиях, известных личностях и народных героях преимущественно IX–VII вв. до н. э.), гимны «сун» (песнопения, посвящённые богам и главам домов Чжоу, Лу, Шан). Музыкально-поэтический язык представленных песенных мотивов отличается яркой художественной выразительностью, изяществом, обилием сравнений и сложных речевых оборотов, что по многим аспектам противоположно более простому жанру традиционной народной музыки. Отдельного рассмотрения заслуживает традиционная китайская опера, объединяющая камерно-вокальное, театральное и танцевальное искусство. В неё также интегрирована литература, поэзия, цирковые представления, акробатические элементы, приёмы из разных боевых искусств ушу.

Зарождение первых, так называемых, «местных опер» относится к III веку н. э. В последующем данный жанр начинает быстро развиваться и набирать популярность за счёт того, что апеллирует к традиционным мифологическим сюжетам, а также нравственным, социальным и бытовым проблемам. Причём в выступлениях широко используются символика и понятные каждому условные обозначения. Приведём несколько примеров: круги оперного персонажа по сцене с плетью в руке означают скачку верхом; езда в экипаже изображается статистами, которые держат по обе стороны от актёра флажки с изображениями колёс; хождение по кругу символизирует долгое путешествие; если на сцене, лишённой декораций, актёр держит весло или лопатку и приседает, имитируя большое напряжение, это означает, что он плывёт в лодке [3, 1]. Передача сюжета через эмоциональные и символические образы позволяет зрителю лучше ощутить ситуацию, понять мотивацию и характеры персонажей. Следовательно, поверить в реальность происходящего и погрузиться в само действие намного

легче, чем при использовании декораций и бутафорий, создающих эффект искусственности.

Вокальная составляющая китайской оперы представлена как синтез высокой исполнительской техники и чувственно выраженного звукового образа. Метод эмоционального исполнения стимулирует сознание и формирует особое восприятие китайской оперы как многогранной системы. Без хорошо поставленного голоса и умения оперировать художественно-эмоциональной выразительностью вокалисты не способны правильно исполнить традиционные наборы партий и тем самым вызвать у публики эмоциональный отклик. Например, партия такого персонажа пьесы как «*лао шэн*» должна звучать как «звук дракона», то есть звук должен быть с большим размахом, стройный и высокий [5, 152]. Именно по тембру, громкости и эмоциональному окрасу голоса зритель сможет определить род деятельности героя и его амплуа. В конечном итоге, китайская опера считается одной из сложнейших традиций, и при этом как жанр занимает ключевое место в музыкально-театральной культуре страны.

Что касается зарубежной оперной культуры в Китае, она начала осваиваться достаточно поздно, лишь в середине XX века. Первый оперный театр появился в 1952 году в Пекине и изначально ориентировался исключительно на традиционную народную музыку. Позднее было принято решение разделить его на Китайский театр оперы и балета и Китайский центральный театр оперы и балета. Первый продолжил национальную линию развития, а второй основывался на европейском, а также русском и советском репертуаре [2, 317]. Основная сложность заключалась в преодолении языкового барьера. Оперы зачастую исполняли в переводе, а не на языке оригинала, в связи с чем нарушалась гармония восприятия и целостность музыкальной композиции. Однако на основе этого в дальнейшем сформировалась современная китайская опера *гэцзюй* («песенный спектакль»), соединяющая европейский музыкальный опыт с национальными традициями. Китайским вокалистам удалось освоить язык классического – в широком смысле слова – искусства пения, а также продемонстрировать созвучность традиционных вокальных техник экспериментам современных западных композиторов, связанным с поиском компромисса между пением и речью, пением и инструментальным звучанием [4, 196].

Образование во многом содействует сохранению традиционного вокального искусства. В общеобразовательных и высших учебных заведениях Китая изучают образцы музыкального национального творчества. Тем не менее, наблюдаются некоторые трудности, одна из которых связана с большим количеством жанров китайской музыки (например, существует более 300 видов китайской драмы), каждый из которых является доминирующим в определённой местности. Вдобавок, открытое культурное пространство и процессы глобализации вытесняют традиционное вокальное искусство, освобождая место для новых жанров и направлений, в том числе иностранных. Однако европейское влияние имеет и положительные аспекты. Так, в китайское вокальное искусство про-

никли такие западные жанровые формы, как ансамбль, хор, ария, которые способствовали формированию новых линий развития национальной музыкальной культуры.

Поставленная в статье проблема требует дальнейшего изучения. Сохранение музыкального наследия и развитие вокально-исполнительского потенциала в музыкально-профессиональной и повседневной среде должны опираться на синтез культур и диалог между европейским и национальным искусством.

#### Список литературы

1. Рубин, В. А. Личность и власть в древнем Китае : собрание трудов [Электронный ресурс] / В. А. Рубин. – Режим доступа : [http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/I/Jue\\_czy/text.htm](http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/China/I/Jue_czy/text.htm) свободный. – Загл. с экрана.
2. Сунь, Чжао Жунь. Первые постановки опер П. И. Чайковского «Пиковая дама» и «Евгений Онегин» на китайской сцене (к проблеме освоения зарубежного репертуара) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – С. 316–321.
3. Ху, Яньли. Китайская опера как нематериальное культурное наследие Китая // Общество : философия, история, культура. – 2015. – № 4. – С. 1–5.
4. Чжао, Фэйлун. Становление концертного вокального исполнительства в Китае в 20-30-е годы XX века // Манускрипт. – 2017. – № 12 (86). – Ч. 1. – С. 195–198.
5. Яо, Вэй. Особенности профессионального вокального образования в Древнем Китае // Дискуссия. – 2012. – № 3 (21). – С. 150–154.

*Научное издание*

**ЕВРОПА И АЗИЯ: НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР**

*Материалы Международной онлайн-конференции*

*(31 марта 2022 г.)*

Ответственный редактор  
**Иванова Е. Р.**

Редактор  
**Кондаева Е. В.**

Редактор  
**Рудакова Ю. С.**

Подписано в печать 01.06.2022 г.  
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 10,6.  
Тираж 21 экз. Заказ 10/1748.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

**462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А**