

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»



**ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ
НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

*Материалы 25-й (юбилейной)
международной научно-практической конференции*

(Бийск, 20 апреля 2023 г.)

Бийск
АГГПУ им. В.М. Шукшина
2023

ББК 81+83
Я 41

*Издается по решению
кафедры иностранных языков,
кафедры русского языка и литературы,
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
Алтайского государственного гуманитарно-педагогического
университета имени В.М. Шукшина*

Я 41 Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания
[Электронный ресурс]: материалы 25-й (юбилейной) международной научно-практической конференции (г. Бийск, 20 апреля 2023 г.) / отв. ред. Н.А. Швец. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2023. – 115 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5-85127-986-7.

Материалы конференции посвящены актуальным вопросам современной лингвистики, литературоведения, истории, культурологии, методики преподавания иностранных языков, литературы и социально-гуманитарных дисциплин. Статьи представлены на русском, английском и китайском языках.

Для обучающихся и преподавателей образовательных учреждений разного уровня, научных работников, а также всех лиц, заинтересованных в изучении рассматриваемых проблем и вопросов.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; Adobe Acrobat Reader.

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и этических норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-85127-986-7

© АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2023
© Авторы, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

<i>Гагин В.И.</i> Прозвища В.М. Шукшина.....	4
<i>Гузь Н.А.</i> Своеобразие темы памяти в рассказах Чингиза Айтматова «Солдатенок» и «Встреча с сыном».....	7
<i>Жукова Т.В.</i> К вопросу об определении фонемного состава слова.....	11
<i>Терентьева А.О.</i> Важность понимания невербальных сигналов для эффективного общения.....	16
<i>Терентьева А.О.</i> Роль подкастов и веб-квестов в формировании коммуникативной компетентности обучающихся.....	19
<i>Фёдорова В.Г.</i> Проблема адекватности интерпретации художественного текста (на материале трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери»).....	23

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Ахмедшина А.Д.</i> Лингвостилистические особенности американского Интернет-сленга.....	29
<i>Ахметжанова К.А.</i> Использование выразительных средств языка в рекламных текстах.....	33
<i>Болотбек кызы Алмаш</i> Формирование навыков межкультурной коммуникации у студентов посредством использования китайских идиом (чэньюй 成语) при обучения китайскому языку.....	37
<i>Виноградова Н.Г.</i> Работа театральные студии на иностранных языках в образовательных организациях.....	41
<i>Иванкович Е.В.</i> Коммуникативность и псевдокоммуникативность.....	43
<i>Кубарич А.М., Ступкина М.В.</i> Мнемотехнические приемы в обучении лексике китайского языка.....	48
<i>Кубарич А.М., Ступкина М.В.</i> Развитие социокультурной компетенции обучающихся с использованием материалов китайских СМИ.....	53
<i>Кубарич А.М., Ступкина М.В.</i> Факторы тревожности на занятиях китайского языка в вузе.....	56
<i>Кузьмина И.Н.</i> Использование цифровых технологий во внеурочной деятельности... 61	61
<i>Куштова М.И.</i> The intellectual qualities of women in English and Russian proverbs.....	63
<i>Каримбай Н.К.</i> 分析阅读法教学的有效政策.....	67
<i>Липустина О.М.</i> Аллюзия в романе У. Голдинга «Повелитель мух».....	69
<i>Чернова И.А.</i> Обучение студентов говорению на иностранном языке с позиций лексического подхода.....	73
<i>Щелок Т.И.</i> Аббревиатуры в немецких публицистических текстах спортивной тематики.....	75

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

<i>Виницкая Н.В., Атяшкіна М.Б., Козлова Н.А.</i> Гуманитарные аспекты формирования инклюзивной культуры в корпоративной среде вуза.....	81
--	----

Виницкая Н.В., Доценко Т.Э., Крючкова Г.Е. Проектная деятельность обучающихся в процессе изучения краеведения.....	84
Дедусенко Г.Г. Актуальные проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин.....	88
Денисов В.А. Кадровое обеспечение предприятий «сельхозтехники» в Алтайском крае в 1960-1980 гг.....	90
Корсакова Н.Д. Виницкая Н.В. Изучение скульптурно-пространственного силуэта города как способ воспитания национальной идентичности.....	94
Косенко И.С. Изучение инородцев Алтая в XIX веке Русским географическим обществом.....	96
Литягина А.В. О преподавании истории студентам неисторических специальностей в вузе.....	98
Орлов Д.С., Носова Ж.В. Структурные изменения в аграрном секторе Алтайского края в 1980-е гг.....	101
Орлов Д.С., Мальцева О.В., Чусова Н.Н. Особенности преподавания правовых дисциплин для студентов неюридических направлений подготовки в вузах.....	105
Почеревин Е.В., Шипунова М.Н. Визуализированный студенческий проект «Развитие отечественной исторической науки»: энциклопедия и платформа для изучения «историографического быта».....	107
Явнова Л.А. Развитие образования в СССР в 1953-1964 годах.....	110

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

В.И. Гагин,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Сростинская СОШ им. В.М. Шукшина»
(с. Сростки)

ПРОЗВИЩА В.М. ШУКШИНА

Аннотация. Статья посвящена антропонимам, связанным с В.М. Шукшиным, а именно, его прозвищам. Опираясь на знание биографии писателя и воспоминания о нем родных и друзей, автор соотносит смысл прозвищ, закрепившихся за Шукшиным в разные периоды его жизни, с характером их носителя. Выводы разрушают представление о прозвищах как о чем-то обидном: прозвища Шукшину свидетельствуют о симпатии к нему окружающих.

Ключевые слова: Шукшин, имя, прозвище, антропонимы.

«Говорящие» имена и фамилии в литературе придают контексту образность, эмоциональность. Характерные черты героя, удачно складываясь в рисунок, создают определенный тип, который, в свою очередь, может превратиться в символ, дающий представление о характере больше, чем любое описание. Так, Недоросль, Ляпкин-Тяпкин, Коробочка и т.д. указывают на определенные человеческие качества.

Двойную стилистическую окраску можно наблюдать в прозвищах героев В.М. Шукшина. На первый взгляд, внешне, его герои-чудики могут показаться недалекими, малограмотными, недовольными бытом сельскими жителями. Часто они ищут от жизни «сами не зная чего». Но Шукшин не случайно с симпатией и сочувствием повествует о них, потому что на самом деле это сохранившие душу в чистоте правдоискатели, дети в мире непонимания, порой жестокости.

Антропонимика на современном этапе является одним из самых исследуемых разделов ономастики, потому что связана с когнитивной лингвистикой и национальной картиной мира. Прозвища, как часть антропонимов, менее исследованы, но при этом они очень важны, так как заключают в себе весь объем языковых функций, выделяют человека среди остальных, несут самую значимую, неофициальную информацию о носителе, зачастую скрытую от читателя.

В.И. Даль определяет прозвище как «Прозвание, ...имя, какое приложили кому в шутку, или по какому-либо случаю» [1, с. 101]. В «Словаре русской ономастической терминологии» Н.В. Подольской прозвище – это «неофициальное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его ха-

рактерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельством, по какой либо аналогии, по происхождению и другим мотивам» [4, с. 111].

Исследователи имени собственного, его свойств, функционирования (А.А. Реформатский, В.Д. Бондарев, П.В. Чесноков, А.В. Суперанская) единодушны во мнении, что прозвище следует рассматривать на уровне семантики в большей степени, чем в области морфологии и синтаксиса.

Учитывая художественный характер прозвищ, И.Ю. Карташова [2, с. 185] подразделяет их на четыре группы, среди которых прозвища с имплицитной (т.е. подразумеваемой) образностью и эксплицитной (определенно выраженной) образностью существуют вне контекста. Назовем их жизненными.

В отличие от литературных, отбираемых автором в качестве художественных средств и помогающих создать образ героя, жизненные прозвища не отражают комплексную характеристику человека, даются чаще по какому-либо случаю, либо связаны с определенной сферой жизни, деятельности их владельца, его особенностями.

Прозвища, как экспрессивные номинации, сопровождают нас в юности. В зрелом возрасте они, как правило, утрачивают свое яркое эмоциональное значение.

Можно предположить, что у разносторонней, яркой личности может быть много прозвищ.

Нам представилось интересным выяснить, какие жизненные прозвища были у В.М. Шукшина, и какие из них подчеркивают основные внутренние качества, более точно характеризуют его как личность.

Обращаясь к воспоминаниям земляков, друзей, мы наблюдаем, что Василий Попов (фамилию матери носил до получения паспорта) имел несколько прозвищ.

За ярко выраженные актерские способности друзья называли его в шутку Афоней. «Василий был не очень разговорчив. Но под настроение любил пошутить и подражать метко и ловко», - пишет друг детства А.Г. Куксин [3, с. 49]. Так, например, подражал он сrostинскому мужику Афанасию с его чудаковатым украинским акцентом.

На школьных страницах мелькает прозвище «Скоба». «Учительница его раз поправила, два, а он все свое – скоба и скоба. Ну, ребята и подхватили это слово, и стал он Скобой», - вспоминает уроки математики одноклассник И.Н. Стебунов [3, с. 81]. Заметим, что «скоба» - вид распространенной в то время среде старообрядчества стрижки. По той или иной причине Василий упрямо произносил слово «скоба», в любом случае данный пример подчеркивает настойчивость характера подростка.

За увлечение книгами и творчеством Н.В. Гоголя одно время носил прозвище «Гоголь». По Гоголю шлифовал свой писательский стиль. Да, именно шлифовал. Мы с уверенностью можем говорить, что В. М. Шукшин начинает писать рассказы еще в школе.

Надо отдать должное друзьям, насколько точно сохранили они в памяти некоторые эпизоды, что представляют сегодня большую ценность. Обратим-

ся еще раз к воспоминаниям А.Г. Куксина. Военное детство. Список классической литературы, рекомендованный Анной Павловной Тиссаревской, учительницей, эвакуированной из Ленинграда, она же давала ему книги из личной библиотеки и даже дарила. Рассказ М. Горького «Счастье». Согласитесь, мы зачастую пропускаем начало в рассказах и ищем глазами сюжет. Василий, читая рассказ, был поражен описанием природы: «Нет, ты заметь (слово «заметь» он часто любил говорить), как это здорово: «...из хрустальной чаши неба, опрокинутой над нами, изливалась хмельная влага» [4, с. 49]. Это не просто чтение. Это понимание литературы. Это поиск своего стиля.

«Сколько помню Васю, всегда был с книжками. Застенчивый. Молчаливый», - отмечает Н.А. Ядыкина [3, с. 122]. Сестра, Наталья Макаровна, подтверждает увлечение книгами: «Дня Васе не хватало – днем других забот было полно. И читал он больше по ночам» [3, с. 29]. Мальчишеское детство у всех друзей одинаковое: школа, работа (помощь колхозу), работа по дому, уроки. Конечно же, «озоровали» [В. Зяблицкий]. Но образ Василия Попова ассоциируется с книгой и тетрадкой за пазухой под ремнем. А.Н. Калачиков упоминает о дневнике заметок, который вел Василий. Он же говорит о писательстве: «Мать ему создавала условия. Это верно. Вплоть до того, что не пускала к нему: «Вася пишет». В техникуме у него был блокнот для записей с металлической обложкой и распятием на ней. Студент часто им пользовался, но записей никому не показывал, чем привлекал внимание сокурсников. В результате появляется новое прозвище «папа римский». Это уже ближе к истине.

И вот, наконец, армейское - «молчальник». Ассоциации - «отшельник», почти монах, уединяющийся от мира. Да. Ему это было необходимо. Где, как не в уединении легче справиться с мыслями, сделать запись в свой блокнот или тетрадку, отточив ее до предела? В ту пору рождался роман «Любавины». Это подтверждает первый критик, редактор сrostинской газеты «Боевой клич», М.Г. Гапов: «Любавиных он начал писать, наверное, когда пришел с флота, (а, может, на флоте еще писал). Но до сотрудничества в нашей газете» [3, с. 95]. Определенно, на флоте. Тетради-столистки - результат длительного труда, подтверждают это. А также упорное несогласие редактировать роман. «Ни хрена ты не понимаешь в литературе», - ответил он Гапову.

Мы рассказали о дополнительных именах, обладающих оценочными коннотациями, которые были у Василия Шукшина в юности. Соотнося их с биографией, пришли к выводу, что выбор прозвищ свидетельствует о роде увлечений, образованности, манере поведения владельца, выявляет его яркие особенности, такие как актерские способности, меткость слова. Прослеживается четкая линия восхождения от простого увлечения книгами до формирования писательских способностей.

По своему происхождению все прозвища являются мотивированными, т. е. тесно связаны с реальной действительностью, в своем наименовании имеют основу, исходный мотив, в большинстве случаев это отличительная черта характера В. М. Шукшина. Однако, среди всех прозвищ слово «молчальник»,

на наш взгляд, наиболее точно раскрывает внутренний мир Василия Шукшина, рисует его поэтический образ.

Наш вывод разрушает устойчивое представление о прозвище как о носителе негативной характеристики личности. Все прозвища В. Шукшина заключают в себе доброжелательное, дружеское отношение к их владельцу.

Литература:

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – В 12-ти т. Т. 10. – М.: Мир книги, 2003. – 367 с.
2. Карташева, И.Ю. Прозвища как явление русского устного творчества / И.Ю. Карташева. – М.: Наука, 1985. – 191 с.
3. Он похож на свою родину: земляки о Шукшине / Сост. В.И. Ащеулов, Ю.Г. Егоров; Вступ. ст. Ю. Егорова. – Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1989. – 248 с.
4. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 187 с.

Н.А. Гузь,
доктор филологических наук,
профессор кафедры русского языка и литературы
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

СВОЕОБРАЗИЕ ТЕМЫ ПАМЯТИ В РАССКАЗАХ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА «СОЛДАТЕНОК» И «ВСТРЕЧА С СЫНОМ»

Аннотация. Обращение к рассказам Ч. Айтматова «Солдатенок» и «Встреча с сыном» позволяет рассмотреть тему памяти, которая проходит через все произведения писателя, на раннем этапе его творчества. Эта тема раскрывается как духовно-нравственная категория в личном, историческом, родовом и культурном аспектах.

Ключевые слова. Айтматов, рассказ, тема памяти, нравственность, психологизм, драматизм.

Феномен памяти в жизни народа и отдельного человека переоценить невозможно. Личная и коллективная, историческая, социальная, культурная, в духовно-нравственном, психологическом и философском аспектах – у памяти огромное количество смыслов, и всегда она была непреходящей ценностью. Самый глубокий ее источник – древний эпос, и народы, у которых древний эпос есть, по праву гордятся им. Манас – это духовная сокровищница и память кыргызского народа, и семь заповедей Манаса отразились в художественном и публицистическом творчестве выдающегося писателя Чингиза Торекуловича Айтматова.

Тема памяти красной нитью проходит через все произведения писателя, но в каждом из них проявляется всегда своеобразно, неповторимо, - настолько глубок и богат его талант, его философское и эстетическое мышление.

Рассказ «Солдатенок» [1] был написан в 1968 г. и переведен самим автором. Первоначально назывался «Атадан калган туяк», что в переводе на русский язык буквально означает «след копыта отцовского коня». Уже в заголовке проявляется тема памяти. Н.О. Нарынбаева в статье «Тотемы-прародительницы в кыргызском фольклоре» указывает, что в кыргызской мифологии вместо рога изобилия выступают копыта тотемного животного, а также [4] сохранились свидетельства поклонения в древности следам от копыт лошадей на камнях. Источником выражения, которое легло в заглавие рассказа, стало предание об охотнике, который, преследуя раненую олениху, попал в пещеру. Там его встретила пожилая женщина - байбиче, она налила в чашку, сделанную из копыта, кислое молоко и попросила охотника впредь не стрелять в молодых самок. Он пообещал. Сколько ни пил охотник, айран в копыте не иссякал. С тех пор удача не покидала его, так как женщина оказалась матерью кайыпа (это и мифологические покровители жвачных животных, и эпические герои), и угощение явилось благословением на охоту. До нас дошла легенда о том, о том, что в горах Бегазы, в Сарыарке, есть следы тулпара Аккула, коня батыра Манаса. О.Е. Жанайдаров в книге «Тенгрианство: мифы и легенды древних тюрков» [3] отмечает, что в различных регионах Казахстана есть обычай поклонения изображениям копыта лошади на камнях, которые называются "след копыт тулпара" (тулпар - крылатый (или летящий) конь в тюркской мифологии). В Манасе упоминается великое множество тулпаров, но самый главный и любимый конь главного героя, легендарного батыра – Аккула.

Начальные фразы рассказа являются воспоминанием: «Первый раз он увидел отца в кино. Тогда он был малышом лет пяти». Действие рассказа происходит во время войны, отец погиб на фронте, и Авалбек, - так звали мальчика - не помнил его. В кошаре за совхозным поселком идет стрижка овец, и после тяжелого трудового дня к стригалим приехала передвижка с военным фильмом. И мать ребенка решается на необычное: «Один из артиллеристов обличем не походил на русского. Быть может, мальчик и не обратил бы на него внимания, если бы не мать. Она шепнула:

- Смотри, это твой отец...

И с этой минуты он стал его отцом. И весь фильм потом был про него, про его отца». То есть мать вложила в сына память об отце. Насколько это было важным, говорит следующий фрагмент. Каждый чабан, сколько их есть на свете, обязательно спросит:

- Ну, джигит, как же тебя звать?
- Авалбек.
- Чей же ты будешь?
- Я сын Токтосуна!

Чабаны не сразу понимают, о ком речь.

- Токтосуна? - нагибаясь с седла, переспрашивают они. - Это какого же Токтосуна?

- Я сын Токтосуна, - твердит он.

Так велела отвечать мать, и слепая бабушка наказывала не забывать имя отца. Она уши надирала ему за это. Злая.

- А-а, постой, постой, так ты сын телефонистки, что на почте, так ведь, а?

- Нет, я сын Токтосуна! - продолжает он стоять на своем.

И тогда чабаны начинают догадываться, в чем дело.

- Верно, ты и есть сын Токтосуна! Молодец! Это мы просто испытать тебя решили. И не обижайся, джигит, мы круглый год в горах, а вы тут растете, как трава, трудно узнавать детвору.

И потом они между собой долго припоминают его отца. Перешептываются, говорят, что он совсем молодым ушел на фронт и многие уже не помнят его. И хорошо, что остался сын, а сколько ребят ушли холостыми, и некому теперь носить их имя!

Когда мать, Джеенгуль, уводила сына, у которого радость от обретения отца сменилась жгучей болью от его гибели на экране, она еще раз тихо шепнула: «Это был твой отец». Финальная фраза рассказа – метафора живой памяти: «Он не знал, что с этого часа в нем начал жить отец, давно погибший на войне».

Так называемые сильные позиции текста – это заглавие, начало и конец. Как видим, все они связаны с темой памяти и поддерживаются фрагментами в середине рассказа. Своеобразие темы памяти в «Солдатенке» заключается в том, что воссоздан процесс воспитания памяти в маленьком человеке, памяти как родового и нравственного начала. К этому процессу воспитания причастны все окружающие: и мудрая бабушка, и любящая мать, и суровые чабаны, и киномеханик, не решившийся сказать ребенку правду. То есть память формируется мудростью народа и является нитью, связывающей прошлое (гибель отца), настоящее (события в рассказе) и будущее (финальная фраза), и именно поэтому, очевидно, центральным героем выбран ребенок.

Рассказ «Свидание с сыном» [1] был написан в 1970 г. и переведен автором. Память является в нем сюжетообразующей категорией и основой образа главного героя. Заглавие носит отнюдь не бытовой, а, скорее, бытийный смысл. Сын Чордона погиб на войне «лет двадцать тому», и старик вдруг собрался посетить аил, где сын работал перед войной. Странное поначалу решение становится понятным по мере того, как раскрывается внутренний мир немногословного героя, никогда не делившегося ни с кем своими чувствами. Да и с кем делиться? Мать его детей давно умерла, вторая жена была очень деликатна и ни о чем не расспрашивала, дочери не приезжали, так как не простили отцу, что он не остановил сына, добровольцем, без призыва ушедшего фронт. Автор с искренней расположенностью рисует портрет Чордона: спокойное лицо, его добрые глаза, убеленную бороду, натруженные, крупные, «как две большие рыбины», руки кузнеца. Чордон тонко чувствует красоту природы, ее состояние передается его чуткой натуре.

На протяжении всего рассказа, преимущественно во внутренних монологах и воображаемых сценах раскрывается суть его мироощущения. Это – память о сыне. Она связана с неизбывной болью и с желанием хоть на миг увидеть сына живым. Бесчисленное множество раз, день за днем все эти годы вспоминал он тот день: свой отказ дочерям препятствовать сыну в его решении идти на фронт, погоню за эшелоном, минутное прощание с сыном, свои рыдания в обнимку с верным конем. Он не остановил сына, потому что это казалось ему посягательством на достоинство. И последним наказом в минуты прощания были слова: «Будь человеком, сын мой! Где бы ты ни был, будь человеком! Всегда оставайся человеком!» А когда эшелон ушел, Чордон обнял шею коня, зарыдал «и так сильно содрогался, что под тяжестью его горя копыта коня переступали с места на место». Не раз представлялось ему, что сын жив, и он мысленно представлял их встречу, короткие, но такие важные слова... В разговоре с Сапаралы он чувствует какую-то несправедливость в том, что у того сын жив, а его – погиб, и он, «холодея от ужаса», говорит, что сын жив и он едет к нему... Так он силой отцовской любви мысленно воскрешает сына.

В финале рассказа острое напряжение снимается пейзажем: высоко поднявшееся солнце, «широкий простор холмистой долины, уходящей под самые снежные горы». Последние слова рассказа можно толковать двояко: «Дух захватило у Чордона. На этой земле жил его сын...». Как тут не вспомнить крылатые слова: Человек не умирает до тех пор, пока живут знавшие его. Добавим: и любящие.

Оба рассказа объединяет не только тема личной, родовой, исторической, культурной памяти, памяти как духовно-нравственной категории, но напряженный психологизм, острый драматизм переживаний героями событий своей жизни. К ним с полным основанием можно отнести слова Чингиза Торенкуловича ««Я ощущаю жизнь как трагедию. С жизнеутверждающим финалом». Эти слова приводит в своих воспоминаниях о встрече с писателем Каннапьянов Бахытжан [2].

Кроме того, в обоих рассказах тема памяти переплетена с заповедями Манаса, которые в этих произведениях связаны с мотивами сплоченности нации, чести и патриотизма, труда, жизни в гармонии с природой, укрепления и защиты страны.

Литература:

1. Айтматов, Ч. Повести и рассказы / Ч. Айтматов. – URL: <http://wysotsky.com/0009/005.htm> (дата обращения 05.04.2023).
2. Айтматов, Ч. «Я ощущаю жизнь как трагедию...» / Литературная газета / Ч. Айтматов. – URL: <http://lgz.ru/article...6471-16-07-2014...oshchushchayu...kak...> (дата обращения 05.04.2023).
3. Жанайдаров, О.Е. Тенгрианство: мифы и легенды древних тюрков / О.Е. Жанайдаров. – URL: <http://dereksiz.org/tengrianstvo...i...drevnih-turkov.html> (дата обращения 11.04.2023).

4. Нарынбаева, Н.О. Тотемы-прародительницы в кыргызском фольклоре / Н.О. Нарынбаева. – URL: [http://cyberleninka.ru/article...praroditelnitsy -v-kyrgyzskom-folklore](http://cyberleninka.ru/article...praroditelnitsy-v-kyrgyzskom-folklore) (дата обращения 11.04.2023).

Т.В. Жукова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ФОНЕМНОГО СОСТАВА СЛОВА

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об определении фонемного состава слова с позиции Московской фонологической школы. Рассмотрены фонологические позиции звуков и предложена методика выполнения фонологической транскрипции.

Ключевые слова: фонема, аллофон, инвариант, вариация, гиперфонема, архифонема, сигнификативная позиция фонемы, перцептивная позиция фонемы.

Фонема – это минимальная единица языка, способная различать звуковые оболочки разных слов и морфем [2].

Фонологические позиции. Звуковое значение фонемы зависит от позиции, которую она занимает в слове. Различают сильную и слабую позиции фонем. Позиция, в которой различается наибольшее число фонем, называется сильной, фонема в этой позиции представлена инвариантом; позиция, в которой различается меньшее число фонем, называется слабой, фонема в этой позиции – вариант.

Так как фонема выполняет две основные функции – сигнификативную и перцептивную – необходимо выделять сигнификативно сильные и сигнификативно слабые позиции, а также перцептивно сильные и перцептивно слабые позиции.

В сигнификативно сильной позиции фонема максимально реализует свои различительные возможности, поэтому обозначаемый звук является представителем лишь одной фонемы. Сигнификативно слабая позиция – это позиция неразличения, нейтрализации фонемы; звук в этой позиции является представителем нескольких фонем.

В перцептивно сильной позиции звук, представляющий фонему, не обусловлен этой позицией, не испытывает ее влияния, а выступает как основной представитель данной фонемы, наиболее соответствующий нашим обобщенным представлениям о ее свойствах. В перцептивно слабой позиции качество звука обусловлено этой позицией, зависит от окружающих звуков. Следова-

тельно, теория позиций позволяет определять фонологическое содержание звуков, принимающих участие в фонетических чередованиях.

Сильная позиция – позиция максимальной различительности и минимальной обусловленности. Особую роль в определении фонологического содержания звука играют позиции, которые являются и сигнификативно и перцептивно сильными. Они называются абсолютно сильными. Абсолютно сильная позиция для фонемы – такая позиция, в которой фонема реализуется своим основным представителем (доминантой или инвариантом), по которому она и называется. Абсолютно сильная позиция для гласных – это позиция под ударением при отсутствии рядом стоящих мягких согласных. Так как для согласных различаются позиции по: 1) звонкости-глухости; 2) твердости-мягкости, то абсолютно сильная позиция для согласных – позиция перед гласными, кроме звука Э и его вариантами (и^э ь).

В слабой позиции фонемы теряют часть своих признаков, меняют свой облик, и случается, что две и даже три фонемы совпадают в одном звуке: л<о>док (ледок), л<э>сок, п<а>так – [и^э]; ня<д'>, ня<т'> – [т'].

Фонема может быть представлена следующими видами.

Инвариант (доминанта, основной вид) – это идеальный вид звука, который находится в абсолютно сильной позиции (сигнификативно и перцептивно сильной): например, фонема <а> по звуку [а], фонема <т'> по звуку [т'] и под.

Вариант – это звук, встречающийся в слабых позициях минимальной различительности и входящий в состав двух или более фонем как результат нейтрализации нескольких фонем: плод, плот – [плот], <плод>, <плот>: фонема <д> в слове плод реализуется своим вариантом – звуком [т]. Варианты являются способом реализации фонемы в сигнификативно слабых позициях.

Вариант может быть проверяемым, т.е. в пределах той же самой морфемы может стать в сильную позицию и, следовательно, соотноситься с одной определенной фонемой, например, в[Λ]да – в[о]ды, звук «а-открытое» (крышка) – вариант фонемы <О>. Проверяемый вариант называется архифонемой (термин Н.С. Трубецкова) [4]. Непроверяемый вариант называется гиперфонемой (термин Н.С. Сидорова) [1]. Гиперфонема – общая часть двух или нескольких фонем, не приводимая в данной морфеме к сильной позиции, например, в слове с[Λ]рай звук «а-открытое» всегда в слабой позиции, может соотноситься как с фонемой <О>, так и с фонемой <А>: а/о.

Вариация – это звук языка, встречающийся в позициях максимальной обусловленности и входящий в состав одной фонемы: [л'ук], [лу'к'и], [л'у'к'и] – фонема <у> реализуется звуками [у], [у], [у]. Вариация есть способ реализации фонемы, которая стоит в сигнификативно сильной, но перцептивно слабой позиции.

Все звуки, в которых реализуется та или иная фонема, и инвариант, и вариант, и вариации, называются аллофонами фонемы. Аллофон – это реализация

фонемы, ее речевой представитель, обусловленный конкретным фонетическим окружением [1].

Методика определения фонологических позиций звуков.

1. Найдите звуки в слабых позициях (для гласных звуков (ГЗ)– все безударные позиции являются слабыми); для согласных звуков (СЗ) –

- 1) конец слова;
- 2) шумный СЗ в позиции перед шумным СЗ;
- 3) СЗ в позиции перед гласным 'Э и его позиционными вариантами или перед последующим мягким согласным;

4) взрывные СЗ (д, т) в позиции перед аффрикатами (ц, ч);

5) свистящие СЗ (з, с) в позиции перед шипящими СЗ (ч, ш, щ, ж).

2. Определите морфему, в которой находится проверяемый звук.

3. Проверяемый звук поставьте в сильную позицию в пределах той же самой морфемы. Помните, что проверяемые ГЗ и СЗ в корне проверяются подбором однокоренных слов; в других морфемах проверка звуков в слабых позициях осуществляется подбором одноморфемных слов, где проверяемые звуки находятся в сильных позициях (понятие «морфемный критерий»).

4. Сильной позицией для ГЗ является позиция под ударением.

5. Для СЗ существуют сильные позиции по глухости / звонкости и твердости / мягкости.

По глухости / звонкости сильными позициями являются следующие:

а) перед любым ГЗ;

б) перед сонорными звуками (м, н, р, л);

в) перед звуками в, ј.

В указанных позициях глухие и звонкие СЗ различаются.

По твердости / мягкости сильными позициями являются следующие:

а) перед любым ГЗ, кроме звука 'Э и его вариантами;

б) абсолютный конец слова

в) позиция перед последующим твердым согласным.

В этих позициях твердые и мягкие СЗ различаются.

Опорные слова для проверки безударных окончаний имен существительных. В русском языке имена существительные имеют три склонения: первое (включает слова мужского, женского и общего рода, оканчивающиеся на –а, –я: *земля, дядя, армия, задира*); второе склонение включает имена существительные мужского рода с нулевым окончанием (*дом, конь, гений*) и среднего рода с окончанием –о/-е (*поле, ведро, здание*); третье склонение включает имена существительные женского рода с нулевым окончанием (*рожь, тишь, степь*).

Окончание имен существительных может быть ударным и безударным (сравните *ПоЛЕ* – *ОКНо*). Поэтому в качестве опорных слов для проверки безударного окончания мы выбираем любые слова трех склонений, но с ударным окончанием во всех грамматических формах. Для проверки окончаний имен существительных первого склонения опорными могут быть слова *ВОДА, ЗЕМЛЯ*; для проверки окончаний имен существительных второго

склонения – слова *СТОЛ, КОНЬ, ОКНО*; для проверки окончаний имен существительных третьего склонения – слова *РОЖЬ, СТЕПЬ*.

Например, вы хотите узнать окончание в слове *на поле*, для этого делаем проверку: *на окне*; аналогично: *в городе* – *в столе, салфеткой* – *водой, в тетради* – *в степи*.

Таким образом, вы определяете только склонение имени существительного, а падежное окончание подсказывает вам опорное слово.

Запомните алгоритм выполнения данного задания:

- 1) определить склонение имени существительного;
- 2) выбрать опорное слово и поставить его в соответствующую форму (число, падеж);
- 3) проверить, какое окончание у опорного слова, такое же окончание и у данного слова.

Фонологическая транскрипция. Цель: определение фонемного состава слова. План выполнения:

- 1) привести фонетическую транскрипцию отрывка; произвести морфемное членение слов, обозначив сверху тип морфемы;
- 2) под буквами фонетической транскрипции обозначать знаком (+) сигнификативно сильные позиции и знаком (-) сигнификативно слабые позиции гласных и согласных звуков;
- 3) над буквами фонетической транскрипции обозначать знаками (+) перцептивно сильные позиции звуков и знаком (-) перцептивно слабые позиции звуков, стоящих только в сигнификативно сильных позициях;
- 4) перенести знаки фонетической транскрипции, обозначающие звуки абсолютно сильных позиций, в фонематическую транскрипцию;
- 5) звуки, стоящие в сигнификативно сильных, но перцептивно слабых позициях, соотнести со звуками – основными представителями тех же фонем, и перенести обозначающие их знаки фонетической транскрипции в фонематическую;
- 6) звуки, стоящие в сигнификативно слабых позициях, соотнести, если это возможно, со звуками сигнификативно сильных позиций в тех же морфемах в других словах (словоформах) и, определив фонему, записать ее обозначение в фонематическую транскрипцию;
- 7) если в данной морфеме звук не приводится однозначно к сигнификативно сильной позиции, определить гиперфонему и перенести ее обозначение в фонематическую транскрипцию;

Образец выполнения задания:

1. п: ++ + ++

[и – зΛ – фс'°•у' – вΛйн°–у' – ф' – п'и'рв – ы'й ь //]

с: – +– –+ + +–++ + – +–++ + +– (позиция СЗ по г/з)

с.: + –+ + ++ – – ++ + (позиция СЗ по т/м)

(Примечание: п. – перцептивная позиция, с. – сигнификативная позиция).

2. 2.1. В абсолютно сильной позиции находятся следующие звуки: [З], [В], [В] (перед гласным [Ы]), ударный звук [У] (в позиции после твердого соглас-

ного). Поэтому они обозначают инварианты фонем: <З>, <В>, <В>, <У>, <Р>.

2.2. Согласные звуки [С'°], [Н°], [Й] и гласные [•У] (в позиции после мягкого согласного) и [Ы] находятся в сигнификативно сильных, но перцептивно слабых позициях. Они являются вариациями следующих фонем: <С'>, <Н>, <ј>, <У>, <И> (процесс аккомодации). По МФШ звук [Ы] является позиционным вариантом фонемы <И>, [Й] – фонемы <ј>).

3. 3.1. В сигнификативно слабых позициях по глухости/звонкости стоят согласные звуки: [Ф] (шумный перед шумным [С] – ассимиляция по глухости), [Ф] перед шумным [П] – ассимиляция по глухости).

3.2. В сигнификативно слабых позициях по твердости/мягкости стоят согласные звуки: [П] (перед [Э]), губно-зубной [Ф] перед мягким губным [П'], [Ф] перед мягким зубным [С'], [Й] перед [Э] ассимиляция по мягкости.

3.3. В сигнификативно слабых (безударных) находятся гласные звуки [Λ] (в проклитике), [Λ] (в корне), [и³] (в корне), [ь] (в заударной позиции) – редукция качественная.

4. Проверка звуков в сигнификативно слабых позициях:

4.1. [зΛ – фс'°•у']

1) звук [Λ] в сигнификативно слабой позиции в проклитике является представителем <А> в сигнификативно сильной позиции под ударением в той же морфеме: за день [за'д'ьн'] – архифонема <А>;

2) звук [Ф'] в сигнификативно слабой позиции перед глухим шумным [С'] чередуется со звуком [В'] в сигнификативно сильной позиции в корне: весь [в'эс'] – следовательно, представляет фонему <В> - архифонема <В>;

3) звук [Ф'] в сигнификативно слабой позиции по твердости/мягкости перед мягким шумным [С'] чередуется со звуком [В] в сигнификативно сильной позиции в корне по глухости/звонкости, но по твердости/мягкости в сильную позицию в пределах данного корня не становится, следовательно, представляет гиперфонему <в/в'>;

4.2. [вΛйн°у']

1) звук [Λ] в сигнификативно слабой позиции в корне соответствует <О> в сигнификативно сильной позиции под ударением в той же морфеме: войны [во'йны];

4.3. [ф' – п'и³рвы'й ь]

1) звук [Ф'] в сигнификативно слабой позиции по глухости/звонкости (перед глухим шумным) и сигнификативно слабой позиции по твердости/мягкости (в позиции перед мягким губным) чередуется со звуком [В] в абсолютно сильной позиции (перед гласным, кроме Э): в окно [вΛкно'] – следовательно, представляет фонему <В>;

2) звук [и³] в сигнификативно слабой позиции в корне чередуется с [Э] в сигнификативно сильной позиции под ударением в той же морфеме: первый [п'э³рвый] – следовательно, представляет фонему <Э>.

3) сигнификативно слабая позиция звука [П] перед гласным [Э] в родственных словах не проверяется, следовательно, в этой позиции выступает гиперфонема <п/п'>;

3) сигнификативно слабая позиция [Б] в суффиксе наречия не проверяется, в этой позиции выступает гиперфонема <э/ а/ и>.

5. Следовательно, фонемный состав данной фразы выглядит следующим образом:

< И ЗА в/в'С'У ВОjНУ В п/п'ЭРВИj а/э/и >

Литература:

1. Касаткин, Л.Л. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка / Л.Л. Касаткин. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 519 с.

2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

А.О. Терентьева,
преподаватель кафедры русского языка и литературы
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВАЖНОСТЬ ПОНИМАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СИГНАЛОВ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. Данная статья представлена в виде краткого руководства по считыванию невербальных сигналов. Даны рекомендации, на что конкретно необходимо обращать внимание при общении с собеседником. Составлена таблица с основными позами и жестами и их значением, которая поможет научиться распознавать невербальные сигналы для эффективной коммуникации.

Ключевые слова: невербальное общение, жесты, позы, мимика, пантомимика, темп речи, паузы, смех, пространство, взгляд.

Невербальные сигналы играют решающую роль в эффективном общении. По мнению психологов, правильная интерпретация невербальных сигналов является важнейшим условием успешного общения [1]. Невербальное общение включает в себя различные типы сигналов, такие как жесты, мимика, тон голоса, зрительный контакт и язык тела [2]. Эти сигналы могут подчеркивать слова, раскрывать более глубокие значения и подтверждать намерение говорящего [3, 2]. Поэтому понимание невербальных сигналов необходимо для улучшения взаимопонимания и повышения эффективности диалога [2].

Невербальные сигналы могут передавать много информации о чертах характера говорящего, его эмоциональном состоянии, социальном статусе и коммуникативных намерениях [4]. Способность точно интерпретировать эти

сигналы может помочь людям лучше понять контекст и значение того, что говорится или воспринимается [5]. Кроме того, невербальные сигналы могут различаться в разных культурах, и знание этих различий может помочь людям избежать недопонимания и улучшить межкультурное общение [6].

На какие сигналы необходимо обращать внимание:

1. Пространство. Старайтесь держать необходимую дистанцию к своему собеседнику, не нужно подходить слишком близко.

2. Взгляд. Если вы не желаете поссориться с собеседником, то не смотрите на него укоризненно исподлобья.

3. Оптико-кинетические подсистемы: внешность собеседника, мимика, пантомимика. Внешность собеседника может говорить о том, насколько человек собран. Если по внешнему виду заметили, что человек «растрепан», возможно, не стоит решать с ним серьезные вопросы, он может быть расстроен, а то и вовсе не в силах что-то решать.

4. Паралингвистическая околоречевая подсистема: вокальные качества голоса, его диапазон, тональность, тембр. Если ваш собеседник очень громко рассказывает историю, размахивая руками, то не нужно делать ему замечание, скорее всего у него нет возможности раскрыть свои эмоции дома, а по данным признакам можно сказать, что он вам доверяет. Если же все же этому собеседнику сделать замечание, вы увидите, что человек замкнется, обидится.

5. Экстралингвистические подсистемы: темп речи, паузы, смех. Быстрый темп речи свидетельствует о перевозбуждении, эмоциональности собеседника, а вот паузы напротив о нерасторопности и задумчивости. Смех без причины говорит нам о возможном нервном истощении. Либо собеседник боится, что вы над ним посмеетесь и делает это первым, чтобы не попасть в неловкую ситуацию.

Обратите внимание на позы и жесты вашего собеседника:

Описание позы или жеста	Расшифровка значений позы/жеста
1. Собеседник сидит, наклонившись вперед	Любезность, внимание, заинтересованность
2. Собеседник сидит, откинувшись на спинку стула	Пренебрежение, незаинтересованность, усталость, лень
3. Собеседник сидит, оседлав стул как коня	Защита, агрессивность
4. Собеседник сидит. Одна рука опирается на колено, другая лежит свободно на бедре	Собеседник принял позитивное решение
5. Собеседник сидит, наклонившись вперед, руки опираются на колени, либо обхватывают стул.	Желание закончить разговор, прервать встречу
Описание позы или жеста	Расшифровка значений позы/жеста
1. Собеседник не прячет ладони	Открытость, честность, правдивость
2. Собеседник прячет руки, не показывает ладони	Ложь, собеседник что-то скрывает
3. Поза Наполеона – руки собеседника скрещены на груди	Отстраненность, нервозность, несогласие, защита, неуверенность

4.	Собеседник держит руки за спиной	Высокомерие, скрываемая нервозность, злоба, попытка успокоиться
5.	Собеседник держит руки в кармане	Недоговоренность, скрытность
6.	Собеседник наклонился вперед и опирается руками на стол	Агрессивность
7.	Собеседник охватил ладонью подбородок	Доверительность, дружелюбие, размышление
8.	Рука собеседника лежит на столе или колене ладонью вверх	«поза просителя», собеседник ставит себя психологически ниже своего собеседника
9.	Рука собеседника лежит на столе или колене ладонью вниз	Собеседник доминирует над своим собеседником, чувствует превосходство, ставит себя выше
10.	Быстрое потирание ладоней	Удовлетворение, согласие
11.	Медленное потирание ладоней	Отказ, или даже угроза
12.	Крепко сплетенные в замок пальцы. Руки, сплетенные в замок, могут лежать на столе или подпирать подбородок.	Неоправданные ожидания, попытка скрыть негативное отношение, !чем выше замок, тем более негативно значение жеста
13.	«Пирамида» - кончики пальцем обеих рук соединены между собой	уверенность
14.	Руки собеседника находятся в карманах, но большие пальцы выставлены из карманов	Доминирование, самоуверенность, превосходство
15.	Собеседник легко дотрагивается до глаза	Ложь
16.	Собеседник легко дотрагивается до уха	Собеседник наслушался и хочет сам что-то сказать
17.	Собеседник сидит, положив ногу на ногу	Психологическая защита от кого-либо или чего-либо; закрытость
18.	Американская поза («ноги четверкой») – лодыжка одной ноги лежит на колене другой ноги	Если ваш собеседник не американец, то это означает, что он с вами не согласен
19.	Собеседник стоит, скрестив руки и ноги	Он здесь чужой; если много людей принимают такую позу, это значит, что они незнакомы друг с другом
20.	Собеседник скрестил лодыжки	Скрывает информацию, отрицательные эмоции, нервозность, страх
21.	Голова собеседника наклонена вбок	Интерес к Вам
22.	Голова наклонена вниз	К вам относятся негативно, критически
23.	Горизонтальное движение головой (как будто собеседник говорит «нет»)	Нет; ! если вы вручаете работу подчиненному, а он говорит вам, что сделает ее, будьте уверены – это не так.
24.	Собеседник убирает с одежды воображаемые нитки и т.д.	Собеседник не разделяет общего мнения, но не может выразить свое мнение
25.	Руки за голову+ американская поза	Владение ситуацией, доминирование

Данная таблица представляет собой усредненное значение. Чтобы считать эмоциональный настрой собеседника к вам, необходимо учитывать все подаваемые невербальные сигналы в совокупности, а не отдельно. Помимо этого нужно учесть факторы, влияющие на невербальные знаки: национально-культурные особенности; состояние здоровья; профессиональный

этикет; социальный статус; принадлежность к определённой возрастной группе.

Чтобы улучшить понимание невербальных сигналов, люди могут сосредоточиться на создании собственных сигналов, соответствующих ситуации [7]. Они также могут развивать способность замечать невербальные сигналы, обращая внимание на выражение лица, жесты и тон голоса [8]. Таким образом, люди могут улучшить свои коммуникативные навыки и построить более прочные отношения с другими людьми.

Литература:

1. Горянина, В.А. Психология общения / В.А. Горянина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Невербальное общение: особенности способа коммуникации [сайт]. – URL: sales-generator.ru/blog/neverbalnoe-obshchenie/ (дата обращения: 05.05.2023).
3. Невербальные средства общения. Часть 2. [сайт]. – URL: orator.biz (дата обращения: 05.05.2023).
4. Что такое невербальное общение: примеры, виды, значение [сайт]. – URL: ladde.space (дата обращения: 03.05.2023).
5. Невербальная коммуникация в медиации [сайт]. – URL: im-campus.com/ru/nonverbal-communication-in-mediation/ (дата обращения: 03.05.2023).
6. Особенности невербального общения в разных странах [сайт]. – URL: orator.biz (дата обращения: 05.05.2023).
7. Формирование навыков невербального общения [сайт]. – URL: <http://www.gczn.nsk.su/sovety-spetsialistov/2142/> (дата обращения: 05.05.2023).
8. Невербальный канал коммуникации: когда все понятно без слов [сайт]. – URL: academy-of-capital.ru/blog/neverbalnyy-kanal-kommunikatsii/ (дата обращения: 05.05.2023).

А.О. Терентьева,
преподаватель кафедры русского языка и литературы
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

РОЛЬ ПОДКАСТОВ И ВЕБ-КВЕСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В данной работе освещены проблемы формирования коммуникативной компетенции школьников. Выбраны общедоступные более содержательные по контенту подкасты и описаны способы внедрения их в процесс обучения. Есть рекомендации, через какие платформы можно создавать веб-квесты самостоятельно и на что необходимо обращать внимание при их создании и реализации.

Ключевые слова: подкасты, веб-квест, коммуникативная компетентность, Интернет-ресурсы.

Студенты XXI века – это цифровые личности. Современные педагоги должны использовать все возможности цифровой эпохи, делая все необходимое, чтобы справиться со своими задачами. Современный мир требует от человека не только знания и умения, но и умение применять их в коммуникации с другими людьми. В связи с этим, формирование коммуникативной компетентности становится одной из основных задач образования. В этом процессе особенно полезным могут оказаться подкасты и веб-квесты.

Информационные и цифровые коммуникационные технологии содержат значительный потенциал для оптимизации преподавания языка благодаря следующим трем особенностям. Они создают условия для самостоятельных занятий, развивают навыки аудирования и говорения, обеспечивают более высокий уровень подлинности учебных материалов.

В целом, подкасты и веб-квесты являются креативными и развлекательными, с одной стороны, и очень мотивирующими образовательными инструментами, с другой. И подкасты, и веб-квесты имеют большое значение для обучения языку. Мы выделили следующие достоинства Интернет-ресурсов: быстра и регулярность обновления; доступность в любое время через мобильные устройства; бесплатно.

Подкасты

Подкасты – это цифровой контент, в котором авторы делятся своими знаниями, опытом, мнениями на различные темы. С одной стороны, подкасты позволяют учащимся изучать новые языки, научиться понимать речь на слух и развивать лексику. С другой – это прекрасный метод развития аудирования, умению улавливать главные идеи и извлекать информацию из аудиоконтента. Благодаря этому обучающиеся становятся увереннее в своих коммуникативных способностях и научатся выражать свои мысли в устной форме.

Часто дети и взрослые с дислексией не могут найти решение своей проблемы, так как восприятие письменного текста невозможно физически, поэтому подкасты, которые воспринимаются на слух, являются в данном случае спасением. Были выделены следующие подкасты:

1. Аудиохрестоматия: <http://audiohrestomatiya.ru/> В данном подкасте представлена Мировая литература для детей и взрослых. Все литературные шедевры записаны голосами звёзд театра и кино, заслуженных и народных артистов России, а также молодых, но уже признанных актёров.

2. Arzamas: <https://arzamas.academy/> Лекции лучших российских учёных по истории, литературе, искусству, антропологии и философии. Выпуски длиной от 10 минут до часа.

3. Чтение от радио Маяк <https://smotrim.ru/radiomayak/> Рассказы и повести известных и не очень известных авторов.

4. Ликвидация безграмотности от радио Маяк <https://smotrim.ru/podcast/1261/> Выпуски каждый вторник о самом злобо-

дневном. Боремся с безграмотностью. Выделяются лингвистические темы, о которых можно поразмышлять.

5. История в лицах https://www.silver.ru/programms/istoria_v litsax/ История России. Ровно 14 минут на выпуск.

Все эти подкасты выполнены в хорошем качестве звука, они информативны и занимательны, не занимают много времени для прослушивания.

Мы можем выделить следующие положительные стороны использования подкастов: улучшение понимания языка на слух; легкое запоминание новых слов; простое изучение грамматики, поскольку есть определенный контекст; улучшение разговорной речи, так как слушая, мы запоминаем как употребляются слова, и в результате начинаем воспроизводить все это сами; позволяет улучшать язык в «свободное время»: при нахождении в дороге, в тренажерном зале или при занятии делами по дому.

Веб-квест

Веб-квесты – это компьютерная игра, в которой основополагающая задача заключается в том, чтобы находить ответы на заданные вопросы. Они могут быть разнообразными, - от простых логических задач до научных квестов на основе интерактивной моделирования виртуальных явлений и событий. Эта форма работы в игровой форме позволяет развить учеников не только компетенцию в области коммуникационных искусств, но и логическое мышление, самостоятельность, умение думать и быстро принимать решения.

Поскольку многие преподаватели считают, что сама способность учиться и осмысливать новую информацию более важна для рынка труда, чем конкретные знания или полученные данные. Ценится стремление узнавать больше, чем дается базовым образованием. Одной из типичных проблем современного студента, однако, является неспособность видеть более широкую картину действительности, что часто мешает ему развивать свое критическое мышление способности и, следовательно, его коммуникативную компетентность. Современные студенты в основном привыкли задавать очень целенаправленные вопросы при поиске информации в Интернете, это приводит к тому, что они узнают конкретные факты, однако, не видя более широкого контекста, не развивают навыки анализа, оценки, выводов, что приводит к их неспособности поддержать тему.

Общеизвестно, что один из лучших способов преподавания русского языка – это поощрение обсуждения в классе.

Студенты с разным уровнем и жизненным опытом учатся выражать и поддерживать свое мнение, спорят друг с другом, учатся смотреть на тему обсуждения с разных сторон, они слушают друг друга и уважают разные точки зрения. Это идеальный сценарий. К сожалению, ситуации в классе могут быть самыми разными. Наверное, довольно немногие преподаватели русского языка сталкивались с проблемой, когда ученики замыкались в себе и не желали участвовать в дискуссиях. Можно было бы легко объяснить такое поведение чисто языковыми трудностями, но задача часто намного сложнее, у студентов мало жизненного опыта, а иногда и слабые мыслительные способ-

ности. К тому же рабочие программы в школах не предполагают устную работу, больше представлена направленность на умение грамотно писать, нежели говорить. Темы сочинений опять же ограничиваются описанием картины, события. Для работы над коммуникативной компетентностью больше подходит формат эссе, но в рамках русского языка используется редко.

Возможным решением может стать использование такого активного метода, как веб-квесты в обучении русскому языку, поскольку он поддерживает учеников, предоставляя ступеньки для развития более широкого кругозора, тем самым восполняя отсутствие опыта, развивая коммуникативную компетентность и мыслительные способности.

К сожалению, готового банка с веб-квестами по русскому языку нет, но их можно создавать через платформу google или wix. Подкасты и Веб-квесты обеспечивают необходимые «ступеньки» благодаря своей структуре, которую учащиеся должны соблюдать и которой они должны следовать, чтобы не потеряться в интернет-пространстве при работе над проектом. Такие виды работ предоставляют учащимся аутентичные и всеобъемлющие интернет- и цифровые ресурсы, которые мотивируют студентов изучать русский язык и компенсируют недостаток знаний и жизненного опыта. Кроме того, над подкастами и веб-квестами можно работать в классе, из дома или даже в пути через свои мобильные устройства. Подкасты и веб-квесты расширяют лексический и грамматический контекст, помогают развивать коммуникативную компетенцию студентов, демонстрируя образовательную мобильность.

Тщательно отобранные Интернет-ресурсы дополняют образовательные программы по русскому языку, улучшают профессиональное понимание и командные проекты веб-квестов, развивают коммуникативные навыки учащихся и обмен знаниями.

Подкасты и веб-квесты – это эффективные и современные средства организации самообучения, позволяющие преподавателям организовать и контролировать процесс обучения в режиме онлайн.

Таким образом, использование подкастов и веб-квестов является эффективным инструментом для развития коммуникативной компетентности обучающихся. Они позволяют увлекательным способом учиться и повышать уровень владения языком, а так же наращивать социальные и общественные навыки, которые пригодятся в жизни каждого человека.

В.Г. Фёдорова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

**ПРОБЛЕМА АДЕКВАТНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
(НА МАТЕРИАЛЕ ТРАГЕДИИ
А.С. ПУШКИНА «МОЦАРТ И САЛЬЕРИ»)**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы адекватности интерпретации на материале трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери». Проблема рассматривается в методическом ключе с опорой на концепцию диалогических отношений М.М. Бахтина. В статье обозначены проблемные вопросы, порождающие дискуссии среди исследователей трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери».

Ключевые слова: интерпретация, анализ, художественный текст, проблема адекватности интерпретации, концепция диалогических отношений.

Интерпретация (от лат. толкование, объяснение) – истолкование текста, направленное на понимание его смысла [6]. Интерпретация «переводит» текст с языка художественной литературы на язык читателя (читательская интерпретация) и исследователя (научная интерпретация). Словесно-художественное произведение может быть «переведено» также на язык других искусств (живописи, скульптуры, музыки, театра и кино) – такая интерпретация называется творчески-образной.

С интерпретацией связаны проблемы адекватного понимания и изложения смысла текста. Возможно ли в принципе верное понимание и интерпретация художественного произведения? Если возможно, то какие из ряда различных, зачастую прямо противоположных интерпретаций можно считать адекватными? И сколько может быть адекватных прочтений одного художественного текста? Каковы критерии адекватности? Каковы границы интерпретации? Это дискуссионные вопросы современного литературоведения.

В практике вузовской интерпретации художественного текста, на наш взгляд, целесообразно обратиться к концепции Михаила Михайловича Бахтина (1895-1975), согласно которой читатель вступает в диалогические отношения с автором. Необходимо объяснить студентам, что интерпретация – это «встреча» двух субъективностей, что читатель неизбежно привносит в истолкование произведения нечто свое, что объясняет факт неоднозначного прочтения произведения. Однако «активность познающего» ограничивается «активностью открывающегося», что позволяет отделить научно корректные интерпретации от некорректных. Цель интерпретации состоит в достижении

особой гуманитарной точности: это «преодоление чуждости чуждого без превращения его в чисто свое» [4, с. 205-206].

Бахтин ставит также проблему «контекстов понимания»: близкого и далекого. Учащимся нужно понять, что интерпретатор должен согласовывать свою интерпретацию художественного произведения с системой ценностей той культурной традиции, которой наследует истолковываемый текст.

Следует также ознакомить студентов с концепцией одного из теоретиков герменевтики – науки о понимании и толковании текстов – Г.-Г. Гадамера, который выдвинул положение об исторической обусловленности понимания. Согласно теории Г.-Г. Гадамера, читатель нагружает текст суммой предшествующих интерпретаций, унаследованных от традиции, и выявляет в произведении новые смыслы, которые прежде не были востребованы. Таким образом, произведению нельзя дать окончательную, единственно верную интерпретацию, поскольку новые эпохи задают ему новые вопросы.

Для рассмотрения проблемы адекватности интерпретации на занятиях по анализу художественного текста продуктивно обращение к произведениям, порождающим неоднозначные трактовки в критике и литературоведении и даже контринтерпретации, в которых смысл произведения определяется прямо противоположным образом. Яркими примерами подобных произведений являются романы И.А. Гончарова «Обломов» и И.С. Тургенева «Отцы и дети», драма А.Н. Островского «Гроза» и т.д.

Основой для возникновения дискуссии об адекватности и границах интерпретации может послужить обращение к таким произведениям А.С. Пушкина, как «Маленькие трагедии» и роман «Евгений Онегин», стихотворение «Я помню чудное мгновенье» и пр. Разные истолкования получают также прозаические и драматические произведения А.П. Чехова в силу скрытости авторской позиции, лаконизма повествования, наличия подтекста. У И.А. Бунина есть рассказы, в которых неочевидность авторского отношения порождает разные интерпретации, например, рассказ «Легкое дыхание».

Остановимся подробнее на одной из «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина – трагедии «Моцарт и Сальери».

Трагедия «Моцарт и Сальери» ставит перед исследователями множество вопросов. Почему Сальери, никогда ранее не ведавший зависти, завидует Моцарту? Почему, признавая, что все последние годы жил в ожидании появления «нового Гайдена», теперь, когда он появился, считает своим долгом его убить? Зачем он хочет «остановить» Моцарта? Почему «осмнадцать лет» носит с собой яд? Кто такая Изора, последним даром которой этот яд является, что с ней стало? Почему, если Сальери, наконец, добился признания и славы, жизнь кажется ему «несносной раной»? Почему в первой части трагедии Сальери мрачен, а во второй весел, а Моцарт наоборот? Догадывается ли Моцарт о том, что Сальери хочет его отравить? Содержит ли вопрос о Бомарше-отравителе, о гении и злодействе, какой-то намек? Почему Сальери в ответ на вопрос Моцарта о гении и злодействе решительно бросает яд в его бокал, как бы давая тем самым свой ответ, а затем пытается его удержать и в

конце трагедии мучается вопросом о своей гениальности? Почему Сальери впервые называет Моцарта другом уже после того, как отравил его? Почему Моцарт говорит Сальери: «Прощай», а Сальери, зная, что он отравил Моцарта, – «До свиданья»?

Эти вопросы могут стать основой для дискуссии. Поиск ответов на них должен быть основан на глубоком литературоведческом анализе. Все предлагаемые толкования должны быть аргументированы и подтверждены примерами из текста. Однако свойственный поэтике пушкинской трагедии «принцип трагической двусмысленности» [1, с. 115] не позволяет дать однозначные ответы на многие из поставленных вопросов. Поэтому продуктивным будет обращение к обсуждению разных исследовательских позиций по проблеме истолкования смысла трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери».

Один из ключевых вопросов трагедии – суть трагического конфликта и трагического характера. Следует обратить внимание учащихся на то обстоятельство, что по законам жанра героем трагедии не может быть мелкий завистник. Тогда почему тема зависти раскрывается А.С. Пушкиным не в комедии, а в трагедии? О какой зависти идет речь? Какой конфликт переживает Сальери?

Здесь нужно показать масштаб личности Сальери, то что речь идет не о бытовой зависти, а о зависти, порожденной несправедливостью провидения: «Все говорят: нет правды на земле. // Но правды нет – и выше» [8], – вот основа внутреннего конфликта Сальери. Мы разделяем точку зрения В.Э. Вазуро, согласно которой Сальери – трагический герой, подобный Эдипу, который борется с Роком; богоборец, сродни Раскольникову Достоевского: «Сальери борется не с Моцартом. Он борется с той несправедливостью, на которой построено мироздание. Не любовь к искусству, не самоотвержение, не понимание его (т.е. искусства. – т.н., т.с.), а дар, который приходит неизвестно откуда и неизвестно за что. Вот в чем та глубочайшая несправедливость, на которой зиждется мир» [5].

Решение Сальери убить Моцарта мотивировано тем, что, по мнению Сальери, «наследника нам не оставит он», тем, что Моцарт творит по вдохновению, а не как ремесленник, поэтому у него нельзя научиться создавать прекрасную музыку. Моцарт являет Сальери несправедливость «неба», поскольку, как считает Сальери, дар дан ему незаслуженно: он не жил жизнью аскета, ни от чего не отказывался (у него есть жена, ребенок), не прошел мучительный путь от алгебры к гармонии и не ценит свой дар, более того, как человек не достоин своего дара: «Ты, Моцарт, не достоин сам себя» [8]. Поэтому Сальери хочет исправить несправедливость «неба» и устранить Моцарта как проявление этой божественной несправедливости. Несмотря на то, что Сальери говорит о своей славе: «Слава // Мне улыбнулась; я в сердцах людей // Нашел созвучия своим созданьям. // Я счастлив был: я наслаждался мирно // Своим трудом, успехом, славой...» [8], – он, по-видимому, не доволен той наградой, которую получил за свой подвиг аскетической жизни, усердного труда и самоотверженного служения музыке. Сальери, всем пожертвовавший

ради музыки, отказавшийся, по-видимому, от любви Изоры (упоминание о яде дает намек на трагический исход любовной истории), считает несправедливым, что он не получил взамен свободного творчества по вдохновению. «Как жажда смерти мучила меня, // Что умирать? я мнил: быть может, жизнь // Мне принесет незапные дары; // Быть может, посетит меня восторг // И творческая ночь и вдохновенье...» [8], – строки второго монолога Сальери наполнены разочарованием и обидой на несправедливость «неба».

Сальери мерит жизнь Моцарта меркой пользы: «Что пользы, если Моцарт будет жив // И новой высоты еще достигнет? // Подымет ли он тем искусство? Нет; // Оно падет опять, как он исчезнет: // Наследника нам не оставит он. // Что пользы в нем?» [8]. Этот взгляд на человека с точки зрения общественной пользы сформировался в эпоху Просвещения. В его основе – отрицание религиозного взгляда на человека как подобие Божие, жизнь которого ценна сама по себе.

На обусловленность конфликтов «Маленьких трагедий А.С. Пушкина конкретной исторической эпохой, их типичность для данной эпохи указывали исследователи Н.В. Беляк и М.Н. Виролайнен [2]. Они также обратили внимание на то, что в каждой из трагедий цикла А.С. Пушкин следует принципу поэтики литературы данной эпохи: «Как и другие «маленькие трагедии», «Моцарт и Сальери» имеет прообразом своей поэтики тип драматургии, наиболее характерный для изображаемой в трагедии эпохи. Думается, это драма шиллеровского типа, со всем, что в ней было от классицизма и, с другой стороны, опрокидывалось в романтизм. Это особый тип мещанской драмы, в пределах которой трагический акт космической значимости может совершаться за обедом в трактире» [2, с. 82].

Моцарт переживает тот же конфликт классической трагедии, что и Сальери – столкновение человека с Роком, Судьбой: «Я весел... Вдруг: виденье гробовое, // Незапный мрак иль что-нибудь такое...» [8]. Только, в отличие от Сальери, он принимает божий промысел. В противовес сальериевскому «...нет правды на земле. // Но правды нет – и выше», Моцарт в финале произведения скажет о божественной гармонии в мире: «Когда бы все так чувствовали силу Гармонии! // Но нет: тогда б не мог // И мир существовать; никто б не стал // Заботиться о нуждах низкой жизни; // Все предались бы вольному искусству» [8]. И, может быть, эта открывшаяся глубина души Моцарта, задающегося вопросом о гении и злодействе, исполненного творческой муки и тревожащегося мыслями о смерти, но все же принимающего божественный промысел, заставила Сальери усомниться в своей правоте и задуматься: «Но ужель он прав, // И я не гений?» [8]. Но, на наш взгляд, более вероятным объяснением, почему Сальери сначала решительно бросает яд в бокал Моцарта, действием отвечая на его вопрос, а затем пытается его остановить, содержится в интерпретации В.Э. Вацура, который считает, что чашу дружбы Моцарт и Сальери должны были пить вместе, что Сальери готов пожертвовать собой во имя спасения искусства: «<Тогда> не только убитый Моцарт, <но> это убитый Сальери. Они уходят вместе во имя спасения ис-

кусства! Тогда это высокая философская жертва. А когда <один> Моцарт допивает бокал до конца, – это простое убийство» [5]. Но провидение не приняло жертвы Сальери, он стал убийцей, поэтому в конце трагедии мучается вопросом о своей гениальности. «Последняя нота сомнения — это приговор самому себе» [5].

Почему в финале трагедии Моцарт говорит «прощай», а Сальери «до свиданья»? Здесь возникает другой вопрос: догадывается ли Моцарт о намерении Сальери его отравить? Интерпретаторы отвечали на этот вопрос по-разному. Есть стихотворение Ф. Искандера, в котором прямо утверждается, что знал: «Вино отравлено. Об этом Моцарт знал. // Но думал об иной потере» [7]. Под «иной потерей» подразумевается потеря друга. В статье исследователей Н.В. Беляк и М.Н. Виролайнен выдвинута интересная версия, согласно которой Моцарт, когда речь зашла о Бомарше и его совместной с Сальери опере «Тарар», через воспоминание о сюжете оперы переживает момент «подлинного узнавания им трагической ситуации» [3, с. 39]. Этим объясняется его мгновенный переход от счастья к несчастью и неожиданный вопрос: «Ах, правда ли, Сальери, // Что Бомарше кого-то отравил?» [8].

Учитывая характер Моцарта – открытый, импульсивный, простодушный – и обратив внимание на постановку знаков препинания в вопросе Моцарта: «Он же гений, // Как ты да я. А гений и злодейство – // Две вещи несовместные. Не правда ль?» [8], – мы считаем, что не знал и не подозревал. Перед вопросом стоит точка, а не запятая – значит, для Моцарта он уже решен, для него это истина, его лишь интересует мнение Сальери. «Ибо, утверждая некоторую правду как высшую и несомненную истину, Моцарт постоянно сомневается и в собственном праве на утверждение, и в собственной субъективной правоте, а потому постоянно стремится найти поддержку в другом, в собеседнике, в мире» [1, с. 120]. Искренне называя Сальери гением и другом, он не может в нем сомневаться. Его настроение и разговоры о смерти и прощание с Сальери связаны с написанием *Requiem* и образом черного человека, который в восприятии Моцарта становится вестником судьбы, предвестником смерти: Мне день и ночь покоя не дает // Мой черный человек. За мною всюду // Как тень он гонится. Вот и теперь // Мне кажется, он с нами сам-третей // Сидит» [8]. На вопрос, почему же Сальери говорит «до свиданья», ответить сложнее. Здесь могут быть только предположения. Трагедия оставляет открытые вопросы...

Таким образом, в процессе истолкования трагедии А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери» учащиеся должны понять, что интерпретация – это диалог автора и читателя, что читательская рецепция произведения обусловлена его личностью, мировоззрением, культурным кругозором, жизненным опытом, историческим контекстом, а также желанием и умением услышать авторский голос. Должны научиться внимательно относиться к художественному тексту, в том числе, к знакам препинания, вчитываться в него, видеть, что в нем сказано, а что недосказано. Осмыслить, что не может быть одной правильной, канонической, интерпретации, но не должно быть и бесконечного множества

интерпретаций, поскольку критерием для определения адекватности интерпретации должна служить авторская интенция, авторская позиция, выраженная в произведении. Для прояснения и дополнения собственной интерпретации целесообразно и даже необходимо обращение к другим исследовательским и творчески-образным трактовкам произведения. Все это в совокупности поможет сформировать читательскую культуру студентов-филологов.

Литература:

1. Беляк, Н.В. «Моцарт и Сальери»: Структура и сюжет / Н.В. Беляк, М.Н. Виролайнен // Пушкин: Исследования и материалы / РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – СПб.: Наука, 1995. – Т. 15. – С. 109-121.
2. Беляк, Н.В. «Маленькие трагедии» как культурный эпос новоевропейской истории: (Судьба личности – судьба культуры) / Н.В. Беляк, М.Н. Виролайнен // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1991. – Т. 14. – С. 73-96.
3. Беляк, Н.В. «Там есть один мотив...»: («Тарар» Бомарше в «Моцарте и Сальери» Пушкина) / Н.В. Беляк, М.Н. Виролайнен // Временник Пушкинской комиссии / АН СССР. ОЛЯ. Пушкин. комис. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1989. – Вып. 23. – С. 32-46.
4. Бахтин, М.М. К методологии литературоведения / М.М. Бахтин // Контекст – 1974: Литературно-теоретические исследования. – М.: Наука, 1975.
5. Вацуро, В.Э. О «Моцарте и Сальери» Пушкина / В.Э. Вацуро. – URL: <https://omiliya.org/article/o-motsarte-i-saleri-pushkina-ve-vatsuro.html> (дата обращения: 05.05.2023).
6. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие / А.Б. Есин. – М.: Флинта, Наука, 2000. – 248 с.
7. Искандер, Ф. Моцарт и Сальери / Ф. Искандер. – URL: <https://rustih.ru/fazil-iskander-mocart-i-saleri/> (дата обращения: 05.05.2023).
8. Пушкин, А.С. Моцарт и Сальери / А.С. Пушкин. – URL: <https://ilibrary.ru/text/467/p.1/index.html> (дата обращения: 05.05.2023).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ **И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ** **ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

А.Д. Ахмедшина,
студентка филологического факультета;
научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С.С. Нуркенова
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(г. Астана, Казахстан)

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГА

Аннотация. Данная статья исследует лингвостилистические особенности американского интернет-сленга. С помощью анализа различных Интернет-ресурсов, таких как социальные сети и форумы, авторы выявили основные тенденции и характеристики этого языкового явления. В статье рассматриваются сокращения, аббревиатуры, эмодзи, лексические и грамматические конструкции, которые являются наиболее распространенными в американском интернет-сленге. Особое внимание уделяется влиянию культуры и социальных факторов на формирование интернет-сленга, а также его использованию в коммуникации молодежи.

Ключевые слова: сленгизмы, лингвистика, особенности, американский сленг, словосложение.

Интернет-сленг – это один из самых ярких проявлений современной онлайн-культуры. Сегодня он уже стал неотъемлемой частью нашей повседневной жизни и употребляется в большинстве интернет-коммуникаций. Однако, в зависимости от страны и культурных особенностей, интернет-сленг может иметь разные лингвостилистические особенности. Интернет-сленг является одной из самых популярных форм коммуникации в современном мире. С его помощью люди могут быстро и эффективно обмениваться информацией, шутками и эмоциями. Каждая страна имеет свой уникальный интернет-сленг, который отражает ее культуру, идиомы и менталитет. Интернет-сленг – это форма языка, которая развивается вместе с развитием сетевых технологий и социальных сетей. Интернет-сленг широко используется на просторах Интернета и в мобильных приложениях, и его использование распространяется на обычную речь. В данной статье мы рассмотрим лингвостилистические особенности американского интернет-сленга.

Множество специалистов в сфере лингвистики по сей день пытаются совершить прорыв в сфере сленга и разобраться с проблемой данного феномена. Сам по себе сленг является необычным феноменом в сфере лингвистики.

Он необычен и интересен. Сленг выходит за рамки литературного языка и отличается своей спецификой. Одним из главных моментов, которые рассматривали и изучали специалисты и профессора является происхождение данного феномена, история появления данного феномена, одним словом, этимология феномена «сленг». В современное время лингвисты до сих пор делают шаги и пытаются найти четкое и точное определение феномена, но пока не могут найти решение и прийти к одному, общему мнению. Поэтому существуют разные подходы к изучению и определению термина «сленг».

Лексика сленга является неким пластом, который отражает социальные диалекты. Социальный диалект – некая разновидность языка, которая используется определенной социальной группой [5, с. 110]. Социальный диалект характеризуется неким социальным обособлением многих людей. Данного рода диалекты обычно принадлежат к какой-либо группе или классификации. Опираясь на слова А.Д. Швейцера: «социальный диалект или социолект представляет собой совокупность языковых особенностей: лексических, фразеологических, свойственных той или иной социальной группе: профессиональной, сословной, возрастной – в пределах того или иного языка» [7, с. 176]. Некоторые слова в синонимичном ряду отличаются оттенками общего значения, подобное их употребление сможет способствовать уточнению смысла, выражению его с максимальной полнотой. Каждый подобный элемент данного ряда может или иметь стилистический нейтральный синоним литературного стандарта, или не иметь. При синонимическом толковании, т.е. когда словарные статьи указывают, что существительное разъясняется существительным, глаголом или глагольная фраза – глаголом или глагольной фразой, словосочетание – словосочетанием или словом, стилистически сниженные слова следует рассматривать как стилистически сниженные, эмоционально окрашенные синонимы к словам, словосочетаниям и фразам литературного стандарта [4].

В свою очередь, значение английского языка с каждым днем растет и становится значительней. Знание английского языка стало огромным достижением и привилегией. Это огромный шанс открыть для себя новые возможности для достижения тех или иных целей. Образованный человек, владеющий знанием английского языка, владеет ключом к самообразованию, к достижению поставленных целей и задач. В современном мире знание английского языка – это своего рода дверь, которая открывает будущее, и яркие возможности в будущем, это «окно в мир».

Американский интернет-сленг наиболее популярен в мире благодаря тому, что английский является глобальным языком коммуникации. Он включает в себя множество слов и выражений, которые могут быть непонятны людям из других стран. Некоторые из них имеют общее значение, но в контексте интернета они получают новое значение или смысл. Одна из особенностей американского интернет-сленга – это использование аббревиатур. Например, LOL означает «laugh out loud», что переводится как «смеяться вслух». Использование аббревиатур позволяет экономить время и упрощать процесс

коммуникации. Кроме того, они помогают людям выражать свои эмоции и чувства быстро и лаконично.

Еще одна особенность американского интернет-сленга — это использование английских слов и выражений в новых контекстах. Например, слово «меме» означает небольшое изображение или видео, которое становится популярным в интернете и распространяется с помощью социальных сетей. Это слово происходит от греческого «mimeme», что означает «имитация». Слово «troll» означает человека, который намеренно провоцирует других людей в интернете, например, оставляя оскорбительные комментарии. Это слово происходит от скандинавской мифологии, где тролль — это коварное и злобное существо.

При чтении некоторых постов в социальных сетях, при просмотре фильмов и сериалов на английском языке, при общении с людьми из англоговорящих стран, люди испытывают некоторые сложности в понимании тех или иных слов (а именно сленгизмов), которые принадлежат к определенной группе (профессионализмы, лексика интернет-пользователей, лексика, которую использует молодежь и т.д.). Все это является сленгом. Сленг — это некий набор слов и выражений, которые употребляются различными группами. Данное понятие связано с такими терминами, как «жаргонизм», «просторечие», «диалекты». Рассматривая особенности и отличия в свойствах сленговых выражений, можно выделить наиболее яркие моменты:

1. Сленг — языковой пласт, который находится за пределами литературного языка.
2. Лексика сленга появляется и употребляется людьми преимущественно в устной речи.
3. Сленг — языковой пласт, который характеризуется чрезмерной эмоциональностью.
4. Феномен «сленга» имеет свою разновидность (общеупотребительный, общеизвестный).
5. Сленг может приходить из других языков, то есть быть заимствованием.

Сленг всегда находится за границей литературного английского языка. Он обозначается термином Standard English. Общий сленг (General Slang) и состоит из слов и словосочетаний, которые характеризуются некоторыми функциями: эмоциональность; огромное распространение в речи; оригинальность и новизна; особое звучание; красочность в разговорной речи; чувственность.

Следующим интересным моментом в теме «сленга» является его образование. Нужно обратить внимание на его словообразование. Ключевыми способами словообразования являются:

1. Конверсия — переход слова из одной части речи в другую часть речи. Не изменяется морфемный и фонетический состав слова. Например: слово «google» — поисковая сеть (существительное). Из него происходит слово «to google» — «гуглить — искать что-либо» — (глагол).

2. Аффиксация характеризуется неким присоединением к основе слова аффиксов. Например: слово «to hack – взломать», присоединение аффикса (er) «hacker» – взломщик.

3. Словосложение – это некое присоединение основ слова для образования нового слова. Например: face (лицо) + palm (ладонь) – получается известное выражение face palm, означающее разочарование, стыд, смущение.

4. Стяжение характеризуется неким слиянием слов. Например: wanna – want to (хотеть чего-то, желать чего-то); uni – university (университет).

5. Аббревиация. Данный способ словообразования характеризуется присоединением сокращенных элементов слова друг к другу. Например: LOL – laugh out loud (смеяться громко, вслух); IDK – I don't know (я не знаю); BTW – by the way (кстати).

6. Метафоризация – некий перенос значения слова для трансформации нового слова. Например: blue devil – police officer (полицейский);

7. Переосмысление. Слова, которые существуют очень давно и используются людьми в письменной и разговорной речи, прибавляют к себе новые оттенки и новый смысл. Например: awesome – что-то крутое (со значением «потрясающий»).

Сленг представляет собой явление, которое не стоит на месте и постоянно меняется. Сленг относится к социальным диалектам, социолектам. Он является динамичным языковым явлением, которое меняется с потоком новой информации, новых веяний и трендов. Данный феномен является результатом человеческой «деятельности», «творчества». Сленг отличается красочностью, яркостью, метафоричностью. Феномен «сленга» характеризуется игровой и юмористической окраской. Он помогает делать речь интересной, яркой, красочной, тем самым помогает человеку при разговоре с другими людьми быть «не таким как все», отличаясь своей речью. Данный феномен по сей день является актуальной темой для изучения и исследования в лингвистической сфере, потому что меняется с течением времени, с приходом новых трендов, тем, веяний, новых направлений в разных сферах, социальных сетях и т.д. Данные изменения позволяют сленгу меняться, приобретать новые значения. Они обеспечивают появление новых и интересных форм слова, словосочетаний, эмоционально-окрашенных определений тех или иных сленгизмов. Поэтому с каждым днем речь человека становится ярче, интересней, и иногда вызывает у других коммуникантов вопросы. На сегодняшний день сленг является ярким явлением в языковой сфере и играет огромную роль в устной и письменной речи.

Литература:

1. Гальперин, И.Р. О термине сленг / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1956. – №6. – С. 107-114.
2. Гальперин, А.И. Очерки по стилистике английского языка / А.И. Гальперин. – М.: Либроком, 2010, 2014. – 336 с.

3. Гвишиани, Н.Б. Современный английский язык: Лексикология: учебник для вузов / Н.Б. Гвишиани. – М: Юрайт, 2023. – 273 с.

4. Нуркенова, С.С. Синонимия коннотативных единиц сниженной лексики / С.С. Нуркенова, К.У. Кинжагалиева // Современная филология: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году башкирского языка, 85-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора, академика АН РБ З.Г. Ураксина и 85-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора, академика АН РБ М.В. Зайнуллина. 2020. – С. 306-311.

5. Словарь социолингвистических терминов / отв.ред.: док. филол. наук В.Ю. Михальченко. – М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук, 2006. – 312 с.

6. Хомяков, В.А. Три лекции о сленге: учебное пособие / В.А. Хомяков. – М-во просвещения РСФСР, Вологод. гос. пед. ин-т. – Вологда, 1970. – 64 с.

7. Швейцер, А.Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы: учебник для студентов вузов / А.Д. Швейцер. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 174 с.

А.К. Ахметжанова,
студентка филологического факультета;
научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С.С. Нуркенова
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(г. Астана, Казахстан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Аннотация. Данная статья рассматривает использование тропов и стилистических фигур в рекламных текстах. Тропы – это языковые выразительные средства, такие как метафора, антитеза, гипербола и др., которые могут сделать рекламу более привлекательной и запоминающейся для потенциальных клиентов. Статья анализирует конкретные примеры использования языковых выразительных средств в рекламных заголовках.

Ключевые слова: тропы, языковые выразительные средства, рекламный текст, метафора, рифма, цели рекламы, стилистические фигуры.

Рекламный текст – это специальный вид текста, который используется для привлечения внимания потенциальных клиентов к продукту или услуге, с целью убедить их купить или воспользоваться предложенным продуктом или услугой. Он должен быть креативным, привлекательным, информативным и убедительным, чтобы вызвать заинтересованность у целевой аудитории. Рекламный текст может включать в себя различные элементы, такие как заголовки, подзаголовки, текстовые блоки, изображения, видео, звуковые эффек-

ты и т.д. В современном мире рекламные тексты используются во многих форматах, включая интернет-рекламу, рекламные объявления на радио и телевидении, рекламные буклеты и баннеры на улицах и в торговых центрах, а также в социальных сетях и мессенджерах [1, с. 34].

Начнем с того, что целью рекламного текста является продвижение товара или услуги. Однако эта цель может быть достигнута только в том случае, если реклама будет эффективно доведена до целевой аудитории. Текст, которому не хватает выразительности, может не привлечь внимание читателя и не передать задуманного сообщения. С другой стороны, выразительный текст может вызвать эмоциональный отклик, который может привести к желаемому действию читателя.

Языковые выразительные средства – это различные способы выражения мыслей и идей, которые позволяют сделать текст более эффективным и запоминающимся для читателя. В рекламных текстах языковые выразительные средства используются для привлечения внимания потенциальных клиентов и убеждения их совершить покупку товара или услуги.

Использование языковых выразительных средств, таких как тропы и стилистические фигуры, придает рекламному тексту особую выразительность и красочность. Тропы – это фигуры речи, которые используются для выражения определенных значений и эмоциональных состояний в языке. Тропы широко используются в различных сферах жизни, включая литературу, рекламу, политику и общение. Они помогают передавать более точное и эмоциональное значение выражаемых мыслей, обогащают языковую картину мира, и делают язык более привлекательным и выразительным. Тропы могут быть разных типов, таких как метафора, сравнение, метонимия, синекдоха, ирония и др.

Метафора – это перенос значения от одного слова к другому, образуя новое понимание и создавая образы в воображении слушателя или читателя.

Пример рекламного текста: «Апельсиновый заряд» («Fanta»), «Радуга фруктовых ароматов» (Конфеты «Skittles»), «Яркие цвета жизни» - реклама гигантского поставщика красок Sherwin-Williams. Анализ метафоры "Яркие цвета жизни" используется для описания красок как элементов, которые могут сделать жизнь ярче и насыщеннее. Эта метафора может привлечь клиентов, которые ищут способы добавить краски в свою жизнь.

Сравнение – это средство усиления смысла за счет сопоставления двух объектов или явлений.

Пример рекламного текста: «Волосы - эластичный шелк» - реклама средств по уходу за волосами от Sunsilk, «Летите так, как никогда раньше» - реклама авиакомпании Virgin Atlantic. В данном примере сравнение используется для подчеркивания того, что клиенты могут испытать новые и захватывающие ощущения с авиакомпанией Virgin Atlantic. Клиенты, которые ищут новые приключения и эмоции, могут быть привлечены данной рекламой.

Метонимия – это замена одного слова другим на основе контекста или связи между ними.

Пример из рекламного текста: «Норма йода в каждой тарелке» - реклама супа «Ролтон», "Будьте готовы к любому вызову с часами Casio" - пример использования метонимии в рекламе часов Casio.

Еще одним примером тропа является гипербола. *Гипербола* – это языковой прием, при котором утверждение преувеличивается до абсурда. Например, в рекламе мобильных телефонов можно использовать следующую гиперболу: "Этот телефон может все, кроме того, чтобы приготовить вам кофе по утрам". Такая гипербола подчеркивает возможности телефона и его уникальность [4, с. 36].

В рекламном тексте тропы используются для создания эффекта и привлечения внимания потенциальных клиентов. Они могут помочь сделать рекламе более яркой, выразительной и запоминающейся, что может убедить потенциальных клиентов в покупке продукта или услуги.

Эпитет – это троп, при котором прилагательное используется для описания объекта и его характеристик.

Пример: "Превосходное качество изображения" - реклама телевизоров Samsung. В данном примере эпитет "Превосходное" используется для описания качества изображения на телевизорах Samsung. Этот прием может привлечь внимание клиентов, которые ищут телевизор с высоким качеством изображения.

Ирония – это троп, при котором используется противоположное значение слов или предложений, чтобы создать комический или противоречивый эффект.

Пример: "Ничего лучше не придумал, как забраться на дерево" - реклама шоколадных батончиков Snickers. В данном примере используется ирония, когда человек, который проголодался, решает забраться на дерево вместо того, чтобы найти более разумное решение. Реклама подразумевает, что человек может принимать странные решения, когда он голоден, и что батончик Snickers может помочь улучшить его решения.

Стилистические фигуры – это особые приемы языка, которые используются для выделения и усиления выражаемого смысла в тексте. Они помогают сделать текст более ярким, выразительным и запоминающимся, обращая внимание на ключевые аспекты продукта или услуги, которые рекламируются. В рекламном тексте стилистические фигуры используются для создания эффекта, который привлечет внимание и запомнится потенциальным клиентам. Они могут использоваться в заголовках, подзаголовках, текстовых блоках и других элементах рекламы.

Одной из самых распространенных стилистических фигур в рекламе является риторический вопрос. *Риторический вопрос* – это вопрос, на который не требуется ответа, но который вызывает эмоциональную реакцию у читателя или слушателя. В рекламе риторические вопросы могут использоваться для акцентирования внимания на определенных преимуществах продукта или услуги, например: «Кто не хотел бы иметь идеально чистые и белоснежные зубы?» [2, с. 30]

Таким образом, стилистические фигуры в рекламном тексте помогают выделить продукт или услугу и сделать рекламу более привлекательной для целевой аудитории. Они используются для создания эффекта и вызова эмоциональной реакции у потенциальных клиентов, что может помочь в принятии решения о покупке продукта или услуги.

Фонетические средства экспрессивности могут быть очень эффективны в рекламном тексте. Например, использование аллитерации, когда несколько слов начинаются на одинаковую звуковую букву, может помочь сделать текст более запоминающимся и выразительным. Например, фраза «Бодрит, бережет и балует - ваша кожа с нашим лосьоном» использует аллитерацию буквы «б», которая подчеркивает качества продукта и делает его более запоминающимся.

Также, использование *рифмы* может помочь создать ритмичность и мелодичность в тексте, что может усилить его эмоциональную силу. Например, рекламный слоган «Вкуснее некуда, только у нас на пуду» использует рифму и мелодичность для подчеркивания качества продукта и его уникальности.

Использование интересных звуковых эффектов, таких как *ассонанс*, которое представляет собой повторение гласных звуков, также может привлечь внимание и усилить выразительность текста. Например, «Сияющая улыбка, которая зажигает звезды» – это использование ассонанса звука «и» для подчеркивания качества продукта и его уникальности.

Все эти фонетические средства экспрессивности помогают сделать рекламный текст более эмоциональным, запоминающимся и выразительным, что может привлечь внимание потенциальных клиентов и убедить их в покупке продукта или услуги [3, с. 55].

Использование тропов в рекламном тексте может повысить его эффективность за счет того, что они делают текст более запоминающимся и привлекательным для потенциальных клиентов. Кроме того, тропы могут помочь убедить читателя сделать покупку или совершить какое-то действие.

Например, метафора может помочь передать сложное понятие более наглядно и привлекательно для читателя. Антитеза может помочь выделить преимущества товара или услуги в сравнении с конкурентами. Гипербола может помочь создать эмоциональную связь с потенциальным клиентом и убедить его в необходимости приобретения продукта.

Однако, следует помнить, что использование тропов в рекламном тексте должно быть оправдано и не приводить к излишней преувеличенности или обману потребителя. Также, использование тропов должно быть сбалансировано с другими элементами рекламы, такими как логотип, слоган, изображения и т.д.

В целом, использование тропов и стилистических фигур в рекламном тексте может быть эффективным, если они используются уместно и в соответствии с целями рекламы.

Литература:

1. Кохтев, Н.Н. Реклама: искусство слова / Н.Н. Кохтев. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 96 с.
2. Мехедова, О.А. Работа с рекламным текстом: практическое руководство / О.А. Мехедова. – Брянск: РИО БГУ, 2006. – 86 с.
3. Самсонова, Т.П. Методика преподавания русского языка в якутской школе: учебное пособие / Т.П. Самсонова, К.С. Евсеева. – Якутск: Издательство ЯГУ, 1987. – 88 с.
4. Ткачев, В.С. Проблемы теории и истории журналистики: сб. науч. тр. / В.С. Ткачев. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2007. – 107 с.

Болотбек кызы Алмаи,
преподаватель кафедры иностранных языков
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИТАЙСКИХ ИДИОМ (ЧЭНЬЮЙ 成语) ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования навыков межкультурной коммуникации при изучении китайского языка посредством использования китайских устойчивых выражений класса «чэньюй». Предлагается пример китайских идиом для формирования навыков межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: китайская идиома «чэньюй», межкультурная коммуникация, обучение китайскому языку.

Китайский язык отражает обширную и богатую культуру Китая, которая передавалась из поколения в поколение на протяжении веков. Это особенно заметно в сложившихся фонетических структурах, игре слов и использовании фраз «чэньюй», которым китайский народ отдавал предпочтение с древних времён. Для формирования навыков межкультурной коммуникации у студентов и для владения китайским языком необходимо развивать способность понимать и интерпретировать эти фразовые структуры.

Возник китайский язык практически в то же время с древнеегипетской письменностью и шумерской клинописью. Тем не менее только китайские иероглифы дошли в практически первозданном виде и используются в письменной речи до сегодняшнего дня[2].

Неудивительно, что за такую многовековую историю китайский язык развился от простой знаковой коммуникативной системы до наследия китайского народа, имеющего огромную культурную и душевную ценность этого великого народа. Склонные к экономии в речи китайцы часто используют идиомы «чэньюй».

Китайские чэньюй – это фразеологически связанные, устойчивые лексико-синтаксические единицы современного китайского языка, которые в краткой отточенной форме четырехсложных (в основном) ритмических словосочетаний и предложений, насыщенных архаизмами, ярко, живо и выразительно отображают различные понятия реальной действительности китайского этноса.

На протяжении многих тысячелетий чэньюй бытуют в языке, постоянно сохраняя свою неповторимую форму и красочную национальную окраску. Они, как правило, отображают специфику китайской реальности, относящиеся истории Китая, его литературе, философии, этике и эстетике.

В целом, именно в идиомах кроется трудности, с которыми сталкиваются студенты и носители китайского языка и культуры при встрече с чэньюй и при необходимости интерпретировать эти идиомы. Следовательно, именно этот аспект требует особого лингводидактического осмысления с позиций процесса обучения студентов оперированию китайскими идиомами «чэньюй».

Исходя из этого, нам необходимо развивать межкультурную коммуникацию студентов посредством использования китайских идиом.

С середины 20-го века, когда в 1954 г. вышла книга Э. Холла и Д. Трагера «Culture as communication», где впервые был предложен термин «межкультурная коммуникация», интерес к данной дисциплине набирает обороты среди исследователей гуманитарных наук. Сегодня в начале третьего десятилетия XX века данная проблема занимает особое место, о чем свидетельствуют публикации последних лет таких авторов, как Т.Г. Грушевицкая, Д.Б. Гудков, С.Г. Терминасова и др. На данный момент стоит вопрос об объединении мировых культур и языков в единое коммуникативное пространство, с тем чтобы представители любой культуры могли вести созидательный диалог на любых уровнях, от межнационального до межличностного.

Межкультурная коммуникация – это взаимодействие и соприкосновение языков и культур, каждого участника межнационального общения. Межкультурная коммуникация как система начала активно развиваться с помощью прогрессивного дорожного строительства и торговых связей в эпоху Римской Империи. Однако межкультурное общение включало в себя различные особенности, несогласия, противоречия, которые проявлялись в языковых барьерах, духовных и этнических расхождениях – всё это сказывалось на качестве межкультурного диалога, что актуально и на современном этапе[5].

Умение лаконично и точно выражать суть сложных явлений всегда являлось ценным качеством в восточной культуре. Таким образом, идиомы, благодаря своей образности, способны вносить меткие описательные детали в речь носителей китайского языка, способствующие лучшему пониманию и облегчающие коммуникацию между людьми.

Таким образом, чэньюй выполняют несколько основных функций в китайском языке:

✓ Кумулятивная. В ченьюй закреплены базовые знания о мире, морали и конфуцианских учениях, передающихся от поколения к поколению.

✓ Эвфемическая функция реализуется в образном выражении мыслей тогда, когда сказать прямо представляется неуместным.

✓ Аналогическая. Отражение действительных реалий и происходящих процессов.

✓ Эзотерическая. Функция заключается в «шифровании» сообщения таким образом, чтобы его могли понять лишь люди, обладающие определёнными знаниями.

✓ Мнемотехническая функция. Ченьюй несёт в себе не только лексическую функцию, но и историю своего происхождения, которая является ключевым аспектом в понимании идиомы [3].

Приведём показательный пример идиом «成语»:

1. 騎虎難下 qí hǔ nán xià - «Сидя на тигре, трудно с него слезть».

Взялся за дело - доведи до конца, как бы трудно ни было. Это история об охотнике, который, спасаясь от тигра, вначале залез на дерево, а потом свалился на самого тигра. Но спастись можно было, только оставаясь у зверя на спине. Так наш охотник и въехал в город, и люди подумали, что у него хватило храбрости «объездить» самого тигра. На самом же деле у парня просто не было другого выхода. Используется этот ченьюй, чтобы описать затруднительную ситуацию, из которой, как кажется, нет выхода:

一旦开始，就骑虎难下。

Yīdàn kāishǐ, jiù qíhǔnánxià.

Раз начал доводи до конца.

2. 亡羊补牢 wáng yáng bǔ láo. - «Чинить загон, когда овцы разбежались». У одного пастуха в загоне с забором было 12 овец. Однажды забор сломался, и одна овца убежала. Друг пастуха предложил ему сразу починить забор. Но наш герой решил, что в этом нет смысла и в итоге лишился ещё одной овцы. Пастух усвоил урок, заделал «пробоину» в заборе, и больше овцы не пропадали.

Смысл этого ченьюй – если что-то сломалось, лучше принять меры даже с опозданием, чтобы не стало ещё хуже. Другой вариант - «сделать никогда не поздно»:

到警察局去自首，你应该知道亡羊补牢的重要性。

Dào jǐngchájú qù zìshǒu, nǐ yìnggāi zhīdào wángyángbǔláo de zhòngyàoxìng.

Идите в полицейский участок и явитесь с повинной. Вы должны знать, как важно загладить свою вину.

3. 畫蛇添足 huà shé tiān zú - «Нарисовать змею и добавить ноги».

Смысл идиомы - «переборщить» с деталями и «убить» конечный результат. Как художник, который нарисовал на конкурсе змею быстрее всех, но решил добавить ей ноги. В итоге он закончил позже всех и проиграл:

雨刚停你就给花浇水，真是画蛇添足。

Yǔ gāng tíng nǐ jiù gěi huā jiāo shuǐ, zhēn shì huà shé tiān zú .

Сразу после дождя ты полил цветы, это, действительно, лишнее.

4. 风花雪月 (fēng huā xuě yuè) - «Ветер, цветы, снег и луна» (обр. романтика или красота четырех времен года). В некоторых чэньюях одновременно упоминаются луна и цветы, но подразумевать они могут разное. Данная идиома изначально использовалась в классической литературе для описания красоты четырёх сезонов года и грустно-возвышенных размышлений о переменах. Сегодня чэньюй стал символом романтических отношений:

她太忙了，没时间去考虑那些风花雪月的事。

Tā tài máng le, méi shíjiān qù kǎolǔ nàxiē fēnghuāxuěyuè de shì.

Она слишком занята, чтобы тратить время на размышления о романтической чепухе.

Таким образом, овладение умением использования чэньюй качественно повышает языковую и межкультурную коммуникацию у студентов, изучающих китайский язык, что также способствует развитию умения мыслить на иностранном языке. Именно поэтому перед педагогом стоит задача обучить студентов, изучающих китайский язык, правильному использованию китайских идиом. При условии успешной реализации данной задачи, будущий специалист качественно повысит свои навыки и умения в области языковой и профессиональной грамотности, что будет способствовать успешному осуществлению профессиональной деятельности, связанной с китайским языком и работой в Китае. Более того, понимание и умение использовать китайские идиомы способствует эффективной коммуникации с носителями китайского языка. Поэтому изучению чэньюй необходимо уделять особое значение при обучении студентов китайскому языку.

Литература:

1. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
2. Две империи – URL: <http://dveimperii.ru/articles/postigaya-mudrost-kitajskih-idiom> (дата обращения 28.05.2023).
3. Чэнь Шуан. Китайские идиомы (чэньюй^^) как компонент содержания межкультурной компетенции // Вестник Пермского университета. – 2013. – № 3(23). – С. 69-74.
4. Чэнь Шуан. Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза. Иркутск, 2007. – 214 с.
5. Jane, J. The Routledge Handbook of language and intercultural communication. New York: Taylor & Francis group, 2012. 605 p.

Н.Г. Виноградова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

РАБОТА ТЕАТРАЛЬНЫХ СТУДИЙ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрены преимущества реализации работы театральных студий как в школе, так и в вузе. Система школьных и вузовских театральных студий является важным инструментом воспитания подрастающего поколения. Автор в качестве успешного примера предлагает опыт работы театральной студии института гуманитарного образования АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Ключевые слова: театральная студия, театральная деятельность, фестиваль иностранных языков, театральная система как инструмент воспитания.

В 2021 году по поручению президента РФ министр Просвещения С.С. Кравцов обозначил необходимость создания школьных театров и детских театральных конкурсов в рамках проекта «Школьная классика», так как театральная система является значимым инструментом воспитания молодого поколения, развития гармоничной и талантливой личности. На совещании было выдвинуто предложение о создании в вузах опорных центров, которые могли бы выступать с поддержкой школьным театрам в регионах [1].

Следует отметить, что содержание театральных студий отражает одновременно такие направления, как: организационное, образовательное, профессиональное и проектное. В данном положении отражаются максимальные преимущества театральной студии.

Организационное направление связано с развитием навыков у студентов организации творческой деятельности в разнообразных формах. Образовательное направление заключается в изучении форм, методов, средств и практических навыков организации театральной студии на иностранном языке в средней школе.

Профессиональное направление находит реализацию на практических занятиях по актерскому мастерству, включая работу над актерской техникой, мимикой и пластикой.

Проектное направление реализуется в различных направлениях и в различных видах деятельности при подготовке выступлений и включает постановку, осознание и решение творческой задачи. Репетиции воспринимаются студентами, как поиск творческой задачи, воплощение коллективного замысла на сцене, рефлексивный анализ результатов и способов деятельности.

В Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В.М. Шукшина в период существования факультета иностранных языков с 2001 работает театральная студия на иностранных языках, главной задачей которой является непрерывное формирование личности будущего педагога иностранных языков, востребованного обществом в новых социокультурных условиях.

С 1997 года в г. Бийске при поддержке МКУ «Управление образованием Администрации города Бийска» до настоящего времени проходит ежегодный городской фестиваль иностранных языков, как конкурс среди школьных творческих коллективов города Бийска.

В апреле 2023 г. после двух лет карантинного периода около 17 школ города Бийска приняли участие в фестивале. Фестиваль иностранных языков считается одним из самых ярких и незабываемых традиционных событий, задачами которого является: повышение уровня мотивации учащихся к изучению иностранным языкам; формирование и развитие творческих и познавательных способностей учащихся; выявление талантливых, одаренных школьников. Так как тема фестиваля была обозначена как «Русская классика на иностранных языках», зрители увидели постановки всем известных русских сказок: «Репка», «Муха-Цокотуха», «Кот и Лиса»; услышали любимые стихотворения с детства А.С. Пушкина, С.Я. Маршака, С.В. Михалкова; посмотрели инсценировки фрагментов из литературных произведений: «Евгений Онегин» и «Мертвые души».

Все участники фестиваля сделали для себя вывод, что изучение иностранных языков становится лёгким, интересным и увлекательным процессом, когда существуют такие мероприятия и педагоги, любящие своё дело [2].

В институте гуманитарного образования АГГПУ им. В.М. Шукшина в мае 2023 состоялся Фестиваль театрального искусства на иностранных языках, посвященный Году педагога и наставника. Фестиваль собрал лучшие театральные коллективы школ г. Бийска. Студенты театральной студии института гуманитарного образования представили постановку «Учитель через века», основным посылом которой стало выражение «Педагог – профессия на века!». Ребята искусно и артистично показали, что учитель – это профессия прошлого, настоящего и будущего.

Гости фестиваля - учащиеся средних образовательных школ - победители XXIV городского фестиваля иностранных языков, организованного МКУ «Управление образования Администрации города Бийска» при поддержке ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В.М. Шукшина», представили зрителям свои великолепные выступления на иностранных языках [3]. Данные мероприятия еще раз подтвердили, что через театральную деятельность происходит развитие творческой, духовно-богатой личности, которая является транслятором культуры страны изучаемого языка и своего родного. Активная занятость учащихся в театральной студии позволяет им стать медиатором культур, создающим специфические условия иноязычной среды.

Литература:

1. <https://edu.gov.ru/press/4430/zapuschena-programma-sozdaniya-shkolnyh-teatrov/>
2. <http://www2.bigpi.biysk.ru/wwwsite/news.php?readmore=4817>
3. <http://www2.bigpi.biysk.ru/wwwsite/news.php?readmore=4858>

Е.В. Иванович,

учитель английского языка

МБОУ «Школа №40 г. Донецка» (Донецкая Народная Республика)

КОММУНИКАТИВНОСТЬ И ПСЕВДОКОММУНИКАТИВНОСТЬ

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме дифференциации коммуникативности и псевдокоммуникативности на уроках английского языка. В статье рассматриваются признаки, позволяющие отличить одно понятие от другого.

Ключевые слова: коммуникативность, псевдокоммуникативность, подлинно-коммуникативное упражнение.

В основе обучения иностранным языкам сегодня лежит коммуникативность. Внешние признаки коммуникативности и псевдокоммуникативности на практике очень трудно различимы. Основу коммуникативности составляет деятельностный подход, который разрабатывают советские психологи (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев).

В основе же псевдокоммуникативности лежит бихевиористский подход (К. Холл, Э. Толмон, Д. Уотсон, Э. Торндайк).

Думается, однако, что не все резервы повышения эффективности обучения, потенциально заложенные в коммуникативности, используются в полной мере. Одна из основных причин заключается в недостаточной дифференцированности, а подчас и подмене подлинной коммуникативности псевдокоммуникативностью. Это касается как теоретических исследований, так и практических средств реализации коммуникативности в учебном процессе. Нередки случаи, когда предлагаемые средства обучения, разработанные на коммуникативной основе, ничего общего с коммуникативностью не имеют. Внешние признаки коммуникативности и псевдокоммуникативности на практике бывают трудно различимы, что нередко вводит в заблуждение не только людей, имеющих косвенное отношение к обучению иностранным языкам, но даже и специалистов.

Первое условие, позволяющее отличить коммуникативность от псевдокоммуникативности, проявляется на психофизиологическом уровне, в понимании психофизиологической природы усвоения иностранного языка. Напомним, что бихевиоризм, используя открытие И.П. Павловым условных

рефлексов как основных механизмов работы головного мозга, свел психическую жизнь человека к образованию связей между стимулом и реакцией, а обучение к приобретению навыков. При этом сформулированы закономерности образования указанных связей, главная из которых гласит: «Чем чаще предъявляется стимул и следует подкрепление (реакция), тем лучше усвоение». Методика сразу же отреагировала на эти открытия разработкой прямых и непрямых методов обучения, где во главу угла ставилась «дрессура» - многократное повторение речевых образцов за учителем, запоминание лексики, большей частью механическое, и. т.д. Эти приёмы обучения, подаваемые в различной модифицированной форме под флагом деятельностного подхода, используются при обучении иностранным языкам и в настоящее время. Заметим, однако, что И.П. Павлов проводил свои исследования на животных и предупреждал против механического перенесения полученных данных на человека, к чему не прислушались представители бихевиоризма, а впоследствии и разработчики методов обучения, построенных «на дрессуре». Суть её одна и та же – путём многократного употребления слов, речевых образцов обеспечить формирование речевых навыков и умений. Казалось бы, что плохого в том, что ученики, путём многократного повторения речевых образцов за учителем, смогут усвоить речевой материал, овладеть речевыми навыками? Ответ на вопрос дал Д. Уотсон, один из основоположников бихевиоризма. Он заметил, что выработанные путём неоднократного повторения навыки плавания, катания на коньках, танца, игры в теннис и другой механической работы сохраняются в течение длительного времени и величина потери таких навыков очень мала. Но «это резко отличается от быстрой потери, наблюдаемой в навыках, относящихся по существу к речевой группе. Там потери происходят так быстро, что в некоторых случаях...организация теряется через промежуток от пятнадцати минут до получаса...» [10, с. 80]. Не наблюдаем ли мы аналогичные явления на уроках иностранного языка, когда, казалось бы, хорошо отработанные речевые навыки быстро деавтоматизируются?

В настоящее время на уроках мы используем различные приемы обучения (многократное повторение речевых образцов, лексики в виде игры).

Психофизиологической основой коммуникативности может служить теория функциональных систем, разработанная в русле деятельностного подхода П.К. Анохиным [1, с. 32]. Эта теория базируется на представлении о системном строении сложных психических процессов. На смену упрощённому толкованию условного рефлекса как связи (ассоциации) между двумя пунктами возбуждений в коре головного мозга пришло понимание его как интегративного образования всего организма. Функциональная система, таким образом, включает в свой состав различные участки головного мозга, часто находящиеся друг от друга на значительном расстоянии. Функциональная система обладает интегративными свойствами, присущими ей как единому целому, но не имеющимся у ее частей. На учащегося воздействует целый комплекс различных раздражителей – от внешности, поведения учителя,

окружающей обстановки, средств обучения, действий, совершаемых школьником, и т.д. до внутреннего состояния ученика. Интеграция всех этих возбуждений в единое целое в мозгу учащегося приводит к образованию так называемых функциональных комбинационных центров, которые и являются психофизиологической основой владения любой деятельностью, в том числе речевой. Специфика работы функционального комбинационного центра заключается в том, что достаточно в другой ситуации встретиться с каким-либо одним из компонентов предыдущей ситуации, как произойдет актуализация всего функционального комбинационного центра. В повседневной жизни мы на каждом шагу встречаемся с фактами, подтверждающими это. Достаточно нам бывает услышать слово, как в памяти всплывает предмет, обозначаемый этим словом. Или мы встречаемся с предметом, и вот уже слово готово для его названия. Мы встречаем собеседника и, как говорится, «в карман за словом не лезем». Несомненно, в реальной жизни процесс формирования функциональных комбинационных центров носит более сложный характер и количество стимулов, воздействующих на человека одновременно, велико. Если учесть, что функциональные комбинационные центры образуются в результате комплексного восприятия всех раздражителей «в едином акте мысли» (Л.С. Выготский), то по-видимому, условия, способствующие образованию таких центров, должны быть максимально адекватны условиям употребления речевых средств иностранного языка в общении. В случае несоблюдения этого требования у обучаемых формируются функциональные комбинационные центры, которые фиксируют условия, качественно отличные от условий реального общения. Это приводит к тому, что сформированные функциональные комбинационные центры не актуализируются в чуждых для них условиях.

Речевая функциональная система, которая обеспечивает коммуникацию, имеет сложный, системный характер. Сейчас есть возможность проследить соотношение между зонами мозговой коры и речевыми функциями, выполняемыми на их основе [4, с. 18-19]. Речевая функциональная система представляет собой единое целое и может функционировать лишь при сформированности всех её основных звеньев.

При этом можно выделить различные подходы к формированию речевой функциональной системы иностранного языка. Один из подходов направлен на поэтапное усвоение всех основных звеньев этой системы: вначале, например, усваивается формальная сторона системы, т.е. комплекс звуков, представляющих фонетический строй изучаемого языка, затем лексика, потом грамматика и т.д. В качестве конечной цели рассматривается объединение всей речевой функциональной системы в одно целое. Такой процесс обучения обречён на псевдокоммуникативность. Но, несмотря на эту теорию, на своих уроках мы используем следующие подходы к формированию речевой функциональной системы иностранного языка: поэтапное усвоение всех звеньев функциональной системы: в начале, например, усваивается формаль-

ная сторона системы, т.е. комплекс звуков, представляющий фонетический строй языка, затем лексика, потом грамматика и так далее.

Также условием, отличающим коммуникативность от псевдокоммуникативности, является наличие или отсутствие мотива к осуществлению речевой деятельности на иностранном языке. Положение «Деятельности без мотива не бывает» (А.Н. Леонтьев). Важным условием эффективности является совпадение мотива и предмета деятельности. Несовпадение мотива и предмета деятельности являются характерным признаком псевдокоммуникативного обучения. В первую очередь необходимо выяснить, имеет ли место естественная потребность учащихся в общении на иностранном языке на уроке. Если такой потребности нет, следовательно, о коммуникативности речи быть не может.

Ещё одно условие, позволяющее отличить коммуникативность от псевдокоммуникативности, заключается в том, как решается в процессе обучения проблема взаимоотношения мышления и речи. Бихевиористическое направление в психологии отождествляет мышление и речь. Такой подход приводит к тому, что высказывания учеников приобретают искусственный, механический, псевдокоммуникативный характер. С позиции деятельностного подхода мышление и речь представляют собой единство. Специфика такого единства заключается в том, что оба эти процесса (мышление и речь) не могут быть сведены друг к другу (отождествлены), точно так же, как они не могут быть оторваны друг от друга. Между тем в методике обучения иностранным языкам основное внимание уделяется речи. Технологии обучения иностранным языкам разрабатываются, как правило, с учётом закономерностей речи, формирования речевых навыков и речевых умений.

Говоря о развитии психических функций (к которым помимо памяти, воображения и т.д. относятся мышление и речь), Л.С. Выготский утверждает, что суть этого процесса заключается не в развитии самих психических функций, а в развитии связей между ними: «...В процессе развития изменяются не столько функции, как мы это раньше изучали, не столько их структура, а отношения, связи функций между собой» [2, с. 110]. Необходимо предоставить учащимся возможность не просто многократно использовать в речи те или иные грамматические структуры, а прежде всего возможность мыслить, общаться, решать какие-то проблемы, напрямую связанные с их личным опытом, выполнять упражнения, в которых не нужно придумывать содержание речи, т.е. вызывать у учащихся естественную мотивацию общения.

Таким образом, для реализации коммуникативного обучения, следует использовать подлинно коммуникативные упражнения.

С.Ф. Шатилов понимает под упражнением «специально организованное в учебных целях одно- или многоразовое выполнение отдельной или ряда операций, либо действий речевого (или языкового) характера» [11, с. 55].

Согласно классификации упражнений, предложенной И.В. Рахмановым, выделяются механические и творческие упражнения [9, с. 58]. В основе данной классификации лежит характер мыслительных операций, совершаемых в

процессе выполнения упражнения. Механическими упражнениями, по мнению И.В. Рахманова, являются уподоблением (заучивание наизусть, работа с подстановочными таблицами). Соответственно творческие упражнения связаны с продукцией и решением проблемных заданий.

Классификация упражнений по критерию соответствия упражнений целям обучения иностранному языку, предложенная С.Ф. Шатиловым, включает подлинно-коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные упражнения.

К подлинно-коммуникативным упражнениям ученый относит упражнения, направленные на формирование или развитие коммуникативных умений. Такие упражнения побуждают учащихся использовать какой-либо вид речевой деятельности в естественной ситуации общения [11, с. 55].

Необходимо предоставить учащимся возможность не просто многократно использовать в речи те или иные грамматические структуры, а прежде всего возможность мыслить, общаться, решать какие-то проблемы, напрямую связанные с их личным опытом, выполнять упражнения, в которых не нужно придумывать содержание речи, т.е. вызывать у учащихся естественную мотивацию общения. Таким образом, для реализации коммуникативного обучения, следует использовать подлинно коммуникативные упражнения.

Литература:

1. Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К. Анохин. – М., 1968. – 546 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Собр. соч.: В 6-ти т. – М., 1982. – Т. 2. – 504 с.
3. Звегинцев, В.А. Предложение и его отношение к языку и речи / В.А. Звегинцев. – МГУ, 1976. – с.189.
4. Коростелев, В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В.С. Коростелев. – Воронеж, 1990. – 156 с.
5. Коростелев, В.С. Коммуникация и псевдокоммуникация / В.С. Коростелев // Иностранные языки в школе – 1991. – №5. – С. 17-21.
6. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 267 с.
7. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
8. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 170 с.
9. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В. Рахманов. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
10. Уотсон, Д. Удерживание видимых телесных навыков, или «память» / Д. Уотсон // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. – М.: МГУ, 1979. – 654 с.

11. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
12. Wolfe, D. (1967). Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching. *Language Learning*. Vol.17. No.3-4. P. 175-179.

А.М. Кубарич,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
М.В. Ступкина,
старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена описанию одного из методов запоминания китайских иероглифов – мнемотехники. В работе перечислены особенности китайской письменности, которые одновременно осложняют и упрощают процесс ее изучения, приводятся примеры практического применения мнемотехнических средств на уроках китайского языка.

Ключевые слова: мнемотехника, графема, ключ, иероглиф.

Китайские иероглифы (汉字), являются одной из самых ранних форм письменности в мире, возраст которой составляет примерно пять тысяч лет. Почти четвертая часть населения земного шара до сих пор использует китайские иероглифы. Как вид искусства, китайская каллиграфия остается неотъемлемым аспектом китайской культуры.

Китайская письменность является логографической - она отличается от фонографических систем письма, в которых символы или графики представляют единицы звука, использованием одного символа или графика для представления морфемы.

В китайском, как и в любом другом языке, тысячи морфем, и, поскольку для каждой морфемы используется один иероглиф, система письма насчитывает тысячи иероглифов. Две морфемы, которые звучат одинаково, в английском языке имели бы по крайней мере некоторое сходство в написании, в китайском они представлены совершенно разными иероглифами [8, с. 126].

Это может быть проиллюстрировано серией китайских иероглифов: 中国
家访问问题目录取消... Значения этих десяти символов таковы: центр, нация,
семья, посещение, спросить, вопрос, предмет, записать, взять и устранить со-

ответственно. Каждые два соседних символа образуют двухсимвольное слово, которое, в свою очередь, означает Китай, страну, домашний визит, визит, вопрос, тему, оглавление, допуск и отмену [4, с. 84].

Случайным образом подобрав практически любой китайский иероглиф, можно начать длинную или бесконечную серию перекрывающихся слов, подобных этому. В древние времена китайские поэты наслаждались игрой в написание стихотворений с обратным текстом, которые можно читать вперед или назад для каждой строки и всего стихотворения, и все это имеет идеальный смысл.

Для китайцев единая логографическая система особенно полезна, поскольку она способна представлять очень разные разговорные формы, точно так же, как цифры 1, 2 и 3 понятны во многих регионах, хотя они представляют разные слова на разных языках. Таким образом, китайские логотипы формируют общее средство коммуникации для огромной страны, поскольку их могут читать люди, говорящие на взаимно непонятных диалектах или языках. Со времен коммунистической революции грамматика и словарный запас современного китайского языка служили стандартным письменным языком [9, с. 26].

Обучение лексике на уроках китайского языка имеет свои особенности, главной из которых является то, что, китайский язык имеет систему письма, которая отличается от латинской. Ученики должны изучать не только новые слова, но и иероглифы, которые используются для их записи.

Важно также обращать внимание на контекст, в котором используются новые слова. Ученики должны понимать, какие слова чаще всего употребляются вместе, какие выражения и фразы используются для общения на китайском языке. Поэтому на уроках следует реализовывать различные упражнения, которые помогут ученикам понимать и использовать новые слова в контексте.

Наконец, важно помнить, что обучение лексике на уроках китайского языка должно быть систематическим и постепенным. Новые слова должны вводиться постепенно, с постоянным повторением и закреплением ранее изученных слов. Такой подход поможет ученикам лучше запоминать новые слова и использовать их в речи.

При обучении чтению иероглифа, рекомендуется сначала давать образец правильного чтения, после этого разбирать поэлементный состав знака с проговариванием, сообщать о возможных ошибках и на примерах демонстрировать обучаемым, к каким последствиям может привести неправильное написание или чтение иероглифа.

Что касается смысла иероглифического письма, то рекомендуется здесь типичные для китайских педагогов – погружение в глубину веков к первоначальному изображению того или иного знака (пиктограмме) с обильными пояснениями как относительно самого происхождения знака, так и относительно последующей динамики изменения его формы с сохранением и расширением или сужением его семантики [10, с. 11].

Как отмечают отечественные исследователи, на данный момент не существует целостной методики преподавания китайского языка не только в нашей стране, но и в мире в целом. Китайские специалисты на сегодняшний момент также наряду с европейскими и отечественными методистами занимаются поиском наиболее адекватных и эффективных способов усвоения иероглифической системы письма иностранцами. Данные способы должны, во-первых, отвечать возрастающему спросу на специалистов, качественно владеющих китайским языком, во-вторых, они должны учитывать специфику китайского языка. Такая систематическая методологическая работа ведется Пекинским институтом языка и культуры, а совместно с ними и специалистами из других стран, в центрах изучения китайского языка, в том числе, в Институтах Конфуция [3].

Одним из эффективных средств запоминания значения китайских иероглифов для иностранных студентов считается мнемотехника.

Мнемоника – это ассоциация между информацией, которую необходимо вспомнить, и информацией, которую легче вспомнить, в частности, информацией, которая имеет ранее укоренившееся значение, такое как личная информация или информация с юмором. Мнемоника основана на концепции, согласно которой запоминание произвольной информации облегчается, если она связана с более значимой информацией. Мнемонические техники – это когнитивные структуры наведения, созданные пользователем [1, с. 16].

Теория семантических сетей гласит, что связь с другими закодированными воспоминаниями увеличивает силу представления памяти [6, с. 210]. Сильно закодированные воспоминания включают декларативную информацию о себе, то есть автобиографические воспоминания, а также семантические знания об окружающей среде.

Эффект самореференции описывает большую способность запоминать конкретный стимул, если он семантически связан с предметом. Если будет установлена автобиографическая связь, в семантической сети индивида произойдет повсеместная активация [5, с. 339].

Таким образом, основа эффективности мнемотехники связана с уже существующей семантической сетью человека, в частности с автобиографическим хранилищем. Автоматизация может дополнительно рассматриваться как аспект семантической сети. Вербальные автоматизмы - это материал, заученный наизусть в раннем детстве и часто используемый на протяжении всей жизни (например, алфавит) и, следовательно, запоминающийся без усилий и точно [7, с. 8].

Аналогичным образом, принцип мнемонического кодирования предусматривает, что эффективному запоминанию длинных серий способствует активное кодирование, которое опирается на существующие знания для организации и придания смысла целевым стимулам [2, с. 13]. Как только будет реализована организованная структура для извлечения (т.е. мнемоническая), эта стратегия может быть повторно использована для руководства отзывом.

Мнемоника может казаться иррациональной, нелогичной, произвольной или бессмысленной. Однако, несмотря на эти характеристики, мнемотехника все еще может быть эффективной благодаря тому, что связи между стимулами и ранее сохраненной информацией, т.е. специфической группировкой информации, являются значимыми для индивида, который вывел ассоциацию. Визуализация, семантически связанные идеи и рифмирование являются важными компонентами различных типов мнемонических техник.

Применение мнемотехник возможно уже на этапе запоминания графем, например, 土 'земля, почва' похож на росток из земли или на могильный крест. Значение осталось похожим, но ассоциация стала ярче. Графема 士 'воин' похожа на первую, разница лишь в верхней горизонтальной - она чуть длиннее, чем в первом знаке. Эту особенность графимы можно ассоциировать для учеников с широкими плечами воина. Таким образом, у «земли» длиннее основа (нижняя горизонтальная), а у «воина» - плечи (верхняя горизонтальная).

Каждый такой ключ должен иметь ассоциацию с конкретным образом. В таком случае при запоминании сложного иероглифа образы входящих в него графем, а также значение самого слова соединяются в уникальную ассоциацию, позволяющую восстановить в памяти не только значение, но и порядок написания иероглифа. В качестве самого простого примера можно привести запоминание слова 国家 - «государство».

1. Для начала нужно разделить иероглиф на составные части (ключи или известные простые иероглифы): 国 – 玉 внутри 口; 家 – 豕 под 宀.

2. Придумать ассоциации к этим частям, например 玉 – яшма (нефрит) - драгоценный камень, по которому мог ходить только государь (император) в древнем Китае, поэтому иероглиф выглядит как точка у ног (в основании ключа «князь») императора; 口 – рот или ограда; 豕 - свинья (в ключе можно, подключив фантазию, увидеть ноги и хвост свиньи); 宀 - крыша с трубой.

3. После этого нужно последовательно связать слова списка в небольшую историю. Император должен находиться внутри территории, за которую он несет ответственность и на которой располагаются его подданные, тогда перед нами государство. Если отношения между подданными и государем выстроены по семейным принципам (иероглиф 家 - дом, семья - когда под крышей есть свинья, то в семье благополучие), то перед нами традиционное успешное полноценное государство.

Мнемотехника направлена на перевод информации в форму, которую мозг может сохранить лучше, чем ее первоначальную форму.

Мнемотехника, которая может быть использована для запоминания символов, может быть представлена в виде сокращений и мысленных образов. Чем ярче мысленные образы, тем лучше.

Стоит отметить, что описанная техника особенно эффективна при работе с графемами, ключами и несложными иероглифами, это связано не только с

легкой «разложимостью» таких знаков на отдельные компоненты, но и с тем, что 90% значений таких компонентов достаточно просто могут быть связаны логичной историей (как в примере выше со словом 国家). Именно эти единицы изучаются на начальном этапе обучения китайской письменности, а значит применение мнемотехники на этапе знакомства с китайской иероглификой будет высокоэффективно.

Литература:

1. Бим, И.Л. Методика обучения иностранных языков как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 256 с.
2. Васильева, В.О. Использование приемов мнемотехники для запоминания иностранных слов / В.О. Васильева, Н.А. Рунгш // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей по материалам XXXII Международной научно-практической конференции (г. Чебоксары, 21-22 апреля 2022 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2022. – С. 14-18.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
4. Готлиб, О.М. Основы грамматики китайской письменности / О.М. Готлиб. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 284 с.
5. Зиганов, М.А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления / М.А. Зиганов, В.А. Козаренко. – М.: Школа рационального чтения, 2000. – 173 с.
6. Катышев, П.А. Мнемотехнические приемы в изучении китайской иероглифики / П.А. Катышев, Е.А. Мартемьянов // Вестник КемГУ. – 2015. – №4-3 (64). – С. 208-211.
7. Масловец, О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе: уч. пособие / О.А. Масловец. – М.: Восточная книга, 2012. – 182 с.
8. Матюгин, И.Ю. Как запоминать английские слова / И.Ю. Матюгин. – М.: РИПОЛ классик, 2006. – 320 с.
9. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе: учебное пособие / Е.И. Пассов. – М.: Книга, 2009. – 212 с.
10. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Изд. ВК, 2012. – 336 с.

А.М. Кубарич,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
М.В. Ступкина,
старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ КИТАЙСКИХ СМИ

Аннотация. В статье описаны рекомендации по использованию материалов иноязычных СМИ на уроках иностранного (китайского) языка. Изложены преимущества привлечения в качестве учебного материала аудио-, видеофрагментов; акцентировано внимание на условиях успешного освоения материалов печатных СМИ.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, публицистические материалы, аудиофрагмент, видеофрагмент, статья.

Одной из ключевых задач современного общества является воспитание человека с гуманистическим мышлением. Под гуманистическим мышлением понимается способность члена общества воспринимать и принимать не только родную для него культуру, но и культуру представителей других стран и народов. Изучение иностранного языка неразрывно связано с процессом воспитания толерантного восприятия иностранной культуры.

И.Л. Бим дает социокультурной компетенции следующее определение: «социокультурная компетенция – это способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [1, с. 216].

Технология обучения в сотрудничестве является эффективным методом для активизации коммуникативных умений учащихся, которые в свою очередь являются важным аспектом формирования коммуникативной компетенции. Именно благодаря использованию данной технологии осуществляется интерактивное взаимодействие обучающихся в группах или парах. Подкрепление задания или упражнения какой-либо жизненной ситуацией, например, путешествием, экскурсией, походом в магазин, устройством на работу или участием в конкурсе, решает задачу овладения социокультурными знаниями, расширения лексического запаса и лингвострановедческого кругозора. Подобные ситуации можно развивать до полноценных ролевых игр, которые также способствуют развитию речевых, коммуникативных и творческих навыков [2, с. 9].

Еще одним средством развития социокультурной компетенции может служить использование визуальных и аудиальных материалов. При их использовании необходимо помнить об интеграции национально-регионального компонента в процесс преподавания иностранного языка. Включение регионоведческого материала создает предпосылку для использования информации, с которой учащиеся сталкиваются каждый день, для моделирования коммуникативных ситуаций; является способом формирования различных видов компетенций, способствует развитию гражданской и патриотической позиции учеников. Видеофрагменты из новостей, передач, сериалов, популярных шоу и реклам помогут как расширить словарный запас, так и добавить знаний о культурных контекстах. Знание наиболее популярных вещей в чужой культуре позволят понимать и поддерживать тему повседневного разговора с иностранцем. В качестве аудио образцов может использоваться не только речь носителей языка в каких-либо диалогах, но и различные аутентичные тексты информационно-справочного характера: музейная и туристическая информация, объявления на вокзалах и в аэропорту, прогноз погоды, новости, спортивные репортажи, инструкции. Необходимо отметить, что материалы такого рода для эффективного восприятия требуют определенного, часто выше среднего, уровня подготовки обучающихся. В этой связи, использование аудио- или видеоматериалов аутентичного характера может быть рекомендовано на продвинутом этапе изучения иностранного языка.

Фрагменты печатного текста могут быть использованы в синтезе с аудио или видеофрагментами или применяться полностью автономно. Во втором варианте такой вид работы может быть применен даже в аудитории с небольшим опытом работы с иностранными текстами (в том случае, если лексика публикации содержит 70% и более знакомой лексики, а грамматические конструкции в основном знакомы обучающимся). Тексты лингвострановедческого характера должны содержать реалии и факты особенностей страны, ее истории и традиций, чтобы содержать фактологическую новизну, которая увлечет учеников и добавит тем для обсуждения сначала внутри класса, а затем для дальнейшего применения при возможности практики. Также рекомендуется рассматривать тексты различных стилей и фиксировать разницу в используемой лексике и грамматике.

Наиболее эффективным средством формирования социокультурной компетенции при помощи фрагментов текстов являются газетные статьи, так как в них присутствует национально-культурный колорит, заключающийся в структуре и семантике текста, синтаксисе его предложений. Возможное использование иллюстративно-графических средств усиливают содержание сообщения и формируют новые ассоциативные связи. Газетные статьи являются хорошей возможностью следить за актуальным уровнем развития языка, поскольку в них содержатся образцы современной лексики, часто используемых фразеологизмов и фраз клише, отражающих динамику изменений языка. Также, сравнивая журнальные и газетные фрагменты разных лет, можно произвести анализ исторических метаморфоз как в культуре и истории страны в

целом, так и в ее языке в частности. Изучение социокультурного аспекта жизни страны изучаемого языка происходит через призму сопоставления новоприобретенных фактов и знаний с имевшейся до этого информацией. Существование электронных версий газет и журналов на разных языках может способствовать формированию межпредметных и межкультурных знаний и ассоциативных связей.

Начинать работу с газетными материалами необходимо с правильно выбранного текста, соответствующего не только интересам учащихся, но и их уровню подготовки. На начальной стадии работы рекомендуется выбирать не слишком объемные статьи, содержащие актуальную тематику [3, с. 32]. Например, можно выбрать материал о недавних мировых событиях, чтобы ученикам было проще разобраться в сообщаемой информации. Также этап использования газетных статей может быть начат с вводного обсуждения, посвященного визуальному и содержательному сравнению китайских и российских изданий. Непосредственно работа с текстом поначалу должна происходить под руководством учителя, который предварит чтение статьи объяснением новых или специфических понятий, а в дальнейшем будет контролировать фонетическую правильность чтения и комментировать грамматические или синтаксические особенности текста, например, использование определенных клише, характерных для газетной статьи. После краткого знакомства с заголовком и иллюстративными материалами и последующего прочтения статьи можно переходить к упражнениям на понимание содержания, например, ответить на вопросы или найти определенную лексику в тексте. Затем учащимся предлагается пересказать содержание статьи сначала на русском или сразу на китайском языке, в зависимости от готовности учащихся и уровня их подготовки. Это поможет активизировать речевую деятельность учеником, а также сформировать навыки анализа публицистического текста и выделения основной мысли текста. Завершающий этап работы с газетной статьей приобретает творческий характер. По мотивам прочитанного может быть организовано групповое обсуждение, проведена ролевая игра, основанная на новой информации или на специфике функционирования прессы в целом, или организована проектная деятельность по работе с другими материалами рассмотренной газеты. Данные методы направлены как на развитие навыков творческой деятельности, так и на закрепление страноведческого материала и формирование умений применять социокультурные знания в подходящей ситуации.

Также, по мере использования газетных материалов на уроках китайского языка возможен переход от рассмотрения отдельных статей к работе с полноценным выпуском газеты. Такой вид работы носит скорее характер сопоставления разных материалов внутри газеты, например, анализ расположения статей в газете, их объем и сопроводительные иллюстративные материалы могут отражать преобладающую важность одной информации над другой, а также характер подачи разных сообщений (новости о геополитических противниках и союзниках, освещение успехов и неудач страны и т.д.). Рассмотр-

рение спектра заголовков газеты поспособствует как отработке навыков и умений в устной речи, так и закреплению специфической лексики и синтаксических конструкций, фразеологизмов. Подобный анализ представляет собой простор для применения учениками языковой догадки, которая является полезным умением в рамках понимания логики языка. Работа с несколькими статьями даст учащимся представление о разных жанрах публицистических текстов: хроника, заметка, отчет, комментарий, интервью и другими. Основные этапы работы с газетой, также как и с отдельными материалами, опираются на вводный инструктаж при необходимости, первичное ознакомление, чтение и анализ текста, активизацию монологической или диалогической речи и творческую деятельность. Таким образом, в формировании социокультурной компетенции при помощи публицистических материалов выдерживается теория последовательного формирования умственных действий, предложенная П.Я. Гальпериным, согласно которой усвоение любого языкового материала проходит этапы презентации, тренировки и применения.

Литература:

1. Бим, И.Л. Методические условия формирования коммуникативной компетентности / И.Л. Бим. – М. Тезаурус, 2002. – 268 с.
2. Гальперин, П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 4. – С. 3-20.
3. Тарасова, М.В. Использование газеты как одного из средств изучения иностранного языка / М.В. Тарасова, А.Н. Безрукая, С.Н. Постников // Вестник науки. – 2020. – № 12 (33). – Т. 4. – С. 31-33.

А.М. Кубарич,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
М.В. Ступкина,
старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ФАКТОРЫ ТРЕВОЖНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлены аспекты тревожности при обучении иностранному языку у российских учащихся высших учебных заведений, изучающих китайский язык как иностранный. В ходе исследования рассматривались такие факторы как гендер, уровень владения языком и изучались ли студентами другие иностранные языки до поступления в ВУЗ. В статье анализируется влияние этих факторов на тревожность студентов на занятиях ки-

тайского языка с целью улучшения качества преподавания и повышения мотивации учащихся к обучению данного языка.

Ключевые слова: китайский язык как иностранный, тревожность при изучении иностранного языка, языковая тревожность.

Языковая тревожность (FLA) считается одним из ключевых аффективных факторов, влияющих на изучение языка. Впервые термин языковой тревожности был использован Э. Хорвитц, который объяснял его как совокупность «трех тревог»: боязнь коммуникации, переживания перед тестами и страх негативной оценки [2].

Применяя концепцию коммуникативного понимания при изучении иностранного языка, можно представить, что люди, которые уже испытывают коммуникативную тревогу, разговаривая на родном языке, вероятно, столкнутся с еще большей тревожностью, используя иностранный язык, которым они еще не полностью овладели. Поскольку на большинстве занятий иностранным языком используются определенные задания для оценки успеваемости учащихся, тревога перед тестами является подходящей для включения ее в термин «языковая тревожность».

Страх негативной оценки – это тип беспокойства, которое человек испытывает в ситуации социальной оценки. Учащиеся могут испытывать волнение, когда говорят перед бегло говорящими, учителем или переживать о том, что их сверстники думают об их языковой продукции перед аудиторией.

Широко цитируемое определение FLA – это «сложный набор самовосприятий, убеждений, чувств и поведения, связанных с изучением языка в классе, возникающий из-за уникальности процесса изучения языка» [2, с. 128]. Эта тревога, развившаяся в процессе изучения иностранного языка, считается ситуационно-специфической, отличной от других типов тревожности. Достаточное количество языковой тревожности может помочь учащимся бросить себе вызов и добиться успехов в изучении иностранного языка. Однако высокий уровень рассматривается как негативно влияющий фактор, который отвлекает внимание учащихся и снижает их когнитивные способности [4]. В зависимости от серьезности языковая тревожность в совокупности с личностными факторами могут иметь критически негативные последствия для процесса обучения и успеваемости учащегося [1]. Авторы данной статьи предполагают, что уровень сложности иностранного языка также может быть причиной уровня беспокойства учащегося. Чжао и Уитчерч объяснили, что для носителей алфавитных языков, таких как английский и русский, изучение китайского языка может быть очень сложной задачей, особенно в области изучения китайских иероглифов [5]. Хотя современная литература указывает на глубокое влияние языковой тревожности на изучение языка и успеваемость, исследований данных явлений у русских студентов на занятиях китайского языка крайне мало. Как заявил Лю: «большинство исследований сосредоточено на изучении английского языка как иностранного/английского как

второго языка, при этом имеется мало литературы, посвященной изучающим другие языки, еще меньше изучающим китайский язык как второй язык/китайский язык как иностранный» [3, с. 56].

Целью изучения в данной работе является языковая тревожность у русских студентов, изучающих китайский язык в российских ВУЗах.

В качестве задач исследования определены: 1) выяснить различается ли уровень тревожности студентов российских ВУЗов в зависимости от следующих факторов: гендер, уровень владения языком и изучались ли студентами другие иностранные языки до китайского, для дальнейшей разработки рекомендаций по повышению качества обучения, мотивации у студентов, и для преодоления языковой тревожности; 2) исследовать вопрос имеет ли языковая тревожность, связанная с изучением китайского языка какие-то особенности.

В ходе работы для сбора данных была использована шкала языковой тревожности на занятиях иностранного языка (FLCAS), разработанная Э. Хорвитц в 1986 году, которая соответствует теоретической конструкции трехкомпонентной модели тревоги, описанной выше.

В этом исследовании приняли участие студенты, изучающие китайский язык на 1, 3 и 5 курсов, обучающиеся в ВУЗах Российской Федерации. Инструментом для изучения языковой тревожности послужил онлайн-опрос, в виде теста. В электронных письмах преподавателей просили отправить ссылку на опрос своим ученикам. В первой части опроса была собрана информация об учащихся: родной язык, пол, курс и количество иностранных языков, изученных до китайского. Во второй части представлена шкала тревожности на занятиях иностранного языка (FLCAS), которая состоит из 33 пунктов, касающихся беспокойства учащихся при изучении языка. В дополнение к первоначальным 33 пунктам, к шкале были добавлены еще девять, чтобы отразить проблемы изучения системы китайского языка, а именно, вопросы про китайские иероглифы, отсутствие соответствия между произношением и иероглифом, а также множество омофонических символов. Каждый пункт опроса во второй части оценивался по пятибалльной шкале Лайкерта от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен).

Первоначально было собрано 145 онлайн-опросов; однако 20 из них были неполными и были исключены из анализа. Более того, среди 125 опросов 19 были выполнены носителями не русского языка и также были исключены. В итоге в этом исследовании приняли участие 104 носителя русского языка, изучающих китайский язык как иностранный на университетском уровне. Среди них 36 учащихся мужского пола и 68 учащихся женского пола, 38 из них были первокурсниками, 35 студентов третьего курса и 31 учащийся пятого курса. Результаты опроса были проанализированы с помощью продвинутой программы статистического анализа SPSS Statistics.

В ходе исследования языковой тревожности на занятиях китайского языка стало очевидно, что всю шкалу с высказываниями тревожности можно разделить на 4 группы (фактора): тревожность по поводу успеваемости на заня-

тиях китайским языком, переживания по поводу недостаточности владения всеми четырьмя языковыми навыками, страх перед иероглифами, уверенность самого учащегося.

Фактор 1 включает в себя, в значительной степени беспокойства учащихся по поводу успеваемости непосредственно в аудитории (выступление перед учащимися в различных ситуациях, ответы на вопросы преподавателя). Этот фактор также содержит несколько пунктов, которые отличают языковую тревожность именно перед китайским языком. Например, «Я чувствую себя более напряженным и нервным на занятиях китайского языка, чем на других», «Даже если я хорошо подготовлен к уроку китайского языка, я беспокоюсь об этом» и «На паре китайского языка, я могу так нервничать, что забываю то, что знаю» — все это раскрывает уникальность тревожности по поводу успеваемости на курсах китайского языка.

В факторе 2 представляется волнение, связанное с недостаточным владением всеми четырьмя языковыми навыками (аудирование, говорение, чтение и письмо). Из-за отсутствия полного овладения навыками учащиеся переживали о том, что преподаватель будет исправлять их ошибки.

В третью группу выделен страх, вызванный написанием китайских иероглифов (боязнь пропустить черту, забыть ключ, тревога по поводу некрасивого и неаккуратного написания иероглифов и нежелание их демонстрировать своим одноклассникам).

Четвертый фактор содержит в себе уровень уверенности в различных аспектах изучения китайского языка, сюда входят переживания, связанные с говорением, совершением языковой ошибки и прохождением языковых тестов.

При анализе влияния на языковую тревожность такого фактора как уровень владения языком авторы пришли к выводу, что у студентов первых курсов уровень тревожности немного выше, чем у учащихся высших ступеней, но результаты теста MANOVA показали, что этот фактор, как и факт того, изучался ли ранее студентом другой иностранный язык, все же не оказывают ощутимого воздействия на уровень тревожности. Однако была обнаружена значимая зависимость уровня тревоги от пола учащихся. Гендерная переменная составила 8,4% от общей изменчивости тревожности учащихся.

Результаты теста MANOVA показали, что гендерный фактор опосредовал уровень беспокойства участников в отношении их успеваемости на занятиях китайского языка и их мастерства во всех четырех языковых навыках. Поэтому группы по гендерному фактору нуждаются в тщательном изучении. Результаты исследования показали, что в гендерных группах участники-мужчины набрали значительно более низкие баллы по пунктам опроса, представленные в факторах 1 и 2.

Данное исследование выявило четыре компонента языковой тревожности связанных с изучением китайского языка, такие как: тревожность по поводу успеваемости на занятиях китайским языком, переживания по поводу недостаточности владения всеми четырьмя языковыми навыками, страх перед

иероглифами, уверенность самого учащегося. Среди четырех компонентов - написание китайских иероглифов и отсутствие владения всеми четырьмя языковыми навыками имели отличительные результаты по сравнению с другими исследованиями, в большинстве из которых разговорная речь была определена как основной источник беспокойства. Это говорит о том, что по сравнению с другими иностранными языками китайский добавляет еще один уровень сложности для учащихся, что способствует возникновению новых аспектов беспокойства.

Авторы считают, что необходимо разработать план по уменьшению тревожных чувств учащихся при обучении всем четырем языковым навыкам китайского языка, особенно обучению иероглифике. Необходимо разрабатывать эффективные занятия, способствующие групповому обучению, которые использовались бы для снижения тревожности и повышения уровня мотивации при изучении этого сложного языка. Нужно исследовать возможность проведения культурных мероприятий для создания непредвзятой атмосферы проверки уровня владения китайским языком вместо проведения стандартизированного теста, во избежание проявления высокого уровня тревожности у студентов. Кроме того, необходимо помнить о разной степени языковой тревоги в зависимости от гендерных различий. Только в таком случае можно найти эффективные способы помочь учащимся разного пола справиться со своей тревогой.

Литература:

1. Aida, Y. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 1994. Pp. 155-168.
2. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 1986. Pp. 125-132.
3. Liu, M. Bilingual/multilingual learners' willingness to communicate in and anxiety on speaking Chinese and their associations with self-rated proficiency in Chinese. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 2018. Pp. 54-69.
4. Zhang, X. Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta- Analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 2019. Pp. 763-781.
5. Zhao, A. & Whitchurch, A. Anxiety and its associated factors in college-level Chinese classrooms in the US. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 46, 2011. Pp. 21-47.

И.Н. Кузьмина,
кандидат филологических наук,
преподаватель иностранных языков
КГБПОУ «Бийский государственный колледж»,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье предлагается краткое описание образовательных платформ, задействованных в организации таких внеурочных мероприятий, как олимпиады, квесты и викторины в пределах образовательного учреждения, города и края. Также затрагиваются вопросы классификации сервисов, полезных для реализации образовательных задач, и особенности организации мероприятий с большим охватом участников.

Ключевые слова: цифровые технологии, типы цифровых образовательных ресурсов, внеурочная деятельность.

Цифровые технологии сегодня являются неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка. Их грамотное и умеренное применение в сочетании с традиционным обучением не только повышает интерес обучающихся к предмету, позволяет эффективно организовать самостоятельную работу, но и может быть полезно при организации внеаудиторной работы на уровне образовательного учреждения, города, края.

Привлечение интерактивных онлайн технологий к организации мероприятий (конкурсов, олимпиад, квестов, викторин) дает ряд преимуществ. Во-первых, позволяет привлечь к участию большого количества участников за счет дистанционного или очно-дистанционного формата. Во-вторых, облегчает оценивание работ членами жюри, поскольку система способна обрабатывать результаты автоматически. Основной проблемой, с которой сталкивается организатор мероприятия, становится выбор оптимального образовательного ресурса, отвечающего всем заявленным требованиям:

- предусматривает регистрацию участников,
- позволяет создавать и загружать необходимый интерактивный контент,
- производит автоматический подсчет результатов.

Поскольку цифровые технологии представляют собой «интерактивные системы», позволяющие одновременно работать с разнообразным контентом [1] и обеспечивающие организацию дистанционного взаимодействия в триаде «информация – ученик – учитель», все образовательные платформы условно можно разделить с учетом их функций на:

- *информационные* (сайты, приложения, электронные учебники, социальные сети), используемые в качестве источников получения информации (youtube, TED, ...);
- *интерактивные платформы* для дистанционного синхронного и/ или асинхронного взаимодействия между преподавателем и обучающимся (видеоконференции, онлайн классы и социальные сети, как vk, Google Classroom);
- *тренажеры*, которые предлагают готовый контент с играми и упражнениями для отработки нового материала и закрепления изученного (gamestolearnenglish.com, MyGrammarLab, eslgamesplus.com, linguist.ru);
- *конструкторы упражнений*, например, на отработку лексики (quizlet.com, wordwall.net), грамматики и навыков аудирования (islcollective.com/video);
- *многофункциональные*, совмещающие несколько типов платформ.

Всем указанным выше требованиям отвечают такие сервисы, как Взнание, Joyteka, а также quizziz.

Сервис «Vznaniya» - это российская образовательная платформа интерактивного обучения. Данный ресурс позволяет создать класс (группу), к которому присоединяются участники мероприятия. В журнале группы отражаются все результаты участников в виде процентов, просчитанных программой автоматически, и отражающих соотношение правильных и неправильных ответов. Также предлагается система оценивания письменной речи, с учетом которой эксперт может самостоятельно выставить баллы, также доступные для просмотра участнику в его личном кабинете. Допустима организация видео-звонков и онлайн занятий. Сервис также работает, как конструктор с широким выбором инструментов, которые можно использовать для заучивания, отработки и контроля знаний, умений и навыков (лексика и грамматика, чтение, аудирование, письмо и говорение) в форме тестов, игр и квестов. Платформа позволяет включить следующие виды заданий: поиск пары, подборка картинки, прослушивание и запись слова (при платной подписке – произнесение слова), исправление ошибок, поиск лишнего слова, правда или ложь, классификация, составление предложения, работа с текстом, аудио, видео файлами и другие [2].

Образовательная платформа «Joyteka.ru» объединяет в себе несколько сервисов для создания квестов, викторин, интерактивных видео и тестов, а также для работы с терминами в игровой форме. Особую актуальность данная платформа получает при организации онлайн квестов, поскольку предлагает готовые бесплатные шаблоны квест-комнат. Организатор самостоятельно создает и загружает задания в виде картинок или аудио. Игроки регистрируются, находят задания в комнате и решают их. При условии полного совпадения всех ответов, дверь комнаты открывается. В журнале результатов организатор может отслеживать количество попыток и время прохождения квеста, а также количество верных ответов [3].

Платформа quizziz.com [5], или ее российский аналог myquizz.ru [4] (менее красочный, но с похожим интерфейсом), создана для проведения викторин в

онлайн формате. Игра может проходить в разных режимах (командная, одиночная). Без платной подписки допустима загрузка вопросов в виде картинок, текстов и аудио. Вопросы могут быть, как открытого, так и закрытого типов. Организатор имеет возможность ограничивать время прохождения викторины, количество игр, доступных для прохождения, скрывать правильные ответы. Во вкладке «результаты» можно ознакомиться с количеством правильных ответов, а также суммой баллов, набранных каждым игроком.

Указанные выше платформы были успешно использованы при организации городских и краевых мероприятий в 2022, 2023 гг. преподавателями иностранных языков Бийского государственного колледжа (И.Н. Кузьминой, Т.В. Смирновой, М.Ю. Никитюк). Благодаря цифровым технологиям в каждом из мероприятий было задействовано от 60 до 220 участников из 25 учебных заведений Алтайского края, а также Донецкой народной республики.

Литература:

1. Захарова, М.В. Цифровые инструменты преподавания английского языка / М.В. Захарова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – №6 (47). – С. 85-87.

2. Образовательная платформа «Взнания» – URL: <https://vznaniya.ru/> (дата обращения 04.04.2023).

3. Образовательная платформа «Joyteka.ru» – URL: <https://joyteka.com/en> (дата обращения 04.04.2023).

4. Образовательная платформа «Myquizz» – URL: <https://myquiz.ru/Lectures?redirect=true> (дата обращения 04.04.2023).

5. Образовательная платформа «Quizziz.com» – URL: <https://quizziz.com/join> (дата обращения 04.04.2023).

М.И. Куштова

студентка филологического факультета;

научный руководитель: кандидат филологических наук,

доцент С.С. Нуркенова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева

(г. Астана, Казахстан)

THE INTELLECTUAL QUALITIES OF WOMEN IN ENGLISH AND RUSSIAN PROVERBS

Abstract. The article considers the relationship between the concept of gender and the intelligence of the individual, which is expressed in Russian and English proverbs. The analysis focuses on the proverbs of female intellect. The material is divided into several semantic groups: emotional, intuitive, wisdom, inappropriate behavior, chattiness, etc.

Keywords: female intelligence, gender, proverbs, negative traits.

The proverb is an expression that generalizes the various phenomena of life and is usually edifying. Proverbs reflect the national culture and main national characteristics of the speakers of a particular language. Analyzing proverbs, one can see how the image of women in modern society is changing and what intellectual qualities they possess. The subject of research is proverbs reflecting the intellectual qualities of women. A sample of proverbs from the «Proverb Dictionary» identified 54 Russian proverbs and 45 English proverbs that describe "female intelligence". The study of Russian and English proverbs relating to gender and its intellectual environment revealed a semantic link between "gender - intelligence". Proverbs of women's intellect have long been of great interest, reflecting common cultural and national values and characterizing the female personality.

First, it should be noted that the very meaning of the word "intelligence" is very complex and multifaceted: in M.A. Holodnaya's opinion, it intelligence is related to various factors connected with the life and activity of the person and is determined by his physical and mental characteristics. In foreign dictionaries, `intelligence` is defined as the ability to learn, apply knowledge, abstract thinking, and wit of the mind; according to S.I. Ozhegov's dictionary, intelligence is the ability to think.

It is possible to distinguish semantic groups of proverbs that denote the peculiarities of the female mind and demonstrate either the presence or lack of intelligence. This distinction is often made based on the two opposites of "intelligence - stupidity", also called "characteristics of the mind". We have successfully identified the semantic link between the presence or absence of female intelligence in Russian and English proverbs. The following semantic groups indicate a low level of female intellectual capacity:

Intelligence and Beauty. In most cases, these two categories are represented in consistent expressions of English and Russian in contrast, but jointly characterize the intellect of the female: красота - до венца, а ум до конца; красавица без ума, что кошелек без денег; красива – ещё не умна; красота приглядится, ум – пригодится; women have long hair and short brains; you may know a foolish woman by her finery; women are vain: they'd rather be pretty than have a good brain (women are weak: they prefer to be cute than smart).

Volatility. Women have this characteristic of character as a component of the intellectual fund: женские умы что татарские сумы; у бабы семь пятниц на неделе; it's woman's privilege to change her mind; a woman mind and wind change oft (women's minds and winds change frequently and have no foundation).

Emotionality. The woman's excessive emotionality indicates the ability to perceive and control her moods: баба слезами беде помогает; у баб да у пьяных слёзы дешёвы (women know how to get with their tears what they want from other people); без плачу у бабы дело не спорится; men must work, and women must weep; a woman laughs when she can and weeps when she pleases.

Inadequacy. Within this semantic group we investigate the inappropriate behavior of the woman represented in the examples of Russian and English persistent expressions: одна врала, другая не разобрала, третья по-своему переврала; ехала кума, да неведомо куда; tell a woman she is fair, and she will soon turn a fool (tell the woman she's right - she'll get dumber).

Chattiness. This semantic group describes a woman's inability to keep secrets: женское слово, что клей-пристает; бабий язык, куда ни завались, достанет; скажешь курице (бабе), а она всей улице; where there are women and geese, there is no lack of noise; a woman's strength is her tongue; a sieve will hold water better than a woman's mouth a secret (any mystery will be heard by all thanks to the woman).

Cunning. The cunning of the female gender is undeniable, ridiculed, and dominated by the folklore of almost every language. Women's cunning is also of great importance in interpreting the concept of intelligence, as it requires certain cognitive skills in achieving personal goals: лукавой бабы и в ступе не умолчишь; у женщины больше хитростей, чем у самого черта; an obedient wife commands her husband (you can't fool a woman - she's been doing this a long time, and you won't notice it).

Extravagance. It is profligacy that has long been considered a typical female vice, which also, in our opinion, characterizes the female brain or mind as irrational. A woman is far from thrifty, and economical, she does not think about the future and does not plan: бабы умы разоряют дома; мужик того не выносит мешком, что баба растрясёт рукавом; a woman can throw away more with a spoon than a man can bring in with a shovel (woman spends everything and knows no measures unlike a man).

Education. Education itself seems to us to be a positive phenomenon, but according to long-standing stereotypes it is not necessary for a woman, even can be harmful: a wise woman twice a fool (educated woman dumber than usual); a morning sun, and a wine-bred child, and a Latin-bred woman, seldom end well; умную взять – не даст слова сказать (a smart woman won't let you say and that's bad quality).

Mendacity. Falseness is also part of the overall picture and is more characteristic of the female intellect: бабья вранья и на свинье не объедешь; the honest woman should never believe herself alone; не верь ветру в море, а жене в доме; a woman's heart and her tongue are not relatives (the woman does not speak as she really thinks).

Stubbornness. This semantic group can be considered as a component of the concept of «female intellect», because the presence of intelligence and rationality does not allow a person to be too stubborn, as it is peculiar to the female: смели бабе вдоль, она меряет поперек; мужик тянет в одну сторону, баба - в другую (while a man says and does one thing, a woman always does everything in her own way); the way of women: when you will they won't, and when you won't they are dying to.

Dullness. This semantic group of paroemias demonstrates the open denigration of the female intellect: *бабе хоть кол на голове теши; хоть на голове-то густо, да голове-то пусто; в долгом платье, да в коротком разуме* (whatever a woman does or says, she remains stupid); when an ass climbs a ladder, we may find wisdom in a woman.

The above-mentioned semantic groups of proverbs indicate a low level of cleverness among females. But the language material we analyzed also allowed us to identify groups in which some aspects of female intelligence are assessed positively:

Intuition. Female intuition is the ability to anticipate, to foresee something. It follows from the proverbs we have studied that a woman's intuition is a positive attribute of her intelligence: *что мужчина не разрубит, то женщина распутает* (a man may not see the things a woman feels); take the first advice of a woman and not the second; women's instinct is often truer than men's reasoning (male confidence can't always match female guesswork).

Reasonableness. This quality of women's intellect is widely represented in Russian proverbs: *русская жена-она разумливая, да на доброе дело сметливая; женский ум днём в делах, а ночью в детях, а мужской днём в чужих дворах, и ночью в кабаках* (a woman's home lifestyle speaks of her reasonableness, while a man is completely the opposite).

Wisdom. In the presented material, women's wisdom is experience, knowledge, and rationalism. This semantic group is more represented by Russian paroemias than English: *муж-глава, а жена-той главы премудрость; кум говорит наобум, а кума бери на ум; у парня догадка, у девки смысл; women in mischief are wiser than men; a woman has an eye more than a man.*

The analysis showed a clear predominance of semantic groups of proverbs, either indicating a lack of intelligence among women or ridiculing the female mental capacity. The proverbs of both languages reflect predominantly negative traits of female intelligence. A positive trend can be seen in the rather modest number of semantic groups.

Literature:

1. Apperson, G. L. Dictionary of Proverbs. Wordsworth Editions Ltd, 2006. 656 p.
2. Dahl, V.I., Sadovnikov, D.N., Afanasyev A. N. Russian people: proverbs, riddles, fairy tales. 2007. 384 p.
3. Dent, R.W. Proverbial language in English drama exclusive of Shakespeare. 1984. 797 p.
4. Holodnaya, M.A. Psychology of Intelligence: Paradoxes of research. S. Petersburg, 2002. 272 p.
5. Husband and wife: sayings and proverbs. URL: <https://arina-nikitina.ru/poslovitsy-i-pogovorki/> (reference date: 15.03.2023).
6. Kerschen, Lois. American proverbs about women: a reference guide. USA: Greenwood Press, 1998. 206 p.

7. Mokienko, V.M., Nikitina, T.G., Nikolayeva, E. K. Grand Dictionary of Russian Proverbs. 2010. 384 p.
8. Ozhegov, S.I., Shvedova, N.Y. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions. 2010. 874 p.
9. Tarasova, F.H., Kormiltseva A.L. Mental signs of stable expressions encoding female intelligence in English and Russian. 2014. pp. 154-157.

К.Н. Кәрімбай,
докторант филологического факультета;
научный руководитель: кандидат филологических наук,
доцент С.С. Нуркенова
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
(г. Астана, Казахстан)

分析阅读法教学的有效政策

摘要. 提高阅读能力是提高其他语言技能的关键。同时在现代社会可以发现人们缺少阅读习惯、阅读能力的下降。我们研究各种阅读法并提出教育分析阅读法的有用政策。

关键词: 阅读能力，分析阅读法，教育外语，有用政策

在现代汉语词典里“分析”与“阅读”这两个词语的意思是如此：把一事物、一种现象、一个概念分成较简单的组成部分，找出这些部分的本质属性和彼此之间的关系；看（书报）并领会其内容。总之，分析阅读或分析阅读法指的是把所给的课文里分析语法、内容、主要意思等因素来理解并学会使用课文内容。分析性读者将一本书或一篇文章分解成每个部分，努力理解这部作品与其他作品和整个社会的关系，并考察每个角色的作用。

学习外语的过程中阅读教学是最难任务之一。一般情况下课堂时间有限并留给阅读练习的时间是时常会用来做准备熟练考试题。简单来说，我们不会深入的去了解一篇课文或文章，我们教学生怎么回答考试题。教师会要求学生增加阅读速度，先看题再看文章，只抓住关键词。不过通过这样的方式多少学生会百分之百理解课文内容呢？

现代社会的要紧问题是缺少阅读，阅读与写作能力的下降。随着科学技术和新信息技术的发展，更多时候现在人们收到的信息已经是被消化出的，别人替他们理解内容之后给他们做出来简单的视频解释。网上热门的一分钟或十五秒的视频很受学生们的欢迎。任何内容可以改善到小视频很便于理解。不过这样的一个过程中我们忽略了一个很重要的技能就是思考。阅读不只是理解内容而为重，而是会让学生去思考，思考问题，做比较，选立场等等独立思考能力会坚强。

在哈萨克斯坦四年级的学生中进行的PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)调查的结果显示2021年四年级学生们的平均分数从10

到15，而完成任务的百分范围从48到73%。[7] 跟2017年的调查结果相比，有进展，不过还是属于中级水平。从一开始没树立好的技能在高级阶段会受到影响，就直接引起将来对阅读没产生兴趣、避免阅读的习惯。在任何语言，学外语的过程中从一开始掌握阅读的重点很重要。

为了点燃对阅读的兴趣也得到有效的结果我们希望课堂上与课下多用分析阅读法。如果学生对阅读内容一开始不产生兴趣，我们可以进一步地让他们了解作者，讲有关作者的有趣故事。对当时的社会做介绍，阅读前让学生表演同类的情况，把课文的内容或者段落分成句子分给每个学生来组合成段落。本人认为对阅读甚至学习产生兴趣这方面教师有着必不可少的作用。

把阅读带到新的阶段的好例子是各种手机软件，其中代表性的及有效的软件叫“Du Chinese”。它的特点就是里面的阅读题材很丰富，符合大众读者的不同需求。而且不只是有助提高阅读能力，每篇课文读完之后也可以开语音认真听从母语者怎么读此文章。这样学生可以学习怎么停顿，怎么理解每个句子的结构。由此而来，传统的阅读方式也可以改进为用手机软件阅读书籍。用软件来阅读的优点就是不熟悉的词语可以保存下来，便于每天做复习。所以我们觉得这方面有利于发展信息科技阅读。

每个地区教师教学阅读技能的方法和方向有所不同。有的学校由于教育时间有限，不会专门留时间做阅读练习或者不会只注重阅读部分，更可怕的一点就是只有为了通过所谓的考试而阅读。用各种技巧快速阅读并回答考试题有时候是必要的工具。不过所有的阅读都不应该限于快速阅读。阅读的重要目标是理解，所以教师还是得为理解做目的。在中国留学时预科之类的学科中专门有课程叫阅读课，这门课程对阅读了解来说再合适不过了。因为综合课里会包括听、说、读、写所有的技能，这样对磨练阅读时间远远不够。

我们希望会有有效的分析阅读法政策是如下：

1. 如果有机会，组织学习过程时对阅读开设专门的课程或者留更多的时间。因为阅读技能在别的技能中最要紧的，也涉及到提高语言技能。会阅读的学生、有阅读习惯的学生、大量阅读的学生肯定会有同样水平的听力、口语、写作能力。

2. 阅读题材应该包括各种话题：文化题材、艺术题材、文学题材、科技题材、运动题材、烹饪题材等等的。主要掌握吸引学生兴趣的题材。为此目的，甚至课前可以做调查，了解学生们的兴趣爱好。因材施教，就是依靠学生兴趣选择阅读内容。

3. 阅读前讲故事、做讨论，对要学习的内容作准备得知学生在这个话题范围内的词汇量是多少。如果按照学生们的水平阅读内容较少，可以把阅读内容分成大家，读一读之后按排序组课文。

4. 第一次阅读时，只回答一个问题：课文的主要内容是什么？

5. 第二次阅读分析语法结构，难理解的句子。

6. 第三次阅读讨论作者的看法。

7. 第四次阅读之后用课文内容想想自己有什么想法？

8. 布置作业写出读后感，不要求字数。
 9. 以在家阅读材料为用手机软件，让学生自选材料阅读之后写出新词语或者自己喜欢的作者观点、新信息等等。
 10. 读文学作品的时候，组织学生来表演作品内容或者组织参观戏剧观看戏里怎么表达课文的内容并理解每个人看待作品的角度不同。
 11. 组织在线阅读或者讨论活动：可以从世界各地学同样语言的人集合在一起讨论小说，分享观点，分析内容。
- 对语言技能、语言教学、阅读技能进行考察的组织和活动成千上万，不过最终是否达到了目的，是否有结果那尚待改善。现在是时候放下理论观察，去真正创造、使用各种政策来解决问题。

参考文献

1. Sun, X. (2020). An exploration of students' and teachers' perceptions of a two-year extensive reading program in a Chinese Secondary School. *The Reading Matrix: an International Online Journal*, 20(1), 201-219.
2. (美) 加里·鲍里其：《有效教学方法》，江苏教育出版社，2002.
3. 丁舒：“教师教学行为有效性研究”，《南京师大学报》，2007.
4. 葛炯：“课堂教学中的提问组织与问题建构”，《现代教学》，2006.11
5. 肖成全·有效教学[M]·大连：辽宁师范大学出版社，2006
6. 全息理论在中学语文阅读教学中的运用·《教育探索》·被北京大学《中文核心期刊要目总览》收录PKU. 被南京大学《核心期刊目录》收录CSSCI.2009年9期·杨晋夫·范蔚·
7. <https://mektep7.edu.kz/ru/deyatelnost-shkoly/nauchno-metodicheskaya-rabota/pirls/item/1338>

О.М. Липустина,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

АЛЛЮЗИЯ В РОМАНЕ У. ГОЛДИНГА «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ»

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию особенного лингвистического явления, называемого аллюзией. Проведен анализ аллюзии на библейскую тему на основе романа Уильяма Голдинга «Повелитель мух». Приведенные в статье примеры из оригинального текста романа свидетельствуют о правомерности отождествления событий романа с библейским сюжетом.

Ключевые слова: аллюзия, стилистический прием, отождествление, аналогия.

Хорошо известно, что аллюзия в качестве стилистического приема довольно давно используется в англоязычной литературе. К примеру, еще Джеффри Чосер, по праву считающийся родоначальником английской литературы, использовал аллюзию в своих произведениях. К авторам, прибегавшим к использованию этого приема в художественных произведениях, относятся Джон Апдайк («Кентавр») [10], Джеймс Джойс («Уллис») [8], Уильям Сомерсет Моэм («Пироги и пиво») [9] и многие другие.

Примечательно, что термин «аллюзия» неоднозначно трактуется лингвистами. Н.М. Разинкина, например, рассматривает аллюзию не только в качестве «косвенного указания с помощью слова или словосочетания на какой-либо исторический, географический, литературный, мифологический или библейский факт», но полагает, что данное «косвенное указание может быть также связано и с событиями повседневной жизни человека» [4, с. 182-183].

Известный отечественный лингвист И.Р. Гальперин понимает под аллюзией “an indirect reference, by word or phrase, to a historical, literary, mythological, biblical fact or to a fact of everyday life made in the course of speaking or writing” [1, с. 185].

Н.А. Фатеева под аллюзией понимает «заимствование определенных элементов претекста, по которым происходит их узнавание в тексте-реципиенте» [6, с. 122].

Согласно Ю.М. Скребневу, “...the term *allusion* denotes a special variety of metaphor. As the very meaning of the word shows, allusion is a brief reference to some literary or historical event commonly known” [5, с. 125].

В качестве рабочего определения, вслед за И.Р. Гальпериным, мы понимаем аллюзию как ссылку на мифологические и библейские сюжеты, и будем рассматривать ее на примере известного романа Уильяма Голдинга «Повелитель мух» [7].

Название книги «Повелитель мух» весьма символично – это перевод с древнееврейского слова Вельзевул (имя древнееврейского бога Бааль звув). Так зовут князя бесов, самого доверенного демона Люцифера (сатаны).

Автор предисловия к электронному изданию романа Arthur P. Ziegler, Jr. [7, с. 9] указывает на библейские параллели и символы. Анализируя имена основных персонажей, Arthur P. Ziegler, Jr., связывает Саймона с апостолом Христа Симоном Кананитом (Зилотом). Джек – это Джон Мэридю (Джон – отсылка к апостолу Иоанну, Мэридю – отсылка к Марии). Интересно толкование имени Ральф. Arthur P. Ziegler, Jr. не связывает это имя с Новым Заветом, по его мнению это Редвульф (Беовульф?) из англо-саксонского эпоса. Роджер для автора предисловия к роману – это англо-саксонский Хродгар, легендарный король данов из династии Скъёльдунгов, сын Хальфдана и правнук родоначальника, Скъёльда.

Спорно трактует роман В.Н. Еремин. По его мнению, истинным Повелителем мух является именно Ральф – «разрушитель духовного единства всех ради мнимой свободы личности каждого. В мире выживающих сей

идеалист хорош только в виде божества – мертвой головы, нанизанной на кол» [2].

Д.А. Ефимова также, как и Arthur P. Ziegler, Jr., ассоциирует Саймона с апостолом Христа Симоном, который получает новое имя Петр, и это имя значит «камень». Именно на этом камне Христос хотел основать Церковь [3]: “They scrambled down a rock slope, dropped among flowers and made their way under the trees. Here they paused and examined the bushes round them curiously.”

“Simon spoke first.”

“Like candles. Candle bushes. Candle buds.”

“The bushes were dark evergreen and aromatic and the many buds were waxen green and folded up against the light. Jack slashed at one with his knife and the scent spilled over them.”

“Candle buds.”

“You couldn’t light them,” said Ralph. “They just look like candles” [7, с. 38].

Известно, что роман не принимался к печати 21 раз. И только когда автора убедили отказаться от первоначального замысла отождествлять своего главного персонажа Саймона с Христом, роман был опубликован. Тем не менее, признаки данной аналогии в романе сохранились. Мы во многом солидарны с Д.А. Ефимовой, но считаем, что образ Саймона напрямую ассоциируется именно с образом Иисуса Христа.

Саймон у У. Голдинга внешне похож на Христа. При описании разговора Саймона с Повелителем мух это сходство очевидно:

“Simon looked up, feeling the weight of his wet hair, and gazed at the sky. Up there, for once, were clouds, great bulging towers that sprouted away over the island, grey and cream and copper-colored” [7, с. 127].

“Simon turned away from the open space and crawled through the creepers till he was in the dusk of the forest. He walked drearily between the trunks, his face empty of expression, and the blood was dry round his mouth and chin. Only sometimes as he lifted the ropes of creeper aside and chose his direction from the trend of the land, he mouthed words that did not reach the air” [7, с. 133].

Гора, якобы обиталище Зверя – его Голгофа, на которой он принимает мученическую смерть.

Как и Христос, Саймон обладает даром прорицателя:

“You’ll get back to where you came from.”

“All the same. You’ll get back all right. I think so, anyway” [7, с. 104].

Еще одна аналогия между Саймоном и Христом очевидна в романе, это описание эпизода на вершине горы. Чтение этого эпизода наводит на мысль о страстях Господних.

Перед разговором с Повелителем мух автор описывает такой момент: “He knelt down and the arrow of the sun fell on him. That other time the air had seemed to vibrate with the heat; but now it threatened. Soon the sweat was running from his long, coarse hair. He shifted restlessly but there was no avoiding the sun. Presently he was thirsty, and then very thirsty. He continued to sit” [7, с. 123].

Здесь мы видим аналогию «стрелы солнца» и копья, которым пронзают Христа на Голгофе.

После смерти Саймона автор описывает странных светящихся существ (*moonbeam-bodied creatures with fiery eyes*” [7, с. 140]), светящихся рядом с ним – здесь прослеживается явный намек на нимб.

Смерть Саймона не напрасна, своей смертью он изгоняет сатану, Вельзевула.

Для У. Голдинга аллюзия на образ Христа дает возможность создать персонажа, святого мученика, носителя христианских идеалов. Доказано, что аллюзия, использованная автором, основана на вечных библейских истинах.

Литература:

1. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М., Изд-во «Высшая школа», 1977. – 334 с.
2. Еремин, В.Н. Ральф Ровер и Джек Меридью / В.Н. Еремин. – URL: <https://lit.wikireading.ru/21091> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Ефимова, Д.А. Библейские аллюзии и образ Саймона в романе Уильяма Голдинга «Повелитель мух» / Д.А. Ефимова. – URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-angliya/efimova-biblejskie-allyuzii.htm> (дата обращения: 20.03.2023).
4. Разинкина, Н.М. Функциональная стилистика английского языка / Н.М. Разинкина. – Высшая школа, 1989. – 182 с.
5. Скребнев, Ю.М. Основы стилистики английского языка / Ю.М. Скребнев. – М.: Высш. шк., 1994. – 238 с.
6. Фатеева, Н.А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности / Н.А. Фатеева. – М.: КомКнига, 2007. – 282 с.
7. Golding, W. Lord of the Flies. – URL: <https://englishonlineclub.com/pdf/William%20Golding%20-%20Lord%20of%20the%20Flies%20%5BEnglishOnlineClub.com%5D.pdf> (дата обращения: 20.03.2023).
8. Joyce, James. Ulysses. – URL: <http://www.james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text-eng.htm> (дата обращения: 10.03.2023).
9. Maugham, W.S. Cakes and Ale. – URL: https://onlinereadfreenovel.com/w-somerset-maugham/36271-cakes_and_ale_read.html (дата обращения: 20.03.2023).
10. Updike, John. The Centaur. – URL: https://onlinereadfreenovel.com/john-updike/288118-the_centaur_read.html (дата обращения: 10.03.2023).

И.А. Чернова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ПОЗИЦИЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы и особенности применения лексического подхода в обучении студентов говорению на иностранном языке. Приводятся некоторые примеры практических заданий в рамках данного подхода, направленных на формирование навыков говорения.

Ключевые слова: лексический подход, коллокация, иноязычное говорение, обучение иностранному языку.

Разработчики лексического подхода Хью Деллар и Эндрю Уокли [1] отмечают, что любой учебник содержит большое количество лексических единиц, коллокаций, чанков, соответственно, имеет большой потенциал для *lexical teaching* – преподавания с позиций лексического подхода. Однако, для этого необходимо использовать материал учебника по-другому, планировать занятие по-другому, задавать другие вопросы и делать акцент на другие явления. Преподаватель должен находить лексические единицы (*notice language*), продумывать, какой языковой материал может понадобиться студентам при выполнении задания (*predict language*), применять различные методы при работе с обычными упражнениями из учебника (*apply and develop teaching techniques*), продумывать способы исправления ошибок (*correction*) и повторения лексики (*revise language*).

Обучение иноязычному говорению с позиций лексического подхода также требует от преподавателя определенной подготовительной работы. По мнению Хью Деллара [1], в первую очередь, необходимо определить цель говорения: речевая разминка в начале урока, тренировка определенной грамматической конструкции или лексической единицы, решение определенной коммуникативной задачи (*functional language*), обсуждение содержания прослушанного или прочитанного текста, развитие связной речи. Таким образом, в зависимости от целей обучения содержание упражнений, степень контроля, обратная связь будет различаться. Но в любом случае, урок, построенный с позиций лексического подхода, предполагает больше возможностей для взаимодействия студентов с преподавателем и студентов между собой (в парах или группах).

Сложности в выполнении заданий на говорение у студентов могут возникнуть по разным причинам, например, из-за неправильно построенных вопро-

сов, требующих односложных ответов, слишком очевидных ответов или из-за отсутствия у студентов соответствующего опыта или знаний и т.д. Составляя задание (или оценивая задание, предлагаемое автором учебника), преподавателю стоит продумать возможные ответы и необходимые для ответа лексические единицы/фразы и представить их студентам. Преподаватель может сначала сам ответить на вопросы, записав на доске ключевые фразы, предложить студентам поработать со словарем и самим записать нужную лексику. Во время выполнения задания студентами в парах преподавателю следует обойти группу, проверяя выполнение задания, делая исправления, добавляя вопросы (Tell not only about yourself but also about people you know (friends, relatives)), меняя пары (Repeat the task with a new partner) и т.д. Например, в начале работы над темой Choosing a career студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, могут обсудить следующие вопросы:

1. Do you remember your first day at school? What was it like?
2. Who was your first teacher? Can you describe her?
3. How did children behave in class? Why?

Возможные коллокации: to look forward to, to give a smile, to fix one's eyes on/upon smb, to have Miss ... for a new teacher, to cope with difficulties, to earn gratitude and respect, to demand great patience, to expect/demand obedience и т.д.

Одним из вариантов задания на отработку лексики может быть традиционное задание Find someone who, трансформированное таким образом, чтобы способствовать развитию навыков устной речи. Студентам предлагаются утверждения, содержащие коллокации и следующие задания:

1. Look through the statements and ask any questions you might have.
2. Mingle around the room and talk to your groupmates. When you find another student who fits the statement in the list, note down their name and move on to other students.
3. Ask follow-up questions for more details.
4. In small group share the most interesting facts about your groupmates. Report 2-3 facts to the other groups.

Примеры утверждений:

Find someone who ...

- has an exceptional ability **to cope with difficulties** easily;
- has always dreamt **to take up a career of** a teacher;
- finds teaching **a rewarding job**;
- has never **considered teaching as a career**; и т.д.

Развитие навыков диалогической и монологической речи также строится по такому же принципу. Сначала приводится образец диалога/монологического высказывания, далее идет работа с коллокациями (identifying chunks, expanding word knowledge), после чего коллокации выводятся в речь. При работе с role-playing, например, студентам раздаются карточки с инструкциями и изученными коллокациями, которые нужно использовать в диалоге. После выпол-

нения задания преподаватель спрашивает студентов, какие интересные фразы они заметили в речи их одноклассников.

Таким образом, использование принципов лексического подхода при обучении говорению может снять ряд проблем, связанных с подбором нужной лексики, знаний правил сочетаемости слов, а следовательно, повысить уверенность и мотивированность студентов к иноязычному общению.

Литература:

1. Dellar, H. & Walkley A. Teaching lexically. Delta Publishing, 2016. 152 p.

Т.И. Щелок,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

АББРЕВИАТУРЫ В НЕМЕЦКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ СПОРТИВНОЙ ТЕМАТИКИ

Аннотация. Реализации принципа языковой экономии способствуют, в частности, аббревиатуры, функционирующие на страницах немецкоязычного медийного издания SPIEGEL. Сокращения активно используются в разного рода текстах, в том числе и спортивной тематики. В большинстве случаев аббревиатуры представляют собой лексические сокращения инициального типа. Они могут иметь разные языки-источники и обозначать при этом сходные понятия.

Ключевые слова: немецкий язык, медийный текст, лексические сокращения, аббревиатуры спортивной тематики.

Современный мир находится в постоянном развитии: появляются все новые открытия науки и техники, которые очень сильно влияют на поведение человека и заставляют его «жить быстрее». Люди, в частности, уже привыкли к опосредованным техническими устройствами формам коммуникации, позволяющим общаться в любое время на расстояниях, не преодолевая их и не тратя время на дорогу. Стремление к экономии отражает и язык: в нем возникает множество лексических единиц, подвергшихся в разной степени редукции исходной графической оболочки с сохранением полной семантической емкости. Возможность рационально использовать подобное соотношение между планом выражения и планом содержания привела к появлению большого количества сокращений разного типа. Благодаря своей краткости и возможности передавать наибольшую информацию в наименьшую единицу времени аббревиатуры получили широкое распространение. Данный тип словообразования считается самым новым, однако несмотря на это по про-

дуктивности он начинает занимать высокие позиции среди других способов конструирования новых лексем.

Формально редуцированные языковые единицы встречаются в различных сферах и привлекают исследовательский интерес. Так, А.М. Базарбаева описывает специфику аббревиатур в рамках виртуальной коммуникации на материале данных из социальных сетей [4]. А. Джалилзада анализирует роль сокращений в медийном дискурсе, а именно в газетных текстах [10]. А.А. Котлярова изучает английские аббревиатурные заимствования, функционирующие в немецких военно-публицистических текстах [2]. Исследованию структуры и семантики аббревиатур-инноваций в немецком и английском политических дискурсах посвящают свою работу Н.В. Гревцева, Н.А. Князев и Е.Н. Мельникова [1]. Б.Т. Тху Хыонг выявляет особенности и характеристику видов сокращений, являющихся на сегодняшний день неотъемлемой и важной частью языка СМИ [3].

В данной статье рассматриваются аббревиатуры, использующиеся в текстах электронной версии одного из известнейших еженедельных журналов Германии «SPIEGEL». Игры с мячом – любимейший вид спорта немцев. Именно по этой причине представляется небезынтересным определить, какие сокращения используются в публицистических текстах, раскрывающих последние события в области футбола и баскетбола.

Так, в статьях «Der Herr im Haus» [7], «Bonn feiert den größten Erfolg der Klubgeschichte» [5], «Darmstadt und Heidenheim patzen – HSV profitiert» [6], «„Farce“ – Ex-Formel-1-Weltmeister Rosberg kritisiert Ungleichbehandlung durch TV-Sender» [8], «Haller führt BVB mit einer imposanten ersten Hälfte zum Erfolg gegen Gladbach» [9], «Siegtor in der 96. Minute – RB dreht Partie gegen Werder» [11], «Wölfinnen gehen in Frankfurt unter – Bayern so gut wie sicher Meister» [12] обнаружены следующие предложения, включающие сокращенные лексемы.

(1) Borussia Dortmund baut gegen Mönchengladbach die beeindruckende Heimbilanz aus. Zu Hause ist der **BVB** eine absolute Macht – aber reicht das im Endspurt zur Weltmeisterschaft? / *«Боруссия» Дортмунд продолжает впечатляющую домашнюю игру против «Борусии» Менхенгладбах. Дома **БВБ** – абсолютный лидер, но будет ли этого достаточно в финальном рывке за чемпионство?*

В приведенном примере присутствует инициальное сокращение BVB, образованное начальными буквами многоосновного слова Ballspiel-Verein-Borussia, называющего спортивный клуб и его специализацию. Примечательно, что в состав лексического сокращения вошли буквы первого, третьего и четвертого компонентов, представляющих структуру сложного слова.

(2) Dortmund muss auch bei den Erfolgen gegen den FC Augsburg und den FSV Mainz 05 auf einen Ausrutscher der Bayern hoffen / *Очевидно, что наряду со своими успешными играми против **футбольных клубов** «Аугсбург» и «Майнц 05» Дортмунд надеется на промах баварцев.*

Данное предложение содержит две сокращенные единицы: FC и FSV. Первая из них – инициальная аббревиатура англоязычного происхождения, при образовании которой использованы начальные буквы первой и третьей основ сложного слова Footballclub. Вторая – сокращение, состоящее из начальных букв первой, третьей и четвертой основ немецкого слова Fußball- und Sportverein. Эти лексемы используются в немецком языке в качестве синонимов для словосочетания «(профессиональный) футбольный клуб».

(3) Der **VfL** Wolfsburg hat in der Fußball-Bundesliga der Frauen wohl alle Titelchancen verspielt / *Ассоциация физического воспитания «Вольфсбург» потеряла, пожалуй, все шансы на победу в женской Бундеслиге.*

VfL – инициальное сокращение, образованное от словосочетания Verein für Leibesübungen. При его создании использованы начальные буквы каждого слова.

(4) Weil Tabellenführer **FC** Bayern am Freitagabend die **TSG** Hoffenheim besiegte, beträgt der Vorsprung der Münchnerinnen auf die Wölfinnen bei noch zwei ausstehenden Spielen vier Punkte / *В связи с тем, что в пятницу вечером лидер лиги **ФК** «Бавария» обыграла гимнастическое и спортивное сообщество «Хоффенхайм», представительницы мюнхенской команды опережают своих соперниц из «Вольфсбурга» на четыре очка за две оставшиеся до конца игры.*

В приведенном примере обнаружены два сокращения: описанное в примере (2) FC и TSG, созданное посредством усечения до начальных букв основ немецкого сложного слова Turn- und Sportgemeinschaft. В данном случае обе лексемы можно рассматривать как синонимы, поскольку они называют спортивные сообщества.

(5) Wolfsburg kämpft außerdem im **DFB-Pokalfinale** am Donnerstag (16.45 Uhr, **TV: ARD** und Sky) gegen Freiburg um den Titel und steht im Endspiel der Champions League gegen den FC Barcelona / *Кроме того, «Вольфсбург» сразится с «Фрайбургом» за титул лидера в финале Кубка Германии в четверг (в 16.45 по телеканалам АРД и Скай) и затем сыграет в Лиге чемпионов с «Барселоной».*

Сокращение DFB – инициальная аббревиатура от словосочетания Deutscher Fußball-Bund. Она функционирует в составе сложного слова DFB-Pokalfinale, способствуя тем самым более экономной передаче необходимого содержания. Редуцированная лексема TV создана из первой буквы начального компонента сложных слов Tele- и начальной буквы корня и замещает собой всем хорошо известное слово Television. ARD – сокращение, в основу которого положены начальные буквы ключевых лексем словосочетания Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland.

(6) Der **HSV** hatte in Regensburg keine Mühe und gewann deutlich / *Игроки футбольного клуба «Гамбург» не прилагали усилий и выиграли с очевидным преимуществом.*

(7) Alles sprach nur für Heidenheim, doch der **FCH** verlor in der zweiten Hälfte seinen Schwung wieder / *Все шло в пользу «Хайденхайма», однако во второй половине игры **ФК** снова потерял преимущество.*

В примерах (6) и (7) HSV и FCH – созданные по традиционной модели лексические сокращения от словосочетаний Hamburger Sportverein и Fußballclub Heidenheim соответственно. Они указывают на место нахождения и специализацию клубных сообществ.

(8) Der **US-Amerikaner**, **MVP der BBL** und der Champions League, war mit 29 Punkten bester Werfer des Abends / *Североамериканец, самый успешный игрок финальной серии баскетбольной бундеслиги, с 29-ю очками стал лучшим питчером вечера.*

В данном примере лексическая аббревиатура US является частью сложного слова US-Amerikaner, указывая таким образом на происхождение игрока именно из Северной Америки. MVP – Most Valuable Player и BBL – Basketball Bundesliga – инициальные сокращения, включающие начальные буквы всех входящих в них основ.

(9) Zuvor gewann Alba Berlin den Korac-Cup (1995), der Mitteldeutsche **BC** die **FIBA** EuroCup Challenge (2004), die **BG** Göttingen die EuroChallenge (2010) und die Fraport Skyliners holten den **FIBA** Europe Cup (2016) / *Ранее команда «Альба» из Берлина выиграла Кубок Корача (1995), Немецкий центральный баскетбольный клуб - Еврокубок вызова **ФИБА** (2004), баскетбольный клуб «Геттинген» - Кубок вызова **ФИБА** (2010), «Скайлайнс» из Франкфурта - Еврокубок **ФИБА** (2016).*

Формально редуцированные лексемы BC и BG образованы с использованием начальных букв первой и третьей основ словосочетания или сложного слова: Basketball Club и Basketballgemeinschaft соответственно. Можно отметить, что аббревиатуры имеют разную этимологию, но при этом называют одинаковые явления. FIBA – International Basketball Federation – сокращение, именуемое Международную федерацию баскетбола. Оно создано комбинированным способом: объединяет инициалы слов Federation и International и слоговое сокращение от Basketball. Последовательность элементов в исходном полном словосочетании и его более кратком аналоге несколько нарушена, что, как представляется, способствует определенным сложностям при восприятии данной аббревиатуры.

(10) Mit zwei späten Treffern kämpft sich **RB** Leipzig doch noch zu einem Erfolg über Werder Bremen / *С двумя последними голами «**РБ** Лейпциг» все еще борется за победу над «Вердером» из Бремена.*

Здесь сокращение RB – это инициалы первых двух основ сложного слова RasenBallSport. Оно конкретизирует вид деятельности спортивного объединения, указывая, что оно специализируется на играх с мячом на покрытой травой поверхности. В данном контексте речь идет о футболе.

(11) Ist die **Fußball-WM** der Frauen **ARD** und **ZDF** nur zwei Prozent dessen wert, was für das Turnier der Männer gezahlt wurde? / *Женский чемпионат ми-*

*ра по футболу обошелся **АРД** и **ЦДФ** только в два процента от суммы, оплаченной за мужской турнир?*

Приведенный пример иллюстрирует наличие инициального сокращения WM – от Weltmeisterschaft - в составе сложной лексемы Fußball-WM. Аналогичным способом создана аббревиатура ZDF – Zweites Deutsches Fernsehen.

(12) Vom 20. Juli bis zum 20. August wird die **WM** in Australien und Neuseeland ausgetragen / *С 20-го июля по 20-е августа в Австралии и Новой Зеландии пройдет чемпионат мира.*

В данном случае описанное выше сокращение WM выступает в качестве самостоятельной лексемы.

(13) Im Vorjahr war das **ЕМ-Finale der DFB-Frauen** gegen England das Fußballspiel mit den meisten **TV-Zuschauern** in Deutschland – 17,95 Millionen Menschen sahen in der **ARD** damals zu / *В прошлом году финал чемпионата Европы, где женская сборная Германии по футболу сражалась против Англии, привлек большую часть немецких телезрителей: 17,95 миллионов человек смотрели его на канале **АРД**.*

В предложение включены аббревиатуры DFB, TV и ARD, описанные в примере (5). Еще одно сокращение ЕМ создано также по инициальной модели от начальных букв основ сложного существительного Europameisterschaft.

Таким образом, в медийных текстах спортивной тематики, описывающих соревнования по футболу и баскетболу, представлены лексические сокращения, функционирующие в статусе полноценных слов.

Обнаруженные аббревиатуры имеют как немецко-, так и англоязычное происхождение и могут выступать в ряде случаев в качестве синонимов (в частности, FC и FSV).

Большая часть сокращений – инициальные аббревиатуры буквенного типа, созданные из начальных элементов основ сложного слова (WM – Weltmeisterschaft) или словосочетания (MVP – Most Valuable Player). В ряде случаев при создании аббревиатуры используется не строгая последовательность начальных букв основ: опущению подвергается второй (BC - Basketball Club, BG - Basketballgemeinschaft) или последний (RB – RasenBallsport) элемент.

Инициальные сокращения могут быть использованы вместе со слоговыми (FIBA – International Basketball Federation).

Порядок следования инициальных букв в сокращении может отличаться от такового в исходном словосочетании (FIBA – International Basketball Federation).

Литература:

1. Гревцева, Н.В. Аббревиатуры-инновации в английском и немецком дискурсе / Н.В. Гревцева, Н.А. Князев, Е.Н. Мельникова // Казанская наука. – 2018. – № 8. – С. 47-49.
2. Котлярова, А.А. Англоязычные аббревиатуры в текстах немецкой военной публицистики / А.А. Котлярова // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 7. – С. 111-115.

3. Тху Хыонг, Б.Т. Аббревиатуры в языке современных средств массовой информации / Б.Т. Тху Хыонг // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2019. – № 3. – С. 17-26.
4. Bazarbaeva, A.M. Abbreviations in virtual communication / A.M. Bazarbaeva // NOVAINFO.RU. – 2023. – № 135. – С. 42-43.
5. Bonn feiert den größten Erfolg der Klubgeschichte – URL: <https://www.spiegel.de/sport/basketball/telekom-baskets-bonn-gewinnen-die-champions-league-a-f71afabb-bc0e-490d-9ce3-77a88931d3c0?dicbo=v2-O93LuKu> (дата обращения: 15.04.2023).
6. Darmstadt und Heidenheim patzen – HSV profitiert – URL: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/2-fussball-bundesliga-hamburger-sv-siegt-sv-darmstadt-98-und-fc-heidenheim-verlieren-a-37498899-372b-4e19-9c28-82e7962c5f26> (дата обращения: 15.04.2023).
7. Der Herr im Haus – URL: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/fussball-bundesliga-borussia-dortmund-siegt-locker-gegen-borussia-moenchengladbach-a-bac20ad5-6ad2-49d3-a1cb-c69789136fe5> (дата обращения: 16.04.2023).
8. „Farce“ – Ex-Formel-1-Weltmeister Rosberg kritisiert Ungleichbehandlung durch TV-Sender. – URL: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/streit-um-tv-rechte-fuer-wm-nico-rosberg-kritisiert-ard-und-zdf-almuth-schult-gianni-infantino-a-8f9f0c8a-4aa6-4066-8b78-241a48dfe7c5?dicbo=v2-vNrHfS9> (дата обращения: 15.04.2023).
9. Haller führt BVB mit einer imposanten ersten Hälfte zum Erfolg gegen Gladbach. – URL: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/bundesliga-borussia-dortmund-besiegt-borussia-moenchengladbach-5-2-a-036637ab-f6ac-45dc-b57a-b60a4d433021?dicbo=v2-1ogg8SU> (дата обращения: 16.04.2023).
10. Jalilzada, A. The place of abbreviation in media discourse. German International Journal of Modern Science. 2022. № 32. Pp. 61-64.
11. Siegtor in der 96. Minute – RB dreht Partie gegen Werder – URL: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/fussball-bundesliga-rb-leipzig-siegt-spaet-gegen-werder-bremen-a-0bc409af-5133-491a-bc91-9e5e40a39d12?dicbo=v2-3AuxyXa> (дата обращения: 15.04.2023).
12. Wölfinnen gehen in Frankfurt unter – Bayern so gut wie sicher Meister – URL: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/fussball-bundesliga-der-frauen-vfl-wolfsburg-verliert-deutlich-bei-eintracht-frankfurt-a-bc1ca03b-09f6-48f8-b96b-634e720f253b> (дата обращения: 15.04.2023).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Н.В. Виницкая,
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
М.Б. Атяшкина,
преподаватель МБОУ «СОШ №12» (г. Бийск);
Н.А. Козлова,
сотрудник АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития инклюзивного образования в современном ВУЗе. Подчеркивается идея о необходимости повышения квалификации современных педагогов и приобретения навыков работы с различными категориями студентов. Такой подход является неотъемлемой частью профессионализма, желания и готовности работать с учетом вызовов современной жизни.

Ключевые слова: инклюзивная культура, высшее образование, компетенции, гуманизм, квалификация.

Возникновение и развитие инклюзивного образования, повышенное внимание к нему в современных условиях, прежде всего, вызвано осознанием равных прав для всех членов общества в сфере образовательных потребностей и возможностей. Инклюзивное образование нацелено не на попытку человека с особыми образовательными потребностями найти возможности «встроиться» в некую социальную нишу, а общество в целом и образовательная организация в частности, создает условия для получения образования, в том числе для людей с проблемами здоровья.

Такой подход позволяет включить в активную социальную жизнь большое число людей с врожденными или приобретенными проблемами. Такой подход – это, прежде всего, показатель развития общественного сознания и показатель государственного благополучия, т.к. в основе его лежит стремление оказать помощь и поддержку всем гражданам своей страны, обеспечить их социальную защищенность. Современное обучение сегодня направлено не только на накопление знаний и приобретение навыков в разных об-

ластях, но и формировании развитой личности путём поддержания высокого уровня познавательной активности, путём её стимуляции [1, с. 3].

Однако инклюзивное образование требует не только осознания проблем у определенной группы обучающихся, но и умения квалифицированно подходить к их решению. Поэтому в сфере образования в целом, и в том числе в высшем образовании возникают вопросы, связанные с организацией и реализацией процесса инклюзивного образования. Процент обучающихся с особыми потребностями и проблемами здоровья достаточно велик и этот вопрос требует решения. Кроме того, процесс социализации осуществляется эффективнее, если такой человек включен в «обычную» среду, а не только находится среди людей с такими же проблемами, т.к. реальная жизнь и условия специальных школ-интернатов – это разные условия для проживания, обучения, реализации своих возможностей.

В рамках занятий следует рассмотреть возможность использования различных методов оценки и нужно помочь студентам понять стандарт работы, которую они должны выполнить. Это требует не только временных и физических затрат преподавателей и кураторов групп, но и разработки нормативно-правовой базы (обеспечение ВУЗа локально-нормативными актами с учетом всех необходимых юридических, медицинских и образовательных требований), подготовка (в отдельных случаях) индивидуального плана обучения. Однако, инклюзивность может принести пользу всей группе. Так как после обучения в ВУЗе, уже в процессе трудовой деятельности или повседневной жизнедеятельности могут возникнуть ситуации, требующие навыков общения с различными категориями людей. В ВУЗе же можно приобрести этот навык не стихийно, а под руководством опытных тьюторов и педагогов, направляющих в нужное русло и корректирующих общение обеих сторон (здоровых студентов и студентов, с особыми образовательными потребностями).

Необходимо формировать инклюзивную культуру повседневной среды ВУЗа. Ее осуществление должно начинаться с довузовской подготовки. В этот процесс должны быть включены участники профориентационной работы – студенческий актив, заведующие кафедрами и преподаватели, воспитательный отдел и приемная комиссия. Правильная информация и корректная беседа смогут удержать абитуриента от выбора образовательной программы, в которой ему сложно будет реализовать себя. И наоборот, правильный учет способностей и возможностей абитуриента в сочетании с грамотным выбором профиля и направления обучения предотвратят последующие переходы на другой профиль обучения, помогут избежать психологического дискомфорта при обучении и разочарования в выбранной профессии.

Другой существенный аспект политики вуза - это создание условий для последующего трудоустройства обучающихся. Три ступени – профориентационная работа, обучение и помощь в трудоустройстве охватывают целый ряд структурных подразделений ВУЗа, требуют слаженной и компетентной деятельности. При этом преподаватели и сотрудники должны быть подготов-

лены к такого рода деятельности. В качестве примера можно рассмотреть исследование, анализирующее степень готовности педагогов к инклюзивному образованию, в котором авторы выделяют «...следующие психологические детерминанты: понимание значимости инклюзии, компетентность в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, понимание личностного смысла такой работы, а также наличие психологических барьеров и скептицизма» [2, с. 185].

С принятием Федерального закона от 24.11.1995 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» впервые целью государственной политики объявляется не помощь инвалиду, а «обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации». Соответственно реализация политики ВУЗа и формирование культуры его повседневности ставит нас не перед выбором «использовать или не использовать», «формировать или не формировать» среду для реализации инклюзивного образования, но подводит нас к постановке и решению задач по реализации этой цели наиболее продуктивно для всех взаимодействующих сторон.

Литература:

1. Кругликов, В.Н. Методы активизации познавательной деятельности / В.Н. Кругликов. – С.-Пб : Знание, 2006. – 190 с.
2. Першина, Н.А. Исследование психологической готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Першина, Ю.В. Кузьмина, М.В. Шамардина // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 72. – С. 180-191.

Н.В. Виноцкая,

кандидат искусствоведения,
доцент кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин

Т.Э. Доценко,

кандидат философских наук,
доцент кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин

Г.Е. Крючкова,

преподаватель кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли проектной деятельности в процессе изучения истории и культуры края. Анализируется роль музея как социокультурного акцента в пространстве современного города, а также возможности музейной педагогики в деле изучения и популяризации среди подрастающего поколения знаний о жизни региона в рамках образовательного и воспитательного процесса. Подчеркивается идея о том, что проектная деятельность способствует формированию глубокой заинтересованности в изучении материала, воспитанию активной жизненной позиции.

Ключевые слова: краеведение, проектная деятельность, музейная педагогика, культура, образование, воспитание, межкультурная коммуникация.

Современное обучение сегодня направлено не только на накопление знаний и приобретение навыков в разных областях, но и формировании развитой личности путём поддержания высокого уровня познавательной активности, путём её стимуляции [6, с. 3]. В данном процессе позитивную роль может играть проектный метод обучения, активно внедряющийся в различные ступени современного образования.

Проектная деятельность – это умение ставить перед собой образовательные задачи и искать пути их решения. Она не только значительно расширяет кругозор, но воспитывает целеустремленность и самостоятельность, креативность и ответственность. Эти качества личности необходимо развивать, независимо от того в какой сфере деятельности планирует себя проявить обучающийся.

В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко отмечают, что при отсутствии поисковой активности у ребёнка могут возникнуть трудности, при столкновении с проблемными ситуациями в процессе обучения и т.д. [3, с. 150]. Поисковая творческая деятельность лежит основе подготовки проекта. Постановка цели

и задач, определение методов работы над проектом, критическое осмысление источников, представление работы - это лишь малая часть, основные вехи того пути, по которому проходит автор проекта.

По мнению Д.Б. Богоявленской, поисковая активность кардинально отличается от творческо-поисковой деятельности, первая – ориентир обучающихся на достижение результатов в учебной деятельности, а творческо-поисковая на её развитие [3, с. 32].

Подготовка проекта часто реализуется в рамках изучения краеведения или тем, затрагивающих вопросы региональной истории, политики и культуры. Например, в процессе изучения таких дисциплин как Музееведение, Методика преподавания истории, Основы научно-исследовательской деятельности учащихся, Введение в профессию. В рамках данных дисциплин на близком и понятном материале обучающиеся открывают для себя новые горизонты выбранной профессии, «примеряют» роль не только учителя, но и исследователя. А представляя готовый проект выступают лектором, экскурсоводом, диктором... При подготовке проекта по истории и краеведению развиваются не только профессиональные знания в области истории, но и коммуникативные навыки, нередко уровень владения мультимедийными технологиями и навыки коммуникации.

Нередко данная деятельность связана с более глубоким изучением и пониманием пространства определенного населенного пункта. Изучение его улиц и их истории (истории возникновения и «именаречения»), история появления значимых арт-объектов, памятников и музеев. Пространство современного города – это сложно организованная система. В большинстве городов выделяется административный и промышленный центр, так называемые «спальные» районы и зоны отдыха. Но в большинстве городов с «богатой» историей выделяется и район или несколько, трепетно сохранившие память ушедших эпох.

С.С. Аванесов анализирует городскую среду как «многослойное и многозначное образование» [1], как текст, несущий большую смысловую нагрузку. Музеи, храмы, старинные особняки и общественные здания – это своего рода социокультурные акцента на карте городского пространства. Именно эти акценты остаются в памяти туристов и исследователей, людей осознающих всю значимость работы историков и культурологов, искусствоведов и педагогов, стремящихся возродить, сохранить, описать, донести все богатство отечественной культурной традиции до наших современников, привить детям уважение и любовь к родному краю.

Сегодня активно развивается такое направление как музейная педагогика, осуществляющая образовательную и воспитательную задачу. Ее основы могут активно использоваться как в школьном образовании, так и ВУЗе. Особенность общения в данной форме освоения материала – это воссоздание музейной экскурсии, основанной на принципе диалога. Именно поэтому, введя понятие “музейные диалоги”, Лихтварк стал основоположником музейно-педагогической технологии [7].

За последние годы в Бийске было сделано очень много работы по сохранению и изучения культуры региона. Во многом эти проекты реализуются благодаря губернаторской инициативе «Люби свой край». Серьезная краеведческая деятельность ведется и в педагогическом ВУЗе наукограда Бийска. Уже традиционными стали просветительские прогулки по старым районам города, сохранившим купеческие особняки и общественные строения конца 19-начала XX века. Их уникальность описана в работах Т.М. Степанской, посвятивших значительное число своих работ архитектурному облику региона и воспитавшей целое поколение исследователей, продолживших ее дело.

Важнейшее направление научной и практической деятельности Т.М. Степанской – выявление и охрана памятников истории и архитектуры Алтай. С 1983 г. она принимала активное участие в паспортизации памятников, благодаря ее усилиям многие из них были поставлены на учет.

Не случайно в последние годы региональные историки и краеведы все большее внимание обращают на прошлое малых и средних городов и городков, сел и деревень. Даже в академической исторической науке самыми популярными становятся такие направления, как «регионализм», «локальная история», «микроистория», «история повседневности». В городоведческой литературе последних лет одной из проблем, требующих специального изучения, признан феномен уездного города. Не обошла эта мода и Сибирь. За последние годы появилось огромное количество исторических и краеведческих работ, посвященных истории сибирских городов [2, с. 4-6]. Из работ, вышедших в недавнем прошлом, можно отметить краеведческую книгу Э.П. Шмойлова «Бийск» (Бийск, 1993). Однако, дореволюционному периоду в ней уделено явно недостаточное внимание. Из 350 страниц работы менее 30 посвящено более чем 200-летнему дореволюционному периоду истории города. В последние годы появился целый ряд научно-популярных изданий, затрагивающих различные аспекты прошлого Бийска: книга С.Ю. Исупова «Бийск: острог, крепость, город» (Бийск, 1999), издания «Галерея славных людей города Бийска» (Бийск, 1999), «Бийские градоначальники: Исторические очерки» (Бийск, 2002) и др. При Бийском краеведческом музее им. В. Бианки издаются сборники статей, альманахи, посвященные краеведению. В них содержится много интересных статей, посвященных дореволюционной истории Бийска, автором которых является Б.Х. Кадиков [4, с. 278-283].

Метод проектов на уроках краеведения направлен на развитие самостоятельной деятельности учащихся, что не мало важно в изучении Родного края. При использовании метода проектов в краеведении необходимо учитывать специфику выбранных тем-проектов. Особенность проектного метода в том, что после сбора материалов, вещественных доказательств и их анализа учащиеся на конечном этапе работы должны получить конкретные, «осязаемые» результаты готовые к внедрению. В современном мире технологий результат метода проектов может быть таким: выпуск фильма, презентации, компьютерного альбома, выставка работ, организация музейного уголка [8, с. 28-40]. Проектный метод ориентирован как на индивидуальную, так и групповую

самостоятельную деятельность учащихся. Этот метод предполагает решение какой-либо проблемы, предусматривающей использовать разнообразные методы обучения, техники и технологии, креативность учащихся.

Индивидуальная работа помогает приобщить учащихся к исследованию, дать необходимые навыки анализа и синтеза полученных знаний [5, с. 198-200]. Такая работа по краеведению предполагает чтение литературы по местной истории, работу с документальными материалами архива, вещественными памятниками музея, подготовку рефератов, докладов, запись воспоминаний, описание памятников истории и культуры, наблюдение за жизнью и бытом изучаемого народа, выполнение познавательных заданий, изготовление наглядных пособий и др.

Литература:

1. Аванесов, С.С. Сакральная архитектура как средство визуальной коммуникации / С.С. Аванесов // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 4(12). – С. 153-157.
2. Беловинский, Л.В. Энциклопедический словарь российской жизни и истории. XVII – начало XX в / Л.В. Беловинский. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 912 с.
3. Горбунова, А.И. Методы и приемы активизации мыслительной деятельности / А.И. Горбунова. – Москва: Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина, 1967. – 20 с.
4. Городецкий, А.Э. Города Томской губернии во второй половине XIX века (численность и состав населения) / А.Э. Городецкий // История освоения юга Сибири: экономика, политика, культура. – Бийск, 1999. – С. 278-283.
5. Кривошапкина, О.М. Геоэкологическое краеведение (теория и опыт): монография / О.М. Кривошапкина. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 206 с.
6. Кругликов, В.Н. Методы активизации познавательной деятельности / В.Н. Кругликов. – С.Пб: Знание, 2006. – 190 с.
7. Лихтварк, А. Музеи как образовательные и воспитательные учреждения / А. Лихтварк // Образовательные и воспитательные задачи современного музея; под редакцией Л.Г. Оршанского., Спб., 1914.
8. Шмидт, С.О. Краеведение воспитывает преданность своей Родине / С.О. Шмидт // Известия. – 2003. – С. 28-40.

Г.Г. Дедусенко,
преподаватель филологических дисциплин 1 категории
ГБПОУ «Макеевский индустриальный техникум»
(г. Макеевка, Донецкая Народная Республика)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об актуальных проблемах преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Филологические дисциплины, такие как литература, язык – отличное средство для улучшения качества знаний, освоения исторически значимых событий, привития культурных ценностей, патриотизма.

Ключевые слова: актуальная проблема, исторические факты, многомерность, современное историческое знание, социальная история.

Начать статью хочется со слов песни: «С чего начинается Родина?» С истории, именно с нее начинается осмысление того, что твоя Родина – не маленький кусочек земли, где ты родился, а все постсоветское пространство и исторически отошедшие участки.

Исторические науки многомерны, и сложность изучения заключается в запоминании дат, произошедших событий. Обучающемуся сложно запомнить весь материал. И причин для этого достаточно много. Наверное, самая банальная – загруженность. Наши дети уже с трех лет нагружаются багажом знаний, которые впоследствии им будет не нужен. При этом тригонометрию или задачи по физике ставят на первый план. Ведь точные науки у нас на первом месте, забывая о том, что синусы и косинусы не пригодятся для оформления документов или понимания своего «Я», своего наследия. Мы заведомо ставим будущие поколения в рамки: деньги и только деньги. В то время как история, литература и культурология, которые связаны между собой и очень тесно, дают возможность развивать свои коммуникативные способности, фантазию и продвижение своих мечтаний в жизнь, прививают патриотизм и культуру поведения.

Вторая проблема не менее значимая – обучающие программы составляются таким образом, чтобы обучающиеся запоминали исключительно даты и события. Сухая подача материала, отсутствие интереса у самого преподавателя из-за ограниченного времени по теме уже не дает возможности заинтересоваться тем или иным событием. Ну, а если событие историческое соединить с развитием культуры той или иной эпохи, с литературой и развитием письма? Все это также исторически значимые моменты. Этим можно вызвать интерес к изучению и уважению к своей истории, своим предкам. Найти изюминку, работая вместе и в нескольких направлениях, – всегда приносит положительный эффект. Согласитесь, что интересные факты, всегда привле-

кали внимание. Ярким примером такого метода являются работы М.В. Нечкиной, которая просто и элегантно подала информацию, совместив ее с психологией.

В нашем учебном заведении мы неоднократно кооперировались и проводили совместные занятия истории и литературы. На них была демонстрация исторических событий в виде художественных фильмов. При этом экранизация художественной литературы, описывающей Великую Отечественную войну или стратегию Кутузова, доступно показала быт, чувства и качества людей той эпохи. Во время просмотра преподаватели комментировали, добавляли информацию. Студентами такая подача материала была воспринята положительно. Проведенный контроль знаний по обоим предметам (история, литература) прошли с хорошими отметками.

При таком совмещении дисциплин получаем положительные моменты:

- чувства, эмоции людей, воплощенных в персонажах фильма, наглядно показали нравственность, патриотизм, героизм, стратегию и, в некоторых случаях, доброту и добродушие;
- дали возможность принять информацию не в сухом виде, а в удобном для понимания виде;
- комментарии преподавателей, возможность получить ответы на интересующие вопросы как по поводу эпохи, так и других моментов, помогли улучшить запоминание материала;
- возникает интерес получить новую информацию по изученной теме самостоятельно, чтобы потом поделиться ею на занятиях.

Урок по русскому языку, где обучающимся пришлось стать на 30 минут Кириллом и Мефодием, создателями славянской азбуки, заставил погрузиться в эпоху Руси начала христианства. Они представляли себя в кафтанах, старались говорить и писать на старославянском. Тема «Лексика», вплетенная в исторический «ковер», подтолкнула студентов самостоятельно пополнить свои знания по данной эпохе, традициях и нравах русичей. Причина: 95% обучающихся просто не помнили школьного курса по истории. После чего они оформили стенд для кабинета филологических дисциплин.

Согласитесь, что подача материала, подкрепленная наглядностью в современном формате для обучающихся СПО более продуктивна. Будущие слесаря, электрики и шахтеры далеко не всегда романтики. Их профессии требуют стойкости, готовности молниеносного решения и действий. Они желают получить профессию, считая в большинстве, что необходимые знания они уже получили в школе. Поэтому вызвать интерес к изучаемым предметам далеко не всегда можно интересным рассказом и хронологическими таблицами событий.

Гонка «больше подачи материала – значит лучше» не дает таких положительных результатов. Но демонстрация фильмов, документальных сюжетов, театральное представление того или иного исторического события самими студентами, погружение молодежи в изучаемую эпоху – однозначно приносит необходимые для развития личности плоды.

Литература:

1. Алеврас, Н.Н. Что такое «историографический быт»: из опыта разработки и внедрения историографической дефиниции / Н.Н. Алеврас // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы. – 2011. – С. 516-534.
2. Нечкина, М.В. Василий Осипович Ключевский: история жизни и творчества / М.В. Нечкина. – М., 1974. – 635 с.
3. Нечкина, М.В. История истории (Некоторые методологические вопросы истории исторической науки) / М.В. Нечкина // История и историки. Историография истории СССР. Сб. статей. – М., 1965. – С. 6-26.
4. Сахаров, А.М. О предмете историографических исследований / А.М. Сахаров // История СССР. – 1974. – № 3. – С. 98-103.
5. Шмидт, С.О. Некоторые вопросы источниковедения историографии / С.О. Шмидт // Проблемы истории общественной мысли и историографии (к 75-летию академика М.В. Нечкиной): сборник статей / [АН СССР, Отд-ние истории, Ин-т истории СССР]; [Ред. коллегия: акад. Л.В. Черепнин (отв. ред.) и др.]. – Москва: Наука, 1976. – С. 264-274.
6. Шмидт, С.О. О некоторых общих проблемах истории исторической науки / С.О. Шмидт // Методологические и теоретические проблемы исторической науки: межвуз. темат. сб. / Отд-ние истории АН СССР, Науч. совет по пробл. «История ист. науки», Калинин. гос. ун-т; [Редкол.: М.В. Нечкина (отв. ред.) и др.]. – Калинин : КГУ, 1980. – С. 109-117.

В.А. Денисов,
аспирант кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин;
научный руководитель: доктор исторических наук,
профессор Д.С. Орлов
АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕДПРИЯТИЙ «СЕЛЬХОЗТЕХНИКИ» В АЛТАЙСКОМ КРАЕ В 1960-1980 ГГ.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению проблем кадрового обеспечения предприятий системы «Союзсельхозтехника» в 1960-1980-е гг. Отлаженная система подготовки руководителей, специалистов сельскохозяйственного производства и работников массовых профессий действовала. Учеба работников сельского хозяйства осуществлялась и за пределами края, в сельскохозяйственных учебных заведениях РСФСР и СССР. Но, все равно, на повестке дня продолжал стоять вопрос о текучести кадров руководителей, специалистов сельского хозяйства и работников массовых профессий.

Ключевые слова: сельское хозяйство, аграрная политика, «Сельхозтехника», подготовка кадров, Алтайский край.

В сельском хозяйстве, как ни в одной из отраслей народного хозяйства, очень важное значение имеют кадры. Особенно ценны руководящий состав и специалисты. В Алтайском крае в 1976 г. специалистами сельского хозяйства были 370 директоров совхозов из 385. Это был достаточно высокий уровень, который значительно превышал региональные показатели. Если среди директоров совхозов в 1976 г. процент с высшим и средним образованием по РСФСР составлял 75 и 22%, по Западной Сибири - 77 и 21%, то в Алтайском крае он был 90 и 9% соответственно. Примерно такая же картина наблюдалась и по образовательному уровню председателей колхозов: по РСФСР - 54 и 36%, по Западной Сибири - 51 и 42%, а в Алтайском крае - 75 и 22%. Таким образом, мы видим, что образовательный уровень сельскохозяйственных руководителей Алтайского края был значительно выше, чем в регионе, республике и стране.

Большой блок кадровых вопросов решался в Продовольственной программе СССР. Так, постановление №438 от 24 мая 1982 г. установило, что при переходе на другую работу в качестве руководителя, работнику устанавливалось единовременное пособие в размере 3 месячных окладов, а имеющим 5 и более членов семьи - 5 окладов сверх установленного пособия. С целью увеличения количества молодых специалистов в сельскохозяйственном производстве, устанавливалось такое положение, при котором молодые специалисты, прибывшие по направлению после окончания высших и средних учебных заведений в колхозы, совхозы и другие сельскохозяйственные предприятия, на 3 года обеспечивались бесплатными квартирами с отоплением и освещением. Также они получали единовременные выплаты в размере 6-ти месячных окладов тракториста-машиниста III класса. Такие же меры были распространены и на выпускников несельскохозяйственных учебных заведений, прибывших на работу в сельскую местность. Способом повышения квалификации руководящих работников и специалистов сельскохозяйственного производства была обязательная, 1 раз в 6 лет, аттестация, введенная с 1977 г. Аттестация обычно проводилась после прохождения курсов повышения квалификации. Специалисты сельского хозяйства края повышали свою квалификацию и в других регионах, а также на факультете повышения квалификации при Алтайском сельскохозяйственном институте (ежегодно до 1 тыс. чел. в год). Здесь же действовала краевая школа управления сельским хозяйством с количеством слушателей до 2 тыс. чел. в год.

Руководящие кадры и специалисты сельского хозяйства были объектом пристального внимания со стороны краевого руководства. Не проходило ни одного пленума или конференции, где не затрагивались бы данные вопросы. Так, на IV пленуме Алтайского крайкома КПСС (18 августа 1979 г.) рассматривался вопрос: «Задачи краевой парторганизации по улучшению подбора и воспитания руководящих кадров, повышению их ответственности за выполнение решений XXI съезда КПСС». Краевой кузницей сельскохозяйственных кадров был Алтайский сельскохозяйственный институт (АСХИ). В нем существовало 5 факультетов: зоотехнический, готовивший зооинженеров; ве-

теринарный - ветеринаров; механизации сельского хозяйства – инженеров-механиков сельскохозяйственного производства; экономический – экономистов-организаторов и экономистов по бухучету; агрономический – агрономов. Позже был открыт гидромелиоративный факультет. В годы IX пятилетки из стен вуза вышло 5027 специалистов, в X – 4852, в XI – 5237 человек, большинство которых трудоустроились и трудились в сельском хозяйстве.

Еще одним важным поставщиком кадров для агропромышленного комплекса Алтайского края были средние специальные учебные заведения. Например, в 1985 г. из ССУЗов для сельского хозяйства было выпущено 2836 специалистов. Сельскохозяйственные кадры готовили в Бийском техникуме механизации сельского хозяйства, Рубцовском, Славгородском, Павловском совхоз-техникумах, Тальменском сельскохозяйственном техникуме, Горно-Алтайском зооветтехникуме. Благодаря принятым мерам Алтайский край значительно продвинулся вперед в деле обеспечения колхозов и совхозов специалистами сельского хозяйства, повышения квалификации и образовательного уровня руководящего состава, а также в закреплении руководителей среднего звена. Выросла и численность специалистов сельского хозяйства.

Большое значение для развития сельского хозяйства имели кадры работников массовых профессий. Подготовке кадров массовых профессий уделялось внимание центрального и краевого руководства. Так, с 1975 г. начал издаваться журнал «Кадры сельского хозяйства», который регулярно освещал вопросы подготовки кадров для сельского хозяйства в стране. Очень важным было сделать более популярными профессии рядовых работников села, поднять их престиж и значимость. С этой целью в 1980 г. были введены почетные звания «Заслуженный работник сельского хозяйства РСФСР», «Заслуженный механизатор сельского хозяйства РСФСР». В Алтайском крае были установлены премии имени ведущих сельских работников. Так, премию имени Героя социалистического труда В.Н. Бахолдиной получали женщины-механизаторы, имени С.Е. Пятницы – мужчины-механизаторы, имени М.И. Гусельникова – механизаторы и мелиораторы, имени М.Н. Белоусовой – овощеводы, имени П.И. Зубченко – знатные свекловоды.

Одним из основных поставщиков кадров для сельского хозяйства Алтайского края были сельские профессиональные технические училища (СПТУ). Почти все СПТУ располагались в сельской местности, кроме СПТУ №19 в городе Камень-на-Оби и СПТУ №16 в городе Змеиногорске. Почти все СПТУ Алтайского края, кроме СПТУ №№7, 10, 35, 36 и 37 готовили специалистов самых распространенных профессий: трактористов-машинистов широкого профиля и трактористов III разряда.

Но, не смотря на увеличение количества учащихся СПТУ, все меньшее их количество оставалось после окончания учебы работать в сельском хозяйстве. Так, если в 1976 г. в Алтайском крае осталось работать 43% окончивших СПТУ, то в 1979 г. их стало 37%. Такая же тенденция наблюдалась и по Западно Сибирскому региону: в 1976 г. - 31%, а в 1979 г. 26%. По РСФСР показатели были примерно такие же: 32% и 27% соответственно. Но в Ал-

тайском крае темпы сокращения количества выпускников СПТУ, оставшихся работать в сельском хозяйстве, были очень большими.

Другим, очень важным источником пополнения рядов работников сельского хозяйства была сельская школа. Ученики средней школы также вместе с дипломами получали свидетельства сельских механизаторов и доярок.

Количество выпускников сельских школ, оставшихся работать в сельском хозяйстве Алтайского края составило в 1975 г. - 29%, а в 1982 г. - 23%. В целом, по ЗападноСибирскому региону этот показатель в 1975 и 1982 гг. составил соответственно 23 и 14%. По РСФСР этот показатель не изменился и составил 22%. Ситуация по районам Алтайского края также была неодинаковой. Связано это было с тем, что в одних районах руководство предпринимало меры для закрепления молодежи на селе, а в других – нет.

Таким образом, к концу XI пятилетки в Алтайском крае был накоплен значительный кадровый потенциал, позволявший решать поставленные задачи. Главным методом работы с кадрами, по-прежнему, продолжал оставаться нажим и административно-командное решение вопросов. При росте количества высококвалифицированных руководителей и работников массовых профессий за продолжительный промежуток времени (1975-1985 гг.) не удалось изжить таких явлений, как массовый падеж скота, нерачительное отношение к технике, низкая культура производства. Причиной подобного положения, по нашему мнению, явилось несовпадение возросших интеллектуальных возможностей руководителей, специалистов и работников массовых профессий с продолжавшими существовать административно-командными методами управления колхозами и совхозами.

Литература:

1. Гуляева, Т.И. Кадровое обеспечение аграрного сектора регионального АПК: анализ состояния и направления совершенствования / Т.И. Гуляева, Е.В. Бураева, О.Ю. Гришаева // Экономический анализ: теория и практика. – 2015. – №31 (430). – С. 26-38.
2. Орлов, Д.С. Развитие аграрного сектора Алтайского края во второй половине 70-х первой половины 80-х годов XX века: дис...канд. ист.наук / Д.С. Орлов. – Бийск, 2006. – 296 с.
3. Развитие сельского хозяйства Алтайского края: сборник документов и материалов. – Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1987. – 189 с.

Н.Д. Корсакова,
преподаватель кафедры иностранных языков;
Н.В. Веницкая,
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин;
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ СКУЛЬПТУРНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО СИЛУЭТА ГОРОДА КАК СПОСОБ ВОСПИТАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья рассматривает способы воспитания национальной идентичности на примере изучения мемориальных комплексов и памятников, посвящённым событиям Великой Отечественной войны на примере города Бийска.

Ключевые слова: национальная идентичность, мемориальный комплекс, памятные знаки.

В Конституции Российской Федерации обозначено, что мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединённый общей судьбой. Из этого следует, что основной задачей в системе воспитания является формирование национальной идентичности. Под национальной идентичностью следует понимать особую форму групповой идентичности, благодаря которой мы можем ощущать принадлежность к определённому этносу или нации [2].

Изучение истории своей страны помогает задуматься о неразрывной связи с предшествующими поколениями, а также помогает сформировать те ценности, которые необходимы именно сегодня: патриотизм, национальное самосознание, четкая гражданская позиция.

К объектам исторического краеведения относятся памятники, связанные с историческими событиями в развитии общества и государства; произведения материального и духовного творчества, представляющие историческую и культурную ценность. В таких памятниках отражаются кульминационные моменты истории нашей страны, например: победа, одержанная в Великой Отечественной войне.

Великая Отечественная война стала самой масштабной и кровопролитной войной в истории нашего государства. Не было семьи, которой бы не коснулась эта трагедия. Несмотря на то, что прошло много времени и сменилось поколение, война останется в памяти людей надолго. Из года в год, из поколения в поколение, вновь и вновь будут оживать в памяти народа, творцы Победы. Победа, одержанная в Великой Отечественной войне, имела всемирно – историческое значение, так как Советский народ внёс решающий вклад в разгром гитлеровской Германии.

После победы в Великой Отечественной войне на территории СССР стали устанавливать памятники героям и жертвам военных событий. Работу над сооружением памятников вели партийные, военные и творческие организации, из чего следует, что увековечивание памяти погибших, подвигов и побед советского народа придавалась большое значение.

Город Бийск не стал исключением. Сейчас в городе насчитывается около пятнадцати памятников, посвященных войнам, погибших в годы Великой Отечественной войны.

1968 году в Бийске был открыт Мемориальный комплекс войнам-бийчанам, погибшим в годы Великой отечественной войны. Авторами мемориала являются художник Н.Н. Мотовилов и скульптор Ю.И. Гребенников. Мемориал изготовлен из бетона, мрамора и меди.

Мемориальный комплекс находится в старом центре города на улице Советской. На прямоугольном ступенчатом подиуме расположена стела с изображением трех приспущенных знамен. В правой части стелы барельеф – солдат с автоматом. Слева от стелы возвышаются стены с мемориальными досками, на которых перечислены имена 11576 погибших бийчан. Справа от подиума располагаются шесть памятных стел с изображением героев Советского Союза: Васильеву Григорию Семеновичу, Спекову Александру Васильевичу, Прованову Григорию Васильевичу, Трофимову Николаю Игнатьевичу, Немтинову Акиму Андреевичу и Красильникову Николаю Петровичу. У подножья стелы расположен вечный огонь, как символ вечной памяти героев [1].

Мемориальный комплекс «Они сражались за Родину» расположенный по адресу ул. Радищева, 32 был открыт в 1988 году. Комплекс включает в себя стелу с орденом Великой Отечественной войны и датами «1941-1945» и скульптуру молодого солдата, выполненную в полный рост. За солдатом находится аллегорическое изображение беды, надвигающейся на Родину – монолит, пробитый снарядом, в образовавшуюся брешь уходит отряд бойцов. Они ушли сражаться за Родину и не вернулись.

Мемориал «В честь 30-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» был открыт в 1975 году, расположенный по адресу ул. Героя Советского Союза Васильева, 43. Авторы мемориала – Горбунов и Данченко. Площадь композиции 22 на 35 метров. Стела, на которой барельефно изображён солдат в каске и орден Великой Отечественной войны. Стела установлена на трёхступенчатом постаменте.

Не только памятники и мемориальные комплексы сохраняют в памяти подвиги советских солдат, но и памятные знаки, представляющие реальный объект. Так, в 2016 году в городе Бийске в Парке Победы появились два новых памятника: танк Т-72 и боевая машина пехоты БМП-1. Объекты были установлены к годовщине начала Великой Отечественной войны. Перед установкой техника прошла демилитаризацию.

Памятники, посвящённые событиям Великой Отечественной войны – неотъемлемая часть отечественного культурного наследия. Став частью

нашей повседневной жизни, они несут огромный воспитательный потенциал. Изучение историко-монументальных памятников помогает почувствовать причастность к великой истории нашей страны. Памятники в городской среде – «человеческие ориентиры», которые помогают сохранить связь между прошлым и настоящим.

Литература:

1. Виноцкая, Н.В. Скульптурный облик города Бийска / Н.В. Виноцкая, Н.Д. Корсакова. – История повседневности населения западной Сибири и сопредельных регионов как форма цивилизации идентичности Евразии – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36752386> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Линкина, Л.Е. Воспитание национальной идентичности россиянина в урочной и неурочной деятельности / Л.Е. Линкина. – Педагогический опыт. Всероссийский журнал. – URL: <https://www.pedopyt.ru/categories/19/articles/219?ysclid=lgu864znfb746688485> (дата обращения: 31.03.2023).

И.С. Косенко,
аспирантка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: доктор исторических наук,
профессор Е.А. Дегальцева
БТИ АлтГТУ им. И.И. Ползунова (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ ИНОРОДЦЕВ АЛТАЯ В XIX ВЕКЕ РУССКИМ ГЕОГРАФИЧЕСКИМ ОБЩЕСТВОМ

Аннотация: В статье рассматривается деятельность членов Западно-Сибирского отдела Русского географического общества по изучению коренного населения. Члены Западно-Сибирского отдела Русского географического общества заложили необходимые основы дальнейших комплексных исследований по истории, этнографии и культуре Западно-Сибирского края.

Ключевые слова: Русское географическое общество, инородцы Алтая, этнографические исследования.

Деятельность Русского географического общества по изучению инородцев на Алтае шла в основном в рамках этнографических исследований. Уже к концу XIX в. были заложены необходимые основы дальнейших комплексных исследований по истории, этнографии и культуре Алтая.

Одним из первых в середине XIX в. обратился к изучению инородцев Алтая член Русского географического общества протоирей Василий Иванович Вербицкий. После его смерти, в 1893 г. вышел сборник этнографических статей «Алтайские инородцы. Сборник этнографических статей и исследова-

ний», где подробно и разносторонне был описан быт алтайцев, культура питания, обычаи, духовная культура, затронуты проблемы лингвистики и антропологии. Василий Иванович понимал, «что без знания языка местных инородцев немыслимы ни успешная среди них миссионерская деятельность, ни столь тесно связанная с ней для каждого миссионера деятельность в области этнографии, горячо принялся за изучение алтайского языка» [1, с. 11]. Много внимания исследователь уделил мировоззрению алтайцев и шаманизму.

Немалый вклад внес ученый-исследователь Василий Васильевич Радлов в изучения языка, фольклора и этнографии тюркоязычных народов Сибири, Казахстана и Средней Азии. В 1884 г. в Лейпциге вышла книга «Из Сибири», которая является энциклопедическим собранием материалов о тюркских народах Сибири, их быте и контакте с пришлым населением.

Неоценимый вклад в научные исследования, по инородцам Алтая, внес Николай Михайлович Ядринцев – историк, этнограф, общественный деятель. 1878 г. он был командирован в качестве исследователя по поручению Западно-Сибирского Отдела Императорского Русского Географического Общества. Его исследования начались с Алтайского горного округа. 1880г. Н.М. Ядринцев выезжает в экспедицию с целью собрать сведения об инородцах. При изучении жизни аборигенов Ядринцев проводит исследования, как географ, лингвист, этнограф, историк. Его книга «Сибирские инородцы, их быт и современное положение — это многолетний и научный труд, где представлены этнографические и статистические исследования об инородцах.

«Поставив целью ознакомиться с инородческим вопросом в Западной Сибири, я имел случай сосредоточить в своих руках многие официальные и неофициальные сведения о расположении инородцев и настоящем числе их. Результатом этих работ составлены мною статистические сведения о существующем числе инородцев. На основании этих сведений я позволю себе коснуться той картины, какую представляют собою эти инородческие племена в Западной Сибири, а также выскажу те соображения, которые побудили меня начать этнографическое исследование с одной из этих народностей – алтайских» [3, с. 393].

Изучая инородцев Сибири, исследователь убедился, что несмотря на множество монографий и научных статей путешественников, этнографические сведения о жизни и быте инородцев были не систематизированы и до конца не изучены.

Во время путешествий М.Н. Ядринцева по Сибири велись антропологические, антропометрические, лингвистические, этнографические исследования инородческих племен. Им проводились различные измерения тела при помощи антропологических приборов присланных ЗСО РГО, которые дают возможность установить более точную классификацию алтайских инородцев [2, с. 113].

Исследуя быт инородцев, одним из важнейших вопросов был: увеличиваются ли или уменьшаются инородцы, иначе-вопрос о вымирании местного населения. В процессе исследования были проведены этнографические ис-

следования, детальное изучение отдельных племен, быт и культура инородцев.

«Исследуя быт наших инородцев, нам хотелось выяснить, во-первых, сам факт прибытия, прироста или уменьшения, вымирания инородцев среди различных племен. Мы видели в литературе только отдельные ссылки и отрывочные указания, между тем как здесь важно точное статистическое исследование относительно некоторых племен, исчезших совершенно, напр., омоков, аринцев, котов, ассанов и т.п., трудно восстановить что-либо; о них только мельком упоминают путешественники» [3, с. 6].

Рассматривая условия быта коренного населения М.Н. Ядринцев, приходит к выводу, что нет такой этнической группы, «где само вымирание было загадочно и необъяснимо; рассматривая условия быта, мы открываем и его причины» [3, с. 156].

Коренное население Западной Сибири привлекало внимание многих исследователей своей самобытной и своеобразной культурой. Исследования, которые были опубликованы в изданиях Русского географического общества, носили не только научный характер, но и показывали позицию автора по отношению к инородцам Алтая. Каждый из авторов старался развенчать миф об инородцах, как о дикарях, стоящие на низшей ступени своего развития.

Литература:

1. Вербитский, В.И. Алтайские инородцы: сборник этнографических статей и исследований / В.И. Вербитский. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 237 с.
2. Радлов, В.В. Из Сибири / В.В. Радлов. – М., 1989. – 755 с.
3. Ядринцев, Н.М. Сибирские инородцы, их быт и современное положение / Н.М. Ядринцев. – Тюмень: Изд-во Ю. Мандрики, 2000. – 336 с.

А.В. Литягина,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин
АГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

О ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ СТУДЕНТАМ НЕИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ

Аннотация. Данная работа посвящена рассмотрению задач преподавания истории студентам неисторического профиля подготовки. Осмысливается опыт проведения занятий по изучению прошлого нашей Родины с молодежью, которая уже имеет определенные исторические познания со школы. Указывается на связь патриотического и гражданского воспитания, получения знаний по своей малой родине с преподаванием истории России в целом.

Ключевые слова: преподавание истории, высшее образование, неисторические специальности.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ, ст.69) сказано о необходимости комплексно готовить универсальных, разносторонних специалистов с высшим образованием: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [3].

Большое значение в подготовке глубоко мыслящих, разносторонне развитых личностей, истинных граждан и патриотов своей страны имеет изучение гуманитарных курсов в ВУЗе и, в частности, истории.

Изучение курса отечественной истории для студентов, получающих самые различные специальности, имеет огромный потенциал для формирования нашей национальной идентичности у молодого поколения, для привития духовных ценностей. Изучая отдельные этапы прошлого России, студенты осваивают знания о характере нашей цивилизации, о ступенях, которые прошла наша страна к своему величию, о тех культурных ориентирах, которыми скреплялись народы нашей страны.

Преподаватель истории в вузе, несомненно, должен учитывать, что студенты уже прошли обучение по истории в средней школе. Исходя из того, что студенты уже владеют полученными в школе знаниями и компетенциями, вузовские программы составляются в рамках интегрированного курса истории, основанного на проблемном уровне осмысления исторического материала. Как отмечают авторы «Концепции преподавания истории для неисторических специальностей, реализуемых в образовательных организациях высшего образования», утвержденной Экспертным Советом по развитию исторического образования от 15 февраля 2023 г. № ВФ/15 – пр.: «Основное содержание стандарта для студентов неисторических специальностей вузов должно представлять собой не просто набор фактов и событий истории, а отражать совокупность наиболее важных проблем, их причин и сущности, путей и способов разрешения, исторического значения. При этом преподавателю можно и нужно апеллировать к историографии темы, приводить разные точки зрения и аргументы, ссылки на исторические источники, что позволит студентам-неисторикам отчетливо представить научный характер исторического знания».

Традиционно, историки в вузе, понимая, что предлагают изучение курса истории студентами, уже знакомым с событиями и фактами предмета со школьной скамьи, строят свой предмет по проблемному принципу. Выделяются те личности и те события в истории нашей Родины, которые остались в памяти народа, навсегда связаны с пройденным нашей страной пути и сыг-

равшие огромную, переломную роль в ее судьбе. Одной из таких личностей, например, является Александр Невский. В 2021 г. Россия отмечала 800 лет со дня рождения этого национального героя. За что мы помним Александра Невского уже 800 лет? Время, когда жил и правил этот герой, было проблемным, переломным в средневековой Руси. Цивилизация принимала страшнейшие, угрожающие существованию вызовы. В этой связи обращается внимание на качества талантливого полководца, которые позволили ему защитить Северо-Западные границы Руси от разорения, завоевания и насильственного внедрения католической веры Западом. Вставал вопрос о сохранении культурной идентичности русского народа. Студенты понимают, что Александр Невский в то время проводил единственно правильную политику по отношению к агрессивному Западу. В XIII в. Русь оказалась в окружении могущественных и воинственных соседей. С другой угрозой, монголо-татарами, Александр поступил иначе. Проявив себя величайшим дипломатом, он, прежде всего, обезопасил Русь от татарских погромов, заложил основы взаимоотношений с Ордой и, тем самым, положил начало пути к освобождению от монголо-татарского ига. Все это было мотивировано одной целью: спасти русский народ, сохранить его культуру, самобытность, русскую православную веру от уничтожения. Рассказывая об этом на лекции, преподаватель зачитывает отрывки из Жития Александра Невского, Буллы Папы Римского Григория IX и другие документы. Важно, чтобы у студенческой молодежи формировался верный мировоззренческий ориентир, равнение на тот именно образ, который достоин выступать примером патриотического поведения, идеалом чести и долга, подвижничества и преданного служения Родине. Для современного поколения Александр Невский представляет образ воспитания цельной, духовно-нравственной личности – как гражданина, семьянина и христианина.

У нашей страны богатейшая история. И огромное количество истинных патриотов, с которых наша молодежь могла бы брать пример. Никогда не перестанут быть актуальными и важными в освоении предмета темы по Великой Отечественной войне. Огромное количество героев, принесших победу нашей стране, именами которых названы проспекты, улицы, площади и др. То, что казалось привычным в окружающей действительности и не осмысливалось – имена, названия, связанные с войной, – на занятиях по истории получает необходимое обдумывание и постижение. Люди, совершившие великие подвиги, от главнокомандующего до простых солдат. Работники тыла, приближавшие победу. От стариков до детей, одолевших врага. На просторах интернета очень много различной информации, но студенты учатся находить именно полезные, правдивые знания. В настоящее время есть сайты, содержащие истину и опровергающие фальсификацию. Одним из таких ресурсов является сайт «Я помню. Воспоминания ветеранов Великой Отечественной войны», на которых представлены мемуары, дневники и интервью с участниками великих битв [4]. Студенты используют этот и другие, так сказать, правильные Интернет-ресурсы для подготовки к практическим занятиям.

Важным аспектом преподавания истории в ВУЗе у студентов неисторических специальностей является обращение к региональному аспекту, к прошлому своей малой родины. На многих темах как на лекционных занятиях, так и на практических часах можно и нужно касаться истории Сибири, истории нашего города Бийска. Так, говоря о событиях конца XVI – начала XVII вв., следует рассматривать вопрос о присоединении Сибири и ее значении в составе России. Обсуждая процессы урбанизации и генезис городов, обращаем внимание на особенности возникновения сибирских поселений, в частности, на становление Бийска [2]. Рассматривая темы по Великой Отечественной войне, обращаем внимание на героев – земляков: Н.И. Трофимова, В.С. Максимова, Г.С. Васильева и многих других [1].

Преподавателю истории важно донести до всех будущих обладателей дипломов о высшем образовании подлинные смыслы, цели и ценности нашей страны.

Литература:

1. Бийск. Энциклопедия / гл. ред. К.Г. Колтаков, В.П. Никишаева. – Бийск: БПГУ им.В.М. Шукшина, 2009. – 416 с.
2. Гончаров, Ю.М. Очерки истории города Бийска (вторая половина XIX – начало XX вв.) / Ю.М. Гончаров, А.В. Литягина. – Барнаул: Изд-во Аз Бука, 2009. – 276 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcc3c9d0dd5994c7d061e7ab1f5f/ (дата обращения: 07.04.2023.)
4. Я помню. Воспоминания ветеранов Великой Отечественной войны. – URL: <https://iremember.ru/memoirs/letchiki-istrebiteli/> (дата обращения: 07.04.2023.)

Д.С. Орлов,
доктор исторических наук,
профессор кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин;
Ж.В. Носова,
аспирант кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин;
АГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В АГРАРНОМ СЕКТОРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1980-Е ГГ.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению структурных изменений в аграрном секторе Алтайского края в годы десятой и одиннадцатой пятилеток.

Организационно-производственной основой аграрной экономики региона стали крупные государственные сельскохозяйственные предприятия, в которые фактически были превращены и колхозы. Весомым стал вклад в решении продовольственной проблемы подсобных хозяйств фабрик и заводов. Важную роль в пополнении продовольственных фондов и самоснабжении населения продолжали играть ЛПХ населения.

Ключевые слова: сельское хозяйство, аграрная политика, структура аграрного сектора, колхозы, совхозы, личные подсобные хозяйства населения, Алтайский край.

В рассматриваемый исторический период в сельхозпредприятиях социалистического сектора аграрной экономики (колхозах, совхозах, подсобных сельхозпредприятиях) производилась абсолютно большая часть зерновых, кормовых и технических культур. Основным производителем картофеля и молока стали ЛПХ сельских жителей. В них также производилась значительная часть мясопродуктов и овощей [1].

Базовой организационно-производственной структурой государственного сектора являлись крупные специализированные совхозы. В них был сосредоточен основной производственный потенциал аграрного сектора экономики региона. Личные подсобные хозяйства населения были представлены подворьями колхозников, рабочих и служащих, проживающих в сельской местности, а также приусадебными хозяйствами, дачными участками и коллективными огородами горожан.

Новой тенденцией первой половины 1980-х гг. стал рост числа колхозов. За 5 лет их число по Западной Сибири в целом увеличилось на 16. Новые сельхозартелю возникли в результате раздела крупных колхозов. В 1983 г. в Заринском районе Алтайского края за счёт разукрупнения двух соседних колхозов была создана сельхозартель «Восток». Новое хозяйство специализировалось на производстве молока и состояло из 2 бригад и 2 ферм КРС, находившихся в трёх населённых пунктах. Центральная усадьба располагалась в с. Яново.

Продолжало увеличиваться число совхозов. Разукрупнения совхозов в Алтайском крае стало в 1980-е гг. постоянным процессом. Так, только в 1985 г. было создано за счёт разукрупнения 13 новых совхозов. Образовались совхоз «Рощинский» в Целинном районе, совхоз «Интернациональный» в Благовещенском районе, совхоз «Граничный» Табунского района и др.

В 1986 г. в крае из совхоза им. Куйбышева Завьяловского района был выделен совхоз «Чернавский». Новообразованное хозяйство имело земельной площади 13309 га, в том числе пашни 7818 га. Предприятию было установлено овцеводческое производственное направление. Из совхоза «Тогульский» Тогульского района выделился совхоз «Титовский», который был подчинен производственному объединению «Алтайское» по пчеловодству и

занимался производством мёда. Хозяйству выделялось 3834 гектара, включая 1374 га пашни.

Наращение проблем в общественном сельском хозяйстве во второй половине 1970-х гг., ухудшение продовольственной ситуации в стране стимулировали центральную власть предпринимать меры по развитию личных хозяйств населения. Начало изменению государственной политики по отношению к ЛПХ положили постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О личных подсобных хозяйствах колхозников, рабочих, служащих и других категорий граждан и коллективном садоводстве и огородничестве» (сентябрь 1977 г.) и «О дополнительных мерах по увеличению производства сельскохозяйственной продукции в личных подсобных хозяйствах граждан» (январь 1981 г.). Ряд мер по развитию личных подворий населения заложен в Продовольственной программе (май 1982 г.). Решения были направлены на недопущение ограничений в развитии ЛПХ, предусматривали расширение видов и объёмов помощи личному подворью, в том числе поставок им удобрений, оборудования, снабжению молодняком сельскохозяйственных животных и саженцами растений. Колхозам и совхозам разрешалось заключать на добровольной основе договоры с владельцами ЛПХ на закупку излишков, выращивание скота и птицы [2, 4].

В крае принимались меры по развитию коллективного садоводства и огородничества. Кредитные вложения на эти цели в 1982 г. составляли 3153 тыс. руб., что на 308 тыс. руб. больше, чем в 1981 г. Только в 1982 г. было построено 800 садовых домиков. Значительно вырос выпуск и был расширен ассортимент садово-огородного инвентаря. Возросла продажа населению минеральных удобрений и ядохимикатов в фасованном виде. Организовывалась выездная торговля в садоводствах. Был освоен выпуск электронасосов, двух типов полносборных садовых домиков, строительных деталей к ним.

К 1985 г. было организовано более 200 садоводческих кооперативов, объединяющих 85 тыс. садоводов. В 1984 г. садоводы вырастили более 10 тыс. т плодов и ягод, содержали 7 тыс. голов птицы и 4 тыс. кроликов, более 500 пчелосемей. В 1983-1984 гг. количество садоводческих кооперативов увеличилось на 14%, а численность садоводов возросла на 9%.

В 1985 г. на 5 тыс. человек увеличилось число членов садоводческих кооперативов. Кооперативам было выделено 200 га земли.

Для повышения заинтересованности в развитии индивидуального жилищного строительства на селе и ведении личных подсобных хозяйств, Госбанку разрешалось предоставлять гражданам, проживающим в сельской местности, кредиты на строительство индивидуальных жилых домов с надворными постройками в размере до 20 тыс. рублей, с погашением в течение 50 лет, начиная с третьего года после получения кредита; на строительство надворных построек для содержания скота и птицы в размере до 4 тыс. рублей, с погашением в течение 10 лет, начиная с третьего года после получения кредита; на приобретение средств малой механизации для выполнения работ в личном

подсобном хозяйстве в размере до 1 тыс. рублей, с погашением в течение трёх лет.

Также закреплялось, что члены садоводческих товариществ имели право возводить на выделенных им земельных участках отапливаемые садовые домики площадью застройки до 50 кв. метров без учёта площади террасы (веранды) и мансарды, а также хозяйственные строения (отдельно стоящие или сблокированные) для содержания домашней птицы и кроликов, хранения хозяйственного инвентаря и других нужд. На участке разрешалось строить теплицы и другие сооружения утеплённого грунта для выращивания сельскохозяйственных культур. Допускалось размещение подвала под домиком или хозяйственным строением. При этом ранее действовавшие ограничения по обустройству садовых участков отменялись.

С конца 1970-х гг. личный сектор аграрной экономики функционировал относительно стабильно, без резких спадов и подъёмов. Увеличение помощи ЛПХ со стороны местных властей привело к позитивным результатам в животноводстве. Удельный вес ЛПХ в валовом производстве сельхозпродукции в целом, продукции растениеводства и животноводства (в стоимостном выражении) в годы одиннадцатой пятилетки в Алтайском крае составлял 24,2, 13,7 и 30,3%, в 1986-1989 гг. – 21,8, 12,9 и 27,7% соответственно [3].

Изменения, происходившие в организационной структуре сельского хозяйства Алтайского края во второй половине 1980-х гг., знаменовали собой завершение процесса формирования совхозной модели аграрного строя страны. Его организационно-производственной основой стали крупные государственные сельскохозяйственные предприятия, в которые фактически были превращены и колхозы. Весомым стал вклад в решении продовольственной проблемы подсобных хозяйств фабрик и заводов. Важную роль в пополнении продовольственных фондов и самоснабжении населения продолжали играть ЛПХ населения.

Литература:

1. Ильиных, В.А. Организационно-хозяйственная структура аграрного сектора экономики Западной Сибири в 1930-е гг.: факторы трансформации, динамика / В.А. Ильиных // Сибирская деревня: проблемы истории. – 2014. – Вып. 2. – С. 131-164.
2. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М., 1986. – Т. 14. – 638 с.
3. Развитие агропромышленного комплекса РСФСР: стат. сб. – М., 1989. – 379 с.
4. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. – М., 1979. – Т. 12. – 766 с.

Д.С. Орлов,
доктор исторических наук,
профессор кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
О.В. Мальцева,
кандидат юридических наук, доцент, филиал АГУ (г. Бийск);
Н.Н. Чусова,
учитель истории, обществознания и права
МБОУ «Гимназия №11» (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЮРИДИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗАХ

Аннотация: Рассматриваются вопросы преподавания правовых дисциплин студентам неюридических направлений и профилей подготовки. Предлагаются пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: право, проблемы преподавания, правопонимание, профессиональная деятельность педагога.

В условиях модернизации образования особая роль отводится вопросам повышения качества подготовки выпускников. При этом формирование в рамках учебно-воспитательного процесса конкурентоспособной личности, адекватно ориентирующейся в современном мире, невозможно без овладения ею необходимым комплексом правовых знаний, умений и навыков. Вместе с тем следует отметить, что восприятие права студентами-юристами и студентами неюридических направлений подготовки заметно отличается. В данной статье рассматриваются проблемы и особенности преподавания правовых дисциплин в неюридических образовательных учреждениях высшего образования.

С нашей точки зрения, преподавателю следует на самых первых занятиях выявить отношение студентов к праву и его роли в современном обществе. Как показывает практика, некоторые обучающиеся негативно высказываются о праве как о социальном регуляторе, относятся к правовым знаниям как к второстепенным, отвлекающим от обучения их основной специальности, по которой будет выдан диплом. В связи с этим преподавателю очень важно сформировать интерес студентов к изучению правовых дисциплин, обратить внимание на их значимость в дальнейшей профессиональной деятельности выпускника [1].

Одной из проблем преподавания дисциплин правового цикла является отсутствие единого понимания термина «право». Плюрализм подходов к правопониманию представляет определённую проблему в преподавании

юридических дисциплин. В частности, сторонники политологического подхода к праву делают акцент на изучении права как политического института. В данном случае приоритет отдаётся изучению государства, основ конституционного строя. С нашей точки зрения, такой подход к преподаванию дисциплины «Право» нельзя считать оптимальным, поскольку при подробном рассмотрении конституционного права почти неизученными остаются такие отрасли, как гражданское, семейное, трудовое право.

Сторонники социологического подхода акцентируют внимание на изучении «живого права», то есть системы правоотношений, поведения людей в сфере права. Этот подход характеризуется моделированием различных социальных ситуаций и их активным обсуждением. Нередко преподаватели-сторонники данного подхода делают уклон в сторону изучения неоднозначных социальных вопросов, по поводу которых в обществе нет единого мнения. С нашей точки зрения, оптимальным является гармоничное сочетание указанных подходов к пониманию и преподаванию права. Использование же только одного или двух подходов зачастую не позволяет достичь необходимого уровня правовой подготовки студентов неюридических профилей вузов.

Анализ учебных планов образовательных учреждений неюридических направлений и профилей позволяет выявить следующую проблему в преподавании правовых дисциплин - недостаточное количество времени для их освоения. При этом перечень требований к студенту по окончании изучения этой дисциплины является достаточно широким и включает в себя знание основных положений Конституции РФ, наличие представления об основных отраслях права РФ и др. В связи с этим становится актуальным вопрос об отборе преподавателем наиболее эффективных форм и методов работы. В работе Е. А. Певцовой утверждается, что «преподаватель права – один из важных субъектов обучающего процесса, от которого зависит, насколько грамотно и верно будет организовано правовое обучение и воспитание» [2, с. 164].

Подводя итог, необходимо отметить, что успешное решение указанных проблем сильно зависит от педагогического мастерства самого преподавателя, от его умения выявлять и разрешать возникающие в учебно-воспитательном процессе проблемы, использовать эффективные формы и методы работы, способствующие активизации познавательной деятельности студентов.

Литература:

1. Лукаш, О.А. Проблемы преподавания правовых дисциплин в образовательных учреждениях неюридического профиля / О.А. Лукаш // Известия ТУЛГУ. – Гуманитарные науки. – 2010. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-prepodavaniya-pravovyh-disciplin-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-neyuridicheskogo-profilya> (дата обращения: 18.03.2023).
2. Певцова, Е.А. Теория и методика обучения праву: учебник / Е.А. Певцова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

Е.В. Почеревин,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
М.Н. Шипунова,
учитель истории МБОУ «Гимназия №11» (г. Бийск)

**ВИЗУАЛИЗИРОВАННЫЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ ПРОЕКТ
«РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ»:
ЭНЦИКЛОПЕДИЯ И ПЛАТФОРМА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ
«ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО БЫТА»**

Аннотация. Работа повествует о реализации и перспективах студенческого проекта по визуализации процесса развития отечественной исторической науки. Кроме получения знаний о российской историографии, во время реализации проекта, студенты развивают аналитические способности. Проект не только является наглядной энциклопедией по указанному предмету, но также может быть платформой для перспективных исследований в относительно новой сфере историографической науки.

Ключевые слова: отечественная историография, «историографический быт», студенческий проект, визуализация знаний.

Визуализация информации, использующейся в учебном процессе – насущная необходимость в современном мире. Педагоги и психологи указывают на высокую эффективность данной технологии. Данная статья ставит своей целью рассмотреть стадии практического воплощения одного из студенческих проектов с использованием указанной техники, проанализировать достигнутые результаты и обозначить возможные перспективы.

В рамках учебной дисциплины «Историография отечественной истории» студенты пятого курса, обучающиеся по направлению «История и право» работали над коллективным проектом «Развитие отечественной исторической науки». Академическая группа была разделена на подгруппы, каждая из которых вела работу по сбору и анализу информации по определенному хронологическому периоду. От участников проекта требовалось определить наиболее значимых историков внутри периода, найти сведения об их жизни и научной деятельности. Кроме того, было необходимо выделить среди научного наследия каждого ученого наиболее выдающийся труд и дать ему краткую характеристику. Поскольку структурной основой проекта является «лента времени» (timeline), от участников проекта требовалось подобрать изображения ученого-историка и обложки его книги, чтобы визуализировать предлагаемую информацию. Также было необходимо найти в сети Интернет тексты рассматриваемых исторических произведений и дать на них ссылки. Размещением инфор-

мации непосредственно на «ленте времени» занимался студент, не входивший ни в одну из подгрупп. Площадкой для размещения проекта был выбран сайт [timegraphics](http://timegraphics.ru), имеющий русскоязычный интерфейс, предоставляющий возможность создать яркий визуальный ряд и обладающий необходимыми техническими возможностями. Практика использования ресурса описана Е.А. Бакулиной и Е.А. Тагаевой [4]. Полученный в результате работы студентов-историков проект можно увидеть в сети Интернет, перейдя по ссылке <https://time.graphics/ru/line/775893>. Следует сказать, что на площадке данного сайта также содержатся общедоступные «ленты времени», посвященные истории России, истории мировой цивилизации, истории отдельных направлений человеческой деятельности, которые были созданы другими русскоязычными пользователями.

При выполнении поставленной задачи, студентам требовалось не только проявить способности к поиску информации в Интернете, но и выступить в роли аналитика. Для заполнения «ленты времени» требовалось отсеять «избыточные» сведения из биографий ученых и описаний их трудов. Выделение основных идей (сведений) из значительных массивов информации – одна из интеллектуальных способностей человека, характеризующего его функциональную грамотность. Таким образом, на стадии подготовки проекта, студенты не только узнают о жизни и творчестве отечественных историков, но и учатся анализировать информацию.

После наполнения «ленты времени» проекта «Развитие отечественной исторической науки» появляется возможность дальнейшей работы с ним. С его помощью можно визуализировать жизненный и творческий путь выдающихся российских историков, сопоставить время создания того или иного сочинения с общеисторическим контекстом. Проект позволяет увидеть современников Н.М. Карамзина или В.О. Ключевского, что дает наглядное представление о творческом окружении и современниках того или иного историка. Кликнув по полосе, обозначающей жизненный путь ученого, можно получить краткие сведения о нем, а «раскрыв» кружок, обозначающий ту или иную книгу, получить сведения о ее содержании и идейной направленности. Система тегов представляет своеобразное «оглавление» проекта, нажимая на соответствующую «плашку» можно включать или отключать визуализацию отдельных частей «ленты времени». Используя данный проект, можно вести лекционные занятия, подкрепляя даваемые сведения структурированным визуальным рядом. Кроме того, проект может быть использован студентами для подготовки к занятиям или при осуществлении самостоятельной работы, поскольку не только дает основные сведения по предмету, но и показывает течение исторической мысли в историко-хронологическом контексте.

Проект не закончен, в перспективе предполагается продолжить его наполнение, будут выделены научные школы, обозначена определенная преемственность взглядов, очерчены концептуальные парадигмы. Одним из перспективных направлений в работе с проектом станет изучение «историографического быта». Это относительно новое направление в исторической науке,

предметным полем которого является изучение жизни ученого-историка в различных ее проявлениях. Впервые постановка проблемы была осуществлена омскими учеными в середине 1990-х гг. [5]. Из современных исследователей данный подход полноценно описан Н.Н. Алеврас [1-3]. Этот научный путь направляет познавательное движение в сторону конструирования повседневности историко-научного сообщества. При этом, историография как научная дисциплина, использует широкий диапазон междисциплинарных методов и практик гуманитарной направленности. Предполагаемым результатом данного подхода станет выявление жизненных стратегий и научных коммуникаций ученого, понимание психологии его историко-научного творчества, фиксация особенностей нарратива, языка и стиля историописания [3]. Рассматриваемый проект позволяет выстроить своеобразную визуально-текстовую «платформу» для обозначения указанных связей, особенностей и стратегий. В итоге «лента времени» может превратиться в комплексную энциклопедию отечественной историографии, но что самое важное – сделанный интеллектуальными и творческими усилиями студентов, проект уже является современным, инновационным инструментом обучения.

Литература:

1. Алеврас, Н.Н. «Своя игра»: историк вне «школьной» традиции или опыт персонального выбора в пространстве историографического быта / Н.Н. Алеврас // Мир историка: историографический сборник / под редакцией С.П. Бычкова, А.В. Свешникова, А.В. Якуба. – Выпуск 4. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2008. – С. 238-267.
2. Алеврас, Н.Н. Что такое «историографический быт»? Из опыта разработки и внедрения историографической дефиниции / Н.Н. Алеврас // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы / под ред. Л.П. Репиной. – М.: Изд-во ЛКИ, 2012. – С. 516-535.
3. Алеврас, Н.Н. Историографическое знание и проблема историографического быта: смысл и происхождение научной категории / Н.Н. Алеврас // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 22(276). – С. 79-85.
4. Бакулина, Е.А. Интерактивное обучение с помощью таймлайнов / Е.А. Бакулина, Е.А. Тагаева // Молодежь и наука: шаг к успеху: сборник научных статей 3-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 5 томах, Курск, 21-22 марта 2019 года / Юго-Западный государственный университет, Московский политехнический университет. Том 2. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2019. – С. 163-165.
5. Троицкий, Ю.Л. Историографический быт эпохи как проблема / Ю.Л. Троицкий // Культура и интеллигенция России в эпоху модернизаций (XVIII–XX вв.): материалы Второй всерос. науч. конф. – Омск: Изд-во ОмГУ, 1995. – Т. 2. Российская культура: модернизационные опыты и судьбы научных сообществ. – С. 164-165.

Л.А. Явнова,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СССР В 1953-1964 ГОДАХ

Аннотация: В статье рассмотрены эволюция государственной политики в области образования в 1953-1960 гг., в частности в отношении школьных учебных заведений и высшего образования. Отмечено, что высокий уровень подъема политической и экономической жизни страны в 1950-е годы создавал благоприятные условия для дальнейшего развития советского образования. На основе анализа опубликованных источников дана характеристика развития советского образования в 1953-1964 гг.

Ключевые слова: советское школьное и высшее образование, СССР, 1953-1964 гг., государственная политика.

Большое внимание во внутренней политике страны в 1953-1964 гг. уделялось развитию образования. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что время с 1953 по 1964 год является одним из самых значительных и непростых периодов нашей истории. Ситуация периода 1953-1964 гг. заметно перекликается с идущими сейчас в стране переменами и с нынешним процессом формирования гражданской идентичности в Российской Федерации. Поэтому представляется, что обращение к опыту 1953-1964 гг. в сфере развития науки и образования в настоящее время является весьма актуальным и имеющим немаловажное практическое значение.

К концу 1950-х и в 1960-е годы было опубликовано значительное количество газетных и журнальных статей, посвященных образовательной политике и нерешенным проблемам школы, в которых поднимались вопросы оптимизации учебного процесса, взаимодействия администрации и партийных организаций базовых предприятий и школ. Характерно, что все эти материалы, вскрывая имевшиеся недостатки, не ставили под сомнение идею совмещения обучения и воспитания с трудовым обучением. Поэтому их критические замечания при всей остроте поставленных вопросов носят частный характер. В то же время нельзя отрицать значения исследований данного времени для накопления фактического материала, постановки и первичного осмысления актуальных вопросов государственной образовательной политики. Следует отметить, что с середины 1950-х годов, особенно после XX съезда партии, появляются исследования, главным образом, историко-педагогические, в которых находят отражение отдельные позитивные перемены в развитии советской системы образования. Однако в целом для публикаций этого времени

характерен иллюстративный подход к оценке образовательной политики. Е.А. Киселева, рассматривая вопросы эволюции государственной политики СССР в области народного образования в 50-80-е гг. XX века, обращает серьезное внимание на общественно-политические процессы, происходящие в СССР в 1950-1960-е гг., оказавшие влияние на изменение подходов советского руководства к народному образованию [2].

В первую очередь это касалось работы школьных учебных заведений. Здесь нужно отметить, что во второй половине 1950-х г. повсеместно было введено обязательное 7-летнее обучение, а в столицах республик и крупных городах - 10-летнее. Только в Российской Федерации к обязательному 10-летнему образованию перешли в 120 крупных городах. В учебном 1958/59 г. средних школ имелось вдвое больше, чем в учебном 1950/51 г.: их число достигло 30,7 тыс. Более чем в 3,3 раза увеличилось за эти годы число учащихся старших классов средней школы [5, с. 142]. По данным Центрального статистического управления при Совете Министров СССР всего в СССР в 1960/61 учебном году обучалось (включая подготовку и повышение квалификации рабочих и других работников непосредственно на производстве и на курсах) более 52 млн. человек. В системе народного образования возросло значение школ рабочей и сельской молодежи. Вслед за городом средние школы для обучения без отрыва от производства стали создаваться на селе [3, с. 751-752].

Следует напомнить, что на XX съезде КПСС состояние учебно-воспитательной работы в школах было подвергнуто серьезной критике. Была поставлена задача дальнейшего улучшения учебно-воспитательной работы в школах, усиления связи обучения с жизнью. Важную роль в совершенствовании системы школьного образования сыграло принятие на сессии Верховного Совета СССР 24 декабря 1958 г. Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. Закон также был призван облегчить доступ молодежи из рабочих семей в вузы. К 1963 г. в стране повсеместно было осуществлено всеобщее обязательное 8-летнее образование. Это был крупный успех в культурном строительстве, в развитии народного образования [1, с. 101].

Таким способом осуществлена попытка привлечь к участию в школьной реформе представителей разных слоев советского общества. Особенно это касалось учительской интеллигенции, являвшейся крупнейшим отрядом советской интеллигенции и первой откликнувшейся на данный призыв. Тем более, что именно учителям приходилось впоследствии воплощать эту реформу в жизнь и сталкиваться с трудностями и противоречиями. Нельзя не отметить и позитивные изменения в учебном процессе того времени, такие, например, как массовое внедрение инноваций в учебно-воспитательном процессе.

Произошли также изменения и в содержании общего образования, характерной чертой которых стала тенденция укрепления «связи школы с жизнью», где особое внимание уделялось практическим занятиям и труду, прак-

тикумам по сельскому хозяйству, электротехнике и машиноведению, экскурсиям, а также учебно-производственной практике. Были пересмотрены также методы и формы организации учебной деятельности. И хотя основной формой организации учебной деятельности по-прежнему оставался урок, но изменения содержания образования, которые требовали связи обучения с жизнью, повлекли внедрение и новых форм, таких, например, как практические уроки, уроки-беседы, экскурсии [4]. В 1950-х гг. все большее число юношей и девушек, оканчивающих среднюю школу, шли на заводы, фабрики, стройки, на работу в сферу обслуживания и т.д. Чтобы подготовить их для работы на производстве в системе государственных трудовых резервов, начиная с 1954 г. стали создаваться специальные технические училища.

В 1953-1964 гг. также принимались важные меры по улучшению всей системы подготовки специалистов в соответствии с постановлением Совета Министров СССР и ЦК КПСС от 30 августа 1954 г. «Об улучшении подготовки, распределения и использования специалистов с высшим и средним специальным образованием» [1, с. 101-102]. В итоге за 1950-е годы в Советском Союзе было открыто более 80 новых высших учебных заведений, главным образом в восточных районах страны [6: 213]. В эти годы были образованы государственные университеты: Якутский, Новосибирский, Дальневосточный, Мордовский, Башкирский, Кабардино-Балкарский, Дагестанский; новые политехнические институты появились в Красноярске и Душанбе; институты электротехнический и железнодорожного транспорта на Урале; строительно-дорожный в Усть-Каменогорске, автодорожный в Хабаровске; медицинские институты в Актюбинске, Кемерово, Владивостоке и других городах; Институт советской торговли в Новосибирске и т.д. В конце 1950-х гг. на востоке страны насчитывалось 209 высших учебных заведений, в том числе 81 – в Среднеазиатских республиках и 128 – на Урале, в Сибири и на Дальнем Востоке [1, с. 102; 6, с. 213].

К 1959 г. сложилось следующее соотношение между отдельными группами специальностей по числу обучающихся студентов: гуманитарное образование – 41,3% (в том числе педагогическое – 24,2%), инженерное – 39,4, сельскохозяйственное – 10,8, медицинское – 8,5%. Педагогические кадры готовили 208 вузов; экономистов – 14 университетов и 89 экономических, промышленных и сельскохозяйственных институтов; кадры работников искусства и культуры – 22 консерватории, 12 театральных институтов, академии художеств, институты кинематографии, архитектуры, прикладного и декоративного искусства, художественно-промышленные училища, литературный институт и музыкальные вузы [6, с. 214].

Высшие и средние специальные учебные заведения ежегодно выпускали для различных участков социалистического строительства более 500 тыс. специалистов высшей и средней квалификации. Численность специалистов высшей квалификации в народном хозяйстве СССР, увеличилась в 50-е годы более чем вдвое. Было в основном ликвидировано отставание в подготовке инженерных и агротехнических кадров от потребностей народного хозяй-

ства. Советские вузы в учебном 1958/59 г. выпустили почти в 3 раза больше инженеров, чем высшая школа США. В народном хозяйстве СССР было занято уже почти в 2 раза больше инженеров, чем в США [1, с. 104].

Несмотря на бесспорные и серьезные успехи высшей школы, в ее работе имелись и весьма существенные недостатки. Главный из них состоял в том, что выпускники вузов получали недостаточную подготовку к практической работе на производстве. Учебная и производственная практика студентов все еще не отвечала требованиям, которые предъявлялись современным производством, все более оснащавшимся новейшей и сложнейшей техникой.

Таким образом, подводя итоги данной части исследования, можно сделать следующий вывод: в 1953-1964 гг. в СССР уделялось серьезнейшее внимание развитию образования. Об этом свидетельствуют положительные результаты в совершенствовании системы образования. Благодаря целенаправленной государственной политике в области совершенствования образования, начиная с первой половины 1950-х гг. постоянно росло количество студентов. Всё это в комплексе позволило повысить образовательный уровень населения страны. Созданная сеть техникумов и вузов позволила сформировать хороший кадровый потенциал страны, что положительно отразилось на развитии науки и культуры.

Литература:

1. Есешкин, М.М. Основные направления государственной деятельности Н.С. Хрущева (1953 – 1964 гг.). Историческое исследование: дис. ... канд. истор. наук / М.М. Есешкин. – М., 2007. – 256 с.
2. Киселева, Е.А. Эволюция государственной политики СССР в области народного образования в 50-80-е гг. XX в / Е.А. Киселева. – URL: <http://cheloveknauka.com/evolyutsiya-gosudarstvennoy-politiki-sssr-v-oblasti-narodnogo-obrazovaniya-v-50-80-e-gg-hh-v> (дата обращения: 04.03.2023).
3. Народное хозяйство СССР в 1960 году. Статистический ежегодник. – М.: Центральное статистическое управление при Совете Министров СССР, 1961. – 905 с.
4. Филатова, О.В. Развитие школьного образования в СССР в 50-60-е гг. XX века / О.В. Филатова. – URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/488-1-5> (дата обращения: 04.03.2023).
5. Чернышов, Г.С. Исторический опыт и современная практика формирования государственной политики в системе российского школьного образования / Г.С. Чернышов. – Воронеж, 2002. – 208 с.
6. Чуткерашвили, Е.В. Развитие высшего образования в СССР / Е.В. Чуткерашвили. – М.: Высшая школа, 1961. – 302 с.

**ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Материалы 25-й (юбилейной)
Международной научно-практической конференции
(г. Бийск, 20 апреля 2023 г.)

Ответственный редактор: Н.А. Швец

Формат 60х90/16.
Усл.печ.л 7,18.