

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
имени В.М. Шукшина»

ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

*Материалы 20-й международной
научно-практической конференции
студентов, магистрантов, преподавателей и учащихся
(Бийск, 20 апреля 2018 г.)*

Бийск
АГГПУ им. В.М. Шукшина
2018

ББК 81+83
Я 83

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина*

Ответственный редактор:
кандидат филол. наук, доцент *И.П. Исаева*

Редакционная коллегия:
доктор филол. наук, профессор *М.Г. Шкуропацкая*;
кандидат пед. наук, доцент *Н.А. Швец*

Я 83 Язык, литература и культура в современных парадигмах гуманитарного знания [Текст]: материалы 20-й международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, преподавателей и учащихся (Бийск, 20 апреля 2018 г.) / отв. ред. И.П. Исаева; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018. – 170 с.

ISBN 978-5-85127-926-3

Материалы конференции посвящены актуальным вопросам современной лингвистики, литературоведения, лингвострановедения, методики преподавания иностранных языков и методики преподавания литературы.

Для учащихся, студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей школ, лицеев, гимназий и вузов.

НАУЧНАЯ РЕЦЕПЦИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. **РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА**

О.В. Зорина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Романы И.А. Гончарова как трилогия: проблемный подход

Творчество Ивана Александровича Гончарова – признанного классика русской литературы – остается востребованным и в наши дни. Иван Александрович является признанным мастером реалистического романа, автором «Обыкновенной истории» (1847), «Обломова» (1859), «Обрыва» (1869)».

Сам И.А. Гончаров не раз писал о внутреннем художественном единстве всех трех романов как о едином целом: «...вижу не три романа, а один. Все они связаны одною общею нитью, одною последовательною идеей – перехода от одной эпохи русской жизни, которую я переживал, к другой – и отражением их явлений в моих изображениях, портретах, сценах, мелких явлениях и т.д.» [1, с. 7].

Можно ли считать все три произведения романским единством? Эта проблема поднималась как в литературной критике XIX века, так и в литературоведении XX века.

Полемика вокруг романов И.А. Гончарова ведется с момента их опубликования: прижизненная критика считала романы писателя тремя отдельными произведениями, не связанными между собой. Длительное время этот вопрос не обсуждался, затем в последней трети XX века он вновь актуализировался, но в современном литературоведении однозначно не решен.

Одни исследователи, и среди них такие авторитетные, как Н.И. Пруцков, В.А. Недзвецкий, Л.С. Гейро, Е.А. Краснощекова, считают «Обыкновенную историю», «Обломова» и «Обрыв» трилогией как само собой разумеющееся, другие не согласны с ними, третьи вообще не касаются этого вопроса.

До сих пор не существует комплексного исследования, посвященного анализу романов И.А. Гончарова как трилогии. Сторонники романского единства творчества писателя говорят об этом очень кратко. Мы же постараемся доказать, что «Обыкновенная история», «Обломов» и «Обрыв» являются компонентно-содержательным единством.

В результате изучения текстов романов и ряда научных работ о творчестве писателя мы обнаружили общие черты в романах «Обыкновенная история», «Обломов» и «Обрыв»: это, прежде всего, авторская концепция личности и соответствующие ей характеры героев, а также сходные темы, проблемы и мотивы. Кроме того, все три романа объединяет структурное сходство: целый ряд оппозиций (столица – провинция, пассивность – активность, труд – лень, мечтательность – практическая деятельность и др.)

Через все три романа проходят два типа личности: один – активный, который формируется и развивается в течение всей жизни, постоянно взаимодействует с обществом и всегда включен в деятельность; другой – мечтательный, созерцательный, которому присуща высокая эмоциональность, чувствительность, мягкость характера и главное – наблюдение за миром «со стороны». Если говорить обобщенно, то первый тип тяготеет к реалистическому началу, второй – к идеалистическому.

Мы выявили, что все увлечения героев-идеалистов в юности сменяются дальнейшим разочарованием.

Можно говорить о своеобразной эволюции романтика в трилогии И.А. Гончарова: Обломов – вариант развития Александра, Райский – проснувшийся Обломов.

Общими для героев-идеалистов трилогии являются мягкость, сердечность, отсутствие волевых качеств, инертность, культ любви, преданность идеалу красоты, изменчивость натуры, интуитивное постижение жизни, дилетантизм при явных природных способностях, житейский идеализм, мечтательность и романтизм характеров, историческая бесперспективность: (в Адуеве – перерождение, в Обломове – «угасание», в Райском – отсутствие определенного места в жизни).

Как отмечает Н.А. Гузь, «тип предпринимателя, практического деятеля развивался у И.А. Гончарова от романа к роману путем идеализации характера: снималась адуевская сухость, категоричность, расчетливость перешла в рационализм, дополнившийся благородными душевными качествами, и, наконец, «ум» и «сердце» слились волей автора в одном образе. Общественные функции практического деятеля в каждом романе различны с точки зрения конкретного исторического момента. У Адуева это борьба с романтизмом, у Штольца – с «всероссийским застоем», Тушин выступает как «новая партия действия» [2, с. 65].

Таким образом, героев-реалистов объединяют практическая деятельность, целеустремленность, собранность, доминирование в социальной среде, скромность, конкретика. У всех прагматиков волевые качества направлены на достижение успехов в деловых сферах, поэтому на первом месте в жизни у Адуева-старшего, Штольца и Тушина – дело. Эти герои представляют новый тип – буржуа-предпринимателя, пришедшего на смену патриархальному помещику.

Позиция писателя в разработке женских характеров выразилась в создании двух типов: положительного и идеального. При этом первый выступает пассивным проявлением эпохи с ясным, открытым, понятным складом, подобно пушкинской Ольге, второй – близок пушкинской Татьяне со своеобразным характером и поиском своего же выражения и формы.

К пассивному типу женских образов И.А. Гончаров относит Юлию Тафаеву, Агафью Матвеевну, Софью Беловодову и Марфеньку. Их объединяет подчиненность законам своей среды, нескритичность отношения к морали своего круга, привычный ход жизни и стереотипность мышления.

И.А. Гончаров создал новую концепцию женского идеального характера. К таким женским образам относятся Ольга Ильинская и Вера. Схожесть характеров Ольги и Веры в том, что оба они выражали в русской женщине стремление к осознанию своего места в обществе, обе не могут удовлетвориться рамками только семейного счастья, для обеих характерны энергия, воля, самостоятельность, элементы самопознания, проявление лучших качеств в любви.

Темами и мотивами, общими для трех романов И.А. Гончарова, стали: старое и новое, буржуазные и патриархальные отношения в семье и обществе. Борьба «старого» (всероссийский усадебный застой) и «нового» (петербургская нарождающаяся буржуазность) определяет суть «первой галереи» романной «трилогии» — «Обыкновенной истории». Она, в свою очередь, служит «преддверием к следующим двум галереям, или периодам русской жизни».

Общими темами и мотивами трилогии писателя также стали: труд, любовь, воспитание, искусство и культурно-историческая знаковость каждого романа как этапа в развитии России.

Итак, основным вопросом, занимавшим писателя, была возможность перехода общества от старого патриархального уклада к новой, предпринимательской деятельности, в развитии которой автор видел основу процветания страны. Все это и отразилось в трех романах И.А. Гончарова.

Таким образом, два типа героев-антиподов в каждом из трех романов и общие для всех произведений темы, проблемы, мотивы, а также концептуально значимое структурное сходство (система оппозиций) позволяют нам считать романы И.А. Гончарова трилогией.

Литература

1. *Гончаров, И.А.* Лучше поздно, чем никогда [Текст] / И.А. Гончаров // Русская речь. – №6. – 1879. – С. 7.
2. *Гузь, Н.А.* Художественный мир романов И.А. Гончарова [Текст]: монография / Н.А. Гузь. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. – 218 с.

А.Е. Лаптиева,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

Эволюция темы любви в поэзии В.К. Кюхельбекера

Романтизм - идейное и художественное направление культуры конца XVIII - первой половины XIX века, характеризующееся утверждением самоценности человеческой личности, ее стремлением к абсолютной свободе и духовному совершенству, превосходством эмпирического аспекта мироощущения

над когнитивным. Неслучайно в творческом репертуаре поэтов-романтиков тема любви занимает одну из ведущих позиций. Ее содержание гибко трансформируется в соответствие с биографическими факторами и особенностями индивидуального мировосприятия, являясь отражением внутреннего мира человека. Ярким представителем литературной романтической эпохи был Вильгельм Карлович Кюхельбекер, в лирических произведениях которого любовный феномен занимал одну из ведущих позиций.

Благодаря привлечению биографического и культурно-исторического методов литературоведческого исследования нам удалось проследить специфику художественного мира поэта и духа романтической эпохи в целом. На основе мотивного анализа лирического материала нами было выявлено, что в творчестве Вильгельма Карловича Кюхельбекера эволюция любовной тематики синтетично коррелирует с хронологическими фактами его биографии и условными периодами развития творческой личности писателя.

В изданиях энциклопедического и монографического направлений делается акцент на раннем увлечении Кюхельбекера поэзией. Так, первый период творчества поэта напрямую взаимосвязан с его обучением в Императорском Царскосельском лицее в период с 1811 по 1817 гг. В рамках данного временного промежутка тема любви носила очень неоднозначный характер. Она синтезировала в себе гедонистическую концепцию жизни, ставшую аллегорическим девизом «лицейского» этапа писателя, и имела очевидное сходство со взглядами Константина Батюшкова.

Что мне до стишков любовных?

Что до вздохов и до слез?

Мне, венчанному цветами,

С беззаботными друзьями

Пить под тению берез! [1, с. 76]

Эпикурейское мировосприятие гармонично взаимодействовало с мотивами одиночества и идеей непринятия реальной действительности.

Шумная радость мертва; бытие в единой печали,

В горькой любви, и в плаче живом, и в растерзанном сердце! [1, с. 78]

Эти противоречия обусловлены формированием характера романтика и становлением его творческой индивидуальности на литературном поприще эпохи. В силу юношеского возраста у Вильгельма Кюхельбекера низок уровень осознания необходимости любовного чувства, что создает ощущение несерьезного и пренебрежительного отношения к заглавной теме работы, уступая место плотским страстям и развлечениям, что вполне соответствует концептуальным идеям эпикурейско-гедонистической концепции жизни.

Самым ярким произведением данного периода, на наш взгляд, является сонет «Амур живописец». В нем автор реализует тему любви через типичный

романтический образ девушки-крестьянки, неизбалованной цивилизацией и страстями светской жизни, что отражает непосредственность мысли поэта и утопичность взгляда на объективную реальность.

В 1817 году Кюхельбекер оканчивает Царскосельский лицей, что накладывает значительный отпечаток на стиль и направленность его лирики. Данный период можно ознаменовать временем ломки мировоззрения и преобладанием в характере черт «юношеского максимализма». На данном временном отрезке в лирике поэта появляются первые мотивы потребности в любви, как источнике страсти, что присуще отголоскам гедонистического мировосприятия. Появляются тематические заглавия: «К музе».

Чего же я, чего желаю?

Чего желать? - любить, страдать! [1, с. 99]

Вильгельм Кюхельбекер всегда искал женщину, которая стала бы ему духовным соратником и близким другом, и, не найдя такую, разочарованно вернулся к мотивам душевного опустошения и одиночества.

Ищет - бедный! - любви, напрасно хижины ищет;

Он одинок - и дождь хлещет навстречу ему, ... [1, с. 125]

В его лирических произведениях прослеживается настроение слабости и отчаяния, отчетливо выраженное в элегических формах. Немаловажным фактом изображения любовного чувства является написание элегии «Цвет моей жизни, не вянь», главная идея которого - тоска о быстротечности страстных и чувственных моментов жизни. В конечном итоге, писатель теряет веру в существование настоящей страсти и возвращается к вечной и прочно укорененной в своем творчестве теме дружбы.

Гаснет любовь! и одна дружба от самой зари

До полуночи сопутница избранных неба любимцев, ... [1, с. 128]

В 1922 году В.К. Кюхельбекер влюбляется в Авдотью Тимофеевну Пушкину, дальнюю родственницу Александра Сергеевича, которой посвящает немногочисленные произведения любовной направленности. Одноименное стихотворение «К А.Т. Пушкиной» ярче всего раскрывает трансформацию сознания поэта-романтика, следствием чего является преобразование образа любви, приобретающего неоднозначность.

И я, отринув ложь и холод,

Я снова счастлив, снова молод,

Гляжу: невинности святой

Прекрасный ангел предо мной! [1, с. 189]

Эпикурейско-гедонистическое восприятие страстных чувств сменяется платоническим образом любви, как живительной силы и источника смыслов, утопическими мечтами о будущем. При создании идеализированного портрета своей возлюбленной поэт уделяет значительное внимание тонким деталям («*Румянец быстрый и живой*»), которые свидетельствуют о чистоте и искренности чувств. Лирике данного периода свойственно изобилие средств изобразительной выразительности: акцентные эпитеты (*чистой, живой*), символические метафоры (*цветок увядший*) и многочисленные сравнения.

Диаметрально противоположная позиция заключается в одновременном присутствии наряду с мотивами святости и одухотворенности чувств идеи губительности и разрушительности любви, вследствие излишней увлеченности и ухода от реальности.

*И снова дикая любовь
Зажгла в увядших жилах кровь
И чашу мне дала несчастья!* [1, с. 154]

Следовательно, любовь - столкновение типичных романтических антитез: живительной и разрушительной энергии.

Исторические события 1825 года, связанные с деспотичным подавлением восстания декабристов с последующей ссылкой, наложили неизгладимый отпечаток на творчество Вильгельма Кюхельбекера. Возлюбленная поэта, Авдотья Пушкина, отказалась сопровождать его в Сибирь и пожелала остаться в комфорте светского общества, следствием чего является коренной перелом творческого воплощения любовного чувства. Лирика данного периода творчества проникнута мотивами духовного истощения и безнадежности с минорными нотами разочарования в искренности эмоций и жизни.

*Или судьба меня лишила
Не только счастья - и любви?* [1, с. 215]

Образ «разрушительной» любви, воплощаемой в субъективных образах фантомов и призраков, нередко коррелирует с мотивами мрака, войны и смерти. Настроение отчаяния в сочетании с идеей потери веры в чистоту любви порождает элегическую форму стихотворений, визуально подкрепляемую особой строфикой с использованием опоясывающего способа рифмовки.

*Пусть ко мне слетит во мгле
Утешитель мой ничтожный,
Призрак быстрый, призрак ложный,
Легкий призрак милых мне!* [1, с. 212]

Приблизительно в 1828-1829 годах в творческом репертуаре Кюхельбекера вновь первостепенную роль занимает тема любви, сомнительной и осторожной, что исторически обусловлено знакомством романтика со своей будущей супругой, Дросидой Ивановной Артеновой. Новая возлюбленная поэта была необразованной и безграмотной дочерью баргузинского почтмейстера, в духовное просвещение которой декабрист вложил много сил и времени. Стихотворение «Любовь» 1829 года является наглядным примером контраста психологического состояния писателя, связанного с влиянием предмета личных увлечений на формирование прочного и статичного содержания любовного чувства. В рамках данного хронологического этапа преобладают мотивы сомнения и недоверия, логично связанные с отголосками стереотипного образа любви-разрушения, несущего в себе неоднозначность восприятия.

*Податель счастья и мученья,
Тебя ли я встречаю вновь?
И даже в мраке заточенья
Ты обрела меня, любовь!* [1, с. 216]

Устоявшееся мироощущение, обусловленное объективными жизненными фактами, стало причиной отказа от личных чувств и способствовало упрочнению идеи отчуждения от реальной действительности, свойственного романтической литературной эпохе.

*Нет! минула пора мечтаний,
Пора надежды и любви.* [1, с. 292]

В 1836 году Дросида Артенова становится законной супругой и верной спутницей Вильгельма Карловича Кюхельбекера, возвращая в его творчество мотивы платонического чувства, доверия и запоздалого семейного счастья. Портрет своей возлюбленной декабрист ярче всего рисует в послании своему лицейскому другу, Александру Сергеевичу Пушкину: «Я собираюсь жениться. Для тебя, поэта, по крайней мере, важно хоть одно, что она в своем роде очень хороша: черные глаза ее жгут душу; в лице что-то младенческое и вместе что-то страстное, о чем вы, европейцы, едва ли имеете понятие» [2, с. 169].

Стихотворение «Разочарование» наглядно иллюстрирует эволюцию любви данного периода творчества, делая акцент на духовном возрождении человеческой души и веры в существование чистого любовного чувства.

*Я был один, покинут всеми в мире,
Всего страшился, даже и надежд...
Растаяли затворы, спали цепи,
И, как орел под солнцем из-за туч
Обозревает горы, реки, степи, –*

Так вижу мир, раскрытый под собой... [1, с. 292]

Таким образом, на основе биографического и культурно-исторического методов исследования нами была обозначена многоаспектность художественного мира Вильгельма Карловича Кюхельбекера. Его чрезмерная идеализация стала причиной юношеских разочарований, оставивших клеймо тематических стереотипов на судьбе романтика и положивших начало столь динамичной, неоднородной и многоаспектной эволюции темы любви в творчестве поэта-декабриста.

Литература

1. *Кюхельбекер, В.К.* Избранные произведения [Текст] / В.К. Кюхельбекер. – В 2 т. – Т 2. – М.: Ленинград, 1967. – 666 с.
2. *Кюхельбекер, В.К.* Письмо А.С. Пушкину, 18 октября 1836 г. Баргузин [Текст] / В.К. Кюхельбекер // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937-1959. – Т. 16. Переписка, 1835–1837. – 1949. – С. 169-170.

Е.В. Мартемьянова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Способы реализации автобиографического начала в повестях В.С. Золотухина

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что литературное творчество Валерия Сергеевича Золотухина оказалось в тени его театральной, эстрадно-исполнительской, а также деятельности в сфере кино. Однако как писателем В. Золотухиным сделано немало. Его перу принадлежит более десятка сборников художественной прозы и почти тридцать книг произведений дневникового жанра. При этом отечественным литературоведением творчество В. Золотухина до сих пор остается не только мало изученным, но и практически не замеченным. Скажем более, на сегодняшний день не существует ни одной крупной работы, посвященной его литературному творчеству. Необходимость хотя бы частичного восполнения этого пробела в отечественном литературоведении и предопределяет актуальность данного исследования.

Целью настоящей работы является исследование способов реализации автобиографического начала в повестях В.С. Золотухина.

В настоящее время одним из наиболее популярных жанров, как в области научного гуманитарного знания, так и в сфере массовой культуры, является автобиография.

Рассмотрение вопроса о данном жанре позволяет выявить критерии определения автобиографической прозы, ее сущностные характеристики, своеобразие авторского «я», являющегося доминирующим в автобиографическом повествовании. В современном литературоведении существуют разные дефиниции в определении автобиографического жанра.

Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев определяют автобиографический жанр как художественную автобиографию в узком смысле: рассказ о судьбе писателя, о его современниках, о событиях, свидетелем которых он был, в конечном счете – о судьбах его эпохи [1, с. 78].

По определению Г.И. Романовой, автобиография (греч. *autos* - сам, *bios* - жизнь, *grapho* - пишу) – это описание своей жизни, собственная биография – жанр документально-художественных произведений, преимущественно в прозе [2, с. 15].

Автобиографический жанр – не только важный источник знаний о жизни писателя, но и изображение духовно-нравственного развития личности автора, его стремлений и мировоззрения.

Цель автобиографии – представить жизнь (или какую-то ее часть) как некое целое, когда описываемые события отделены от настоящего неким временным промежутком и автор имеет возможность дистантного восприятия, более или менее беспристрастного и объективного; а сами события успели приобрести в его глазах большую или меньшую осмысленность.

Формами автобиографической литературы могут быть циклы повестей, очерки, дневники.

В творчестве В.С. Золотухина, на наш взгляд, автобиографическое начало реализуется особенно ярко.

В качестве исследовательского материала возьмем повести Валерия Золотухина из цикла «На Исток-речушку, к детству моему».

Итак, первым произведением в указанном цикле является повесть «Ну, поехали... Но, милок, пошел, милок!». В данной книге писатель рассказывает о своем детстве. Из повести читатель может узнать, что отец В. Золотухина был председателем колхоза, причем не простого, а укрупненного. Это означало, что фактически он был едва ли не хозяином всего района. Себя писатель в повести не изображает, однако в ней представлены его мать, двое его братьев – Вовка и Ванька.

Повествование в повести ведется от третьего лица. Создается впечатление, что автор не вспоминает о событиях своей жизни, а как бы наблюдает за ними со стороны. При этом иногда о событиях и фактах повествуется от лица брата Вовки.

Особо следует отметить такой повествовательный факт, как перенос некоторых характеристик автора с себя на других героев повести. Так, в произведении сказано, что Вовка является инвалидом: «А Вовке совсем за вожжи подержаться не велят. Он маленький инвалид... Гадкий утенок. У него под сеном костыли лежат. Год назад он из санатория вернулся, где его лечили от

туберкулеза коленного сустава. Лет до семнадцати врачи прописали ему костыли не бросать. А Вовка артистом хочет стать - гуттаперчевым мальчиком под куполом в золотом костюмчике летать...» [3, с. 6].

На самом же деле туберкулез коленного сустава был диагностирован именно у Валерия и это он, в отличие от братьев, всегда мечтал стать артистом.

Интересно, что выделенная самим автором характеристика «гадкий утенок» является говорящим определением. В повести указывается, кто был автором этой характеристики – учительница истории: «Выскачка ты, - говорила ему учительница по истории за то, что он парням нерадивым подсказывал, - утенок ты гадкий, а не артист» [3, с. 7]. Возможно, такое определение было дано потому, что будущий актер и писатель внешне заметно отличался от своих братьев. Все они были рыжие, а у него волосы были черными, как смоль. Поэтому даже отец допускал то, что Валерий – не его сын.

Далее в повести дается интересная характеристика, относящаяся к Володьке, но фактически – это характеристика самого автора: «Он родился скоморохом, профессионалом, то есть тем, кому ремесло такое хлеб дает, а не только забаву. Он рано понял, что петь или плясать есть тот же труд, как в колхозе, за который могут накормить или приласкать. Совсем маленьким, в голодное время войны он зарабатывал так. Мать привязывала его за ногу на крыльце, оставляла хлеба, что-нибудь пить и уходила со старшими, уже помощниками, в поле. От нечего делать он вспомнил материны песни и стал ими привлекать к своему крыльцу тех, кто не мог воевать или работать. И люди давали ему за песни кто чего: яичко, пирожок какой» [3, с. 7].

В данном фрагменте автор констатирует тот факт, что он с детства имел склонность к творчеству, к артистическому труду.

Далее в повести встречается характеристика, данная как бы Володьке, но относящаяся к самому автору: «Где-то в классе восьмом начнет Володя осторожно приступить на эту ногу, а в девятом бросит костыли в сторону и затеет учить присядку, так что хрящи захрустят на весь дом и отца перепугают. Только бы дожить до десятого класса, только бы не было войны... И не облысеть. Артист должен быть с волосами, с длинными и косматыми. Володя заметил, что, если вымыть голову водой из колодца, волос становится так много, что не расчешешь. Такая получается шевелюра, как у цыгана. Когда он спляшет «яблочко», получит за окончание школы серебряную медаль и поедет в Москву поступать на артиста, нальет он из своего колодца большую бутылку этой воды и повезет с собой» [3, с. 18].

В данном фрагменте сразу несколько автобиографических примет – большая нога, черные волосы, как у цыгана, поездка в Москву для поступления в ГИТИС, окончание школы с серебряной медалью (хотя на самом деле – с золотой). Кроме характеристик самого автора в повести даны и характеристики его родных: матери, отца, брата Ваньки.

Таким образом, автор в данной повести использует такие способы реализации автобиографического начала, как перенос фактов личной

биографии на других героев и особое сюжетостроение, основанное на реальных событиях жизни автора.

Повесть «Моя мать» является продолжением повести «Ну, поехали... Но, милоч, пошел, милоч!» В ней рассказывается о матери писателя. Ее характеристика дана в ее же воспоминаниях, записанных автором. Она рассказывает о своей жизни, о воспитании детей, о лечении Валерия, о том, как они ездили в санаторий в Чемал и т.д.

При этом данные воспоминания прерываются авторскими отступлениями, непосредственно касающимися его матери. Например, таким: «Рвешься ко мне, где я теперь... Через годы, через экраны моих удач и поражений, через обложки журналов и газетную пену, через номера гостиниц... Ты рвешься ко мне, как тогда по Чуйскому... А я все дальше, а меня все не достать. Меня свои тракты кружат, своя петля, своя Катунь стережет меня. Спасибо тебе за детство мое, мама...» [3, с. 23]. Как видно из представленного фрагмента в данном произведении повествование ведется от первого лица, от лица самого автора. Эти авторские отступления-воспоминания и являются еще одним способом реализации автобиографичности.

Следующая повесть «Дребезги» самым авторам характеризуется как «повесть в рассказах», так как состоит из нескольких коротких историй.

Каждый из рассказов, входящих в состав повести, изображает конкретный эпизод из жизни автора, т.е. все они автобиографичны.

В рассказе «Отправленное письмо, или в Москву за песнями» повествуется о дороге автора из родного села в Москву, куда он поехал поступать в театральный институт. Повествование в рассказе ведется от первого лица. Он создан в форме письма, написанного уже по приезде в Москву. Письмо адресовано отцу, матери, брату и сестре. В рассказе подробнейшим образом описан процесс поступления автора в ГИТИС, который дан в юмористическом ключе. Использование формы письма, как личного интимного пространства также является одним из авторских приемов.

Короткий рассказ «Сон» является как бы неким эпилогом к последующему рассказу «В Быстром Истоке». Этот эпилог дан в форме сна автора, в котором ему видится детство.

Рассказ же «В Быстром Истоке» представляет собой размышления автора о своей малой родине, о своих предках, о человеческой памяти. Особый интерес в этом плане в рассказе представляет следующий фрагмент: «За опаленными и заснеженными полями, за высокими и низкими горами, за ручьями и реками, за миллионными городами и копеечными деревушками, где-то в тридесятom царстве затерялась его родина с чудным названием Быстрый Исток. В этом Быстром Истоке мать и братья с сестрами, тетками, дядьки, дальняя родня и близкая. У каждого человека есть родина, и каждому она пахнет по-своему, но для каждого человека родина пахнет детством» [3, с. 97-98].

О коровах, которые играли в жизни сельчан огромную роль (их всегда так и называли – кормилицами), повествует следующий рассказ – «Мать вспоминает». Кроме того, здесь же даны воспоминания матери автора о жизни в де-

ревне, о прежних временах и т.п. То есть автор использует способ фактического описания пейзажа родного края и сельской жизни.

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, можно выделить такие способы реализации автобиографического начала в повестях В.С. Золотухина, как:

- 1) перенос фактов личной биографии на других героев;
- 2) особое сюжетостроение, основанное на реальных событиях жизни автора;
- 3) авторские отступления-воспоминания;
- 4) использование формы письма, как личного интимного пространства;
- 5) использование формы сна, создающего мотив памяти о детстве;
- 6) фактическое описание пейзажа родного края и сельской жизни.

Добавим, что практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов и материалов для самостоятельного освоения студентами как литературного творчества В.С. Золотухина, так и теоретических положений, касающихся автобиографического жанра литературы, а также актуализации данного материала в школьном курсе изучения литературы Алтайского края.

Литература

1. Краткий словарь литературоведческих терминов [Текст] / Ред.-сост. Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Романова, Г.И. Автобиография [Текст] / Г.И. Романова // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – 1600 с. – С. 15-17.
3. Золотухин, В.С. На Исток-речушку, к детству моему: повести [Текст] / В.С. Золотухин. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 186 с.

Ю.С. Тырс,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

Образ снежной стихии в прозе А.С. Пушкина

Природа традиционно является одним из важнейших компонентов художественной системы писателя. Каждый поэт творит свой особенный мир, создает свой неповторимый образ природы, который соответствует его душевным переживаниям, чувствам, мыслям. Александр Сергеевич Пушкин тому не исключение. Он открыл читателям удивительные, великолепные картины зимней природы, красу морских стихий.

В название одной из выбранных пушкинских повестей вынесено слово «метель». На примере данной повести рассмотрим, как образ стихии, выне-

сенный в заглавие, предопределил судьбу главной героини, и как он функционирует в повести Пушкина «Капитанская дочка» (глава «Вожатый»).

Зимняя стихия останавливала Марью Гавриловну на пути ее бегства из родительского дома, она же помешала венчанию двух возлюбленных и она же свела героиню со своим настоящим избранником.

Примечательно, что Пушкин выбирает в качестве действующей силы природы не какую-либо другую стихию, а именно метель. Метель — это вихрь, большой силы, вперемешку со снегом. И в данной повести все события как будто спутаны, закручены этим вихрем. Метель силится оградить Марью Гавриловну от совершения преступления, ветер дует ей навстречу, стараясь остановить юную беглянку.

Обратим внимание, какие страшные видения предстают перед беглянкой в предшествующую ночь: «То казалось ей, что в самую минуту, как она садилась в сани, чтоб ехать венчаться, отец ее останавливал ее, с мучительною быстротою тащил ее по снегу и бросал в темное, бездонное подземелие... и она летела стремглав с неизъяснимым замиранием сердца» [1, с. 4].

Рассмотрим теперь другое сновидение Марьи Гавриловны: «то видела она Владимира, лежащего на траве, бледного, окровавленного. Он, умирая, молил ее пронзительным голосом поспешить с ним обвенчаться...» [1, с. 4].

Из этих видений можно понять, какие чувства тогда таились в душе девушки. Мысли ее были спутаны, страх сковывал разум, сердце ее сильно билось, но желание быть с любимым пересилило все мучения, она осознавала, что в скором времени навсегда оставит родительский дом. Героине очень трудно дается бегство. Она не спит ночь, голос ее дрожит, она плачет. И все же она решается на этот отчаянный поступок.

А метель на дворе тем временем не утихала; ветер дул навстречу. Становится понятно, что вся природа пытается остановить девушку и не дать ей сбежать из родного дома и забыть своих родителей.

Какую же роль играет в этой истории сама метель? С одной стороны, она отговаривает героиню от бегства, сопротивляется ей и наказывает. С другой стороны, она помогает Марье Гавриловне и награждает ее решительность, преподносит истинную любовь. Метель — отражение того, что творится в душе у главной героини, выражение ее смятения и страдания. Она своеобразная проекция внутренних переживаний юной девушки.

Метель в данной повести становится судьбоносной стихией и воспитателем человеческой души. За плохие поступки она наказывает, за хорошие — награждает.

Для сравнения образа метели обратимся к главе повести «Капитанская дочка» «Вожатый» [2, с. 15]. Петр Гринев, подобно Марии Гавриловне, сталкивается с судьбоносной силой метели. Главный герой не слушается мудрого совета ямщика вернуться назад, он не видит никакой опасности и попадает в бурю, из которого является вожатый, приведший Гринева к жилью, будущий разбойник Пугачев, который впоследствии спасет героя от казни и сохранит жизнь Маше, тем самым отблагодарив его.

Буран предваряет будущие события. Он символ «пугачевщины», восстания, в котором проявляются отважные и благородные деяния Петра Гринёва и милосердие Пугачёва.

Снежный вихрь, стремительное кружение метели отражают людские заблуждения, напоминают о том, что человеческие души зачастую томятся во мраке, где невозможно различить доброе и злое, хорошее и дурное.

Мятеж, устроенный пугачёвцами, будто буран, сметает на своем пути все, уничтожает человеческие жизни, запутывает судьбы, играет ими. Человеку очень трудно устоять и остаться невредимым посреди разбушевавшегося свирепого бурана. Подобно тому трудно выстоять и уцелеть Петру Гринёву в сложившейся ситуации, в кровавой, беспощадной и безумной обстановке.

Однако значение бурана в повести не ограничивается его символическим изображением пугачёвского восстания. Буран также является и напоминанием о том, что каждому человеку суждено избрать свой, истинный, единственно верный путь в жизни и постараться не сойти с него. Один шаг в неверную сторону – и ты сбилсся с дороги.

Буран несет в себе еще одну немаловажную роль. Встреча с незнакомым мужиком в смертельно опасный, беспощадный буран определяет всю дальнейшую судьбу Петра Гринёва. Вожатый приводит главного героя к постоялому двору, тем самым не дав юноше погибнуть от разбушевавшейся стихии. Точно так же впоследствии Пугачёв «выводит» его из вихря исторических событий, кровавого восстания, не дав его повесить и пощадив Машу.

Таким образом, образ зимней стихии в обеих повестях являет собой судьбоносную стихию, которая лучше героев знает, что им уготовано и самовольно распоряжается их жизнями.

Однако в повести «Капитанская дочка» буран, кроме управления судьбами героев, напоминает им об опасности неверно выбранного жизненного пути, о том, что не стоит сходить со своей единственно истинной дороги, ведь это может грозить гибелью. А также является прообразом кровавого пугачёвского восстания, беспощадно сметающего на своем пути людские жизни.

Литература

1. *Пушкин, А.С.* Повести Белкина [Текст] / А.С. Пушкин. – М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2007. – 256 с.
2. *Пушкин, А.С.* Капитанская дочка [Текст] / А.С. Пушкин. – М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2007. – 130 с.

О.С. Шадрина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Образы природного мира в поэзии Д. Шарабарина

Дмитрий Иванович Шарабарин – известный алтайский поэт, автор многочисленных поэтических сборников. Произведения Дмитрия Ивановича полны гуманизма, патриотичны, актуальны и высоконравственны. Стихи Д. И. Шарабарина регулярно публикуются в периодической печати, литературно-художественных журналах.

В рамках данной статьи будет рассмотрена функциональная нагрузка образов природного мира в поэзии Д.И. Шарабарина и выявлена ее взаимосвязь с творчеством известных российских поэтов.

Как известно, лирика – это род литературы, в котором мир предстает как «царство субъективности» [1, с. 63]. Главным объектом лирики является внутренний мир человека: его переживания, чувства, впечатления, настроения, эмоции. Лирика отражает состояние души человека, можно даже сказать, что Человек в лирике предстает как Душа.

Одним из важнейших носителей лирического переживания (наряду с лирическим героем и героем ролевой лирики) является поэтический мир – художественная реальность, отраженная в произведении: мир природы, явлений, физического окружения лирического героя.

Как отмечают литературоведы, «анализируя поэтический мир, мы не должны перечислять, что изображает автор, а должны выявить экспрессивную окрашенность изображения» [2, с. 88]. Иными словами, в лирике важнее не столько то, ЧТО изобразил поэт, сколько то, ЗАЧЕМ он это изобразил.

Детство Д.И. Шарабарина прошло в сельской местности, а потому не удивительно, что образ малой родины в его произведениях тесно связан с образом деревеньки, затерянной в лесах. Родная деревенька в творчестве поэта – вечный центр притяжения «...За тишиною необъятною / Тоскует родина моя. / К ней не дойти по снежным замаятым, / Где чутко бродит лисий след, / Добраться можно только памятью / Через завалы стольких лет!...» («Родные огоньки») [3, с. 28]. Алтайские пейзажи, сопки, озера, излучины рек, заснеженные поля – частые гости его стихотворений. Образы природного мира поэт использует, прежде всего, как фон для развития лирического сюжета. Цветовые эпитеты придают образам осязаемость, узнаваемость: «белые валежины» и «заиндевелые поля» («Там, за чертой»), «пронзительно-зеленые сосенки» и «заревые пятна» («Родные огоньки»), «золотые тополя», «жухлые травы» («На закате»). Каждый образ предельно пластичен и ярок, а поэтому вызывает доверие, чувства родства, сопричастности.

В стихотворении «Родные огоньки» отчетливо видна характерная особенность образов природного мира в произведениях Д. Шарабарина – их антро-

поморфизм – «след бродит», «сосенки дремлют», «родина тоскует». Этот прием можно встретить во множестве других стихотворений поэта: «Сентябрь поседевший / По берегу тихо бредет» («Сентябрь»); «ветер задумчиво бродит», «над лесом печалится месяц» («Деревня»), «тишина тревогой дышит» («Ястребиное крыло»). Антропоморфизм вкупе с часто используемыми сравнениями говорит о близости стиля Шарабарина народной песенной традиции, а также наследию крестьянских поэтов и, в первую очередь, С. А. Есенина.

Поэтические приемы алтайского художника слова часто напоминают образный строй есенинских стихов «Там, где капустные грядки / Красной водой поливает восход, / Клененочек маленький матке / Зеленое вымя сосет»:

Белые валежины,
Снежные мосты.
Разбрелись, как ежики,
В инее кусты... («Там, за чертой»);

или:

Река. Я с нею
Много лет знаком,
Но берега не узнаю! –

Другие.
Лизнет телячьим
Жестким языком
Мне сердце над обрывом
Ностальгия («Рассветный ветер»).

В некоторых стихотворениях Д.И. Шарабарина образ малой родины – тихой деревеньки, тихого причала – получает интересное развитие. Он вырастает до размеров бесконечного Космоса. Это можно увидеть в стихотворении «Параллельный мир», в котором создается образ «параллельного мира», мира сна, гармонии, космической тишины, в центре которого – спящая деревенька – жизненный оплот, воплощение гармонии, источник вдохновения и жизненной силы: «...Там нанизывают ели / Мироздания круги... / Мир забытый, параллельный – / Сон веков да свист пурги...» [4, с. 5].

«Смешение» образов природного мира (высокого и низкого, земного и небесного) можно наблюдать и в других стихотворениях Дмитрия Шарабарина. Так, например, в стихотворении «Деревня» скрип калитки деревенского дома сравнивается со скрипом земной оси. А в стихотворении «Щенок» игра маленького щенка соотносится с круговым вращением стран света, движением планеты, подчеркивая взаимосвязь всего сущего.

Эта взаимосвязь земных и космических образов роднит произведения Дмитрия Шарабарина с традициями «тихой лирики». Так, в частности, легко просматривается близость семантики алтайского поэта с образной системой Н. Рубцова в его стихотворении «Звезда полей».

В стихотворении Н. Рубцова свет звезды, отражающийся в полынье, выступает связующим звеном между разными пластами бытия. Символично и само название – не «небесная звезда», а «звезда полей» – это смешение земного и небесного подчеркивает основную мысль стихотворения – взаимосвязь всего сущего.

В творчестве Д. Шарабарина отчетливо видна еще одна особенность: образы природного мира (луга, пригорки, изгибы берегов) зачастую выступают не просто как фон, иллюстрирующий лирическое переживание, а предстают как путь, ведущий к познанию законов мироздания.

Тропы нехоженных дорог, склоны гор, лесные чащи приобретают метафорическое значение, вырастают до образа-символа, означающего долгий путь к себе. Таково стихотворение Д. Шарабарина «В поисках себя»: «Всю жизнь ищу себя в просторах / Глухих лесов и звонких рек, / На тропах памяти неторных, / В раскатах эха на заре».

Тема пути к себе представлена настолько полновесно, что и сам образ лирического героя, размышляющего о мире, приобретает совершенно специфические черты – героем лирики Шарабарина выступает не просто поэт, а поэт-странник. Таков лирический герой стихотворения «Кто я?», размышляющий о смысле бытия, о своем предназначении в мире, бредущий «по диким травам сенокосным» в поиске Истины:

Кто я, себя не узнающий
И понимающий едва,
Как мир сегодняшний, насущный,
Его и мысли, и слова?

В творчестве Шарабарина возникает еще один оттенок: нравственная чистота природы сопоставляется с высоким авторитетом русской литературы. Так, например, в стихотворении «Покаяние» образы алтайской природы (луга, сопки, «катунская волна») выступают в одном семантическом ряду с нравственным авторитетом Василия Макаровича Шукшина: «...Кто я есть на земле этой вечной? -/ Сам проверить могу Шукшиным. / Правда жизни есть совесть людская / И тревожное чувство вины. / Перед Господом, грешный, покаюсь, / Перед Родиной и Шукшиным» [5, с. 5].

Лирический герой стихотворения определяет для себя высокие нравственные стандарты, каждое «слово совести» он готов сверять и с божьими заповедями, и с историей родной страны, и с нравственными законами, обозначенными в творчестве В. М. Шукшина.

В последние годы образы природы в стихотворениях Д. Шарабарина окрашены нотками ностальгии. Так, например, в стихотворении «Весеннее

настроение» картина весеннего обновления еще сильнее подчеркивает щемящую тоску о быстротечности уходящей жизни:

Элегичность интонации, тема ухода, тоски по родному дому также вписывает творчество алтайского поэта в литературный контекст «тихой лирики». Стихотворения Д. Шарабарина «Ностальгия», «Золотые колокола» тематически и образно близки произведениям последних лет Н. Рубцова («Ночь на родине», «Вечерние стихи», «Размытый путь»).

Красота и цветение мира в произведениях Д. Шарабарина предстают как повод для творчества и стимул для продолжения жизни. Таков жизнеутверждающий пафос творчества алтайского поэта.

Образы природного мира в поэзии Д.И. Шарабарина выполняют ряд важных функций. Во-первых, образы природы локализуют лирический сюжет произведений поэта. В стихотворениях предстают узнаваемые картины алтайской природы, созданные в лучших традициях отечественной поэзии.

Во-вторых, образы природы способствуют раскрытию внутреннего мира лирического героя, созданию образа поэта-странника. Образы родного дома, горных круч, нехоженных дорог подчеркивают значимость центрального образа поэзии Шарабарина – пути к себе, познания своего места и предназначения в жизни.

В-третьих, образы природного мира подчеркивают родство творческих принципов Шарабарина с поэзией С. Есенина и представителей «тихой лирики», в частности, Н. Рубцова. Главными темами являются темы родной земли, отчего дома, малой родины и нравственной чистоты. Главенствующим принципом является неразделимость личности и природы, острое ощущение родины и чувства сопричастности корням.

Литература

1. *Белинский, В.Г.* Разделение поэзии на роды и виды (1841) [Текст] / В.Г. Белинский // Введение в литературоведение. Хрестоматия / Под ред. П.А. Николаева. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1997. – С. 63-68.
2. *Барковская, Н.В.* Анализ литературного произведения [Текст] / Н.В. Барковская. – Екатеринбург: Издательство АМБ, 2004. – 96 с.
3. *Шарабарин, Д.* Поэзия [Текст] / Д. Шарабарин // Огни над Бией. – №38. – 2016. – С. 26-31.
4. *Шарабарин, Д.* Поэзия [Текст] / Д. Шарабарин // Огни над Бией. – №32. – 2015. – С. 4-9
5. *Шарабарин, Д.* Избранное [Электронный ресурс] / Д. Шарабарин // В мире науки, культуры, образования. – №10-11. – 2002. Режим доступа: <http://e-lib.gasu.ru/MNKO/archive/2002/12/culture/14.htm> (дата обращения: 09.02.2018)

ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА

М.В. Машина,
студентка курса факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Образ зимы в поэзии Веры Павловой

Зима – это один из образов, к которому часто обращались отечественные писатели. В поэтическом искусстве зима находится в особом положении. Почему именно в русском литературном творчестве уделяется так много внимания этому времени года? Дело в том, что в образе зимы проявляется особый склад национального характера русского человека: задумчивость, мечтательность. Это время года, которое ассоциируется со временем важных календарных праздников и отдыхом.

Ни в одной другой поэзии мира не уделяется такое внимание образу зимы: именно русским поэтам наиболее точно и ярко удалось передать чувства, которые охватывают человека при виде причудливых узоров на оконном стекле, падающих хлопьев снега, белоснежных пейзажей.

Многие поэты обращались к образу зимы в своих стихотворениях, особенно заметна эта традиция в творчестве А.С. Пушкина («Зимнее утро», «Зимний вечер», «Зимняя дорога», «Волшебница-зима» и т.д.), А. Блока («Вечер тихий и морозный», «Ветхая избушка», «На зов метелей» и т.д.), С. Есенина («Снежная равнина, белая луна...», «Эх вы, сани...», «Береза» и т.д.).

Не стало исключением и современное литературное творчество. Примером этому могут послужить стихотворения поэтессы Веры Анатольевны Павловой.

Всю зиму ждала весны,
И вот – снег начал таять,
И так его стало жалко!
Как в день развода – поедем
К тебе, последний раз!..
Подумала так и легла на снег,
Чтобы таять вместе [1, с. 199].

В данном поэтическом отрывке образ зимы ассоциируется со сложным любовным переживанием лирической героини, связанным с предстоящим расставанием. Причем это расставание не только служит переходом к новой жизни – «весне», но и отягощено смутным чувством сожаления и тоски по уходящему («И так его стало жалко!..»). Звучащий в стихотворении мотив надежды («поедем / К тебе, *последний раз!*..») словно переворачивает, обращает вспять намерение героини отказаться от любовных чувств. Ее желание

«весны» - развода нивелируется желанием «таять вместе» со снегом зимы, иллюстрируя сложную диалектику любви.

Таким образом, ключевым событием, вокруг которого и разворачивается лирическое повествование, является рефлексия героиней любовных отношений, а образ зимы – тот эмоциональный контекст, в рамках которого эта рефлексия единственно возможна.

Снегопад делает с пространством
то же, что музыка со временем.
Снегопад делает со временем
то же, что музыка с пространством.
Лесопарка белое братство
Изнывает от благоговения.
Снегопад, голубчик, согрей меня
В наказание за постоянство!
Здесь метафора: снег – наборщиком
Рассыпанная голубиная книга
С предисловием: благо иго
И бремя легко. Но большего
не снести. Но парным облачком
зависает предчувствие крика.
Но смешно, малодушно и дико
Мокрая шуба топорщится [2].

В этом стихотворении речь идет о поэтическом творчестве, о литературном долге поэта перед самим собой, о том, как через труд достичь духовного просветления.

В строке «Снегопад делает с пространством то же, что музыка со временем» поэтесса имеет в виду то, что снегопад помогает достичь умиротворения, раствориться в пространстве, забыть обо всех своих проблемах, отдаться духовным думам. Снег здесь представляется теплым, уютным пледом. Деревья, покрытые снегом, изнемогают от глубочайшего благоговения к нему. Снегопад – голубчик, голубь – символ мира, а голубиная книга – сборник духовных стихов, дающих ответы на вопросы о мире, о людях.

Так лирическая героиня, как и деревья, укрывается снегом, как одеялом, дабы достичь духовного умиротворения, понять сущность мира, людей. Она использует строки из Священного Писания, говоря о своем поэтическом ремесле: «благо иго и бремя легко», имея в виду то, что именно при помощи этого «бремени» она постигнет желаемую истину.

Таким образом, образ зимы, снегопада в этом стихотворении ассоциируется с лестницей, по которой можно перейти от неведения, от бездуховности к постижению истины, к воодушевлению. Зима здесь – источник, катализатор творческих сил.

Снежную бабочку – однодневку
Убиваю теплом щеки.
Что ты лепишь – памятник снегу
Прошлогоднему. Снеговики
Умирают, как правило, стоя.
Жизнь моя, бесстрашной, старей
Ты же знаешь: любовь – шестое
Чувство и остальных острее [2].

В данном стихотворении, как и во многих других, повествуется о любовных переживаниях. Образ зимы, снега поэтесса соотносит с вечностью, надеждой, воспоминаниями. «Памятник снегу прошлогоднему» - это воспоминания об ушедших днях, об идиллии, царящей некогда в любовном союзе. Образ снеговика – это и есть ушедшие чувства, любовь. Лирическая героиня противопоставляет себя этому образу: она считает себя более стойкой, мужественной в ситуации любовного расставания.

Снег. Над балконом
Флаги пеленок.
Первый, блин, комом
В горле ребенок.
Санки возила
По редколесью.
Мыла. Кормила
Молочной смесью [2].

Содержание этого стихотворения так же деструктивно, как и его форма: образы материнства, заботы здесь граничат с образами разочарования, пустоты, рутинности.

Но одновременно здесь звучит мотив перехода к новой, более осознанной жизни – материнству. Перехода к ощущению жизненной стойкости, ответственности. Снег поэтесса связывает с обновлением жизни, с красотой: он покрывает все вокруг белым покрывалом, скрывает ошибки, изъяны, несовершенства. Жизнь начинается с чистого, белого листа. И, несмотря на то, что зима – суровое, холодное время года, лирическая героиня обретает стойкость. Стойкость, как к холоду, так и к жизненным трудностям: она мужественно несет свое бремя, свой «ком в горле», размеренно, как ритуал, выполняет свои обязанности: «Санки возила по редколесью. Мыла. Кормила молочной смесью».

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в этом поэтическом произведении образ зимы, снега соотносится с жизненными метаморфозами героини, с перерождением, а вместе с этим с обретением твердости духа.

Я думаю, что он придет зимой.
Из нестерпимой белизны дороги
Возникает точка, черная до слез,
И будет долго-долго приближаться,
С отсутствием приход соизмеряя,
И будет долго оставаться точкой –
Соринка? Резь в глазах? И будет снег,
И ничего не будет, кроме снега,
И долго-долго ничего не будет,
И он раздвинет снежную завесу
И обретет размеры и трехмерность,
И будет приближаться – ближе, ближе...
Все. Ближе некуда. А он идет, идет,
Уже безмерный [3].

Центральными в этом стихотворении является мотив любви: лирическая героиня таит надежду на возвращение любимого ей человека.

Черная *до слез* точка на фоне белого снега рождает мотив сбывшихся надежд и веры, исполнения давно желаемого. Образ зимы здесь прямо связан с надеждой на возвращение. А снег, «снежная завеса» выступают здесь и как необходимая преграда, которую следует преодолеть герою, и одновременно как олицетворение новой жизни, возникшего чувства. Кроме того, в тексте реализуется мотив безграничности: любовное чувство, воплощенное в образе приближающегося «его», разрастается в последних строках до бесконечности.

Таким образом, в данном контексте зима воплощает идею реализации любовного чувства, предстает в образе катализатора любви.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что образ зимы в поэзии Веры Павловой очень символичен. Зима для поэтессы – символ надежды, стойкости, перерождения, он вызывает у нее ассоциации, связанные с переживаниями любовного характера, воспоминания и тоску об ушедших днях.

Литература

1. Павлова, В.А. Семь книг [Текст] / В.А. Павлова. – М.: Эксмо, 2011. – 544 с.
2. Стихи.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.stihi.ru/2012/12/28/9577> (дата обращения 08.04.2018).
3. Литературный журнал [Электронный ресурс]. Режим доступа <https://wordcreak.ru/poyezija/vera-pavlova-ja-dumayu-chto-on-pridyot-zimoi-iz-nesterpimoi-belizny.html> (дата обращения 12.04.2018).

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.С. Дудина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Федорова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Методика подготовки к написанию сочинения по литературе в разных жанрах

Любое школьное сочинение – это результат плодотворной речевой деятельности и представляет собой, с одной стороны, предмет обучения, с другой – средство достижения конечной цели – формирование коммуникативно-речевых умений учащихся. Оно позволяет одновременно решать задачи обучения, развития и воспитания школьников.

По наблюдениям И.Л. Карнаух, создать любое произведение, включая школьное сочинение, вне жанра невозможно. «Сочинение возможно написать в разнообразных жанрах прозы, не теряя его специфику школьного упражнения. Наиболее подходящими жанрами для школьного сочинения по литературе можно назвать литературно-критическую статью, рецензию, эссе, очерк, дневник, эпистолярный жанр, путешествие» [1, с. 23]. Их особенность заключается в универсальности, они могут быть созданы в рамках литературной, публицистической или социальной темы.

Для разработки уроков подготовки к написанию сочинений стоит познакомиться более подробно со своеобразием жанров школьных сочинений.

Исследователь Т.А. Калганова при подготовке к написанию *литературно-критической статьи* используются такие приемы и способы обучения как:

- выявление особенностей и своеобразия жанра, знакомство с его теорией;
- чтение и анализирование художественного произведения и литературной критики разных жанров, которые являются для нас эталонами;
- устный сравнительно-сопоставительный анализ статей, рецензий разных авторов, посвященных изучаемому художественному тексту;
- составление опорных вопросов, которые помогут лучше усвоить жанровую специфику художественного произведения или литературной критики;
- составление аналогичных вопросов, которые помогут ученикам создать сочинение в конкретном жанре;
- выполнение письменных работ и их анализ [2].

Литературно-критические сочинения требуют глубокого знания текста и умения его интерпретировать. Но школьное толкование художественного произведения во многом разнится с литературоведческим. Освоить жанр статьи помогает чтение и анализ статей русских критиков.

Типовые вопросы, которые помогут разобрать литературно-критическую статью:

- Дата написания статьи?
- Позиция автора, основные способы оценивания, которые он использует, какое свойство художественной литературы ставит в центре статьи?
- Для чего создана статья, какие цели и задачи преследовал критик?
- Какие способы истолкования текста отражены в статье?
- Какие аргументы приводит автор, как резюмирует и обобщает, с кем вступает в полемику? Культура полемики?
- Знакомство с другими статьями об этом произведении? Мнение их авторов?
- Какие мысли и эмоции стремится вызвать критик у читателя?
- Как отражается личное отношение автора статьи к художественному произведению?
- Форма статьи: композиция, язык и стиль?
- Ваше личное отношение к оценкам критика? Используйте для доказательства текст художественного произведения.

Во время знакомства с содержанием определенной критической статьи можно привести историко-литературную справку, организовать комментированное чтение статьи, помочь составить план и тезисы к нему, предложить написать самостоятельную работу в виде ответа на вопросы по наиболее сложным положениям статьи.

Обучая писать сочинения на тему, связанную с теоретико-литературным понятием, стоит принять во внимание то, что теория литературы несет в себе прикладное значение в школьном курсе и служит средством грамотной интерпретации и постижения художественного произведения.

В работе А.Ф. Кошелевой говорится о том, что *жанр дневниковых записей* лучше знаком школьникам из жизненного опыта, чем критическая статья [3]. Чтобы сочинение в этом жанре было выполнено более удачно, педагогу достаточно составить с учеником несколько тезисов. Примерные тезисы для пишущего сочинение в жанре дневника:

- определиться с темой сочинения;
- выявить цель (для чего писать);
- не упускать правило о повествовании от первого лица;
- детально, точно и непредвзято сообщать о событиях современности, описывать факты, раскрывать характеры людей, их поступки и дела;
- выражать свои размышления, оценки, эмоции (а также других людей, литературных персонажей в зависимости от задумки);
- определиться со стилем изложения (художественный, публицистический, документальный или их сочетание).

Жанр путешествия хорошо подходит для учащихся 5-ых классов. Дети могут фантазировать, добавлять что-то свое в путешествие героя, например. Это хорошо помогает развивать и обогащать устную и письменную речь. Учителю важно создать атмосферу в классе, настроить учеников на

творческую работу. Для этого будет уместно использовать ИКТ, музыку, видеоряд.

Примерные тезисы для пишущего сочинение в жанре путешествие:

- определить тему сочинения;
- выявить основную цель сочинения (дать читателю информацию, вызвать у него какие-либо эмоции.);
- не забывать основное правило путешествия: описывать увиденное, излагать факты и события;
- дать свою оценку описываемому, можно освятить и другие точки зрения;
- определить стиль изложения (публицистический, художественный или их сочетание в зависимости от замысла сочинения).

Мы согласны с исследователем Т.О. Скиргайло в том, что *эпистолярному жанру* стоит обучать детей среднего звена, когда у них уже более менее развита монологическая речь. Особенность жанра заключается в том, что сочинение в письмах создается в парах. Тем самым реализуется одно из условий ФГОС – групповая работа. Сочинение в этом жанре подразумевает предельную искренность, неподдельность эмоций, доверительную беседу.

Примерные тезисы для пишущего сочинение в эпистолярном жанре:

- определяется тема сочинения;
- создаются «герои», авторы переписки (возможно, это будет письмо или письма одного вымышленного или реального лица, второстепенного персонажа, главного героя или переписка читателей, письмо себе в будущее);
- ведется повествование от имени персонажа (автора письма), выражаются его размышления, оценки, эмоции;
- определяется стиль изложения (зависит от замысла сочинения и образа автора письма) [4].

Таким образом, мы видим, что разные жанры сочинений требуют разной подготовки к уроку. Но все эти жанры позволяют более глубоко развить языковые умения и творческие способности учеников, а также успешно реализовать требования ФГОС. Важно помнить, что процесс подготовки к сочинению, как и его написание, может иметь различные варианты, отступление от шаблона, так как все стадии работы над сочинением несут в себе творческую работу, в которой отражается индивидуальность каждого ученика, его интересы, способности, его одаренность.

Литература

1. Карнаух, И.Л. Эссе как один из видов школьного сочинения [Текст] / И.Л. Карнаух // Русская словесность. – №5. – 2000. – С. 23-27.
2. Калганова, Т.А. Сочинения различных жанров в старших классах [Текст] / Т.А. Калганова. – М.: Просвещение, 1997. – 190 с.
3. Кошелева, А.Ф. Система обучения сочинениям разных жанров [Текст] / А.Ф. Кошелева, Н.Н. Царева. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – 62 с.

4. Скиргайло, Т.О. Методика обучения работе над сочинениями нетрадиционных жанров: пособие для учителей [Текст] / Т.О. Скиргайло. – М.: Русское слово, 2006. – 351 с.

О.С. Кащеева,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ №1» (г. Бийск)

Система BULLET JOURNAL как способ самоорганизации учащегося

В статье мы представляем один из способов оптимизацию учебного процесса в современном образовании с помощью системы самоорганизации BULLET JOURNAL. На сегодняшний день научных источников и исследований по внедрению данной системы в образовательный процесс российских школ нет.

Под системой BULLET JOURNAL понимается ведение записей на бумаге, которая поможет высокоэффективно организовать учебный процесс, что приведет к высокой результативности обучения в целом. Разработчиком системы стал Бруклинский веб-дизайнер Райдер Кэрролл (Ryder Carroll) [1]. Изначально система задумывалась в период обучения автора в школе, у него никак не получалось добиваться высоких результатов с обычными записями. «Каждый раз, когда я пытался сделать, к примеру, конспект о Джордже Вашингтоне, вместо текста, получался рисунок, на котором первый президент США с автоматом в руках седлает гигантского быка» [2]. В итоге, он решил создать индивидуальную систему рукописного ведения учебных записей. Эта система впоследствии помогла ему успешно закончить университет, а также успешно работать веб-дизайнером.

По словам Кэрролла, легкость его системы заключается в ее простоте и гибкости. «Мы намеренно используем стандартные обозначения, такие как маркер-списки, чекбоксы, нумерацию страниц и т.д. Таким образом, вы знаете немало, даже еще не начав» [3]. Как это выглядит и работает в образовательном процессе? Для начала нужно освоить авторские термины:

Индекс – оглавление. Способствует быстрому поиску нужной записи.

Маркер-списки – умные мысли, а точнее «Задачи», «Заметки» и «События». Позволяет контролировать процесс умственной деятельности.

Задачи – текущие дела, обозначаются чекбоксами.

Заметки – идеи, наблюдения, обозначаются жирными точками.

События – предстоящие встречи и мероприятия, обозначаются «пустыми» кружками.

Примечания – это отметки на полях. Помогают понять суть записи («Приоритет», «Изучить», «Стимул», «Другое» и т.д.).

Номера страниц – это «навигатор». Помогают быстро находить нужные записи.

Ежемесячный календарь – планы на ближайший месяц.

Повестка дня – планы на день.

Перемещение – это перенос невыполненных задач на следующий месяц/день.

Легенда - список условных обозначений

Коллекции – это тематические списки. Помогают «наполнять» ежемесячный календарь и повестку дня [4].

Основные правила использования системы «Быстрых записей» или BULLET JOURNAL, как создать и применить систему:

1. Заводим отдельную записную книгу, подойдет даже простая тетрадка в клеточку.

2. Пронумеровываем странички.

3. Создаем страницу с индексом – это первая страница записной книжки. Оглавление включает в себя темы и номера страниц, а так же стикер с легендой.

4. Создаем ежемесячный календарь: пишем название месяца, числа и буквы, обозначающие дни, в столбик. Напротив них указываем даты точных мероприятий (контрольные работы, коллоквиумы, семинары), которые точно не изменятся. Остальные события записываются согласно планам ученика. Эффективное планирование именно на весь месяц, позволяет пользователю примерить на себя роль директора и поставить четкие временные границы своим целям.

5. Составляем месячный маркер-список, то есть задачи и события на ближайшие тридцать дней. Чекбоксы, жирные точки и «пустые» кружочки, закрашивание и отслеживание выполненных заданий высоко стимулирует наш мозг выполнять больше и работать эффективнее.

6. Каждая запись нумеруется и переносится в индекс. Это помогает сохранить концентрацию внимания длительное время, что способствует качественному усвоению информации.

7. Ежедневно создается в одно и то же время список «повестка дня» (на 1 день или сразу на несколько). Создание такой записи заставляет планировать своего времени, что положительно влияет на самоорганизацию в целом деятельности ученика в целом.

8. Расставляем примечания к каждой задаче или событию. По матрице «Важное-Срочное». (ВАЖНОЕ – не СРОЧНОЕ, ВАЖНОЕ - СРОЧНОЕ, не ВАЖНОЕ – не СРОЧНОЕ, СРОЧНОЕ – не ВАЖНОЕ). Данный прием учит расставлять приоритеты, экономить и оптимизировать затраченные усилия [Матрица Эйзенхауэра].

9. В конце месяца пересматриваем все невыполненные задачи, делим их на актуальные и утратившие значимость, актуальные переносим в новый ежемесячный календарь. Не актуальные - вычеркиваем. Данный пункт учит рефлексии и оценке своих действий, что позволяет каждый раз ученику совершенствоваться. Ценность рефлексии в деятельности пользователя состоит в

том, что она провоцирует действие. Рефлексия ориентирована на действие, она социальна и личностно направлена [5].

Советы по применению системы. Система настолько гибка и лояльна ко всем изменениям, что позволяет ей подстроиться под каждого ученика индивидуально. На стадии внедрения данной системы не стоит огорчаться, если что-то выпало из внимания и не попало в тот или иной маркер-список. Но с каждым месяцем навыки выстраиваются и уровень самоорганизации повышается, успехи в обучении не заставят себя ждать.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать следующие выводы. Навыки самоорганизации, формируемые с подросткового возраста, эффективно влияют на процесс мышления в целом. Пользователь примеряет на себя разные социальные роли, пробует планировать, эффективно мыслить, решать быстро и качественно поставленные задачи. Освоенные учеником структурные компоненты самоорганизации выступают алгоритмом учебной деятельности, позволяя учащимся без помощи учителя ставить цель деятельности, планировать и выполнять задуманное, осуществляя самоконтроль, самооценку и самокоррекцию результатов учебной деятельности.

Литература

1. Канал Райдера Кэрролл [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/user/RyderCarroll/> (дата обращения 20.04.2018)
2. Bullet Journal [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bulletjournal.com/> (дата обращения 20.04.2018)
3. Райдер Кэрролл [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rydercarroll.com/104380/1689168/work/> (дата обращения 20.04.2018)
4. Оптимизация жизни [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://optimiziruem.com/matrica-prioritetov-jejenhaujera/> (дата обращения 20.04.2018)
5. *Вазина, К.Я.* Рефлексивная технология саморазвития человека [Текст] / К.Я Вазина. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ 2009. – 166 с.

Е.В. Паклина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

Проблема организации внеклассной работы по словесности в 5-9 классах

17 декабря 2010 года приказом Министерства образования и науки Российской Федерации был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. В основу этого Стандарта был положен системно-деятельностный подход.

В пункте 6 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) описан так называемый «портрет выпускника основной школы» [1]. В этом портрете мы можем увидеть такие характеристики, как любовь к своему Отечеству, знание русского и родного языка, уважение к своему народу, его культуре и духовным традициям.

Все вышеперечисленные качества личности, безусловно, очень важны как для человека, так и для общества в целом. Воспитать в обучающихся 5-9 классов эти качества – очень ответственная миссия. Однако учителю, на которого возложена эта миссия, очень сложно достичь таких глобальных целей в рамках урока, ведь урок – достаточно жесткая форма, ограниченная как по времени, так и по содержанию. Возможно, именно поэтому в ФГОС ООО достаточно много внимания уделяется внеклассной работе в школе.

В ФГОС ООО указаны следующие направления развития личности, по которым организуется внеурочная деятельность: духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Для этого используются такие формы работы, как кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д. [1]

Зачастую внеклассная работа в школах ведется в рамках конкретной учебной дисциплины. С введением ФГОС ООО это положение немного изменилось, так как в данном документе многие учебные предметы объединены в тематические комплексы.

Такие предметы, как русский язык, литература, иностранный язык в Стандарте отнесены к предметной области «Филология». Все чаще заходят разговоры о том, чтобы объединить русский язык и литературу в одну учебную дисциплину – словесность. В некоторых школах такое объединение уже произошло. Возникает вопрос: каким образом в современной школе можно организовать внеурочную деятельность по словесности в 5-9 классах?

Прежде всего, следует определить направления развития личности, которые наиболее тесно связаны с такой дисциплиной как словесность. По нашему мнению, такими направлениями являются духовно-нравственное, общеинтеллектуальное и общекультурное.

Исходя из выбранных направлений, надо определить наиболее оптимальные формы организации внеурочной деятельности. Из представленных в ФГОС ООО вариантов для вышеназванных направлений лучше всего подходят такие формы, как кружок, художественная студия, юношеская организация, краеведческая работа, научно-практическая конференция, школьное научное общество. Стоит отметить, что список форм организации внеурочной деятельности в Стандарте не является строго регламентированным и может дополняться авторскими разработками.

Дисциплина «Словесность» по природе своей является интегрированной дисциплиной, так как в ней сливаются два учебных предмета: русский язык и литература. Несмотря на это, выбранные нами формы организации внеурочной деятельности по словесности также можно интегрировать с другими предметами различных предметных областей. Например, школьное научное сообщество может функционировать как в рамках словесности, так и в рамках гуманитарных дисциплин в целом; краеведческую работу можно связать с историей и обществознанием; художественная студия вряд ли сможет обойтись без изобразительного искусства, музыки (предметная область «Искусство»), технологии; кружок же и юношеская организация — понятия вообще достаточно широкие, а значит и их можно дополнить учебными дисциплинами из других предметных областей. Такой вектор развития внеурочной деятельности по словесности мы считаем весьма актуальным, ведь в ФГОС ООО огромное внимание уделяется метапредметным требованиям, целям и результатам освоения программы основного общего образования.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что внеурочная деятельность в 5-9 классах в рамках учебной дисциплины «Словесность» не регламентирована Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, в Стандарте даны лишь общие характеристики внеурочной деятельности. В связи с этим внеурочная деятельность по словесности представляет собой хорошую базу для реализации творческого потенциала учителя. Педагог самостоятельно может выбрать направление развития личности, по которому он собирается работать, и наиболее оптимальную форму организации внеурочной работы по словесности.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ №1897 от 17.12.2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения 17.04.2018).

А.И. Сердюкова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Федорова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Урок в 5 классе на материале детской литературы Алтайского края (методическая разработка)

Важность изучения родного края, использования местного материала в обучении и воспитании подчеркивали в своих трудах Ян Амос Каменский,

Жан-Жак Руссо, Генрих Песталоцци. Константин Дмитриевич Ушинский, изучавший идеи и опыт отечественной и зарубежной педагогики и школы, отмечал, что *«поля Родины, ее язык, ее предания и жизнь никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека»* [1, с. 125].

В Законе «Об образовании» закреплён национально-региональный компонент образовательного стандарта. Он составляет не менее 10% от общего количества времени: «Национально-региональный компонент предусматривает возможность введения содержания, связанного с традициями региона. Он отвечает потребностям и интересам народов нашей страны и позволяет организовывать занятия, направленные на изучение природных, социокультурных и экономических особенностей региона, родного языка и национальной литературы». Этим обусловлена актуальность проблемы изучения детской литературы Алтайского края в школах региона.

По верному замечанию Э.П. Хомич, «детская литература Алтайского края, вобравшая в себя традиции русской литературы и опыт развития региональной культуры, учит познавать родной край по книгам ему посвященным, пробуждает патриотические чувства, воспитывает уважение и любовь к своей малой родине» [2, с. 97]. Каждый детский писатель Алтайского края представляет собой пример позитивного человека, оптимистично настроенного по отношению к миру и бережно оберегающего психику ребенка. Тематика детских книг Алтайского края многогранна и обширна: детские книги вводят ребенка в мир науки и искусства, знакомят с мифами и сказками, дают полезные советы, открывают неведомые страны, учат любить свою Родину, поступать по совести и трепетно относиться к «братьям нашим меньшим». Широкий жанровый диапазон детской литературы края: в прозе – это сказки (Юстасия Тарасава «Егорка и Змей Добрыныч»), рассказы (Свинцов Владимир Борисович «Мой друг Сенька»), повести (Зубова Заира Имарновна «Васека и Гена»), в поэзии – стихотворения (Василий Нечунаев «Воробьиные качели») и песни (Юстасии Тарасавы «Про семью Вулканоежек») [3]. Поэтому, приобщая детей к творчеству поэтов и писателей Алтайского края на уроках литературы, мы прививаем им интерес к чтению и раскрываем тот большой нравственный потенциал, который содержит литература родного края.

Обратимся к своему опыту проведения урока по детской литературе Алтайского края на педагогической практике в Гимназии №1 города Бийска в 5 «Б» классе. Материалом для урока послужили произведения таких авторов, как: Нечунаева Василия Марковича, Юстасии Тарасавой, Елены Ожич, Ирины Цхай и Андрея Эйсмонта. Урок сопровождался презентацией, содержащей фотографии обсуждаемых писателей, иллюстрации к их книгам и стихотворения авторов.

Были поставлены следующие цели урока: развитие интереса к литературе Алтайского края, знакомство с творчеством талантливых земляков, воспитание интереса к культурному наследию родного края, формирование чувства патриотизма и любви Родине. В качестве методов были выбраны рассказ с элементами беседы и выразительное чтение наизусть стихотворных текстов.

В начале урока были предложены вопросы для размышления: «Почему человек читает? Что вы любите читать? Какие детские произведения вы читали? Почему взрослые пишут для детей? Знаете ли вы детских писателей Алтайского края?». Оказалось, что о литературе родного края дети почти ничего не знают, поэтому дальше последовал рассказ учителя.

- Посмотрите, пожалуйста, на фотографию этого человека. Что вы можете о нем сказать? (*Рассуждают о характере*). Итак, знакомьтесь! Нечунаев Василий Маркович - родился 4 апреля 1939 г, в Первомайском районе Алтайского края. В советские годы книги Нечунаева «Небывалый самолет», «Сказка о заводной лягушке», «Скворушкин дворец» выходили трехсоттысячными тиражами, да и сейчас в краевых библиотеках к ним не угасает интерес юных читателей. В начале 90-х годов Нечунаев придумал и создал уникальный детский театр механических игрушек, который назвал «ТТ» («тэтэшка»). Вместе с куклами-героями своих произведений поэт путешествует по школам и детским садам Барнаула, рассказывая увлекательные и необычные истории. Он – лауреат литературной премии за книгу детских стихов «Ученая коза».

Учитель включает видео, в котором мальчик выразительно читает стихотворение «Маленькие радости», затем обсуждаем его тему.

Ребенок наизусть рассказывает стихотворение «Наш кораблик»:

*«У кораблика «Руслана»
Все надежно, все исправно:
Мачты, реи, паруса...
Не кораблик, а краса!»*

(*Каждому ребенку за выученное стихотворение отдаю маленький приз – магнит на холодильник с изображением природы Алтая*).

- Хорошо, молодец! О чем это стихотворение? Понравилось ли тебе оно?

- Наша следующая героиня - Наталья Тарасова, взявшая псевдоним Юстасия Тарасова, молодая алтайская писательница, проживает в Барнауле. Ее литературным дебютом была повесть-сказка «Егорка и Змей Добрыныч», написанная в 2009 году. Вторым произведением стал рассказ «Просыпаемся мы». Автор не дает советов, а предлагает задуматься думать: кто я, что могу, для чего живу. Она пишет про необычных, сказочных животных, живущих на Алтае (вулканожек, золотых кошках), а также о природе, маленьких детях и их поступках.

- Учитель читает песенку «папы Вулканоеда»:

*«Надоело жить на чужбине,
Лаву покупать в магазине.
И пора подумать о сыне –
Чему я здесь его научу?
Спасибо и прощай, чужой край!
Здравствуй, наш вулканный рай!»*

- Как вы представляете Вулканоеда? Почему автор взяла именно такой сказочный образ? Для чего? (*Обсуждают, рассуждают*)

Ученик рассказывает песенку маленького Вулканоежки:

*«Вместе с солнышком встаю
И от радости пою.
Как прекрасен новый день!
(Если вам встречать его не лень)».*

- Хорошо, умничка! Скажи, пожалуйста, а ты делаешь зарядку? Для чего она нужна? (*Отвечает*)

- Следующий автор - Елена Ожич (Клишина Елена Михайловна) - родилась в Барнауле. Окончила факультет филологии и журналистики Алтайского государственного университета. Пишет стихи и детскую прозу о необычных волшебных ситуациях, которые помогают детям лучше понять мир, изучить себя, посмотреть с другой стороны на свою жизнь. Публиковались на Алтае в различных журналах: «Алтай», «Барнаул литературный», а также и за рубежом: в сборниках «Библиотека Русского Стиля» (Германия), «Волшебная книга» (Германия). У Елены Ожич также есть огромное количество сборников детских стихотворений, которые она посвятила драконам! Зачем, как вы думаете, автор рассказывает об этих сказочных существах - детям? (*Рассуждают*).

Затем ученица рассказывает стихотворение «Драконье семейство»:

*«В драконьей семье родился малыш,
Назвали они малыша Огнедыш.
Мама его, Огнедышица,
На сына глядит, не надышится:
- Какою чудесною сажей
Пыхтит сокровище наше!»*

- Молодец! О чем стихотворение? Какое настроение вызывает? Для чего это делает автор? (*Рассуждают*)

- Сорокина Ирина Викторовна (псевдоним Цхай Ирина) - родилась в Барнауле, училась в школе № 25. Затем окончила факультет биологии Алтайского государственного университета по специальности биолог-исследователь. Ирина пишет стихи с 18 лет, с рождением сына начала писать сказки. Печаталась в газетах («Вечерний Барнаул», «Молодежь Алтая»), электронном литературном журнале для детей «Желтая гусеница», книге для чтения «Писатели Алтая — детям». Ирину Цхай вполне устраивает звание «сказочница». Во время выступлений она надевает забавную шляпу-колпак и говорит, что она — фея. Дети верят ее сказкам, которые, по признанию самой Ирины, слетаются к ней, как птицы. А сейчас я вам покажу мультфильм, созданный по

рассказу Ирины Цхай: «История знаменитого мышонка». (*Смотрят, обсуждают*).

Слушаем стихотворение в исполнении ученика «Репей»:

*«Отвечай-ка поскорей,
Липкий ты зачем, репей?
«А затем, чтоб вместе с вами,
С рукавами и вихрами,
Сапогами и носками –
Путешествовать с друзьями!»*

- Хорошо, молодец! Детки, скажите, как мы обычно реагируем на то, что летом к нашей одежде прилеп репей? С какой стороны на эту ситуацию смотрит автор? (*Рассуждают*)

- Последний наш гость Андрей Эйсмонт. Этот человек – наш земляк. Сейчас мы с вами отправимся к нему в гости, и он сам вам все расскажет. (*Включая видео с интервью писателя, записанном студенткой ФОиЗФ Меншиковой В., а после – обсуждаем*)

- Ребята, подведем итоги, что вы сегодня нового узнали? О чем пишут детские писатели Алтайского края? Зачем они пишут для детей? О каких детских писателях Алтайского края вы сегодня узнали? (*Обсуждение*)

- Благодарю вас за замечательную работу. До свидания!

Урок строился на принципе сотрудничества, делового партнерства учителя и учащихся, который заложен в технологии развивающего обучения Л.В. Занкова. При работе по теме мероприятия формированию познавательных учебных действий способствовал разнообразный материал урока, смена видов деятельности и форм работы: использование разнообразных видов чтения стихотворений (первичное, выразительное, вслух, выборочное), обсуждение биографий каждого писателя, их творчества. Включение в урок мультимедийной презентации позволило сделать урок насыщенным и иллюстративным. Дети активно отвечали на вопросы, учились высказывать свою точку зрения, принимали условия работы и активно в ней участвовали, что способствовало развитию коммуникативных учебных действий. Урок прошел продуктивно, в доброжелательной атмосфере. Хочется надеяться, что такие уроки будут способствовать пробуждению у школьников интереса к культуре и литературе родного края.

Литература

1. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: вопросы воспитания [Текст] / К.Д. Ушинский. – Москва: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. – Т. 1. – 640 с.

2. Хомич, Э.П. Скромное обаяние детской книги Алтая: филология и человек [Текст] / Э.П. Хомич. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2014. – 97 с.

3. Соколов, В.Д. Краткая хронология литературы на Алтае [Электронный ресурс] / В.Д. Соколов // Самиздат. – № 15. – 2007. Режим доступа: http://samlib.ru/s/sokolow_w_d/alt_lithtml.shtml (дата обращения 17.03.2018)

Е.А. Сорокина,
магистрант факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь
АГГПУ имени В.М. Шукшина (Бийск)

Проектная деятельность на уроках литературы в старших классах на материале электронного курса «Литература и искусство»

В современном образовании в России из года в год мы наблюдаем возникновение новых форм и методов работы с обучающимися. Соответственно организация учебной деятельности требует от учителей усовершенствования своих профессиональных компетенций, а также знания нормативно-правовой базы. Одним из таких документов, которым обязан руководствоваться современный учитель, является Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – Стандарт). Стандарт устанавливает требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования по применению знаний и умений «в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [1]. Также Стандарт выделяет, что «содержательный раздел основной образовательной программы основного общего образования должен определять программу развития универсальных учебных действий на ступени основного общего образования, включающую формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности» [1]. Одним из направлений модернизации образования является деятельностный характер образования. *Проектная деятельность* это «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направленная на достижение общего результата» [2], поэтому важно предоставить обучающимся возможность самостоятельно мыслить, решать проблемы творческим путем, привлекать для этого свои знания, умения планировать результат, анализировать последствия разных вариантов решения, находить взаимосвязи. Проектная деятельность сама по себе – это не нововведение Стандарта. Обучающиеся, которые идут по новым Стандартам, являются шестиклассниками. Однако же проектная деятельность имеет место и в старшем звене общеобразовательной школы. Стоит отметить, что речь идет не только об учебном проекте. Мы имеем в виду проект, который

выходит за рамки дисциплины. Данным образом расширяется кругозор обучающихся, прослеживается надпредметная связь, формирование соответствующих УУД.

Нами был организован проект среди обучающихся 10-х классов «Интерпретация романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» в искусстве». Так как творчество Л.Н. Толстого изучается подробно в 10 классе, а роман «Анна Каренина» не входит в обязательное изучение, мы остановились именно на этой теме. Проектная деятельность проводилась в 3 группах, каждая из которых результатом своей работы должна была представить как роман «Анна Каренина» интерпретируется: 1) в балете; 2) в кино; 3) в живописи. Соответственно стояла задача не только изучить теоретическую базу, сам роман, но и проанализировать различные его интерпретации в предложенных видах искусств.

Учащиеся групп в составе восьми человек работали над проектом на протяжении 3 недель. У каждой группы была сформулирована тема в соответствии с объектом изучения: 1) «Интерпретация романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» в одноименном балете Б. Эйфмана; 2) «Интерпретация романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» в кино; 3) «Интерпретация романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» в живописи. По окончании проектной деятельности по заданным темам каждая группа защитила свой проект. Мы изложим основные выводы, к которым пришли обучающиеся в ходе своей работы.

Первая группа занималась изучением проблемы интерпретации романа в балете. Ребята пришли к выводу, что анализировать такие разные виды искусств, как роман и балет, достаточно сложно. Как отметили обучающиеся, весь грандиозный комплекс идей и мотивов произведения Л.Н. Толстого невозможно представить средствами балета. Б. Эйфман убрал все второстепенные сюжетные линии романа, оставив любовный треугольник: Каренин, Анна, Вронский. Данный прием был необходим, чтобы пластикой тела передать драму переродившейся женщины. В романе Анна Каренина предстает перед читателем прелестной, очаровательной женщиной, живущей настоящими чувствами. Выделяется героиня не столько внешне, сколько своей сложной духовной организацией. Муж Анны, Алексей Александрович Каренин, изображен автором в романе с неприязнью. Каренин живет не сердцем, а умом, пытаясь проверить все свои чувства установленными нормами и законами. Он страдает от измены жены, но рациональность толкает Каренина на жестокую месть жене, разлучив ее с сыном. Герои Б. Эйфмана в балете отражают совсем другую концепцию. Алексей Каренин в балете Эйфмана – мужественный, красивый, по-настоящему любящий свою жену. Эйфман создал образ страдающего человека, невинного в том, что жена его предала. Вронский же в постановке Б. Эйфмана Анну он не любил, его влекло телесное, а не духовное. Герой потакал своей вспыхнувшей ненадолго чувственной страсти. Такая любовь усиливала трагизм одиночества Анны на протяжении всего действия. Таким образом, основной вывод данного проекта состоит в том, что идейная позиция как Л.Н. Толстого, так и Б. Эйфмана четко

видна в отношении к своим героям. Л.Н. Толстой осуждает свою Анну за то, что она смогла разрушить семью ради собственного чувства. Хореографу Б. Эйфману жаль свою Анну Каренину. Однако он показывает: то, что творилось с ней, было уже не борьбой с Карениным или Вронским, а с самой собой. Соответственно, такая борьба не могла закончиться ничем иным, как трагедией.

Вторая группа представила проект по теме «Интерпретация романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» в кино. Основная задача перед обучающимися состояла в том, чтобы проанализировать экранизации романа. Считается, что кинематографисты сюжет романа определяют идеальным для переноса на экран. Герои – представители высшего светского общества, в центре – любовь, интриги, морали. Само время действия – последняя четверть XIX века – эффектна для изображения кинодрамы. Всего известно около 30 киноверсий романа. Несмотря на их большое количество, обучающиеся выделили несколько картин, в которых наиболее ярко исполнена роль Анны. В 1935 году роль главной героини в фильме «Анна Каренина» исполнила шведская актриса Грета Гарбо. Анна здесь нежная и любящая жена и мать, однако, несчастна от того, что осталась без любви. Не наблюдается внутреннего надлома, который описывает Л.Н. Толстой в своем романе. Тем не менее, роковая женщина решается на самоубийство из-за того, что Вронский уезжает на фронт, не попрощавшись с Анной. Здесь видим разницу с романом: Вронский уезжает именно потому, что был потрясен смертью Анны. В 1967 на экраны выходит советская версия «Анны Карениной» в главной роли с Татьяной Самойловой режиссера Александра Зархи. Экранизируя роман, режиссер сконцентрировался в основном на любовной линии, «дословно» передавая Толстовский роман. В истории киноэкранизаций романа значимым стал американский фильм 1997 года режиссера Бернарда Роуза. Роль Анны Карениной принадлежит Софи Марсо. В экранизации отсутствует конфликт двух противоположных взглядов на семью, который так важен для романа Толстого. Также была рассмотрена экранизация С. Соловьева, представленная целой плеядой известных актеров. В любовном треугольнике акцент сделан на отношениях Анны и Алексея Карениных. Татьяна Друбич исполняет роль Анны, вполне «классическую» и соответствующую образу Анны Толстого. Обучающиеся данной группы пришли к выводу, что иностранные постановщики отсекают философию и представляют на экране рассказ о жизни людей, вычлняя духовное исследование внутреннего мира человека. Российские же режиссеры делают акцент на понятии страсти как центра философско-этической проблематики романа.

Третья группа занималась исследованием, как роман представлен в живописи. Самые известные иллюстраторы «Анна Карениной» – К.И. Рудаков, Н.А. Тырса, О.Г. Верейский, А.А. Алексеев. 30-е и 40-е гг. К.И. Рудаковым были созданы циклы иллюстраций к отечественной и зарубежной классике, в том числе к «Анне Карениной» Л.Н. Толстого. В центре изображения всегда находится Анна. К творчеству Л.Н. Толстого обращался Н.А. Тырса, создал

12 автолитографий к «Анне Карениной». Вся коллекция иллюстрации (1975-1981 гг.) О.Г. Верейского к роману составляет значительный раздел фонда Государственного музея Л.Н. Толстого. Стоит отметить, что Верейский обращается больше к общим фонам романа, нежели к изображению Анны. Необходимо сказать о художнике А.А. Алексееве, в творчестве которого особое место занимают иллюстрации к роману «Анна Каренина» (120 работ). Каждое полотно не похоже на типичную иллюстрацию. Это не просто прочтение романа Толстого – каждый рисунок иносказателен. В данной коллекции можно заметить два творца, два художника: один изобразил это художественным языком, а другой изобразил эти же мысли, эти же настроения уже языком иллюстративным. Стоит отметить, что работа данной группы протекала тяжелее, так как интерпретировать литературные образы в произведениях живописи для школьников достаточно затруднительно.

Всем участники проекта выразили удовлетворение результатами своей поисковой работы и признали, что в ходе выполнения проекта получены не только новые межпредметные знания, не только углублено понимание романа «Анна Каренина», но оказано значительное нравственно-этическое и эстетическое воздействие на всех, кто готовил проект.

Таким образом, проектная деятельность развивает у школьников надпредметные компетенции, тем самым создавая у них базу для видения объекта с разных общекультурных сторон.

Литература

2. Приказ Министерства образования и науки РФ №1897 от 17.12.2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения 17.04.2018).

2. Поляков, Е.В. Культурно-образовательный проект как эффективное средство развития ценностных ориентаций школьников [Текст] / Е.В. Поляков // Известия ВГПУ. Педагогические науки. – № 2 (271). – 2016. – С. 62-66.

К.А. Тимофеева,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Пути повышения читательской культуры современных подростков

Современная социальная ситуация в России может быть охарактеризована как системный кризис читательской культуры. Как обозначено в Национальной программе поддержки и развития чтения, Россия подошла к критическому пределу пренебрежения чтением [1].

Читательские предпочтения подростка складываются под влиянием множества факторов, в том числе, они формируются и в образовательном пространстве школы, где ребенок в возрасте от 11 до 16 лет проводит от 20 до 40 часов в неделю. Таким образом, несмотря на то, что школа не является единственным и определяющим фактором развития культуры чтения, ее роль в этом процессе достаточно велика. Исключительное положение школы в обществе дает ей возможность эффективного влияния на эту сферу развития личности ребенка. Однако отзывы педагогов и родителей свидетельствуют, что круг свободного чтения подростков достаточно узок, в нем существенно преобладают произведения легкого жанра [2]. Острой проблемой остается низкий уровень читательской компетентности подрастающего поколения. Сегодня серьезно уменьшается доля чтения в досуговой деятельности подростков, что является тревожной тенденцией для страны, в которой чтение всегда возглавляло перечень любимых занятий образованных людей.

Читательские предпочтения могут формироваться посредством воздействия многих факторов, однако наиболее весомым из них, по нашему мнению, является культура чтения.

Термин «культура чтения» сегодня достаточно популярен. Он часто используется в научных статьях, публикациях, педагогической литературе, докладах по проблеме чтения, таких ученых, как С.В. Акимова [3], Г.К. Аманова [4], В.Я. Аскарлова [5], М.И. Гринева [2], Н.К. Сафонова [5]. Однако единого понимания этого термина на данный момент не существует. Феномен понятия «культура чтения» в том, «что каждое из слов, его составляющих, имеет множество различных значений, что дает огромное количество определений с разным содержанием и семантической наполненностью самого понятия в зависимости от угла зрения, под которым оно рассматривается исследователем» [2, с. 17].

Г.К. Аманова приводит следующее определение понятия «культура чтения»: «...это стратегия деятельности в информационном текстовом пространстве, включающая умения находить нужную информацию, адекватно ее воспринимать и оценивать, творчески использовать для своего развития» [4].

Многими учеными признается тот факт, что в современном обществе культура чтения является одной из составляющих информационной культуры.

Культура чтения подростка выступает как сложное интегративное свойство личности, являющееся, по сути, культурой познания, частью общей культуры человека, необходимое для успешного развития подростка и полноценного существования его в обществе. «Культура чтения является единством читательского опыта, ценностного отношения к чтению (ценностного отношения к выбору читаемого), читательской компетентности (способности к самостоятельной переработке текста: скорость, глубина понимания, способность порождать ответный текст)» [4].

Делая вывод, мы понимаем, для того чтобы повысить культуру чтения, для начала необходимо выявить читательские предпочтения.

В рамках ранее проведенного исследования читательских предпочтений современных подростков (на основе изучения содержания формуляров библиотеки МБОУ «Гимназия №1» и МБОУ «СОШ № 18») нами были разработаны рекомендации по повышению интереса подростков к чтению, повышению их читательской культуры и формированию у них адекватных читательских предпочтений, что является актуальной проблемой современной социокультурной парадигмы.

Повышение интереса подростков к чтению, повышение уровня их читательской культуры и формирование у них адекватных читательских предпочтений представляет собой довольно сложный процесс. Особенно в современных условиях, когда интересы детей подросткового возраста часто находятся далеко за пределами и литературы, и публицистики, и чтения вообще. Осложняется положение и тем, что подростковый возраст сам по себе представляет собой довольно непростой период онтогенеза в педагогическом отношении. Поэтому представляется, что для решения данной проблемы требуется нестандартный подход, предполагающий как бы естественное вовлечение подростков в читательский процесс.

Такой подход должен быть направлен на решение следующих задач:

- 1) стимулировать познавательную активность подростков;
- 2) способствовать творческому самовыражению учащихся;
- 3) создавать условия для получения всей интересующей информации;
- 4) формировать умение самостоятельного поиска, анализа и оценки полученной информации;
- 5) способствовать постоянному поддержанию уровня читательского интереса подростков на достаточно высоком уровне.

С учетом перечисленного и был разработан комплекс мероприятий, направленный на повышение интереса подростков к чтению и уровня их читательской культуры, а также формирование у них адекватных читательских предпочтений. Данный комплекс состоит из четырех основных блоков.

Первый блок включает в себя мероприятия по созданию и оказанию помощи в функционировании школьного литературного объединения. Это может быть «Литературная гостиная», «Общество школьных поэтов» и т.д. Формат и название объединения выбираются в соответствии с предпочтениями входящих в него подростков. Здесь важно, чтобы участие в этом литературном объединении было абсолютно добровольным, но при этом его участники должны иметь некоторые преимущества, что будет стимулировать их на присоединение к данному обществу. Эти преимущества должны заключаться, прежде всего, в общей популярности участников литобъединения среди сверстников. Достичь данной популярности поможет комплекс мероприятий, входящих во второй блок.

Второй блок включает мероприятия по созданию сайта литературного объединения. Это очень важный момент для современных подростков, родившихся и выросших в цифровую эру. Наличие собственного сайта, где будет освещаться деятельность литобъединения, а также публиковаться работы его

участников, придаст этой творческой структуре существенно больший авторитет. Важно, чтобы данный Интернет-ресурс постоянно обновлялся, чтобы на нем регулярно появлялись интересные материалы, обсуждались различные вопросы, проводились викторины, дискуссии и т.д. Естественно, что привлекать к наполнению сайта материалами необходимо самих подростков.

Если второй блок можно назвать «онлайновым», то третий включает в себя мероприятия в «офлайн режиме», а именно, проведение общешкольных литературных викторин, праздников, поэтических дуэлей или тех же «баттлов» и других аналогичных мероприятий. Здесь важно, чтобы это были мероприятия не для отчетности, а такие, которые вызывают реальный интерес и даже азарт у подростков, поэтому к их организации необходимо относиться очень серьезно и ответственно, и, естественно, обязательно привлекать к их проведению самих подростков, не говоря уже о том, чтобы ориентироваться на их интересы.

Проведение таких мероприятий должно обязательно освещаться в Сети, что не только придаст им больше авторитета, но и будет способствовать формированию у подростков гордости за свою школу и желания сделать что-то для улучшения ее имиджа на просторах Интернет. К тому же, трансляция таких мероприятий в сети возможно позволит сделать их популярными, к чему сейчас стремятся многие подростки, а значит – стимулировать их ко вступлению в литературное объединение.

Мероприятия, входящие в четвертый блок, направлены на повышение уровня доступности литературы и публицистики, для чего необходимо создание школьной электронной библиотеки. Это потребует оцифровки бумажных книг и публицистики или приобретения их электронных копий. Создание электронной библиотеки позволит решить проблему недоступности многих произведений, книг, статей и т.д. по причине недостаточного количества их материалов в обычной школьной библиотеке. Ведь всем известно, что случаи, когда все экземпляры нужной книги или пособия «на руках», очень даже нередки. А электронных копий можно сделать неограниченное количество. Кроме того, с информацией на электронных носителях подросткам, общающимся с техникой на «ты», работать удобнее, не говоря уже о том, что ее утрата не повлечет за собой неприятных последствий. Важна и доступность такой информации из дома, поскольку очень часто учащиеся, получив в школе задание на дом, начинают выполнять его уже вечером, когда обращаться в школьную или другую библиотеку уже поздно, зато можно спокойно войти в электронную библиотеку и получить любой необходимый материал (если он, конечно, в ней имеется). И здесь важно постоянно пополнять школьную электронную библиотеку, следя, в том числе, за выходом новинок и актуальных материалов. При этом необходимо давать их анонсы, привлекая к ним внимание учащихся, а также публикуя критические статьи или рецензии на них, проводить конкурсные оценки этих работ, а на сайте литобъединения можно организовать их обсуждение, что будет способствовать формированию у подростков адекватных читательских предпочтений.

Таким образом, реализация мероприятий, входящих в четыре рассмотренных блока, будет способствовать развитию у подростков интереса к литературе и чтению, повышению уровня их познавательной активности, стимулированию их стремления к самовыражению, вовлечению в общественно полезную деятельность, и, конечно, формированию у них адекватных читательских предпочтений, и, как следствие, правильного мировосприятия и мировоззрения, а это – одна из магистральных целей современного образования.

Литература

1. Национальная программа поддержки и развития чтения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.library.ru/> (дата обращения 1.04.2018).
2. *Гринева, М.И.* Организационно-педагогические условия развития культуры чтения подростков в общеобразовательном процессе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.И. Гринева. – СПб., 2015. – 291 с.
3. *Акимова, С.В.* Читательские приоритеты современных подростков: взгляд библиотекаря [Текст] / С.В. Акимова // Третий Международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрестке» (Челябинск, 24-25 сентября 2015 г.): материалы форума / Ред.-сост. В.Я. Аскарова. – Челябинск: ЧГАКИ, 2015. – С. 224-226.
4. *Аманова, Г.К.* О культуре чтения в современном информационном обществе [Электронный ресурс] / Г.К. Аманова. Режим доступа: http://www.psu.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=2163&Itemid=228&lang=rus (дата обращения 18.03.2018).
5. *Аскарова, В.Я.* Читающий подросток в фокусе разнообразных представлений [Электронный ресурс] / В.Я. Аскарова, Н.К. Сафонова. Режим доступа http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=270 (дата обращения 20.03.2018).

Г.Х. Шмидт,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Федорова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Нетрадиционные формы уроков литературы

Литература, бесспорно, занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, речи, творческих сил, то есть играет главную роль в становлении эмоциональной, эстетической, нравственной культуры ученика. Поэтому во главу обучения сейчас поставлено развитие личности ученика, а литературное развитие – это основа общего личностного развития человека.

Находясь на новом этапе общественного развития, нельзя не предъявлять новые требования к образованию в целом и к уроку в частности. В связи с

введением государственных образовательных стандартов на преподавателей возложена ответственность достижения целей учебного процесса в свете современных требований общества. Главной задачей школьного образования становится предоставление обучающимся возможности самостоятельно ставить и реализовывать учебные цели. Методика преподавания литературы также претерпела изменения с учетом требований воспитания и развития компетентной, творческой, всесторонне развитой личности, а, следовательно, и требования к современному уроку изменились. Хороший урок включает в себя много компонентов: методы, формы работы и, конечно, профессионализм и мастерство самого преподавателя.

Конечно же, традиционный урок остается основным видом уроков литературы, но все большее значение приобретают необычные, творческие уроки. Сюда входят уроки-диспуты, уроки-семинары, уроки-композиции, уроки-экскурсии, уроки игрового типа, пресс-конференции и многое другое. Любой урок, у которого есть что-то оригинальное, классифицируется как нестандартный.

Современный урок – это совершенно новый, но в то же время не теряющий связи с прошлым, имеющий непосредственное отношение к интересам живущего человека, то есть – актуальный урок. Если урок является современным, то он обязательно закладывает основу для будущего.

С.Н. Букреева в своей статье отмечает, что «говоря об особенностях современного урока, нельзя забывать, что современный урок – это проблемный урок, то есть урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постановке учебных проблем и их решению» [1, с. 739].

Современная методика и практика выделяют несколько типов и множество видов уроков литературы. В основу их классификации кладется содержание литературного образования, методик проведения и этапы изучения произведений и тем [2].

Нетрадиционные формы урока литературы реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. По мнению О.Е. Распутиной, подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает психический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку [3]. На таких уроках удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом: осуществляется контроль знаний, навыков и умений, учащихся по определенной теме; обеспечивается рабочая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку; предусматривается минимальное участие на уроке учителя.

Как и любой образовательный процесс нетрадиционные уроки имеют свои недостатки, снижающим педагогическую эффективность, к ним можно отнести: стихийность и бессистемность использования; отсутствие прогноза по-

ложительных изменений – роста качества знаний и умений, сдвигов в развитии учащихся; преобладание репродуктивных технологий обучения; обращается внимание преимущественно на форму организации учебного процесса, а не на его содержание; перегрузка некоторых уроков учебным материалом, нередко факто логическим. Отсутствуют этапы обобщения, преобладает работа с фактическим материалом.

Л.И. Абдуллина, Н.Н. Будникова, Г.И. Полторжицкая выделяют 3 периода проведения нетрадиционных уроков: подготовительный, собственно урок, и его анализ.

1. Подготовительный. В нем активное участие принимают и учитель, и учащиеся. Ученики делятся на группы, получают или набирают определенные задания, которые необходимо выполнить до урока: подготовка сообщений, составление вопросов, изготовление необходимого дидактического материала и т. д.

2. Собственно урок (выделяется 3 этапа):

Первый этап. Он является предпосылкой формирования и развития мотивационной сферы учащихся: ставятся проблемы, выясняется степень готовности к их решению, к нахождению путей достижения целей урока.

Второй этап. Сообщение нового материала, формирование знаний у учащихся в различных "нестандартных" формах организации их мыслительной активности.

Третий этап. Он посвящен формированию умений и навыков.

3. Анализ. В период анализа данных уроков целесообразно оценивать, как итоги обучения, воспитания, развития учащихся, так и картину общения – эмоциональный тонус урока [4].

Нетрадиционные формы проведения уроков литературы способствуют повышению интереса к изучению литературы. Но это не значит, что каждый урок литературы должен проводиться в необычной форме, потому что тогда мы получим обратный эффект: нетрадиционное станет обыденным и неинтересным, поэтому учителю необходимо найти идеальный баланс между обычными и нетрадиционными формами урока. В данной части нашей работы мы представим некоторые варианты проведения таких уроков литературы.

Например, на заключительном этапе в-пятых классах в качестве обобщающего урока можно провести игровую викторину под названием «Литература – наш любимый предмет», призванную обобщить знания, полученные по данной учебной дисциплине в течение учебного года. Кроме того, будет уместным ее проведение и в самом начале учебного года, в шестых классах, для того чтобы помочь школьникам вспомнить то, что уже известно и изучено, а также вызвать новую волну интереса к литературе.

Еще одним из интересных, на наш взгляд, является урок в форме экскурсии. Нетрадиционные формы уроков данной разновидности, как показывает школьная педагогическая практика, с успехом могут применяться на уроках литературы среди школьников среднего звена общеобразовательных школ.

Данная жанровая разновидность подразумевает наличие экскурсовода, главных действующих лиц и зрителей (слушателей). Например, среди восьмиклассников можно организовать и провести такой урок-экскурсию сразу же после изучения комедии Н.В. Гоголя «Ревизор», на этапе повторения, закрепления и обобщения изученного материала.

В процессе подготовки, а также непосредственного проведения таких занятий у школьников формируются, вырабатываются и постепенно развиваются образное и логическое мышление, творческие, артистические и коммуникативные способности, навыки и умения выразительного чтения и ораторского мастерства.

Учитель должен также стараться привлечь к подготовке и участию как можно большее количество учеников, а остальным ребятам отводится роль зрителей, т.е. участников экскурсионной группы, с которыми беседует экскурсовод в ходе проведения экскурсии. Они должны будут стараться не только внимательно слушать и смотреть за всем происходящим, но и учиться высказывать свое личное мнение о происходящем и обосновывать его.

Категорию так называемых уроков-споров (дискуссий, дебатов) составляют уроки, содержание которых предусматривает наличие противоположных точек зрения на одну проблему. Данная разновидность уроков рассчитана на более глубокое, качественное усвоение материала литературного произведения. Такие уроки уместно проводить в 8-9 классах, так как именно к этому периоду у учащихся начинает формироваться стойкая собственная точка зрения на различные вещи, чем и должен воспользоваться учитель.

Алгоритм проведения урока-дискуссии

1. Учащиеся формируют две команды по четыре человека, один из которых является капитаном-координатором.

2. Обсуждение заданной темы в форме тезиса, требующего доказательств соответственно с двух диаметрально противоположных позиций:

- 1) одна команда должна привести аргументы в пользу данного положения;
- 2) другая команда, напротив, – представить доказательства, опровергающие позиции противника.

3. Процесс обсуждения происходит в соответствии с обоюдно установленным регламентом, за порядком выступлений следит эксперт.

4. Цель выступлений участников дебатов – приобретение навыков выстраивать убедительную систему аргументов.

Классическая русская литература, изучаемая в школе, дает великолепные образцы построения произведений в виде спора, столкновений диаметрально противоположных точек зрения: И.С. Тургенев «Отцы и дети», Л.Н. Толстой «Война и мир», М. Горький «На дне» и т. д.

Таким образом, уроки-дебаты (диспуты, дискуссии) не только создают проблемную ситуацию и стимулируют к поиску вариантов решения, но и способствуют развитию логического и одновременно критического мышления, приобретению умений и навыков ведения спора с оппонентом, форми-

руют терпимость к различным взглядам, умение рассматривать предмет или явление с разных позиций.

Через литературное произведение происходит и приобщение учащихся к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей, что, в свою очередь, является необходимым условием становления человека, эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру. Все эти требования предъявлены ФГОС второго поколения, в котором уроки литературы ставятся во главу гуманитарного образования наравне с русским языком и историей Отечества.

Литература

1. Букреева, С.Н. Современный урок как основополагающий компонент в образовательном процессе XXI века [Текст] / С.Н. Букреева, И.И. Мухортова // Молодой ученый. – № 2. – 2014. – С. 738-740.

2. Гуляков, Е.Н. Новые педагогические технологии: развитие художественного мышления и речи на уроках литературы [Текст]: метод. пособие / Е.Н. Гуляков. – М.: Дрофа, 2006. – 172 с.

3. Распутина, О.Е. Нетрадиционные уроки литературы [Электронный ресурс] / О.Е. Распутина. Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-netradicionnie-uroki-literaturi-1028122.html> (дата обращения 21.02.2018).

4. Абдуллина, Л.И. Нетрадиционные уроки литературы: 5-11 классы [Текст] / Л.И. Абдуллина, Н.Н. Будникова, Г.И. Полторжицкая. – М.: ВАКО, 2011. – 224 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Н.В. Бородулина,
преподаватель по русскому языку и литературе
КГБПОУ «Бийский государственный колледж» (г. Бийск)

Создание и защита индивидуального проекта по русскому языку «Экология русского языка»

В программе ФГОС СОО дано описание основной процедуры итоговой оценки достижения метапредметных результатов – защиты итогового индивидуального проекта. Итоговой проект представляет собой учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одной учебной дисциплины с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания избранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность. В качестве примера хотелось бы представить индивидуальный проект

по русскому языку, выполненный студентом 1 курса отделения «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений». Сегодня проблема чистоты речи – одна из острых, ключевых проблем, волнующих не только ученых-филологов, но и каждого уважающего себя человека, гражданина, патриота своего родного языка. Чистая, культурная речь не может допускать сквернословия, так модного сегодня. Поэтому я обратился к этому вопросу. Меня тревожит проблема сквернословия, особенно среди подрастающего поколения, людей, от которых зависит будущее России. Я взялся за эту тему, потому что в наше время проблема сквернословия является очень актуальной. Молодежь употребляет в своей речи нецензурные выражения и брань, считая это нормой. Интересно узнать, почему люди, студенты используют в разговорах такие слова и с какой целью.

Цели и задачи работы: 1. Рассмотреть проблему сквернословия среди подростков, проведя исследование среди студентов БГК 1 курса Бийского государственного колледжа (г. Бийск);

2. Узнать историю бранных слов;

3. Выяснить: а) почему люди сквернословят; б) как сквернословие вредит здоровью; в) как бороться со сквернословием.

Методы работы: в своей исследовательской работе я использовал следующие методы: наблюдение; социологический опрос.

Объект исследования: речь студентов БГК.

Предмет исследования: бранные слова.

Участники исследования: студенты 1 курса.

Гипотеза исследования: возможно, скверные слова появляются в речи студентов, потому что они подражают старшим.

В своем колледже я провел социологический опрос (анкетирование) среди студентов 1 курса с целью узнать, какой процент студентов 1 курса использует нецензурную лексику.

Ход работы. В своем колледже я раздал первокурсникам анкеты и посчитал процентное соотношение между студентами, которые используют и не используют нецензурную брань. Вот что у меня получилось.

На вопрос «Знаете ли вы, что такое сквернословие?» студенты ответили: «да» - 80%; «нет» - 20%.

На вопрос «Употребляете ли вы в речи нецензурную брань?» первокурсники ответили: «да» - 47%, «нет» - 40%, «иногда» - 13%.

На вопрос «Почему (причины)»? ответы были такие: «не знаю» - 13%, «хочу казаться взрослее» - 38%, «не могу сдержаться» - 17 %, «вошло в привычку» - 41%, «так выражаю эмоции» - 11 %.

На вопрос «Как ты реагируешь на нецензурную брань по отношению к тебе?»: «обижаюсь» - 11%, «дерусь» - 9%, «делаю замечание» - 55%, «не обращаю внимания» - 25%.

Знаете ли вы о негативных последствиях сквернословия на здоровье человека? Ответы: «да» - 27%; «нет» - 73%.

Согласно заключению экспертов Всемирной Организации Здравоохранения, состояние здоровья населения определяется: уровнем развития медицины - 10%, наследственностью - 20%, окружающей средой - 20%, образом жизни - 50%.

По результатам проведенного исследования видно, что отношение к бранным словам у опрошенных студентов нашего колледжа разное. Ненормативную лексику они употребляют, чтобы казаться «крутыми» и продемонстрировать свою взрослость.

Как бороться со сквернословием?

Государство действует здесь своими методами. Нецензурная брань является административным правонарушением, за которое предусмотрена ответственность по ст. 20.1. Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации, и квалифицируется как мелкое хулиганство. Кодекс РФ «Об административных правонарушениях», глава 20. Административные правонарушения, посягающие на общественный порядок и общественную безопасность. Ст. 20.1.1. Мелкое хулиганство, то есть нарушение общественного порядка, выражающее неуважение к обществу, сопровождающееся нецензурной бранью в общественных местах, - влечет штраф в размере от пяти до десяти минимальных размеров оплаты труда (штраф от 500 до 1,5 тыс. руб.) или административный арест на срок до пятнадцати суток.

Литература

1. *Березин, Ф.М.* Пушкин и русский язык сегодня [Текст] / Ф.М. Березин // Русский язык в школе – №3. – 1999. – С. 97-98.
2. *Люстрова, З.Н.* Друзьям русского языка (Книга о развитии современного русского языка, о его месте в социалистической культуре) [Текст] / З.Н. Люстрова, Л.И. Скворцов, В.Я. Дерягин. – М.: Знание, 1982. – 160 с.

Т.М. Ибрагимова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Метаязыковое сознание и школьный курс русского языка

Данная статья посвящена изучению представленности лингвистических понятий в обыденном метаязыковом сознании носителей русского языка. Как пишет Н.Д. Голев, «обыденное метаязыковое сознание представляет собой своеобразный узел системных связей, объединяющий язык, сознание, лингвистику как науку, а также другие сферы социальной жизни, сопряженные с языковой деятельностью: обучением языку в дошкольных учреждениях, средней и высшей школе, культурно-речевой практикой, языковым строительством, специальным использованием языка в различных сферах профес-

сиональной деятельности» [1]. В рамках обозначенной нами темы важными являются все перечисленные связи обыденного метаязыкового сознания. В основе нашего исследования находится психолингвистический эксперимент, направленный на выявление обыденного метаязыкового сознания носителей русского языка, связанного с лингвистическими понятиями.

Объектом в исследовании является обыденное метаязыковое сознание, зафиксированное в результатах психолингвистического эксперимента.

Предметом исследования является характер метаязыковой деятельности, связанный с 1) особенностями избранного материала, 2) с разновозрастными характеристиками носителей языка.

Для проведения психолингвистического эксперимента нами были отобраны две группы участников. Все они – студенты Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина (г. Бийск). Первая группа представлена студентами-филологами пятого (выпускного) курса. Вторая – студентами-первокурсниками исторического и естественно-географического факультетов. Общее число участников эксперимента – 30 человек, по 15 в каждой группе.

Все респонденты получали анкету, содержащую неозаглавленное речевое произведение (стихотворение футуриста Велимира Хлебникова «И я свирел в свою свирель...») и ряд вопросов к нему. В течение 10 минут информанты должны были заполнить ее. Ответы могли быть различными: выражаться в виде слова, словосочетания, свободной ассоциации, графического выделения фрагментов анкеты. Важным является то, что в анкете представлены такие вопросы, которые позволили раскрыть в выбранных нами лингвистических терминах не только понятийное содержание, но и их некий нерасчлененный образ объекта (слова, текста), находящийся в подсознании носителей языка в системе образов, различных представлений, бытовых ассоциаций.

Перейдем к анализу экспериментального материала. Далее будут проанализированы ответы участников на вопросы анкет, представленные в виде семантического поля. Распределение по полям происходит путем выделения нескольких семантических центров, вокруг которых группируются близкие по смыслу реакции информантов.

Вопрос №1. *Является ли, по вашему мнению, данное речевое произведение текстом?*

В группе первокурсников на данный вопрос из 15-ти испытуемых 13-ть ответили «Да, является», 1 информант ответил «Не является», 1 информант ответил «И да, и нет». В группе филологов на данный вопрос все 15 информантов ответили «Да, является».

Вопрос №2. *Почему вы считаете или не считаете данное речевое произведение текстом?*

Большая часть испытуемых не-филологов – 7 человек из 15 – ответила в соответствии с правилом в учебнике - *Несколько предложений, связанных по смыслу и грамматически называются текстом*. Двое информантов считают наличие логичного сюжета достаточным основанием для распознавания

набора предложений в качестве текста. Еще двое первокурсников считают главным признаком текста его графическую выраженность. Не менее любопытно, что трое информантов считают, что это текст только потому, что могут понять смысл предложений (т.е. бессмыслица – это не текст).

В определениях, данных студентами-филологами, прослеживается сильное влияние школьной трактовки понятия «текст», но, вместе с тем, влияние наивной картины мира не так велико, как у первокурсников.

Вопрос №3. *Что не так с этим текстом?*

Вопрос также вызвал желание участников порефлексировать, понять свои ощущения от текста. Яркий пример рефлексии над языком – его оценка. Как только человек способен дать положительную или отрицательную оценку речи или тексту, он сразу же обращается к своему метаязыковому сознанию и запускает этот механизм. Термин «слово» достаточно понятен для каждого человека, и все же окказионализмы выходят за рамки обыденного сознания, воспринимаясь более как неправильные и некорректные, чем как просто авторские слова.

Вторая группа информантов подошла к этому вопросу с разных позиций. Одни попытались проанализировать текст с точки зрения его лексики и синтаксиса, другие – применить художественный анализ текста. Один из информантов-филологов распознал окказионализмы как слова, принадлежащие к устаревшей лексике, двое испытуемых считают, что с текстом все в порядке. В целом, группа филологов считает, что предложенное речевое произведение является текстом и отмечает, что его смысл все же можно понять, несмотря на окказионализмы.

Вопрос № 4. *Подчеркните те фрагменты, которые вы считаете словами – одной чертой, а те, которые не являются – двумя.*

Задание позволило участникам эксперимента более пристально взглянуть в текст, так как необходимо было графически выделить «не-слова». Так же оно неожиданно обнаружило пробелы в знаниях таких разделов языкознания, как морфология и лексикология.

В группе испытуемых первокурсников мы получили такой результат: «не-словами» считают лексему «свирел» - 15 респондентов из 15, «хотель» - 15 ответов, «кружеток» – 15 ответов, «свирель» - 1, союз «и», предлог «в» - 1 ответ.

Филологи более консервативно подошли к заданию. Выделенные слова во второй группе испытуемых: «свирел», «хотель», «кружеток» - по 3 ответа, «свивались» - 1 ответ, союз «и» - 1 ответ, предлог «в» - 1 ответ. Ни одно слово в тексте не выделено у 11 из 15 испытуемых филологов.

Вопрос № 5. *Постарайтесь объяснить, почему выделенные вами фрагменты вы не считаете словами.*

Этот вопрос позволил нам увидеть мотивацию участников эксперимента, то есть то, чем объяснялся их выбор в предыдущем задании. Некоторые из респондентов пытались обобщить свои представления, придать им более абстрактный и глобальный характер с одной стороны, а с другой, привести

их к общей системности. В основном мы видим научно обоснованные определения. Обнаружилась тенденция, суть которой в том, что в метаязыковом сознании носителей языка слова-термины закрепились в составе таких «заученных фраз», которыми чаще всего школьники оперировали на уроках по русскому языку при ответах на устные вопросы. Таким образом, несмотря на множество определений и их неоднозначность, в метаязыковом сознании первокурсников мы видим сильное влияние научной картины мира, формируемой школьной программой.

При рассмотрении метаязыкового сознания студента-филолога мы видим личность, владеющую навыками устной и письменной речи. Это уже не просто носитель языка, так как он гораздо глубже погружен в язык, знает его устройство [2]. Принимая во внимание речевую практику, мы можем считать определения и высказывания, полученные в эксперименте проявлением метаязыкового обыденного сознания, над которым сильно довлеет «орфографоцентризм» школьного преподавания русского языка. Здесь уместно будет сослаться на мнение Н.Д. Голева «Орфографоцентризм, под которым понимается отождествление языка и орфографии, является национальным свойством метаязыкового сознания русского языкового сообщества» (цит. по кн.: [3]). К этому определению Н.Д. Голева мы добавили бы, что в нашем случае орфографоцентризм проявляется в тяготении носителей языка ответить на поставленные вопросы с точки зрения лексических, морфологических и синтаксических норм, принятых в области книжного литературного языка, на которые в основном и опирается как школьный, так и вузовский курсы современного русского языка.

Проведенный нами эксперимент наиболее полно отражает картину метаязыкового сознания, показывает ассоциативное содержание термина и его «встроенность» в систему знаний носителя языка. Результаты показывают, какова коммуникативная память носителей языка и реальное психологическое значение слова. На всех этапах анкетирования при формировании ассоциативного значения лингвистического понятия проявилось влияние как научной, так и обыденной картины мира участников эксперимента. В ответах информантов видим явные проявления орфографоцентризма, ориентацию на правила и правильность, сформированные в границах нормированного литературного языка.

Данное исследование позволяет выявить, на каком уровне происходит индивидуальное восприятие понятий – обыденном или научном, отразить особенности его влияния на процесс коммуникации в различных возрастных группах, а также показать соотношение разных форм языка и их значения для метаязыкового сознания исследуемой языковой личности.

Литература

1. *Голев, Н.Д.* О содержании школьного курса «Русский язык» и способах его представления на выпускных экзаменах [Электронный ресурс] / Н.Д. Го-

лев. Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z44.html> (дата обращения 10.03.2018).

2. Норман, Б.Ю. Соотношение научного, наивного, и языкового знания как проблема современной лингвистики [Текст] / Б.Ю. Норман // Русский язык в школе. – №5. – 2007. – С. 20-27.

3. Макавчик, В.О. Семантика грамматических категорий в обыденном языковом сознании носителей языка: пути выявления с помощью рефлексий языковой личности [Электронный ресурс] / В.О. Макавчик. Режим доступа <http://uchebana5.ru/cont/3363208-p19.html> (дата обращения 03.02.2018).

М.Л. Кондратюк,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ №1» (г. Бийск)

**Достижение запланированных образовательных результатов
на уроках русского языка при подготовке
к Государственной итоговой аттестации**

*Знание только тогда знание,
когда оно приобретено усилиями
своей мысли, а не памятью.*
(Л.Н. Толстой)

Данная работа посвящена проблеме достижения запланированных образовательных результатов на уроках русского языка при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Педагогическое сообщество все активнее отвечает на вызовы времени, актуализируя вопрос о путях повышения результативности итоговых испытаний выпускников средней школы. Успешное прохождение государственной итоговой аттестации требует от экзаменуемых не только глубокого знания учебного материала и соответствующего уровня сформированности ведущих умений, но и понимания смысла заданий, включенных в контрольно-измерительный материал, способности выстраивать свою мыслительную деятельность в нужном направлении. Русский язык является обязательным предметом. Ежегодно на итоговую аттестацию по данному предмету в параллели 9-классов выходит от 140 до 155 человек, в параллели 11-классов – от 80 до 105 выпускников. Это обусловило создание собственной системы подготовки обучающихся к итоговой аттестации. Несмотря на то, что успешное прохождение учащимися ЕГЭ и ОГЭ – важнейшие составляющие общей цели преподавания русского языка в школе, в своей работе приоритетным считаю формирование и поддержание интереса к предмету.

Практика показывает, что при системной, эффективной подготовке учащегося к экзамену, при наличии у него заинтересованности в максимально успешной сдаче ОГЭ, а позднее – ЕГЭ, результат будет максимально высо-

ким (исходя из возможностей ребенка). Успешно освоить материал и пройти государственную итоговую аттестацию возможно лишь при систематических занятиях и эффективной организации учебного процесса на уроке, использования различных приемов достижения запланированных образовательных результатов на протяжении всего изучения курса с 5 по 11 класс.

Моя система подготовки к государственной итоговой аттестации включает несколько этапов. Первый – развитие речи обучающихся. Это особенно актуально в свете введения итогового собеседования по русскому языку в 9 классе как допуска к ОГЭ.

Работа осуществляется в нескольких направлениях: работа с текстом, написание изложений и сочинений разного плана и формата. Использование текста в качестве ключевой единицы курса русского языка создает условия для практической деятельности обучающихся, в ходе которой формируются знания о системе языка, орфографические и пунктуационные навыки; развивает коммуникативные универсальные учебные действия; приобщает обучающихся к духовному богатству и красоте языка, формирует личность и метапредметные компетенции. Комплексный анализ текста рассматриваю как инструмент построения монологического развернутого высказывания на примерах классических произведений русской и зарубежной литературы. Комплексная работа с текстом – интересный и полезный вид работы, при котором осуществляется функциональный и системный подход к изучению языка, а также ярко выявляются межпредметные связи. Анализ (аспектный, образный, композиционный, детальный, в том числе изобразительно-выразительных средств, эпизода) полезен также при подготовке к ГИА в 9-м и 11-м классах. Подобная работа с обучающимися приобщает к духовному богатству и красоте языка, способствует формированию личности, осознающей необходимость своего культурно-речевого совершенствования. Обучающегося, владеющего коммуникативной компетенцией, отличает индивидуальный авторский стиль.

Поскольку основой речевой среды является текст, то научить пользоваться обучающихся русским языком в различных аспектах – приоритетная задача учителя-словесника. Ведь на уроке высшей единицей обучения является текст. Комплексный анализ опирается на примерный план. Это творческое исследование. Жесткие рамки здесь неуместны. Обучающиеся приходят к пониманию, что каждый художественный текст неповторим, своеобразен.

Работа с текстом начинается с 5 класса, постепенно (от класса к классу) расширяются ее рамки и инструменты.

В 9-м классе реализуется задача – обобщить и систематизировать сведения, необходимые для анализа текста, закрепить умение анализировать текст с разных сторон, интерпретировать не только письменно, но и устно. Это особенно важно на экзамене.

В 10-11 классах работа над комплексным анализом текста совершенствуется. Для этого используется система заданий по анализу текстов разных стилей речи, которая позволяет глубже понять художественно-языковую

форму изучаемых литературных произведений, проникнуть в их богатое идейно-образное содержание, в творческую лабораторию писателя. Обучающиеся овладевают разными видами высказываний, это помогает им осваивать приемы работы с текстом разных типов, стилей, совершенствует устную и письменную речь и успешно формирует метапредметные компетенции выпускников.

В рамках изучения русского языка с 5 класса предусмотрено достаточное количество часов, направленных на развитие речи обучающихся. На этих уроках предполагается писать изложения, тексты для которых даются в учебнике, сочинения-описания и сочинения-рассуждения. Уже не первый год на уроках, посвященных написанию сжатых и подробных изложений, вместо текстов из учебника мной используются аудиозаписи из открытого банка ФИПИ. Первую половину учебного года обучающиеся учатся «слышать» абзацы в тексте, выделять суть, передавать содержание микротем, составлять план текста. Работа ведется следующим образом: сначала обучающиеся прослушивают текст, затем отвечают на вопросы: «Какова тема, идея текста? Какие микротемы в нем можно выделить?» Как показывает опыт, многие обучающиеся успешно справляются с данной учебной задачей. Затем предлагаю составить план прослушанного текста и черновик. При повторном прослушивании обучающиеся максимально подробно запоминают и отражают в черновике содержание. На этом этапе происходит выявление особенностей текстов различных типов речи. Отмечаем, что для текста типа повествование ключевыми словами будут глаголы, для рассуждения – глаголы и существительные, для описания – прилагательные и существительные. Далее обучающиеся составляют связный текст, так как именно отсутствие связи между частями часто бывает наиболее распространенной ошибкой. Таким образом, подобная работа над изложением в течение первого полугодия 5 класса позволяет овладеть навыками, необходимыми для формирования умений работать с текстом. Во втором полугодии 5 класса работа ведется несколько иначе. Уже после первого прослушивания обучающиеся работают над изложением самостоятельно.

Обучение написанию изложения продолжается в 6 и 7 классах в той же технике. Только объем прослушиваемого текста постепенно увеличивается (от 150 до 450 слов). Такая система подготовки к изложению позволяет обучающимся уже в 8 классе в режиме учебной тренировки на уроке без труда воспроизводить прослушанный дважды текст, выбирать из него главное и создавать на его основе свой связный текст.

Работа над сочинением-рассуждением начинается также с 5 класса. При знакомстве с типом речи рассуждение обучающимся дается задание составить связный текст, например, на тему: «Какую роль в моей жизни играют знания?» Такая тема не особенно трудна для обучающихся. Они легко формулируют тезис, приводят аргументы и делают вывод. Затем эти универсальные учебные действия отрабатываются при анализе текстов разных типов речи. Обучающиеся 5 класса не только учатся находить черты разных типов

речи в тексте (что пригодится им при выполнении задания 22 ЕГЭ в 11 классе), но и разбивать текст на его составные части, анализировать связи предложений в тексте при помощи лексических и морфологических инструментов (это умение впоследствии понадобится выпускникам при решении задания 23 ЕГЭ).

В старших классах для эффективности подготовки к написанию сочинения по предложенному тексту, совершенствования речеведческих навыков предлагаются тексты с грамматическими нарушениями, которые обучающиеся должны исправить, классифицировать грамматическую ошибку, затем откорректировать предложение/текст (задания 7, 20, 26 ЕГЭ). Затем обучающиеся знакомятся с критериями проверки сочинения, а после им предлагается самостоятельно проверить работу и выставить соответствующие баллы. Такая техника работы мобилизует обучающихся на поиск решения грамматических задач, позволяет познакомиться с критериями оценивания сочинения, впоследствии при создании собственного текста четко придерживаться их.

Таким образом, подготовка обучающихся к ОГЭ и ЕГЭ, проводимая в системе с пятого класса, позволяет добиться стопроцентной успеваемости, более 90% качества обучения и высоких баллов при прохождении Государственной итоговой аттестации.

Литература

1. *Вяликова, Г.С.* Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] / Г.С. Вяликова. – Коломна: ГОУ ВПО МО «КГПУ», 2008. – 125 с.
2. *Краевский, В.В.* Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
3. ЕГЭ. Русский язык: методические рекомендации [Текст] / авт.-сост. Л.А. Крашенникова, И.В. Лукина. – Иркутск: Иркут. гос. пед ун-т, 2011. – С. 12-22.

А.Н. Ломанова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Языковые средства гиперболизации в художественных текстах В.М. Шукшина

Василий Макарович Шукшин – выдающийся советский писатель. Исследование его произведений может дать материал как для воссоздания биографии писателя, так и для адекватного представления своеобразия его творчества.

Его книги дали основание критикам говорить о появлении в литературе «шукшинского» героя, «шукшинского» языка и «шукшинского» стилистического своеобразия. В творчестве Шукшина можно найти глубокие рассужде-

ния о жизни народа, а также смелое постижение ее реальных сложностей и противоречий. «Живой разговорный язык» рассказов Василия Макаровича постоянно рождает споры и научные дискуссии. Многие критики посвящают свои работы исследованию языка писателя [1; 2; 3], отмечая, что его язык подвижен, раскован и самобытен. В целом, стиль книг В.М. Шукшина прост, но в них очень широко представлены выразительные возможности, одной из которых является гиперболизация.

Средства гиперболизации рассказов В.М. Шукшина связаны с ориентацией на речь и мировосприятие персонажей. Источником гиперболизации в речи повествователя является изображаемый быт. Устойчивые тропы приобретают мотивировку и переосмысливаются в реалиях изображаемого мира. Связь тропов с изображаемой средой выражается в характере овеществления абстрактных понятий – овеществляются слова, мысли, эмоции. Писатель в произведениях овеществляет в целом жизнь героев. Этому способствуют сравнения с бытовыми реалиями.

Гипербола присутствует во многих рассказах В.М. Шукшина, среди них такие, как «Критики», «Микроскоп», «Миль пардон, мадам», «Обида», «Осенью», «Срезал», «Упорный», «Чудик». В рассказах представлены средства гиперболизации трех категорий: лексические, морфологические, синтаксические.

Лексические, как правило, выражаются с помощью слов *все, всякий, никто, совсем, совершенно* и др. В рассказах Шукшина встречаются такие примеры: «*Все кругом* говорили: «Ах, какая красота!» («Чудик»); «*Все знаменитые люди* вышли из деревни» («Чудик»); «Он дома так разрисовал печь, что *все* дивились» («Чудик»). Морфологическими средствами выражения гиперболы в рассказах В.М. Шукшина являются формы мн. ч. имен существительных вместо ед. ч. («*Чаи* распивает!» («Чудик»); «*Горы облаков* внизу» («Чудик»)). Синтаксические средства выражения гиперболы – это конструкции с количественными словами, а также с отрицательными и усилительными частицами («*Малины нынче* уродилось *пропасть!*» («Чудик»); «За всю свою жизнь *ни одной анонимки или кляузы* ни на кого не написал» («Чудик»)).

Самыми многочисленными в рассказах Шукшина являются именно лексические гиперболы, второе место по количеству занимают гиперболы, выраженные морфологическими средствами, наименьшее количество составляют синтаксические средства выражения гипербол.

Самыми распространенными среди лексических средств являются гиперболы, выраженные фразеологическим оборотом («*Помогает моему сыну уроки учить, а сам - ни в зуб ногой*» («Критики»); «*У жены отвалилась челюсть, на лице появилось просительное выражение: может, это шутка?*» («Микроскоп»); «*Места здешние он знал, как свои восемь пальцев*» («Миль пардон, мадам»); «*Сашку затрясло, но он собрал все силы и хотел быть спокойным*» («Обида»); «*Всю жизнь сердце кровью плакало и смотрело*» («Осенью»); «*Кандидаты? – удивился Глеб. – О-о!.. Голой рукой не возьмешь*» («Срезал»); «*Делать что-то надо было – иначе сердце лопнет от всего это-*

го» («Упорный»); «У самого-то еще сопли по колена, а уж ... это ... с поцелуями...» («Чудик»)).

Василий Макарович всегда очень тщательно отбирал речевые средства для выражения характерного. И среди языковых средств он отдал предпочтение именно фразеологизмам.

Фразеологический состав литературного наследия В.М. Шукшина очень разнообразен. Употребление данного устойчивого оборота в тексте разнотипное – начиная от книжных стандартов и заканчивая предельно насыщенными динамикой, экспрессией разговорными и просторечными фразеологизмами.

Исследование произведений В.М. Шукшина дает понять, что писатель считает образование по аналогии с общепринятыми фразеологизмами новых, индивидуально-авторских оборотов более яркими средствами для отражения функции преувеличения.

Следовательно, языковые средства гиперболизации В.М. Шукшин использует в определенных стилистических целях. Такими целями являются: оживление образа; придание фразе особой выразительности; придание каламбурного звучания; введение экспрессии, юмористического эффекта.

Литература

1. Биличенко, Н.А. Герой Шукшина в оценках критики [Текст] / Н.А. Биличенко // Русская литература. – № 2. – 1980. – С. 47-59.
2. Елистратов, В.С. Словарь языка Василия Шукшина [Текст] / В.С. Елистратов. – М.: Азбуковник: Русские словари, 2011. – 432 с.
3. Панкин, Б.Д. Василий Шукшин и его «чудики» [Текст] / Б.Д. Панкин // Василий Шукшин. Рассказы. – М., 1979. – С. 24-25.

Е.В. Лукьянова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Изучение речевого этикета на уроках русского языка в пятом классе средней общеобразовательной школы

В настоящее время наблюдается низкий уровень культуры общения у обучающихся. Ограниченный словарный запас в области речевого этикета, употребление этикетных слов, не соответствующих данной речевой ситуации – это неполный список проблем, с которыми сталкиваются учителя в своей практике. Наша работа посвящена изучению речевого этикета на уроках русского языка в 5 классе средней общеобразовательной школы. Цель данной статьи - определить круг вопросов, связанных с изучением речевого этикета на уроках русского языка в 5 классе средней общеобразовательной школы, на

основе действующего учебника «Русский язык» для 5 класса под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова [1; 2].

Программа курса «Русский язык» в 5 классе рассчитана на 175 часов. Она состоит из 8 разделов: «Язык и общение» (2ч+1ч); «Повторение изученного в I-IV классах» (17ч+3ч); «Синтаксис. Пунктуация. Культура речи» (23ч+7ч); «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография. Культура речи» (12ч+3ч); «Лексика. Культура речи» (6ч+2ч); «Морфемика. Орфография. Культура речи» (18ч+4ч); «Морфология. Орфография. Культура речи» (56ч+14ч); «Повторение и систематизация изученного в V классе» (5ч+2ч). Рассмотрим все разделы подробнее.

Раздел «Язык и общение» напрямую связан с речевым этикетом школьника. При изучении данного раздела обучающиеся дифференцируют устное и письменное общение; научный, художественный и разговорный стили речи; узнают о слушании и его приемах. Отдельного внимания заслуживают два упражнения. Упражнение 18, состоит из определения понятия «Речевой этикет»; упражнение 19 дает возможность обучающимся сравнить разные виды приветствия и определить их уместность в разных ситуациях.

Раздел «Повторение изученного в I-IV классах» в основном посвящен орфографии. Тем не менее, и в этом разделе имеются упражнения для совершенствования устной речи. Например: упражнение 76, игра «Я пересказываю, ты слушаешь». Перед обучающимися стоит задача оценить пересказа напарника (точность, соответствие стилю, интонационная выразительность, жесты и т.д.).

При изучении раздела «Синтаксис. Пунктуация. Культура речи» обучающиеся узнают об основных синтаксических понятиях: словосочетание, предложение, текст; о правилах соблюдения пунктуации в рамках изученного материала. Подраздел «Культура речи» содержит такие темы как диалог, этикетные диалоги, письмо как одна из разновидностей текста. В данном разделе было выделено 5 упражнений, с помощью которых обучающиеся так или иначе повышают уровень речевого этикета. Например: ученики должны придумать, как обратиться к незнакомому человеку в различных ситуациях (упр. 219); придумать телефонный разговор, используя вежливую форму обращения (упр. 255) и др.

В разделе «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография. Культура речи» уделяется мало внимания речевому этикету. Лишь немногие упражнения направлены на отбор языковых средств в зависимости от темы, задачи, адресата высказывания.

Раздел «Лексика. Культура речи» изучается всего 6 учебных часов, но по значимости для освоения речевого этикета имеет большое значение. Именно при изучении этого раздела обучающиеся узнают о прямом и переносном смысле слов (точность речи, недвусмысленность), развивается умение употреблять слова в собственном им значении и т.д.

При изучении раздела «Морфемика. Орфография. Культура речи», снова главное место занимает орфография. Подраздел «Культура речи» представ-

лен несколькими упражнениями такого типа: «Прочитайте и озаглавьте текст».

Самый большой по объему раздел «Морфология. Орфография. Культура речи» содержит множество упражнений на совершенствование навыков успешного речевого общения. Например: упражнение 484 «Кто будет читателем вашего рассуждения? В каком стиле вы будете излагать свои мысли, что-то объяснять, доказывать?»; упражнение 689 – составить диалог на тему «Я встречаю гостей» и др.).

Раздел «Повторение и систематизация изученного в V классе» в основном посвящен орфографии и морфологии.

Анализ Методических рекомендаций [3] и учебника «Русский язык» для 5 класса под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой показал, что в школе правилам речевого этикета уделяется недостаточное внимание. Включение «Культуры речи» почти во все в разделы, не доказывает, что усвоению знаний и отработке навыков, обеспечивающих целесообразное применение языка обучающимися, уделяется большое внимание. Большинство заданий развитию коммуникативных умений, обучающихся (условное обозначение упражнения буква «Р») ограничены формулировками «Прочитайте, озаглавьте текст», «Ответьте на вопросы». При этом отсутствует какая-либо связь с изучаемым разделом, задания по речевому этикету совершенно обособлены от грамматического материала. Одним из решений данного вопроса можно выделить некоторую схожесть изучаемых разделов (синтаксис, фонетика, орфоэпия, лексика, морфология) с системой языковых средств речевого этикета (орфоэпический, интонационный, грамматический, лексический и фразеологический, стилистический и организационно-коммуникативный). Например, изучая грамматические темы (использование местоимений ты – вы, Вы; правильное использование глаголов положить – класть) обучающиеся повышают знания о грамматическом уровне речевого этикета.

Таким образом, изучение речевого этикета не должно быть изолировано от других тем, и тем более не должно быть выделено отдельным параграфом. Работа над речевыми навыками должна быть систематичной и последовательной.

Литература

1. *Ладыженская, Т.А.* Русский язык. 5 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова. – В 2 ч. Ч.1. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
2. *Ладыженская, Т.А.* Русский язык. 5 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова. – В 2 ч. Ч.2. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.
3. *Ладыженская, Т.А.* Русский язык. 5 класс [Текст]: методические рекомендации: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.

В.В. Меньшикова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Организация кружковой деятельности по словесности в школе

Воспитательно-образовательная работа в современной школе имеет два основных направления: организация деятельности школьников на уроках и во внеурочной работе. При этом педагогически грамотная, обоснованная и эффективная организация внеурочной деятельности определяется Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования как необходимый компонент реализации основной образовательной программы.

Внеурочная деятельность по словесности – важное звено в учебно-воспитательном процессе. Она оказывает содействие в развитии самостоятельности обучающихся, творческой инициативности, более прочному и сознательному усвоению изученного материала, совершенствует навыки лингвистического анализа, повышает уровень языкового развития школьников, формирует языковую грамотность и коммуникативные навыки. Кроме того, внеклассные занятия по словесности способствуют воспитанию обучающихся, прививают им любовь к родному языку.

По данным исследования кружок среди разнообразных форм внеклассной деятельности по словесности занимает ведущее положение, это обуславливается гибкостью его структуры, которая позволяет использовать традиционную модель, обогащая ее современными методами и формами работы с обучающимися. Отсюда следует, что тема исследования «Организация кружковой работы по словесности в школе» звучит достаточно актуально. Объектом этого исследования является внеурочная деятельность по словесности в школе, предметом выступают принципы и приемы организации кружковой деятельности.

Цель работы: теоретически обосновать эффективность кружковой формы организации внеурочной деятельности и практически представить систему организации кружковой деятельности по словесности в школе.

Теоретической основой для данного исследования являются работы Л.Д. Гуткиной [1], А.В. Текучева [2], Н.Н. Ушакова [3], М.М. Морозовой [4], Д.Д. Жажевой [5] и Е.Ю. Ривкина [6].

Практическая значимость работы заключается в возможности использования материалов исследования в практической деятельности учителей, а также при планировании работы кружка словесности.

Прежде чем приступить к составлению плана организации работы кружка по словесности в школе, нам было необходимо выявить целевую аудиторию, затем определить содержание внеурочной работы и круг актуальных для

школьников вопросов и проблем, а также выяснить будет ли продуктивна подобная форма работы в современной школе в целом.

Для этого нами был проведен онлайн-опрос на форумах среди учителей русского языка и литературы (<http://www.uchportal.ru/forum/>; <http://www.habit.ru/portal/>), количество которых составило 53 человека и анкетирование среди 347-и обучающихся 5-9 классов школы №3 г. Бийска (Алтайский край), школы № 5 п. Айхала (Республика Саха), школы №2 г. Валдай (Новгородская область).

Анализ полученных данных показал, что большая часть опрошенных учителей (77%) использует для организации внеурочной деятельности по словесности форму кружка. Они объясняют свой выбор гибкостью его структуры, которая позволяет использовать традиционную модель, обогащая ее современными методами и формами работы с обучающимися. Это же позволяет подобрать максимально интересный и актуальный для школьников материал, который при этом будет соответствовать принципам научной углубленности и практической направленности.

Результаты опроса показали, что более 80% обучающихся хотели бы изучать словесность вне школы, 68% уже изучают родное слово во внеурочное время. Так, можно сделать вывод, что правильно организованная кружковая форма работы по словесности вызывает интерес у школьников, соответственно, мы можем говорить об ее эффективности.

Изучение возрастного состава опрошенных школьников показало, что наиболее ориентированы на подобную форму работы обучающиеся 5-7 классов, по данным статистики они составили 57%. Исходя из этого, нам показалось целесообразным составить и представить тематический план занятий кружка по словесности для 6 класса.

Исследование интересов школьников в области русского языка показал, что для 25% опрошенных наиболее актуальными являются проблемы этимологии, для 49% - культуры речи. Учитывая требования федерального государственного образовательного стандарта, спросы современного общества, а также основываясь на личном опыте наблюдения за детьми, нами было решено строить содержание работы кружка словесности с упором на формирование коммуникативной компетенции.

Владение грамотной речью является неперенным условием активного творческого участия каждого ученика в настоящее время в жизни школы, в будущем в производственной и общественной жизни. Необходимо привлекать учащихся к активной борьбе за чистоту и правильность русской речи, так как родной язык не только предмет изучения, но и средство обучения основам всех других наук.

Программа работы кружка «Краснословец» предназначена для 6 классов средней школы и предполагает усвоение учащимися норм речевого этикета, умению выступать публично и вести эффективное бесконфликтное общение.

Предполагаемые результаты занятий в кружке «Краснословец»:

Личностные результаты: осознание языка как основного средства человеческого общения; положительное отношение к изучению русского языка, понимание его богатства, признание себя носителем этого языка; принятие мысли о том, что правильная, точная устная и письменная речь – это показатели культуры человека; появление желания умело пользоваться языком, зарождение элементов сознательного отношения к своей речи.

Метапредметные результаты:

Регулятивные УУД: понимать, принимать и сохранять учебную задачу; действовать по плану и планировать свои действия; контролировать процесс и результаты деятельности, вносить коррективы; адекватно оценивать свои достижения, осознавать возникающие трудности и стараться искать способы их преодоления.

Познавательные УУД: искать, получать и использовать информацию; осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, соотносить ее с имеющимися знаниями, опытом; фиксировать информацию разными способами; понимать информацию, представленную в разных формах; находить нужные сведения в различных источниках. Выполнять логические действия с языковым материалом: проводить анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение; подводить под понятие, доказывать, делать выводы и т.д.

Коммуникативные УУД: осознавать речь (говорение, слушание, письмо, чтение) как способ устного и письменного общения людей; участвовать в диалоге, в общей беседе, выполняя принятые правила речевого поведения, культуры речи; понимать зависимость характера речи от ситуации общения, стараться строить свои диалогические и монологические высказывания, выбирая для них средства языка с учетом этой ситуации и конкретных речевых задач.

Рабочая программа кружка «Краснословец» рассчитана на 34 часа в год (1 час в неделю), построена по принципу «от простого к сложному» и имеет следующую структуру (таблица 1):

Таблица 1

Структура рабочей программы кружка «Краснословец»

Название блока	Количество часов
Речевой этикет	11
Ведение диалога и монолога	11
Публичное выступление	11
Итоговое занятие	1

Для того чтобы занятия кружка были интересными и не утомляли детей, предусмотрены разнообразные формы работы: индивидуальная, групповая, игровые технологии. В ходе занятий должен осуществляться дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные особенности развития обучающихся, создаваться ситуация успеха. При подборе заданий должны учи-

тиваться принципы доступности и наглядности, занимательности и состязательности, содержащие сведения и факты, выходящие за рамки учебных программ.

Программа работы кружка «Краснословец» предполагает включение сквозных видов работ:

- пятиминутки речевой разминки (упражнения на дыхание, дикционные и артикуляционные упражнения);
- импровизационные задачи, т.е. неподготовленные диалоги и монологи, развивающие спонтанную речь.

Эти сквозные виды работ, обеспечивая формирование определенных умений и навыков, позволяют переключить ребят с одного вида деятельности на другой, снимают усталость. Поэтому, естественно, проводятся живо, на интересных примерах, с использованием различного рода мнемонических приемов (особенно для усвоения норм), стихотворений, песенок и музыкального сопровождения.

Для продуктивной работы важна организация пространства, поэтому необходимо посадить детей, чтобы они видели друг друга. Для этого надо просто сдвинуть парты в круг, квадрат, треугольник и т.д. Кроме обычных парт хорошо иметь небольшую кафедру или трибуну для отработки навыка публичного выступления.

Программа предполагает, что в течение года кружковые занятия увязываются с другими формами внеклассной работы по русскому языку, в подготовке и проведении которых активное участие должны принимать члены кружка «Краснословец».

Литература

1. *Гуткина, Л.Д.* Планирование и организация воспитательной работы в школе [Текст] / Л.Д. Гуткина. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 160 с.
2. *Текучев, А.В.* Методика русского языка в средней школе [Текст] / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 114 с.
3. *Ушаков, Н.Н.* Кружковая работа по русскому языку [Текст]: пособие для учителей / Н.Н. Ушаков. – М.: Просвещение, 2010. – 349 с.
4. *Морозова, М.М.* Виды внеклассной работы по русскому языку [Текст] / М.М. Морозова – М.: Просвещение, 2009. – 273 с.
5. *Жажева, Д.Д.* Методический аспект организации внеклассной работы по русскому языку [Электронный ресурс] / Д.Д. Жажева. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2012/1262.htm> (дата обращения 17.01.2018).
6. *Ривкин, Е.Ю.* Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС ООО: целевые установки и организационные формы [Электронный ресурс] / Е.Ю. Ривкин. Режим доступа: <http://sch1251s.mskobr.ru> (дата обращения 02.03.2018).

Т.А. Чебакова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Игровые формы изучения русского языка в средней школе

Время не стоит на месте, и мы не можем не заметить значительных перемен: в современной жизни меняются приоритеты, что проявляется и в ценностях общества, и в направлениях научных исследований, и в достижениях информационных технологий. В связи с этим изменились и образовательные цели, в частности задачи и способы обучения в школе. Расширение наших представлений о самом языке и о человеке как носителе языка позволяет по-новому взглянуть на процесс преподавания русского языка в школе.

Ни для кого не секрет, что уроки родного языка стали для современных учеников непреодолимо трудными и не интересными. Одной из главных причин этого является оторванность нашего учебного предмета от реального существования языковой среды, непонимание детьми роли и значения русского языка в повседневной жизни.

Еще одной причиной незаинтересованности школьников в изучении русского языка является однотипность и шаблонность уроков, что снижает интерес к обучению, делает учебный процесс скучным и бесперспективным [1].

Современные условия характеризуются гуманизацией образовательного процесса, обращением к личности ребенка, направленностью на развитие его лучших качеств и формирование разносторонней и полноценной личности.

Реализация этой задачи требует нового подхода к обучению и воспитанию детей.

Обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся. В связи с этим особое значение получают игровые формы обучения, а на подмогу учителям приходят игровые технологии [2].

Понятие «игровые педагогические формы обучения» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в виде различных педагогических игр. В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть доказаны, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности. Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, саморегуляции, самореализации. Погружение в мир знаний должно происходить при активном участии ребенка. Он должен искать, пробовать,

ошибаться. Только тогда можно добиться положительного результата, следовательно, способствовать становлению личности [3].

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая способствует сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению русского языка. Увлекательность условного мира игры наделяет позитивными эмоциями монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, поэтому усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения. Они предоставляют возможность развивать у учащихся произвольность таких процессов, как внимание и память. Игровые задания на уроках русского языка положительно влияют на развитие речевого аппарата, формируют языковое чутье, умение логически мыслить, слушать и слышать слова, непринужденность в обращении с понятиями, развивают грамотность учащихся [4].

Учебная (дидактическая) игра как форма обучения давно интересует ученых и практиков. Как педагогическая технология игра интересна тем, что создает эмоциональный подъем, а мотивы игровой деятельности ориентированы на процесс постижения смысла этой деятельности. В данное время в игровой форме выделяются следующие компоненты:

- мотивационный;
- ориентационно-целевой;
- содержательно-операционный;
- ценностно-волевой;
- оценочный.

Цель дидактических игр и игровых форм – облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным и плавным.

Грамотное проведение игры обеспечивается четкой организацией дидактических игр, прежде всего педагог должен осознать и сформулировать цель игры, ответить на вопросы: какие умения и навыки учащиеся освоют в процессе игры, какому моменту игры надо уделять особое внимание, какие воспитательные цели преследуются при проведении игры? Нельзя забывать, что за игрой стоит учебный процесс. И задача педагога – направить силы ребенка на учебу, сделать серьезный труд для детей занимательным и продуктивным.

Важно продумать поэтапное распределение игр и игровых моментов на уроке. В начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы; в конце урока игра может носить поисковый ха-

рактически. На любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, включать разные виды деятельности детей. Таким образом, игра может быть проведена на любом этапе урока. Она используется также на уроках разного типа. Так, на уроке объяснения нового материала в игре должны быть запрограммированы практические действия детей с группами предметов или рисунками [5].

На уроках закрепления материала используют игры на воспроизведение свойств действий и вычислительных примеров. В системе уроков по теме важно подобрать игры на разные виды деятельности: исполнительскую, воспроизводительную, преобразующую, поисковую.

Характер игры и игровые ситуации определяются темой, возрастными особенностями участников, их интересами. Ученики 5-7-х классов увлекаются играми, где нужно раскрыть загадку или сделать открытие, поэтому в игровые ситуации следует закладывать элементы необычности, совместного поиска, коллективной творческой работы.

Ребята подросткового возраста стремятся к групповому сотрудничеству, увлекаются словарными играми, состязаниями. Для них организуются игры, с историческим или приключенческим сюжетом.

Для старшеклассников характерна ориентация на свою будущую роль в обществе. Их интересуют социальные проявления. В этом возрасте развивается личностная рефлексия [6].

Все эти возрастные особенности педагог учитывает при организации игровой деятельности на уроке. Значение игровых форм состоит в том, что они создают особый тип взаимоотношений между учителем и учеником.

Теоретическое изучение структуры, видов и этапов игровых форм, выявление педагогических условий, способствующих их эффективному формированию взаимосвязаны с экспериментальной работой, подтверждает эффективность игровых форм на практике по формированию знаний русского языка в средней школе.

Опытно-экспериментальная работа с учащимися 8 классов по выявлению уровня сформированности пунктуационных и грамматических навыков по темам «Обращение», «Вводные слова» и «Вставные конструкции» проводилась в три этапа.

На констатирующем этапе, учащимся были предложены контрольно-измерительные материалы, состоящие из трех частей, каждая часть которых включала в себя три задания на выявление уровня сформированности навыков пунктуационных и грамматических навыков по темам «Обращение», «Вводные слова» и «Вставные конструкции», определены критерии и уровни оценки. Проведенная работа показала, что у детей экспериментальной группы данные навыки развиты слабее в отличие от контрольной группы.

Следующим шагом работы стало проведение формирующего этапа. Была разработана и проведена серия уроков по темам «Обращение», «Вводные слова» и «Вставные конструкции» с использованием игровых форм на уроках русского языка. Обучаясь, дети познакомились и вспоминали не только матери-

алы с одного конкретного урока, но и получали также практические знания по пониманию учащимися смысла высказывания, на умение определять главное, распознавать отдельные речевые образцы и сочетания слов, развивать слуховую память ребенка, обогащает словарный запас.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика на выявление уровня сформированности навыков пунктуационных и грамматических навыков по темам «Обращение», «Вводные слова» и «Вставные конструкции».

Учащиеся экспериментальной группы справились с предложенными заданиями на высоком уровне, догнав контрольную группу. Школьники, выполняя упражнения, вспоминали материал с пройденных уроков, особенно нестандартные игровые формы.

В заключении хочется сказать, что благодаря игровым формам дети не только усваивают знания, но и развивают свою эмоционально – волевую сферу, учатся взаимодействовать, общаться друг с другом. В игре ученик более раскрепощен, ему легче высказать свои мысли, ведь страх ответить неправильно исчезает, а зачастую, школьник должен сам придумывать правила, брать ситуацию в свои руки, что способствует развитию лидерских способностей ученика.

Следовательно, использование на уроках русского языка игровых форм способствует развитию языковой компетенции, что выполняет требование стандарта и формирует в школьнике умение правильно и грамотно говорить, читать и писать, что играет важнейшую роль для освоения всех общеобразовательных предметов.

Литература

1. *Ладенко, И.С.* Игровое моделирование методологии и практики [Текст] / И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – 68 с.
2. *Казанский, О.А.* Игры в самих себя [Текст] / О.А. Казанский. – М., 1995. – С. 345-346.
3. *Вуарен, Н.* Что такое игра? [Текст] / Н. Вуарен // Культура. – №4. – 1982. – С. 38-41.
4. *Коновалова, Е.И.* Нестандартные уроки [Текст] / Е.И. Коновалова. – М.: Дрофа, 2002. – 387 с.
5. *Гликман, И.* Педагогическая технология – это одно из средств педагогической методики [Текст] / И. Гликман // Директор школы. – № 7. – 2004. – С. 46-49.
6. *Аникеева, Н.П.* Игра в педагогическом процессе [Текст] / Н.П. Аникеева. – Новосибирск, 1989. – 320 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК: СИСТЕМА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ **ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ**

А.В. Коротаев,

ученик 9 класса ЧОУ СОШ «Православная школа во имя праведного
Иоанна Кронштадтского» (г. Бийск);

научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Употребление слов под титлами в церковнославянских текстах

В современном русском языке некоторые слова принято писать в сокращенном виде. Такие слова называются сложносокращенными, или аббревиатурами. «Аббревиатуры – это существительные, состоящие из усеченных слов, входящих в исходное словосочетание, или из усеченных компонентов исходного сложного слова» [1, с. 9]. «В церковнославянском языке некоторые слова также намеренно сокращаются, или пишутся с пропуском букв, вместо которых над словом ставится простой знак, или знак с какой-либо из пропущенных букв. Такие знаки называются титлами» [2, с. 20].

Этот знак показывает, что в слове умышленно пропущена одна или несколько букв. Представьте тяжелую цепь, которая держит огромный корабельный якорь. Несколько звеньев в цепи проржавели, и появилась опасность ее разрыва. Капитан корабля приказал эти звенья убрать, а цепь скрепить одним крепким звеном. Цепь стала короче, но прочнее. Никакой шторм не сорвет теперь корабль с якоря. Титло подобно этому новому звену. Оно «стягивает» буквы в слове и не дает ему рассыпаться.

Однако читаются слова с титлами так, как будто никаких пропущенных букв нет.

Ученые расходятся во мнениях о том, какие слова пишутся под титлами и какую функцию они выполняют в тексте. Мы решили провести собственное исследование с целью выявить, какие группы слов встречаются под титлами в церковнославянских текстах и с какой целью они используются в разных текстах.

Таким образом, объектом исследования являются слова под титлами в церковнославянском языке, а предметом исследования – функционирование слов под титлами в церковнославянских текстах. Материалом для анализа послужили три кафизмы из Псалтири и три главы из Евангелия от Матфея. Конкретная задача состояла в том, чтобы определить состав слов под титлами в тексте Псалтири и Евангелия, выявить их сходства и различия; определить, с какой целью данные слова используются в текстах.

В работе обосновывается гипотеза, согласно которой использование слов под титлами в церковнославянском тексте зависит от особенностей его содержания и структуры. Для решения поставленных задач мы использовали

общенаучные методы, в числе которых наблюдение, систематизация и обобщение.

Какие слова употребляются под титлами? Титла используются, во-первых, в словах, которые обозначают священные и особо почитаемые предметы и понятия – видимые проявления Божественной милости и благодати, во-вторых, в словах, которые обозначают людей, наделенных особой благодатью Божьей, и в именах таких людей и, в-третьих, в словах, которые обозначают сам источник благодати – Бога.

Для чего понадобилось «зашифровывать» все эти имена и понятия? Ученые полагают, что ответ на этот вопрос дает Библия: «**Нѣ вѣзмиши ѿ мене Гдѣ Бгѣ твоѣмъ вѣѣ**» - «Не произноси имени Господа Бога твоего напрасно». «Чтобы невежественные люди по пустякам, бессмысленно не употребляли священных имен и слов, в них стали умышленно пропускать буквы, а на их место ставить титла. Невежда не мог правильно прочесть: «**Гѣз**» или «**ѿпѣз**». Это спасало его от соблазна суетного употребления священных слов» [3, с. 129]. Как стены храма хранят благодать святого причастия от суетного употребления, так и титло оберегает в церковнославянском письме благодать Слова Божьего.

На основе анализа слов из Букваря Славянского или Церковного [4, с. 16-20] мы выявили 104 слова, которые обычно в церковнославянских текстах пишутся под титлами. Данные слова по семантике образовали четыре группы. В первую группу вошли 54 слова, обозначающие священные предметы и понятия, например, **ѿнѣлѣз**, **благодѣть**, **дѣхъ**, **ѣванѣлѣ**, **ѣванѣлѣстѣ**, **ѣпископъ** и др. Во вторую группу вошли 26 слов, обозначающих людей, наделенных особой благодатью Божьей: **ѿпостолѣ**, **Богородица**, **Владычица**, **Креститель** и др. Третью группу составили 19 слов, обозначающих имя Бога: **Богъ**, **Владыка**, **Господь**, **Иисѣхъ**, **Тронца**, **Учитель**, **Христосъ**, **Царь** и др. В четвертую группу вошло 5 слов, отличающихся по значению от слов, вошедших в первые три группы, но часто встречающихся в церковнославянских текстах: **мѣсѣцъ**, **нынѣ**, **недѣла**, **присно**, **сѣрдцѣ**.

Для проверки нашей гипотезы мы проанализировали состав слов под титлами, которые встретились в одинаковых по объему фрагментах текстов Псалтири и Евангелия от Матфея.

Самыми многочисленными в Псалтири оказались слова, обозначающие священные предметы и понятия, среди которых большую группу составляют слова, включающие компоненты: *благ-* (18); *милость-* (11); *спас-* (11); *правед-* (9). Вторую группу по численности составляют слова, обозначающие имя Бога, среди которых чаще всего встречаются слова с компонентами *Господь-* (24); *Христос-* (8); *Благ-* (5); *Спас-* (3); *Бог-* (3). Цифра в скобках обозначает количество встретившихся слов.

Самой малочисленной оказалась группа слов, обозначающих людей, наделенных особой благодатью Божией. Среди данных слов встречаются две модели, включающие компоненты: *правед-* (9) и *блажен-* (3).

Такое разнообразие слов под титлами может быть объяснено тем, что Псалтирь – это книга молитв, то есть обращения к Богу, на все случаи: в слезах покаяния и в радости, после полученного утешения, в потребности благодарения и для вознесения чистой хвалы Творцу. Поэтому имена Бога в тексте Псалтири являются самыми частотными. Автор Псалтири, ветхозаветный праведник Царь Давид, считающий себя грешником, обращается к Богу с молитвой о даровании ему *милости, праведности, благодати и спасения*. В данном тексте слова с этими корнями и составляют большую часть слов, обозначающих священные предметы и понятия, а также людей, наделенных особой благодатью.

Анализ текста Евангелия от Матфея показал, что количество и состав слов под титлами существенно отличается от Псалтири. В первых главах Евангелия от Матфея повествуется история земной жизни Господа Иисуса Христа, его родословная, рождение от Девы Марии, Крещение. Поэтому здесь чаще встречается имя Спасителя – Господа Иисуса Христа и его Пречистой Матери Марии. А среди слов, обозначающих священные понятия, упоминается о Рождестве Сына Божия.

Переходим к выводам. В словаре церковнославянского языка содержится примерно 104 слова под титлами. Среди ученых нет единого мнения о том, какие слова и с какой целью пишутся под титлами. Мы высказали предположение о том, что состав этих слов зависит от природы самого текста. Для проверки гипотезы нами были проанализированы два текста, которые отличаются друг от друга по времени написания, по структуре и содержанию: Псалтирь и Евангелие.

В результате анализа было обнаружено, что в обоих текстах встречаются слова под титлами, относящиеся к трем семантическим разновидностям: а) слова, обозначающие священные предметы и понятия, б) слова, обозначающие людей, наделенных особой благодатью Божией, в) слова, обозначающие имя Бога. Однако состав этих слов и частотность их употребления в разных текстах различаются.

В текстах Псалтири, которая представляет собой моления ветхозаветного праведника Царя Давида, часто встречается обращение к Богу (Бог, Господь, Благ). Имя Христа Спасителя упоминается в книге только в мессианских фрагментах. Вместе с тем, в тексте Псалтири встречаются много слов, обозначающих стремления Царя Давида к праведной жизни и спасению.

В проанализированных нами первых главах Евангелия от Матфея повествуется о событиях земной жизни Господа Иисуса Христа, его Рождестве от Пречистой Девы Марии и Крещении. Поэтому изменяется имя Бога. На страницах Евангелия обычно упоминается имя Христа Спасителя, его земных родителей, небесных покровителей – ангелов.

Таким образом, слова под титлами в церковнославянских текстах приобретают функциональную характеристику, которая зависит от содержания текста и его структуры. Поэтому в разных текстах состав этих слов и частотность их употребления разные.

Исследование в этом направлении может быть продолжено с использованием других текстов на церковнославянском языке.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. *Гаманович Алипий (иеромонах)* Грамматика церковно-славянского языка [Текст] / Алипий Гаманович. – М.: Художественная литература, 1991. – 271 с.
3. *Арефьев, П.Г.* Азбука церковнославянского языка [Текст] / П.Г. Арефьев, В.В. Кузнецов. – Серия: Программа «Обновление гуманитарного образования в России». – М.: Интерпракс, 1995. – 148 с.
4. Букварь Славянский или Церковный [Текст]. – М.: Изд-во Братства во имя иконы Божией Матери «Неопалимая Купина». – Лествица, 1998. – 125 с.

К.К. Кучина,

ученица 10 класса ЧОУ СОШ «Православная школа во имя праведного
Иоанна Кронштадтского» (г. Бийск);

научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Семантика слова «мир» в русских пословицах

Михаил Александрович Шолохов писал: «Величайшее богатство народа – его язык! Тысячелетиями накапливаются и вечно живут в слове несметные сокровища человеческой мысли и опыта. И, может быть, ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах. Как на крыльях, они перелетают из века в век, от одного поколения к другому, и не видна та безграничная даль, куда устремляет свой полет эта крылатая мудрость...» [1, с. 3]. Объектом нашего исследования являются русские пословицы со словом «мир». Предметом – семантика слова «мир» в пословицах.

Проблема исследования состоит в следующем. Пословицы, в которых ключевым словом является слово «мир», могут отражать разные, порой противоположные друг другу значения этого слова. Например, с одной стороны, это такие пословицы, как «Без любимого и мир постыл», «В чем в пир, в том и в мир», «Брюхом из мира добра не вынесешь». В этих пословицах слово «мир» имеет материальное значение. С другой стороны, есть пословицы, в которых данное слово имеет другое значение, например: «Худой мир лучше

доброй ссоры», «Кто сеет мир, пожинает счастье», «Мир да лад – большой клад».

Целью нашего исследования было выяснить, откуда появились разные слова-омонимы, обозначающие мир, и с какой частотностью они употребляются в русских пословицах.

В современном русском языке есть два слова-омонима «мир». Первый омоним имеет несколько значений: «совокупность всех форм материи», «планета» «Земля», «человеческое общество, люди», «сфера их деятельности», «сельская община», «потусторонняя жизнь».

Омонимом является другой *мир*, который имеет значение «согласие, отсутствия разногласия, вражды или ссоры», «отсутствие войны», «мирный договор», «покой, спокойствие» [2, с. 544-545].

До орфографической реформы 1918 г. первое слово *мир* писалась с буквой «и десятеричное» (*мір*), а второе слово *мир* писалось с буквой «и восьмеричное, или иже» (*мир*). Это были два совершенно разных мира. Поэтому и слова, их обозначающие, писались совершенно по-разному. Например, в поэме Борис Годунов А.С. Пушкин пишет:

*Описывай, не мудрствуя лукаво,
Все то, чему свидетель в жизни будешь:
Войну и **мир**, управу государей,
Угодников святые чудеса...".*

С чем это могло быть связано? Слово *мир* по происхождению является общеславянским. В этимологическом словаре о нем сказано, что оно имеет соответствие с древне-литовским словом *mieras* «мир, тишина», а также с латышским *miers* «мир» [3, с. 266]. Современный русский язык образовался из древнерусского языка, который после Крещения Руси в 988 году на протяжении нескольких веков находился в состоянии диглоссии с церковнославянским языком, который в свою очередь возник на основе старославянского языка Кирилло-мефодиевского периода (IX в.). Диглоссия представляет собой «одновременное существование в обществе двух языков или двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах» [4, с. 136]. Церковнославянский язык использовался преимущественно в литургической практике, а древнерусский язык в делопроизводстве и в быту. Однако одна форма языка оказывала влияние на другую.

Рассмотрим, в каком значении употребляется слово *мир* в церковнославянском языке. Здесь также существуют два «мира»: 1) мир с буквой «иже» имеет значение «спокойствие, тишина». Когда наши предки приветствовали друг друга словами *мира благаго*, они желали друг другу всякого благополучия. 2) второе слово мир писалось с буквой «и десятеричное» и обозначало «земной шар, вселенную», «род человеческий», «все то, что сопротивляется духовному Царству Христову», «состояние земного жития», «вещи, которые даются нам в употребление» [5].

Мы предполагаем, что слово «мир» в значении «покой сердца в Боге» был заимствован древнерусским языком из церковнославянского языка в период диглоссии. Подтверждением этому, на наш взгляд и являются русские пословицы, в которых встречаются оба омонимичных слова, находящиеся в отношениях противопоставленности: «**мір**» (социум, иногда – тварная вселенная в целом) и «мир» (покой, лад, согласие, гармония).

Мы проанализировали 68-мь русских пословиц и обнаружили, что в 37 из них слово «мир» употребляется в следующих значениях 1) «тварная вселенная в целом». Например: *Книга маленькое окошко, а через него весь мир видно; Мир освещается солнцем, человек – знанием; Рожи да леса – всему миру краса; Читайте – и вам откроется целый мир; Слово не имеет крыльев, но облетает весь мир; Любовь заставляет мир возвращаться и др.;*

2) «социум, общество». Например: 1) *Мир не без добрых людей; Мир дунет – ветер будет, мир плюнет – море будет, мир охнет – лес сохнет; По шерсти и кличку мир дает; Игла голой гуляет, а весь мир одевает; Всего в миру много, а бедных не счесть; Великодушному весь мир родня; Без любимого и мир постыл; Самое сладкое и самое горькое в мире – слово и др.;*

3) «мир, о котором писал прп. Исаак Сирин «Слово мир есть имя собирательное, обнимающее собой так называемые страсти», «мир греха». Например: *В мире жить – мирское творить; В миру жить – миру служить; Мир нечестив, а им сыт монастырь благочестив; На весь мир и сам бог не угодит.*

Вторая половина проанализированных пословиц (31 пословица) содержит слово мир в значении «покой, лад, согласие, гармония». Например: *Мир в семь женой держится; Мир да лад – большой клад; Два слова: мир и спокойствие – стоят тысячи следков золота», мир и труд в ногу идут; Где мир, там благоденствие; Где мир, там и радость; Мир делают трудом, а не словами; С кем мир да лад, тот мне и брат; Кто сеет мир, пожинает счастье и др.* Большое значение для нашего народа имел мир в значении «отсутствие войны». Например: *Тучам солнца не скрыть, войне мира не победить; Если хочешь мира, будь готов к войне; Мир строит, война разрушает; Мира не ждуют, его завоевывают; Живя в мире, не забывай о войне; Дружно за мир стоять – войне не бывать и др.*

Анализируя значение слова «мир» в русских пословицах, мы обнаружили интересное соответствие между соотношением значений слова «мир» в церковнославянском языке и в русских пословицах. В церковнославянском языке оба «мира» находятся в отношениях равновесия. Об этом свидетельствует примерно одинаковое количество производных слов, образованных от того и другого слова «мир»: с одной стороны, *мирный, мирник, миротворец* и др.; с другой стороны, *миродержец, миротворительный, миряни* и др. [5, с. 306-308]. Среди пословиц с омонимичными значениями слова «мир» обнаруживается примерно такое же равновесие. В современном русском языке это равновесие нарушается с перевесом в сторону значения «мир тварный». С этим связано большое количество производных, образованных от данного

слова: *мировоззрение, мировой, мировосприятие, мироед, мироедство, мироздание, мироощущение, миропонимание, миропорядок, мирозерцание, мироустройство, мирской, мирянин* – по сравнению с гнездом производных слов, образованных от омонимичного слова: *мирить, мириться, мирно, мирный, мировая, миролюбец, миролюбивый, миротворец, миротворческий* [2, с. 544-545].

Слово мир несет в себе разные значения, а в церковнославянском языке имеет и два разных написания. Проведенный анализ показал, что в русских пословицах примерно в одинаковом соотношении используются оба омонимичных значения слова «мир». Это свидетельствует о том, что в русских пословицах в большой степени нашло отражение библейское понимание слова мир, которое имеет двойное толкование: «покой сердца» и «социум или тварная вселенная».

Литература

1. Пословицы и поговорки русского народа. Большой объяснительный словарь [Текст] / В.И. Зимин, А.С. Спирин. – Ростов н/Д: Феникс. Москва: Цитадель-трейд, 2006. – 544 с.
2. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб: «Норинт», 1998. – 1536 с.
3. *Шанский, Н.М.* Краткий этимологический словарь русского языка [Текст]: пособие для учителя / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская // Под ред. чл.-кор. АН СССР С.Г. Бархударова. – М.: Просвещение, 1975. – 543 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. *Дьяченко Григорий (протоиерей)* Церковно-славянский словарь [Текст] / Григорий Дьяченко. – М.: Издательский отдел Московского патриархата, 1993. – 1120 с.

Е.В. Паклина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Особенности употребления фразеологических оборотов в рассказах В.М. Шукшина

В последнее время все больше внимания стало уделяться изучению региональной литературы. Одним из наиболее ярких представителей литературы Алтайского края, бесспорно, является В.М. Шукшин. Любой читатель обратит внимание на главных героев рассказов В.М. Шукшина. Чаще всего это обычные жители алтайских сел и деревень. Именно поэтому

нередко мы можем встретить в речи этих героев примеры употребления просторечий, диалектизмов, фразеологизмов. Известно, что фразеологизмы являются средством выражения отношения говорящего к предмету речи. Это значит, что не во всех ситуациях возможно использование фразеологических оборотов. Отсюда возникает вопрос: каковы особенности использования фразеологизмов в рассказах В.М. Шукшина? Ответить на поставленный вопрос достаточно сложно. Все станет гораздо проще, если мы проанализируем ситуации употребления фразеологических оборотов в рассказах В.М. Шукшина.

Наиболее используемыми терминами для наименования данных единиц фразеологии являются следующие: фразеологический оборот [1], фразеологическая единица [2; 3], фразеологизм, – которые в работах лингвистов чаще всего определяются как тождественные. «Фразеологическая единица – это раздельнооформленная единица языка, является устойчивым, полностью или частично семантически преобразованным сложным знаком» [4, с. 54]. «Фразеологизм – устойчивая и воспроизводимая единица языка, состоящая из компонентов, поделенных целостными (или реже частично целостными) значениями и сочетающаяся с другими словами» [5, с. 41]. «Фразеологический оборот – это воспроизводимая языковая единица из двух или более ударных слов, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре» [1, с. 79]. А.И. Молотков отмечал, что у русистов нет единого мнения о том, что такое фразеологизм, или фразеологическая единица языка: «У одних ученых во фразеологию языка попадают пословицы, поговорки, присловья, крылатые слова, афоризмы, у других – не попадают». По А.И. Молоткову, в целом фразеологизм характеризуют как сочетание слов с «переносным значением», как устойчивое словосочетание с «идиоматическим значением», как «устойчивую фразу». Во фразеологизме находят метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональную окраску и так далее [6, с. 7].

За основу мы берем следующее определение фразеологического оборота: «Фразеологический оборот – это воспроизводимая языковая единица из двух или более ударных слов, целостная по своему значению и устойчивая в своем составе и структуре» [1, с. 79].

В ходе исследования мы рассмотрели фразеологические обороты с точки зрения семантической слитности (классификация В.В. Виноградова) и с точки зрения грамматической оформленности (классификация Н.М. Шанского).

С точки зрения грамматической оформленности Н.М. Шанский выделяет две группы фразеологизмов в зависимости от того, со словом или с предложением они соотносятся. Одну группу составляют фразеологизмы, равные по значению предложению (такие обороты являются предложениями по структуре). Другую группу образуют фразеологизмы, выступающие как эквиваленты слов и словосочетаний [1, с. 35].

В.В. Виноградова в своих работах «Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины» и «Об основных типах фразеологических единиц в русском языке» выделил три основных типа фразеологических единиц: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания [2].

Для проведения данного исследования из 20 рассказов В.М. Шукшина мы отобрали 100 фразеологических единиц и рассмотрели их с учетом выдвинутых лингвистических теорий.

Анализ фразеологических оборотов в соответствии с классификацией Н.М. Шанского позволил нам сделать следующие выводы: большая часть исследованных фразеологических оборотов относится к группе фразеологизмов, равных по структуре слову или словосочетанию. Их 83% от общего количества исследованных фразеологизмов. К этой группе относятся следующие обороты: «Кандидатов сейчас *как нерезанных собак*» (рассказ «Срезал»), «А этот – *без году неделя* руководит коллективом – и уже: "Может, вам, Александр Семеныч, лучше на пенсию?"» (рассказ «Чудик»).

К группе фразеологизмов, равных по структуре предложению, относится 17% исследованных фразеологических оборотов, например: «Алеша и тут не уступил ни на волос: в субботу только баня. Все. *Гори все синим огнем!* Пропади все пропадом!» (рассказ «Алеша Бесконвойный»), «С одной стороны, вроде как-то не пристало мужику бабскую работу делать, с другой стороны... *Шут ее знает!*» (рассказ «Беспалый») и др.

Анализ исследовательского материала с точки зрения классификации В.В. Виноградова показал, что к фразеологическим сращениям относится меньшая часть фразеологических оборотов – всего 7% от общего количества проанализированных фразеологизмов. К ним относятся следующие, например, «Вот халда! - с восхищением сказал старик. - *Хоть бы хны* ей» (рассказ «Игнаха приехал»), «Вон вы чего достигаете - *в подолах приносить*» (рассказ «Други игрищ и забав»). Самая многочисленная в рамках данной классификации группа фразеологизмов – фразеологические единства. Они составляют 70% от общего количества исследованных фразеологических оборотов. Среди них можно встретить такие фразеологизмы, как «Можно понадеяться, что тут кандидатов *в глаза не видели*, а их тут видели – кандидатов, и профессоров, и полковников» (рассказ «Срезал»), «Думал на работе, думал дома, думал днем, думал ночами. И ничего не мог придумать, только *травил душу*, и хотелось выпить» (рассказ «Жена мужа в Париж провожала»). 23% от общего количества фразеологических оборотов составляют фразеологические сочетания, например, «Нет, это было *выше сил*, будь они хоть трижды — сибирские крепкие, способные вынести много» (рассказ «Жена мужа в Париж провожала»), «Он был парень не промах, хоть и "деревня", сроду *не чаял и не гадал*, что судьба изобразит ему такую колоссальную фигу» (рассказ «Жена мужа в Париж провожала»).

Литература

1. *Шанский, Н.М.* Фразеология современного русского языка [Текст]: монография / Н.М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.
2. *Виноградов, В.В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке [Текст]: монография / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 212 с.
3. *Архангельский, В.Л.* Устойчивые фразы в современном русском языке [Текст]: монография / В.Л. Архангельский. – Ростов-на-Дону, 1964. – 316 с.
4. *Мелерович, А.М.* Фразеологизмы в русской речи [Текст]: словарь / А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. – М.: Русские словари, 1997. – 864 с.
5. *Жуков, В.П.* Семантика фразеологических оборотов [Текст]: монография / В.П. Жуков. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
6. *Молотков, А.И.* Основы фразеологии русского языка [Текст]: монография / А.И. Молотков. – Л.: Наука, 1977. – 284 с.

И.А. Подоскина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Трансформированные фразеологические обороты в произведениях В.М. Шукшина

Фразеологические обороты очень давно привлекали внимание исследователей русского языка. Но изучаться они стали сравнительно недавно. До сороковых годов XX века встречались только отдельные мысли и наблюдения, касающиеся фразеологии. В.В. Виноградов был первым, кто создал базу для изучения устойчивых сочетаний слов, то есть фразеологизмов, в современном русском языке. Именно он впервые заметил слитность фразеологических оборотов с их семантикой.

Представляется интересным исследовать особенности функционирования фразеологических единиц в художественном тексте на материале произведений В.М. Шукшина. Изучение фразеологизмов представляется актуальным, поскольку в прозе В.М. Шукшина они очень активны, частотны, что позволяет описать их как целостное явление, организующее идиостиль писателя. Материалом для исследования послужили 143 фразеологических употребления, выявленные из 14 рассказов В.М. Шукшина [1].

Фразеологизм (фразеологический оборот, фразеома) – это свойственное только данному языку устойчивое словосочетание, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. Фразеологизмы, в отличие от лексических единиц, имеют ряд характерных особенностей [2].

Большинство фразеологизмов В.М. Шукшин использует без изменений, в общенародной форме, например, *сердце кровью обливается, как две капли воды*. Встречаются фразеологизмы, которые автор трансформирует. Существует два способа трансформации [3]: 1) внутрисистемный (языковой) тип, т.е. это такие изменения, которые заложены и предопределяются самой системой данного языка; 2) индивидуально-авторский тип, т.е. те преобразования, которые выходят за пределы норм языка.

В.М. Шукшин в своих рассказах использует как первый, так и второй тип преобразования. Но для нас, естественно, представляет интерес второй тип, т.е. индивидуально-авторские преобразования. Все случаи индивидуально-авторского преобразования фразеологизмов можно условно объединить в две группы: 1 группа – фразеологизмы, которые претерпевают какие-то внутренние изменения, т.е. происходит или замена одного из его компонентов синонимом, или расширение его состава новым словом, например: «всю жизнь *сердце кровью плакало и смотрело*» (ср. общеязыковым оборотом *сердце кровью обливалось*); здесь автор произвел синонимичную замену глагола «обливалось» глаголом «плакало». Это помогает читателю глубже проникнуть во внутренний мир героев. Ко второй группе трансформированных фразеологических единиц относятся фразеологизмы, в которых их внутренняя форма остается неприкосновенной, и лишь в окружающем контексте мы находим их переосмысление и обыгрывание. При чтении всего контекста фразеологизм представляется иным или же приобретает иной оттенок. В эту группу фразеологических преобразований входят различные каламбурные построения, которые основаны на буквальном понимании переносного значения отдельных слов, входящих в состав сочетания, например, «Эдак, Ванечка, можно все *царство небесное* проспять». В данном случае оборот «*царство небесное*» употребляется не в прямом значении «царство, расположенное в небесах», а в значении «все состояние, имущество».

Чтобы создать определенный стилистический эффект, В.М. Шукшин употребляет наряду с фразеологическими оборотами и свободные сочетания слов, например, «Петька твой начал уж потихоньку *выходить в люди*. Сперва пока *в огороды*». В данном случае употребление фразеологического оборота «*выходить в люди*» наравне со свободным словосочетанием «*выходить в огороды*» помогает Шукшину создать иронический эффект.

Анализ фразеологических единиц, выявленных из произведений В.М. Шукшина, позволил выделить следующие группы трансформированных оборотов:

1) фразеологизмы, подвергшиеся структурной трансформации: *возвышать голос* (кричать) – трансформация кодифицированного оборота *повышать голос*; *пришей-пристебай* (ненужный, лишний; не имеющий определенного положения) – трансформация кодифицированного оборота *не пришей, не пристегни*; *увяз с головой* (*окунуться с головой*) – целиком, полностью и др.;

2) фразеологизмы, подвергшиеся семантической трансформации: *душа горит* – хочется выпить, кодифицированное значение: кто-либо взволнован,

возбужден, взвинчен; *вильнуло хвостом* – чувство приближающейся радости, кодифицированное значение: заискивать, подобострастно относиться к кому-либо; *бурлачить* – быть холостым, кодифицированное значение: быть бурлаком; *снять с себя последнюю рубаху* – *быть щедрым*, кодифицированное значение: разорять, доводить до нищеты кого-либо;

3) трансформированные фразеологические обороты с изменением структуры и семантики: с *голыми руками* – без всего («Потом схожу в контору – тоже возьму характеристику. С голыми руками не поеду»). Кодифицированный оборот *брать голыми руками* – овладеть, захватить без особого труда, без основных усилий. *Скрипеть зубами* – от боли («Ночью стало совсем плохо. Ефим скрипел зубами, стонал»). Кодифицированный оборот *скрежет зубовой* – негодование, ненависть, бешеная злоба. *Скрепив сердце* – не жаловаться на что-либо («Молчал, скрепив сердце, не жаловался»). Кодифицированный оборот *скрепя сердце* – с большой неохотой, принуждением себя, вопреки желанию делать что-либо. *Кусок в горле застрянет* – станет не по себе («Опасно: он сам ничто бы да бабенка-то у него...сама знаешь: и сказать не скажет, а кусок в горле застрянет»). Кодифицированный оборот *кусок в горло не идет* – кто-либо не может есть от усталости волнения. *На четырех ногах стоять* – о совместной супружеской жизни («На четырех-то ногах, хоть они у нас и не резвые теперь, но все же покрепче стоять можно»). Кодифицированный оборот *стоять на своих ногах* – быть самостоятельным и не нуждаться в поддержке, помощи. *Губы распуштить* – улыбаться, ухмыляться («А чего ты губы-то распустил? Сразу, курва, ехидничать! Не можешь без ехидства слова сказать. Дай дороги!»). Кодифицированный оборот *надувать губы* – сердиться, обижаться, делать недовольное лицо; выражать неудовольствие, досаду и т. п.

Следует отметить, что В.М. Шукшин, изменяя, трансформируя общепринятые фразеологизмы, показывает свое отношение к персонажу, и оно явно не всегда положительное, а разговорно-просторечные фразеологические единицы в художественном тексте удачно используются писателем как средство характеристики персонажей, создания их речевого портрета.

Литература

1. Шукшин, В.М. Рассказы [Текст] / В.М. Шукшин. – М.: Русский язык, 1981. – 312 с.
2. Шанский, Н.М. Современный русский язык [Текст] / Н.М. Шанский, В.В. Бабайцева. – Ч.1. – М.: 1987. – 192 с.
3. Валгина, Н.С. Современный русский язык [Текст]: учебник / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – М.: Логос, 2002. – 528 с.

**Функции усилительных частиц
(на материале рассказов В.М. Шукшина)**

Изучение творчества В.М. Шукшина – это задача сложная и актуальная. Не оставляя никого равнодушным, искусство В.М.Шукшина - писателя, актера, кинодраматурга - постоянно рождает споры, научные дискуссии, которые еще далеко не закончены. Споры, затронувшие различные мнения о своеобразии языка В.М. Шукшина, продолжаются и в наши дни. Главным персонажем рассказов является человек с его описанием, как через портрет, так и через речь, которая у героев Шукшина очень эмоциональна, и наполнена усилительными частицами, которые делают ее более яркой и эмоциональной.

Теоретической базой послужили труды в области морфологии таких ученых, как В.А. Белошапкова, В.В. Виноградов, И.Г. Голанов, Е.И. Диброва, В.М. Колодезнев, В.Н. Суздальцева, Н.М. Шанский и другие.

Объектом нашего исследования являются усилительные частицы. Предмет – функции усилительных частиц.

Целью нашей работы является определение функций усилительных частиц в произведениях В.М. Шукшина.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

- 1) собрать материал по данной проблеме;
- 2) изучить и проанализировать полученный материал;
- 3) систематизировать материал;
- 4) интерпретировать материал.

Задачи исследования решались с опорой на следующие методы:

- 1) теоретический метод (анализ литературы)
- 2) метод сплошной выборки;
- 3) непосредственное наблюдение;
- 4) метод контекстуального анализа, т. к. усилительные частицы должны изучаться в условиях их речевого употребления;
- 5) прием описательного метода;
- 6) качественная и количественная обработка результатов.

Новизна нашей работы заключается в том, что обращено внимание еще на один аспект идиостиля В. М. Шукшина.

Термин частица, как и большая часть грамматической терминологии, был унаследован русской грамматикой от античной терминологии, которая, в свою очередь, восприняла его из восточных грамматик (ср. арабское *harf* – частица). Исследователи русского языка, такие как В.В. Виноградов, И.Г. Голанов, Е.И. Диброва, П.А. Лекант, Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева, Г.И.

Панова, Н.Ю. Шведова и др., термин «частица» определяют неоднозначно. Приведем пример:

1. «Частицы — служебная часть речи, передающая оттенки лексических и синтаксических значений, уточняющих и конкретизирующих значение лексических и синтаксических единиц» [1, с. 262].

Академик В.В. Виноградов употребляет термин «частица» в двух значениях - общем и частном. Частицы в широком смысле этого слова - то же, что и «частицы речи». Это общее понятие частиц обнимает все классы так называемых «служебных», «формальных» или «частичных» слов. «Частицами» академик называет классы таких слов, которые обычно не имеют вполне самостоятельного реального или материального значения, а вносят главным образом дополнительные оттенки в значения других слов, групп слов, предложений или же служат для выражения разного рода грамматических (а, следовательно, и логических, и экспрессивных) отношений. Лексические значения этих слов совпадают с их грамматическими, логическими или экспрессивно-стилистическими функциями. Поэтому семантический объем этих частиц очень широк, их лексико-грамматические значения очень подвижны, они находятся во власти синтаксического употребления. «Это как бы оторвавшиеся от основ аффиксы, свободно передвигающиеся по поверхности языка (хотя исторически как раз наоборот: сами аффиксы происходят из таких слов, прильнувших к полным словам)» [2, с. 541].

По сравнению с другими разрядами частиц, группа усилительных претерпела минимальные изменения в составе, семантике, выполняемых функциях. В XVII веке усилительное значение реализовывалось с помощью частиц *же, ведь, и, да, ну, вот, даже, какой, ни* и др.

Сделаем замечания об отдельных интересующих нас частицах. Усилительную частицу *-то* необходимо отличать от суффикса *-то* со значением неопределенности (*кто-то, где-то*). Частица может присоединяться ко всем знаменательным частям речи (*дом-то, грязный-то, сделал-то, быстро-то, пять-то, мы-то*), суффикс — только к вопросительно-относительным местоимениям и наречиям. В предложениях *Я где-то потерял ключи* и *Где-то теперь наши путешественники?* мы сталкиваемся с омонимией неопределенного наречия *где-то* и вопросительного наречия с частицей *-то*.

Частицы как служебная часть речи (даже если не указывать периферийную для них формообразовательную роль) характеризуются значительным разнообразием значений и функций, а также синтаксического употребления (в отличие от относительно единообразных в этом отношении предлогов и союзов). Достаточно сопоставить частицы *-то, -таки*, занимающие всегда положение после того слова, к которому они относятся, и в этом плане совершенно несамостоятельные.

Мы определили, что частицами называются классы таких слов, которые обычно «не имеют вполне самостоятельного реального или материального значения, а вносят главным образом дополнительные оттенки в значения других слов, групп слов, предложений или же служат для выражения разного

рода грамматических (а, следовательно, и логических, и экспрессивных) отношений». Также нами было замечено, что частицы представляют собой во всех отношениях менее тесное единство, чем предлоги и союзы.

Выяснили, что основное отличие частиц от знаменательных частей речи заключается в том, что:

- 1) частица не несет конкретного лексического значения;
- 2) в словообразовательном отношении представляет собой основу неделимую на части;
- 3) частица не является членом предложения, а знаменательные слова являются.

Основной прием, помогающий отграничивать частицы от других частей речи, - замена анализируемого слова на синонимичное ему слово, которое четко бы указывало, какая часть речи, или на словосочетание, свидетельствующее, что заменяемое слово является членом предложения

Методом сплошной выборки из 22 рассказов В. М. Шукшина мы выписали примеры с частицей *-то*. Всего нами в текстах было выявлено 86 случаев ее употребления. В.М. Шукшин в своих рассказах чаще всего использует данную частицу.

При рассмотрении функции данной усилительной частицы в тексте, нами было выявлено, что частица *-то*:

1) выделяет слово, подчеркивая, оттеняя его значение для выражения данной мысли. При рассмотрении этой функции, мы определили, что данная частица может акцентировать наше внимание:

а) на каком-либо действии. Например: «*Ведь скоро диплом в карман положишь - чего же ждать-то?*» (рассказ «Чередниченко и цирк») [3]. Частица *-то* усиливает значение действия, выраженного глаголом *ждать*;

б) на каком-либо человеке (группе лиц). Нужно заметить, что такое употребление частицы очень часто используется В. М. Шукшиным в своих произведениях. Очевидно, автор так часто использовал ее потому, что в его рассказах большее место занимают сами герои, их диалоги и размышления, а не действия и описания автора. Следовательно, акцентирование на героях происходит в диалогах, где данная частица и употребляется. Например, в предложении: «*Ванька-то... уезжает, што ль, куда?*» (рассказ «В профиль и анфас»). Частица *-то* заостряет наше внимание на конкретном человеке *Ваньке*. А в предложении «*Я вот думаю: американцы-то у нас тут тада рылись - искали чего-то в горах...*» (рассказ «Беседы при ясной луне»). Частица *-то* акцентирует внимание на группе лиц, выраженных существительным *американцы*. А в данном случае: «*На кой черт себя-то обманывать?!*» (рассказ «Чередниченко и цирк») [3] частица *-то* акцентирует внимание на самом герое, выраженного возвратным местоимением *себя*;

в) на каком-нибудь животном, птице. Было выявлено всего 2 случая употребления. Например: «*Погнали, а его телка-то сишло водой*» (рассказ «Хозяин бани и огорода») [3]. Частица *-то* акцентирует внимание именно на этом животном;

г) на времени, количестве. В основном время в диалогах героев В.М. Шукшина выражено наречиями. Например, в предложении: «*Ночь-то какая!*» (рассказ «Беседы при ясной луне») частица – *то* конкретизирует время, выраженное существительным *ночь*. А в предложении: «*Но хоть один-то раз надо же и мне тоже чего-нибудь взять!*» (рассказ «Мой зять украл машину дров»). Частица – *то* акцентирует внимание на количестве раз, усиливая его значение;

д) на каком-либо предмете. Данную функцию можно рассмотреть на примере: «*Штанину-то кто у нас в ограде оставил?*» (рассказ «Одни») [4]. Частица – *то* в этом контексте подчеркивает предмет, выраженный существительным *штанину*;

е) на абстрактных понятиях. Нужно сказать, что ни одна из исследуемых нами частиц, не акцентировала внимание на абстрактных понятиях, таких как: душа, смерть, грех и др. В предложении «*А у меня тоже душа есть. Ей тоже попрыгать, побаловаться охота, душе-то*» (рассказ «Одни») [4]. Частица *-то* акцентирует внимание на абстрактном понятии *душа*;

2) придает фразе несколько эмоциональный, несколько фамильярный характер. Усиление фамильярности можно увидеть на примере: «*За халяву-то можно и по морде получить*» (рассказ «Крепкий мужик») [4].

Таким образом, подводя итог исследованию функций частицы *-то*, мы определили, что она выделяет слово, подчеркивая, оттеняя его значение для выражения данной мысли. Определили, что данная частица может акцентировать внимание на действии, человеке, группе лиц, животном, птице, на времени и количестве, а также на каком-либо предмете и абстрактных понятиях. Также нами было замечено, что усилительная частица *-то* может придавать фразе несколько фамильярный или интимный характер.

Мы не можем сказать, почему автор так часто использует в своих рассказах данную усилительную частицу, но определили, какие функции она в них выполняет. Можем предположить, что она является характерной для идиостиля В.М. Шукшина.

Литература

1. Современный русский литературный язык [Текст]: учебник // Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2004. – 462 с.
2. Грамматика русского языка. Фонетика и морфология [Текст] / Под ред. В.В. Виноградова. – Т. I. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960. – 720 с.
3. Шукшин, В.М. Там, вдали [Текст] / В.М. Шукшин // Сост. В. Горн. – Барнаул: Алтайское книжное изд-во, 1983. – 279 с.
4. Шукшин, В.М. Любавины: Роман. Книга вторая. Рассказы [Текст] / В.М. Шукшин // Сост. В. Горн. – Барнаул: Алтайское книжное изд-во, 1988. – 384 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ

Л.С. Карпова,

студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Когнитивная лингвистика как новый этап в изучении взаимосвязи языка и мышления

В настоящий момент когнитивные исследования являются значимой частью лингвистики. В каждой науке, которая переживает период рождения и быстрое развитие, наблюдается необходимость осмысления значимых вопросов и в то же время неопределенность в самом предмете изучаемого явления. Данная ситуация присутствовала и до сих пор присутствует [1].

В области лингвистического исследования когнитивистики проводятся научные конференции, симпозиумы с целью выявления позиций исследователей на предмет и объект; также рассматриваются способы, приемы и методы анализа.

Когнитивная лингвистика достаточно молодая наука, которая появилась позже по сравнению с другими направлениями. Тем не менее, в данный момент сделано не так мало и в когнитивной лингвистике появляются диссертации, статьи, отражающие разные аспекты когнитивной лингвистики.

С давних пор ученые разных народов интересовались вопросом участия языка в познании мира, что нашло отражение в работах Л.Г. Зубковой и Н.А. Кобриной [2, 3].

Формирование современной когнитивной лингвистики связано с трудами американских лингвистов Джорджа Лакоффа, Рональда Лангакера, Рэя Джакендоффа и ряда других ученых. Более обширно труды этих ученых о когнитивной лингвистике отражаются в работах Е.С. Кубряковой, А. Ченки.

Собственные труды Е.С. Кубряковой стали фундаментальными, они легли в основу когнитивной лингвистики в России.

За все время своего существования когнитивная наука прошла несколько этапов развития. На данный момент существует два направления когнитивизма “машинный” (компьютерный) и лингво-психологический.

Данное направление учитывает связь основных проблем и основных достижений с электронно-вычислительной техникой. О сути компьютерного направления можно найти информацию в многотомном энциклопедическом издании, опубликованный под редакцией Р. Эшера:

Когнитивная лингвистика - это масштабная философская и научная исследовательская программа, базирующаяся на допущении того, что человек-это машина и может быть описан как машина [4]. Но не все процессы можно воспроизвести на компьютере, в этом и есть отличие человека от машины.

Иное направление – это лингво-психологическое, скорее, направление образного экспериенциализма; в нем изучаются особенности картины мира и обыденного сознания. Также рассматриваются учеты экспериментальных данных, лингвистических с психологическими и т.д. Здесь рассматриваются данные о внимании и памяти, распознавания образов, мыслительной деятельности, сравнении, отождествлении, умозаключениях, создании концептов. Основой лингво-психологических исследований Е.С. Кубрякова рассматривает во взаимосвязи между когнитивными и языковыми структурами.

По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, когнитивная лингвистика является новой ступенью для исследования взаимосвязи языка и мышления [5].

Первую ступень для изучения заложили нейрофизиологи, врачи, психологи (П. Брока, К. Вернике, И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов и др.). На базе нейрофизиологии образовалась нейролингвистика (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), которая обнаружила, что разные типы языковой деятельности (слушание, говорение, освоение языка, письмо, чтение и т.д.), связаны с разными отделами головного мозга.

Психолингвистика стала следующей фазой развития проблемы взаимосвязи языка и мышления, где рассматривались процессы создания и восприятия речи, язык как системы знаков, находящийся в разуме человека и его использование, функционирование.

Исследование когнитивной лингвистики являются общепризнанными способами анализа литературных текстов. Когнитивная поэтика является ценной частью современной лингвистики.

Литература

1. *Скребцова, Т.Г.* Когнитивная лингвистика [Текст]: курс лекций / Т.Г. Скребцова. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 256 с.
2. *Зубкова, Л.Г.* Эволюция представлений о языковой категоризации мира [Текст] / Л.Г. Зубкова // Когнитивная семантика. – Ч. 2. – Тамбов, 2000. – С. 176-180.
3. *Кобрина, Н.А.* Когнитивная лингвистика: истоки становления и перспективы развития [Текст] / Н.А. Кобрина // Когнитивная семантика. – Ч. 2. – Тамбов, 2000. – С. 170-175.
4. *Кубрякова, Е.С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – № 4. – 1994. – С. 34-47.
5. *Попова, З.Д.* Когнитивная лингвистика [Текст]: монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.

А.Н. Лю-Ки-Ю,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Проблемное поле терминологии

Данная работа посвящена исследованию системы лингвистической терминологии. На сегодняшний день проблема перевода терминов и составления отраслевых терминологических словарей остается одной из актуальных проблем современного языкознания в течение последних десятилетий. Существует немало работ, где обобщаются исследования лингвистической терминологии, ее формирования и развития. Но имеются расхождения в трактовке, употреблении и при переводе лингвистических терминов, поэтому словари не покрывают всего исследовательского поля лингвиста и остро стоит вопрос о систематизации понятийного аппарата.

Всем известны термины «концепт» и «понятие». Зачастую эти термины употребляют как синонимы, но большинство лингвистов говорит о том, что их следует различать. Исходя из содержания работ, которые имеются на сегодняшний день, можно сделать вывод о том, что исследователи по-разному трактуют эти термины. Таким образом, существует несколько подходов к этому вопросу.

Рассматривая данную проблему важно помнить, что понятие и концепт – это сущности, которые не поддаются прямому наблюдению. Поэтому, «...обсуждая любую из этих сущностей, немаловажно иметь в виду, что мы сопоставляем всего лишь наши гипотезы относительно того, чем, по нашему представлению, могут быть или не быть концепты и понятия» [1, с. 36].

В современном языкознании исследования концептосфер различных языков набирают популярность. Объясняется это тем, что ведется активный переход от лингвистики, которая ориентируется на изучение языка «в самом себе», к когнитивной лингвистике, изучающей язык в связи с человеком, его культурой, сознанием и мышлением.

Содержание «понятия»

Человек обобщенно мыслит о предметах, явлениях или процессах действительности в форме понятий. Причем познание окружающего мира реализуется путем образования понятий и оперирования ими. Ниже «понятие» представляется с разных позиций. Понятие – это не только первоначальный элемент познания, однако, еще и результат. Любая логическая форма обладает понятийным характером. Понятие – это ступень познания, оно отражает окружающую нас действительность в нашем сознании, это комок многочисленных, уже добытых знаний о предмете, сжатый в одну мысль.

Хотя некоторые ученые считают термины «понятие» и «концепт» равнозначными (Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин и др.), на самом деле это не так.

Концепт обладает характерными отличительными признаками как термин когнитивной лингвистики.

Логическая структура понятия

Понятие представляет собой отражение единой мысли значительных признаков предмета. Оно способно распространиться на один, несколько классов (групп) однородных предметов и явлений, обладающих одними и теми же признаками. Исходя из этого, в структуре любого понятия необходимо разделять две стороны: объем и содержание. Объемом понятия называется совокупность предметов, которая мыслится в данном понятии. К примеру, объем таких понятий как "животное", "растение", "товар" выражает всю безграничную совокупность данных предметов реальной действительности.

Содержание понятия – это совокупность значительных признаков предмета, мыслимого в понятии. В связи с этим, содержание понятия "человек" является общественное существо, способное производить орудия труда. А сущность понятия "государство" заключается во власти экономически господствующих социальных сил и т.д.

Для того чтобы раскрыть содержание, следует посредством сопоставления установить признаки, которые достаточны и необходимы для выделения данного предмета и выяснения его отношения к другим предметам.

Содержание «концепта»

На сегодняшний день термин "концепт" считается ключевым понятием когнитивной лингвистики. Однако для нынешней когнитивистики данный термин можно рассматривать как утвердившийся, суть этого определения существенно варьируется в концепциях отдельных ученых и различных научных школ. Дело в том, что концепт – это единица сознания. А в языке концепт проявляется как единица лексическая. Категория концепта фигурирует сегодня в проведенных исследованиях логиков, философов, психологов, культурологов, и она несет на себе следы всех этих внелингвистических интерпретаций.

В первый раз данное понятие было употреблено в отечественной науке С.А. Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное количество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода [2, с. 276]. Кроме этого он полагал, что наиболее значимой функцией концептов является функция заместительства, вследствие того, что являясь мыслительным образованием, в процессе мысли концепт замещает множество предметов одного и того же рода. Концепт способен замещать как реальные предметы, так и некоторые стороны предмета или реальных действий.

Е.С. Кубрякова предлагает такое определение концепта: «Концепт (concept) – единица психических или ментальных ресурсов нашего сознания; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике [3, с. 90]. В процессах мышления человека

задействованы концепты, которые отражают содержание результатов познания мира и человеческой деятельности в виде неких «квантов» знания. Это говорит о том, что индивид знает, подразумевает, думает, представляет об объектах мира.

Когнитивистика еще не способна дать ответ на вопрос о том, как появляются концепты, она может только указать на процесс образования смыслов в общем виде. Отчасти исследовать структуру и сущность концептов позволяет язык. Наряду с этим одни ученые считают, что в качестве простейших концептов следует рассматривать концепты, представленные одним словом, а в качестве более сложных – те, которые представлены в словосочетаниях и предложениях.

Рассмотрев языковые выражения концепта, мы можем получить представление о его содержании в сознании носителей языка.

Ю.С. Степанов рассматривает «концепт» с культурологической точки зрения: Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, с помощью чего человек — обычный человек, не «творец культурных ценностей» - непосредственно входит в культуру, а в некоторых случаях, в том числе и оказывает большое влияние на нее [4, с. 43].

Анализируя объяснения выше, приходим к заключению о том, что у ученых отсутствует единое понимание термина «концепт». В науке прослеживаются три ключевых направления или подхода к осмыслению концепта: лингвистическое, когнитивное, культурологическое.

Подводя итоги можно выделить, то, что концепт обладает весьма непростой многоплановой структурой. В нем можно отметить как рациональное, так и эмоциональное, как конкретное, так и абстрактное, как общенациональное, так и индивидуально-личностное, как универсальное, так и этническое. Это и объясняет отсутствие единого определения.

Литература

1. *Залевская, А.А.* Психолингвистический подход к проблеме концепта [Текст] / А.А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВорГУ, 2001. – С. 36-45.
2. *Аскольдов, С.А.* Концепт и слово [Текст] // Русская словесность: Антология / под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 276-279.
3. *Кубрякова, Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С. Кубрякова. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
4. *Степанов, Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

П.С. Михайлова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
АГГПУ им. В.М Шукшина (г. Бийск)

Лакуны как национально-специфические элементы языков и культур

Язык, будучи тесно связанным с жизнью общества, отражает его социальную, экономическую и политическую жизнь. По мере развития общества он обогащается новыми понятиями, терминами; каждая отдельно взятая социальная система имеет свои особенности развития, которые незамедлительно отражаются на лексическом составе языка.

При сопоставлении лексики нескольких языков можно обнаружить пробелы, белые пятна в словарном составе одного из них. Эти пробелы называются лексическими лакунами и появляются в результате отсутствия эквивалента в виде слова слову другого языка. Лакуны – это специфические явления, связанные, с одной стороны, с лексической системой, а с другой, с культурой народа-носителя языка. Так, по мнению В. Гумбольдта, язык является главной составной частью культуры. Он рассматривает язык как некую деятельность «национального духа народа в частности». В понятие «национальный дух народа» вкладывается при этом психический склад и особенности народа, его искусство, его творческая деятельность, его философия жизни [1, с. 68]. Как следствие диалог культур часто оказывается затрудненным в силу наличия пробелов в коммуникации, вызванных большим количеством социокультурных лакун, имеющих разный характер, причины возникновения и требующих разных способов заполнения.

Человек как разумное существо в природе способен различать объекты, делить их на группы, находить общие сходства и соотносить данные объекты с определенными категориями. Эти объекты можно распределить на существующие и несуществующие, фиктивные или воображаемые объекты, понятия и представления, которые сформировались в сознании человека, и каждому освоенному им объекту он дал имя. Это и называется языковой картиной мира. Человек, относящийся к какой-то определенной культуре, не только называет слово, но и наполняет его своим смысловым содержанием (семантикой).

Языковая картина одного народа отличается от языковой картины другого. Наиболее ярко это проявляется в практике перевода: в расхождении значений слов, которые обозначают один и тот же предмет, в результате различного функционирования принципов категоризации действительности и присутствия эквивалентных лексем, обозначающих одни и те же денотаты, но имеющих отличный набор сем в семемах. Таким образом, в текстах образуются некие «пробелы», которые в лингвистике, как уже отмечалось, обычно назы-

вают лакунами. В качестве признаков лакун, как правило, рассматриваются непонятность, непривычность, чуждость.

Лакуны, в соответствии с работой В.П. Белянина, разделяются на лексические, грамматические, стилистические, речевые [2, с. 154].

Лексические лакуны – те, которые переводятся чисто описательным способом (погорелец - person whose property was destroyed by fire; a city-slicker - тот, кто привык к городскому образу жизни и непригоден для жизни на даче; кипяток - boiling water, 姐姐jiějie - старшая сестра; 妹妹mèimei - младшая сестра; 外公wàigōng - дед по матери; 叔叔shūzǔ – двоюродный дед; младший брат деда по отцу; 月饼yuebing - китайская лепешка с начинкой к празднику осени).

Грамматические лакуны – те, которые включают в себя грамматические особенности иностранного языка (the Creecks - индейцы племени ручья).

Стилистические лакуны – различные синтаксические конструкции (например, в русском языке с частицами *же, -то, неужели*).

Речевые лакуны – ролевые особенности общения, этикетные характеристики актов общения (вопрос «Where are you from?» при дословном переводе на русский язык означает «Где являешься ты из?», корректный перевод звучит как «Откуда ты?»; та же ситуация с вопросами на китайском языке «你能不能» (дословный перевод «Ты можешь не можешь?») - «Ты можешь?», «你好吗?» (дословно «Ты хорошо?») - «Как дела?»).

И.А. Стернин в своей работе представляет широкую и специфическую типологию лакун. Данная типология лакун зависит от: степени абстрактности семантического содержания лакуны (предметные и абстрактные лакуны), от места лакуны в парадигматике (родовые и видовые). Она также зависит от того, в каких пределах мы выявляем «пробелы»: на уровне сравнения двух или нескольких языков или в пределах одного исследуемого языка (межъязыковые и внутриязыковые лакуны). Кроме того, И.А. Стернин выделяет «немотивированные и мотивированные лакуны» [3, с. 99].

Представляется целесообразным привести примеры различных по своему типу лакун. Так, лакунами по степени абстрактности содержания являются *борщ* (рус., предметная лакуна), *валенки* (рус., предметная лакуна), 豆包子(кит. бобовые пирожки, предметная лакуна), *смекалка* (рус., абстрактная лакуна), *духовность* (рус., абстрактная лакуна).

Родовыми лакунами в английском языках могут выступать: *clean, wash, brush* (англ. *чистить*). Специфическую черту родовых лакун составляет отсутствие общего определения для отдельных предметов, действий или явлений. Видовые лакуны: *to marry* (выходить замуж, жениться), *cousin* (двоюродный брат, сестра), *grandparents* (дедушка, бабушка). Особенность таких лакун заключается в том, что слова не выражают конкретных наименований для объектов, явлений, действий. Все это является базовыми элементами национальной специфики лингвокультурной общности, затрудняющие понимание некоторых фрагментов текстов в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Гумбольдт, В. фон О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [Текст] / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М.: ОАО «ИГ «Прогресс», 2001. – С. 37-298.
2. Белянин В.П. Психоллингвистика [Текст] / В.П. Белянин. – М: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 225 с.
3. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования [Текст] / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2004. – 210 с.

А.В. Мищенко,

студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Способы перевода топонимов с английского на китайский язык

Топонимы играют важную роль в языке, с их помощью можно выявить процессы взаимодействия и взаимовлияния языков, определить какие контакты были между народами в прошлом. Также топонимы несут в себе исторический отпечаток прошлых событий разных эпох, имена значимых личностей, героев, культурные ценности народов. В английском языке есть множество народных географических терминов, при помощи которых можно проследить специфику структуры топонимических единиц. Однако при переводе следует учитывать, что в каждом языке есть свои культурные особенности.

Перевод топонимов всегда вызывал большие затруднения при переводе с использованием иероглифического текста. Во-первых, одно и то же имя собственное может иметь несколько иероглифических транскрипций. Во-вторых, в китайском языке имена собственные и имена нарицательные имеют одинаковую форму, так как иероглифы скрывают различия между ними. Поэтому возможны случаи, когда не имеющие собственного значения транскрибированные имена людей, ошибочно воспринимаются как значимые лингвистические единицы. Например, слово 庄子 «чжуанцзы» в словарях имеет вариант перевода «деревня», при этом в 369-286 гг. до н.э. жил философ по имени 庄子 «чжуанцзы», однако в словарях не всегда дается второе значение.

В-третьих, из-за слабой грамматической парадигмы в китайском языке существует проблема различения мужских и женских имен. Несовпадение плана выражения иностранных имен в китайском языке чаще всего бывает связано с наличием множества диалектов, в которых один и тот же иероглиф читается по-разному. Нельзя оставить без внимания такой аспект, как возможные трудности перевода с использованием иероглифики в грамматическом

плане. Во-первых, в китайском языке все иероглифы пишутся на одинаковом расстоянии друг от друга, поэтому определить грамматические функции каждой морфемы, записываемой одним иероглифом, бывает затруднительно. Во-вторых, так как форма ограничена, в китайском языке распространена омонимия. В результате упрощения письменности появились омонимы – разные морфемы с одинаковым графическим начертанием. В-третьих, существует проблема разделения иероглифического текста на лексические и грамматические единицы. В-четвертых, в стилистических целях автор может использовать составные части иероглифов для выражения каких-либо ощущений, чувств и т.д. [1]

Анализ примеров перевода топонимов показал, что переводчики используют самые разные методы перевода.

В ходе работы были рассмотрены основные способы перевода топонимов с английского на китайский язык, приведены и проанализированы примеры, относящиеся к каждому из методов. Рассмотрим наиболее интересные из них.

Cambridge- 剑桥 jianqiao, дословно с английского языка топоним переводится - «мост через реку Кам». Более того, в английском языке есть слово «сам», которое переводится «гребень горы, кулак, поднимать, отводить,». В китайском языке значение иероглифов является - 剑 - «меч, владеть мечом, фехтование», 桥 - «мост». Из чего следует, обнаружены частичные сходства в плане содержания, при этом фонетических сходств обнаружено не было. Топоним переведен методом комбинированного перевода, сочетающего в себе техники свободного и дословного перевода.

Westminster - 西敏市 ximinshi. Слово «west» в английском языке переводится как «запад», также иероглиф «西» переводится как запад. В китайском языке 敏 обозначает «понятливый, умный», и последний иероглиф 市 переводится как «город». В английском языке minister значит «министр, советник посольства», другими словами человек, обладающий высоким интеллектом, определенными выдающимися способностями. При переводе использовался метод комбинированного перевода.

Birmingham- 伯明翰 buminghan. В китайском языке иероглифы имеют следующий перевод - 伯 – «дядя, господин (вариант обращения к старшему сверстнику отца, старшему брату мужа)»; 明 – «ясный, отчетливый»; 翰 – «фазан, перо, писчее перо». Перевод выполнен методом транскрипции, потому как выявлены лишь фонетические соответствия.

Также были рассмотрены и проанализированы главные особенности и возможные проблемы и трудности, возникающие при переводе топонимов с использованием того или иного метода.

Литература

1. Щичко, В.Ф. 汉语语法理论与实践 [Текст]: учебное пособие / В.Ф. Щичко. – Москва: Восток-Запад, 2004. – 223 с.

Р.В. Наджафова,
ст. преподаватель кафедры алтайской филологии и востоковедения;
А.Э. Майманова,
студентка 2-го курса факультета алтаистики и тюркологии
Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск)

Сходства и различия значения чисел как элемент культуры в китайском и алтайском языках

У представителей разных народов есть огромное множество пословиц со значением чисел. Для всех языков числа представляются в виде количества, а в речевом употреблении и языковом сознании, может приобретать качественные и оценочные значения [1]. Пифагор говорил, что все вещи можно представить в виде чисел. Для разных народов и даже разных людей значение чисел может не совпадать и даже быть противоположным. Рассмотрим значение чисел на примере алтайских и китайских пословиц.

В алтайских пословицах числа имеют следующие значения:

«Один» - *сравнение*: Коркыбас бир өлөр, коркынчак мун өлөр - Бесстрашный [только] раз умирает, трусливый тысячу раз умирает;

«Один» - *результат*: Бир ийт көрүп үрзе - экинчизи бөдөп үрет - Одна собака залает – вторая вслед за ней лает;

«Два» - *выгода*: Эрте баскан киж, эки казан ичер - Человек, рано вставший - два казана съест;

«Четыре» - *длительность*: Төгүнле төрт тө конбос, мекеле беш те конбос - Ложью и четверо [суток] не прожить, хитростью и пятеро [суток] не прожить;

«Четыре» - *расстояние*: Кулак ла көстин ортозы төрт өлү, төгүн ле чыннын ортозы төрт өлү - Между ухом и глазом четыре вершка, между ложью и истиной четыре вершка;

«Пять» - *единство*: Беш карындаш бирлик болзо, бежен черүге јендиртпес - Если пятеро братьев едины будут, то пятидесяти войскам их не победить;

«Шесть» - *возможность*: Алты аяк арба јизен – алты кыр ажарын - Шесть чашек ячменя съешь – шесть гор перевалишь;

«Семь» - *количество*: Јети јеең келзе – јети кой јиир, јети бөрү келзе – бирүни јиир - Придут семь племянников – семь овец съедят, придут семь волков – одного съедят;

«Восемь» - *количество*: Јаман кижинин буды сегис, бажы тогус - У плохого человека восемь ног, девять голов;

«Девять» - *отрицательные*: Тогус јалку торолоп өлгөн - Девять лентяев с голоду померли;

«Сто» - *сравнение*: Јүс јожон ат болгончо, сок јаныс јүгүрүк болзын - Чем сто смирных лошадей иметь, лучше один единственный скакун будет;

«Тысяча» - *усиление/сравнение*: Билерге бир сөс, билбеске мун сөс - Знающему одно слово, незнающему тысяча слов [2].

В китайских пословицах нами выделены следующие значения:

«Один» - усиление индивидуальности: 孤木不成林 - Одно дерево - не роща;

«Два» - положительное, взаимное чувство: 二人同心 - Два человека используют одно сердце;

«Три» - безумно, до беспамятства: 三魂出窍 - Три духа покинули тело;

«Четыре» - пространство, время: 四时五季 - Четыре сезона и пять периодов;

«Шесть» - время: 六月飞雪 - В июне выпал снег, потому что Бог пожалел невинную жертву;

«Восемь» - удача: 八方支援 - Восемь сторон помогают;

«Девять» - пространство: 九州四海 - Девять областей, четыре моря [3].

Сравнивая значение слов-чисел в алтайских и китайских пословицах, мы видим, что числа в китайских пословицах обладают не буквальным, а переносно-символическим значением, они содержат в себе культурно-специфические смыслы. В алтайских пословицах числа в основном несут количественное значение, "много" или "мало", приобретая, в зависимости от ситуации, оценочное значение "достаточно - недостаточно", "хорошо - плохо". Чаще всего в алтайских пословицах встречаются числа 1, 2, 100, 1000, а в китайских 3, 6, 8 и 9.

Литература

1. Осипова, А.А. Семантика и символика лексем со значением числа в русской, английской, французской языковых картинах мира / А.А. Осипова [Электронный ресурс] Режим доступа <http://cheloveknauka.com/semantika-i-simvolikaleksem-so-znacheniem-chisla-v-russkoy-angliyskoy-i-frantsuzskoy-yazykovykhkartinah-mira>

2. Ойроткинова, Н.Р. Алтайские пословицы и поговорки (Алтай кеп ле укаа сөстөр) [Текст] / сост. Н.Р. Ойроткинова. – Новосибирск: Ред-издат. центр НГУ, 2012. – 353 с.

3. Тань Аошуан Китайская картина мира: язык, культура, ментальность [Текст] / Тань Аошуан. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 240 с.

Д.А. Одринская,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Атрибут в китайской лингвистической традиции

Данная работа посвящена исследованию становления классической китайской лингвистики, а также рассмотрению атрибутов персонажей китайской мифологии.

Процесс формирования современного китайского языкознания начался еще со времен древнего Китая. Китайская лингвистическая традиция кардинально отличается от европейской по своему строю: так как китайский язык является изолирующим, а европейские языки, в основном, флективные. Разница языкового строя привела к тому, что влияние китайского языка на европейские языки сведено к минимуму. В отличие от японского языка, который как раз формировался под влиянием китайской лингвистики.

Во времена древнего Китая существовало три основных лингвистических дисциплины:

- 寻古学 xúngǔxué практика толкования затруднительных слов;
- 词源学 cíyuánxué этимология и структура иероглифов;
- 音位学 yīnwèixué фонология.

Физическая сторона звуков китайского языка практически не изучалась, благодаря чему возникновение фонетики в китайском языкознании произошло гораздо позже, но, тем не менее, развивалась эта наука максимально успешно.

Специальные работы, посвященные языку, еще не появлялись во времена расцвета классической китайской философии, но вопрос об отношении имени 名 к действительности 是 уже был поставлен.

Согласно учению Конфуция, связь между именем и называемым объектом органическая. Таким образом, возникла "теория имен", согласно которой искажение имени может привести к беспорядку.

Имя может являться атрибутом персонажа. В мифологии атрибут является постоянным и устойчивым отличительным признаком персонажа. С точки зрения лингвистики, атрибут является второстепенным членом предложения, обозначающим признак, свойство или качество предмета; чаще всего бывает выражен прилагательным или причастием.

Синтаксис также обозначает атрибуты как определения, они могут быть согласованными и несогласованными.

Несмотря на то, что звуки в китайском языкознании были изучены и описаны намного позже, чем этимология и структура иероглифов, они также могли являться атрибутами китайских персонажей времен древней мифологии.

Предлагаю рассмотреть одну из героинь древних китайских легенд - Яо Дзи (瑶姬 yáo jī) и на примере этого персонажа изучить характеристики ее отличительных атрибутов.

В китайской мифологии фея горы 巫山神女 wūshānshénnǚ, также известная как 瑶姬 yáo jī, является божеством, которое, как считается, живет в районе двенадцати вершин Ушанского хребта вдоль среднего течения реки Янцзы. Она поддерживала Юя Великого в укрощении вод Янцзы. Преследовала злых духов и разбивала большие скалы, препятствуя судоходству. В Ушанском ущелье есть храм, посвященный ее памяти, Храм Феи. Ее атрибутами являются лекарственные травы, направление кораблей прочь от опасности, а также мечты.

Два из трех атрибутов выражены существительным, третий выражен причастным оборотом. Одно из существенных обозначает материальный предмет - трава, другое является выражением абстрактной формы - мечта.

На примере данного персонажа можно сделать вывод, что атрибутом может являться не только предмет, но и действие, характеризующее стиль поведения героя истории.

Животные в китайской мифологии могут являться персонажами, символами и атрибутами одновременно. Рассмотрим на примере тигра. Пять мистических тигров, взятые вместе, составляют символ, который наделяется тем же самым значением, что и тетраморф в христианской традиции, поскольку они являются защитниками пространственного порядка и доминируют над силами хаоса. Красный тигр правит на юге, он связан с летом и огнем (как элементом). Черный тигр правит на севере, соответственно ассоциируется с зимой и водой. Голубой тигр – на востоке, к нему относятся весна и растительность. Белый тигр преобладает на западе (зима и металлы). И наконец, желтый тигр (солнечный по цвету) живет на всей земле и правит всеми остальными тиграми [1]. Тигру присвоено аллегорическое значение силы и бесстрашия, которое выражается в идее справедливости.

Литература

1. Мифы народов мира: электронное издание / гл. ред. С.А. Токарев. – М., 2008. – с. 1147. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.alleng.ru/d/inform/inform057.htm>

А.С. Суртаева,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГГПУ имени В.М Шукшина (г. Бийск)

Английские заимствования разных типов в китайском языке

Обогащение лексического состава языка происходит не только с помощью уже существующих единиц в языке, но и при помощи проникновения в язык чужеродных объектов. Данное явление носит название «заимствование». Актуальность данной работы заключается в том, что английский язык оказывает большое влияние на все языки в целом.

Объектом исследования являются заимствования как отдельный слой лексического состава языка. В качестве предмета исследования данной работы выступают английские заимствования, функционирующие в современном китайском языке.

Целью является рассмотрение всех типов заимствования иноязычной лексики в китайском языке и выявление преобладающего типа заимствований из английского языка, который функционирует в современном китайском языке.

Материалом для данной работы послужили английские заимствованные слова, которые функционируют в китайском языке. Источником был выбран словарь заимствований и гибридных слов в китайском языке (汉语外来词词典).

Существует много научной литературы, посвященной вопросам заимствований, на материалах разных языков. Но, ни в китайской, ни в отечественной лингвистике так и не существует точного определения понятия «заимствование».

Данный вопрос стал изучаться в России в начале XIX века. В основном эти исследования имели культурологическую направленность. В отечественной науке самыми популярными считаются работы Л.В. Щербы, А.А. Реформатского. Так, А.А. Реформатский отмечает, что «в каждом языке имеются слова заимствованные, иноязычные. В разных языках и в разные периоды их развития процент «этих не своих» слов бывает различным» [1, с. 74]. В китайской науке изучение иноязычной лексики началось только в первой половине 20 века [2]. В современной китайской лингвистике можно найти всего несколько работ, посвященных теме заимствований. Несмотря на малую степень изученности, которая наблюдается в данной сфере в китайской лингвистике, все же, в современных исследованиях китайских ученых можно встретить ряд терминов для определения такого явления, как заимствование. Впервые он был использован в 1993 г., когда вышел первый выпуск «Вестника образования слов китайского языка». В нем впервые употребляется термин 外来概念词 (wàilái gàiniàn cí). В 1995 г. появился новый термин для обозначения заимствования. Его автором стал Хуан Хэцин – 外来影响词 (wàilái yǐngxiǎng cí) (дословный перевод – «из вне приходящие, влияющие слова»). В последних работах китайских исследователей заимствование рассматривается как процесс ассимиляции слов из других языков в язык-реципиент, и как результат данного процесса [3, с. 15]. Так, китайский лингвист Ван Ли четко выделяет собственно заимствования, под которыми он понимает фонетические заимствования, и переводные слова, под которыми имеются в виду семантические заимствования или кальки. Статус заимствований он оставляет только за первыми. Вторые же он исключает из заимствований по той причине, что в них используется словообразовательный материал и словообразовательные модели китайского языка [4, с. 53]. В современной лингвистике можно встретить такие более сокращенные виды данного термина: 借词jiècí (взятые взаймы слова) или 外来词wàiláicí (дословный перевод: слова, пришедшие извне). Таким образом, в китайской лингвистике так же, как и в российской, есть несколько способов «заимствование». Наибольшую трудность в китайском языке вызывает разграничение таких понятий, как семантически заимствованные слова, калькированные заимствования и графические заимствования.

Причинами постоянного, но медленного процесса вливания в китайский язык английских вкраплений, которые впоследствии ассимилируются с ки-

тайским являются следующими. Во-первых, это потребность номинации новых явлений и понятий, которых нет в языке-реципиента. Как правило, к числу таких лакун относятся единицы, называющие предметы и явления таких сфер как: - научно-техническая; - бытовая (продукты питания, напитки, одежда, транспортные средства); - политическая; - экономическая; - образования; - досуг, культура и спорт [5, с. 167]. То есть можно сказать, что с заимствованием какого-либо предмета, появляется в языке и его название. Например, в русском языке это слова: такси, автомобиль, трактор, метро, робот, лазер, акваланг, нейлон и т.д. В свою очередь, в китайском языке иностранными являются – микрофон 麦克风màikèfēng, кофе 咖啡kāfēi, мотоцикл 摩托车mótuōchē и т.д. Вторая причина, это необходимость обновления лексической системы, замена старых единиц, которые потеряли свою выразительность, на новые, более точно передающие реалии современного мира. Здесь свое влияние проявляет веяние времени, мода и популярность на иностранные слова и выражения. Здесь самым распространенным примером может служить традиционное китайское «До свидания» 再见zàijiàn, которое почти полностью вытеснилось любимым англицизмом 拜拜báibái.

При изучении научных трудов различных авторов для проведения исследования была выбрана типология заимствований в китайском языке Горелова Владимира Ивановича. Все заимствования китайского языка он разделил на следующие типы: фонетические, семантические, фонетико-семантические [6].

1. Фонетические заимствования – это такой вид заимствования лексических единиц, при котором сохраняется их звуковая форма, но при этом новое слово адаптируется под фонетический состав язык-реципиента. Например: 芭蕾 bālěi ballet балет; 披萨 pīsa pizza пицца.

2. Семантические заимствования. Они образуются с помощью перевода иностранного слова на китайский, при котором осуществляется передача не плана выражения, как в случае с фонетическим заимствованием, а плана содержания. Семантическое заимствование в китайском языке строится на основе китайских лексических элементов. Так как такие заимствования ничем не отличаются фонетически от исконно китайских слов, они свободно входят в состав языка и легко функционируют в речи. Например: 收音机 shōuyīnjī принимать+звук+аппарат = радиоприемник.

2. Для фонетико-семантических заимствований характерны особенности двух основных разновидностей заимствования. В этих образованиях один компонент - семантически значимый лексический элемент, тогда как другой передает звучание заимствованного слова. Например: 啤酒 pí jiǔ - пиво, первая часть является фонетической калькой звучания англ. "beer", а вторая часть - семантическая, 酒 – алкоголь.

В работе была предпринята попытка выявить преобладающий тип заимствования из английского языка в китайский язык. Для этого путем сплошной выборки из словаря заимствований и гибридных слов в китайском языке

(汉语外来词词典) были отобраны сто существительных. Данные слова были проанализированы и разобраны по группам по типам заимствований. Самыми многочисленными группами стали фонетические, фонетико-семантические и семантические заимствования. Примерами данных групп могут служить следующие слова:

- группа фонетических заимствований: 皮夹克 píjiǎkè - pea-jacket (кожаная куртка, пиджак), 布丁 - bùdīng pudding (пудинг), 摩托 mótuō - motor (мотор), 比萨 bǐsà - pizza (пицца);

- группа фонетико-семантических заимствований: 沙丁鱼 shādīngyú - sardine + 鱼 рыба (сардина), 吉普车 jípǔchē - jeep + 车 машина (джип), 摩托车 mótuōchē - motor + 车 (машина), 冰淇淋 bīngqílín - 冰лед + ice cream «лед» +; (мороженое)

- группа семантических заимствований: 广告人 guǎng gào rén – пиаровец, рекламщик, то есть человек широких сообщений или человек, вещающий на широкие массы общественности; 夜猫子 yèmāo zi (дословно, ночной кот) – в нашей речи – человек-сова, человек, поздно укладывающийся спать; 鸭舌帽 yāshémào – кепка, бейсболка, по-китайски дословно – головной убор в виде языка (клюва) утки; 足球 zúqiú футбол, от 足 zú нога и qiú мяч.

После проведенного исследования на основании выборки заимствованных из английского языка существительных был осуществлен подсчет типов заимствований в китайском языке. При процентном подсчете были получены следующие данные: количество фонетических заимствований – 55%, семантических – 20%, фонетико-семантических 12%. На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1) Преобладающим типом заимствования английской лексики в китайском языке является – фонетический. Появление новых слов в языке, на основе подражания звуковой форме иностранных слов связано с тем же процессом глобализации. Иностранные названия остаются неизменными для носителей китайского языка, но адаптируются к китайской фонетической системе.

2) Преимуществом семантического способа заимствований остается правильная коннотация и смысловой посыл, который воспринимается потребителями. Такой способ перевода учитывает менталитет носителей языка.

3) Заимствование смешанного типа синтезирует в себе преимущества как фонетического, так и семантического типа, однако относительно первых двух типов их количество значительно меньше.

Исследование английских заимствований в китайском языке приводит к заключению, что они являются частью словарного состава китайского языка и функционируют в его лексическом пространстве и в то же время в значительной степени обогащают китайскую речь.

Литература

1. *Реформатский, А.А.* Введение в языковедение [Текст] / А.А. Реформатский / под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
2. *Ши Ювэй.* О связи современного китайского языка и иностранных заимствований [Электронный ресурс] / Ши Ювей. Режим доступа <http://www.huayuqiao.cn/articles/shiyouwei/shiyw09.htm> (дата обращения 18.04.2018)
3. *Ху Пэйпэй.* Английские неологизмы-заимствования в русском и китайском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Ху Пэй. – М., 2012. – 18 с.
4. *Ленинцева, В.А.* Влияние заимствований на китайский язык [Текст] / В.А. Ленинцева, А.В. Лухнович // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / под общ. ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. – М.: ТрансАрт, 2014. – С. 52-72.
5. *Пронина, Т.В.* Английские заимствования в китайском языке как результат процесса глобализации [Текст] / Филологические науки. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 6 (24): в 2-х ч. Ч. II. – С. 166-169.
6. *Горелов, В.И.* Лексикология китайского языка [Текст] / В.И. Горелов. – М.: Просвещение, 1984. – 217 с.

М.А. Сычева,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Концепт «любовь» в китайском и русском языках

Данная статья раскрывает теоретические аспекты по теме «Концепт «любовь» в китайском и русском языках».

Работа рассматривается на когнитивном уровне, поэтому далее следует дать определение когнитивной лингвистики. Согласно словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило, когнитивная лингвистика - направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм, как когнитивный инструмент – система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и трансформировании информации [1].

Кроме этого в теме статьи затрагивается такое понятие, как концепт. В методологическом словаре представлено следующее определение данного явления: «концепт - национально-маркированный образ культуры, имеющий языковое выражение в виде слова, словосочетания, предложения и передающий некоторое лингвокультурологическое содержание, являющееся существенным для понимания национальных особенностей носителей языка» [2, с. 113]. Концепт формирует «языковую картину мира» данного народа. Термин введен в лингвокультурологический обиход Ю.С. Степановым и в со-

держательном плане является «как бы сгустком культуры в сознании человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [3, с. 40]. Понятие концепта, используемое в качестве единицы культурологического содержания, до конца не определено, и наряду с термином концепт, в лингвострановедении и культурологии используются и другие равнозначные понятия.

Конкретно в данной работе мы рассматриваем концепт «Любовь». Этот концепт является наиболее важным, среди других, в структуре национального сознания, именно поэтому целесообразно рассматривать и изучать «Любовь» как национальный концепт в современном обществе.

Целесообразно рассмотреть концепт «любовь» на материале фразеологических единиц китайского и русского языков. Фразеологические обороты обладают целостным значением, воспроизводимым в речи, несмотря на то, что состоят из различных сочинительных или подчинительных словосочетаний, согласно В.П. Жукову [4]. Кроме этого, фразеологические обороты определяются устойчивостью своего значения в речи, что, несомненно, дает возможность исследования на материале указанных оборотов концепта «любовь». В.П. Жуков выделяет пять основных типов фразеологизмов, таких как фразеологизмы, сопоставимые со свободными словосочетаниями, но не дающие метафорического эффекта («собаку съел»); фразеологизмы с целостным немотивированным значением, которые соотносятся со словосочетаниями-прототипами («бить баклуши»); мотивированные сильноидиоматичные обороты, дающие на фоне свободных словосочетаний метафорический эффект («белые мухи»).

Рассматривая фразеологические обороты в китайском и русском языках, можно говорить, как про общие, так и про различные особенности, как самих оборотов, так и концепта «любовь» в целом.

Изучая фразеологический состав языка, можно отметить специфические и общие черты не только отдельно взятых оборотов, но и культуры и менталитета изучаемых языков в целом. Фразеологические единицы, передаваясь из поколения в поколение, зачастую обладают достаточной историей, позволяющей проследить развитие того или иного аспекта культуры с исторической точки зрения, что является диахронным аспектом.

Несомненно, фразеологические обороты являются полезным учебным материалом для изучающих тот или иной иностранный язык, так как фразеологизмы помогают лучше понять картину мира изучаемого языка, менталитет народа говорящего на том или ином изучаемом языке.

Стоит отметить также классификацию фразеологизмов китайского языка, так как фразеологические обороты указанного языка имеют значительные отличия. Классификациями фразеологических оборотов в китайском языке занимались такие лингвисты, как М.Г. Прядохин, В.И. Горелов [5, 6].

Отмечаются следующие типы фразеологизмов китайского языка.

Основной тип фразеологических оборотов, называемый Ченьюй (成语), является ничем иным, как устойчивыми словосочетаниями, которые постро-

ены по нормам веньяня (письменный язык, передающий, главным образом, значение, а не звучание). Ченьюй относят к выразительно-изобразительным средствам, придающим яркую характеристику тому или иному явлению (一丝不苟(yīsībùgǒu) - «не упускать ни одной мелочи, скрупулезно», первая часть 一 丝 — это нить, вторая — «не небрежно»).

Помимо указанного выше одного из самых распространенных видов фразеологических оборотов, ченьюя (成语 – chéngyǔ), существуют еще несколько видов, а именно: 惯用语guànyòngyǔ – идиома (闭塞眼睛捉麻雀 Bìsèyǎnjīngzhuōmáquè – действовать вслепую); 谚语yànyǔ – пословица (聪明一世, 糊涂一时 cōngmíngyīshì, hútúyīshí – даже мудрец, иногда, делает глупости); 歇后语xiēhòuyǔ – недоговорка (半天云里吊口袋 — 装风 Bàntiānyúnlǐdiàokǒudài — zhuāngfēng – дословно: подвесить мешок в поднебесье, собирать ветер, понимается как: прикидываться идиотом, притворяться простачком).

Рассматривая концепт «любовь» на материале фразеологических оборотов различных языков, отмечается, что понятие «любовь» - многогранно и субъективно и, таким образом, описание концепта неисчерпаемо. Что касается концепта «любовь» в русском языке, данный концепт зачастую имеет выражение в недосказанности или же незавершенности, не имея однозначной трактовки.

Таким образом, говоря о концепте «любовь» в китайском и русском языках, стоит отметить то, что целесообразно рассматривать данный концепт на материале фразеологических оборотов, так как они являются отражением картины мира того или иного языка, по этой же причине изучение фразеологических единиц студентами, изучающими тот или иной иностранный язык, является, несомненно, полезным в формировании понятий о чужой картине мира и о языке, в частности.

Литература

1. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий [Текст] / Т.В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Степанов, Ю.С. Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – 991 с.
4. Жуков, В.П. Русская фразеология [Текст] / В.П. Жуков. – М.: Высшая школа, 1986. – 310 с.
5. Прядохин, М.Г. Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка现代汉语歇后语用法小词典[Текст] / М.Г. Прядохин. – М: АСТ, Восток-Запад, 2007. – 218[6] с.
6. Горелов, В.И. Лексикология китайского языка [Текст] / В.И. Горелов. – М.: Просвещение, 1984. – 216 с.

К.А. Тырлунова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Язык и стиль рекламных текстов

На сегодняшний день мы не можем представить нашу жизнь без рекламы, потому что каждый день мы слышим или видим рекламу; необходимую информацию всегда можно найти в рекламных объявлениях. Не осознавая этого, люди не замечают, какое влияние на них оказывает реклама.

В данной статье рассматриваются особенности использования в рекламных текстах различных языковых средств и влияние языка на восприятие рекламы.

Лингвисты определяют «рекламу как форму коммуникации, которая пытается перевести качество товаров и услуг, а также идеи на язык нужд и запросов потребителя» [1].

Реклама манипулирует поведением клиента, оказывая социально-психологическое воздействие. Эффективность такого воздействия зависит от того, насколько правильно составлен рекламный текст и его графическое сопровождение. В свою очередь, нужно учитывать влияние менталитета и принадлежности человека к той ли иной языковой общности на восприятие рекламы.

Адриан Акмайджан выделяет две основные функции использования языка в рекламе: во-первых, служение когниции, как развитие мышления или воображения, а во-вторых, как инструмент коммуникации. Вторая функция является основной для рекламы, поскольку она направлена на передачу конкретного сообщения аудитории. Как процесс коммуникации рекламу можно охарактеризовать наличием информационного сообщения, который по определенному каналу доходит до получателя и расшифровывается средствами коммуникации. Структуру рекламного текста можно охарактеризовать наличием вербальных и невербальных компонентов. К невербальным компонентам относятся изобразительно-графические средства, которые вместе с вербальными выполняют информативно-экспрессивную функцию.

Рекламный текст определяют как сложный жанр волюнтаривно-информационного вида, иначе называют аппеллятивно-репрезентативный, который соединяет аппеллятивно-эмоциональные функции: прагматические (заинтересованное обращение к адресату), репрезентативные (наличие представления определенной информации) и воздействующие (убеждение в достоверности информации и в необходимости совершить требуемое действие – покупку, приобретение, обращение и т. п.) [2].

Исследователи уделяют внимание употреблению в рекламе публицистических и художественных жанров. В.Ю. Липатова считает рекламные тексты контаминацией различных стилей, жанров и разновидностей речи (как уст-

ных, так и письменных, диалогических и монологических, разговорных, научных и т. п.). Существует другое мнение, что рекламные тексты следует выделять в особый рекламный стиль, так как они имеют явные отличия от публицистических стилей темой и функцией.

В составе рекламных текстов постоянно происходят изменения в лексическом составе: употребление жаргонизмов, просторечных слов и появление заимствований.

А.В. Архарова исследовала эффективность использования в рекламе интонационно-звуковых средств как утвердительные и отрицательные, вопросительные и восклицательные предложения; также прямые обращения, вставные конструкции, вводные слова и словосочетания, инверсии, лексические повторы и оценочные формы речи. Но также следует заметить, что для создания образа среди них выделяются тропы и фигуры, стилистически окрашенные лексические и синтаксические единицы; средства речевой выразительности как эпитеты, метафоры, сравнения, гиперболы, олицетворения и стилистические фигуры. Различные ассоциации у реципиентов вызывают использование фразеологизмов, пословиц, поговорок, различных образов из художественной литературы. В рекламном тексте не должно быть трудных для восприятия слов и сложных синтаксических конструкций.

Несмотря на то, что язык рекламы, в основном, представлен в виде системы знаков и специальной лексикой. Лингвисты в последние десятилетия подчеркивают большое влияние рекламы не только на лексический состав языка, но и на восприятие окружающей среды. Реклама формирует специфические инварианты картины мира в сознании адресата, опираясь на выразительные возможности родного языка.

При переводе рекламы с одного языка на другой необходимо обратить внимание на лексические и понятийные соответствия, чтобы у представителей другого народа возникли те ассоциации, которые соответствуют их сложившейся национальной языковой картине мира.

Все вышеперечисленное объясняет появление понятия «феномен языка рекламы» в современной лингвистике, который изучается в аспекте рекламных текстов [3]. Этот феномен раскрывает особенности национального менталитета и стереотипы через интерпретацию рекламных текстов.

На этом можно сделать вывод, что реклама в современной лингвистике носит многоаспектный характер, в котором важную роль играют содержание текста и использование в нем языковых знаков. Необходимо еще отметить, что несовпадение картины мира может вызвать защитные реакции у носителей конкретного языка посредством анекдотов и шуток, игры слов.

Литература

1. *Гольман, И.А.* Практика рекламы [Текст] / И.А. Гольман, Д.С. Добробабенко. – Новосибирск: Интербук, 1991. – 142 с.

2. Гендер как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс] Режим доступа https://studwood.ru/1194979/literatura/gender_obekt_lingvisticheskogo_issledovaniya (дата обращения 05.04.2018)

3. Баженова, Е.А. Язык и стиль рекламы [Электронный ресурс] / Е.А. Баженова, О.В. Протопопова. Режим доступа <https://slovar.wikireading.ru/3250216> (дата обращения 05.04.2018)

К.А. Шевченко,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент И.П. Исаева
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Лексика с культурным компонентом как средство межкультурной коммуникации

Изучение взаимосвязи языка и культуры является одним из актуальных направлений современной лингвистики. Предмет интереса составляет своеобразие культуры народа, которое передается нам через язык. Существует определенная группа слов, отображающих реалии того или иного языка и культуры, отличающихся наличием культурного компонента. Другими словами, эти самые слова являются индикаторами, характеризующими народ, его ценности и реалии (англ *kilt, handmade, computer, internet, cab, double-decker*).

Итак, для чего же современному человеку необходимо ориентироваться в лексике с культурным компонентом? Данным вопросом занимаются лингвисты и филологи во всем мире. Основоположником теоретических основ лингвострановедения выступает Геннадий Дмитриевич Томахин, который с 1958 года упорно трудился над диссертацией по теме: «Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов)». Несмотря на тематические трудности, им были достигнуты определенные вершины в лингвистике. Под его авторством была издана книга «Великобритания: лингвострановедческий словарь», который включает в себя множество примеров культурно-маркированной лексики. Данным словарем пользуются в качестве информационного источника в исследовательских работах, как студенты, так и преподаватели, а также и другие ученые, чья деятельность связана с лингвокультуроведением.

Отправной точкой в изучении культурно-маркированной лексики можно считать саму лексику изучаемого языка. Традиционно принято разделять всю лексику языка на стилистически немаркированную и стилистически маркированную. Поскольку, основная проблематика основана на феномене культурно-маркированной лексики (далее – КМЛ), рассмотрим ее более подробно. Как уже было сказано выше, КМЛ представляет нам реалии народа через

язык, поэтому данная лексика ограничена в своем применении, в отличие от немаркированной лексики, которая может применяться независимо от цели высказывания, и не указывает на культурные особенности языковой общности.

К КМЛ можно отнести такие лексические группы, как сленг (читер, от англ. *to cheat*-списывать) и просторечье (*wife –trouble and strife*), где первая группа выражает переносное значение через эмоционально окрашенные слова, а вторая – слова со сниженной стилистической окраской.

Основной интерес при изучении иностранного языка вызывает так называемая безэквивалентная лексика. Такая лексика не имеет лексического аналога в языке перевода (далее - ПЯ) и имеет несколько способов перевода:

1) метод транслитерации – лексика за неимением аналога, заменяется буквами ПЯ (англ. *pudding*-пуддинг);

2) метод калькирования – фрагменты безэквивалентного слова заменяются буквенными аналогами на ПЯ (англ. *The White Guard* –белая гвардия);

3) приближенный перевод – подбирается понятие в ПЯ, частично описывающее реалию иностранного языка (далее - ИЯ) (англ. *biscuit* –печенье, бисквит);

4) описательный перевод – значение реалии передается через развернутое описание на ПЯ (англ. *walking holiday* – поездка за город в выходные) [1, с. 26].

Самой распространенной разновидностью КМЛ считаются реалии страны ИЯ. Как уже было сказано, реалии – это слова и словосочетания, характерные для одной определенной страны и полностью отсутствующие в других. Например, к реалиям русского языка можно отнести Деда Мороза и Снегурочку, к итальянскому – капучино и пиццу, к английскому – кока-кола, фаст-фуд и т.п. [2, с. 52].

Важное значение также имеет фоновая лексика. Такая лексика совпадает в разных языках, но отличается по смысловому наполнению пользователей ИЯ. Например, в итальянском языке слово «капучино» принадлежит кофейному напитку, который нужно выпивать строго до 10.30 утра, в России же, например, капучино пьют в любое время суток.

Таким образом, лексика с культурным компонентом рассматривается под разными углами - такими науками, как лингвистика, культурология, переводоведение, страноведение и лингвострановедение. Изучение и применение КМЛ способствует благоприятному осуществлению межкультурной коммуникации, снятию напряженности между коммуникантами и возможности избежать недоразумений и недопонимания.

Литература

1. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика [Текст] / И.М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
2. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре [Текст] / Г.Д. Томахин. – Иностранные языки в школе. – №3. – 2010. – С. 54-60.

И.А. Шивцов,
ученик 8 класса МБОУ «Гимназия №11» (г. Бийск);
научный руководитель: учитель английского языка МБОУ «Гимназия №11»,
кандидат пед. наук, доцент С.Ю. Антонова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Неологизмы в английском языке

«Мир был еще таким новым, что
многие вещи не имели названия,
и на них приходилось показывать пальцем»
Габриэль Гарсиа Маркес «Сто лет одиночества»

В современном мире параллельно с развитием технологий происходит смешение различных национальных культур. Теперь люди могут общаться на дальних расстояниях при помощи Интернета и социальных сетей. А основным направлением международных отношений стало содружество и дипломатия. Для осуществления всего вышеперечисленного был выбран единый язык – английский, ввиду своего исторического повсеместного распространения.

Но прогресс не стоит на месте, постоянное развитие науки, процесс глобализации дают о себе знать в виде появления новых понятий, действий, предметов. Таким образом, появление неологизмов не только интереснейшее языковое явление, но и явление, которое нуждается в постоянном наблюдении и изучении для лучшего понимания, как самим носителям английского языка, так и представителям других стран. Неологизм – это слово или оборот речи, обозначающее недавно появившийся в языке предмет или понятие, так же для более точного и краткого обозначения. Зачастую неологизмы недолго используют в обиходе речи, это хорошо наблюдается на просторах Интернета, где новые слова появляются вместе с трендами и пропадают, как только тренд перестанет привлекать большое внимание пользователей сети.

Способы создания неологизмов:

- аффиксальный способ – образование с помощью суффиксных и префиксных единиц, например: cybersoldier – киберсолдат, плод научной фантастики.
- словосложение – самый универсальный и распространенный способ, так как представляет собой слияния двух основ. Например, globish – упрощенный английский, без каких либо грамматических правил.
- конверсия - переход слова из одной части речи в другую. Зачастую этот способ прогрессирует в Интернете: to humblebrag – схожее с русским приbedняться.
- сокращение – это сокращение слова с целью рационализировать время разговора, зачастую встречается в различных сленгах. Так же к сокращениям относят аббревиатуры – NASA — National Aeronautics and Space Administration.

- графические сокращения, которые используются только в литературном языке, в общении они произносятся полностью.

- еще одним из специфических английских сокращений являются полусокращения, т.е. сокращения первого слова и полное произношение второго или наоборот: clicktivist – человек, активно обсуждающий политику в интернете.

- заимствование – наиболее распространенный способ образования неологизмов, слово заимствуется из другого языка сохраняя значения и звучание, к примеру, czar – по смыслу схожее с русским «царь» [1, с. 331].

Кроме того, в английском языке приобретает большое значение эвфемистические неологизмы, основной смысл которых смягчение дискриминации, по принципу вежливости:

1. эвфемизмы, смягчающие возрастную дискриминацию (middlescence - период жизни от 40 до 65 лет; senior, mature, seasoned, distinguished, gracious (о женщине) - старей);

2. эвфемизмы, смягчающие имущественную дискриминацию (the neediest, the needy, the ill-provided, the socially deprived, the underprivileged, the disadvantaged, low-income people - бедные);

3. эвфемизмы, исключаящие дискриминацию людей с физическими и умственными недостатками (off one's rocker - душевнобольной; a bit wanting in the top storey, half-wilted, half-baked, nut, nutty, batty, barmy, dotty, having bats, in one's belfry, crazy as a bedbug - псих, чокнутый);

4. эвфемизмы, смягчающие расовую и этническую дискриминацию (African-American, Jewish person - еврей);

5. эвфемизмы, смягчающие дискриминацию по половому признаку, в частности женский пол (camera operator - cameraman; firefighter - fireman; police officer - policeman; chairman - chairperson; stewardess - flight attendant).

6. эвфемизмы, поднимающие престиж отдельных профессий. Например, hairstylist или beautician – парикмахер [2].

Разобравшись с образованием неологизмов, перейдем к их непосредственному появлению. Для этого мы воспользовались сайтом Кэмбриджа «DictionaryBlog», где абсолютно любой пользователь сети может рассказать о том или ином неологизме. Количество постов за 2017-2018 годы представлено на рисунке 1.

Проанализируем, из какого источника образован тот или иной неологизм:

Большая часть неологизмов появились на просторах интернета, что естественно, т.к. именно через интернет пользователи могут общаться с представителями других стран, что является причиной заимствований. Так же ввиду рационализации времени, затрачиваемого на написание очередного комментария, участники чата создают, сращивают или преобразовывают длинные слова в более точные и короткие.

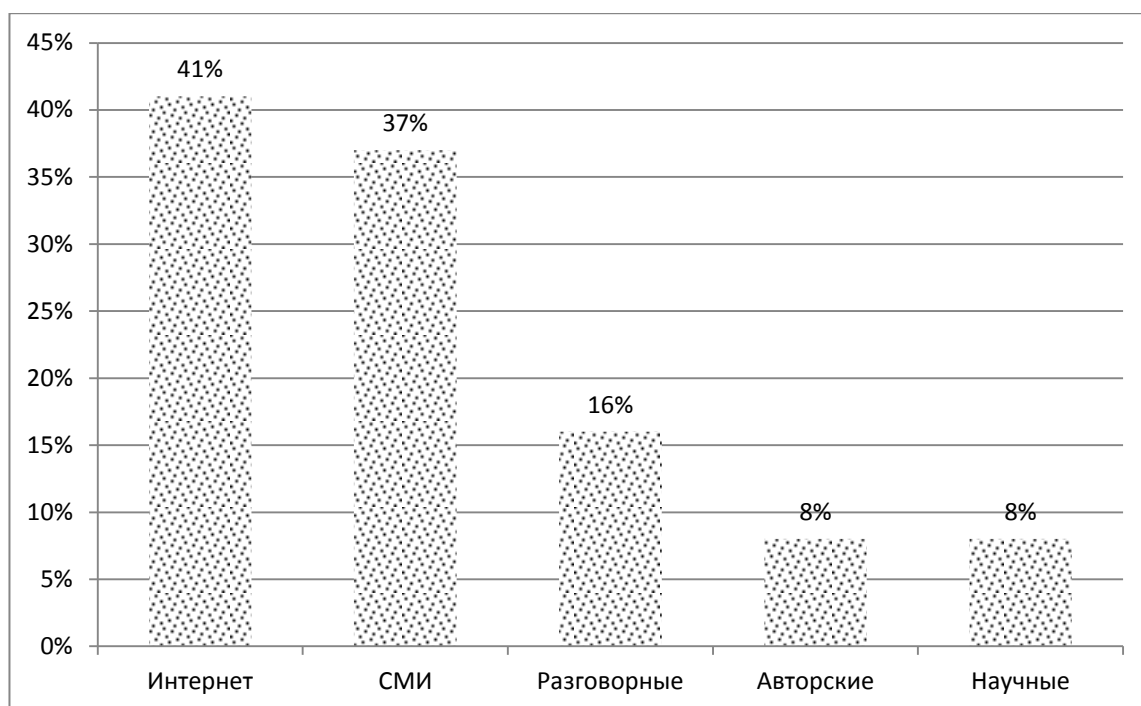


Рис. 1. Диаграмма образования неологизмов, появившихся в 2017-2018 гг.

Как мы видим, образование неологизмов в английском языке достаточно сложный процесс, связанный, прежде всего, с пониманием определенных как социальных, так и природных явлений в окружающем мире. Но создание подобных слов зачастую может запутать людей, только начавших изучать английский язык. Так что классификация все поступающих неологизмов – это основная задача решения, которой поможет не только систематизировать или обучить, но и углубить познания в данной области.

Для лучшего понимания данного языкового явления, с которым мы зачастую сталкиваемся при взаимодействии с англоязычными пользователями в Facebook, YouTube и других сайтах, мы хотим в перспективе изучения данной темы создать сайт для русскоязычных пользователей для лучшего понимания английских неологизмов.

Литература

1. Котелова, Н.З. Неологизмы [Текст] / Н.З. Котелова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: СЭ, 1990. – 668 с.
2. Электронный каталог неологизмов [Электронный источник] Режим доступа <https://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms/page/6/> (дата обращения 05.04.2018).

А.Е. Ширнина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Англицизмы в немецкой молодежной лексике

Язык является неотъемлемой частью нашей жизни. С его помощью происходят обмен информацией в человеческом коллективе, передача от поколения к поколению культурно-исторических традиций и т.п. Взаимодействие стран и культур из разных частей земного шара осуществляется благодаря этому явлению. Язык и общество – две части одного целого: язык не сможет существовать без общества и наоборот.

С течением времени в общество приходят новые веяния, меняются взгляды. Общество развивается, а вместе с ним и язык. Возникают новые предметы и явления в силу развития науки, компьютерных технологий и техники. Они нуждаются в наименовании, и язык расширяет свой словарный запас через различные пути: 1) образование совершенно новых слов; 2) заимствование и т.д.

Заимствование является наиболее продуктивным путем пополнения словарного состава языка, потому что главной движущей силой этого процесса является межкультурное взаимодействие, не имеющее в настоящее время препятствий.

Наиболее популярным для заимствования языком является, безусловно, английский. На сегодняшний момент этот язык признан мировым: на нем говорит большинство населения Земли. Поэтому неудивительно, что он оказывает огромное влияние на множество существующих языков. Не исключением оказывается и немецкий. Так, он активно принимает англицизмы и американизмы. Они присутствуют почти во всех сферах современной жизни немцев: в политике, в экономике, в моде, музыке и спорте.

Средства массовой информации играют далеко не последнюю роль в распространении англо-американизмов, более того, именно они оказывают наибольшее воздействие на молодежь Германии, все чаще демонстрируя американский образ жизни. Немецкая молодежь, в свою очередь, очень активно использует в своей речи заимствованные слова, даже не смотря на то что в их родном языке существует соответствующий эквивалент. Сегодня большое количество немецких молодых людей разговаривает на недавно возникшем языке, именуемом как Денглиш (*Denglisch*: сочетание из *Deutsch* — немецкий и *Englisch* — английский). Возникновение такого явления свидетельствует об огромном влиянии английского языка, заимствования из которого очень сильно закрепили свои позиции в Германии, в связи с чем указанная тема представляется *актуальной* и ценной для изучающих немецкий язык [1, с. 27].

А что же понимается под таким понятием как «заимствование»? Многие отечественные лингвисты и филологи изучали и продолжают изучать данное явление. По их мнению, заимствование можно охарактеризовать как процесс интеграции иностранных слов в язык по причине появления нового предмета или явления действительности, когда в родном языке еще не появилось или отсутствует соответствующее наименование, однако, этому процессу подвержены не только отдельные слова, но и фонетические и морфологические языковые единицы. Более того, даже самый устойчивый уровень языка, грамматический, может испытывать влияние заимствований [2, с. 145; 3, с. 27; 4, с. 107].

Немецкий язык очень богат заимствованными лексемами, большим числом которых являются англицизмы и американизмы. Однако, что стало причиной интеграции данных слов? Контакт двух культур - английской/американской и немецкой - способствовал тому, что языковые элементы первой перешли в языковую систему второй, в результате чего она обогатилась лексемами, имеющимися в британском английском и американском английском.

Говоря о контактах двух культур, представляется интересным подробнее остановиться на особой социальной группе людей, которые отличаются определенными возрастными рамками и своим статусом в обществе. Это молодежь. Культура молодежи – свой, ни на что не похожий мир. Молодежь использует в своей речи особую лексику, которая часто встречается в молодежных фильмах, песнях и на просторах Интернета. Наиболее развитыми семантическими полями являются: человек, внешность, одежда, жилище и досуг. Немаловажной особенностью данной лексики является и то, что она носит изменчивый характер, обусловленный сменой поколений [5]. Такую группу людей объединяют общие интересы и увлечения, такие, как различные фильмы, песни, а также и молодежные журналы, которые до сих пор пользуются популярностью. Каким образом данные периодические издания вызывают интерес у молодежи?

Рынок молодежной прессы сейчас находится в активной фазе развития. Знание интересов и потребностей молодых читателей является залогом успеха любого молодежного журнала – специализированного периодического издания, рассчитанного на молодое поколение. Эти издания нацелены, прежде всего, на оказание помощи в социальной ориентации молодежи, поэтому публикуют актуальную для них информацию. Даже развлекательные журналы ориентируют молодого читателя в мире досуга, увлечений и эстетических предпочтений молодежи. Основной аудиторией таких изданий являются молодые люди в возрасте приблизительно от 15 до 25 лет, однако возрастные рамки различаются в зависимости от конкретной страны.

Тематика журналов очень разнообразна: события шоу-бизнеса, музыка и ее новые направления, молодежная мода (макияж, одежда), профессиональная ориентация, экстремальный спорт и путешествия. Оформление таких изданий тоже отличается своей привлекательностью: обилием различных poste-

ров, больших фотографий, красочных выносов и других ярких, бросающихся в глаза элементов.

К числу наиболее популярных молодежных журналов в Германии относятся «*Bravo*», «*Mädchen*», «*YAEZ*» и «*Geolino*». В статьях из этих изданий обнаружены заимствования из английского языка. Вот несколько примеров.

„Doch nun gibt es neues Lesefutter für alle Harry Potter Fans!“ [6]

Англицизмом здесь выступает слово *Fans* (от англ. – фанаты) – прямое заимствование, фонетическая сторона которого не изменится.

„Foto machen, posten und Likes kassieren: Auf Instagram zeigst du deinen Followern, wie dein Leben so aussieht.“ [7]

В качестве заимствованных используются очень популярные слова сети Интернет *Likes* (от англ. – мне нравится) и *Follower* (от англ. – подписчик). Данные лексемы относятся к компьютерному сленгу и активно употребляются молодыми людьми по всему миру. Это прямые заимствования, так как смысл слов при их использовании в речи не изменяется, как и их фонетическая сторона: их произношение остается неизменным, как в родном языке.

„Michael Jordan, Bugs Bunny und die "MonStars": Space Jam war einer der verrücktesten und gleichzeitig coolsten Sportfilme überhaupt!“ [8]

Данный пример иллюстрирует, как английское слово *cool* (от англ. – клевый, классный, улетный) было интегрировано в немецкий язык и приобрело немецкий суффикс прилагательного в превосходной степени сравнения, став лексемой *coolsten*. Тем не менее, оно сохранило оригинальное произношение в своей основе.

Таким образом, выше представленные примеры позволяют сделать вывод, что заимствуются лексемы разных частей речи. Они активно употребляются в таких сферах, как кино, шоу-бизнес и IT-технологии. Эти сферы представляют сегодня для молодежи наибольший интерес. При этом заимствованные слова в разной степени приспосабливаются к нормам принимающего языка: отмечается их морфологическая и отчасти орфографическая ассимиляция, чего нельзя сказать о фонетической стороне, так как она в большинстве случаев остается неизменной.

Употребление данных слов отражает стремление молодых людей быть в тренде и находить общий язык с другими представителями молодежной культуры. Это обуславливается тем, что английский язык сегодня является мировым языком и распространен во всех уголках нашей планеты. Поэтому различные лексемы английского языка являются связующей нитью в общении, как в кругу немецкой молодежи, так и за его пределами, с представителями такой возрастной группы из других стран.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что англоязычные лексемы в немецкой молодежной лексике успешно адаптировались, используются и, безусловно, понимаются. Какова же ситуация с молодежью, которая изучает немецкий язык как иностранный? Следит ли она за всеми тенденциями и изменениями в языке? Принимается ли это во внимание преподавателями данного предмета различных учебных заведений? Как уже было сказано ранее,

при изучении любого иностранного языка очень важно знать о всех его подводных камнях, чтобы, столкнувшись с ними, быть готовым к их преодолению. Готовы ли учащиеся встретиться с ними лицом к лицу?

Для того чтобы ответить на этот важный вопрос, был проведен эксперимент, в котором приняли участие 24 обучающихся Бийского государственного колледжа в возрасте 15-17 лет, изучающие немецкий язык как иностранный. Реципиентам было предложено прочесть 6 отрывков из немецких молодежных журналов и подчеркнуть слова, которые, с их точки зрения, представляют трудности при понимании текста.

Результаты эксперимента показали, что проблема понимания англо-американизмов в немецких текстах присутствует. Так, 90 % испытуемых отметили лексему *Swoosh* (от англ. – галочка) трудной для понимания. Второе место (80 %) заняло существительное *Tablet* (от англ. – планшет). На третьем месте (70 %) оказались однокоренные глагол *stylen* и прилагательное *stylisch* (от англ. *style* – стиль, мода), которые при интеграции в немецкий язык приобрели морфологические признаки глагола и прилагательного немецкого языка (-en, -isch). Также отмечены и другие лексемы: *shooten*, *Crop Top* (67 %), *To-Do-Liste* (63 %), *Outfit*, *Look*, *Sneaker* (50%), *Comeback* (33 %).

В качестве попытки решения возникшей проблемы можно предложить включение изучения англо-американизмов в учебный процесс обучающихся среднего полного и профессионального образования с привлечением текстов немецкоязычных молодежных журналов согласно темам программы, с помощью созданного электронного словаря англо-американизированной лексики и интерактивных упражнений на ее отработку.

Результаты проведенной работы показали, что на сегодняшний день слова, пришедшие из английского языка, составляют существенную часть немецкой лексики. Эта причина обуславливает необходимость обогащения собственного словарного запаса англо-американизированными лексемами как для немецкоговорящих людей, так и для учащихся, которые изучают немецкий как иностранный. Проведенный эксперимент помог обнаружить существование данной проблемы, что делает тему исследования актуальной для дальнейшего изучения.

Литература

1. *Бабаянц, В.А.* Англицизмы в немецком языке [Текст] / В.А. Бабаянц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 7 (49): в 2-х ч. Ч. II. – С. 27-29.
2. *Ахманова, О.С.* Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. *Ярцева, В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / В.Н. Ярцева. Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/158a.html>
4. *Жеребило, Т.В.* Словарь лингвистических терминов [Текст] / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

5. Молодежный сленг [Электронный ресурс] Режим доступа https://ru.wikipedia.org/wiki/Молодежный_сленг (дата обращения 05.04.2018)
6. Geolino: HarryPotterandtheCursedChild [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.geo.de/geolino/buechertipps/14712-rtkl-buchtipp-harry-potter-and-cursed-child> (дата обращения 05.04.2018)
7. YAEZ: Museumstag: InstagrambringtdirKunstauserganzenWeltaufsSmartphone [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.yaez.de/leben/museumstag-instagram-bringt-dir-kunst-aus-der-ganzen-welt-aufs-smartphone> (дата обращения 05.04.2018)
8. BRAVO: SpaceJam 2 MitLebronJamesStattMichaelJordan? [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.bravo.de/sport/space-jam-2-mit-lebron-james-statt-michael-jordan-371131.html> (дата обращения 05.04.2018)

СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

А.Ю. Курманова,
студентка факультета алтаистики и тюркологии;
научный руководитель: старший преподаватель
кафедры алтайской филологии и востоковедения Р.В. Наджафова
Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск)

«Гуаньхуа» как один из диалектов китайского языка

Среди современных групп диалектов китайского языка гуаньхуа является самой большой как по территории, так и по числу говорящих. Область распространения этих диалектов охватывает север, северо-восток и юго-запад Китая. Ареал диалектов гуаньхуа располагается, в основном, к северу от р. Янцзы и только на крайнем западе выходит на южные границы Китая. Диалекты этого ареала, на которых говорит примерно 700 млн. человек, являются основой национального языка.

Современные диалекты гуаньхуа сформировались в результате крупномасштабных этнических и демографических процессов, которые происходили в Китае в средние века. В результате миграций и лингвистических контактов с языками Средней Азии сформировались среднекитайские диалекты Северного Китая, которые послужили основой современных диалектов гуаньхуа.

При общем сходстве современных диалектов гуаньхуа они делятся на несколько региональных подгрупп. Первую классификацию диалектов, основанную на материалах фронтального исследования диалектов китайского языка конца 50-х гг., провел Юань Цзяхуа. Диалекты гуаньхуа в этой классификации делились на ряд диалектных регионов или областей, обладающих определенными признаками. В качестве критериев их деления на диалектные области Юань Цзяхуа использовал комплекс синхронных признаков. В каче-

стве сегментного признака диалектов гуаньхуа был избран исторический признак звонких инициалей, которые в диалектах гуаньхуа перешли в глухие придыхательные в слогах ровного тона и в глухие непридыхательные в слогах косвенных тонов [1].

В качестве грамматических признаков этого диалектного ареала Юань Цзяхуа рассматривает счетные слова, место определения в двуслогах атрибутивного синтаксического типа, последовательность объектов при глаголах двойного управления, способы образования вопросительных предложений, синтаксических конструкции сравнения, воздействия, пассива [2].

В результате весь макроареал диалектов гуаньхуа был разделен на следующие семь ареалов: *Северный гуаньхуа*. Этот диалект охватывает провинции Хэбэй (включая Пекин) и Хэнань, центральную и западную часть провинции Шаньдун, весь Северо-Восток, восточную часть Автономного района Внутренней Монголии, а также части провинций Аньхой и Цзянсу, расположенные севернее р. Хуайхэ; *Диалект Цяодун* примерно в 30 уездах, расположенных на полуострове Цзяндун в восточной части провинции Шаньдун; *Северо-западный диалект* на западной окраине провинции Хэбэй, в западной части Автономного района Внутренней Монголии, на северной окраине провинции Хэнань, а также в провинциях Шаньси, Гансу и в Нинся-Хуэйском АР; *Юго-западный диалект или юго-западный гуаньхуа* в провинциях Сычуань, Гуйчжоу, Юньнань, частично в провинции Гуанси, в западной части провинции Хунань, в центральной и западной частях провинции Хубэй; *Диалект Цзян-Хуай или диалект нижнего течения Янцзы* в провинциях Аньхуй и Цзянсу к югу от Хуайхэ, а также в полосе вдоль реки Янцзы западнее Чжэньцзяна (провинции Цзянсу) и восточнее Цзюцзяна; *Диалект Чу* на территории 12 уездов (Ситуй, Сяогань и др.) восточной части провинции Хубэй к северу от р. Янцзы, а также в уездах Чжушань и Чжуси на крайнем северо-западе этой провинции; *Диалект Тун-Хуй*, состоящая из двух групп говоров внутри диалектного ареала Цзян-Хуай [3].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: диалекты являются неотъемлемой составляющей китайского языка, их многообразие подчеркивает неоднозначность и богатство китайской культуры. Знание диалектов имеет большую практическую ценность, как для преподавателей, переводчиков, историков, так и для людей, изучающих китайский язык и китайскую культуру.

Литература

1. Яхонтов, С.Е. Классификация диалектов китайского языка [Текст] / С.Е. Яхонтов // Исследования по филологии стран Азии и Африки / отв. ред. С.Н. Иванов, Е.А. Серебряков. – Л.: Издательство ЛГУ, 1966. – С. 121-128.
2. Завьялова, О.И. Гоюй [Текст] / О.И. Завьялова // Духовная культура Китая / гл. ред. М.Л. Титаренко: Том 3. Литература. Язык и письменность. – М.: Восточная Литература, 2008. – 856 с.

3. Софронов, М.В. Китайский язык и китайская письменность [Текст]: курс лекций / М.В. Софронов. – М.: АСТ Восток-Запад, 2007. – 640 с.

Ли Сян,
студентка факультета русского языка
Даляньский университет иностранных языков (г. Далянь, Китай);
научный руководитель: ст. препод. М.В. Ступкина
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Особенности китайского народа

У китайцев своя уникальная история, свои герои, праздники и традиции. А также своя собственная письменность. Китайские иероглифы появились тысячи лет назад, многие из них изменились с течением времени. Много лет назад люди для того, чтобы общаться, рисовали вещи, которые они видели. Потом картинки постепенно превратились в китайские иероглифы. Например, пиктограммы (рис. 1), обозначающие 人 человека, 田 поле, 口 рот, 身 фигуру, изображают значение самого иероглифа. Конечно, современные иероглифы уже немного упростились и стали более графичными [1, с. 115-117].



Рис. 1

В Китае есть свои праздники и календарь, который называется лунный календарь. Большинство китайских традиционных праздников основано на лунном цикле.

Лунный календарь определяется в соответствии с положением солнца и луны. Поэтому практически каждый год даты празднования отличаются. Кроме традиционного Китайского Нового года, самые грандиозные праздники в Китае - это праздник фонарей, фестиваль лодок-драконов и праздник середины осени. Каждый фестиваль имеет различные праздничные обычаи. Ниже представлено более подробное описание самых значимых национальных праздников КРН.

Китайский Новый год (праздник Весны) 春节 [chūn jié]. Традиционно выпадает в один из дней интервала 21 января – 21 февраля по григорианскому календарю, в этот день наступает первый день года по лунному календарю в Китае. В первый день китайского календаря отмечается начало года. Он связан с зимним новолунием по завершению полного лунного цикла после зимнего солнцестояния (второе новолуние после 21 декабря).

Традиционно в этот день начинается весна, происходит пробуждение природы, оживает земля, ростки. Принято зажигать благовония и фейерверки с целью отпугивания злых духов. Часть ритуала новогодней кулинарии – пельмени Цзяоцзы 饺子, символизирующие богатство, своей схожестью с золотыми или серебряными слитками. Во 2-ой день нового года принято есть лапшу, символизм которой ассоциирован с ее формой: надежда на длинную жизнь и гладко идущий год, как длинная и гладкая лапша.

Под новый год китайцы покупают новую одежду, одевая ее после полуночи. Китайский Новый год принято отмечать в кругу семьи.

Вечером, в канун Нового года, проводятся массовые "танцы дракона", в которых принимают участие все люди, независимо от денежного состояния. Самые пышные шествия и яркие мероприятия проводятся ночью.

День зимнего солнцестояния 冬至节 [dōng zhì jié]. Каждый год зимнее солнцестояние приходится на период между 21 и 23 декабря. В этот день принято чтить память предков. В церемонии жертвоприношения применяются отваренные шарики из рисовой муки. Из рисовой муки делают тесто и лепят фигурки животных символизирующих счастье. После ритуала жертвоприношения устраивают праздничный ужин.

Праздник фонарей 元宵节 [yuán xiāo jié]. Он выпадает на февраль – начало марта. 15-й день 1-го лунного месяца. Окончание Китайского нового года. В этот день традиционно происходит развешивание цветных фонарей различных размеров на улицах. Проведение в парках массовых танцев, вокальных выступлений. Кулинарный ритуал – пирожные Юань Сяо 元宵 [yuán xiāo] из рисовой муки со сладкой начинкой. В X веке в Китае зародился обычай зажигания в эту ночь красочных фонарей. Согласно древнему поверью, души умерших предков в новый год спускаются на землю, чтобы отметить праздник со своими близкими, а в праздник фонарей они возвращаются обратно при освещении их пути домой миллионами фонариков [2].

В Китае очень много национальных праздников. Китайцы всегда в эти дни возвращаются домой к родителям, готовят вместе много национальных блюд, устраивают семейные ужины и гулянья.

Литература

1. 汉语字典. 上海: 上海辞书出版社, 2001. – 348 с.
2. 中国传统节日. 北京: 商务印书馆, 2015. – 15 с.

Р.В. Наджафова,
старший преподаватель кафедры алтайской филологии и востоковедения;
А.Ю. Ерленбаева,
студентка факультета алтаистики и тюркологии;
К.А. Кантырова,
студентка факультета алтаистики и тюркологии
Горно-Алтайский государственный университет (г. Горно-Алтайск)

Использование числовых комбинаций у китайцев для общения в социальных сетях

Всю нашу сознательную жизнь мы каждый день сталкиваемся с числами и их комбинациями. Все важное и не важное закодированы в числах. Будь это дни наших рождений, банковские счета или время. Каждый день мы можем по сто раз набирать различные номера телефонов, вводить пароли и считать деньги – это все каждодневные ритуалы, без которых мы уже не обходимся. Но в повседневности мы даже не задумываемся о значении чисел с лингвокультурологической точки зрения.

Как и во всех языках мира, в китайском языке есть свой «сленг» и упрощения. Но, только у китайского «сленга» есть одна особенность – это набор определенных чисел, которые прячут за собой полноценное предложение. Например: «515206» означает «я больше не люблю тебя»; «510170» можно расшифровать как «я хочу на тебе жениться».

Китайцам намного проще запомнить последовательность чисел, нежели комбинацию латинских букв. Поэтому особую популярность получил «цифровой» язык. Многие числа в китайском языке звучат так же, как и некоторые слова. К примеру, самое легкое для запоминания комбинация числа «88». В китайском языке 8 произносится как «ба» (ba), поэтому, когда китайцы пишут «88» - это означает «пока» (рус. «бай-бай»; англ. «bye bye») [1].

К цифровому языку обращаются не только простые пользователи, но и крупные компании. В основном применяется это метод к телефонным номерам. Так, телефон заказа еды в «Макдоналдсе» записывается 4008-517-517, последние цифры произносятся как «wu yao qi», что очень похоже на «wo yao chi» - «я хочу есть».

Время идет, язык прогрессирует, движется вперед. Числовых комбинаций становится все больше и больше. Параллельно с цифровым языком, большую популярность набирают смешанные аббревиатуры, имеющие в своем составе как числа, так и иероглифы и буквы. Например: «好8» – «好吧» - хорошо; «3Q» – «thank you» - спасибо; «米2» – me too - я тоже [2].

Большую популярность получили аббревиатуры, состоящие только из цифр, замена слов арабскими цифрами. Например: 5555 – «呜呜呜呜, 哭声» – плач; 8147 – «不要生气» – не надо сердиться; 687 – «对不起» – извините.

Китайцы очень щепетильно относятся к комбинациям чисел, так как у них существуют счастливые и несчастливые числа. Они стараются избегать цифры 4, связанной с понятием смерти, и считают счастливой цифру 8, которая ассоциируется с богатством. Имея такой богатый язык, китайцы все равно не перестают нас удивлять. Они умудряются зашифровать цифрами целые предложения. Ведь звучание некоторых слов действительно совпадает с произношением чисел. А для комбинаций достаточно и частичной омонимии – совпадения лишь нескольких начальных звуков шифруемого слова со звучанием заменяющей его цифры.

Некоторые особо популярные сокращения уже закрепились в языке или, по крайней мере, в молодежном интернет-сленге. Вот наиболее популярные соответствия между числом и словом: «零» - 0 – распространенное сокращение для «您» - уважительное «Вы»; «一» - 1 – используется в прямом значении как «один» или «все, целиком». Кроме того, при чтении номеров единицу читают как «уāо», что звучит как слово «要» - «должен, нужно, хотеть»; «二» - 2 – в китайском языке похоже по звучанию на слово «爱» – «любить»; «三» - 3 — похоже по звучанию на слово «生» — «рождаться, появляться», также используется как сокращение для любого слова на «s»; «四» - 4 – омофон слова «死» - «умереть»; «五» - 5 – омофон слова «我» - «я»; «六» - 6 – звучит похоже на слово «流» – «течь», «路» - «дорога». Сокращение любого слова, начинающегося на звук l; «七» - 7 – заменяет собой слова, начинающиеся на «q». Например, «起» - «подниматься» или «气» - «злить(ся)»; «八» - 8 – омофон слова «разбогатеть», а также сокращения любого слова, начинающегося со звука «b», например, отрицания «不»; «九» - 9 – схожа по звучанию со словом «долгий» - «久». Может использоваться как сокращение любого слова на «j» [3].

Число сокращений в китайском языке растет, и появляется необходимость описывать и изучать возникающие лексические единицы. Процесс их создания развивается быстрыми темпами, что дает интересный лексический материал для изучения.

Литература

1. *Шевченко, В.В.* Символика и значения числовых компонентов в английских фразеологических единицах [Текст]: дисс. ... канд. филол. наук / В.В. Шевченко. – М., 2001. – 179 с.
2. *Ван Илин.* Введение в вопрос о китайских буквенных сокращениях [Текст] / Ван Илин // Вестник Педагогического университета. – №2. – 2002. – С. 20.
3. *Чжоу Цихуань.* Краткое описание способов употребления буквенных сокращений [Текст] / Чжоу Цихуань // Пекин: Вестник китайской академии гражданской авиации. – № 20. – 2002. – С. 46.

М.А. Швеи,
ученица 8 класса МБОУ «СОШ №34»;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швеи
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

К-POP как современный микс разных стилей музыки в Южной Корее

К-POP – это аббревиатура от английского словосочетания Korean pop. Это музыкальный стиль музыки, который появился в Южной Корее и соединяет в себе элементы таких западных стилей, как электропоп, хип-хоп, ритм энд блюз и танцевальную музыку. К-POP первоначально был создан как музыкальный стиль, однако с течением времени он превратился в огромную субкультуру, сторонниками которой является многомиллионная армия поклонников по всему миру.

По мнению Джефа Бенжамина, автора американского музыкального журнала *Rolling Stone*, К-поп представляет собой «смесь модной западной музыки и высокоэнергетического японского попа» и «охотится за головами слушателей при помощи повторяющихся «цеплялок», иногда на английском языке» [1]. К-поп «идет по линии смешения стилей, сочетает и пение, и рэп и делает особое ударение на действие и мощные визуальные эффекты». На родине в Южной Корее под этим словом могут пониматься почти любые направления корейской поп-музыки. Но во всем мире под кей-попом понимается исключительно музыка как современный микс вышеперечисленных стилей, исполняемая так называемыми айдолами, похожими по своей концепции с японскими идолами.

К-поп на сегодняшний день является одним из самых популярных музыкальных течений во всем мире. Огромную популярность этому жанру принесли такие группы как: BTS, EXO, Big Bang и т.д. Их музыка в основном включает элементы уличной или микса народной и современной музыки. На данный момент рок, рэп или фолк – это основные элементы корейской поп-музыки.

Причинами всевозрастающей популярности данной музыки можно назвать следующие:

1) маркетинговая политика, которая предполагает широкое использование сети Интернет и социальных сетей для рекламы и продвижения музыки для широкой аудитории молодежи. Музыкальные продюсеры активно используют новейшие разработки в области социальных сетей и мобильных устройств для популяризации кей-попа в мире.

2) колоссальная фанатская поддержка. Это достигается, в том числе, и активным взаимодействием кумиров с фанатами через социальные сети, развитая система фан-клубов, тематических заведений и услуг для фанатов. Примерами такой поддержки можно назвать многочисленные подарки от фанатов. Самыми интересными считаются подарочные обеды или мешки риса, так как молодежь считает, что артисты из-за плотного графика концертов не

успевают поехать. Также поддержкой можно назвать организованные туры, в которые многие поклонники едут, чтобы увидеть любимых исполнителей вживую. Это обычно молодежь из Японии и Китая. Однажды, в Сеул прилетело свыше 7000 поклонников, чтобы посмотреть выступление группы JYJ.

3) жесткая политика продюсирования музыкальных групп. Крупные агентства стараются получить максимальную прибыль от молодых талантов, в которых первоначально вкладываются сотни тысяч долларов. Компании связывают музыкантов жесткими контрактами на многие годы, определяя для них чрезмерно загруженные графики и невыгодные финансовые условия. Критики данного подхода называют это «контрактным рабством». В настоящее время существует большая тройка, The Big 3 – три наиболее большие и успешные развлекательные k-pop компании: YG Entertainment, S.M. Entertainment, JYP Entertainment.

Однако самое главное, что делает кей-поп таким популярным в мире, это конечно, музыка и то, как она преподносится аудитории. BBC, например, описывает корейские поп-группы Super Junior и Wonder Girls как «превосходно спродюсированные группы из сладких мальчиков и девочек с гибкими танцами и запоминающимися мелодиями» [2]. В клипах кей-попа всегда много красок, в них слышны четкие биты песен, а вокальные партии не похожи друг на друга, и в это идеально вписывается хип-хоп. Музыканты умело подчеркивают свои песни и выступления яркими образами и театральностью. Танец – есть незаменимая часть кей-попа, певцы и певицы практически всегда сочетают пение и танец, это делает их выступления более сильными.

Кей-поп стал прорываться в международных рейтингах на первые места. В 2017 году известная корейская группа BTS заняли первое место в live чарте iTunes. Они так же стали вторыми корейскими артистами после PSY с его клипом, распространившемся словно вирус. Недавно они участвовали в масштабном мероприятии Iheartradio Music Awards и заняли первое место в номинации «Лучшая мужская группа». У каждой кей-поп группы есть свои фан - «армии» и BTS - не исключение. За свою победу они очень благодарят именно ARMY- своих преданных фанатов. ARMY тоже не остались незамеченными, вслед за своими кумирами они выигрывают на Iheartradio Music Awards в номинации «Лучшая фан-армия». Фанаты поздравляют BTS и друг друга в социальных сетях, в особенности в Твиттере. BTS уже были номинированы на церемонии Billboard Music Awards (BBMA) (США) и забрали трофей в номинации «Top Social Artist». Они стали первой корейской группой, которая когда-либо становилась первой на Billboard Music Awards. Группа так же номинирована на BBMA 2018. Церемония состоится 20 мая 2018 года, а за два дня до нее BTS выпустят свой третий студийный альбом под названием «Love Yourself: Tear».

Сейчас становится все больше поклонников этого жанра музыки. Как считают эксперты, в Южной Корее кей-поп считается одной из важнейших частей экспорта. Он делает корейскую культуру все более и более популярной во всем мире.

Литература

1. Benjamin, J. The 10 K-Pop Groups Most Likely to Break in America [Электронный ресурс] / Jeff Benjamin // Rolling Stones. Режим доступа <https://www.rollingstone.com/music/lists/the-10-k-pop-groups-most-likely-to-break-in-america-20120518> (дата обращения 10.04.2018)
2. Williamson, L. The dark side of South Korean pop music [Электронный ресурс] / Lucy Williamson // BBC News. Режим доступа <http://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-13760064> (дата обращения 10.04.2018)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

С.Ю. Антонова,
учитель английского языка МБОУ «Гимназия №11»,
кандидат пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Использование мобильных устройств на уроках иностранного языка

В современных социокультурных условиях, отличающихся особой глобальностью и информационностью, необходимо привлекать возможности использования Интернет – ресурсов. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, а мобильные устройства в руках каждого ребенка позволяют превратить их из дистракторов образования в верных помощников, повышающих мотивацию учеников на уроке.

Данная статья рассматривает опыт автора по применению мобильных устройств на уроках иностранного языка с позиции их наличия в определенном кабинете учителя.

Ситуация 1. У учителя есть ноутбук с подключением Интернет сети в кабинете. Можно задействовать такой ресурс, как www.learningapps.org для работы фронтально над интерактивными упражнениями. Данный ресурс позволяет создавать такие задания, как – найди пары, кроссворд, вставьте пропуски, викторину «Кто хочет стать миллионером?», при этом наполнять любым контентом, от текста до аудио- и видео-материалов. Второй ресурс для данной ситуации – www.baamboozle.com. Данный ресурс предназначен для создания образовательных игр по любой теме и предметной области. Сайт сам генерирует задания, от учителя требуется только наполнить задание своим материалом.

Ситуация 2. В классе есть ноутбуки на каждого ребенка (мобильный класс), либо у каждого ученика есть мобильное устройство с подключением к Интернету. В этом случае многие задания можно из учебника перевести в интерактивное пространство. Для такой работы отлично подходит платформа

www.quizizz.com для создания викторин и интерактивных опросов. На сайте учитель составляет вопросы, потом на уроке каждый ученик работает в своем режиме, на экране учителя отражается статистика по заданию – самый сложный вопрос, % выполнения заданий, правильность ответов каждого ученика. Данный сайт работает с элементами геймификации, есть аватары каждого игрока, лидерборд в конце и мотиваторы во время выполнения.

В отличие от этого сайта, платформа www.getkahoot.com позволяет проводить разного рода тесты, опросы, задания под руководством учителя (он сам переключает вопросы). Данные ресурсы позволяют повысить эффективность урока, сэкономить время учителя на проверку работ, и освободить это время для разъяснения вопросов, вызвавших наибольшее затруднение. С помощью этого сайта можно генерировать идеи всем классом, проводить опросы и викторины, осуществлять целеполагание на уроке и все виды рефлексии.

Для тренировки к ЕГЭ можно использовать <http://www.english-distance.ru/> - это ресурс, в котором все собрано по разделам и темам, даны объяснения по всем вопросам. Если есть микрофон и наушники, то на сайте <https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/ege/> можно потренировать навыки говорения.

Ситуация 3. В данной ситуации мы пытаемся расширить границы нашего класса, выйти на уровень индивидуального обучения. Учитель создает виртуальный класс на платформе www.edmodo.com или www.openclass.com. Эти ресурсы позволяют создавать дистанционные уроки, которые помогут учащимся устранить языковые дефициты, поработать над непонятной темой в своем режиме, выполнить дополнительные задания повышенного уровня, получать обратную связь от учителя. Также, стоит отметить образовательный потенциал геймифицированного приложения castle quiz, которое можно установить на любой смартфон. Данное приложение позволяет в игровой форме потренировать любую тему по любому предмету, а также готовиться к ЕГЭ.

Таким образом, у учителя есть большой арсенал ресурсов, позволяющих задействовать любые мобильные устройства на уроках иностранного языка, и не только. Практика показывает, что использование мобильных устройств на уроках позволяет повысить мотивацию учащихся, их вовлеченность в образовательный процесс, продемонстрировать учебный потенциал их гаджетов.

Литература

1. www.learningapps.org
2. www.baamboozle.com
3. www.quizizz.com
4. www.getkahoot.com
5. <http://www.english-distance.ru/>
6. <https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/ege/>
7. www.edmodo.com
8. www.openclass.com

Э.В. Волкова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

Аудирование как эффективный метод развития навыков говорения

В настоящее время при общении приходится много слушать, и то, насколько точно мы воспринимаем информацию, определяет дальнейшие действия участников общения. Одна из главных целей обучения – это научить учащихся понимать звучащую речь. Аудирование является сильным приемом обучения английскому языку. С помощью аудирования происходит активное познание лексического состава языка, а также его грамматической структуры. В нашем исследовании под аудированием мы руководствуемся определением, данным Д. Браун: аудирование – это понимание воспринимаемой на слух речи. Оно представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность [1].

Во время педагогической практики в образовательном учреждении МБОУ «Гимназия № 166 г. Новоалтайска» для развития навыков аудирования использовалась следующая система упражнений:

1. Повторение за диктором, оно может быть в паузу или одновременно.
2. Упражнения на формирование речевого слуха (с визуальной опорой, на узнавание определенных слов, структур, либо извлечение конкретной информации).
3. Упражнения на тренировку памяти (выразить согласие или опровергнуть утверждение, дать ответы на вопросы, найти ошибки, несоответствие между устным и печатным текстом, запомнить имена, даты, названия, а затем воссоздать в той же хронологии; прослушать слова и объединить их по какому-либо признаку; прослушать слова и повторить только те, которые относятся к определенной теме).
4. Упражнения на тренировку догадки (составить словосочетания, подобрать определения к словам, закончить фразу, текст; определить содержание по заголовку, иллюстрациям, ключевым словам и т.д.).

При работе с аудиотекстами выделяются 3 этапа (дотекстовый, текстовый и послетекстовый). Была составлена серия уроков по тренировке навыков аудирования с учетом работы над всеми тремя этапами. На основе текста учебника «Spotlight 6» (авторы Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко) составлен комплекс упражнений [2]. Текст из учебника был использован для формирования навыков аудирования у учащихся 6 класса. После серии уроков был проведен заключительный урок, который был проанализирован.

На первом этапе «перед прослушиванием» учащимся предложено ознакомиться с незнакомыми словами с целью снятия трудностей при восприятии аудиозаписи:

1. Прослушайте слова и соотнесите перевод, опираясь на зрительную опору (*Listen and choose the word and translation*).

2. Прочтите заголовок, переведите его и ответьте на вопрос, о чем будет текст (*Read the title, translate it and say what this text will be about.*)

3. Прослушайте текст и определите, о чем текст (*Listen to the text and say what this text is about*).

4. По ходу прослушивания расставьте предложенные абзацы текста в правильном порядке (*Listen and arrange the paragraphs in the correct order*).

5. Отметьте верные, неверные утверждения и утверждения, не относящиеся к тексту (*Listen to the text again and mark right, wrong sentences and sentences which were not stated.*)

6. Ответьте на вопросы (*Answer the questions*).

7. Выберите правильный ответ (*Choose the correct answer*).

Проверка проводилась с подгруппой учащихся с различной степенью знаний в области английского языка. В подгруппе участвовали 10 человек.

На последнем этапе, после проведения нескольких уроков почти все учащиеся удачно справились с данным материалом, вследствие чего были выявлены весьма неплохие показатели в уровне сформированности умений и навыков аудирования иноязычного текста. В результате проведенной работы, было выявлено, что многие из учащихся повысили свои показатели.

Результаты диагностики уровня сформированности умений аудирования иноязычного текста у учащихся 6 «А» класса

Таким образом, в результате проведенной диагностики, у пятерых учащихся можно увидеть высокий уровень сформированности умений аудирования иноязычного текста. Они успешно выполнили все предложенные задания и не допустили ошибок. У четверых учащихся выявлен средний уровень сформированности умений аудирования иноязычного текста. Эти учащиеся также успешно справились со всеми предложенными заданиями, но иногда допускали незначительные ошибки в некоторых заданиях. Один учащийся показал низкий уровень сформированности умений аудирования иноязычного текста, так как он допустил много ошибок. В целом можно сделать вывод, что уровень владения умениями аудирования у учащихся 6 А класса – средний. Обучение аудированию является очень важным на сегодняшний день, так как без аудирования невозможно речевое общение. Аудирование включает в себя процесс восприятия и понимания звучащей речи.

В процессе проделанной работы была достигнута одна из главных целей исследования - разработка комплекса упражнений по обучению аудированию, результат, который отражен в итогах контроля уровня сформированности навыков аудирования, а именно в повышении качества полученных знаний. Аудирование иноязычной речи и говорение связаны в учебном процессе. Из этого следует, что аудирование подготавливает говорение, говорение

помогает развитию восприятия речи на слух.

Литература

1. *Браун, Д.* Listening to spoken English [Восприятие английской речи на слух] [Текст] / Д. Браун. – М.: Литера, 1984. – 172 с.

2. *Ваулина, Ю.Е.* Spotlight 6: учебник [Текст] / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2012. – 136 с.

О.В. Геринг,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Ю. Хлыстунова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Роль игры в обучении иностранному языку

В ходе процесса обучения иностранному языку учителю необходимо постоянно применять новые подходы, находить такие методы обучения, которые активизируют мыслительную работу учащихся, позволяют сделать обучение качественным, эффективным и в то же время интересным и увлекательным. Психологи утверждают, что более прочное усвоение теоретических знаний наблюдается тогда, когда учебная деятельность совмещается с другими видами деятельности – общественно-организаторскими делами, трудом и игрой.

Ведущая деятельность младших школьников – игра, поэтому обучение иностранным языкам при помощи игры – это эффективный метод, который оправдывает себя на практике. На начальном этапе изучения английского языка дети усваивают с энтузиазмом ту информацию, которая произвела на них самое сильное впечатление, а весь процесс обучения иностранным языкам направлен на получение положительных эмоций.

Более того, игра способна развивать у учащихся творческие способности. Поэтому, если ребенок подходит к выполнению предложенной работы с творчеством, то качество её будет намного выше. Во время игрового процесса задействованы и совместно взаимодействуют разум, подсознание и фантазия ребенка. Многие игры, используемые для обучения иностранному языку, рассчитаны на то, что учащиеся будут принимать какие-то решения для предложенной им задачи. Поэтому мыслительная деятельность во время игры работает на пределе. Более того, используя игру в процессе обучения иностранному языку, у учащихся появляется возможность мыслить не только на родном языке, но и на иностранном.

Игры на иностранном языке не должны вызывать трудностей у учащихся и позволять использовать их в жизни наряду с играми на родном языке. Поэтому сочетание таких методов, которые направлены на обучение иностранному

языку через познание культуры и традиций, в сочетании с игрой дают наибольшей эффект.

Безусловно, в процессе игры дети не задумываются над тем, насколько занят их мозг процессом усвоения новой информации. Для них игра – это приятное время проведения. Используя игровые технологии, мы вовлекаем в процесс обучения даже учащихся со слабыми знаниями, поскольку в процессе игры все равны. Поэтому усвоить новый материал для каждого ребенка будет достаточно просто [1]. Более того, в процессе игры появляется возможность устранения страха перед совершением ошибки, поскольку у ребенка есть возможность представить себя под маской кого-либо другого, и переложить ответственность с себя на игрового героя [2].

Относительно иностранного языка можно с уверенностью сказать, что игры содействуют активной языковой практике, помогают в тренировке языковых явлений. Применение игр на уроке формирует умение помогать друг другу, конкурировать, не выражая злости, признавать поражение, быть обязательным.

Игра на уроке создает возможность повторения речевого образца в условиях, приближенных к реальному речевому общению. В игре всегда присутствуют эмоциональность, целенаправленность речевого воздействия, она способствует развитию различных способностей ребенка, поднимает самооценку. Во время игровой деятельности развивается память, внимание, восприятие, регулируется психофизическое состояние учащихся, снимается агрессия и психоэмоциональное напряжение.

Известно, что учащиеся предпочитают игры, в которых присутствует компонент успеха, благодаря которому у ребят усиливается желание вовлечься в игру. Игры, в которых учащиеся должны полагаться на свои знания являются скучными для учащихся, поскольку всегда будут одерживать победу ребята с более высоким уровнем эрудированности. Игры с компонентом успеха (игры на распознавание, игры с кубиками и картами), как правило, имеют соревновательный характер, победителем может оказаться любой ученик, либо группа.

Игры могут помочь учащимся становиться креативными людьми. Креативный человек постоянно в чем-то заинтересован. Творческие задатки имеет каждый ребенок от природы. Они всегда выдумывают, сочиняют, представляют. Ребяческая фантазия стремительно вянет, в случае, если к ней никак не выражается заинтересованность находящегося окружения. Совместная творческая деятельность сближает детей и взрослых, что является одной из главнейших основ успешного обучения.

Игра постоянно наталкивает сделать выбор – как действовать, что говорить, как одержать победу. Стремление урегулировать данные проблемы убыстряет мыслительную активность. В процессе игры у всех одинаковые возможности. Ощущение равноправия, обстановка увлеченности и веселья, чувство посильности задач – все данное предоставляет вероятность детям одолеть робость, которая мешает использовать в речи фразы изучаемого язы-

ка и хорошо влияет на качество обучения. Незаметно ребенок усваивает данный материал, и к нему приходит понимание, что он, как и все может свободно высказываться на иностранном языке.

Таким образом, игра является методом стимулирования активности детей, который требует творчества и фантазии от педагогов. Для детей любого возраста игры имеют исключительное значение: «игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания», как однажды сказала Н.К. Крупская.

Литература

1. *Винникова, И.В.* Игры на развитие психических процессов [Текст] / И.В. Винникова // Начальная школа. – № 3. – 2002. – С. 25-28.
2. *Фаттахова, Л.Т.* Игровые технологии на начальном этапе обучения [Текст] / Л.Т. Фаттахова // Альманах школы. – № 139. – 2007. – С. 73-75.

Д.И. Громова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент И.П. Исаева
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Социокультурная специфика фразеологических единиц в контексте их изучения в средней школе

Термин «слово» является центральным и основным, однако, не единственным средством номинации в системе языка. Слову свойственно появляться в комбинациях с другими словами, что контролируется синтаксическими правилами и нормами. Данные сочетания создаются по уже существующей в языке модели, т.е. являются устойчивыми. Как только к устойчивости добавляется семантическое изменение одного или нескольких компонентов, то речь идет о фразеологической единице (далее – ФЕ) или идиоме. ФЕ является предметом исследования фразеологии – науки об устойчивых сочетаниях слов [1, с. 201].

Идиома, как и слово, является номинативной единицей языка, однако, идиома более культурно «нагружена», чем слово. Существование ФЕ в английском языке исчисляется столетиями. За каждой отдельно взятой идиомой скрывается своя история. Логично предположить, что, изучая фразеологический фонд языка, мы изучаем не только язык как таковой, но и историю его носителей, проникаемся культурой людей, говорящих на этом языке и их бытом.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) образования одними из результатов освоения иностранного языка являются:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) владение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка [2].

Иностранный язык нужен не только для общего развития, но и, как указано выше, для успешной межкультурной коммуникации в современном мире. Не зная культурную специфику страны изучаемого языка такого результата добиться сложно.

Для решения этой задачи можно сосредоточиться на изучении идиом, т.к. они «убивают двух зайцев»: расширяют лексический запас и знакомят с культурой страны изучаемого языка.

Прежде чем рассуждать о том, как правильно преподавать идиоматику на уроках английского языка, следует поинтересоваться, направлены ли на это школьные учебники. При анализе наиболее популярных УМК английского языка была выявлена довольно интересная ситуация. В УМК «Английский в фокусе (Spotlight)» за 9 и 10 классы можно найти фразеологический материал в словаре учебника, однако, упражнений для усвоения данного материала явно недостаточно [3, 4]. В УМК «Звездный английский (Starlight)» за 9 и 10 классы нет отдельного блока для идиом в словаре учебника [5, 6]. В данном УМК большее предпочтение отдается фразовым глаголам. Возникает вопрос: как преподавать столь важный материал, как идиомы, если ему уделяется недостаточное внимание в базовом учебнике.

В таком случае выбор всегда стоит за учителем, ведь именно он управляет процессом обучения. Например, в профильном классе такая работа будет определено иметь успех и принесет хорошие результаты (при правильном подходе). Однако при работе с более слабыми учениками изучение идиом превращается в трату времени, так как у учителя в таком коллективе в приоритете совсем другие цели. Идиомы, хоть и важный аспект языка, являются довольно сложным лексическим явлением, поэтому к работе с ними нужно подходить обдуманно и с четким видением процесса.

Если учитель все-таки решил взяться за обучение идиомам, встает другой вопрос: как правильно преподавать данный материал. Идиомы относятся к лексическому пласту языка, однако, использование тех же шагов, что и при освоении обычных слов или словосочетаний не будет столь же эффективным.

Типичный урок по формированию лексических навыков Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлев описывают следующим образом:

1) В начале урока, сразу после объявления темы, учитель указывает на новые слова, записанные на доске.

2) Учащиеся списывают слова в тетрадь, учитель раскрывает их значение.

3) Ученики читают слова за учителем и самостоятельно.

4) Выполняется ряд упражнений на закрепление новой лексики.

Далее авторы говорят, что при таком построении урока новая лексика не усваивается, так как слова навязываются, используются вне ситуации, а используемые упражнения зачастую не эффективны [7, с. 364].

Традиционный урок нерезультативен даже при освоении простых слов, поэтому при работе с идиомами нужен более продуманный и креативный подход. Идиомы можно и просто «вызубрить», однако, это очень долгий и мучительный процесс. Необходимо подобрать такие методики, техники и упражнения, которые бы максимально облегчили процесс усвоения ФЕ и сделали его интересным (чтобы пробудить интерес в учащихся продолжать процесс изучения идиом).

Лучше всего лексика усваивается тогда, когда ее изучение неразрывно связано с ее употреблением, поэтому можно создавать различные речевые ситуации, в которых были бы использованы идиомы. Так у учащихся возникает определенный ассоциативный ряд, который позволяет легче справиться с запоминанием материала. Также можно создать иллюстрации для тех учащихся, у кого лучше развита зрительная память. Не лишним будет и погружение в историю возникновения ФЕ (если таковая известна).

Чтобы сделать процесс наиболее индивидуализированным, можно прибегнуть к помощи современных технологий. Интернет располагает огромным количеством ресурсов, на базе которых можно разработать как отдельные упражнения по той или иной теме, так и целые курсы, направленные, например, на усвоение фразеологизмов. Учащиеся привыкли работать с компьютерами, поэтому такой подход вряд ли вызовет у них отрицательную реакцию.

Таким образом, проблема, связанная с обучением учащихся фразеологизмам в школе, реально существует. Ее решение полностью зависит от выбранной учителем стратегии ее преодоления.

Литература

1. *Иванова, Е.В.* Лексикология и фразеология современного английского языка = Lexicology and phraseology of Modern English [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.В. Иванова. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский дом «Академия», 2001. – 352 с.

2. Приказ Минобрнауки России № 413 от 17.05.2012 г. «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования» [Электронный ресурс] Режим доступа <https://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения 15.04.2018)

3. *Ваулина, Ю.Е.* Английский язык. 9 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоялко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2010. – 216 с.

4. *Афанасьева, О.В.* Английский язык. 10 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 248 с.

5. Баранова, К.М. Английский язык. 9 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2013. – 216 с.

6. Баранова, К.М. Английский язык. 10 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. – 200 с.

7. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлев. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

П.А. Змазнева,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент И.П. Исаева
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Проблемы обучения орфографии английского языка

В каждом языке существуют определенные строгие правила произношения и правописания. Важное значение для практических навыков владения иностранным языком имеет орфография (от греческого *orthos* – прямой, правильный и *grapho* – пишу) [1].

В каждом языке имеется связь между фонетикой и орфографией. Этот связь обуславливается орфографической системой языка, которая основывается на трех принципах:

1. Фонетический принцип, когда написание полностью отражает звуковой состав слова: как слышим, так и пишем (латинский язык).
2. Морфологический принцип, когда письмо отражает только часть звуков слова: сохраняется единство написания важных частей слова, тогда как звучание может изменяться (русский язык).
3. Исторический принцип, когда написание слов можно объяснить исторической традицией, и зачастую оно не совпадает с произношением (английский язык) [2, с. 9-13].

Так, например, в английском языке орфография за последние 400 лет практически не изменилась, а фонетическая сторона, в свою очередь, значительно трансформировалась. В данный момент англичане пишут так, как они произносили слова в 15 веке, когда не было расхождений между графической и фонетической составляющей слова.

В английском языке расхождения между звуковым и графическим образом слова приняли характер «национального» бедствия [2]. Принято говорить о трудностях в английском произношении, однако причиной является устаревшее английское правописание. В орфографической системе, построенной на историческом принципе, отношения между звуками и

буквами подчиняются определенным правилам, знание которых дает возможность правильно читать.

Орфография является одним из самых проблемных моментов в обучении письменной речи. Орфографические ошибки неизбежны, но их количество можно сократить, при условии соблюдения определенных типологических групп сложностей. Также важно сформировать у учащихся навыки самоконтроля и коррекции [3, с. 197].

Для того чтобы понять основные трудности при формировании орфографического навыка, необходимо учитывать типологические группы написания слов:

1. Написание на базе фонетического принципа.

Данная группа представляет слова, где количество букв соответствует количеству звуков. Данная группа является наименее трудной для школьников. Так как русская кириллица не похожа на западноевропейскую латиницу, установление графемно-морфемных соответствий формируются в процессе длительной и кропотливой работы. Однако даже в односложных словах могут возникать орфографические ошибки. В данном случае учеников нужно попросить прочитать написанное и постараться вспомнить основные правила чтения. Также возможно выписать основные и частотные ошибки на доску и проработать их со всем классом.

2. Буква без звукового эквивалента.

В данную группу необходимо отнести основные правила чтения. В этом случае следует формировать парадигматические связи слов на уровне графической системы, создавая ассоциативный ряд. Например, открытый и закрытый слог, чтение «wr, ght, wh», долгота гласных за счет «г» и т.д.

3. Самые часто встречаемые буквосочетания и обозначаемые ими звуки.

В данную группу нужно включить буквосочетания и гласных – «oo», «ea», и согласных «sh», «gh», «ph» и так далее. Трудность заключается в том, что правила чтения могут меняться в английском языке. Например, league [li:g] – head [hed].

Кроме того, в английском языке один и тот же звук может передаваться различными буквосочетаниями. Например, звук [f] передается на письме с помощью буквосочетаний «ph», «ff», «f» или «gh».

4. Словарные слова.

Это те слова, которые практически трудно объяснить, их нужно запомнить. Например, заимствованные слова: «restaurant» и др. [3, с. 200]

Следует сделать вывод, что письменная речь – это сложная форма речи, при овладении ею возникает ряд трудностей, связанных с овладением орфографических навыков и возникающих из-за ряда несоответствий между родным и изучаемым иностранным языком.

Литература

1. Баранникова, Л.И. Введение в языкознание [Текст]: учебное пособие для филол. фак. ун-тов / Л.И. Баранникова. – М.: Изд-во Саратовского университета, 1973. – 383 с.
2. Коржачкина, О.М. Мои любимые звуки [Текст]: фонетико-орфографический справочник английского языка / О.М. Коржачкина / под общ. ред. доц. Р.М. Тихоновой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 256 с.
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст]: пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Д.О. Ковалевич,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Методы обучения иностранному языку, реализуемые в школе

В современном мире, где изучения иностранного языка уже не является чем-то необычным и удивительным, появляется множество новых методов их изучения, чтобы каждый мог найти свой метод и успешно овладеть новыми знаниями. В стенах школы успешно существуют следующие методы обучения иностранному языку:

«Интелл-метод» (*интеллектуальный метод обучения*). Данный метод был разработан на основе эффекта гипермнезии или сверхзапоминания, при нем усваивание информации происходит в превосходящем нормы объеме. В основе метода – эффект 25-кадра, суть которого в том, что при высокой скорости предъявления информации, мозг воспринимает ее не на сознательном, а на подсознательном уровне. В ходе урока с использованием данного метода ученики просматривают видеотекст. Первые 15 минут учащиеся смотрят на экран, на котором мелькают пары слов с переводом со скоростью 25 кадров в секунду (этап «вижу»). Далее следует этап «вижу и слышу», на котором слова предъявляются с обычной скоростью, характерной для среднего темпа речи носителей языка в озвученном варианте. На третьем этапе («работаю») учащиеся видят слова и переводят их. Известно, что словарный запас увеличивается до 7000 слов и выражений иностранного языка после 65-70 часов работы, они прочно закрепляются в памяти. При использовании данного метода обучения попутно происходит развитие внимания, а скорость чтения увеличивается в 3-5 раз.

Естественный подход. Внимание акцентируется на том, что ученики не способны учить все подряд. Каждая порция материала должна обязательно основываться уже на пройденном и одновременно быть легко усваиваемой.

Метод молчания. В данном случае учитель слушает больше, чем говорит. В процессе обучения произношению в младших классах, учитель использует разнообразные цветные таблицы. На них каждый цвет или символ обозначает определенный звук. Таким методом изучаются новые слова.

Аудиолингвальный метод. Метод обучения иностранным языкам, который предусматривает в ходе занятий восприятие посредством слухового канала, многократное прослушивание и повторение за диктором единиц языка (фонем, звукосочетаний, слов, фраз, затем и текстов), что в результате приводит к образованию речевых автоматизмов. В ходе овладения структурами языка можно выделить четыре этапа: заучивание отдельных структур посредством подражания, сознательный выбор новой модели при ее сопоставлении с уже изученными, практика в употреблении модели, свободное употребление усвоенных образцов в ситуациях общения. К недочетам метода следует отнести представление его создателей о языке как системе навыков и ориентацию занятий на формирование речевых автоматизмов, а не развитие на их основе умений, что следует рассматривать в качестве конечной цели обучения иностранному языку.

Метод показа. Целью использования на уроке иностранного языка является введения нового материала на разных уровнях его организации (звуки, слова, предложения, ситуации) и рассчитан в основном на чувственное восприятие. В ходе показа, сопровождающимся ознакомлением учащихся с учебным материалом, используются классная доска, средства наглядности.

Метод тренировки. Данный метод подразумевает выполнение упражнений, называемых тренировочными (или подготовительными). Основной целью является формирование речевых навыков двух типов: а) навыков оформления (обеспечивают верный вариант произнесения звуков, интонирование фразы, оформление высказывания в соответствии с языковыми нормами); б) навыков оперирования. Способствуют легкому извлечению из долговременной памяти иноязычных слов и языковых структур согласно особенностям ситуации общения и цели высказывания [1].

Метод чтения. Основной задачей учителя является – сформировать и развить умения читать на иностранном языке, а для части учащихся – также умение говорить и писать. В соответствии с такой установкой по окончании 6 класса учащиеся должны овладеть навыками чтения, 10 класса – навыками письма, а 11 класса – навыками говорения на иностранном языке.

Грамматико-переводный метод. Целью изучения иностранного языка, согласно данному методу, считается общее образование учащихся, развитие логического мышления в результате выполнения упражнений грамматической направленности и перевода текстов.

Коммуникативный метод. Отличительная черта данного метода заключается в попытке приблизить процесс обучения иностранному языку к процессу реальной коммуникации. Эта черта определяет предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых тем, целей и ситуаций общения, отражающих интересы и потребности учащихся, ком-

муникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся в ходе урока [2].

Суггестокрибернетический интегральный метод. Основу метода составляет суггестивное управление процессом обучения иностранному языку с помощью технических средств. Информация предъявляется в значительных количествах для всестороннего полного восприятия во время сеанса, который повторяется в разные дни занятий. Метод позволяет автоматизировать лексику и грамматические модели для облегчения нагрузки на начальном этапе за четко фиксированный отрезок времени [2].

Исследовательский метод предполагает достаточно высокую самостоятельность учебно-познавательной деятельности учащихся. Постановка проблемы, выявление противоречий, выдвижение гипотезы, ее доказательство и проверка (то есть анализ, синтез, обобщение учебной информации), интерпретация и формулировка выводов осуществляются самими учениками [3].

Ритмопедия – метод первичного предъявления иноязычной информации, ее закрепления и активизации с использованием ритмостимулирования в процессе общения в рамках группы учащихся. Ритмостимуляция подразумевает воздействие на биоритмику человека монотонными низкочастотными звуковыми импульсами, импульсами света, цвета через слуховые, зрительные и тактильные каналы, что способствует формированию благоприятных условий для работы памяти и долговременного хранения учебного материала в объеме, превышающем в 2-3 раза нормы. Ритмопедия рекомендуется при необходимости ввода большого количества информации, требующей произвольного запоминания [1].

Сознательно-сопоставительный метод. Метод обучения иностранным языкам, в ходе обучения которому происходит осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речи, а также опоры на родной язык для глубокого понимания и изучаемого, и родного языков.

Метод физического реагирования. Основной принцип его работы – это понять можно только то, что вы пропустили через себя. Занятия организуются следующим образом: обучаемый на первых стадиях обучения не говорит ни слова, так как первоначально он должен получить первичные «пассивные» знания. В течение первых уроков обучающийся постоянно слушает иностранную речь, но при этом не говорит на изучаемом языке. Затем в процессе обучения наступает стадия, когда ученик должен реагировать на услышанное или прочитанное. Но реагировать необходимо только действием.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Современные методики обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2004. – 165 с.
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

3. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб: Речь, 2005. – 317 с.

А.В. Косоногова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент С.Ю. Антонова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Словообразование в английском языке: методический аспект

Словообразование представляет собой один из важнейших и самых продуктивных способов пополнения словарного запаса языка, который реализуется по принципу изменения морфологического состава уже существующей лексической основы или путем перехода основы в другую парадигму словоизменения [1]. Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в современном английском языке выступает аффиксация, которая включает в себя присоединение префиксов и суффиксов к корню или основе слова.

На аффиксальных словообразовательных моделях базируется одно из заданий раздела «Грамматика и лексика» в ЕГЭ. Эксперты Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) отмечают, что учащиеся сталкиваются с явными трудностями при работе с опорными словами. Результаты анкетирования среди учеников и учителей 9-11 классов также подтверждают тот факт, что данная область требует дополнительного внимания. 69,8 % преподавателей утверждают, что их ученики не в полной мере владеют материалом по теме «Словообразование» и не всегда способны применять знания на практике, более того, 84,9% не довольны организацией теории и упражнений в учебнике. 84,5% учащихся хотели бы повысить свои знания по данной теме.

Аналитические материалы и методические рекомендации ФИПИ для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года, дают возможность оценить общую картину: «В заданиях 26–31 экзаменуемые затрудняются с определением того, какую часть речи надо образовывать от опорного слова, чтобы заполнить пропуск в предложении, и также делают ошибки в правописании» [2]. Опираясь на изложенные выводы, можно спланировать дальнейшую работу в данном направлении, однако не всегда удачная организация правил и заданий в учебнике приводит к необходимости использования дополнительных средств. Одними из основных особенностей обучения в старших классах являются систематизация, обобщение и повторение уже пройденного материала, поэтому более приемлемой окажется работа с большими блоками информации. Таким образом, электронный сборник упражнений объективно может помочь в овладении темой «Словообразование в английском языке». Интерактивный характер заданий способствует повышению мотивации учащихся, а их формат позволяет производить

моментальную проверку ответов. Платформа Google Класс, на которой размещаются задания, предоставляет возможность коммуникации с учащимися в случае возникновения вопросов.

В ходе беседы с учащимися было выявлено, что незнание основных деривационных форм слова (напр. attract – attraction, attractive, unattractive) играет существенную роль при работе с заданиями такого типа, поэтому электронный сборник включает в себя комплекс заданий, направленных, прежде всего, на пополнение словарного запаса деривационных форм часто встречающихся основ, а также задания на повышение орфографической грамотности, на развитие навыка ориентации в частях речи, необходимых в том или ином контексте в рамках заданий формата ЕГЭ. Таким образом, первый блок заданий, следующий за теоретическими материалами, основан на разборе однокоренных слов и включает в себя работу с текстами (text based approach), задания на сопоставление (matching), задания на выбор правильного ответа (multiple choice), классификацию по частям речи (classification), реализованные с помощью интерактивной образовательной платформы Learningapps [3]. Основной задачей второго блока служит отработка правописания изученных прежде деривационных форм. Учащиеся работают с заданиями такого типа на сайте Quizlet [4]. Далее предлагается ознакомиться с рекомендациями о том, как научиться определять необходимую часть речи в рамках предлагаемых заданий. Последний блок упражнений включает в себя тренировочные тесты в формате выбора правильного ответа (multiple choice) и заполнения пропусков самостоятельно (gap filling). По данным опроса 41,4% учащихся и 92,5% учителей предпочли бы работать со сборником.

Таким образом, анализ аналитических материалов ФИПИ и результатов анкетирования среди учеников и учителей старшей школы показал, что для более глубокого освоения темы «Словообразование в английском языке» в целях успешного написания одного из заданий раздела «Грамматика и лексика» базовой части ЕГЭ, необходимо привлекать дополнительные материалы по данной теме. Электронный сборник интерактивных упражнений направлен на решение данной проблемы и предлагает широкий выбор заданий, которые помогут учащимся проработать все аспекты словообразования в английском языке. Со сборником можно ознакомиться по следующей ссылке: <https://classroom.google.com/u/0/c/MTI1MjUzMjgwNTZa>.

Литература

1. Харитончик, З.А. Лексикология английского языка [Текст]: учеб. пособие / З.А. Харитончик. – Минск: Высшая школа, 1992. – 229 с.
2. Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс] // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – М., 2002. Режим доступа: <http://fipi.ru/> (дата обращения 15.04.2018)
3. LearningApps [Электронный ресурс] // Interaktive und multimediale Lernbaustein. Режим доступа <https://learningapps.org/> (дата обращения 15.04.2018)

4. Quizlet [Электронный ресурс] // Learning tools & flashcards. Режим доступа <https://quizlet.com/> (дата обращения 15.04.2018)

М.В. Лихачева,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Проблема формирования произносительных навыков у учащихся общеобразовательных школ (на материале английского языка)

Данная статья посвящена исследованию путей и способов формирования произносительных навыков учащихся на уроках английского языка. В представленной работе под **произношением** подразумевается не только корректное произнесение английских звуков, но и выразительность речи и ее интонационное оформление [1]. «Произносительный навык – это умение быстро и свободно различать и узнавать на слух различные фонетические явления иностранного языка в чужой речи, правильно интонировать, а также автоматически и правильно произносить звуки иностранного языка как в потоке речи, так и отдельно» [1, с. 119.]. В процессе обучения устной речи и чтению произносительные навыки формируются параллельно с лексическими и грамматическими.

Обозначая способы и пути формирования навыков произношения на иностранном языке, необходимо понимать, что учащиеся уже владеют системой звуковых средств родного языка. В зависимости от степени сходства с фонемами родного языка фонемы иностранного языка можно выделить три группы [2]:

Группа I – фонемы, которые совпадают в родном и английском языках: [b], [d], [f], [g], [k], [l], [m], [n], [p], [s], [t], [v], [z], [ʃ], [tʃ].

Группа II – фонемы, которые имеют сходство с фонемами родного языка, но отличаются от них рядом существенных признаков, например, долготой: [o:], [u:], [i:], [u], [i], [e], [ə].

Группа III – фонемы, которые не имеют аналогов в родном языке: согласные [θ], [ŋ], [h], [v], [w]; гласные [æ], [ə]; дифтонги [əu], [ɔi], [ai], [ei], [au].

В процессе формирования произносительных навыков важно учитывать психологические особенности учащихся. Ученики начальной школы усваивают необходимые психические и психофизические действия, которые способствуют выполнению различных видов учебной деятельности. Предпосылки к теоретическому мышлению и сознанию возникают у ученика на основе учебной деятельности при достаточном уровне умственного развития и благоприятных условиях обучения.

Наибольшее затруднение при обучении младших школьников фонетике заключается в том, что речевой аппарат ребенка пока слабо активен и не об-

ладает той гибкостью, которая необходима для усвоения строя иностранного языка.

Нами анализируется проблема формирования произносительных навыков у учащихся общеобразовательных школ (особенности материала для формирования произносительных навыков у учащихся в учебно-методических компонентах «Spotlight»; характеристика методических рекомендаций по формированию произносительных навыков у учащихся).

«Spotlight» является версией международного курса, которая адаптирована к российским условиям. В качестве основы создания данного курса заключены основополагающие документы современного российского образования: федеральный компонент государственного стандарта общего образования, новый федеральный базисный учебный план, примерные программы по английскому языку для среднего общего образования.

Учебно-методический компонент «Spotlight 2» включает в себя упражнения по установлению звуко-буквенных соответствий и отработке звуков. Систематическая работа над правилами и навыком чтения начинается в учебно-методическом компоненте «Spotlight 3». Работа над данным навыком продолжается в учебно-методическом компоненте «Spotlight 4». Учебно-методический компонент «Spotlight 5» содержит упражнения на развитие произносительного навыка, которые обеспечивают развитие фонематического слуха и формирование умения различать и узнавать звуки английского языка и правильно их воспроизводить.

Специальные фонетические упражнения способствуют как отработке звуков, так и выбору верного логического ударения, и постановке интонации. Данные упражнения могут быть фонетико-артикуляционными и фонетико-интонационными. Фонетико-артикуляционные упражнения подразделяются на три типа упражнений: с изолированным звуком, со звуком в слове и со звуком в предложении. Каждый из трех типов состоит из упражнения на восприятие и упражнения на воспроизведение. Цель данных упражнений – это развитие фонематического слуха и формирование новой артикуляционной базы учащихся.

В качестве примеров таких упражнений можно привести следующие:

- а) упражнения общего типа, для развития речевого слуха:
 - из прослушанных изолированных звуков, услышанных в слове, составить целое слово;
 - разделить воспринимаемые на слух слова на слоги и звуки;
- б) упражнения на поиск различий:
 - прослушать пары слов и сказать, в каких парах слова рифмуются, а в каких нет;
 - прослушать пары слов и поставить знак "-", если слова различны или "+", если слова в паре одинаковые.

Фонетико-интонационные упражнения нацелены на развитие произносительных навыков в условно-речевых фонетически направленных упражнениях. К данному типу упражнений относятся песни, рифмовки, считалки и т.д.

Пример считалки:

One, two, three, four, five,
Once I caught a fish alive.
Six, seven, eight, nine, ten,
Then I let it go again.
Why did you let it go?
Because it bit my finger so.

Для преподавателя важно максимально точно придерживаться технологии обучения произносительным навыкам учащихся и применять эффективные фонетические упражнения для постановки правильной артикуляции английских звуков.

Литература

1. *Антипова, Е.Я.* Пособие по английской речи [Текст] / Е.Я. Антипова. – М., 1974. – 224 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, Миролубов А.А. и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

И.А. Нам,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

Значение ролевых игр при обучении младших школьников диалогической речи

Данная работа посвящена исследованию значения ролевых игр при обучении младших школьников диалогической речи в контексте изучения иностранного языка.

В процессе обучения учителю нередко приходится прибегать к нетрадиционным методам обучения, например, к ролевым играм. Ролевая игра является чрезвычайно полезным и действенным инструментом для быстрого усвоения новых и закрепления старых познаний.

Понятие диалога тоже знакомо любому из нас. Под диалогом мы понимаем определенную форму речи, при которой роль равно распределена между двумя учениками.

Поскольку с первых шагов знакомства с иностранным языком дети учатся пользоваться им как средством общения, то от того, как будет организовано обучение на начальном шаге, во многом будет зависеть и предстоящее овладение предметом.

В чем же достоинства применения ролевых игр? Давайте обратимся к

самой сущности ролевой игры как процесса. В ходе коммуникации, обучающиеся обычно могут ощущать напряжение и скованность, а в результате умелого применения в учебной работе ролевой игры, они максимально расслаблены и свободны. Кроме того, игра может просто вписываться в урок и доставлять обучающимся настоящее наслаждение от получения знаний. Такой способ организации урока способствует овладению детей диалогической речью.

Появление у обучающихся желания что-то заявить, сказать, проявить свои ощущения, высказать идеи, а не только лишь воссоздавать знакомую лексику или заученные на память фразы – все это проявляется в ходе ролевой игры.

Помимо прочего, ролевая игра выступает как средство организации общей учебной деятельности учащихся; она моделирует межличностное групповое общение, поэтому получает активный отклик у младших школьников. Участие в ней сопровождается многообразными эмоциями и сильными чувствами, связанными с пробой личных сил, а также самоутверждением. В итоге дети получают наслаждение, исполняя игровые действия и общаясь со своими сверстниками.

Как считают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, «важно осознавать, решению каких дидактических задач должна способствовать данная игра, на развитие каких психических функций она рассчитана» [1, с. 207]. Однако для грамотной постановки таковых задач следует знать, что представляет собой ролевая игра, каковы ее функции и развитию каких навыков она содействует.

Рассмотрим цель и функции ролевых игр:

Целью ролевой игры является осуществляемая активность - игра, а ее мотив лежит в содержании деятельности. Для учителя основная цель – создание и формирование речевых навыков и умений учащихся.

Н.К. Скляренко рассматривает пять основных функций, которые выполняет ролевая игра. Среди них: мотивационно-побудительная, обучающая, воспитательная, ориентирующая и компенсаторная. Более подробное рассмотрение вышеперечисленных функций показывает, что *мотивационно-побудительная функция* помогает развитию энтузиазма и пробуждает желание к общению на иностранном языке; при выполнении упражнений для овладения навыками диалогической речи в межличностном общении проявляет себя *обучающая функция*. Участие в игре оказывает многостороннее воздействие на обучающихся: несмотря на то, что в процессе постановки диалогической речи детям более импонируют позитивные персонажи, они также берут на себя роли отрицательных героев. Здесь обнаруживает свое влияние *воспитательная функция*. *Ориентирующая функция* помогает направить учащихся на планирование личного речевого поведения и контролировать поведение собеседника, развивает способность контролировать свои поступки, давать объективную оценку своим поступкам и поступкам остальных. *Компенсаторная функция* указывает на противоречие, несоответствие между потребностью действий у обучающегося, и невозможностью

выполнить требуемые действия, что может разрешиться в одном единственном случае – в игровой деятельности.

По мнению Н.К. Складенко, «успешность обучения иноязычной речи во многом зависит от того, как будут реализовываться эти функции» [2, с. 29].

Кроме описанных выше функций, ролевая игра предполагает *обучающие возможности*, а именно: формирование четкой модели общения, возможности мотивационно-побудительного плана, усиление личного участия, формирование учебного сотрудничества и партнерства.

Необходимость ролевых игр обусловлена еще и тем, что ученики чрезвычайно часто утрачивают энтузиазм к изучаемому предмету лишь поэтому, что не видят в нем возможности настоящего применения в жизни. И как только их удается убедить в том, что это не так, тут же интерес пробуждается с новой силой. Поэтому играем и учим, а еще и учимся вместе с учениками.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2013. – 218 с.
2. Складенко, Н.К. Обучение диалогической речи с использованием ролевой игры в начальной школе [Текст] / Н.К. Складенко, Т.И. Олейник // Иностранные языки в школе. – № 1. – 2015. – С. 29-32.

П.Р. Полина,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

Информационные технологии в обучении иностранным языкам

Проблема обучения иностранным языкам с помощью компьютера не может быть не упомянута среди множества ролей, которые играют компьютеры в различных сферах деятельности человека. На данном этапе развития теории и методики преподавания создано множество компьютерных программ, способствующих успешности функционирования процесса обучения.

Многогранность задачи обучения иностранным языкам можно объяснить тем, что процесс обучения является комплексным, что требует принимать во внимание достижения психологии, педагогики, методики. Таким образом, любая обучающая программа представляет собой достаточно сложную систему искусственного интеллекта.

Проанализировав психолого-педагогические и дидактические исследования ряда ученых, отметим, что все они в той или иной форме настаивают на необходимости наличия потенциала самообразования, развития и тяги к творческому подходу к приобретению и реализации получаемых ЗУНов у

школьников [1, с. 9]. Информационные технологии позволяют успешно развивать коммуникативную компетенцию через доступ к большому количеству учебной аутентичной информации, компьютерное моделирование. Взятые за основу, Интернет-технологии позволяют сформировать качественно новую эффективно работающую среду обучения, тем более что модернизированные образовательные процессы предполагают привлечение целого ряда спектра информационных ресурсов, которое возможно лишь при умелой обработке и презентации информации.

Успешность освоения предмета в процессе самообразования значительно повышается, если регулярно в должной мере применять информационные технологии. Данное утверждение можно объяснить тем, что при работе с информацией, записанной в цифровом (электронном) виде, выявление нужной информации легко осуществимо с помощью систем автоматического поиска. В настоящий момент многие всемирно известные печатные издания, такие как энциклопедии, словари, учебные пособия, справочники, книги оцифрованы и конвертированы в электронный вид. Дистанционное образование набирает все большую популярность, в процессе которого преподаватель пересылает задания и методические рекомендации обучающемуся через Интернет или по электронной почте, и, соответственно, таким же образом получает выполненные задания обратно, осуществляет контроль усвоения знаний.

Практикующие методисты отмечают, что компьютеру пока не удалось стать полноценным средством обучения в массовой школе. Существует необходимость придерживаться некоторых условий, обеспечивающих устойчивый положительный результат при использовании Интернет-технологий:

- временное. Каждый предмет школьной программы имеет свои организационно-методические и содержательные особенности, в соответствии с которыми должен быть выбран момент "включения" в него информационных технологий;

- техническое. Технические характеристики персональных компьютеров различны. Как правило, компьютер и устройства к нему выбираются в соответствии с планируемыми задачами. Специфика предмета определяет задачи, для решения которых используется ПК;

- организационное. При включении информационных технологий в процесс изучения предмета встает вопрос настройки программного обеспечения и наладки оборудования. Как правило, преподаватель не обладает навыками комплексного обслуживания компьютерного оборудования, да и это не входит в его обязанности, ограничиваясь разработкой образовательных программ и переработкой имеющихся образовательных средств [2, с. 52]. Таким образом, потребность учителя в квалифицированном помощнике, таком как лаборант, не оставляет сомнений. Согласно мнениям исследователей, современные Интернет-технологии являются достаточно результативным дидактическим средством при соблюдении данных условий [3, с. 24]. Следует заметить, что именно готовность современного преподавателя к постоянному

использованию компьютера на уроке как средству обучения обеспечивает положительный эффект в большей степени.

Неизбежным следствием развития информационных технологий является возникновение принципиально новой образовательной системы, способной предоставить доступ к образовательным ресурсам широкому кругу пользователей, сокращая при этом затраты на получение образования. По мнению экспертов, Интернет-технологии прочно вошли в теорию и методику преподавания, став ее нормой. Следовательно, учитель, внедряющий актуальные дидактические средства в своей практике, является фактором успешного функционирования системы образования.

Литература

1. *Алешин, Л.И.* Информационные технологии [Текст] / Л.И. Алешин. – М.: Литера, 2008. – 424 с.
2. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
3. *Бакушин, А.А.* Инновационные процессы в технологиях обучения [Текст] / А.А. Бакушин. – М.: Гардарики, 2011. – 287 с.

Е.С. Rogozina,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Инверсия в английском языке: методический аспект

Актуальные вопросы по теме порядка слов в английском предложении обсуждаются достаточным количеством лингвистов. В первую очередь такое внимание обусловлено кардинальными отличиями данного аспекта в русском и английском языках. Если в русском языке менять члены предложения местами вполне допустимо, и основной смысл высказывания при этом почти не изменяется, т.к. основную смысловую связующую выполняют падежные окончания, то в английском предложении такие перестановки невозможны.

Порядок слов – это конкретное и определенное размещение слов в предложении. В английском языке существует прямой и обратный, или инвертированный порядок слов. Он связан с морфологическим строем языка и выполняет в языке ряд важных функций как семантического, так и структурно-организационного характера [1, с. 23]. У каждого члена предложения в английском языке наблюдается особое место, которое определено типом предложения, способом синтаксического выражения и связями с другими словами [2, с. 84].

Вопрос о порядке слов в английском языке – кардинальный вопрос синтаксиса. Так как английский язык является аналитическим, то порядок слов выступает «каркасом», опираясь на который, слова выстраиваются в предложе-

нии. Словопорядок определяется в первую очередь строем данного языка, его типологией, его грамматическими правилами, соображениями лингвистики текста [3, с. 148].

Таким образом, одним из грамматических средств связи, используемых в английском языке, является порядок слов. По причине неярко выраженной системы словоизменительных форм у существительных, местоимений и прилагательных, порядок слов приобретает особое значение [4, с. 58].

Порядок слов может иметь, как и определенное техническое или общее связующее значение, т.е. скреплять слова и указывать на наличие связи между словами вообще, так и выражать и определенные синтаксические значения, указывая не только на сам факт связи, но и на характер этой связи.

Можно выделить два вопроса, существующих в проблеме изучения порядка слов:

1. Размещение полных слов.
2. Размещение служебных слов по отношению к полным словам.

В первом случае порядок слов крайне значим. Любое перемещение полного слова в предложении имеет влияние на синтаксическую функцию, что повлечет изменение смысла всего предложения.

Касательно второго вопроса можно отметить, что служебные слова привлекаются в речь для выражения связей между полными словами. Размещение служебных слов в предложении указывает на то, к какому полному слову они относятся, и перестановка служебных слов ни в какой мере не изменит их синтаксической функции, а только отнесет их к другим полным словам. Порядок слов в этом случае указывает не на характер связи между словами, а лишь на сам факт связи. Что же касается характера связи, то он выражается не местом служебного слова в предложении, а самим служебным словом; например, *by* указывает на отношение действующего лица и т.п. [5, с. 61]

Рассматривая предназначение порядка слов в языке можно четко разграничить следующие функции:

- Выражение грамматических отношений между членами предложения
John loves Mary — Mary loves John
- Выделение смыслового центра сообщения
Clark went to New York — It was Clark who went to New York
- Выражение коммуникативного типа предложения
She is hungry. — Is she hungry? [3, с. 35]

В английском языке существуют прямой и обратный порядок слов. В письменной и разговорной речи наиболее употребим прямой порядок слов. В то время как инверсия (обратный порядок слов) преимущественно встречается в литературных произведениях.

Прямой и обратный порядок слов определяется местоположением подлежащего и сказуемого. Порядок слов, при котором подлежащее предшествует сказуемому, является типичным для английского языка. Расположение членов предложения, таким образом, и принято считать прямым. Случаи обрат-

ного порядка слов, при котором подлежащее следует за сказуемым, также возможны в современном английском языке [5, с. 58].

Нарушение обычного порядка следования членов предложения в английском языке – это способ выделить особой эмоциональной окраской какой-либо элемент. Данный прием называется инверсией.

Инверсия определяется положением синтаксически связанных между собой членов предложения относительно друг друга. Изменение порядка слов не может быть неограниченным, оно подчинено некоторым правилам, то есть используются далеко не все возможные размещения, а только некоторые [6, с. 43].

Таким образом, структуры с вводным *there*, структуры с инверсией глагольной связки и вопросительные предложения – все это является синтаксическими моделями обратного порядка слов.

Методический аспект инверсии в отражается в том, что данный навык отмечен в кодификаторе Единого Государственного Экзамена по английскому языку 2018. В кодификаторе в разделе синтаксиса выделены следующие виды работы с инвертированными предложениями:

1. Коммуникативные типы предложений: утвердительные, вопросительные, отрицательные, побудительные – и порядок слов в них.
2. Предложения с *there is/are*

Проведенный анализ методической базы, представленной учебниками «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 5-11 классов общеобразовательных учреждений показал, что в содержании курсов УМК обсуждение явлений инверсии в английском языке не выносится как отдельная тема. Однако, включает в себя грамматические пояснения, касательно вопросительных предложений и предложений с конструкциями типа *There is/there are*, а также различный комплекс упражнений на правильное построение и употребление вопросов в английском языке. Преимущественно, данные упражнения включены в раздел «Grammar» и соотносятся с изучаемыми или повторяемыми временами английского языка.

На основе данных кодификатора Единого Государственного Экзамена нами были разработаны упражнения по работе с порядком слов в английском предложении.

В рамках проведенного исследования нами была проведена практическая апробация на базе 9-11 классов МБОУ «СОШ № 34». Старшие классы были выбраны, поскольку именно в 9-11 классах идет не только активная подготовка тех учеников, которые сдают Единый Государственный Экзамен по английскому языку, но и закрепление материала.

Приведем пример упражнения, направленного на закрепление правил по построению вопросительных предложений в *Present Perfect*.

Цель: формирование грамматического навыка построения вопросительного предложения

Задача: отработка порядка слов в вопросительном предложении. Задание: составить вопросительное предложение из группы слов

1. she, called, has, yet
2. already, come, they, have
3. the, concealed, she, truth, has
4. written, this, Bill, has, essay
5. in, you, been, Greece, ever, have
6. that, plane, the, time, has, by, arrived
7. succeeded, the, has, exam, pass, to, she
8. the, have, the, caught, Sherlock, murderer
9. point, you, your, of, changed, view, has
10. and, adventure, their, Garry, have, Ron, on, had, to, some, Hogwarts, way.

Проанализировав материал УМК относительно темы инверсии, можно сказать, что тема обратного порядка слов сосредоточена именно на построении вопросительных предложений. Само же понятие инверсии в компонентах УМК не упоминается.

Результат экспериментальной работы показал, что дополнительное использование упражнений для закрепления грамматического материала, относящегося к вопросу синтаксиса, а в частности к понятию инверсии, в процессе преподавания английского языка выступает приемлемым методом запоминания грамматических конструкций с обратным порядком слов.

Литература

1. *Бархударов, Л.С.* Грамматика английского языка [Текст] / Л.С. Бархударов, Д.А. Штелинг. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1980. – 422 с.
2. *Кобрина, Н.А.* Грамматика английского языка (синтаксис) [Текст] / Н.А. Кобрина. – М.: Просвещение, 1986. – 528 с.
3. *Шевякова, В.Е.* Современный английский язык [Текст] / В.Е. Шевякова. – М.: Наука, 1980. – 379 с.
4. *Арнольд, И.В.* Стилистика английского языка [Текст] / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 2011. – 329 с.
5. *Смирницкий, А.И.* Синтаксис английского языка [Текст] / А.И. Смирницкий. – М.: Либроком, 2009. – 228 с.
6. *Колшанский, Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г.В. Колшанский. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 176 с.

А.М. Сурова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Фразеологизмы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции

Мир - такой удивительный и загадочный - хранит столько тайн и чудес. И мы, люди, - часть этой большой и уникальной системы. Мы ходим по земле, пересекая пространство и время, строим дома и семьи, работаем, учимся, читаем книги, смотрим фильмы и сериалы, путешествуем, рисуем, играем и часто не замечаем огромное количество поразительных вещей, окружающих нас днем и ночью. Одной из таких потрясающих вещей является язык. Однако язык - это не просто «вещь», это исключительно сложная система, без которой мы не можем представить нашу жизнь, более того, вся наша жизнь строится на языке и речи. Мы, люди, всегда и во всем полагаемся на язык; само наше существование, такое, каким мы привыкли его видеть, невозможно без общения. Наш язык отличается от языков животных большей развитостью, многогранностью, что и делает наш вид особенным.

Наш язык имеет несколько уровней: фонемный, морфемный, лексический (словесный), синтаксический (уровень предложения), и каждый из них имеет свою специфику и свои особенности. Все это является доказательством того, насколько человеческие языки сложны и уникальны. Люди вообще довольно-таки удивительные существа, и язык, и речь - лишние тому подтверждения. В пример можно привести множество явлений, ярчайшими из которых являются фразеологизмы.

Фразеологизмы находятся на синтаксическом уровне языка и представляют собой особенные устойчивые выражения, характерные для определенного языка и которые невозможно понять вне контекста социума и культуры. Определений данному понятию достаточно много. Так, например, согласно толковому словарю Т.Ф. Ефремовой, фразеологизм (идиома) – «это устойчивый оборот речи, свойственный определенному языку и потому дословно не переводимый на другие языки, имеющий самостоятельное значение, которое в целом не является суммой значений входящих в него слов» [1, с. 173]. Изучением фразеологизмов занимается фразеология. Фразеология – это раздел языкознания – наука о фразеологизмах и идиомах. Как уже было отмечено выше, фразеологизмы невозможно осмыслить вне контекста культуры. Например, *бить баклуши*. Можно объяснить, что означает данное устойчивое словосочетание, однако, без изучения истории и культуры народа, понять значение слова «баклуши» не представляется возможным. И так происходит с большинством идиом. В общем и целом, фразеология являет собой невероятный, поразительный и увлекательнейший раздел лингвистики, представляющий огромный интерес для многих людей. Фразеологизмы – это те детали,

которые украшают нашу речь, придают ей особый шарм, превращают ее в небанальный, яркий, бурлящий поток мысли. Исходя из всего вышеперечисленного, нет никаких сомнений в том, что идиоматические выражения являются неотъемлемой частью коммуникативного процесса. Изучение идиом позволяет нам не только обогатить свой словарный запас, но и расширить свои знания в различных областях гуманитарных наук, таких, как история, языкознание, психология и многие другие.

Невозможно отрицать тот факт, что основы знаний, умений и навыков закладываются в школьные годы, именно поэтому стоит обратить особое внимание на освоение устойчивых выражений при обучении в школе. Особенно это касается иностранных языков, поскольку изучение основ фразеологии русского языка прописано в школьной программе, более того, оно затрагивается и на уроках литературы. Но как насчет английского языка? Да, современные учебники знакомят учеников с небольшим спектром фразеологизмов, однако практика показывает, что этому отводится лишь скромное количество времени, а иногда материал и вовсе пробегается вскользь. Необходимо заметить, что это вовсе не такая уж и мелочь, как может показаться на первый взгляд. Стоит обратить внимание на федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: в нем четко прописано требование по формированию коммуникативного навыка на уроках иностранного языка [2, с. 10]. Развитие и становление целостной, общей картины знаний по английскому языку невозможно без усвоения и использования учащимися в своей речи базовых фразеологических единиц. Однако каждый педагог может столкнуться с рядом преград в процессе обучения столь непростой теме. Возникают вопросы: «Как ввести на уроке данный материал?», «Как помочь учащимся запомнить необходимые идиоматические выражения?», но самый главный вопрос заключается в том, как помочь учащимся не просто запомнить нужные фразы, но и усвоить, осознать и понять материал, а также научиться пользоваться им в реальном общении. Для начала можно использовать различные пословицы и поговорки, которые будут полезны для совершенствования произношения. В данном случае это будет являться своего рода фонетической зарядкой, позволяющей отрабатывать те или иные звуки или слова. Кроме того, пословицы и поговорки могут также пригодиться и при изучении грамматики, что позволит не только отработать определенные правила, но и усвоить новые фразеологические единицы. Не стоит забывать, что ученики лучше запоминают и усваивают новый материал непосредственно в форме игры, особенно это касается учащихся младшего школьного возраста. Поэтому не нужно бояться использовать данный метод время от времени при изучении фразеологизмов. Как говорил Г. Оуэн: «Игра – школа жизни и практика развития» [3].

Изучение идиоматических выражений может представлять собой увлекательнейшее путешествие в страну изучаемого языка, погружение в ее историю, культуру и обычаи ее народа. Все это позволит не только развить па-

мать учащихся, но и эмоциональную выразительность речи. Согласно Платону, любое обучение связано с эмоциями.

В заключение стоит подчеркнуть тот факт, что фразеология представляет собой огромный и удивительный раздел лингвистики, которому нужно уделять особое внимание. Очень часто на изучение идиоматических выражений отводят слишком мало времени. Однако из реальной жизни и живого общения они никуда не исчезают. Поэтому для обеспечения у учащихся целостной коммуникативной картины невероятно важно предоставить им все необходимые знания, в том числе и о фразеологических единицах. Освоение учениками базовых идиом расширяет их лингвистический кругозор, лексический запас и способствует дальнейшему овладению общей речевой культурой.

Литература

1. *Ефремова, Т.Ф.* Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. Режим доступа: <http://www.speakrus.ru/dict/> (дата обращения 06.04.2018).
2. Приказ Минобрнауки России № 413 от 17.05.2012 г. «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования» [Электронный ресурс] Режим доступа <https://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения 09.04.2018)
3. *Оуэн, Г.* Теория игр [Текст] / Г. Оуэн. – М.: Мир, 1971. – 232 с.

А.С. Тебекова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Ю. Хлыстунова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Подкасты и видеокасты для развития навыков говорения и аудирования в школе

Глобальная информатизация общества является одной из господствующих тенденций развития цивилизации в 21 столетии. Компьютерные технологии уже стали необходимой отдельным кусочком актуальной на сегодня культуры, даже в сфере образовательного воспитания. В текущее время идет активный ход развития дела информатизации в районной местности образования, направленный на формирование интеллектуально развитой с творчеством связанной личности, отлично ориентирующейся в информационном пространстве, окончательно готовой к саморазвитию и применению этих знаний в будущей профессиональной деятельности.

Анализ современной литературы по методике преподавания иностранных языков, а также современной периодики свидетельствует о том, что аудированию уделяется на уроке иностранного языка наименьшее количество вре-

мени. Говоря же о коммуникации, о практическом владении иностранным языком, очевидно, что аудирование занимает положение, не менее по важности значимое, чем говорение [1].

При выполнении заданий по аудированию обучающийся находится в ситуации, которая не только приближена к реальной. От него не зависит формулировки, темп, употребляемые лексические и грамматические явления. Слушающий, в сравнение от читающего, пишущего или говорящего, бессилен изменить либо облегчить задания, снять самостоятельно трудности понимания, приспособить информацию к своим личным способностям. Процесс обучения иностранному языку, его успешное усвоение и развитие речевых способностей реализуется непосредственно не только посредством реального или учебного общения, но и через слушание.

Обучение аудированию является неотъемлемым средством процесса формирования коммуникативной компетенции учащихся, оно составляет опору общения, с него начинается овладение коммуникацией. Аудирование представляет собой отдельный вид коммуникативной деятельности, который дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией, ритмом, ударением, мелодикой [2].

Для формирования навыков аудирования все чаще используются подкасты и видеокасты, поскольку с ними намного удобнее, чем с печатными изданиями.

Подкасты-это акустический файл (чаще лишь в формате MP3) или же видеофайл (чаще всего в формате потокового flash-видео FLV), который распространяется бесплатно через интернет для массового прослушивания либо просмотра собственной мотивированной аудитории [3].

Использование подкастингов актуально, перспективно и эффективно при обучении аудированию и говорению [4]. Они позволяют:

- экономить время обучаемых и преподавателя при подготовке к занятию (некоторые тексты уже обработаны: к ним есть словари, вопросы, задания, параллельные текстовые версии);
- получать актуальные, постоянно обновляемые новости;
- использовать более широкий спектр периодических изданий;
- организовать самостоятельную работу на занятии и во внеаудиторное время;
- выбирать собственную траекторию обучения иностранному языку (прослушивание подкастов в удобное время, в удобном месте столько раз, сколько необходимо каждому конкретному обучающемуся);
- повышать уровень мотивации обучающихся, используя разнообразные формы и виды работы;
- создавать аутентичную языковую среду [5].

На занятиях по иностранному языку с помощью подкастов и видеокастов можно достигать различные цели:

- обучать страноведению на основе актуальной информации;
- тренировать навыки аудирования на материале аудио- и видеофайлов;

- тренировать коммуникативные навыки в устной и письменной речи.

Таким образом, использование подкастов и видеокастов на уроках иностранного языка открывает новые перспективы для учащихся, поскольку они способствуют повышению мотивации и познавательной активности, помогают сделать процесс изучения иностранного языка более интенсивным и индивидуальным. Благодаря этим технологиям знания возможно получать в любом месте, в любое время, комфортно для обучающегося. Особое внимание и важность в использовании подкастинга в обучении иностранному языку составляет тот факт, что в процессе обучения используются не только аутентичная языковая среда и актуальная тематика, но и возможность общения с носителем языка, знакомство с традициями, реалиями страны изучаемого языка, а также обсуждение услышанной / увиденной информации.

Литература

1. *Афанасьева, О.В.* Английский язык. 2-9 кл. [Текст]: учебник / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова. – М.: Дрофа, 2014.
2. *Колесникова, Е.А.* Направления модернизации процесса обучения аудированию [Текст] / Е.А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – № 6. – 2007. – С. 66-69.
3. *Сысоев, П.В.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий [Текст]: учебно-методическое пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс; Ростов: Феникс, 2010. – 182 с.
4. *Adams, C.* Geek's guide to teaching in the modern age [Текст] / C. Adams // Instructor. – № 115(7). – 2006. – Pp. 48–51.
5. *Герасименко, Т.Л.* Опыт использования подкастов и видеокастов при интегрированном обучении профессионально ориентированному деловому английскому языку [Текст] // Т.Л. Герасименко, Т.М. Гулая // Открытое образование. – №1. – 2013. – С. 73-76.

Л.Г. Урматова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

Формирование грамматических навыков учащихся на основе компьютерных технологий

Данная статья представляет анализ результатов исследования, посвященный формированию грамматических навыков учащихся на основе компьютерных технологий.

Е.И. Пассов называет грамматический навык «способностью говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка, причем, все это – мгновенно» [1, с. 64].

Определимся с понятием «технология». Согласно толковому словарю, «технология – совокупность производственных способов и действий в определенной отрасли производства, и научное описание методов производства» [2, с. 231]. С применением современных технологий (в нашем случае компьютерных технологий) меняется характер урока английского языка, повышается самостоятельность учащихся, открывается много возможностей для стимулирования личных способностей каждого учащегося.

«Компьютерные технологии – это совокупность конкретных технических и программных средств, с помощью которых исполняем различные операции по обработке информации во всех сферах нашей жизни и деятельности» [3, с. 52].

Исследование по применению компьютерных технологий при формировании грамматических навыков проводилось в Челушманской СОШ. Для определения эффективности применения компьютерных технологий на уроках английского языка при обучении грамматике в старших классах были использованы такие методы исследования, как наблюдение и эксперимент. Участниками опытно-экспериментальной деятельности выступили учащиеся 11 классов в количестве 18 человек.

Целью констатирующего эксперимента было выявление исходного уровня грамматических навыков старшеклассников с помощью наблюдения и контрольного среза знаний учащихся после проведения серии уроков. Полученные результаты позволили разделить группу обучающихся на три условные категории: учащиеся с высоким, средним и низким уровнем владения грамматикой английского языка.

Констатирующий эксперимент предполагал оценивание ответов на тестовые задания 18 старшеклассников на уроках формирования грамматических навыков. Каждый правильный ответ теста оценивался в 1 балл. Его результаты показали, что 22,23% учащихся отличаются высоким уровнем владения грамматикой английского языка, 55,55% старшеклассников – средним уровнем, 22,22% старших школьников – низким уровнем.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Количество учащихся	4	10	4
Процентное соотношение	22,23 %	55,55%	22,22%

На контрольном этапе эксперимента был проведен тест проверки уровня грамматических знаний. При проведении теста были использованы веб-квест, QR-коды.

Диагностический срез выявил следующие результаты: количество учащихся с высоким уровнем владения грамматическими навыками составило 27,77%,

количество учащихся со средним уровнем увеличилось до 61,11%, с низким уровнем - уменьшилось до 11,12%.

Таблица 2

Результаты формирующего эксперимента

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Количество учащихся	5	11	2
Процентное соотношение	27,77 %	61,11%	11,12%

Таким образом, использование компьютерных технологий на уроках английского языка в старших классах способствует повышению у учащихся познавательного интереса и уровня грамматических навыков.

В качестве общедидактических методов применялись: *наглядный* (слайды, подкасты с демонстрацией аудио- и видеоматериалов), *проблемный* (создание проблемных ситуаций, использование мобильных электронных словарей), *эвристический* (веб-квесты, QR-коды). Наиболее эффективно проходили такие формы обучения учащихся, как работа в сотрудничестве и в группе.

Эксперимент показал, что использование компьютерных технологий на уроках английского языка способствует повышению у старшеклассников познавательного интереса, и, соответственно, уровня владения грамматическими навыками.

Литература

1. *Пассов, Е.И.* Коммуникативность обучения - в практику школы [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1987. – 132 с.
2. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. – М.: «Азъ Ltd.», 1992. – 960 с.
3. *Писаренко, В.И.* Использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] / В.И. Писаренко // Открытое образование. – №1. – 2004. – С. 51-55.

М.А. Чеснокова,
студентка факультета зарубежной и отечественной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

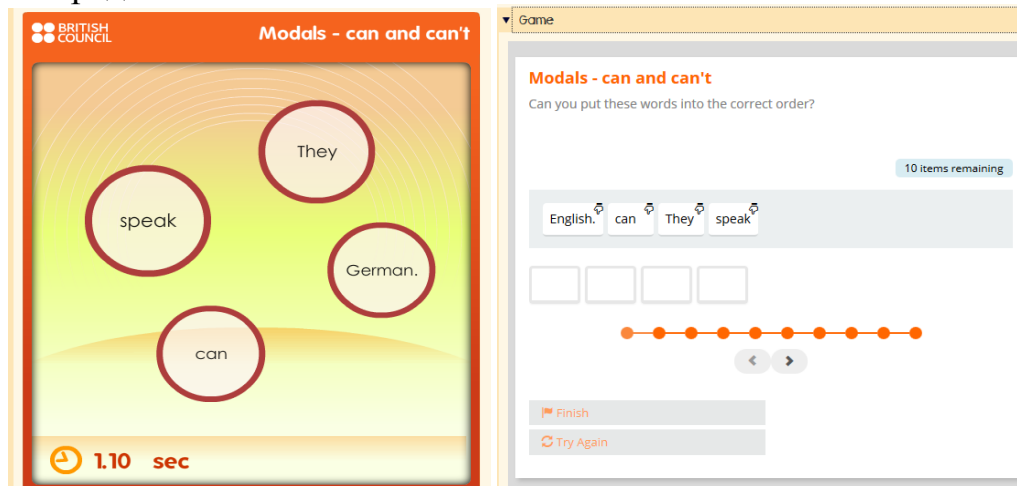
Современные технологии обучения грамматике английского языка

Как показывают исследования и опыт практикующих учителей, введение, закрепление и активизация грамматического материала лишь на коммуникативной основе не обеспечивают прочных знаний правил формообразования и формоупотребления и не гарантируют безошибочной речи. В связи с этим перед исследователями стоит задача разработки комплексного подхода к обучению грамматике, подхода коммуникативно-когнитивного, который определил отбор содержания обучения грамматике, обеспечивающей воз-

Цель: формирование грамматического навыка употребления модального глагола can

Задачи: отработка порядка слов в английском предложении с модальным глаголом can.

Игровое задание: нажимайте на слова в правильном порядке, чтобы составить предложение.



(Источник: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org>)

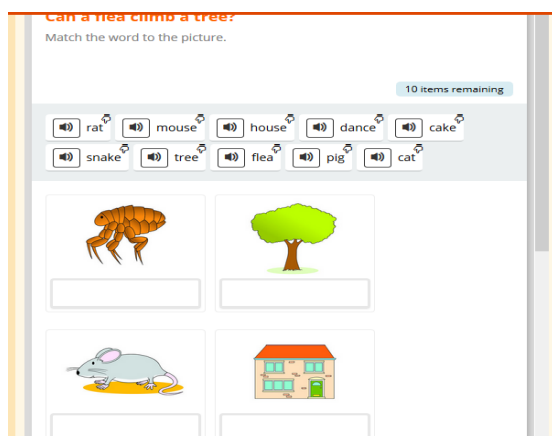
Данный модальный глагол также отработывался нами при помощи песенного материала. Представим последовательность работы на примере песни Can a flea climb a tree?

Предтекстовый этап

Listen to a song about what animals can and can't do. Complete the table. (Перевод)

Цель: формирование грамматического навыка употребления модального глагола can

Задача: первичная отработка модального глагола can



(Источник: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org>)

Игра направлена на отработку употребления модального глагола can в предложении.

Послетекстовый этап

Цель: формирование грамматического навыка употребления модального глагола can

Задача: отработка употребления модального глагола can в комплексе «вопрос-ответ».

Игровое задание: 1. Разделитесь на две группы. Посмотрите на картинки. Впишите пропущенные слова

- a. Can a flea climb a  tree ? Yes, he can!
- b. Can a mouse build a  _____ ? No, he can't!
- c. Can a cat catch a  _____ ? Yes, he can!
- d. Can a pig dance a  _____ ? No, he can't!
- e. Can a snake eat a  _____ ? Yes, he can!

(Источник: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org>)

Цель: формирование грамматического навыка употребления модального глагола can

Задача: формирование навыка употребления модального глагола can в связном тексте.

Игровое задание: Выберите животное и нарисуйте картинку. Закончите вопрос и дайте на него ответ.

Can a _____ a _____ ? _____, he _____ !

(Источник: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org>)

Цель: формирование грамматического навыка употребления модального глагола can.

Задача: отработка употребления модального глагола can в самостоятельном связном тексте.

Игровое задание: Вам понравилась песня? Расскажите о другом животном и о том, что оно умеет делать.

Результаты экспериментально-опытной работы показали, что использование грамматических игр в сочетании с ИКТ в процессе преподавания английского языка является эффективным методом запоминания грамматических единиц и конструкций. Частое повторение одних и тех же слов и фраз позволяет обучаемым запомнить их значение и случаи употребления, а также способствует прочному закреплению усвоенной грамматики в памяти. Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что эффективность формирования грамматических навыков у младших школьников повышается за счет использования специально разработанной системы работы с включением грамматических игр и ИКТ, построенная с учетом этапов усвоения грамматики и операционной структуры грамматического навыка.

Литература

1. Методика преподавания иностранного языка [Текст]: учебное пособие / Т.П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. – Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 239 с.

А.Ю. Щербакова,
студентка факультета отечественной и зарубежной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент И.П. Исаева
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

К вопросу о способах формирования страноведческой компетенции на уроках иностранного языка

Коммуникативная компетенция как конечный результат обучения заключается не только во владении иноязычной техникой, но и в усвоении большого объема внеязыковой информации, которая способствует адекватному общению и взаимопониманию, так как последнее невозможно без принципиального единства коммуникантов в вопросах основных сведений по поводу окружающей их действительности. Существенные отличия в запасе данного рода информации у носителей различных языков, в большей части, выражаются в различных материальных и духовных условиях существования народов и стран, соответствующих особенностях их истории, культурного развития, общественно-экономической формации, политической системы и прочего.

Основываясь на вышеизложенном, определяется общепринятая необходимость изучения особенностей стран изучаемого языка, что доказывает актуальность страноведческого подхода в качестве одного из приоритетных принципов, используемого при обучении иностранным языкам.

Языковая компетенция характеризуется: способностью употреблять слова, их формы, синтаксические структуры согласно литературным нормам; владением богатством языка как необходимым условием успешной речевой деятельности; фразеологическим запасом, новыми пластами лексики, морфологическими нормами, грамматическим строем речи, нормами согласования, управления, построением разных видов предложений.

Для того чтобы, повысить эффективность освоения учащимися страноведческой компетенции учителю необходимо вооружаться дополнительными ресурсами, привлекая необычные страноведческие материалы. Использование культурологического материала в учебно–воспитательном процессе по иностранному языку, способствует созданию условий, которые мотивируют учебный процесс, в том числе, благоприятно сказывается на процессах углубления и расширения познавательной сферы деятельности учащихся [1, с. 157]. Стихи, песни и театрализация становятся обязательными элементами урока.

Следует отметить, что преподаватель предпринимает немало усилий для того, чтобы «сделать обучение более информативным, содержательным, чтобы усилить воздействие на личность школьника средствами учебного предмета, чтобы развивать не только его мировоззрение, но и мироощущение» [2, с. 47].

Значительная помощь в изучении иностранного языка может достигаться с помощью использования песен и музыки, имеющих множество преимуществ: поскольку песни выступают в качестве средств, способствующих более прочному усвоению и расширению лексического запаса, посредством включения новых слов и выражений. Зачастую песни отмечаются содержанием имен собственных, географическими названиями, реалиями страны, поэтическими словами. Это помогает развить у школьников такие качества, как: чувство языка, знание его стилистических особенностей. При использовании песен значительно лучше осуществляется усвоение и активизация грамматических конструкций, песни благоприятно сказываются на совершенствовании навыков иноязычного произношения, а также на развитии музыкального слуха учащихся.

Например, изучая тему «The USA», учащимися можно предложить такую песню «An Englishman in New York»:

I don't drink coffee, I take tea my dear
Like my toast done on the side.
And you can hear it in my accent when I talk.
I'm an Englishman in New York.
See me walking down Fifth Avenue
A walking cane here at my side I take everywhere I walk.
I'm an Englishman in New York.

Эта песня способствует введению не только лексического материала, но и помогает познакомиться непосредственно с существующими реалиями изучаемого языка. Пример этой песни также позволяет учителю сделать акцент на разницу между английской культурой и атмосферой американской реальности. Совместно с детьми возможно проведение анализа частей песни, а также сравнение жизни людей этих двух разных государств, но в то же время являющихся носителями одного языка. По методике использования каждой песни предусматривается предварительное введение, активизация и закрепление лексико-грамматического материала песен [3].

Таким образом, страноведческий подход выступает в качестве одного из приоритетных принципов, способствующих обучению иностранным языкам. В качестве обязательных элементов урока представляется необходимым использовать стихи, песни и театрализацию, что послужит образцом звучания иноязычной речи, адекватному отражению особенностей жизни, культуры и быта народа страны изучаемого языка. Стихи, песни, будучи носителями культурологической информации, способствуют формированию духовной культуры учащихся, соединению в единое целое их разума и души.

Литература

1. *Деулина, Е.Н.* Управление мотивацией в обучении иностранному языку [Текст] / Е.Н. Деулина, Т.А. Танцура // *Lingua mobilis*. – №2(28). – 2016. – С. 152-159.
2. *Рубинштейн, С.Л.* Задачи и мотивы деятельности [Текст] / С.Л. Рубинштейн // *Основы общей психологии*. – В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
3. *Ермакова, У.А.* Лингвострановедческие аспекты в повышении результативности уроков иностранного языка [Электронный ресурс] / У.А. Ермакова // *Эффективные технологии и методы реализации идей и требований современного образования: сборник материалов научно-методического Интернет-семинара*. – Под редакцией Л.А. Трусовой, 2006. – Режим доступа <https://conseducenter.ru/index.php/materialy-seminarov/119-materialy-etmso/447-ermakova> (дата обращения 15.04.2018)

О.В. Шульга,
студентка факультета зарубежной и отечественной филологии;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

Современные интенсивные методы обучения английскому языку

В современной методике одной из важнейших проблем является формирование искусственной иноязычной среды в ходе изучения иностранного языка.

Продуктивность работы преподавателей иностранных языков находится в зависимости от того, в какой степени успешно они овладеют положениями современного школьного образования и станут ли они насаждать эти идеи в практике обучения иностранному языку.

Обновления затрагивают технологическую сторону обучения, т.е. "умение" преподавать иностранный язык. Современный подход к обучению иностранному языку - это компетентностно-деятельностный подход, основная идея которого заключается в том, что воплощение обновленного содержания и использование инноваций в обучении станет фундаментом для формирования комплекса компетенций учащихся (языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной и компенсаторной); а процесс изучения содержания будет носить деятельностный характер [1, с. 133].

Вопрос эффективности обучения иностранному языку на сегодняшний день, как никогда, остр. Не будет преувеличением сказать, что буквально каждый человек в современном обществе ощущает потребность в знании иностранного языка.

Не прекращается поиск новых, более действенных путей решения этой задачи, которая решается с помощью замены непродуктивных приемов и способов обучения на более эффективные, формирования более подходящих условий для корректировки и усовершенствования практического овладения языком, для воспитания учащихся при помощи иностранного языка [2].

Ретроспективный анализ истории методов преподавания иностранных языков, демонстрирует, что на каждом этапе развития социума и методики, как науки, существовали различные взгляды на стратегические вопросы обучения. Как отмечает М.Л. Вайсбурд, «ученые ставили на первое место то лексику, то грамматику; то постоянный анализ, как систему обучения, то абсолютную имитацию; то устную речь, то чтение; либо настаивали на переводе всего подряд, либо вычеркивали его вообще из обучения и т.д.» [3, с. 29]. Любой метод, при некоторых условиях, имеет объективную ценность.

В наши дни интенсивные методы обучения иностранным языкам пользуются все большей популярностью. В методике интенсивные методы рассматриваются как своеобразная система обучения, которая по ряду характеристик отличается от существующих так называемых традиционных методов. По целям интенсивные методы ориентированы на достижение максимального объема усвоения материала в минимальные сроки. Содержание обучения включает овладение комплексом ЗУН, достаточных для осуществления деятельности в некоторой сфере общения [4].

В школах и гимназиях интенсивные методы обучения применяются главным образом в факультативной или кружковой работе. Однако успешное использование приемов работы, которые свойственны этим методам, возможно и на уроках. Методика преподавания иностранного языка в школах раскрывается с нового ракурса благодаря ускоренным методам. Возрастает результативность коллективной работы, и активизируются процессы восприятия и усвоения основ общения [5].

Опираясь на теоретические основы и анализ школьных учебников «Spotlight», а также методических пособий к этому учебнику, можно выделить следующие виды упражнений:

Упражнение 1: «имитация».

Цель имитации – произвольное запоминание речевых моделей текста. Максимальные результаты достигаются при действии по принципу «от простого к сложному», т.е. в первую очередь следует заучивание слов по изучаемой теме, а потом, переход от выученного слова к сочетаниям слов и предложениям.

Перед началом работы озвучиваются установки на русском и на иностранном языках: Смотрите на меня! Слушайте меня! Повторяйте с моей мимикой и интонацией!

Далее слово произносится учителем на иностранном и на русском языках от двух до пяти раз (в зависимости от сложности), и хором повторяется учениками. Ребятам нужно повторить мимику и интонацию учителя (а иногда и превзойти его).

В качестве примера можно привести упражнения по изучению новой лексики в учебниках Spotlight, где применимы все вышеописанные приемы (упр. 1, стр. 40; упр. 2, стр. 46, упр. 1, стр. 73 и другие [6, с. 40-73]; упр. 1, стр. 10; упр. 1, стр. 13; упр. 1, стр. 46 и другие [7, с. 10-46]).

Упражнение 2: «рифмовки».

Цель использования рифмовок – произвольное запоминание речевых моделей текста. Рифмовки можно обозначить скорее как самостоятельное упражнение, чем как паралингвистическое средство имитации. Особенность произнесения стихотворного текста в поставленном быстром темпе с «отчеканиванием» каждого слова приводит к непосредственному бессознательному запоминанию информации. Например, при изучении глагола Can, в третьем классе, приведена песня:

Can, can you dance
Like I can?
Can you sing like I can?
Can you run
And can you jump
Like me?
Can, can you walk
Like I can?
Can you talk like I can?
Can you swim
And can you climb
Like me? [7, с. 80]

Упражнение 3: «активный сеанс».

Активный сеанс желательно проводить после имитации, главной целью данного упражнения является закрепление пройденного материала в памяти учащихся.

Ученикам раздаются распечатки со словами и/или предложениями на русском и на иностранном языках. После сказанной учителем фразы дается установка вспомнить ее английское значение, не пользуясь распечатками. Когда же произносится фраза на английском языке, ее необходимо проговорить про себя, одновременно глядя на распечатки, т.е. запоминая зрительно. Затем учитель читает слова и предложения следующим: фраза на русском языке – быстро, тихо, монотонно; фраза на иностранном – эмоционально, взволновано, громко.

Данный прием можно использовать при выполнении упражнений на изучение новой или повторение изученной лексики, а также в упражнениях на повторение или запоминание грамматических конструкций [7, с. 106].

Приведенные упражнения могут корректироваться и варьироваться в зависимости от целей и задач, вида урока, особенностей лексического, фонетического, синтаксического, грамматического материала.

Интенсивные методы обучения обладают как достоинствами, так и недостатками. К безусловным преимуществам можно отнести достижение поставленных целей обучения: возможность овладения языком в существенно короткие сроки, в сравнении с традиционным обучением. Однако недостаточная изученность и относительная новизна вызывают трудности с повсеместным внедрением интенсивной методики, вследствие чего, сама методика подвергается критике. Методику и формы интенсивного обучения пока еще невозможно перенести непосредственно в школу. Компоненты интенсивной методики используются наиболее эффективно в качестве дополняющих и совершенствующих традиционное обучение элементов.

Литература

1. *Пассов, Е.И.* Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: ГЛОССА- ПРЕСС, 2006. – 240 с.
2. *Волкова, Е.Г.* К вопросу о лингвистических аспектах межкультурной коммуникации [Текст] / Е.Г. Волкова // Человек и культура. – № 1. – 2015. – С. 42-71.
3. *Вайсбурд, М.Л.* Обучение учащихся средней школы пониманию иноязычной речи на слух: на материале англ. языка [Текст] / М.Л. Вайсбурд. – М.: Просвещение, 1965. – 79 с.
4. *Щукин, А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
5. *Рабинович, Ф.М.* Интенсивные методы обучения иностранным языкам и средняя школа [Текст] / Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – № 1. – 1991. – С. 9-17.

6. Ваулина, Ю.Е. Английский язык. 5 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 164 с.

7. Быкова, Н.И. Английский язык. 3 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. организаций / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 178 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Научная рецепция классической литературы. Региональная литература

<i>Зорина О.В.</i> Романы И.А. Гончарова как трилогия: проблемный подход.....	3
<i>Лаптиева А.Е.</i> Эволюция темы любви в поэзии В.К. Кюхельбекера.....	5
<i>Мартемьянова Е.В.</i> Способы реализации автобиографического начала в повестях В. Золотухина.....	10
<i>Тырс Ю.С.</i> Образ снежной стихии в прозе А.С. Пушкина.....	14
<i>Шадрина О.С.</i> Образы природного мира в поэзии Д. Шарабарина.....	17

Литература XX века

<i>Машина М.В.</i> Образ зимы в поэзии Веры Павловой.....	21
---	----

Методика преподавания литературы

<i>Дудина Е.С.</i> Методика подготовки к написанию сочинения по литературе в разных жанрах.....	25
<i>Кашеева О.С.</i> Система BULLET JOURNAL как способ самоорганизации учащегося.....	28
<i>Паклина Е.В.</i> Проблема организации внеклассной работы по словесности в 5-9 классах	30
<i>Сердюкова А.И.</i> Урок в 5 классе на материале детской литературы Алтайского края (методическая разработка).....	32
<i>Сорокина Е.А.</i> Проектная деятельность на уроках литературы в старших классах на материале электронного курса «Литература и искусство».....	37
<i>Тимофеева К.А.</i> Пути повышения читательской культуры современных подростков.....	40
<i>Шмидт Г.Х.</i> Нетрадиционные формы уроков литературы.....	44

Актуальные проблемы преподавания русского языка в школе

<i>Бородулина Н.В.</i> Создание и защита индивидуального проекта по русскому языку «Экология русского языка».....	48
<i>Ибрагимов Т.М.</i> Метаязыковое сознание и школьный курс русского языка.....	50
<i>Кондратюк М.Л.</i> Достижение запланированных образовательных результатов на уроках русского языка при подготовке к Государственной итоговой аттестации.....	54
<i>Ломанова А.Н.</i> Языковые средства гиперболизации в художественных текстах В.М. Шукшина.....	57
<i>Лукьянова Е.В.</i> Изучение речевого этикета на уроках русского языка в пятом классе средней общеобразовательной школы.....	59
<i>Меньшикова В.В.</i> Организация кружковой деятельности по словесности в школе.....	62
<i>Чебакова Т.А.</i> Игровые формы изучения русского языка в средней школе.....	66

Русский язык: система и функционирование языковых единиц

<i>Кортаев А.В.</i> Употребление слов под титлами в церковнославянских текстах.....	70
<i>Кучина К.К.</i> Семантика слова «мир» в русских пословицах.....	73
<i>Паклина Е.В.</i> Особенности употребления фразеологических оборотов в рассказах В.М. Шукшина.....	76

<i>Подоскина И.А.</i> Трансформированные фразеологические обороты в произведениях В.М. Шукшина.....	79
<i>Суханова С.Е.</i> Функции усилительных частиц (на материале рассказов В.М. Шукшина).....	82

Актуальные вопросы лингвистики

<i>Карпова Л.С.</i> Когнитивная лингвистика как новый этап в изучении взаимосвязи языка и мышления.....	86
<i>Лю-Ки-Ю А.Н.</i> Проблемное поле терминологии.....	88
<i>Михайлова П.С.</i> Лакуны как национально-специфические элементы языков и культур.....	91
<i>Мищенко А.В.</i> Способы перевода топонимов с английского на китайский язык.....	93
<i>Наджафова Р.В., Майманова А.Э.</i> Сходства и различия значения чисел как элемент культуры в китайском и алтайском языках.....	95
<i>Одринская Д.А.</i> Атрибут в китайской лингвистической традиции.....	96
<i>Суртаева А.С.</i> Английские заимствования разных типов в китайском языке.....	98
<i>Сычева М.А.</i> Концепт «любовь» в китайском и русском языках.....	102
<i>Тырлунова К.А.</i> Язык и стиль рекламных текстов.....	105
<i>Шевченко К.А.</i> Лексика с культурным компонентом как средство межкультурной коммуникации.....	107
<i>Шивцов И.А.</i> Неологизмы в английском языке.....	109
<i>Ширнина А.Е.</i> Англицизмы в немецкой молодежной лексике.....	112

Страноведение и лингвострановедение

<i>Курманова А.Ю.</i> «Гуаньхуа» как один из диалектов китайского языка.....	116
<i>Ли Сян</i> Особенности китайского народа.....	118
<i>Наджафова Р.В., Ерленбаева А.Ю., Кантырова К.А.</i> Использование числовых комбинаций у китайцев для общения в социальных сетях.....	120
<i>Швец М.А.</i> К-рор как современный микс разных стилей музыки в Южной Корее.....	122

Методика преподавания иностранных языков

<i>Антонова С.Ю.</i> Использование мобильных устройств на уроках иностранного языка.....	124
<i>Волкова Э.В.</i> Аудирование как эффективный метод развития навыков говорения.....	126
<i>Геринг О.В.</i> Роль игры в обучении иностранному языку.....	128
<i>Громова Д.И.</i> Социокультурная специфика фразеологических единиц в контексте их изучения в средней школе.....	130
<i>Змазнева П.А.</i> Проблемы обучения орфографии английского языка.....	133
<i>Ковалевич Д.О.</i> Методы обучения иностранному языку, реализуемые в школе.....	135
<i>Косоногова А.В.</i> Словообразование в английском языке: методический аспект.....	138
<i>Лихачева М.В.</i> Проблема формирования произносительных навыков у учащихся общеобразовательных школ (на материале английского языка).....	140
<i>Нам И.А.</i> Значение ролевых игр при обучении младших школьников диалогической речи.....	142
<i>Полина П.Р.</i> Информационные технологии в обучении иностранным языкам.....	144
<i>Рогозина Е.С.</i> Инверсия в английском языке: методический аспект.....	146
<i>Сурова А.М.</i> Фразеологизмы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции.....	150
<i>Тебекова А.С.</i> Подкасты и видеокасты для развития навыков говорения и аудирования в школе.....	152

Урматова Л.Г. Формирование грамматических навыков учащихся на основе компьютерных технологий.....	154
Чеснокова М.А. Современные технологии обучения грамматике английского языка...	156
Щербакова А.Ю. К вопросу о способах формирования страноведческой компетенции на уроках иностранного языка.....	160
Шульга О.В. Современные интенсивные методы обучения английскому языку.....	162

Научное издание

**Язык, литература и культура
в современных парадигмах гуманитарного знания**

Материалы 20-й международной научно-практической конференции
студентов, магистрантов, преподавателей и учащихся
(Бийск, 20 апреля 2018 г.)

Ответственный редактор И.П. Исаева
Технический редактор Н.А. Швец

Сдано в набор 24.05.2018. Подписано в печать 05.06.2018
Формат 60х90/16. Гарнитура Times. Бумага офсетная. Печать оперативная.
Усл.печ.л 10,6. Тираж 100 экз.
Заказ, с. (сп.) 0506.

Издательский дом ООО «Бия»
659300, г. Бийск
пер. Муромцевский, 2.