

ISSN 2713-2730

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

ФИЛОЛОГИЯ

PHILOLOGY

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

2022 / 4 (39)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

№4 (39) • Сентябрь • 2022

Scientific and theoretical journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

№4 (39) • September • 2022

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

ISSN: 2713-2730

№4 (39) • Сентябрь • 2022

Издается с 1995 г. До 2016 года назывался «Вестник НГПИ»

Учредитель: ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Галиакберова А.А., кандидат экономических наук, доцент

Зам. главного редактора:

Мухаметшин А.Г., доктор педагогических наук, профессор

Научный редактор:

Асратян Н.М., кандидат философских наук, доцент

Редакторы, корректоры:

Калинин К.А., кандидат филологических наук

Ганиев Э.Р., начальник РИО

Дизайн/верстка:

Ганиев Э.Р., начальник РИО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Блох Марк Яковлевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой грамматики английского языка Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

Галиуллин Радик Рамилевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и татарской филологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Татарстан, Россия

Гусейнова Ильнара Алиевна, доктор филологических наук, профессор, проректор по проектной деятельности и молодежной политике, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, Россия

Макарова Венера Файзиевна, доцент, профессор кафедры русской и татарской филологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Татарстан, Россия

Окишева Карина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русской и татарской филологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Татарстан, Россия

Полькина Гульнур Маннуровна, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Татарстан, Россия

Шакирова Резеда Дильшатовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Татарстан, Россия

Шастина Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии Елабужского института (филиала) Казанского федерального университета, г. Елабуга, Татарстан, Россия

Адрес редакции и издательства: 423806, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова Р.М., д. 28

Контактные телефоны: (8552) 46-62-16; 46-49-15. Факс: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (с пометкой «Вестник НГПУ»).

ISSN: 2713-2730. Полнотекстовая версия выпуска размещена в свободном доступе в Российской универсальной библиотеке (РУНЭБ) elibrary.ru

Подписано в печать 25.10.2022. Формат 60x90 1/8. Усл. печ. л. 5. Тираж печатный: 100 экз. Отпечатано в ЦИТ ФГБОУ ВО «НГПУ». При цитировании ссылка на журнал обязательна.

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

Scientific and theoretical journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny state
pedagogical University

ISSN: 2713-2730

№4 (39) • September • 2022

Published since 1995. It was called "Bulletin of NGPI» up to 2016

Founders: Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Head editor:

A. Galiakberova, PhD in economics, associate Professor

Deputy editor:

A. Mukhametshin, doctor of pedagogy, professor

Scientific editor:

N. Asratyan, phd in philosophy, associate Professor

Editors, correctors:

K. Kalinin, Candidate of Philological Sciences

E. Ganiev, head of the editorial and publishing Department

Design/coding:

E. Ganiev, head of the editorial and publishing Department

EDITORIAL BOARD:

Mark Bloch, doctor of Philology, Professor, head of the Department of English grammar, Institute of foreign languages, Moscow state pedagogical University, Moscow, Russia

Radik Galiullin, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian and Tatar Philology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Tatarstan, Russia

Ilnara Huseynova, doctor of Philology, Professor, Vice-rector for project activities and youth policy, Moscow state linguistic University, Moscow, Russia

Venera Makarova, Associate Professor, Professor of the Department of Russian and Tatar Philology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Tatarstan, Russia

Karina Okisheva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian and Tatar Philology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Tatarstan, Russia

Gulnur Polkina, phd in Philology, associate Professor, Dean of the faculty of Philology, Naberezhnye Chelny state pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Tatarstan, Russia

Reseda Shakirova, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Tatarstan, Russia

Elena Shastina, doctor of Philology, Professor of the Department of German Philology of the Elabuga Institute (branch) Kazan Federal University, Yelabuga, Tatarstan, Russia

Address of the Editorial Ofce and the Publisher: 28, Nizametdinova Street, Naberezhnye Chelny, 423806

Phone: (8552) 46-62-16; 46-49-15. Fax: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (with a mark «Vestnik NGPU»).

ISSN: 2713-2730 The full-text version of the edition is placed in free access in the Russian Scholarly Electronic Library (RUNEB):
elibrary.ru

Signed in for printing 25.10.2022. Format: 60x90 1/8. Printing I. 5. Run of 100 copies (Print). Printed in ITC of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. When quoting, a reference to the journal is obligatory.

© Federal State Budgetary Institution of Higher Education Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Содержание:

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

- Глухова О.П.** Модальная семантика инфинитивных и безличных предложений в художественной прозе..... 6
Olga P. Glukhova Modal Semantics of Infinitive and Impersonal Sentences in Fiction 6

КОГНИТИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

- Латыпов Ф.Р.** Древнейший тюркский субстрат в языках гето-фракийских надписей на золотых пластинах из Синая (Румыния)..... 8
Farit R. Latypov The Oldest Turkic Substrate Language in Geto-Thracian Inscriptions on Gold Plates From Sinaia (Romania)..... 8
Мустафина Р.Ф. Когнитивный компонент английских глаголов передачи достоверной информации со значением признания 14
Ramilya F. Mustafina Cognitive Component of English Verbs of Confession 14

ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА И ДИСКУРСНЫЙ АНАЛИЗ

- Мельникова Л.А.** Мотив метаморфозы в романе Ф. Шойнеманн «Агент на мягких лапах» 17
Lyubov A. Melnikova The Motive of Metamorphosis in the Novel «Agent on Soft Paws» by F. Scheunemann..... 17

СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

- Уланович О.И., Дударёнок Ю.А.** Специфика литературного жанра true-crime через призму художественного образа в произведении 20
Oksana I. Ulanovich, Yuliya A. Dudaryonok Specificity of The True-Crime Literary Genre Through the Prism of The Artistic Image in The Novel 20

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

- Музычко Д.С., Потанина А.В., Фирсова К.П.** Онлайн-диктант как средство развития орфографических навыков обучающихся на уровне основного общего образования 25
Danil S. Muzychko, Aleksandra V. Potanina, Kristina P. Firsova Online Dictation as a Means Of Developing Students Spelling Skills at the Level of Basic General Education..... 25

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

- Замышляева Ю.С., Чичерина П.Е.** Подкасты как средство подготовки к сдаче устной части единого государственного экзамена по иностранному языку..... 28
Yulia S. Zamyshlyayeva, Polina E. Chicherina Podcasts as a Means of Preparation for the Speaking Part of the Unified State Exam 28
Ильичев Е.М. «Пушкинская карта» как функция искусства – развивать и образовывать обучающихся..... 31
Evgeniy M. Ilyichev «Pushkin Map» as a Function of Art – to Develop and Educate Students 31
Куварина Е.Н., Бородина Е.В. Технологии обучения произношению: современные тенденции (обзор научных публикаций) 33
Ekaterina N. Kuvarina, Elena V. Borodina Teaching Pronunciation Technologies: Current Trends (Review of Scientific Publications)..... 33
Потанина А. В., Окишева К. А. Интегрированный урок русского языка и информатики как средство развития исследовательских умений обучающихся на уровне основного общего образования 36
Aleksandra V. Potanina, Karina A. Okisheva Integrated Lesson of Russian Language and Computer Science as a Means of Developing Students' Research Skills at the Level of Basic General Education 36
Потанина А.В. Особенности подготовки учителя словесности в условиях цифровизации образования..... 39
Aleksandra V. Potanina Features of Literature Teacher Training in the Conditions of Education Digitalization 39

ФИЛОЛОГИЯ



PHILOLOGY

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

УДК 811.161.1

Глухова О.П.

Модальная семантика инфинитивных и безличных предложений в художественной прозе

В статье рассматриваются особенности модальных значений инфинитивных и безличных предложений в художественной прозе.

Дана подробная характеристика семантики волеизъявления, долженствования, необходимости, невозможности, целесообразности / нецелесообразности, предположения инфинитивных и безличных предложений. Автором описана специфика и структура безлично-инфинитивных предложений, совмещающих в себе признаки безличных и инфинитивных.

Ключевые слова: категория модальности, модальные значения, семантика неизбежности, необходимости, долженствования, воз-можности, невозможности, желательности

Olga P. Glukhova

Modal Semantics of Infinitive and Impersonal Sentences in Fiction

The article discusses the features of the modal meanings of infinitive and impersonal sentences in fiction.

A detailed description of the semantics of will, obligation, necessity, impossibility, expediency / in expediency, assumptions of infinitive and impersonal sentences is given. The author describes the specifics and structure of impersonal-infinitive sentences combining the features of impersonal and infinitive.

Keywords: category of modality, modal meanings, semantics of inevitability, necessity, ought, possibility, impossibility, desirability

Категория модальности является важнейшей языковой универсалией, ключевой функционально-семантической категорией, с помощью которой устанавливается смысловая связь высказывания с внеязыковой действительностью и выражается субъективное отношение автора текста к различным аспектам высказывания.

В данной статье нами будут рассмотрены различные модальные значения инфинитивных и безличных предложений в художественной прозе. Отметим, что дифференциация инфинитивных и безличных предложений в данной работе мотивируется традиционным, общепринятым в лингвистике, принципом – использованием независимого инфинитива в инфинитивных предложениях и, соответственно, зависимого инфинитива – в безличных предложениях.

Инфинитивные предложения обозначают потенциальное действие, действие, которое осуществится, это желательное или нежелательное, возможное, невозможное, необходимое, целесообразное или нецелесообразное действие и т.д.

Инфинитивные предложения синонимичны безличным предложениям, а отличаются от них наличием независимого инфинитива. Кроме того, безличные предложения, в отличие от инфинитивных, характеризуются тем, что модальные значения в них передаются лексически, в инфинитивных же – модальные значения заключены в самой форме инфинитива и в общем интонационном оформлении предложения.

Исследователь К.А. Тимофеев утверждает, что «характерным, как с современной, так и генетической точек зрения, модальным значением независимого предикативного инфинитива следует признать значение долженствования или необходимости...» [9, с. 265].

В инфинитивных предложениях доминирующими являются модальные значения неизбежности, долженствования, вынужденности, воз-можности или невозможности, желательности, ненужности, отсутствия необходимости, недопустимости.

В инфинитивных предложениях с семантикой долженствования часто присутствует указание на детерминирующую причину, представленное в ближайшем к предикативу словесном окружении. Планируемая ситуация выступает как намерение, которое обусловлено причиной. Ярким модальным значением инфинитивного предложения является семантика волеизъявления, которая чаще всего указывает на приказ и призыв: «Принять надлежащие меры! – сказал комендант, снимая очки и складывая бумагу» [8, с. 102].

В художественной прозе авторы обращаются к инфинитивным предложениям как к средству создания непринужденно-разговорной окраски речи: «Добро, – прервал батюшка, – пора его в службу. Полно ему бегать по девичьим да лазить на голубятни» [8, с. 134].

Важную роль в выражение модальных значений играют частицы, которые позволяют в полной мере инфинитиву выразить ту или иную семантику. Вопросительное предложение, содержащее в своей структуре частицу *ли*, реализует модальное значение предположения: «*Не поместит ли его благородие к Ивану Полежаеву?*» [8, с. 72].

При инфинитиве в подобных предложениях со значением невозможности обязательно наличествуют отрицательные частицы *не* или *ни*: *Сквозь толпу активистов Чистяков продвигался медленно, многие знали его в лицо, бросались навстречу, тискали руку, он допускал, но любые попытки на ходу решить какой-нибудь горящий вопросик пресекал в корне: иначе до заветного стенда не добратся никогда* [5, с. 68].

Особая экспрессивная интонация усиливается в восклицательных предложениях, в которых выявляется семантика целесообразности / нецелесообразности: – «*Мне на них **наплевать!** Хотят в несколько раз больше, чем за отечественную программу, вывалить – пусть вываливают*» [3, с. 71].

Главный член безличного предложения может быть выражен словом категории состояния, зависимым инфинитивом со вспомогательными словами, существительным, наречием.

Большую реализацию получают модальные сочетания, обозначающие «нельзя + инфинитив» в значении «нет возможности». Значение «невозможность реализации действия» реализуется в конструкции «нельзя было подумать», может раскрываться не только в отношении к физическим действиям, но и к чувствам и душевным переживаниям. Относительный характер значения невозможности прослеживается в высказываниях, в которых остается минимальный шанс для осуществления действия, можно отметить такие сочетания, как «инфинитив + невозможно»: «*Веди ж меня к ней, – сказал самозванец, вставая с места. Отговориться было невозможно*» [8, с. 158].

Конструкции с семантикой возможности в своем составе могут иметь некое противопоставление, такие предложения характеризуются особой экспрессией, эмоциональным накалом: «*А тебе советую не умничать и делать то, что тебе приказывают*» [8, с. 28].

К значению необходимости относится группа высокочастотных слов категории состояния: *надо, нужно, необходимо*. Часто встречаемое вспомогательное слово «надо», выступает обычно в значении «необходимо, требуется» и выражает необходимость более категорично. Модальные значения безличного предложения могут выражать значения нежелательности.

По мнению исследователей, «в качестве переходных конструкций в отдельный разряд инфинитивных предложений выделяются безлично-инфинитивные, совмещающие в себе признаки безличных и инфинитивных» [1, с. 140]. Учёные утверждают, что «безлично-инфинитивным предложениям присуще значение нейтрального отрицания возможности/рациональности действия, констатации, а в некоторых случаях – значение экспрессивного утверждения невозможности действия» [3, с. 183], [10, с. 14].

Эти конструкции имеют в своём составе три компонента: независимый инфинитив, глагола-связку и отрицательное местоимение или наречие с префиксом – не. В таких безлично-инфинитивных предложениях выделяется модальное значение невозможности совершения действия, но наиболее важную роль в них играет семантика местоименного компонента, характер интонации, наличие вводных компонентов и модальных частиц:

1) невозможность совершения действия из-за отсутствия места, куда оно направлено или где оно происходит или времени: – *Мне **некуда перезванивать*** [4, с. 89];

2) невозможность осуществления действия из-за отсутствия причины и цели: *Не надо! Они все с желваками и все с проседью. **Нечего из-за них напрягаться*** [6, с. 211];

3) невозможность совершения действия из-за отсутствия субъекта: – *Пассионарность подорвана. Даже на фонарях нас **развесить некому!*** [4, с. 103].

Кроме всего прочего, в таком типе предложений утверждается невозможность и нежелательность действия, что подчёркивается восклицательной интонацией, наличием частиц и вводных слов: – *Нон, я, наверное, женюсь! – сообщил Михаил Дмитриевич, целуя ее в шею. – Ну и правильно – **нечего шлаться!*** [6, с. 218].

Таким образом, в инфинитивных и безличных предложениях важную роль играет модальная семантика, поскольку использование независимого и зависимого инфинитива формирует богатство экспрессивно-оценочных значений предложения, воздействует на читателя и подчёркивает авторское отношение к фактам и событиям.

Литература:

1. Глухова, О.П. Средства и способы выражения субъективной модальности в текстовом пространстве Ю. Полякова: дис. ... канд. фил. Наук. – Кемерово, 2010. – 201 с.
2. Лекант, П.А. Категориальный статус инфинитива // «Русский язык: исторические судьбы и современность». – М: МГУ, 2004. – С 183-185.
3. Поляков, Ю. Замыслил я побег.... – М: Астрель, 2004. – 637 с.
4. Поляков, Ю. Козленок в молоке. – М: Астрель, 2005.– 365 с.
5. Поляков, Ю. Апофегей. – М: Астрель, 2004. – 138с.
6. Поляков, Ю. Грибной царь. – М: Астрель, 2005. – 461с.
7. Поляков, Ю. Гипсовый трубач, или Конец фильма. – М: Астрель, 2008. –383 с.
8. Пушкин, А.С. Избранное. – М.: Э, 2018. – 416 с.
9. Тимофеев, К.А. Об основных типах инфинитивных предложений в современном русском литературном языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М.: Просвещение, 1950. – 410 с.
10. Шутун, Е.В. Структура, семантика и текстообразующие функции безлично-инфинитивных предложений: автореф. дисс...канд. филол.наук – М., 2008. – 21 с.

Об авторе:

Глухова Ольга Петровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и татарской филологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережные Челны, Российская Федерация, Kate-fashion@yandex.ru

About the author:

Glukhova Olga, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian and Tatar Philology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation, Kate-fashion@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЕ И КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА И РЕЧИ

УДК 811.342.1+94(32)

Латыпов Ф.Р.

Древнейший тюркский субстрат в языках гето-фракийских надписей на золотых пластинах из Синая (Румыния)

В статье рассматривается древнейший тюркский субстрат в языке гето-фракийских надписей, найденных на территории Румынии вблизи монастыря Синая. Представлена фоторепродукция художественно оформленной надписи на одной из 400 найденных золотых пластин. Осуществлены транслитерация рассматриваемого текста, его разбивка на отдельные слова, литературный перевод на русский и английский языки на основе метода ПЭКФОС, отмечены тюркизмы и лексико-грамматические особенности предполагаемого в тексте языка фракийского племени бессиев.

Ключевые слова: описание фракийскими респондентами сражения между римлянами и гетами, древнейшая западно-тюркская лексика на Балканах

Farit R. Latypov

The Oldest Turkic Substrate Language in Geto-Thracian Inscriptions on Gold Plates From Sinaia (Romania)

This paper deals with the oldest Turkic substrate language in Geto-Thracian inscriptions. It also contains a photo-reproduction of an artfully designed inscription on one of the 400 gold plates found near the Sinaia Monastery (Romania). Transliteration of the text in question has been performed as well as its breakdown into separate words, literary translation into Russian and English based on the CECAPF deciphering method (consecutive etymological and combinatorial approximation with phonetic feedback). Consideration is given to Turkisms and lexico-grammatical features in the language of the text assumed to belong to the Thracian tribe of the Bessoï.

Keywords: description of the combat between the Romanians and the Gets made by Thracian respondents, oldest western Turkic vocabulary in the Balkans

В истории древнего мира, начиная с Гомера (в «Илиаде», написание которой относится к IX – VIII вв. до н.э., речь идет о более ранних событиях XII в. до н.э.), фракийцы выступают как активные участники важнейших исторических событий на Балканах и в Малой Азии. Значительное влияние фракийцев на мировые историко-демографические процессы отмечал и Геродот: «Народ фракийский после индийцев – самый многочисленный на земле». Дионис Кассий, Аппиан, Страбон, Геродот и Плиний Старший считали, что соседи фракийцев, включая племена гетов, даков, мизий и собственно племена фракийцев (трибалов, одрисов, медов, бессиев и др.) родственны между собой [1, 2, 29, 34, 35].

До недавнего времени, при изучении «палеоязыков» перечисленных выше племен, основными трудностями считались «фрагментарность и крайняя скудность дошедших до нас языковых материалов» [35, с. 20]. Некоторые исследователи пытались подобраться к языковому материалу этих племен через «фильтрацию» возможных

палеобалканских вкраплений в позднеантичных и византийских словарях Гесхия Александрийского, Фотия, полагая, что искомым материал содержится в локальных греческих диалектах.

Другая часть исследователей, априорно относя весь регион Балкан (кстати, это тюркский топоним) к числу чисто индоевропейской языковой зоны, ударяясь в примитивное средне-арифметическое интерполирование по греческим, латинским, албанским, литовским, славянским формам, стремилась реконструировать **архетипы* палеобалканских языков. Но, как уже отмечали критики подобных подходов «ни одна интерпретация не дала надежного истолкования» даже кратких палеобалканских текстов (Езерово, Кельмена) [35, с. 28].

Состояние дел с первоисточниками к концу 2018 года резко изменилось: в Румынии начали публиковать большую коллекцию протяженных гето-фракийских надписей на золотых пластинах (их около 400), обнаруженных еще в 1875 году, но до поры-времени придержанной от показа научной общественности. Здесь речь идет о большой коллекции художественно оформленных надписей на золотых пластинах (целой библиотеки!), обнаруженных вблизи монастыря Синая [39]. Заслуга румынского короля Карла I состоит в том, что он вполне разумно «заморозил» показ этой коллекции, частично скопировав ее в свинцовом варианте. Объяви он о ней в конце XIX века – не известно пережило ли еще это сокровище две последующие мировые войны и «декоммунизацию» в 1980-90 годы.

К концу 2000-х годов в научной литературе (см. отчеты палеогенетической группы университета г. Майнц в Германии, возглавляемой профессором Йохимом Бургером [23, 37] появились интересные палеогенетические данные о путях миграции названных балканских племен с предыдущих мест обитания. Оказывается, в постледниковый период (с VIII тыс. до н.э.) первыми на эти земли пришли наиболее подвижные племена – охотники-собиратели и кочевники степей нынешней Украины и Сирийско-Месопотамских степей. Когда, во второй половине II тыс. до н.э., на востоке европейского континента появились первые индоевропейцы в лице протогреков, на юге Европы уже более двух тысяч лет процветали минойская и родственная ей эгейская цивилизации. Пришлые греки потом 700 лет пользовались их системой письма, приспособленной под неиндоевропейский язык слогового типа, пока не выбрали один из вариантов, приемлимого для своего языка, алфавитного письма восточных тирренов.

В III тыс. до н.э. от западных Балкан до территорий нынешних Италии, Испании, Франции, Голландии, Британии Европу накрыла волна кочевой археологической культуры колоколообразных кубков (ККК) [23]. По мнению авторитетного археолога и историка Марии Гимбутас, это были высоко развитые в коневодстве и металлургии кочевые группировки Причерноморских степей. Последующее изучение языков дочерних от них культур (Виллановой в Италии, иберийской в Испании [22-27], пиктской в Британии [23]), показало нам, что в значительной степени все они были тюркоязычными. Это подтверждали и более поздние историографы Европы. Например, англо-саксонский историограф VI в. Беда Достопочтенный считал пиктов выходцами с Северного Причерноморья (в это время эту территорию занимала Великая Булгария шилк-эльтавара Кубрата), а Птолемей (II в. н.э.) связывал происхождение пиктов с фракийцами и скифами.

К середине XX века по многим лингво-статистическим показателям вскрылась несостоятельность т.н. «алтайской гипотезы» происхождения тюркской языковой семьи [36, с.28]. Ветхий Завет священного писания христиан Библия, устами мифических прорицателей, напрямую сообщает о том, что самые ранние тюрки **togar(ma)/tagar(ma)** (последователи некоего мудреца **Tara**) с начала II тыс. до н.э. проживали в Ливане, Сирии, Закавказье. Это подтверждает и анализ находок в самых ранних хуннских захоронений (IX до н.э.) на севере Монголии, где явно прослеживается сирийский след, как по генетическим данным остатков тел, так и по предметам материальной культуры (одежда, оружие, конные повозки). Становится все более очевидным то, что именно кочевники Восточного Средиземноморья пришли в Центральную Азию и дали толчок в развитии языков и культур местных племен, включая и ранний Китай эпохи Инь.

Обратив внимание на явные тюркизмы в языке этрусского текста *золотых пластин из Пирг* недалеко от Рима (это этрусско-финикийская билингва, ранее расположенная на входе в приморский этрусский храм), в 1977 году мы приступили к разработке нового метода дешифровки этрусских текстов на основе фоноэволюционной пратюркской (происхождением с Древнего Ближнего Востока) гипотезы, предполагающей дивергенцию исходных пратюркских племен (на основе позднешумерско [12]-индоевропейско-хурритско [4] -семитской [7, 14] интеграции языков) по четырем сторонам свет из Сирии, Закавказья, Восточного Средиземноморья в VI – IV тыс. до н.э. Западная ветвь этой миграции пратюрков, по такой схеме, пройдя Малую Азию, Балканы, Подунавье должна была достичь территорий Италии, Испании, Британии, Западной Африки (предки нынешних *туарегов-пэль* – ***taraka**), включая большинство островов Средиземного моря (Кипр, Крит, Мальта, Сицилию, Сардинию, Балеарские острова).

Параллельно нами разрабатывался и метод дешифровки этрусских (установленное нами их самоназвание **tarc** [10, 25], в тексте TLE 1) текстов, позже получивший название ПЭКФОС («последовательное этимологическо-комбинаторное приближение с фонетической обратной связью»). Этот метод был доведен до рабочего состояния к лету 1979 года [6, 10, 21].

В период 1979-80 гг., на основе метода ПЭКФОС нами был выполнен дословный перевод более 2/3 самого протяженного (около 1150 слов) этрусского текста Загребской мумии (в одной из классификаций TLE 1), нанесенного на льняные бинты забальзамированного тела молодой этрусской девушки (в тексте **xiš cis** «молодая девушка» ~ казан.-тюрк. (КТ) *яш кыз*) по имени Клементина [18, 20], аристократического происхождения (**zatlaxne zate** «из благородного рода» ~ КТ *затлыклы заты*), принесенной в жертву Богу **Tin gir** (тюрк. *Тенгри*) в IV в. до н.э. вблизи города Фивы в Среднем Египте. Человеческое жертвоприношение был основным обрядом этрусской религии. Еще в раннем средневековье его практиковали волжские булгары (по сообщениям арабских путешественников они вешали на деревьях самых просветленных людей), ранние турки-османы.

В тексте TLE 1, согласно нашего перевода, описаны религиозные представления этрусков, обстановка и последовательность жертвоприношения, а также инструментарий заклания (**usli θacac** «острый нож» ~ КТ *очлы лычак*, якутск. *быхак* «нож» и др.) и использованные смолы, химикаты [10, 18, 20].

Полученные результаты дешифровки текста Загребской мумии нами были доложены в 1982 году на IX всесоюзной конференции по диалектологии тюркских языков в Баш. гос. ун-те в Уфе [3] и, через год, на всесоюзной конференции по этрусологии в Гос. Эрмитаже в Ленинграде [4].

В 1987 году, в лабораториях Австрии, Словении, Хорватии было проведено комплексное физико-химическое исследование тела и пропитанных бальзамирующими веществами бинтов Загребской мумии. В августе 1988 года мы посетили Загребский археологический музей, куда неделю назад поступил свежий отчет по проведенным исследованиям. Ознакомление с материалами этого отчета и визуальный осмотр тела мумии сразу выявили ряд фактов, предсказанных нами за 7 лет до того. Об этом мы доложили на международном этрусологическом коллоквиуме в Москве, в ГМИИ им. А.С. Пушкина в 1990 году [5]. Таким образом, в 1988 году разработанный нами метод дешифровки древних текстов ПЭКФОС получил вещественные доказательства своей верификативности.

В 1981-2014 годах на основе метода ПЭКФОС нами были проанализированы и переведены на русский, английский и итальянский языки крупнейшие тексты на этруском и родственном ему восточно-тирренском (о. Лемнос, II в. до н.э. [11]) и минойском (Угарит-Сирия, острова Кипр, Крит, XIV – VIII в. до н.э. [8, 10, 17-19]) языках. Позже к ним добавились переводы текстов на ретском языке [31] (он был распространен в предгорьях Альп). Были также рассмотрены субстратные пратюркские вкрапления в мессапском языке, в свое время имевшем распространение на юге Апеннинского полуострова [32].

При изучении пеласгско-тирренских и минойских надписей Восточного Средиземноморья стало очевидным то, что локальные диалекты древнегреческого языка в Аттике (в наших переводах пеласгск. **ati** «отец», **attic** «отечество») испытали значительное влияние, предшествующих появлению греков на Балканах, местных пратюркских языков [15-17].

Этот факт наличия заметного пратюркского субстрата во всех индоевропейских языках Балкан, дал нам надежду на то, что это обстоятельство может стать для нас важной теоретической опорой и при анализе гето-фракийских текстов на золотых пластинах из Румынии («гето-тракийские из Румынии» – ГТР).

На рисунке в Приложении к настоящей статье показана фоторепродукция одной из указанных золотых пластин (в нашей индексации – ГТР-6).

Нами была осуществлена транслитерация этого текста, с разбивкой его (с учетом нашего многолетнего опыта анализа подобных текстов) на отдельные слова. Результат транслитерации получился таким:

1. lukw de noxθwe de rumanoyh de aux pu-
2. rxedwe onnu rete φοу ωп koponw eliaв
3. de 2ndw matewso b aswriwshe matews-
4. oyie adw dab oφεkoуwe mali θwepo etw-
5. ryb heθw ax ll wesyoу denwe repo paduea-
6. oe θrakw dabw geto denw repo padue a
7. etaθw lyoyngiw so denwe shmo alwe oi-
8. ʔωθθ bisweu xero eaoy axho tamaroy-
9. o maθwsladw dabwgeto ωп meso.

Здесь в 3, 8 и 9 строках не понятные для нас знаки в тексте транслитерации мы временно, на начальной стадии (далее был их углубленный анализ), обозначили похожими значками из вордовской таблицы символов для шрифта Times New Roman: 2, ʔ, ɿ

Используя метод ПЭКФОС и привлекая к комбинаторно-этимологическому анализу базовый запас переведенных нами этруских, пеласгских, ретских и иберийских [22, 24-28, 33, 38] слов, мы получили построчный литературный перевод текста ГТР-6 на русский и английский языки:

1. Освещение (**luko**) со слов (**de**) (дескать наблюдавших самими) покорения (нападении на ?) (**noxθoe**) якобы (**de**) римскими (войсками) (**rumanoyh**) представителей почтенных (?) (**aux**) городов (**purxede**).
2. Десятки рядов (**onnu rete**) бойцов (**φοу**) в защитной броне (покрытии-капонирах (тюрк. **capo-** «покрывать») (**koponoye**) размахивая руками (**eliav** – этруск., др.-тюрк. **el** «рука»)
3. якобы (**de**) испытывали себя (**2ndo**) в метании дротиков (**mateoso**) ассирийских (?), азиатских (?) (**asorioshe**). Дротики же (**mateosoyie**)
4. бросали (**ado**) бешенно (как умалишенные (больные на голову) – **dab oφεkoуoye e mali**). Насытившись этим (**θwepo eto**)
5. набросились (ринулись) (**ribheθo**) в сторону (**ax**) 3 подразделений войск, отправляя на небо (**on nuboio zota**) убитых (сраженных) (**martoe**) очень
6. старательно (**θrako**). Так, чтобы геты (**getoy**) о тела (**denoe**) своих падших (**padue**), при попытке атаки, спотыкались и
7. в ожидании (**etaθo**) легионов подкрепления (**lyoyngio so denoyshmo**) падали духом («пропитывались пессимизмом, отвращением (**bisoyv**), чувствовали себя херово» (**alpeo i**
8. **podo bisoev xhro**), особенно почуяв блеск стали (римских мечей) («осветленного железа» **axho tamaro** – ибер. **nurku timuř**).
9. (Римляне) все спланировав таким образом дабы (**dabo**) геты (**geto**) попали в миздец (**on meso**) (потерпели поражение).

1. Elucidation (**luko**), according to the words (**de**) (of those who saw with their own eyes), of the conquest (attack on?) (**noxθoe**) of supposedly (**de**) Roman (troops) (**rumanoyx**) on the representatives of respectable (?) (**ayx**) towns (**purxede**).
2. Dozens of rows (**onnu rete**) of the fighters (**φoy**) in their protective armour (cape-like coverings (Turkic **capo** – 'cover') (**koponoye**), waving their arms (**eliav** – Etruscan, Old Turkic el 'arm')
3. as if (**de**) to test themselves (**2ndo**) in throwing darts, (**mateoso**) Assyrian (?), Asian (?) (**asorioshe**). The darts (**mateosoyie**)
4. were thrown (**ado**) madly (like crazy men (sick in the head) – **dab oφekoyo e mali**). Saturated with all this (**θeopoeto**),
5. they lashed out (rushed) (**ribheθo**) towards (**ax**) three military units, sending to heaven (**on nuboio zota**) the killed (smitten) (**martoe**) very
6. actively (**θrako**). So that the Gets (**getoy**) would stumble over the dead bodies (**denoe**) of the fallen (**padue**) trying to attack and
7. in wait for (**etaθo**) the legions of reinforcement (**lyoyngio so denoyshmo**) lost heart ('experienced a sense of pessimism, awfulness (**bisoyv**), felt shit' **alpeoi**,
8. **podo bisoev xhro**), especially seeing lustrous steel (of Roman swords) ('purified iron' **axho tamaro** – Iberian **nurku timuf**).
9. (The Romans) planned everything in such a way that (**dabo**) the Gets (**geto**) be totally fucked up (**on meso**) (suffered defeat).

Были переведены и некоторые другие тексты из коллекции ГТР. Поясняющие детальные комментарии к переводу каждого из этих текстов, согласно правилам компаративистики, требуют достаточно объемного изложения (до 50-70 машинописных страниц формата А4). Из-за ограниченности объема данной журнальной публикации, здесь в заключении, мы приводим лишь общую характеристику языка ГТР, а также в Приложении, по материалам переводов, Таблицу лексических соответствий отдельных слов из текстов ГТР, из западно-пратюркских (по нашему мнению) языков и современного казанско-тюркского языка.

ВЫВОДЫ:

1. Осуществлен комплексный лингвистический анализ текста ГТР-6 на золотой пластине из Румынии. Выполнена разбивка текста на отдельные слова. Получены построчные литературные переводы рассматриваемого текста на русский и английский языки.

2. В исследованном тексте выделен палеотюркский языковой субстрат. По приблизительной оценке (как по представительству в объеме лексики, так и по грамматическим формам), в изученных текстах он достигает 60 %, хотя в целом, рассматриваемый тип языка нельзя отнести к разновидности тюркских языков. Он более соответствует пиджин-языковому состоянию. Причем часть лексики (этнонимы, словосочетания общественно-политического плана и др. – до 20% всего объема текстов), являются общим лексическим фондом для всех этнически групп региона (геты, фракийцы, римляне и др.). Обнаруживается и лексика с восточно-семитской языковой основой, что говорит о глубоких исторических связях с Древним Ближним Востоком.

3. Судя по содержанию текста ГТР-6 (война Рима против гетов), он относится к I – II векам нашей эры. То есть это образец позднего гето-фракийского языка (по сравнению с языком приписок на предметах из царского захоронения фракийцев в Казанлыке, относящегося примерно к IV в. до н.э.).

4. Особенностью гето-фракийского языка, представленного в коллекции ГТР, является обилие постпозиционного форманта -o в окончаниях существительных, а также прилагательных, наречий и даже предлогов. Аналогичное реликтовое явление сохранилось, на наш взгляд, в болгарском языке, впитавшем в себя фракийское языковое наследие. Некоторые глоссы текста ГТР очень близки в соответствующим релевантам из болгарского языка, например, в ГТР-4 **malho** «немногие, некоторые» ~ болгарск. *малко* «немного». К другим балканизмам в языке ГТР можно отнести отсутствие склонений существительных, отсутствие инфинитива глаголов, наличие у глаголов *пересказательного* наклонения [36, с. 76] в виде частицы **de** (который напоминает отсоединившийся аффикс глаголов прошедшего неопределенного времени в этрусском и тюркских языках). Вообще, наблюдаются рефлексы отхода от постпозиционной агглютинативности и перехода к аналитическим формам построения предложений.

Что касается тюркского субстрата, то, видимо, благодаря обилию социальных потрясений, политических пертурбаций и контактов гето-фракийцев с иноязычными племенами, язык ГТР сильно развился в фонетическом плане, по сравнению с наиболее древними формами в этрусском языке. Поэтому, в фонетическом плане, он стал наиболее близким к соответствующим формам иберийских языков (см. Таблицу в Приложении).

5. Использование «не нормативной» в современном понимании гендерной лексики в тексте ГТР-6 (**xero, miso** и др.) обыденное явление, как и в византийских текстах о прелюбодеяниях. Оказалось, (при нашем анализе), целые отдельные тексты золотых пластин из Румынии посвящены вопросам совершенствования сексуальных технологий. Например, таковым на наш взгляд, является текст ГТР-5. Там, даже для неискушенного в дешифровке древних текстах исследователя, сразу бросается в глаза слово ΦΑΛΟΣΟ. Конечно, для нас больший интерес представляют тексты по педагогике древних фракийцев, так как поняв эти принципы, мы могли бы, как и в случае иберов [24, 33], более точно узнать то, что привело к взлету и падению их цивилизации на данной исторической территории.

Литература:

1. Берчу Думитру. Даки. Древний народ Карпат и Дуная / Пер с англ. Н.И. Лисовой. М.: ЗАО Центрполиграф, 2008. 192 с.
2. Болован И.-А., Пол И. История Румынии / Пер. с румын. М.: Изд. «Весь мир», 2005. 680 с.
3. Латыпов Ф.Р. Об италийском диалекте пратюркского языка Средиземноморья // Тез. докл. и сообщ. IX конф. по диалектологии тюркских языков. Уфа: Изд. БашГУ, 1982. С. 35.
4. Латыпов Ф.Р. Пратюркские черты этрусского языка в связи с ностратической теорией // Краткие тезисы докл. науч. конф.: Древние культуры Евразии и античная цивилизация. Л.: Изд. Гос. Эрмитажа, 1983. С. 55-57.
5. Латыпов Ф.Р. Загребская мумия – возможный свидетель апофеоза этрусского обряда человеческого жертвоприношения (результаты обследования тела мумии в августе 1988 г. в сопоставлении с пратюркским чтением текста пелены в 1981 г.) // Тез. докл. Междунар. коллоквиума: Этруски в их связи с народами Средиземноморья. Миф. Религия. Искусство. М.: ГМИИ им. А.С. Пушкина, 1990. С. 42-44.
6. Латыпов Ф.Р. Исследование реального пратюркского языка методом ПЭКФОС // Сб.: Некоторые итоги и задачи изучения татарского литературного языка. Казань: Изд. ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова. 1992. С. 96-106.
7. Латыпов Ф.Р. Древнейшие восточно-семитские заимствования в локальном пратюркском языке Средиземноморья // Тез. докл. науч.-практич. конф.: Вопросы изучения и преподавания родных языков. Уфа: Изд. БашГУ, 1994. С. 105-107 (башк.).
8. Латыпов Ф.Р. Комбинаторно-этимологический анализ двух кипро-минойских надписей из Угарита (ч. 1, 2) // Яджар, 1995. № 3. С. 99-110; 1996. № 2. С. 66-80.
9. Латыпов Ф.Р. Название сторон света в кипро-минойской надписи XIII в. до н.э. из Энкоми // Тез. докл. междунар. конф. по первобытному искусству. Кемерово: Изд. САИПИ, 1998. С. 168-170 (франц.).
10. Латыпов Ф.Р. Исследование этрусского и минойского языков на основе фоноэволюционной пратюркской гипотезы и комбинаторно-частотных методов. Уфа: Китап, 1999. 276 с.
11. Латыпов Ф.Р. Комплексный лингвистический анализ восточнотирренской надписи на памятнике воинской славы с острова Лемнос. Уфа: Полиграфсервис, 2008. 47 с.
12. Латыпов Ф.Р. Факты шумерского языка как основного пратюркского субстрата, участвовавшего в формировании пратюркских языков Древнего Ближнего Востока. Уфа: Полиграфдизайн, 2009. 68 с.
13. Латыпов Ф.Р. Вотивная пеласгская надпись на золотом перстне из Фракии // Сб. науч. статей: Коммуникативно-функциональное описание языка. Уфа: РИЦ БашГУ, 2009. С. 57-62.
14. Латыпов Ф.Р. Пять восточно-семитских заимствований в экспрессивной этрусской надписи-рекламе для ехебаі «прекрасных юношей» на арибалле Пупэ из Цере // Матер. II Междунар. науч.-метод. конф.: Теория и практика языковой коммуникации. Уфа: Изд. УГАТУ, 2010. С. 283-289.
15. Латыпов Ф.Р. Субстратная лексико-морфологическая пиджинизация древнегреческого и пеласгско-тирренского (балкан-пратюркского) языков в свете мировых фоноэволюционных процессов в I тыс. до н.э. // Теория и практика языковой коммуникации. Матер. III Междунар. науч.-метод. конф. Уфа: Изд. УГАТУ, 2011. С. 261-265.
16. Латыпов Ф.Р. Тирренские (балкано-эгейско-малоазийские) пратюркские заимствования в древнегреческом языке // Сб. науч. статей: О.Н. Бётлингк и вопросы тюркской филологии. Якутск: Изд. ИГИ и ПМНС СО РАН, 2013. С. 98-101.
17. Латыпов Ф.Р. Кипро-минойская лексическая компонента в пиджин-древнегреческой силлабической надписи из Идалейона // Сб. матер. IV Междунар. науч.-практич. конф.: Язык и культура. Новосибирск: ЦРНС, 2013. С. 7-13.
18. Латыпов Ф.Р. Общие сведения, основные группы слов и дословные переводы крупнейших этрусских текстов на русский, английский и итальянский языки. Уфа: Полиграфдизайн, 2014. 152 с.
19. Латыпов Ф.Р. Афористические поучения в минойской спиральной надписи на золотом перстне из Мавро-Спелио // Вестник АН Респ. Башкортостан, 2014. Том. 19. № 4, С. 57-62.
20. Латыпов Ф.Р. Фрагменты текста Загребской мумии об обряде человеческого жертвоприношения (IV в. до н.э., Египет): тайные замыслы этрусской элиты // Проблемы востоковедения, 2014. № 3. С. 87-91.
21. Латыпов Ф.Р. От исследования механизмов декодировки звуковых сигналов в слухо-речевой системе человека (СРСЧ) к дешифровке древних текстов на пратюркских языках Запада // Матер. Междунар. науч.-метод. конф. «VIII Орузбаевские чтения по теме: Археология, этнология и музеология в системе современного высшего образования». Алматы: Казак ун-ті, 2016. С. 434-437.
22. Латыпов Ф.Р. Иберийские языки Древней Испании – результат ускоренного фонетического развития некоторых пратюркских языков Западного Средиземноморья. Уфа: Полиграфдизайн, 2016. 152 с.
23. Латыпов Ф.Р. На западных границах пратюркской ойкумены: Туманный Альбион от каменного века до раннего Средневековья. Уфа: Полиграфдизайн, 2017. 100 с.
24. Латыпов Ф.Р. Элементы этнопедагогики иберов, нашедшие отражение в надписях на свинцовых пластинах и в граффити на поверхностях декорированных ваз. Уфа: Полиграфдизайн, 2019. 136 с.
25. Латыпов Ф.Р. Письменное наследие древних тарков Средиземноморья: Восток на Западе // Сб. науч. статей: Диалог культур через призму единства и многообразия в преемственности и модернизации общественного сознания: Древний мир, Средневековье, Новое и Новейшее время. Алматы:

- Изд. Ин-та Востоковед. им. Р.Б. Сулейменова, КН МОиН Респ. Казахстан, 2020. С. 7-16.
26. Латыпов Ф.Р. Хороший конь и мастерство воина – главные приоритеты в повседневной жизни потомков древних кочевников Евразии на Пиренейском полуострове // Сб. науч. статей междунар. науч. конф. на тему: Диалог культур Востока и Запада через призму единства и многообразия в преемственности и многообразии общественного сознания: Древний мир, Средневековье, Новое и Новейшее время. Алматы: Ин-т философии, политологии и религиоведения КН МОиН Респ. Казахстан, 2021. С. 28-37.
 27. Латыпов Ф.Р. Древнейшие западно-тюркские военные термины и фразы в иберийском тексте ультимативного послания жителя осажденного города Вильярес // Матер. X Междунар. тюрколог. конф. 25 декаб. 2020 г.: Актуальные проблемы тюркологии: Россия и тюрко-мусульманский мир. Казань: Изд. Казанск. Гос. ун-та, 2021. С. 28-31.
 28. Латыпов Ф.Р. Интерпретация иберийского текста PICO-AJOS IIA, связанного с подготовкой неопытных бойцов к реальным сражениям // Матер. II Междунар. науч. конф.: Лингвокультурные универсалии в мировом пространстве, 23 апр. 2021 г. в Воронеже. Воронеж: Изд. Воронежск. ГТУ, 2021. С. 234-240.
 29. Латыпов Ф.Р. Графемно-лингвистический анализ неолитической винчанской надписи на терракотовом амулете из Тэртэрии (ВНТАТ) // Матер. XIII Междунар. науч.-метод. конф.: Теория и практика языковой коммуникации. Уфа: Изд. УГАТУ, 2021. С. 108-117.
 30. Латыпов Ф.Р. К пониманию назначения и содержания надписей на древнеболгарской розетке из Плиски. Уфа: Полиграфдизайн, 2022. 44 с.
 31. Латыпов Ф.Р. Отражение когнитивных функций ретского языка в бытовых и общественных надписях IV – I вв. до н.э. // Матер. XI Междунар. науч.-практич. конф.: Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства, проблемы и перспективы, 17-18 нояб. 2021. Казань: Изд. ИФ МКК КФУ, 2021. С. 128-132.
 32. Латыпов Ф.Р. Тюркские корневые основы некоторых глосс мессапского языка // Сб. матер. XIX Междунар. науч. конф. ИЯЛИ УФИЦ РАН: Актуальные проблемы диалектологии народов России, 1- 4 июня 2022 г. Уфа: Изд. ИЯЛИ УФИЦ РАН, 2022. С. 199-201.
 33. Латыпов Ф.Р. Жертвоприношение пленных полезно для психологической подготовки молодых бойцов – мнение опытного воина, изложенное на иберийской свинцовой пластине PICO DE LOS AJOS IIA // Матер. XIV Междунар. науч.-метод. конф.: Теория и практика языковой коммуникации. Уфа: Изд. УГАТУ, 2022. С. 153-161(англ.).
 34. Левинский А.Н. История гетов в лесостепи Юго-Восточной Европы (конец VI – вторая половина IV вв. до н.э. // *Stratum plus*. 2010. № 3. С. 15-127.
 35. Нерознак В.П. Палеобалканские языки. М.: Наука, 1978. 247 с.
 36. Языкознание /Большой энциклопедический словарь. М.: Науч. изд. «Большая Российская энциклопедия», 2000. С. 28.
 37. Burger J., Kirchner M., Bramanti B., Haak W. and Thomas MG. (2007). Absence of the lactose-persistence-associated allele in early Neolithic Europeans // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 104. P. 3736-3741.
 38. Latypov F.R. Turkic names of iron and ore in the inscription from Ullastret // *East European Scientific Journal* (Warsaw, Poland), 2017. Part. 2. P. 40-45.
 39. URL: https://www.google.com/search?rlz=1C1CHZN_ruRU938_RU938&q=золотые+пластины+из+румыни+и&tbm=isch&chios (дата обращения 12.08.2022).
 40. URL: https://www.google.com/alphapedia.ru/w/Thracian_language (дата обращения 12.08.2022).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица лексического соответствия сравниваемых языков

№ п/п	Гето-факийск. из текстов ГТР	Этрусск. [18]/иберийск. [22]	Казанск.-тюрк.	Значение
1	on	un / on	un	«10»
2	bir	pr / beř	ber'	«1»
3	el	el / gol	qul	«рука»
4	ax	acna / ag	iaq	«сторона»
5	tamaro	tamur / timur'	timer'	«железо»
6	bisika	thesic / bizik	bizäk	«украшение»
7	sir	zer / šir	jir'	«земля»
8	den	thenθ / tend	tän'	«тело»
9	boy	θui / boi	bu	«вот этот»
10	korop-	cap- / kap-	kap-	«покрывать»
11	mate-	mate- / mate-	mätäkläü	«метать с размаха»
12	aθ-	aθ- / at-	at-	«бросать»
13	zot-	zat- / zat-	zat-	«проводить»
14	tal-	tal- / tal-	tal-	«утомляться»
15	dab	θap / dap	tap	«точно, как»



Фоторепродукция с изображением свинцовой копии текста ГТР-6, скаченная нами с Интернета [40]

Об авторе:

Латыпов Фарит Рафгатович, кандидат технических наук, доцент, Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа, Россия, vei10@yandex.ru

About the author:

Farit Latypov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Ufa State Oil Technical University, Ufa, Russia, vei10@yandex.ru

УДК 81.373

Мустафина Р.Ф.

Когнитивный компонент английских глаголов передачи достоверной информации со значением признания

В статье рассматриваются английские глаголы достоверности информации, такие как *avow*, *concede*, *admit*, *confess*, *acknowledge* с точки зрения наличия в них когнитивной составляющей, путем составления их когнитивной модели ситуации употребления. Мы относим данные глаголы к субфрейму «правда-признание» фрейма «достоверность». Наряду с основным компонентом значения данных глаголов (признавать правду), были выявлены дополнительные. Так, в глаголах *concede*, *admit*, *acknowledge* присутствует значение «нежелание признавать правду», в глаголе *confess* – «чувство вины», а глагол *avow* содержит значение «публичности». Эти компоненты образуют прототипические ситуации глаголов. Когнитивная нагрузка глаголов представляет собой знание какого-либо достоверного факта и осознанный выбор передать достоверную информацию. Соответственно, все рассматриваемые глаголы при употреблении соблюдают условие искренности (намерение) и истинности (содержание). В когнитивном сценарии присутствуют четыре составляющие: адресант (тот, кто признается), адресат (кому признаются), наблюдатель (тот, кто знает правду) и предикат (содержание признания). Наблюдатель может быть представлен как адресант, так и как адресат, а также как третий участник в качестве стороннего наблюдателя.

Ключевые слова: когнитивный потенциал, прототипическая ситуация, глаголы, достоверная информация, семантика

Ramilya F. Mustafina

Cognitive Component of English Verbs of Confession

The article examines the English verbs of confession (*avow, concede, admit, confess, acknowledge*) from the point of view of the presence of a cognitive component, by analyzing their definitions and building a cognitive model of a situation. These verbs represent the "truth-confession" subframe which is part of the "truth" frame. Along with the main component (to admit the truth), there were identified some additional ones like reluctance, guilt and publicity. The cognitive load of these verbs is the knowledge of any true fact and a conscious choice to convey true information. Therefore, all these verbs meet the condition of sincerity and truth. In a cognitive scenario, there are four components: an addresser, an addressee, an observer (the one who knows the truth), and a predicate (the content of the admission). The observer can be represented as an addresser, or as an addressee, as well as a third participant as an outside observer.

Key words: cognitive component, prototypical situation, verbs, confession, semantics

Согласно когнитивной лингвистике естественный язык является отражением картины мира носителей определенного языка. Соответственно, языковые единицы, составляющие систему языка, содержат определенные «части» общей картины. Эти «части» могут представлять собой ментальные образы предметов, событий, хранящиеся в сознании носителей языка. Они образуются, когда люди впервые сталкиваются с чем-то неизвестным и для понимания и передачи информации, ищут способ выражения своего опыта в виде слов. Таким образом происходит вербализация концепта, которая в свою очередь, находится в фокусе внимания когнитивной лингвистики [1].

Когнитивная семантика, как часть когнитивной лингвистики, анализирует структуру содержания слова, выявляя содержащуюся в нем информацию о мире [4]. Семантика языкового знака состоит из значения и смысла. Значение, как известно, устойчивое понимание языкового знака, зафиксированное в словаре. Значение формируется путем отражения «в нашем сознании внешнего события, которое в соответствующей знаковой ситуации становится выразителем реальных взаимоотношений объекта и субъекта» [1, с. 47]. Смысл рождается в конкретных условиях употребления языкового знака (контекст), поэтому его природа субъективна [1], зависящая от различных прагматических переменных.

Целью данной статьи является выявление когнитивного составляющего глаголов достоверной информации со значением признания в английском языке. В нашем исследовании когнитивный потенциал глаголов представлен наличием когнитивной нагрузки в значении языковой единицы и выявлением ее прототипической (когнитивной модели) ситуации, исходящей из дефиниции.

К глаголам передачи достоверной информации со значением признания относятся такие глаголы, как *avow, concede, admit, confess, acknowledge*. Среди них доминирующим глаголом является глагол *admit* как самый распространенный. Согласно дефинициям эти глаголы содержат основной компонент «признаваться» и такие дополнительные компоненты как нежелание (*concede, admit, acknowledge*), чувство вины (*confess*), публичность (*avow*). Когнитивная нагрузка данных глаголов представляет собой знание какого-либо достоверного факта и осознанный выбор передать достоверную информацию. Сам процесс передачи достоверной информации можно назвать правдой. Следовательно, можно отнести эти глаголы к субфрейму «правда-признание», который является частью фрейма «достоверность». Когнитивный сценарий «признание» состоит из субъекта-адресанта, того, кто признается; субъекта-адресата, тому, которому признаются; наблюдателя; предиката признания, в чем признаются. Адресант, обладающий знанием и сделавший осознанный выбор признаться, может обладать следующими характеристиками: активность (совершает действие), интенциональность (говорит правду), авторитетность (статус). С моральной точки зрения человек, говорящий правду, как правило, характеризуется как честный и смелый. Адресат выступает как объект речевого воздействия либо пассивно принимающий признание, либо берущий на себя активную роль (уточнение). Наблюдателем является лицо, знающее о достоверности передаваемой информации, и способное выполнять как активную (поддержать), так и пассивную роль (наблюдать) в коммуникативной ситуации. Предикат может быть представлен одушевленным (информация о ком-то) и неодушевленным денотатом. Также стоит отметить, что ситуация признания отвечает всем трем условиям достоверности: условие искренности, доверия и истинности [3]. Условие искренности выражено намерением адресанта передать достоверную информацию, признаться и создает условие для доверия к собеседнику. В когнитивном плане, признание может быть результатом размышлений и анализа своих действий [2].

Глагол *admit* выражает вынужденное согласие с достоверностью какого-либо факта, что предполагает его ранее упоминание собеседником. Наличие нежелания в дефиниции глагола характеризует правду как неприятную для говорящего. Значение содержит две пропозиции: соглашаться, чувствовать нежелание. Прототипической ситуацией является ситуация, в которой человек вынужденно соглашается с одним или группой людей, что что-то достоверно. Например: 'I quite *admit* that the idea was mine,' her husband replied, rather irritably. 'But it wasn't I who accepted the girl as a suitable person.' (Sarah Waters "The paying guest"). Здесь мужчина признает авторство идеи, но при этом частично снимает с себя вину. Глагол *admit* передает нежелание признаваться, что также выражено наличием наречия *rather irritably*, так как он признает частично свою ошибку.

В определении глагола *acknowledge* - to accept, admit, or recognize something, or the truth or existence of something (Cambridge Dictionary) присутствуют несколько дополнительных значений: accept - to agree to take something, or

to consider something as satisfactory, reasonable, or true; admit - to agree that something is true, especially unwillingly; recognize - to accept that something is legal, true, or important. Таким образом, значение глагола *acknowledge* содержит три пропозиции: принять, признать и осознать. Прототипической ситуацией значения является ситуация, в которой человек принимает достоверность какого-либо факта или признается в чем-то, возможно вынужденно (с учетом значения admit). Например: Lola and Noni constantly had to discourage their maid, Kesang, from divulging personal information, but it was hard, Noni *acknowledged*, to keep it that way (Kiran Desai "The inheritance of loss"). В этом примере персонаж также признает неприятный для себя факт, что Нони тяжело повлиять на служанку, иначе говоря, свою слабость. Глагол *acknowledge* придает ситуации значение принятия положения вещей.

В дефиниции глагола *confess* - to admit that you have done something wrong or something that you feel guilty or bad about (Cambridge Dictionary) содержится дополнительное значение глагола admit, означающий вынужденное признание правды. К тому же речь идет о собственной ошибке и вине говорящего, что также несет негативный оттенок. В результате в значении этого глагола можно выделить две пропозиции (признание, чувствовать вину) и одну прессупозицию (совершить проступок). Из значения исходит прототипическая ситуация, в которой человек, испытывая вину за содеянное, признается в этом одному или группе людей. Приведем пример наиболее стандартной ситуации признания в грехах: But there, partly out of respect for my brother priests, I *confess* only what is expected: the petty excesses, errors, failures of daily life (David Mitchell "Cloud atlas"). Употребление глагола *confess* говорит о чистосердечном признании, хотя наличие лишь внешней причины (уважение к братьям-монахам) приводит лишь к частичному признанию вины.

Глагол *concede* также передает нежелание признаваться и соответственно, тоже имеет негативную коннотацию. Значение содержит две пропозиции: признаться, чувствовать нежелание. Создается прототипическая ситуация, в которой человек вынужденно признает что-то одному человеку или группе людей. Например: "Well, I don't like to agree with you, but maybe you have a point," Noni *conceded* (Kiran Desai "The inheritance of loss"). Глагол *concede* означает признание неприятной правды: Нони с сожалением (I don't like to agree with you) допускает возможность правоты собеседника.

Следующий глагол *avow*, также значит признание достоверности информации, но уже на публике. Таким образом создается прототипическая ситуация в формальной обстановке, возможно на публичном выступлении, где человек признает что-то или говорить что-то группе людей, предположительно испытывая при этом негативные эмоции (исходя из значения глагола admit). Значение публичности данного глагола предполагает возможные последствия признания (больше одного свидетеля признания). Значение содержит две пропозиции: признаться, говорить публично. Например: "We know this for a certainty?" "The man's head and hands have been mounted above the walls of White Harbor. Lord Wyman *avows* this, and the Freys confirm (Martin "A feast for crows"). В примере глагол *avow* придает официальность передачи достоверности произошедшего события.

В заключении, можно сказать, что признание в когнитивном плане предполагает знание говорящего и его осознанный выбор признаться, несмотря на нежелание. Дополнительные компоненты в дефинициях, такие как эмоциональное состояние, способ или место позволяют более полно раскрыть прототипические ситуации глаголов.

Литература:

1. Алефиренко Н.Ф. Когнитивная семантика: миф или реальность? / Н.Ф. Алефиренко // Вестник ТГПУ. - 2006. - Выпуск 5 (56) - с. 43-48.
2. Панченко Н.Н. Чистосердечное признание в межличностном общении. / Н.Н. Панченко // Lingua mobilis. - 2010. - №6 (25) - с. 25-31.
3. Панченко Н.Н. Достоверность как коммуникативная категория: Автореф. дис. докт. филол. наук / Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2010.
4. Плотникова А.М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов): Учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. - 2005. — 140 с.
5. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>, свободный

Об авторе:

Мустафина Рамиля Фанисовна, ассистент, Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, Россия, RFMustafina@kpfu.ru

About the author:

Ramilya Mustafina, Assistant, Elabuga Institute of KFU, Yelabuga, Russia, RFMustafina@kpfu.ru

ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА И ДИСКУРСНЫЙ АНАЛИЗ

УДК 821.112.2

Мельникова Л.А.

**Мотив метаморфозы в романе Ф. Шойнеманн
«Агент на мягких лапах»**

В статье рассматривается роль мотива метаморфозы в раскрытии образов центральных персонажей романа Ф. Шойнеманн «Агент на мягких лапах». Установлено, что посредством его использования писательница предпринимает в своем произведении попытку погружения в сознание подростка, осмысления и анализа его поведения и поступков.

Ключевые слова: метаморфоза, Ф. Шойнеманн, взросление, роман, Уинстон, Кира

Lyubov A. Melnikova

**The Motive of Metamorphosis in the Novel
«Agent on Soft Paws» by F. Scheunemann**

The article discusses the role of the metamorphosis motif in revealing the images of the central characters in F. Scheunemann's novel "Agent on Soft Paws". It has been established that through its use, the writer makes an attempt to immerse herself in the mind of a teenager, comprehend and analyze his behavior and actions in her work.

Keywords: metamorphosis, F. Scheunemann, growing up, novel, Winston, Kira

Фрауке Шойнеманн (Frauke Scheunemann) (род. 1969) – известная Фрауке Шойнеманн (Frauke Scheunemann) (род. 1969) – известная современная немецкая писательница, автор серии романов «Уинстон», известной русскому читателю под названием «Приключения кота-детектива». Произведения, составляющие данную серию, издаются, начиная с 2013 года. В настоящее время на русский язык переведены следующие книги серии: «Агент на мягких лапах» ("Ein Kater in geheimer Mission", 2013) «Секрет еловых писем» ("Winston: Agent auf leisen Pfoten", 2014), «Загадка сбежавшего сейфа» ("Winston: Jagd auf die Tresorräuber" 2015), «Уинстон, берегись!» ("Im Auftrag der Ölsardine", 2015), «Сыщик на арене» ("Kater undercover", 2015), «Спасти Одетту» ("Lizenz zum Mäusejagen", 2016), «Дело о невидимке» ("Samtpfoten auf Phantomjagd", 2020).

Обратимся к анализу художественного мира первого романа данного цикла – «Агент на мягких лапах». Тема постепенного взросления, подросткового взгляда на мир является одной из центральных в данном тексте. Повествование в рассматриваемом произведении ведется от лица главного героя – кота британской породы с очень символической кличкой Уинстон Черчилль. Он последовательно излагает читателю свои взгляды на окружающую реальность и свое место в ней. Его тихая, размеренная жизнь в доме профессора-холостяка Вернера в один прекрасный момент нарушается с появлением там новой домработницы Анны и ее дочери Киры. Имея неудачный опыт общения с детьми, Уинстон первоначально огорчается подобному повороту событий и принимает новую соседку в штыки. Однако однажды увидев девочку рыдающей, он перешагивает через собственные принципы и спешит утешить её: «О' кей, потом она наверняка как все эти противные дети, рано или поздно заставит меня нервничать, будет дергать меня за хвост и покушаться на мои роскошные усы. Но сейчас Кира горько плакала и мне стало ее жалко» [3, с. 35]. Стоит отметить, что герой Шойнеманн даже в экстренных, непредвиденных ситуациях, к числу которых относится и вышеописанная, демонстрирует пронзительность и удивительно тонкое знание человеческой психологии: «...я твердо усвоил одну вещь – людям важно одобрение. Так проще всего воспитать своего хозяина. И если он что-то делает, что нравится кошке, я настоятельно советую похвалить его за это» [3, с. 50].

Амбиции кота, высокий уровень самооценки выразительно подчеркивает его кличка, которой он очень гордится, невзирая на насмешки бродячих кошек: «Нормальное имя, даже знаменитое. Уинстон Черчилль – самый известный в мире премьер-министр, а я чистопородный британец – короткошерстный» [3, с. 36]. Однако Шойнеманн иронически снижает образ своего «хвостатого» персонажа посредством контраста между его абстрактными рассуждениями и реальным поведением: презирая на словах собак, всячески позиционируя над ними свое интеллектуальное превосходство, он тем не менее всячески старается всеми способами избежать возможной встречи с ними. Одной из ведущих черт характера Уинстона в романе является его снобизм, который подчеркивается описанием его аристократических повадок.

«Большое значение Фрауке Шойнеманн придает проблеме воспитания, особенно в контексте его взаимоотношений с людьми: «Я, как опытный кот», – говорит он о себе, знаю, как воспитывать двуногих [1, с. 60]. Развитие темы воспитания в романе также связано с образом 12-летней девочки-подростка Киры Коваленко, которая волей случая становится сначала соседкой Уинстона, а затем и его лучшим другом. У Киры, как и у ее матери Анны – русские

корни. В Германию (действие происходит в г. Гамбурге) они приехали из России. Тема России в романе упоминается поверхностно, чаще всего, она возникает во время диалогов Киры с ее одноклассницами. Например, когда девочка приносит в школу кота, те не без пафоса ей заявляют: «Кира, в школу нельзя приносить животных. У вас, в России, может и можно, а у нас в Германии нельзя, это точно!» [1, с. 78]. В отрицательном ключе в романе представлен и немецкий, во многом, шаблонный взгляд на русских как представителей другой культуры и ментальности. Он репрезентируется в романе опять же точками зрения одноклассниц Киры, содержащих преимущественно негативные коннотации восприятия. Особенно ярко это выражают высказывания главной обидчицы Киры – Леонии Вейхерт: «Мой папа говорит про русских...они либо преступники и тогда страшно богатые, либо они честные – и тогда такие бедные, что даже не могут купить себе хорошую туалетную бумагу» [3, с. 90]. Категоричность оценок отдельных героев становится в данном случае доминантой восприятия всего русского в романе. В то же время данные речевые характеристики можно рассматривать в качестве средства создания образов отрицательных персонажей в анализируемом произведении, поскольку другие герои в романе о России высказываются достаточно нейтрально («самая большая страна» и т.д.).

С целью устранения влияния национальных стереотипов на восприятие своих героев Ф. Шойнеманн вводит в художественную ткань своего романа мотив метаморфозы. Средством его реализации в романе является описание загадочного и неожиданного перевоплощения Киры и Уинстона в друг друга. Отечественный исследователь М. М. Бахтин полагал, что «на основе метаморфоз создается тип изображения целого человеческого жизни в ее основных переломных, кризисных моментах: как человек становится другим» [1, с. 266]. Находясь на медной катушке данные персонажи во время удара молнии совершенно непонятным для себя образом меняются своими физическими оболочками. В связи с этим можно говорить также об использовании приема отстранения в анализируемом произведении. Согласно В.Б. Шкловскому, писатель обращается последнему, когда описывает вещь как в первый раз виденную, а случай – как в первый раз происшедший [2, с. 14] Оказавшись в непривычной для себя физической форме, герои констатируют изменение своих взглядов как на сами себя, так и на окружающую их действительность.

Фиксируя внимание читателя преимущественно на ощущениях и впечатлениях Уинстона, ужасающегося тому, как «у двуногих все оказывается сложно», писательница поднимает ряд проблем, типичных для подросткового возраста, среди них общение со сверстниками, неприятие классным коллективом, недопонимание во взаимоотношениях с родителями и многие другие.

Одним из самых болезненных открытий, которое делает для себя Уинстон, погружаясь в особенности человеческого общения, оказываются коварство и лицемерие. Поверив притворному намерению Леонии и ее подруг завести дружбу и поддавшись на ее уговоры, Уинстон, находясь в облике Киры, совершает попытку кражи вещи из торгового центра, попадая тем самым в полицейский участок. Разочарованный он с недоумением констатирует: «Такой крутой кот – и попался на удочку четырех глупых и подлых школьниц» [3, с. 179].

Описывая историю дружбы перелицованного в Киру Уинстона с ее одноклассниками Томом и Паули, которые считаются в школе изгоями, Ф. Шойнеманн указывает на ошибочность шаблонного восприятия человека, ориентированного на его оценку в первую очередь в контексте уровня его финансового благосостояния. Писательница утверждает ценность человеческой личности как таковой и осуждает устами Уинстона стремление Киры понравиться и подружиться в первую очередь с лидером классного коллектива Леонией, представляющей собой глупую и злую девочку. «Тебя должны уважать, – наставляет Уинстон Киру, в противном случае ни о какой дружбе не может быть и речи. И чем больше ты унижаешься, стараясь кому-то понравиться, тем меньше тебя будут уважать!» [3, с. 203]. Ф. Шойнеманн особо подчеркивает, что для считающихся в классе изгоями Тома и Паули идеалы дружбы и товарищества являются незыблемыми: все попытки Леонии очернить Киру в их глазах терпят неудачу, они помогают разоблачить преступные деяния Вадима, друга мамы Киры Анны. Узнав о фантастическом перевоплощении Киры и Уинстона, они всячески стараются помочь своим друзьям вернуть тем привычный для них облик.

Первоначально непонятные для Киры и Уинстона после их перевоплощения модели поведения постепенно становятся для них привычными: Кира констатирует, что превращается душой в кошку, а Уинстон замечает, что превращается в настоящего двуногого. Помимо прочего, новый облик используется ими в качестве средства найти друг для друга друзей: Уинстон выстраивает хорошие отношения с одноклассниками Киры Томом и Паули, Кира, в свою очередь, помогает Уинстону подружиться с понравившейся ему кошкой Одеттой. Однако желание вернуться к дорогим и любимым людям в своем настоящем обличье оказывается сильнее. Кира скучает по человеческому общению с матерью, Уинстон – по кошачьим обедам и хозяину Вернеру. Все это заставляет героев искать способы возвращения в свое настоящее тело.

Важно отметить, что в романе делается попытка дать рациональное объяснение иррациональному явлению. Эта функция в произведении отведена образу Вернера. Именно он, приведенный посредством определенных манипуляций на месте происшествия, разъясняет персонажам возможную причину случившегося: медная катушка, на которой сидели Кира и Уинстон, во время удара молнии получила заряд электрического тока и превратилась в своеобразный электромагнит. Все это ошеломляет Уинстона и приводит его в недоумение: «...нас с Кирой вроде как вытащил из наших тел сверхмощный магнит? Получается, что наше «я» каким-то образом является магнитным? И потом на обратном пути, к несчастью, наши «я» попали не в свое, а в чужое тело? Возможно, так получилось из-за высказанного вслух желания стать кем-то другим?» [3, с. 259]. Рациональному объяснению причин произошедшего превращения вторит и реалистичное описание возвращения героев в их обычную оболочку. Это становится возможным благодаря использованию при непосредственном участии Тома магнитно-резонансного томографа. Вернувшись в привычные тело и ритм Кира и Уинстон понимают, что стали настоящими друзьями.

На основании всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что мотив метаморфозы в данном романе подчинен цели погружения в психологию подростка, понимания и анализа причин его поведения. Шойнеманн показывает, что смена ракурса порой позволяет увидеть многие обыденные вещи и явления, а также окружающих нас людей в их подлинном свете. Важной особенностью поэтики проанализированного нами произведения также является утверждение идеалов дружбы, товарищества, доброты, честности, смелости, терпимости по отношению к другому. В этом заключается главная дидактическая ценность данного романа для подрастающего поколения.

Литература:

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
2. Шкловский В. Искусство как прием // О теории прозы. М.: Федерация, 1929. С. 7–23.
3. Шойнеманн Ф. Агент на мягких лапах. М.: Эксмо, 2019. 320 с.

Об авторе:

Мельникова Любовь Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин, Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Балашов, Россия, lmelnikova5@mail.ru

About the author:

Lyubov A.Melnikova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines, Balashov Institute (Branch) of Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Balashov, Russia, lmelnikova5@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 82-3

Уланович О.И., Дударёнок Ю.А.

Специфика литературного жанра true-crime через призму художественного образа в произведении

В статье авторы раскрывают жанровую специфику литературного направления true-crime посредством выявления особенностей взаимосвязи документальных фактов и авторского художественного содержания, сюжета и мыслительной активности читателя в создании художественного образа в романе американского криминального писателя Роберта Грейсмита «Зодиак». Предлагается классификация средств создания художественного образа в произведении (дескрипторы, психотриггеры и экспликаторы); вскрывается принципиально диалогическая природа жанра true-crime; раскрывается специфика вовлечения читателя в сюжетное действие и его ролевое соучастие в создании художественного образа.

Ключевые слова: литературный жанр true-crime, документальные факты, художественное содержание, художественный образ, персонаж, средства создания художественного образа

Oksana I. Ulanovich, Yuliya A. Dudaryonok

Specificity of The True-Crime Literary Genre Through the Prism of The Artistic Image in The Novel

In the article, the authors reveal genre features of true-crime literature by searching out the nature of correlation of documentary facts and author's artistic content, the plot and reader's reflective thinking in artistic image construction in Zodiac true-crime story by American crime novels writer Robert Graysmith. Classification of the means of artistic image crafting in a literary work is proposed (descriptors, psycho-triggers and explicators); fundamentally dialogic nature of true-crime literary genre is revealed; specificity of the reader's involvement in the plot action and his role participation in artistic image creation are discovered.

Keywords: true-crime literary genre, documentary facts, artistic content, artistic image, character, means of the artistic image creation

Как тонкий рефлектор социальной реальности литература реагирует на динамику настроений, запросов и ожиданий читательской аудитории предложением новых эстетических приемов в поэтическом слоге, новых техник жанрового синтеза (вопреки инерции традиционных литературных жанров), новых приемов сюжетосложения (при сохранении цельности фабулы). Важным поворотом в изменении конфигурации рисунка современной литературы явилось появление в направлении non-fiction ('не вымысел') документально-криминального жанра true-crime, характеризующегося синергией реалистической фабулы и художественного сюжетного построения.

Через призму ретроспективного анализа можно заключить, что своим появлением жанр true-crime обязан сформировавшемуся в Америке в 1960-е годы жанру «новый журнализм». О.О. Несмелова и Ж.Г. Коновалова рассматривают данный синтетический жанр как «чисто американское явление, возникшее в журналистике» и положенное далее в основу «разоблачительной журналистики» XX века [7, с. 248]. Как техника и стилистика написания журналистских материалов новый журнализм характеризовался использованием при поднесении реальных событий таких литературных приемов как беллетризация факта, литературная детализация лиц (персонажей), сценописание, воссоздание диалогов и др. Данный синтетический формат в журналистике был порожден неудовольствием читателей «безличностным подходом традиционной журналистики», что подтолкнуло авторов «чутко реагировать на происходящее» [7, с. 255]. Далее увлеченность экспериментами с художественными приемами при представлении фактов переместилась в литературу, породив «новую форму прозаического повествования, которая соединила в себе элементы формальной структуры романа с актуальностью и злободневностью газетной хроники, представляя тем самым некий гибрид журналистики и литературы» [3]. Современный литературный жанр true-crime, можно полагать, наследует нарративные приемы нового журнализма.

Произведения жанрового направления true-crime относятся и к документально-художественной литературе, и к экранному искусству, но и в том, и другом случае криминальный нарратив – маркер жанра. В.О. Лабунная полагает, что «экстраординарность преступления как события, выходящего за рамки обыденного и повседневного», явилась причиной общественного интереса (со множеством «онтологических и аксиологических коллизий») к криминальным сюжетам, что и привело к рефлексии на тему true-crime в культуре [6, с. 88]. Криминальные сюжеты в произведениях true-crime имеют в своей фактической основе реальные преступления и включают документально-фактологический материал. При этом фактуальная информация криминального содержания преподносится с использованием художественной образности, что придает динамизм и характерность данному содержанию и позволяет возникнуть эстетическому впечатлению.

Художественный образ в литературе является ядром архитектоники произведения и концептуальным звеном творческого художественного моделирования мира посредством исключительно ресурсов языка (слова),

что демонстрирует взаимосвязь «материи и духа, означающего и означаемого, формы и содержания, словесной организации литературного художественного произведения и его идеи» [5, с. 4]. Мы можем утверждать, что создание художественного образа в документальной литературе true-crime выступает квинтэссенцией произведения (равно как и в художественной литературе), но, как мы предполагаем, средства создания художественного образа иные в силу документализации повествования; или же привлекаемые традиционные художественные средства создания образа существенно преобразуются и приобретают иные семантические и прагматические характеристики и функции.

Также важным моментом в создании художественного образа в литературном произведении является встречная мыслительная активность читателя: традиционно «литературный художественный образ складывается целиком и полностью в субъективном мире писателя, а затем и читателя, в их творческом воображении» [2, с. 81]. Как в свое время отметил А.А. Потебня: «посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную»; а заслуга художника заключается «в известной гибкости образа, в силе внутренней формы возбуждать самое разнообразное содержание» [8, с. 181-182]. Документальная же достоверность криминального сюжета в жанре true-crime – это живая ткань бытия, лишённая художественной силы формы и не способная порождать яркие эстетические эффекты, но побуждающая вместо этого к рациональному толкованию. Отсюда, ещё одним важным вопросом при изучении литературного жанра true-crime является выявление специфики сотворчества автора и читателя в создании художественного образа в произведении.

Таким образом, фокусом нашего внимания при изучении литературного жанра true-crime явились особенности взаимосвязи поэтического слова и документальных фактов, художественного вымысла и реализма, авторской проекции и созидательного соучастия читателя в обретении художественным образом, создаваемым в произведении true-crime, его содержательной завершенности.

Материалом нашего исследования выступил документальный роман американского криминального писателя Роберта Грейсмита «Зодиак» [4]. Фактами в анализируемом произведении являются: серия преступлений кровавого маньяка в 1960-1970-е годы в Северной Калифорнии, действовавшего под именем Зодиак, показания выживших жертв и свидетелей, реальные имена и люди, вовлеченные в события в разных ролях, улики (криптограммы, письма, телефонные разговоры преступника с диспетчерами полиции), экспертизы и заключения (криминалистов, следователей, психологов, графологов, медиумов и т.д.), разного рода фактологические данные (локации, параметры и характеристики объектов).

Основная сюжетная линия в «Зодиаке» – фактографическое изложение событий в соответствии с хронологией документирования и расследования преступлений маньяка. Встраиваемыми же в этот сюжетный ряд мини-сюжетами являются художественно моделируемые Грейсмитом эпизоды преступлений, в центре художественного содержания которых – детализация дня «икс» в жизни жертв маньяка (включая процесс убийства) или дня «второго рождения» в жизни чудом избежавших смерти (впоследствии свидетелей). Данная техника именуется «встроенный нарратив» или «рассказ в рассказе».

Сюжетообразующим художественным образом в анализируемом произведении является собственно образ самого Зодиака. Образ персонажа – это единство представления социальной и психологической сущности действующего лица, «движущегося в повествовательном времени» [5, с. 23]; это комплекс его непроцессуальных и процессуальных характеристик в проекции «его статического / динамического “вращения” в совокупной событийности текста» [1, с. 118].

Раскрытие личности убийцы Зодиака по сей день остается нерешенной криминальной задачей, в связи с чем следствие по делу не раз приостанавливалось и снова возобновлялось, а сам образ Зодиака обрастал мифами и демонизировался. «Черная магия, страх смерти, криптография, убийца в капюшоне палача, <...> таинственный человек в белом “шевроле”, которого многие видели, но никто не знает, – таковы составные части грандиозной мистерии Зодиака, наиболее ужасающей истории из всех, что я когда-либо слышал», – отмечает Роберт Грейсмит в предисловии к своему роману. Изучение переплетений художественного вымысла и документализма в стиле true-crime, авторского видения и встречной мыслительной активности читателя, дискретных деталей «портрета» персонажа и общего формируемого о нем впечатления на примере образа Зодиака представляется актуальным и познавательным, а сам роман «Зодиак» – информативным для подобного исследования материалом и не утратившим актуальность и социальную значимость произведением. Последнее аргументируется еще и тем, что преступления Зодиака так и остались нераскрытыми, личность убийцы – невыясненной, коды некоторых его посланий – невзломанными, большинство кодограмм – недешифрованными.

Традиционно образ персонажа в романе задается всеми проявлениями его взаимоотношений с другими людьми и окружающим миром, что демонстрируют его поступки, поведение, общение, душевные состояния и характер вовлеченности в события; а архитектоника и нарратив художественного произведения включают ряд разнообразных художественно-композиционных и словесно-речевых средств, моделирующих его образ. В соответствии с жанровой спецификой произведения при создании образа маньяка-Зодиака Роберт Грейсмит как опирается на реальные факты (включает в повествование материалы оригинальных документов или художественно «освоенные» данные), так и использует элементы художественного домысла / вымысла, воссоздавая сцены преступлений.

Контекстуально-семантический анализ текста данного документально-криминального романа позволил нам выделить весь массив элементов создания художественного образа персонажа и осуществить их классификацию. По критерию особенностей семантики и прагматической функции нами были определены три группы средств формирования в анализируемом произведении образа персонажа-убийцы: 1) *средства-дескрипторы*, 2) *средства-психотриггеры* и 3) *средства-эпикаторы*.

Средства-дескрипторы в соответствии с предлагаемым нами названием выполняют дескриптивную функцию и включают описания облачения, обличья действий и манеры персонажа, а также такие косвенные детали «портрета» как ритуальный антураж, символы, улики, найденные на месте преступления, и детали предметно-вещного мира предполагаемого преступника.

«Глаза у него чокнутые были... Мужик на все сто стебанутый. Глаза ненормальные. Вряд ли соображал, что делает», – описывает преступника выжившая Катлин Джонс. «Слепили блики от его начищенных до зеркального блеска ботинок. Вроде бы такие ботинки у моряков», – далее вспоминает она.

Во время убийства Пола ли Стайна, таксиста, Зодиака видели сторонние наблюдатели, описавшие его так: «Плотный господин вышел из машины. Какой-то тряпкой он протер дверцу водителя, крыло возле зеркала заднего вида, открыл дверцу, снова протер приборную доску».

«Машина старая, двухдверная, светлая: номера старые калифорнийские, черно-желтые. А внутри – сам черт ногу сломит. Книжки, бумажки какие-то, шмотки разбросаны...», – так описывает машину Зодиака свидетельница Катлин Джонс.

Серийный маньяк Зодиак демонстрировал склонность к драматизации совершаемых преступлений и ритуальному мистицизму, о чем свидетельствуют различные символы убийств. «Из-за соседнего дуба появилась зловещая фигура. Увенчивал ее странной формы черный четырехугольный капюшон, напоминающий наряд средневекового палача. <...> В области груди его белел крест, перечеркивающий белую окружность <...> Для глаз и рта были оставлены прорезы, на глазах сверкали солнечные очки», – вспоминает одна из выживших жертв маньяка Брайан Хартнел.

В отличие от традиционных литературно-художественных жанров, в которых важным инструментом создания художественного образа персонажа является *авторская характеристика* (портретное описание или оценка / характеристика личности персонажа автором), в анализируемом криминально-документальном произведении true-crime таковая отсутствует вовсе. Здесь отмечается обращение автора лишь к *взаимохарактеристикам* персонажей – видению одного героя глазами другого, в нашем случае – глазами свидетелей, в связи с чем данные детали образа персонажа – это документальные факты через призму субъективного восприятия реальных участников событий.

Средства-дескрипторы являются преимущественно визуализируемыми (наглядными) чертами в портрете человека, материализующими литературного персонажа. Будучи в своем большинстве свидетельствами *документального свойства*, данные черты образа демифологизируют убийцу, развенчают его сложившийся в обществе фантомный образ и материализуют его в конкретных, индивидуальных чертах облика и поведения.

Средства-дескрипторы *художественного свойства*, значительно уступающие доле документальных дескрипторов, помимо функции жизневоплощения персонажа служат еще и инструментом эстетизации криминальных сюжетов, когда при описании преступлений акцентируется «красота, совершенство и оригинальность преступного замысла, изобретательность и смертоносность убийцы», что характерно для детективного жанра в художественной литературе [6, с. 89]:

«Он опустил на колени и занес нож над спиной Брайана. Нанес удар, второй, третий... Кровь брызнула на лицо Сесилии, поползла по нему капельками и потекла ручейками»; «Убийца вышел через заднюю дверь, открыл правую переднюю и уселся рядом со Стайном. Он положил голову убитого к себе на колени, вынул у него из кармана бумажник и оторвал клочок рубашки».

Средства-психотриггеры – детали художественного образа персонажа и поэтического языка в произведении, которые провоцируют прогностическую активность читателя, побуждают его к выдвижению гипотез и умозаключениям относительно черт и психотипа личности персонажа. К таковым предлагаем относить элементы его речевой характеристики: письма серийного убийцы в СМИ, криптограммы (кодограммы) и иные послания персонажа, диалоги убийцы и описание манеры общения со слов свидетелей.

С 1969 года по 1978 Зодиак отправил 21 письмо с угрозами, признаниями в убийствах и доказательствами своей причастности к преступлениям (такими уликами как лоскут одежды жертв или факты, известные только убийце и полицейским). Послания убийцы в редакции газет, в которых раскрываются чувства и мысли адресанта, можно рассматривать в роли средств внутренней портретизации: «Мне ужасно одиноко когда на меня не обращают внимания, Так одиноко что я могу ЧТО-ТО СДЕЛАТЬ!!!!!!», «Я ЛЮБЛЮ УБИВАТЬ ЛЮДЕЙ ПОТОМУ ЧТО ЭТО ТАК ИНТЕРЕСНО», «Мне крайне трудно контролировать это я боюсь что снова потеряю контроль и добавлю девяную и возможно десятую жертву» (прим.: в примерах переданы орфография и пунктуация профессионального перевода оригиналов на русский язык). Эксперты утверждали о преднамеренном характере ошибок и опечаток в посланиях Зодиака.

В тексте романа Роберт Грейсмит приводит оригиналы криптограмм (посланий Зодиака, зашифрованных с использованием самых разнообразных знаков и символов), которые маньяк ультимативно требовал опубликовать в СМИ. «КОГДА Я УМРУ Я ВОЗРОЖДУСЬ В РАЮ И ОНИ КТОРЫХ Я УБИЛ СТАНУТ МОИМИ РАБАМИ Я НЕ ВЫДАМ ВАМ МОЕ ИМЯ ПОТОМУ ЧТО ВЫ ПОСТАРАЕТЕСЬ ОТНЯТЬ МОЮ КОЛЕКЦИЮ РАБОВ ДЛЯ ЖИЗНИ ПОСЛЕ СМЕРТИ» – гласит расшифрованная специалистами криптограмма (прим.: переданы орфография и пунктуация официальных переводов оригиналов). Некоторые из зашифрованных посланий убийцы удалось расшифровать только в XXI веке. Большинство же криптограмм Зодиака так и остались недешифрованными.

К иным писаниям Зодиака относятся: открытки с текстом угрожающего содержания, оставленная маньяком надпись на машине выжившей жертвы Брайана Хартнелла, стихотворение, вырезанное Зодиаксом ножом на лакированной поверхности стола в библиотеке Риверсайдского колледжа и т.д.

Внешняя речевая портретизация персонажа документально представлена в романе в виде весьма лаконичных реплик убийцы в его диалогах с выжившими жертвами (с их слов), которые свидетельствуют о его неразговорчивости,

а также в виде речи (часто шепотной) во время его телефонных звонков в полицию (со слов говоривших с ним лиц): «...из-под капюшона донесся голос, ставший хрипловатым: А сейчас я вас зарезу, ребята. Этому голосу можно было поверить», – свидетельствует Брайан Хартнелл.

Внешняя речь как характеристика персонажа Зодиака в романе довольно скудна в силу субъективности свидетельствования и не является авторской стилизацией, что характерно для художественной литературы. В связи с этим важным элементом портрета персонажа являются именно впечатления собеседников (свидетелей) о манере его общения:

«Я хочу сообщить об убийстве... вернее, о двойном убийстве <...>» – «Где вы находитесь?» – «Это я их убил», – вспоминает оператор полицейского участка Нэнси Словер о телефонном диалоге с Зодиаком. «Он говорил совершенно спокойно, без всякого акцента и выражения, как будто читая с бумаги... Или репетировал».

Отсутствие в «Зодиаке» внутренней портретизации главного персонажа в форме эгоречья и внутреннего реплицирования объясняется несовместимостью достоверности представления реального лица с художественным вымыслом, а внутренняя речь героя – элемент исключительно авторского творчества.

Таким образом, все элементы речевой характеристики Зодиака в произведении – это факты документальные (не художественные), и как таковые они характеризуются фактологической достоверностью, но чрезвычайно высокой степенью недосказанности. Скудность речевой портретизации персонажа в романе «Зодиак» предлагаем расценивать как элемент интриги и загадки. Эти первичные (документальные), художественно не освоенные автором фрагменты информации о преступнике работают в качестве триггеров – активируют интерпретативное мышление читателя, превращая его из стороннего наблюдателя в соучастника расследования, в криминального следователя, эксперта и даже психолога-профайлера. Данные элементы речевой портретизации в большей степени, чем средства-дескрипторы, апеллируют к логике и опыту читателя (а не к образно-эмоциональной сфере его психики), побуждают к выстраиванию предположений относительно внутреннего мира, черт, особенностей и психотипа личности Зодиака, состояния его психики, равно как и к выдвиганию гипотез касательно его социального статуса (профессии, семьи, образования и т.д.).

Средствами-эксplikаторами в соответствии с их названием выступают эксплицитно представленные в тексте произведения суждения о персонаже, результаты осмысления ситуаций, действий, фактов. Как элементы художественного образа персонажа эксplikаторы в романе «Зодиак» – это интерпретации, сделанные не читателем, а экспертами по делу: документальные данные психиатрической экспертизы, заключения криминальных экспертов, профайлеров, медиумов.

«Преступник, по всей вероятности, страдает ощущением замкнутости, изолированности от окружающего мира. <...> Сравнение удовольствия от убийства с сексуальным наслаждением обычно является признанием собственной неполноценности», – говорится в заключении по результатам психиатрической экспертизы. И далее: «Он, возможно, чувствует – а скорее всего, сам внушает себе это ощущение – презрение окружающих. Убеждение, что жертвы будут его рабами в последующей жизни, ощущение всемогущества – признаки параноидальной мании величия».

«У Зодиака не было наставника, он не испытал отцовского влияния. Детство этот человек провел в исправительной школе. В тринадцать лет его обвинили в чем-то... но я не вижу, чтобы он действительно в чем-либо был виновен. Это изменило его полностью», – заявил чикагский медиум.

Сам автор произведения Грейсмит, непосредственно работавший с материалами по делу и посланиями маньяка, так характеризует своего персонажа: «...окружающим этот преступник, называющий себя Зодиаком, казался спокойным, уравновешенным, разумным человеком, хотя и замкнутым, избегающим контакта с посторонними. А жил он в мире кинофантазий, мелодрам, болезненное воображение вводило Зодиака во тьму».

Средства-эксplikаторы в образе персонажа, с одной стороны, с определенной долей правдивости приоткрывают завесу тайны относительно личности убийцы, поскольку это – результаты работы профессионалов. Читатель может сравнить свои собственные умопостроения и догадки, выстроенные на основе психотриггеров, с экспертными заключениями, от чего-либо испытывает удовлетворение от «исправности» своего ума и дедукции, либо погружается в дискуссию с экспертами и дальнейшее интерпретирование. С другой стороны, экспертные заключения психологов, медиумов, профайлеров, выводы иных участников событий, представленные в романе на этапе затянувшегося расследования преступлений, уже ремифологизируют маньяка, наделяют его чертами зачастую противоречащими, причудливыми вплоть до фантазмагорических построений и демонизации, что еще больше втягивает читателя в интеллектуальную игру.

Элементами художественности в романе «Зодиак» являются воссоздаваемые Грейсмитом эпизоды убийств с художественной детализацией картин и сцен. В данных фрагментах текста – художественных «вкраплениях» в документальное повествование – автор в поэтической манере, свойственной художественному нарративу, представляет иных персонажей и их диалоги (продукт творческого воображения автора), природные и архитектурные пейзажные зарисовки, и детали предметно-вещного мира, а также **сцены совершения преступлений** с драматизацией действия:

«Внезапно пассажир прижал к правой щеке водителя, возле самого уха, дуло пистолета.левой рукой он стиснул горло Стайна. Таксист отчаянно дернулся, но плотный господин уже нажал на курок. Раздался выстрел. <...> Пуля, вращаясь и поворачиваясь, разлетелась на четыре сегмента, во взаимодействии с пороховыми газами и частицами разрушая внутреннюю структуру черепа Стайна. Механизм пистолета извлек стреляную гильзу и направил в казенную часть ствола следующий патрон». Но даже подобная драматизация писателем актов преступлений проистекает из материалов осмотра мест преступлений и заключений экспертов (в примере выше – хирурга, проводившего вскрытие), т.е. имеет фактологическую основу.

Воспринимая внешне нейтральный, объективированный, безоценочный, нарратив, сравнимый с фокусом беспристрастной камеры оператора-документалиста, которым представлено художественное содержание в романе, читатель, все же, видит себя внутри сюжетного действия. Отводимая читателю здесь роль – роль свидетеля, который вместе с жертвами маньяка переживает массу эмоций, провоцируемых при проживании сцен убийств, художественно восстановленных с элементами авторского вымысла. Именно эти фрагменты художественного содержания в произведении позволяют возникнуть у читателя художественному переживанию.

Таким образом, спецификой жанра true-crime является активное вовлечение читателя в многоролевое соучастие в описываемом документальном событии. В романе «Зодиак» читателю предлагаются (или даже навязываются) роли следователя, психолога-профайлера, графолога, дешифровщика, эксперта-криминалиста, а также свидетеля посредством провоцирования эмоций (сопереживания, эмпатии) через художественно представленные эпизоды преступлений. Вместо пассивного стороннего наблюдателя читатель становится соучастником расследования с открытым финалом, поскольку живая ткань бытия с трудом поддается единственно верному толкованию.

С позиций разных предлагаемых ему ролей читатель полифонично соучаствует и в формировании образа персонажа, «осваивая» и аккумулируя дискретные детали его «портрета» в единый образ. При этом сотворчество автора и читателя тем более плодотворно, чем активнее читатель вовлечен. Средства-дискрипторы, элементы образа персонажа в произведении «Зодиак», в комплексе объективируют и индивидуализируют его человеческую сущность. Средства-психотриггеры запускают механизмы интерпретации читателем фактов для раскрытия черт и психотипа личности персонажа-маньяка. Средства-эксplikаторы позволяют верифицировать читателю его собственные умопостроения и догадки относительно личности кровавого убийцы, но еще больше демонизируют его таинственную сущность.

Вызванный к жизни коллажным обликом эпохи литературный жанр true-crime сегодня как нельзя лучше отвечает запросу читателей на дедогматизацию смыслов, творчества и сознания и в полной мере следует формуле литературного успеха: «вместо догмы – приглашение к рассуждению, вместо истины – плюрализм мнений, вместо результата – процесс» [6, с. 92]. А документально-криминальный роман «Зодиак» представляется органичным синтезом документальных фактов и авторского вымысла, сюжетного действия и читательских размышлений, фабулы и занимательной интеллектуальной игры.

Литература:

1. Амирханян, В.В., Кудряшов, И.А., Образ персонажа в аспекте семантической структуры целостного художественного текста / В.В. Амирханян, И.А. Кудряшова // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: Материалы V-ой Междунар. науч.-практ. конф. – Ростов-на-Дону: ООО «Донское книжное издательство», 2005. – С. 118-124.
2. Волков И.Ф. Литература как вид художественного творчества / И.Ф. Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
3. Воробьева, М.С. Новый журнализм как новая тенденция мирового культурного взаимодействия / М.С. Воробьева // Наука в мегаполисе: электронный научный журнал [Электронный ресурс]. – URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-13/littera-terra/new-journalism.html?showall=1&limitstart=> (дата обращения: 28.07.2022).
4. Грейсмит, Р. Зодиак / Р. Грейсми. – М.: ООО Группа Компаний РИПОЛ классик, 2020. – 432с.
5. Карачева Н.А. Образы персонажей в пьесах Дж. Б. Шоу «Пигмалион» и «Цезарь и Клеопатра» как объект общепсихологического анализа: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Н.А. Карачева. – Самара, 2016. – 202 с.
6. Лабузная, В.Ю. «Спектакль эшафота» в «обществе спектакля»: генезис жанра true-crime в литературе и экранных искусствах / В.Ю. Лабузная // АРТИКУЛЬТ: научный электронный журнал. – № 33 (1-2019). – 2019. – С. 88-94.
7. Несмелова О.О., Коновалова Ж.Г. Новый журнализм: теоретические принципы и их художественное воплощение / О.О. Несмелова, Ж.Г. Коновалова // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 153. Кн. 2. – С. 245–258.
8. Потенбня, А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потенбня. – М.: Искусство. 1976. – 614 с.

Об авторах:

Уланович Оксана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода факультета социокультурных коммуникаций, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь, oksana.ulanovich@mail.ru

Дударёнок Юлия Александровна, выпускница факультета социокультурных коммуникаций по специальности «Современные иностранные языки (перевод)», Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь, yulya.dudaryonok.00@mail.ru

About the authors:

Oksana I. Ulanovich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation, Faculty of Socio-Cultural Communications, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, oksana.ulanovich@mail.ru

Yulia A. Dudarenok, graduate of the Faculty of Socio-Cultural Communications, specialty "Modern foreign languages (translation)", Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, yulya.dudaryonok.00@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ

УДК 372.8

Музычко Д.С., Потанина А.В., Фирсова К.П.

Онлайн-диктант как средство развития орфографических навыков обучающихся на уровне основного общего образования

Статья посвящена изучению вопроса повышения орфографической грамотности обучающихся на уровне основного общего образования. В работе рассматриваются теоретические основы формирования орфографической зоркости, особенности использования онлайн-диктантов на уроках русского языка с целью развития орфографических навыков школьников.

Ключевые слова: орфография, орфографическая грамотность, орфографический навык, орфографическая зоркость, диктант, онлайн-диктант

Danil S. Muzychko, Aleksandra V. Potanina, Kristina P. Firsova**Online Dictation as a Means Of Developing Students Spelling Skills at the Level of Basic General Education**

The article is devoted to the issue of improving spelling literacy of students at the level of basic general education. The paper discusses the theoretical foundations of the formation of spelling vigilance, as well as the features of using online dictation in Russian language lessons with the aim of developing schoolchildren spelling skills.

Keywords: spelling, spelling literacy, spelling skills, spelling vigilance, dictation, online dictation

Формирование орфографической грамотности является одной из главных задач обучения русскому языку в школе, так как орфографически грамотное письмо – это существенный элемент общей языковой культуры. Снижение уровня речевой культуры современного общества негативно отражается на качестве письма обучающихся российских школ, при этом владение навыком грамотного письма необходимо каждому образованному человеку. «Для того, чтобы быть орфографически грамотным, не допускать орфографических ошибок, недостаточно знать принципы орфографии, правила, уметь объяснить написание слов – все эти знания и умения надо обратить в навык», – пишет А. В. Текучев в своем труде «Методика русского языка в средней школе» [5, с. 299].

Существует целый ряд объективных причин, обуславливающих трудности освоения орфографии русского языка. Это так называемые недостаточные правила, которые дают общие ориентиры употребления в речи смежных единиц, но не содержат приёмы их различий. М. Б. Успенский писал, что в русском языке много речупотреблений, которые никак не поддаются обобщению, по которым не составишь алгоритма, которые находятся «вне правил» (исключения, словарные слова) [6, с. 24].

Одной из серьёзных преград для изучения орфографических правил русского языка является интерференция, при которой происходит столкновение со сходством заучиваемого материала и большим количеством правил. Интерференция – ухудшение сохранения запоминаемого материала в результате воздействия (наложения) другого материала, с которым оперирует субъект [7, с. 176-177]. 90% правил русского языка создают почву для интерференции орфографических навыков: на один общий сигнал «шипящий на конце слова» в русском языке существует восемь правил; о-ё после шипящих – восемь правил; не – семь основных правил; н и nn – пять правил и т.д. Здесь мы сталкиваемся со сходством заучиваемого материала (общий опознавательный признак орфограммы) и большим количеством правил» [2, с. 60].

Цель уроков, посвященных изучению орфографии, – сформировать у обучающихся орфографическую грамотность, под которой подразумевается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания. Среди условий формирования у школьников орфографических навыков большое значение имеет развитая орфографическая зоркость. Так называют способность человека быстро распознавать орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предусматривает готовность находить собственные или чужие ошибки, допущенные во время письма [4; 8]. Следует отметить, что распознавание орфограммы, соотнесение её с правилом должно происходить достаточно быстро, чтобы не задерживать процесс письма, не отвлекать от содержательной стороны высказывания.

Одним из эффективных средств формирования у обучающихся орфографической зоркости, навыка самоконтроля, навыка предотвращения возможных орфографических ошибок в письменных работах является диктант. Главная задача на уроках русского языка при написании диктантов – это сформировать у школьников умение писать безошибочно. При написании диктанта ученику необходимо, во-первых, слушать диктующего; во-

вторых, анализировать интонацию и смысловую составляющую текста, преобразовать это в письмо. Благодаря диктантам обучающиеся эффективно запоминают правила русского языка и развивают орфографические и пунктуационные навыки [2].

Цифровизация образовательного процесса требует использования информационных технологий при обучении орфографии. На современных уроках русского языка достаточно активно используются онлайн-диктанты [1, с. 5-6].

В методике преподавания русского языка под «онлайн-диктантом» понимается полный аналог традиционного диктанта, реализованный в электронном виде. Существует также понятие «интерактивный диктант», которое тесно связано с вышеуказанным понятием.

Команда сервиса «Яндекс. Учебник» разработала уникальную систему онлайн-диктантов. Этот сервис позволяет учителю мгновенно получить результаты диктанта каждого ученика. «Яндекс. Учебник» имеет интуитивно понятный интерфейс. Тексты диктантов читаются профессиональными дикторами. Обучающийся может настроить скорость диктовки, поставить на паузу. Данные функции сервиса позволяют реализовать индивидуальный и дифференцированный подход. Содержание текстов онлайн-диктантов соответствует возрастным потребностям и интересам школьников. Результаты социологических опросов показывают, что подростков интересуют компьютерные игры и симуляторы, электроника и техника, коллекционирование и т.п. [1]. В ресурсе «Яндекс. Учебник» представлено достаточно большое количество работ, посвящённых данным темам. После написания диктанта система не только выделяет ошибки, но и даёт комментарии (небольшое правило с иллюстрацией), что позволяет развить рефлексивные способности школьников. Сервис организует диктанты всероссийского уровня. Так, например, с 20 октября по 03 ноября 2021 года на сервисе «Яндекс. Учебник» прошёл масштабный онлайн-диктант для учеников 5-7 классов. Тексты читал известный рэпер Feduk'om. Пользователи сервиса смогли поучаствовать в масштабном конкурсе, попробовать свои силы, сравнить собственные результаты с результатами других участников.

Используя образовательные ресурсы «Грамота.ру» и «Интерактивный диктант», обучающиеся могут не только проверить свои знания, но и повторить ранее изученный материал, а также устранить «пробелы» в знаниях. «Грамота.ру» содержит достаточно большое количество диктантов. Сервис «Интерактивный диктант» в юбилейную дату писателей и поэтов предлагает пользователям диктант на основе текста юбиляра. Ученики могут проверить свою грамотность по тексту Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» (125-летие), А. И. Куприна «Олеся» (145-летие) и др.

Цифровой образовательный ресурс «Аудиодиктант», сайт «Орфограммка» также предлагают школьникам онлайн-диктанты. Преимуществом сайта «Орфограммка» является то, что каждый учитель может надиктовать и поместить свой вариант онлайн-диктанта, задать ошибочное написание. В личном кабинете учитель видит карту ошибок, в которой будет показано, какие орфографические и пунктуационные ошибки обучающиеся того или иного класса допускают чаще всего.

Не менее популярными и востребованными сервисами с аналогичным набором функций являются «Образовательный сайт учителя русского языка и литературы Захарьиной Елены Алексеевны», «Best-language» и «Online Test Pad».

Онлайн-диктант имеет целый ряд преимуществ в отличие от традиционного диктанта. Он предполагает индивидуальную работу школьника с компьютером. Проверка работы происходит мгновенно без участия учителя. Компьютер проверяет диктанты в некой электронной объективности.

Важно заметить, что онлайн-диктант позволяет учесть индивидуальные особенности школьников. Некоторые обучающиеся работают гораздо успешнее с электронным вариантом текста. Ученик может выполнять письменную работу в комфортном для него темпе. У школьников при работе с текстом в онлайн-формате есть возможность исправить ошибки до того, как работа будет отправлена на проверку. Следует отметить, что с помощью онлайн-диктантов у обучающихся развивается умение работать с электронными текстами, а также с информацией в сети Интернет в целом. Написание онлайн-диктантов происходит под диктовку незнакомого для школьников голоса. Это тренирует их способность к аудированию: способность слышать и воспринимать информацию от разных людей, из разных источников. При проведении диктанта в традиционном формате текст читается, как правило, учителем. Онлайн-диктанты можно использовать при дистанционном формате обучения. Преимуществом использования онлайн-диктантов является отсутствие сторонних факторов, которые отвлекают внимание школьников: шум в классе или какой-либо другой фактор. Посредством онлайн-диктантов учитель имеет возможность организовать объективную проверку знаний учеников. При выполнении письменных работ обучающиеся не смогут и не успеют воспользоваться информацией из сети Интернет по следующим причинам. Во-первых, тексты в онлайн-формате уникальны. Во-вторых, школьники могут ознакомиться с ними лишь в тот момент, когда педагог откроет доступ. Время написания онлайн-диктанта ограничено.

Однако существуют и некоторые недостатки онлайн-диктантов. При написании традиционного диктанта развивается навык письма от руки, который благоприятно влияет на важные участки головного мозга [3, с. 16]. Традиционный диктант имеет много видов написания (контролирующий, словарный, выборочный, творческий диктант и др.). Он позволяет не только проверить орфографические и пунктуационные навыки обучающихся, но и развить их творческий потенциал. Применение онлайн-диктантов требует технического оснащения кабинета русского языка. У каждого школьника и учителя должен быть персональный компьютер, доступ к сети Интернет. Всем ученикам необходимо уметь пользоваться компьютером.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для гармоничного обучения школьников орфографии необходимо использовать разные форматы диктантов.

Литература:

1. Анисимова, Н. С. Мультимедиа технологии в образовании: понятия, методы, средства / Н. С. Анисимова ; под ред. Г. А. Бородовского. – Санкт-Петербург : РГПУ, 2018. – 89 с.
2. Басалаева, Е. Г. Русская орфография и пунктуация сквозь призму наивного сознания / Е. Г. Басалаева, О. А. Ружа, М. В. Шпильман // Сибирский филологический журнал. .№ 3. 2016 г. – Новосибирск: С. 59-69.
3. Венцов, А.В. Проблемы восприятия речи / А. В. Венцов, В. Б. Касевич. –М., 2003. 240 с.
4. Потанина, А. В. Особенности использования мнемотехник при обучении русскому языку / А.В. Потанина // Казанская наука. №11. 2019 г. – Казань: Издательство Рашин Сайнс, 2019. – С. 50-52.
5. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе : [Учебник для пед. ин-тов по спец. N 2101 "Рус. яз. и лит."]. – 3-е изд., перераб. / А. В. Текучев. – М., 1980. – 414 с.
6. Успенский, Л. В. Слово о словах / Л.В. Успенский. – М.: Русанов : Изд. дом «Пилигрим», 1997. – 415 с.
7. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Рассоха, О. В. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 806 с.
8. Falkovskaya Anastasia V., Mukhamedzyanova Elena K., Goryacheva Olga N., Potanina Aleksandra V. Memonics efficiency in language practice. // Revista San Gregorio, 2018, no.25, Special Edition. November (68-75). pp. 69-70.

Об авторах:

Музычко Данил Сергеевич, студент, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ», Казань, Российская Федерация, danil_muzychko@mail.ru

Потанина Александра Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережные Челны, Российская Федерация, apotanina@mail.ru

Фирсова Кристина Петровна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережные Челны, Российская Федерация, vol.kristina2@yandex.ru

About the authors:

Danil S. Muzychko, Student, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev, Kazan, Russia, danil_muzychko@mail.ru

Aleksandra V. Potanina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, apotanina@mail.ru

Kristina P. Firsova, Master's student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, vol.kristina2@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

УДК 371.333

Замышляева Ю.С., Чичерина П.Е.

Подкасты как средство подготовки к сдаче устной части единого государственного экзамена по иностранному языку

В данной статье рассматриваются понятие и виды подкастов, их польза при использовании в обучении иностранному языку, а также в процессе подготовки к сдаче устной части ЕГЭ по иностранному языку. В рамках исследования на основе ранее выведенного алгоритма работы с подкастами был проведен эксперимент, позволяющий установить эффективность использования данной технологии в преподавании. Анализ результатов подтвердил эффективность и целесообразность использования подкастов в качестве дополнительного инструмента подготовки обучающихся к ЕГЭ.

Ключевые слова: методология, педагогика, подкаст, говорение, аудирование, единый государственный экзамен

Yulia S. Zamyshlyeva, Polina E. Chicherina

Podcasts as a Means of Preparation for the Speaking Part of the Unified State Exam

This article studies the concept and types of podcasts, their use in teaching a foreign language, as well as in the process of preparing for the speaking part of the Unified State Exam in a foreign language. As a part of this study, we conducted an experiment based on the previously created algorithm for working with podcasts to establish whether using this technology in teaching English is effective. The results of the research prove the effectiveness of using podcasts in preparing students for exams.

Keywords: methodology, pedagogy, podcast, speaking, listening, the Unified State Exam

В условиях постоянно развивающегося информационного общества педагоги ставят перед необходимостью разработать новые методы обучения иностранному языку, а также методы помощи в подготовке к экзамену по английскому языку на базе современных интернет-технологий. Одной из таких технологий является подкаст. По определению А. Г. Соломатиной, подкастом является вид социального сервиса Веб 2.0 (то есть технологий, которые становятся лучше пропорционально количеству людей, которые ими пользуются), позволяющий пользователям слушать, смотреть, создавать и распространять аудио- и видео-сообщения в Интернете [11, с. 1].

Актуальность нашего исследования обусловлена появившейся необходимостью разработки новых методик преподавания иностранного языка с использованием современных интернет-технологий. Применение подкастов в обучении изучено мало, однако данная область является перспективной, так как позволяет развивать навыки аудирования и говорения. При этом несомненным плюсом является общедоступность данной технологии.

Нашей целью являлось установление эффективности использования подкастов в процессе подготовки к устной части ЕГЭ по английскому языку.

Проверить эффективность подкастов было решено эмпирически, так что перед началом эксперимента был проанализирован кодификатор ЕГЭ по иностранному языку за 2022 год. В перечне элементов содержания, проверяемых на ЕГЭ по английскому языку, отмечены умения продуцирования связанных высказываний с использованием основных коммуникативных типов речи, передачи основного содержания прочитанного/увиденного с выражением своей оценки, рассуждение о фактах/событиях, об особенностях культуры своей страны и страны изучаемого языка [5]. Как навыки углубленного уровня отмечаются умение предоставлять фактическую информацию, умение детально высказываться по широкому кругу вопросов, в том числе поясняя свою точку зрения, умение делать ясный, логично выстроенный доклад [13]. Все эти виды деятельности реализуются в процессе создания обучающимися подкастов.

Также были проанализированы задания устной части ЕГЭ по английскому языку с целью выявления того, какие навыки и умения требуются в каждом из них и как для их развития можно использовать выбранную нами технологию. Навыки и умения, требующиеся в задании 1, тренируются на первом, подготовительном этапе работы: для качественной записи подкаста обучающимся стоит прочесть его несколько раз, что тренирует их фонетические навыки. При построении текста подкаста в форме интервью обучающимся предлагается включить в него вопросы. Это поможет им взаимодействовать друг с другом или с аудиторией, что тренирует навыки и умения, необходимые для выполнения задания 2. На этапе создания текста подкаста обучающимся предстоит составить план и следовать ему, а также объяснить, почему они выбрали именно такую информацию для подтверждения своей точки зрения.

Здесь важна тренировка умения связно излагать свою мысль, не забывая развернуть какие-либо обязательные тезисы. На этом этапе тренируются навыки и умения, проверяемые в заданиях 3 и 4.

После нами была выбрана группа обучающихся, состоящая из учащихся 11-го класса гимназии №76 города Челябинска. Всего в эксперименте принимало участие 14 человек.

Имея в распоряжении алгоритм работы с подкастами, выявленный в рамках нашего прошлого исследования [4], а также упомянутые ранее результаты анализа кодификатора, нами были отобраны темы, которые предстояло обсудить участникам эксперимента: Health, Holiday, Internet, Work, Nature, и вопросы для каждой из тем.

Также была написана инструкция для работы с технологией подкастов, которая служила раздаточным материалом при проведении эксперимента. Инструкция разделена по этапам, которые предстояло пройти обучающимся для создания подкаста. Всего инструкция состоит из 6 шагов: выбор темы, начало планирования обсуждения, поиск необходимой информации, создание текста, его чтение вслух, непосредственная запись собственного подкаста участниками эксперимента. Это важный этап, так как в устной части ЕГЭ учащимся также предстоит записывать свою речь на электронный носитель. В конце инструкции содержался примерный план текста подкаста и более подробный пример того, как может проходить обсуждение темы. Желаемый объем подкаста был обозначен в 300-450 слов (исходя из примера, данного в инструкции).

Каждая тема, представленная в первом этапе инструкции, содержала в себе вопросы на английском языке, на которые участникам эксперимента предлагалось ответить. Пары обучающихся на этом этапе выбрали тему, которую считала наиболее подходящей для себя. Чаще всего участники выбирали темы Holidays и Internet. Мы можем предполагать, что это темы наиболее близкие к интересам обучающихся данного возраста.

При планировании обсуждения темы обучающиеся изучили требования к содержанию подкаста и его структуре: текст подкаста должен был содержать вступление с объяснением темы, непосредственно обсуждение темы, при котором у обучающихся должны были быть противоположные мнения и поддерживающие их аргументы, а также вопросы друг к другу. Также обучающимся были предоставлены речевые клише, помогающие логически связать текст определенными словосочетаниями. В конце от обучающихся требовалось сделать заключение.

На третьем этапе участники эксперимента искали информацию, необходимую для полного раскрытия их темы.

После этого происходил четвертый этап составления текста подкаста, а после него – пятый этап, заключающийся в чтении данного текста вслух. Также руководитель эксперимента оставлял комментарии для каждой пары обучающихся. Далее происходила запись подкаста.

На все шаги участникам эксперимента потребовалось около 70 минут.

Оценивая эффективность проведенного эксперимента, мы решили создать лист вопросов для самоконтроля и опираться на него в качестве обратной связи. Всего лист состоял из 25 вопросов закрытого характера, поделенных на 8 секций, ответ на которые давался по форме «Не согласен», «Частично согласен», «Согласен», а также из 3 вопросов открытого характера.

Из результатов вопросов закрытого характера мы можем сделать вывод, что наиболее полезной технологией подкастов обучающиеся сочли для умения составлять план и связно выражать свою мысль, что соответствует последнему заданию в устной части ЕГЭ. Также полезной они сочли выданную инструкцию, а также большинство сошлось во мнении, что создание собственного подкаста повысило их мотивацию к изучению языка.

Следующими по эффективности оказались такие пункты, как умение отвечать на вопросы, умение находить и сравнивать отличительные черты чего-либо, что соответствует заданию №2 и №3 в устной части, а также логически выстраивать свою речь. Также большинство учащихся отметили для себя, что им было понятно, что от них требуется на каждом этапе, и как составлять текст собственного подкаста. Стоит отметить, что большинство учащихся стали чувствовать себя более уверенными в своем умении планировать высказывание.

Наиболее спорными категориями оказались вопросы, касающиеся отработки произношения текста подкаста. Однако стоит проанализировать, какую роль этот навык играл в создании подкаста: участники эксперимента вынуждены были прибегать к нему только на определенном, коротком этапе. Хотя мы считаем этот этап важным, а подкасты – одним из средств, которые могут развить данный фонетический навык, стоит помнить, что он не является ключевым для создания собственного подкаста. Технология подкастов же, в свою очередь, не является основной технологией для развития навыка чтения вслух, так как прежде всего направлена на продуктивные навыки. Отработка произношения текста будущего подкаста в данном случае – это максимизация пользы от подкастов в процессе подготовке ко всем типам заданий устной части ЕГЭ.

Как отметили участники эксперимента в вопросах открытого характера, работа с подкастами для них была направлена на развитие и закрепление продуктивных видов речевой деятельности и коммуникативных навыков, в том числе умение последовательно объяснять свою точку зрения. Можно сделать вывод, что те умения и навыки, которые мы ожидали развить и закрепить у обучающихся, совпали с теми умениями и навыками, которые они посчитали отработанными по окончании эксперимента.

Подводя итоги, можно сказать, что результаты нашего эксперимента демонстрируют, что технология подкастов действительно может развивать и укреплять именно те навыки и умения, которые требуются кодификатором ЕГЭ, и ее можно использовать в качестве инструмента подготовки к устной части экзамена по иностранному языку, но стоит отметить, что использовать ее нужно не единожды, а регулярно, либо в комплексе с другими похожими технологиями.

Литература:

1. Гусева, А. А., Калинина, Е. А. Подкасты для развития навыков говорения и аудирования на уроках английского языка / А. А. Гусева, Е. А. Калинина // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2020. – №7. – С. 177–180
2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2022 года по английскому языку (устная часть). Введ. с 27.10.2021. М., 2021, 12с.
3. Дугарцыренова, В. А. Подкастинг в обучении иностранным языкам: дидактические особенности, возможности и проблемы (на материале английского языка) / В. А. Дугарцыренова // Иностранные языки в школе. – 2020. – №3. – С. 9–16.
4. Замышляева Ю.С., Чичерина П. Е. Подкасты как средство эффективного развития навыков аудирования и говорения // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты. 2022. – №14. – С. 90–93.
5. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по английскому языку. Введ. с 27.10.2021. М., 2021, 23с.
6. Колесникова, Е. А. Направления модернизации процесса обучения аудированию / Е. А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 66–69.
7. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. / Н. Ф. Коряковцева. – Москва: АРКТИ, 2002. – 176 с.
8. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. / Е. И. Пассов. – Москва: Просвещение, 1991. – 223 с.
9. Протазанова, Н. Г. Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам / Н. Г. Протазанова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 95–97.
10. Соломатина, А. Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов / А. Г. Соломатина // Язык и культура. – 2011. – №2 (14) – С.130–134.
11. Соломатина, А. Г. Учебные подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся / А. Г. Соломатина // Вестник ТГУ. – 2011. – №3. – С. 102–104.
12. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – №2 (26). – С. 189–201.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. Введ. с 17.05.2012 (ред. от 11.12.2020). М., 58с.

Об авторах:

Замышляева Юлия Сергеевна, преподаватель кафедры теоретического и прикладного языкознания, аспирант, ФГБОУ ВО «Челябинский Государственный Университет», Челябинск, Российская Федерация, lily-ulia@mail.ru

Чичерина Полина Евгеньевна, студентка, 4 курс, кафедра теоретического и прикладного языкознания, ФГБОУ ВО «Челябинский Государственный Университет», Челябинск, Российская Федерация, erischiche01@gmail.com

About the authors:

Yulia S. Zamyshlyayeva, Lecturer of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Postgraduate Student, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, lily-ulia@mail.ru

Polina E. Chicherina, 4th year student, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russian Federation, erischiche01@gmail.com

УДК 78.06

Ильичев Е.М.

«Пушкинская карта» как функция искусства – развивать и образовывать обучающихся

В данной статье автор знакомит читателей с реализацией федерального проекта «Пушкинская карта» с обучающимися лицея в контексте общего музыкального образования. Акцентирует внимание на возрастных особенностях современных учащихся подросткового возраста, их способностях, креативности. Умение слышать и слушать музыку. Воспринимать этот уникальный звуковой вид искусства как неизмеримую жизненную ценность.

Ключевые слова: музыка, проект, обучающиеся, искусство

Evgeniy M. Ilyichev

«Pushkin Map» as a Function of Art – to Develop and Educate Students

In this article, the author introduces readers to the implementation of the federal project "Pushkin Map" with lyceum students in the context of general music education. Focuses on the age characteristics of modern teenage students, their abilities, creativity. The ability to hear and listen to music. To perceive this unique sound art form as an immeasurable life value.

Keywords: music, project, students, art

Тенденции к возрастающей роли культуры и искусства в становлении и развитии общекультурных компетенций школьника с очевидностью проявляются в Основах государственной культурной политики РФ, утверждённой в 2014 г., образовательных стандартах, различных учебных программах. Именно в них проектируется новая модель непрерывного культурологического образования с вариативными возможностями её практической реализации.

Как нам известно, в декабре 2018 года на федеральном уровне была принята Концепция преподавания предметной области «Искусство» в помощь реализации общеобразовательных программ в школах, лицеях, гимназиях России. Именно меняющиеся запросы социума и современные вызовы времени становятся во главу угла сформированного документа. И безусловно, основополагающие проблемы общего музыкального и художественного образования в целом, не ограничатся сроками реализации данной Концепции, имея ввиду 2019 – 2024 гг., а найдут своё продолжение и закрепление в будущем.

На сегодняшний день проблема творчества приобретает всё большую и большую актуальность, особенно в условиях формирования нового социокультурного пространства, когда человек оказывается перед необходимостью находить себя в постоянно меняющемся мире. В условиях стремительных изменений мира неспособность к творческой деятельности фатальна для общества. Когда научные открытия и изобретения увеличиваются, как нам сообщают, в геометрической прогрессии, пассивный и культурно ограниченный человек не может справиться со всем возрастающим потоком вопросов и проблем.

С 01 сентября текущего года, для учащихся достигших 14 лет запущен долгожданный проект «Пушкинская карта». Культурная программа подразумевает посещение ребятами театров, музеев, галерей, выставок, концертных залов, филармоний. Каждому зарегистрированному участнику предоставляется возможность посетить ряд мероприятий на общую сумму 3000 рублей, финансируемую государством. С 2022 года стартовую сумму увеличили до 5000 рублей. И, на мой взгляд, логичнее и справедливее это было бы сделать только тем, кто целенаправленно реализовал свой начальный «культурный бонус». Кто действительно это ценит, бережёт, дорожит, приумножая от посещения к посещению свои познания в области искусства.

Основное и дополнительное образование сегодня – это уверенно можно сказать неразрывная единая цепочка. Каждый из учащихся, получив общее музыкальное образование к примеру, в условиях лицея, может расширять свои компетенции уже во внеурочной деятельности совместно с учреждениями культуры г. Казани именно для расширения возможностей предметной области «Искусство» в образовательных организациях. Однако следует помнить, что внеурочная деятельность всё-таки подразумевает в себе добровольный характер участия, и, следовательно, не все ребята общеобразовательного учреждения могут (или) будут принимать в ней участие. Но нам – учителям предметной области «Искусство» нужно максимально вовлечь учащихся подросткового возраста в данную и нужную работу. Концепция преподавания предметной области «Искусство» как раз и предполагает вариант педагогических практик, продолжающих раскрытие тем уроков во внеурочной деятельности со своими обучающимися.

Работая в системе образования 21-й год, нельзя сказать, что мы были от этого отдалены. Конечно же, нет. В рамках урочной и внеурочной деятельности по предмету «Музыка» мы с обучающимися 5 – 8 классов систематически посещали и посещаем тематические мероприятия нашего города – ведущие концертные площадки Казани. Помимо всего это могут быть: театры, музеи, концертные организации, библиотеки, выставки. Теперь такая возможность закрепилась на федеральном уровне (с позиции оплаты входных билетов для обучающихся – подростков на конкретное или желаемое ими мероприятие).

Все современные подростки стремятся учиться. Они креативны, раскрепощены, любознательны, коммуникабельны, ответственны, зачастую добры и уважительны. У каждого из них есть способности и таланты, идеи и уже некие реализуемые воплощения. Предложенная каждому подростку «Пушкинская карта» вероятно и призвана в большей степени выполнить функцию искусства – развить и образовать современных подростков. Привлечь к истинной музыкальной и художественной культуре своего города, республики, страны в целом. Всестороннему творческому восприятию – главному компоненту слушательской культуры следует учить школьников в первую очередь. «Активное взаимодействие» с музыкальными произведениями становится основой формирования музыкально-эстетического опыта обучающихся.

У современных подростков зачастую бытует мнение, сложившееся в прочный стереотип, что классическая музыка – это неинтересно, но это огромная ошибка! Почему же стоит ходить на концерты классической музыки? На это есть как минимум 5 причин:

1. Польза для работы нашего мозга. Последние результаты исследований показывают, что музыкальная классика благоприятно влияет на нашу интеллектуальную деятельность, стимулирует мозг к работе. Доказано, что музыка помогает быстрее принять быстрое, нужное и необходимое в некой ситуации решение, повышает продуктивность и даже уровень IQ.
2. Классическая музыка помогает выразить эмоции. Такая музыка лучше любых слов. Соединив свои ощущения с музыкой, мы становимся честными перед собой, раскрываемся, находим истину, даём выход внутренним переживаниям. Это очень важно для психического здоровья и равновесия учащихся подросткового возраста.
3. Безграничный мир классической музыки. Классика намного примечательней любой другой музыки хотя бы потому, что это понятие охватывает крупнейший период в несколько столетий. В каждом из веков образовывалось большое количество направлений, в которых творили и создавали свои произведения и музыкальные шедевры замечательные композиторы. Кроме того, в творчестве каждого были свои периоды и этапы, иногда совершенно отличавшиеся друг от друга. Получается, что классика – это безграничный мир удивительной музыки и историй, с ней связанных. Осталось нам только в него погрузиться...
4. Классическая музыка помогает сформировать эстетический вкус каждого обучающегося. Ученик, систематически или периодически посещающий концерты классической музыки, становится более благородным, элегантным и утончённым. Ценности и идеалы такого человека становятся более высокими.
5. Магия живого исполнения. Во-первых, это артистизм каждого из исполнителей. Живой концерт – это не просто исполнение музыкальных композиций, а целый магический ритуал, цель которого – добиться полного контакта с аудиторией. Во-вторых, даже самая современная звукозаписывающая аппаратура не способна на все 100% передать оттенки вокала и музыкальных инструментов так, как они звучат вживую в концертном зале. В-третьих, сходить на очередной концерт – это выход за рамки плановой урочной деятельности, повседневности, что тоже замечательно, ценно и значимо.

Посещение ребятами концертной площадки – это всегда ответственность как учителя, так и самих, зрителей и слушателей. Ребята, посещая то или иное мероприятие всегда должны думать о культуре поведения в общественных местах, культуре общения, своём внешнем виде, что играет немаловажную роль в становлении и формировании личности в целом. Именно концертные залы филармоний и домов культур, театры, выставки, музеи и библиотеки формируют в подрастающем поколении художественную и эстетическую ценность, что по своей природе неразделимо!

В настоящее время нам нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Творчески мыслящие люди отличаются от тех, кто способен только усваивать знания и выполнять привычную, хорошо налаженную работу, богатством внутренних переживаний, их тонкостью и глубиной. Высоко развитая эмоциональная сфера помогает им обращаться в сложных ситуациях к подсознанию и находить решения поставленных задач. Возможно, это происходит потому, что подсознание может обработать одновременно несколько потоков информации, в точках пересечения которых, и возникает творческое решение. Вероятно, только такие личности внесут свою лепту в развитие науки, культуры, промышленности и, тем самым, поднимут престиж своей республики, страны в целом, на должный уровень. Очень хочется верить и надеяться, что «Пушкинская карта» закрепится в каждом из учащихся только лишь как форма оплаты посещаемого мероприятия. А желание и посещение культурных мероприятий станет их обыденным делом!

Литература:

1. Кирнарская Д.К. Homo Musicus. О способностях, одарённости и таланте / Дина Константиновна Кирнарская; предисл. Геннадия Рождественского. – М.: Слово/Slovo, 2021. – 464 с.
2. Командышко Е.Ф. Преломление педагогических идей Д.Б.Кабалевского в современном образовании // Учитель музыки. 2019. № 4 (47). С. 28-29.

Об авторе:

Ильичев Евгений Михайлович, учитель музыки (предметной области «Искусство») высшей квалификационной категории, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 35 – образовательный центр «Галактика» Приволжского района, Казань, Российская Федерация, e_m-i@bk.ru

About the author:

Evgeniy M. Ilyichev, music teacher (subject area "Art") of the highest qualification category, municipal budget educational institution "Lyceum № 35 - the educational center "Galaxy" of Privolzhsky district, Kazan, Russian Federation

372.881.111.1

Куварина Е.Н., Бородина Е.В.

Технологии обучения произношению: современные тенденции (обзор научных публикаций)

В данной статье рассматриваются современные образовательные технологии, описывающие способы и методы обучения произношению. Цель статьи – проанализировать инновации и тренды в мировой педагогике за последние пять лет: с 2018 по 2022 гг. В результате данного исследования были выявлены и описаны инновационные образовательные технологии, которые помогают повысить эффективность обучение произношению. Полученные результаты исследования могут быть использованы преподавателями, работающими со студентами языковых и неязыковых специальностей с целью более эффективного обучения иностранному языку посредством применения прогрессивных образовательных технологий, а также могут быть полезны педагогам для понимания направления дальнейшего развития педагогической мысли.

Ключевые слова: произношение, обучение произношению, фонетика, дополненная и виртуальная реальность, геймификация, образовательные технологии, иностранный язык

Ekaterina N. Kuvarina, Elena V. Borodina

Teaching Pronunciation Technologies: Current Trends (Review of Scientific Publications)

This article deals with modern educational technologies that describe ways and methods of teaching pronunciation. The purpose of the article is to analyse innovations and trends in world pedagogical science over the past five years, from 2018 to 2022. The result of this study was to identify and describe innovative educational technologies that help to improve the effectiveness of teaching pronunciation. Teachers working with students of linguistic and non-linguistic faculties can use the results of this study in order to teach a foreign language more effectively using progressive educational technologies. The study can also be useful for teachers to understand trends in further pedagogical science development.

Keywords: pronunciation, teaching pronunciation, Phonetics, augmented and virtual reality, gamification, educational technologies, foreign language

Одной из наиболее сложных сторон изучения иностранного языка является правильно сформированные фонетические навыки. Необходимо начинать работать над правильным произношением с самых первых уроков и продолжать отрабатывать его на протяжении всего периода освоения языка. Сформированность фонетических навыков – это обязательное условие для понимания речи собеседника и точности выражения мыслей говорящего, так как правильно сформированные навыки в области фонетики являются основой для успешного освоения других видов речевой деятельности на иностранном языке – аудирования, говорения, чтения и письма. Основными традиционными методами, используемыми при обучении фонетике, являются имитативный и аналитико-имитативный.

Однако в последние десятилетия образовательные технологии открыли новые возможности для обучения. В современных образовательных контекстах, ориентированных на активные методологии и подходы, на учащихся, образовательные технологии привели к значительному прорыву в образовании. Цель данной статьи рассмотреть основные и самые яркие достижения в обучении фонетике как в России, так и за рубежом.

Анализ литературы за последние 5 лет, начиная с 2018 года и по настоящее время, показал, что уже пять лет назад педагоги часто использовали компьютерные технологии для обучения произношению.

Так, в исследованиях иранских ученых отмечается положительный настрой педагогов при использовании компьютерных технологий, большой потенциал в мотивировании студентов, возросшая уверенность педагога в своих силах. [17, с. 108]

Среди технологий, специально разработанных для обучения произношению и являющихся частью компьютерного обучения необходимо упомянуть Computer Assisted Language Learning (CALL) и Computer-Assisted Pronunciation Teaching (CAPT), которые быстро развиваются, широко применяются за рубежом в последние 5 лет, особенно полезны для индивидуального и самостоятельного обучения с автоматической обратной связью. [21, с. 20; 4, с. 835]

В рамках компьютерного обучения появилось большое количество программ, помогающих учащимся улучшить свое произношение, т.е. программы для тренировки произношения: Pronunciation Power, Streaming Speech, Connected Speech, Learn to Speak Clearly in English, Talk to Me English, DrugSpeak [10, 8]. Чаще всего такие программы содержат аудиофайлы для прослушивания, видео фрагменты с пояснениями, распознают речь студента, выявляют ошибки в произношении в тех словах, которые не были произнесены достаточно похоже на версию носителя языка, включают такие задания, как диалоги, упорядочивание предложений, сопоставления, диктанты или фонетические упражнения. Преимуществом программ, направленных именно на изучение фонетики, является то, что существует возможность выбора звука для проработки.

В последние годы отмечается появление технологий автоматического распознавания речи Automatic Speech Recognition (ASR) как составного элемента Computer-Assisted Pronunciation Teaching (CAPT), нашедшего свое применение в обучении произношению. Данная технология обладает большим потенциалом с точки зрения обеспечения немедленной, индивидуальной обратной связи. Исследователями отмечается повышение точности распознавания речи до 95% у носителей языка, однако при наличии акцента составляет всего лишь 70%. [18, с. 191]

Что связано с тем, что система автоматического распознавания речи работает путем сравнения речевого ввода от говорящего с моделью носителя языка, сгенерированной из базы данных, содержащей большое количество образцов речи носителей языка. [18, с. 192] Однако, несмотря на ряд технически пока нерешенных проблем, многие исследователи как отечественные, так и зарубежные, отмечают положительное влияние данной технологии на развитие говорения у студентов. [13; 15]

С развитием эры смартфонов связано появление интереса к мобильному обучению – обучению с помощью мобильных устройств – Mobile Assisted Language Learning (MALL). В настоящее время существует множество таких приложений для обучения произношению, большинство из которых можно загрузить бесплатно на смартфон. Среди таких приложений, чаще всего упоминаемых в исследованиях, можно отметить следующие: English File Pronunciation (EFP), Tell Me More, Dragon Naturally Speaking, Duolingo, FunEasyLearn, Tflat English Pronunciation. [20, 9, 6, 4, 15]

Ещё одной из тенденций можно назвать использование роботов для обучения, в том числе для обучения произношению.

В ближайшем будущем персональные роботы могут стать следующим глобальным изменением в нашей жизни, включая и область общения. Хотя их использование в изучении языков все еще относительно ново, область изучения языка с помощью роботов Robot-Assisted Language Learning (RALL) появилась в середине 2000-х годов и более широкое применение нашла в таких странах, как Япония, Корея и Тайвань, где автоматизированные помощники преподавателя, говорящие по-английски, использовались для помощи учащимся в обучении произношению. [14, 16]

В связи с появлением COVID-19 и массовым переходом в дистанционное обучение, отмечается резкий толчок для развития дистанционных систем обучения. Например, LMS на платформе MOODLE, на базе которой в нашей стране в настоящее время создаются модульные курсы на основе базовых учебников по иностранному языку, в том числе и задания, направленные на развитие фонетических навыков [1, с. 21] или Canvas, Blackboard – LMS, которые более широко используются за рубежом [22, с. 204].

Примерно в это же время, с уходом всех сфер жизни общества в виртуальную среду, происходит расцвет всевозможных блогов, появляются исследования, направленные на оценку его дидактического потенциала. И исследователи приходят к выводу о том, что Blog-Assisted language Learning (BALL) оказывает положительное влияние на развитие навыков произношения. [2, 7]

В данный момент многие преподаватели, исследователи ведут свои собственные блоги, где публикуют задания на произношение, высказывают свое мнение и рассматривают новые материалы, опубликованные для обучения произношению, предлагают теоретические объяснения того, как произносить определенные звуки. К таким блогерам-профессионалам относятся Adrian Underhill, Alex Rotair, John Wells, Jane Setter, John Maiden, Mark Hancock, Richard Caudwell, Marina Cantarrutti, Sidney Woods и др. [7].

В последние два года возрос интерес педагогов к таким технологиям как AR – технологии дополненной реальности, так и VR – виртуальной реальности, что несомненно нашло отражение и применение в обучении фонетике.

Так, в конце 2020 года ЦНТИ Дальневосточного федерального университета представил свою разработку VR-тренажера VARVARA, создающего виртуальную среду с различными коммуникативными ситуациями и задачами, направленными на распознавание речи и сбор аналитики по итогам общения, что позволяет отработать не только навыки общения, но и фонетическую сторону речи. [3]

В совместном исследовании университетов США и Испании в 2021 году отмечается, что плюсы от применения технологии дополненной реальности превышают ее минусы и существует определенный потенциал использования AR во всех видах деятельности при обучении иностранному языку. [12, с. 203-204]

В 2022 году в университетах Малайзии исследовалось отношение педагогов к внедрению AR технологий в учебный процесс. В целом исследователи показали готовность педагогов к применению данной технологии, но отметили необходимость предварительной работы с ними перед началом использования технологии дополненной реальности в их деятельности: начиная от тренингов и курсов повышения квалификации до констатации необходимости пересмотра учебного плана у студентов педагогических вузов с целью ознакомления будущих педагогов с технологией, придания им уверенности в своих силах. [19, с. 507]

В университетах Китая, после трехлетнего теоретического исследования дополненной реальности, в 2022 году были применены элементы геймификации и AR в процессе обучения, которые позволили в игровой форме отрабатывать навыки говорения, корректировать произношение и сделать выводы о положительном влиянии данных приемов на формирование фонетических навыков. [11]

Проведенный анализ, позволяет сделать вывод о том, что информационные технологии широко используются на различных занятиях и являются полезными инструментами в процессе обучения. Современный мир предлагает технологии автоматического распознавания речи, мобильные приложения для обучения произношению, VR-тренажеры, технологии дополненной и виртуальной реальности, геймификацию, дистанционные системы обучения. Данные технологии мотивируют обучаемых, дают возможность самостоятельно выбрать тот или иной инструмент, отвечающий их потребностям и возможностям, делают процесс обучения легче и интереснее. Тем не менее при выборе ресурса нужно быть избирательным. Несмотря на преимущества и доступность технологий, нужно принимать во внимание тот факт, что программы или ресурсы могут перестать работать, поэтому нельзя полностью заменить ими традиционные методы работы с фонетическим материалом. У различных программ есть ограничения, они не смогут заменить преподавателя. Для достижения целей обучения необходимо комбинировать традиционные методы с инновационными, так как фонетические навыки могут отрабатываться одновременно с другими навыками, например, говорением. Хотя появление роботов в сфере преподавания иностранного языка может изменить процесс обучения в ближайшем будущем.

Литература:

1. Литвинова М.Ю. Современные тенденции в организации обучения иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 20-24.
2. Хорошилова С.П. Интеграция блог-технологии в учебный процесс на факультете иностранных языков для развития универсальных компетенций обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31008> (дата обращения: 14.07.2022).
3. VR-тренажер по обучению английскому языку VARVARA представил Центр НТИ ДВФУ: [Электронный ресурс]. // Дальневосточный федеральный университет. URL: https://www.dvfu.ru/news/fe-fu-news/vr_trenazher_po_obucheniyu_angliyskomu_yazyku_varvara_predstavil_tsentr_nti_dvfu/ (Дата обращения: 13.07.2022).
4. Adityarini, H., Fahdiansyah, M.F., & Novitasari, V. (2022). Enhancing Students' Pronunciation using Android Pronunciation Application. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*.
5. Amalia, Ila. (2020). The application of mobile assisted language learning (MALL) in teaching pronunciation. *IJLECR – International journal of language education and culture review*. 6. 194-203. 10.21009/IJLECR.062.20.
6. Awada, Ghada & Diab, Nuwar. (2018). Blog and Intercultural Grouping Effect on Learners' Perceptions of Intercultural Communication Projects. *Journal of Intercultural Communication*. 1.
7. Bueno-Alastuey, Camino & Lacabex, Esther. (2022). Technology and Pronunciation. 161-173.
8. Castelo, Adelina. (2021). FunEasyLearn: An App for Learning Pronunciation? 395-405. 10.1007/978-981-16-5063-5_32.
9. Cheesman, Matthew & Do, Darren & Alcorn, Sean & Grant, Gary & Cardell, Elizabeth. (2022). Impact of the "DrugSpeak" programme on drug name pronunciation skills and perceptions in a pharmacy student cohort. *Pharmacy Education*. 22. 348-359.
10. Hu, Liang & Yuan, Yuan & Chen, Qing & Kang, Xiangying & Zhu, Yan. (2022). The Practice and Application of AR Games to Assist Children's English Pronunciation Teaching. *Occupational Therapy International*. 2022. 1-12. 10.1155/2022/3966740.
11. Huertas Abril, Cristina & Figueroa Flores, Jorge & Gómez Parra, M^a Elena & Rosa-Davila, Emarely & Huffman, Lisa. (2021). Augmented reality for ESL/EFL and bilingual education: an international comparison. *Educación XX1*. 24. 10.5944/educxx1.28103.
12. Kuznetsov, Andrei & Lamtev, Anton & Lezhenin, Iurii & Zhuikov, Artem & Maltsev, Mikhail & Boitsova, Elena & Bogach, Natalia & Pyshkin, Evgeny. (2020). Cross-Platform Mobile CALL Environment for Pronunciation Teaching and Learning. *SHS Web of Conferences*. 77. 01005. 10.1051/shsconf/20207701005.
13. Lin, Vivien, Hui-Chin Yeh, and Nian-Shing Chen (2022). A Systematic Review on Oral Interactions in Robot-Assisted Language Learning. *Electronics* 11. no. 2: 290. <https://doi.org/10.3390/electronics11020290>
14. Miqawati, A.H. (2020). Pronunciation learning, participation, and attitude enhancement through mobile assisted language learning (mall). *English Review: Journal of English Education*. 8. 211-218.
15. Olov Engwall & José Lopes (2020). Interaction and

- collaboration in robot-assisted language learning for adults. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2020.1799821
16. Pourhosein Gilakjani, Abbas. (2018). Teaching Pronunciation of English with Computer Technology: A Qualitative Study. *International Journal of Research in English Education (IJREE)*. 3. 10.29252/ijree.3.2.94.
 17. Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-Assisted Pronunciation Training (CAPT): Current Issues and Future Directions. *RELC Journal*, 52(1), 189-205. <https://doi.org/10.1177/0033688220977406>
 18. Salmee, Mohd Sufi Amin; Abd Majid, Faizah. A Study on In-service English Teachers' Perceptions Towards the Use of Augmented Reality (AR) in ESL Classroom: Implications for TESL Programme in Higher Education Institutions. *Asian Journal of University Education*. [S.l.]. v. 18. n. 2. p. 499-509. apr. 2022. ISSN 2600-9749.
 19. Walesiak, Beata. (2021). Mobile apps for pronunciation training: Exploring learner engagement and retention. 10.1075/aals.19.15wal.
 20. Walker, R., Low, E., & Setter, J. (2021). English pronunciation for a global world [PDF]. Oxford: Oxford University Press. www.oup.com/elt/expert
 21. Yoshida, Marla Tritch. (2018). Choosing Technology Tools to Meet Pronunciation Teaching and Learning Goals. *The CATESOL Journal*. volume 30. number 1.

Об авторах:

Куварина Екатерина Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Российская Федерация, kattenok@yandex.ru

Бородина Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск, Российская Федерация, elenab_1987@mail.ru

About the authors:

Ekaterina N. Kuvarina, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation, kattenok@yandex.ru

Elena V. Borodina, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation, elenab_1987@mail.ru

УДК 372.8

Потанина А. В., Окишева К. А.

Интегрированный урок русского языка и информатики как средство развития исследовательских умений обучающихся на уровне основного общего образования

В статье проанализировано влияние интегрированного обучения в рамках предметов «Русский язык» и «Информатика» на развитие исследовательских умений обучающихся 9 класса. На основании результатов, полученных в рамках исследования, представлено обоснование целесообразности введения интегрированных уроков в широкую практику обучения русскому языку.

Ключевые слова: интегрированное обучение, интегрированный урок, русский язык, исследовательские умения, опытное обучение

Aleksandra V. Potanina, Karina A. Okisheva

Integrated Lesson of Russian Language and Computer Science as a Means of Developing Students' Research Skills at the Level of Basic General Education

The impact of integrated learning in the subjects "Russian language" and "Computer Science" on the development of research skills of 9th grade students is analyzed in the article. Based on the results obtained in the framework of the study, the rationale for the feasibility of introducing integrated lessons into the practice of teaching the Russian language is presented.

Keywords: integrated learning, integrated lesson, Russian language, research skills, experiential learning

Современная школа успешно преодолевает инертность традиционных методов обучения русскому языку, ориентированных исключительно на формирование функциональной грамотности и культуры речи. Многовариантность учебно-воспитательного процесса по русскому языку делает возможным насытить курс этого предмета самым разнообразным содержанием. Это будет способствовать эффективному развитию коммуникативной компетенции, включая языковой, речевой и социолингвистический её компоненты, а также исследовательские умения школьников [1].

В методической науке отмечается целесообразность интегрирования русского языка с литературой, историей, географией и многими другими предметами [2].

В 2021 году проведено исследование роли интегрированного урока в развитии исследовательских умений обучающихся 9 класса при изучении русского языка на базе МАОУ «Гимназия № 61» г. Набережные Челны Республики Татарстан. Цель исследования, представленного в статье, состоит в доказательстве эффективности интегрированного урока как средства развития исследовательских умений обучающихся в 9 классах. Эмпирическая часть исследования организована и проведена согласно методике опытного обучения, разработанной лингвистом А. Н. Щукиным [3]. Опытное обучение состояло из 4 этапов: организационный этап, этап реализации, этап констатации и этап интерпретации.

В опытном обучении принимали участие ученики 9 «Б» класса, изучавшие русский язык 3 часа в неделю. В классе 28 человек: 12 девочек и 16 мальчиков. Средний возраст обучающихся – 15 лет. Состав обучающихся разнороден: представлены различные социальные группы. Анализ успеваемости класса по предмету «Русский язык» показал, что у 6 человек высокий уровень успеваемости, то есть текущий балл по русскому языку – 5; у 18 человек – средний балл 4, у 3 человек – средний балл 3. Таким образом, 22 % обучающихся имели высокий уровень обученности по предмету «Русский язык», 68 % – средний, 10 % – низкий. Использование метода включённого наблюдения за ходом учебной деятельности обучающихся позволило установить, что готовность и способность к самостоятельному поиску решения новых проблем и творческому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, способов деятельности и ценностных установок, применения исследовательских умений представлена преимущественно низким и средним уровнями развития.

На организационном этапе опытного обучения был подготовлен контрольный материал для определения уровня сформированности исследовательских умений обучающихся в 9 классе. Также была разработана система оценивания уровня сформированности исследовательских умений учеников данного класса.

Основная идея опытного обучения – формирование исследовательских умений на уроках русского языка посредством интеграции русского языка и информатики. Целью опытного обучения являлось развитие исследовательских умений обучающихся 9 класса через проведение специально спроектированных интегрированных уроков русского языка и информатики.

Этап реализации состоял из двух подэтапов: сначала была проведена первичная диагностика уровня сформированности исследовательских умений. Для этого обучающимся было предложено выполнить тест. Контроль уровня сформированности исследовательских умений показал, что 44% обучающихся (12 человек) имели высокий уровень развития исследовательских умений; 50% обучающихся (14 человек) – средний уровень; 6% обучающихся (2 человека) – низкий. Затем прошла апробация серии интегрированных уроков русского языка и информатики. Ученикам предлагались следующие темы: «Устаревшие слова в тексте од М. В. Ломоносова» и «Толковый словарь С. И. Ожегова и толковый словарь В. И. Даля: общее и отличное». На уроке по теме «Устаревшие слова в тексте од М. В. Ломоносова» учитель смоделировал проблемную ситуацию, для выхода из которой необходимо было решить ряд учебных задач. Обучающиеся работали в трех группах: две группы по десять человек и одна группа из восьми учеников. Каждая группа состояла из школьников с разным уровнем учебной успеваемости по предмету «Русский язык». Обучающимся предложили составить словарь «Устаревшие слова и их значение в тексте од М.В. Ломоносова». Ученики получили тексты од, самостоятельно выбрали одну из них для исследования. Учитель предложил интерактивную форму деятельности «Микрофон», то есть обучающиеся по очереди чётко и лаконично представляли слова, давали толкование их значений. Потом каждая команда систематизировала информацию и разрабатывала структуру будущего словаря. Для фиксации идей школьники использовали приём «Кластер». Домашнее задание, целью которого была систематизация, классификация и графическое оформление языкового материала в виде словаря, завершило работу над темой. Важно отметить, что большую роль при работе по данной теме играли умения, приобретённые обучающимися на уроках информатики. Так, например, сначала школьники, используя электронные и печатные лексикографические источники, познакомились с тем, как составляются словарные статьи в лексикографических источниках. В ходе сбора данных по теме урока ученики использовали информацию из сети Интернет, а именно: сайт Википедия, электронные толковые и этимологические словари.

С целью оптимизации работы по составлению словаря школьники набирали текст будущих словарных статей на компьютере по схеме: а) выпишите устаревшее слово; б) определите его значение; в) укажите историзм или архаизм; г) выпишите контекст употребления (одна-две строки). Данный этап работы носил индивидуальный характер. Затем обучающиеся объединились в группы для составления словаря. Они обсудили каждую словарную статью. Если слово встречалось в нескольких одах, они объединяли словарные статьи в одну, сохраняя при этом все примеры. Подобная работа стала стимулом для развития исследовательских умений, а именно: школьники сравнивали, анализировали, делали выводы, устанавливали причинно-следственные связи. Важным этапом являлось распределение ролей обучающихся в группе: назначались те, кто рассортирует словарные статьи по алфавиту, наберёт их на компьютере, оформит текст как брошюру, спроектирует дизайн словаря, проверит ошибки, распечатает работу, подготовит презентацию проекта в Power Point. Перечисленные виды деятельности также

требовали от обучающихся знаний и умений, приобретённых на уроках информатики.

Итак, представленный пример интегрированного урока показывает, что для развития исследовательских умений необходим избыточный информационный ресурс, который может обеспечить прежде всего система Интернет, оформление результатов работы требует на современном этапе использования технических средств и владения компьютерными программами. Так, например, в презентации Power Point можно представить аудио- и видеоматериалы, разнообразные наглядные источники, поэтому создатель презентации должен хорошо знать программу Power Point, а также требования к качественной презентации: цветовую гамму, структуру презентации, временной режим смены слайдов, графическое представление текста (шрифт, размер и т.п.). Подобные знания и умения являются предметом изучения на уроках информатики.

В рамках темы «Лексикографические источники» обучающимся предлагалась тема дискуссионного характера «Толковый словарь С. И. Ожегова и толковый словарь В. И. Даля: общее и отличное». В ходе работы учениками осуществлялся сравнительный анализ двух словарей. Обучающиеся получили словари и готовый текст с информацией о данных лексикографических источниках. На уроке использовалась технология сотрудничества, вариант организации деятельности «Пила». Проработав информационные текстовые блоки, школьники должны были проанализировать и обсудить информацию с партнёрами по группе. Затем ученики работали с текстом, содержащим фактические ошибки. Для устранения ошибок ученики использовали ресурсы сети Интернет. Далее школьникам предлагалось написать сочинение-рассуждение о двух словарях в сравнительном аспекте. При выполнении задания обучающимся пришлось выявить, проанализировать и обобщить преимущества и недостатки словарей. Ученики должны были создать HTML-страницы. Используя знания и умения из области информатики, школьники создали текст средствами языка разметки гипертекста (HTML), в котором представили результаты исследования.

На этапе констатации были подведены итоги опытного обучения. Обучающимся был предложен тест, аналогичный тому, который они выполняли во время входной диагностики. Анализ результатов показал, что интеграция предметов «Русский язык» и «Информатика» способствовала эффективному развитию исследовательских умений школьников. На заключительном этапе опытного обучения низкий уровень исследовательских умений у обучающихся стал нулевым (ранее 6 %), 36 % учеников продемонстрировали средний уровень, 64 % – высокий уровень.

Этап интерпретации предполагал анализ полученных результатов.

В ходе опытного обучения установлено, что посредством интегрированных уроков успешно развиваются исследовательские умения школьников. Интегрированный урок повышает познавательную активность учеников и усиливает мотивацию к обучению.

Литература:

1. Потанина, А.В. Формирование умений смыслового чтения как условие развития метапредметных компетенций на уроках русского языка в основной школе / А.В. Потанина // Современные тенденции развития этнопедагогике в образовательном пространстве мира : сборник научно-методических статей по итогам Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения академика РАО Г. Н. Волкова / отв. ред. С. Л. Михеева, О. А. Димитриева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2022. – С. 267-272.
2. Потанина, А.В. Роль проектно-исследовательской платформы «Современный учитель словесности» в подготовке бакалавров по профилям «Русский язык и Литература»: из опыта работы кафедры русской и татарской филологии ФГБОУ ВО «НГПУ»/А.В.Потанина, К.А. Окишева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – №3 (38). – С. 28-30.
3. Шукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. / А.Н. Шукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Об авторах:

Потанина Александра Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережные Челны, Российская Федерация, apotanina@mail.ru

Окишева Карина Анатольевна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русской и татарской филологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережные Челны, Российская Федерация, k.okisheva@mail.ru

About the authors:

Aleksandra V. Potanina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation, apotanina@mail.ru

Karina A. Okisheva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the department of Russian and Tatar Philology of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, k.okisheva@mail.ru

УДК 372.8

Потанина А.В.

Особенности подготовки учителя словесности в условиях цифровизации образования

В статье описываются информационные технологии, которые следует применять на современном этапе при подготовке обучающихся к профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется цифровому симулятору педагогической деятельности как особой виртуальной платформе, используемой для отработки профессиональных умений будущих учителей словесности, заявленных в профессиональном стандарте педагога.

Ключевые слова: информационные технологии, цифровой симулятор педагогической деятельности, профессиональный стандарт педагога, практическая подготовка будущих учителей словесности

Aleksandra V. Potanina

Features of Literature Teacher Training in the Conditions of Education Digitalization

The article describes information technologies that should be used at the present stage in preparing students for professional activity. Special attention is paid to the digital simulator of pedagogical activity as a peculiar virtual platform used to practice the professional skills of future teachers of literature, stated in the professional standard of the teacher.

Keywords: information technologies, digital simulator of pedagogical activity, professional standard of the teacher, practical training of future teachers of literature

Актуальность исследования обусловлена изменением требований к подготовке будущего учителя русского языка и литературы в условиях цифровизации образования. Профессиональный стандарт педагога требует формировать и развивать у обучающихся «необходимые умения: применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы» [6].

Согласно требованиям ФГОС ВО в учебных планах по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность (профиль) Русский язык и Литература с 2022 года представлена такая дисциплина, как «Технологии цифрового образования» и учебная технологическая практика (проектно-технологическая практика), которая курируется специалистами кафедры информатики и вычислительной математики [2].

Несмотря на значительные достижения науки в вопросах цифровизации образования, зачастую результаты теоретических и эмпирических исследований не находят широкого применения в практике преподавания в высшей школе. В то же время в современных условиях развития общества овладение студентами информационными технологиями рассматривается как фактор их успешности и конкурентоспособности в дальнейшей профессиональной деятельности.

Как правило, рабочие программы по дисциплинам «Методика обучения русскому языку», «Методика обучения литературе» содержат раздел «Технологии, методы и приёмы обучения русскому языку (литературе)». Данный раздел в контексте требований к современному образовательному процессу необходимо расширить посредством следующих тем: «Национальная политика в аспекте цифровой трансформации образования», «Дидактические и технологические особенности обучения в эпоху цифровой трансформации образования», «Изменение роли учителя в цифровую эпоху» и т.п. [1, с. 28].

В рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка и литературы» необходимо знакомить обучающихся с образовательными платформами, цифровыми образовательными ресурсами (энциклопедиями, аудиокнигами, электронными учебниками, электронными репетиторами-тренажёрами и др.), а также с мультимедийными средствами (мультимедийной доской, проектором и т.п.), цифровыми инструментами проведения учебных занятий и организации взаимодействия на уроке при электронном образовании (онлайн-досками, рабочими листами, виртуальными лабораториями и т.п.) [4;5].

Отбор ресурсов необходимо осуществлять по следующим критериям: надёжность и достоверность представленной информации, содержательность и информативность, красочность и интуитивно понятный интерфейс, отсутствие рекламы, наличие аудио-, видео- и фотоматериалов, возможность создавать класс и подключаться к нему по ссылке.

Система Интернет предлагает достаточно большое количество информационно-коммуникационных технологий, которые соответствуют данным критериям и могут быть использованы на уроках русского языка и литературы. Так, например, при обучении русскому языку и литературе весьма востребованы мультимедийные продукты, которые предлагает фирма «1С». Портал «Грамота.ру» можно использовать как справочную базу о русском языке. На нём представлены разделы: справка, библиотека, класс, словари (толковый, орфоэпический, аудиословарь, словарь церковной лексики). Сайт «Толковый словарь Ожегова онлайн» создан на основе оригинального издания

словаря С.И. Ожегова, которое было переработано машинным способом. Данная платформа на уроках русского языка и литературы может использоваться в качестве онлайн-словаря. С помощью образовательных платформ LearningApps, WordWall, «Castle Quiz», «Quizizz», «Online Test Pad» можно легко и быстро создать различные упражнения, игры, викторины, кроссворды и т. д.

Готовые викторины, кроссворды и упражнения представлены на таких цифровых образовательных ресурсах, как «Современный учительский портал» и «Pedsovet.su». Здесь в свободном доступе находится большое количество кроссвордов и викторин, интерактивных игр, тренажёров, тестов по русскому языку и литературе, готовых творческих конспектов уроков и внеурочных мероприятий. Доступ к ресурсам предоставляется бесплатно и без регистрации. Цифровые ресурсы не содержат посторонней рекламы.

Также стоит уделить внимание образовательному ресурсу «Просвещение», который содержит разделы: «Открытая экспертиза учебников и пособий», «Рабочие программы для учителей», «Вебинары», «Аудиоприложения к учебникам», «Материалы для работы и обучения», «Аудиоучебники для занятий дома и в школе».

В разделе «Рабочие программы для учителей» представлены рабочие программы по русскому языку и литературе для разных классов. Пользователи имеют возможность бесплатно и без регистрации их скачать.

ФГОС требует организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях. Для данного вида работы следует использовать цифровой инструментарий «Просвещение. Лаборатория проектов», созданный на платформе «Просвещение». Сервис помогает организовать проектную деятельность школьников 5-11 классов. Имеется возможность создать четыре вида проектов: исследовательский, творческий, производственный, социальный. Проект создается в пять шагов.

На первом этапе обучающиеся выбирают свой класс. В дальнейшем идёт выбор направления и уровня сложности проекта. На втором этапе необходимо выбрать проект из масштабного каталога: на данном сервисе представлено всего около двухсот идей проектов разных направлений. На третьем этапе происходит создание самого проекта при помощи гибкого конструктора. На четвёртом этапе проект обсуждается. Основным преимуществом является то, что данный сервис оснащён инструментами коммуникации между учителем и учеником, это помогает проверить уровень готовности проекта и внести правки с помощью онлайн-общения. Данный сервис позволяет осуществить проектную деятельность в рамках дистанционного обучения.

На пятом этапе реализуется оценка и самооценка проекта. Во-первых, проект проходит процедуру защиты. Во-вторых, встроенные критерии оценивания позволяют производить двустороннюю оценку проекта: со стороны учителя и ученика. В будущем это может помочь ученику выйти на внешкольные конкурсы проектов.

Для организации внеурочной деятельности по литературе могут быть использованы материалы виртуальных музеев. Речь идёт о таких музеях, как «Государственный музей истории российской литературы имени В.И. Даля», «Виртуальный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина», «Тарханы. Государственный Лермонтовский музей-заповедник», «Виртуальный русский музей» и др.

Рассматривая интерактивные технологии и средства обучения, используемые при обучении студентов, отдельно следует остановиться на виртуальных тренажёрах-симуляторах. Цифровые симуляторы профессиональной деятельности применяются достаточно давно и успешно в самых разных областях [1, 3].

Цифровой симулятор педагогической деятельности создаёт виртуальную реальность, в которой возможно совершать действия, анализировать последствия принимаемых решений и определять их эффективность / неэффективность. Данный инструмент помогает в оценке уровня освоения студентами теоретического и практического материала, в формировании модели их профессионального поведения.

Необходимо подчеркнуть важность использования цифрового симулятора при подготовке обучающихся к прохождению производственной практики в школе. Виртуальное пространство, максимально приближенное к реальности, позволяет студентам педагогического университета получить начальные навыки проведения уроков и необходимый профессиональный опыт. Так, например, цифровой симулятор демонстрирует несколько возможных вариантов сюжетных линий, которые могут возникнуть на реальном уроке. В нём может быть показано, каким образом, в зависимости от действий учителя, изменяются действия обучающихся по поиску решения поставленных задач на уроке, ошибки во взаимодействии учителя и ученика и т.д. Симулятор позволяет создать симуляцию реального мыслительного процесса обучающихся. На занятиях по методике преподавания русского языка и литературы симулятор педагогической деятельности может использоваться для пояснения принципов деятельностного подхода, применяемого в ходе планирования и конструирования современного урока. Симулятор используется не только в качестве тренажёра, но и в качестве диагностического средства, определяющего уровень сформированности трудовых действий методического характера и уровень рефлексивной компетентности будущих педагогов.

Таким образом, симулятор следует применять для отработки трудовых действий и профессиональных умений будущих учителей, заявленных в профессиональном стандарте педагога. Например, для формирования трудовых действий «планирование и проведение учебных занятий», «организация контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы» и т.п. [6].

Процесс информатизации и цифровизации российского образования – это бесспорный и очевидный факт. Включение в учебный процесс различных цифровых педагогических технологий, обучающих ресурсов, открытых платформ сети Интернет, цифровых симуляторов отвечает требованиям времени и позволяет повысить качество образования будущих учителей словесности.

Литература:

1. Дудырев Ф. Ф. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты / Ф. Ф. Дудырев, О. В. Максименкова // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2020. – № 3. – С. 255-276.
2. Информация об описании образовательной программы размещена на официальном сайте Университета в специальном разделе «Сведения об образовательной организации» подразделе «Образование» URL-адрес: <https://tatngpi.ru/sveden/education/eduop.php> (дата обращения: 05.09.2022).
3. Ключко В. И. Технологии виртуальной реальности: современные симуляторы и их применение в медицине / В. И. Ключко, Н. В. Кушнир, А. С. Матяж, В. А. Жуков // Научные труды КубГТУ. – 2016. – № 15. – С. 94-104.
4. Потанина А. В. Роль проектно-исследовательской платформы «Современный учитель словесности» в подготовке бакалавров по профилям «Русский язык и Литература»: из опыта работы кафедры русской и татарской филологии ФГБОУ ВО «НГПУ» / А. В. Потанина, К. А. Окишева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – №3 (38) . – С. 28-30.
5. Потанина А. В. Компьютерные обучающие программы как средство повышения мотивации к обучению на уроках русского языка / А. В. Потанина, К. А. Окишева // III Международная научно-практическая конференция «Роль ислама в стабилизации социальных процессов», 17 марта 2018 года. – Набережные Челны: Ак мечеть. – С. 215-217.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 03.09.2022).

Об авторе:

Потанина Александра Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Набережные Челны, Российская Федерация, apotanina@mail.ru

About the author:

Aleksandra V. Potanina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russian Federation, apotanina@mail.ru

ISSN 2713-2730



9 772713 273002 >